

Psykologen som inkluderende praktiker

Kandidatspeciale i psykologi 2011

Vejledning v. Nikolaj Stegeager

Bivejledning v. Lena Lippke

Antal anslag inkl. blanke: 315.270 (tilsvarende 131,4 normalsider)

Marie Brander Ilsøe Hougaard (studienr.xxx)

Anne Sandberg Christensen (studienr. xxx)

Omslag: Nathali Lassen©

ABSTRACT

The Psychologist as an Inclusive Practitioner is a master's thesis in psychology at Aalborg University. The thesis is based on the desire to evolve personal capability as practitioners, and at the same time produce useful knowledge about ways to practice in relation to teachers and schooling. The focus point of the thesis is the discourse of inclusion in school and the challenge, that realisation of inclusion poses for the psychologist. The question asked is "how do we transform the idea of inclusion into ways of acting and relating as psychologists in a consultative intervention with teachers in upper secondary education?" In the attempt to answer this question, an intervention with a group of three teachers is completed. The intervention is based on action learning and process consultation and is designed to help the teachers develop new options in their work with students, through experiments in practice and joint reflection.

Based on theory about inclusion in school, four tenets about how to relate and act as a psychologist are abstracted. These contain directions about 1) an investigative approach, 2) a focus on resources, 3) an awareness of people as agents and 4) a focus on totality and prevention. Through the intervention, these tenets are challenged, and the analysis and discussion chapters processes the challenges and tries to clarify the opportunities to act and relate as a consultant.

The thesis points to the great importance of contract and problem description. We must not, in the attempt not to diagnose, overlook the fundamental need of 'knowing what we're talking about and working on'. Instead of focusing on the deviation of an individual, we need to incite an **investigative approach** that take into account relations and the possibility of renegotiation. This is done through expanding the investigation and reflection processes in the group. In a way, inclusion is not about expanding normality, but about making the abnormal uninteresting by making investigation and understanding interesting.

Focusing on **resources** shows itself as a way of creating agents and motivation. It might not be the natural starting point of an attempt at problem solving, but we find, that solutions and actions on problems can be the outcome of a positive starting point. A question is put however, about how we as consultants can influence our clients' way of thinking without manipulating an individual's own wishes and thoughts. Here we must be aware to present our knowledge and stance in a 'transparent' way and take our clients in on decisions regarding their process. This very point is important to the notion of **agents** as well. We need as psychologists working within the frame of inclusion, to be very aware of our clients as agents. We must not as helpers take away the problem description or the process of developing ways of acting upon a challenge from the teachers, but enter into a co-operation. In this way the individual teacher will be responsible for his or her own actions, and this bears a preventive element in it. On the whole, **prevention** is an important possibility contained in consultative work based on inclusion, and we must as psychologists ask questions and make time to reflect on the things learned so that experience can lay ground to managing later challenges.

Furthermore, the thesis investigates ways to disturb a system in form of a group and its established ways of conduct and conversation. It concentrates on knowledge and action in close proximity and on joint reflection. Focus is on the consultants and their actions in relation to carrying out an attempt to work inclusive in school setting.

INDHOLD

FORORD	1
DEL1 INTRO	3
KAPITEL 1 INDLEDNING	4
1.1 <i>Hvad betyder inklusion?</i>	4
1.2 <i>Problematisering af psykologens rolle</i>	7
1.3 <i>Problemafgrænsning</i>	9
1.4 <i>Rapportens opbygning</i>	11
KAPITEL 2 VIDENSKABSTEORI	14
2.1 <i>Konstruktion</i>	15
2.2 <i>Pragmatisme</i>	18
KAPITEL 3 FORSKNINGSMETODE	20
3.1 <i>Undersøgelsens idé og forløb</i>	21
3.2 <i>Aktionsforskning</i>	24
3.3 <i>Autoetnografi</i>	28
3.4 <i>Evaluering</i>	30
3.5 <i>Opsamling</i>	31
DEL 2 TEORI	32
KAPITEL 4 INKLUSIONSTANKEN I PSYKOLOGPRAKSIS	34
4.1 <i>Inklusion</i>	34
4.2 <i>Systemisk tænkning</i>	44
4.3 <i>Narrativ tilgang</i>	48
4.4 <i>Hvordan kan vi nu forstå 'den inkluderende praktiker'?</i>	50
KAPITEL 5 INTERVENTIONSTEORI	52
5.1 <i>Aktionslæring</i>	53
5.2 <i>At hjælpe</i>	60
5.3 <i>Konsultation – en faciliterende intervention</i>	62
5.4 <i>Samtalekonsulentens forholdemåde</i>	64
5.5 <i>Refleksion</i>	67
5.6 <i>Opsamling</i>	72
DEL 3 EMPIRI	73
KAPITEL 6 PROCEDURE	74
6.1 <i>Ramme</i>	75
6.2 <i>Læringsgruppemøderne – empirisk grundlag</i>	76

6.3 Fremgangsmåde i analysearbejdet	80
6.4 Opsamling	80
KAPITEL 7 ANALYSE	81
7.1 Præsentation af læringsgruppens deltagere	82
7.2 Kontraktforhandling – problembeskrivelse uden diagnoser.....	86
7.3 Fortællinger om ressourcer	94
7.4 Aktørperspektiv	102
7.5 Helhed og forebyggelse.....	109
7.6 Læringsgruppen som ingenmandsland	117
DEL 4 AFSLUTNING.....	123
KAPITEL 8 DISKUSSION	124
8.1 Metodisk diskussion	125
8.2 Et kritisk blik på de fire inklusionsprincipper	129
8.3 Inkluderende praksis og hvad det betyder for psykologfaglighed.....	138
KAPITEL 9 KONKLUSION.....	150
9.1 Udfordringer i interventionen.....	151
9.2 En inkluderende praksis?.....	153
KAPITEL 10 KONSULETERNES PROCES.....	157
10.1 Marie	157
10.2 Anne	158
REFERENCELISTE	160
PENSUM	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.
ANSVARSLISTE	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.
BILAG 1 REFERATER - LÆRINGSGRUPPEMØDERNE.....	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.
Læringsgruppemødet d. 16. marts 2011	<i>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</i>
Læringsgruppemødet d. 7. april 2011	<i>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</i>
Læringsgruppemødet d. 2. maj 2011	<i>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</i>
BILAG 2 SAMARBEJDSAFTALE.....	165
BILAG 3 RÅMATERIALEDOKUMENTER	166

FORORD

Emnet for vores speciale udspringer af en trang til på en meget praksisnær vis, at arbejde med dygtiggørelse af os selv som psykologer. Vi har gennem store dele af studiet arbejdet på et teoretisk plan og haft fornemmelsen af en kløft mellem teori og praksis. Under forstudiet til specialet på 9. semester søgte vi en professionel teoretisk positionering gennem et casestudie på en nordjysk handelsskole. Her interviewede vi lærere og elever i en såkaldt flex-klasse på HG (Handelsskolens Grunduddannelse). Klassen er et tilbud for elever, der har brug for ekstra støtte for at blive klar til at indgå i det ordinære uddannelsesforløb. I projektet undersøgte vi elevers adgang til klassefællesskabet, samt lærernes betydning for elevers bevægelse ind i uddannelse.

Efterfølgende er vi blevet interesserede i at undersøge, hvordan tankerne fra forstudiet kan omsættes til intervention for udøvende psykologer i regi af ungdomsuddannelse. Vi har i specialet valgt at fortsætte vores samarbejde med lærerne på handelsskolen, men har ladet vores fokus flytte sig fra beskrivelse og analyse af lærere og elevers oplevelser til en undersøgelse af vores egen rolle som psykologer, der yder bistand til disse lærere. På den måde er vores speciale meget nært bundet til praksis, og objektet for vores undersøgelse er os selv.

DEL1 INTRO

KAPITEL 1 INDLEDNING

Som titlen på dette speciale afslører, har vi valgt at tage udgangspunkt i psykologen som inkluderende praktiker. Men hvad indebærer begrebet inklusion? Hvorfor er det relevant at lave et speciale om inklusion lige nu, og hvad vil det sige, for en psykolog, at være en inkluderende praktiker? De to første spørgsmål kan vi nærme os allerede nu, mens det sidste står for os som en kilde til undren og et spørgsmål, vi har lyst til at bruge specialet til at lede efter svaret på.

1.1 Hvad betyder inklusion?

Begrebet *inklusion* betyder 'at omfatte' eller 'at medregne' nogen eller noget (Madsen, 2005) og anvendes i samfundskontekst i forbindelse med debatten om, hvordan vi kan blive bedre til at producere deltagende samfundsborgere frem for ekskluderede individer eller grupper (Madsen, 2005) – det vil sige, hvordan kan vi styrke individers adgang til samfundets fællesskaber? I dansk uddannelsessammenhæng er et øget fokus på inklusion opstået i 1990'erne som følge af en række fælles aftaler og konventioner i FN-regi. En af disse aftaler blev til under en UNESCO-

konference i 1994, hvor Danmark, som et af 92 lande, underskrev den såkaldte *Salamanca-erklæring* (Undervisningsministeriets hjemmeside: uvm.dk, 2011a) og forpligtede sig til at arbejde på at udvikle inkluderende fællesskaber i uddannelsessystemet. Herefter har begreber som *inklusion* og *rummelighed*¹ været hyppige i den offentlige uddannelsesdebat i Danmark (Alenkær, 2008, p. 23).

Inklusions- og rummelighedsdebatten centrerer sig i særdeleshed omkring folkeskolen og om, hvordan vi undgår at udskille for mange børn og unge til specialforanstaltninger og måske dermed til et liv i udkanten af samfundet. Bestræbelse på at fremme inklusion kan betragtes som en tendens i samfundet, men samtidig også som udtryk for en holdning til, hvordan vi kan skabe flere veltilpassede samfundsborgere. Inklusion er ikke udtryk for én samlet diskurs, og fokus ligger derfor forskelligt alt efter hvilke teoretikere på området, vi læner os op ad. Alan Dyson (1999) udpeger fire forskellige diskurser i inklusionsdebatten, hvoraf to handler om rationalet bag inklusion, mens to koncentrerer sig om realiseringen af inklusion. I forbindelse med rationalet er der tale om enten en *rettigheds- og etisk diskurs* eller en *nyttevirkningsdiskurs*. I specialet bevæger vi os inden for en etisk diskurs, der på et ideologisk plan handler om inklusion som vejen til social retfærdighed og udvikling af menneskets kompetencer. 'Uddannelse til alle' beskrives som baggrund for ligestilling i samfundet. Pointen er, at alle har ret til de samme muligheder, men at den rettighed modvirkes ved at marginalisere nogle mennesker gennem specialundervisning. Nyttevirkningsdiskursen derimod, handler om inklusion som omkostningseffektivt og som effektivt rent organisatorisk, blandt andet fordi eleverne undervises samlet (Dyson, 1999). I forhold til realisering af inklusion er der tale om dels en *pragmatisk diskurs* og en *politisk diskurs*. I specialet bevæger vi os inden for den pragmatiske diskurs, der koncentrerer sig om de praktiske skridt, vi kan tage for at realisere inklusion. Det handler om at finde frem til strategier for pædagogik og undervisning og om at organisere institutioner på måder, der understøtter inklusion (Dyson, 1999). Den politiske diskurs handler om implementeringen af inklusion som

¹ *Inklusion* og *rummelighed* anvendes i den offentlige debat ofte synonymt. I specialets teoridel adskilles de to begreber, men her i indledningen forholder vi os ikke nærmere til en skelnen mellem begreberne.

en kamp mod det etablerede system og dets interesser. Det handler om direkte tiltag som at skære ned på specialundervisningstilbud, men også om mere konceptuelle angreb på tanker og idéer i samfundet. I specialet tager vi som beskrevet afsæt i inklusion som en etisk diskurs. Vi ønsker imidlertid at afprøve os selv som praktikere, og til det formål bevæger vi os efterhånden specialet til en pragmatisk diskurs, der handler om, hvordan vi som psykologer kan agere i forhold til inklusionsdiskursen².

Specialet udarbejdes med ungdomsuddannelse som kontekst. Mere specifikt samarbejder vi med lærere på HG, som er en uddannelse, der hører under erhvervsuddannelserne. Vi vil nu undersøge inklusionsdiskursens indflydelse i denne kontekst.

1.1.2 Inklusion i ungdoms- og erhvervsuddannelse

I den uddannelsespolitiske debat omkring ungdomsuddannelse udmønter inklusionsdiskursen sig som et fokus på 'fracfald' og 'fastholdelse'. Det sker, fordi elever i ungdomsuddannelse, i modsætning til elever i folkeskolen, ikke er forpligtede på fremmøde, og derfor har mulighed for at fravælge uddannelse (Katznelson, 2007). Den danske regering har sat et mål om, at 95% af en ungdomsårgang i år 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse (uvm.dk, 2011b). Målet skal ses i forhold til, at ca. 80% på landsplan i dag gennemfører en ungdomsuddannelse (Jan Kaare, 2011). Det vil sige, at flere unge med dårlige forudsætninger skal påbegynde og fuldføre en uddannelse, hvilket stiller nye krav til det uddannelsessystem, der skal tage sig af de udsatte unge, der har både faglige, sociale og personlige problemer (Katznelson, 2007). Målsætningen begrundes via både en nyttevirknings- og en etisk diskurs; på den ene side er begrundelsen, at vi skal opretholde og udvikle landets konkurrence-dygtighed og levestandard gennem øget dygtighed og viden. På den anden side begrundes det med, at uddannelse spiller en stor rolle i forebyggelsen af sociale og personlige vanskeligheder (Løkke Rasmussen, 2010).

I forhold til erhvervsuddannelse specifikt, viste en undersøgelse i 2007, at kun 2/3 af de elever, som har påbegyndt en erhvervsuddannelse, gennemfører den (Folketin-

² Inklusionsbegrebet vil blive yderligere uddybet i specialets teoridel

gets hjemmeside: ft.dk, 2011a). Samme år vedtog folketinget en lov (ft.dk, 2011b), som pålægger erhvervsskolerne at udarbejde handleplaner for mål og strategier til at øge antallet af elever, der gennemfører uddannelsen. Men hvordan sørger vi for, at flere elever lærer noget og gennemfører en uddannelse, og hvilken rolle bør vi som psykologer spille i den bestræbelse? Det sidste spørgsmål er grundlæggende for dette speciale.

1.1.2 Inklusion som holdning i specialet

I uddannelsessektoren foregår der, som beskrevet, en strømning mod inklusion, og på den ene side må inklusionskravet efterhånden betragtes som et vilkår i uddannelsesregi og dermed også for psykologen i denne kontekst, fordi vi kan siges i et vist omfang at have en etisk forpligtelse til at tilbyde en psykologbistand, som matcher de udfordringer, vores klienter står i. På den anden side, mener vi også, at det er af afgørende vigtighed for dygtig udførelse af vores arbejde, at vi som psykologer har holdninger og ikke blindt lader os styre af tilfældige strømninger. Vi mener at have en pligt til at sætte os ind i vores kontekst, sådan at vi har mulighed for på begrundet vis at tage stilling til de strømninger, der omgiver os, og mulighed for aktivt at vælge en passende interventionsmåde.

I vores forstudie til specialet oplevede vi, hvordan optagelsen og accepten i et klassefællesskab åbnede for udviklingspotentialer hos eleverne af både faglig, social og personlig karakter. Det at få adgang og blive en deltager i et fællesskab så ud til at have en uadskillelig forbindelse til det at lære og udvikle sig på flere planer (Lave & Wenger, 2005; Christensen & Hougaard unpub.). Vi så altså, hvordan det at blive en del af fællesskabet var helt essentielt for elevernes udvikling; en oplevelse, der kom til at stå som fundament for vores holdning til inklusion i specialet. Inklusion er et vilkår for den kontekst, specialet tager udgangspunkt i, men samtidig er det en holdning, vi selv stiller os imødekommende overfor.

1.2 Problematisering af psykologens rolle

Vi har nu givet udtryk for vores holdning til inklusion i specialet, men hvordan er det lige, vi med den holdning i baghovedet skal forholde os som udøvende psykologer?

Flere teoretikere på området kritiserer psykologers eksisterende interventionsmåder og peger på, at der er brug for udviklingen af nye praksisformer, der kan matche inklusionstanken. Teoretikerne præsenteres i det følgende afsnit.

Alenkær (2008) beskriver, i PPR³-sammenhæng, hvordan den traditionelle udredende fremgangsmåde bidrager til segregering, det vil sige udskillelse til specialskole. Han mener, at psykologer i skoleregi, i højere grad end tilfældet er, bør forholde sig til inklusionstanken ved at hjælpe lærerne i bestræbelsen på at lægge vægt på ressourcer og handlemuligheder i stedet for at bidrage til et fokus på afvigelse. I tråd hermed kan nævnes Elmholdts (2006) undersøgelse af kategoriseringspraktikker blandt psykologer i PPR. Her beskrives det, hvordan psykologens fremgangsmåde spiller en stor rolle for formuleringen og kategoriseringen af en elevs problemer og dermed også for, hvilke indsatser der er mulige, og om en elev ender med at blive ekskluderet fra fællesskabet eller ej. Elmholdt mener, at alt for mange psykologer i skoleregi er dybt forankrede i en diagnostisk tænkemåde og ikke har reageret optimalt på udviklingen i feltet (Elmholdt, 2006, p. 446). Der er, mener han, et krav til opkvalificering af de pædagogiske miljøer med henblik på rummelighedsideologien⁴, og psykologen bør arbejde mindre med, hvordan et problem kan kategoriseres og systematiseres og mere med at undersøge kategoriseringen som en social proces.

Der rettes altså fra flere sider en kritik af psykologens traditionelle serviceydelse - udredning af det individuelle barn. Gennem en sådan tilgang kan psykologen siges at stå i en ekspert- eller rådgiverposition over for øvrige faggrupper, og der peges på, at vi, for at matche inklusionstanken på uddannelsesområdet, må blive bedre til at indtage en mere faciliterende eller konsultativ position (Hansen et al., 2002 iflg. Tanggaard & Elmholdt, 2006). Det er da også vores hensigt i specialet netop at un-

³ Pædagogisk Psykologisk Rådgivning

⁴ Det rummelighedsbegreb, Elmholdt beskriver i sin artikel fra 2006, er enslydende med det, vi i specialet kalder inklusion.

dersøge mulighederne i den konsultative position. Konsultation vil blive uddybet i teoridelen (kapitel 5).

1.2.1 Hvorfor er det relevant at skrive dette speciale?

Efter en indledende rammesætning af projektet og en begyndende afklaring af inklusionsbegrebet, holdningen i specialet og psykologens rolle i inklusionsbestræbelser, undrer vi os imidlertid stadig over, hvad det vil sige for en psykolog at arbejde inkluderende. På et personligt plan ønsker vi at udvikle vores viden om måder at arbejde på, som ligger i forlængelse af vores holdningsmæssige ståsted. På et bredere plan synes vi også at se et behov for at afprøve mere konkrete værktøjer til brug for inklusionsarbejdet for at skabe mere viden om, hvordan psykologer rent praktisk kan imødegå inklusionsudfordringen. Vi er ofte vant til i psykologien at bevæge os på et teoretisk eller filosofisk plan, men hvordan omsætter vi alle de gode intentioner til handling? Det synes vi, der er brug for at undersøge, og vi vil i dette speciale gøre et forsøg.

1.3 Problemafgrænsning

Vi har i dette speciale sat os for at indtage en aktiv udforskende position, hvor vi igennem intervention vil skabe ny viden om psykologpraksis og dygtiggøre os inden for psykologisk praksis på uddannelsesområdet. Vi er samtidig interesserede i en udvikling af psykologpraksis med henblik på at imødegå udfordringen om inklusion i ungdomsuddannelse. Således lyder **specialets problemformulering**:

Hvordan kan vi omsætte inklusionstankens idéer til handle- og forholdemåde for os som psykologer i et konsultativt interventionsforløb med lærere på ungdomsuddannelse?

Vi har til hensigt i specialet at omsætte inklusionstanken til handle- og forholdemåde for psykologen. Implicit i den hensigt ligger der for os både et teoretisk og et praktisk niveau. Her i specialets teoridel er den overordnede opgave på teoretisk

niveau omsætte inklusionstanken til en interventionsmåde, vi kan afprøve i praksis. Teoridelen består af to kapitler:

Det første kapitel tager udgangspunkt i inklusionsbegrebet, der udfoldes med henblik på at besvare spørgsmålet; hvilke overordnede guidelines for psykologens handle- og forholdemåde kan et udgangspunkt i inklusionstanken bidrage med? Hensigten er at udlede nogle principper for det, vi har kaldt *en inkluderende praksis* i psykologarbejde. Principperne vil i første omgang blive brugt til at lede frem til valget af en konkret interventionsmetode; aktionslæring, som det andet teorikapitel tager sit afsæt i. Principperne vil desuden løbende blive taget op i specialets analyse- og diskussionsdel, hvor de vil hjælpe os i undersøgelsen af, hvordan den praktiske afprøvning af vores handle- og forholdemåde er forløbet. Sidst i teoridelen første kapitel (kapitel 4) præsenteres systemteori og narrativ teori som supplement til inklusionstanken og som yderligere led i indkredsningen af, hvad vi i projektet forstår ved en inkluderende praktiker.

Andet kapitel (kapitel 5) har til formål at udlede konkrete interventionsmåder med baggrund i de principper, som er fremkommet i første kapitel (kapitel 4). Der indledes med en præsentation af aktionslæring, som er grundstammen i vores interventionsmåde, hvorefter væsentlige begreber og elementer i aktionslæringen trækkes ud og uddybes. Derved uddybes aktionslæring med teori om hjælpearbejde, proceskonsultation, samtale- og spørgestrategi samt refleksion (*Krydshenvis*).

Problemformuleringen beskriver en interesse for, hvordan vi som psykologer kan arbejde på en måde, som medtænker inklusionsideologien. Hvordan kan vi så at sige omsætte de ideologiske tanker til handling i vores praksis som konsulenter? Vi har valgt at bygge undersøgelsen op omkring praksisforskning. Det er derved vores ønske at udvikle viden i tæt relation til de handlinger, vi foretager som psykologer. Denne idé uddybes yderligere i kapitel 2, som beskriver vores videnskabsteoretiske position. Idéen tages ydermere videre i kapitel 3 omhandlende vores forskningsmetode, som især baserer sig på idéer fra aktionsforskningen.

Specialet består i to praksisniveauer. Den overordnede hensigt er at undersøge vores egen praksis som psykologer og vores omsætning af inklusionstanken, mens et andet niveau omhandler lærernes læring og udvikling i læringsgruppen, hvor vores hensigt selvfølgelig er at hjælpe lærerne i deres arbejde for inklusion. Dog er dette niveau ikke en eksplicit del af problemformuleringen, og det vil derfor et langt stykke hen ad vejen falde i baggrunden for specialets overordnede hensigt – udvikling af vores praksis som psykologer. De to niveauer er imidlertid svære at adskille helt, da lærernes udvikling selvfølgelig peger tilbage på vores praksis som psykologer. Disse niveauer vil blive grundigt uddybet i specialets forskningsmetode (kapitel 3).

Kort oprids over interventionen

I projektet gennemføres altså et interventionsforløb. For at give læseren et overblik over indholdet i interventionsforløbet, vil vi allerede nu lave et kort oprids over den gennemførte intervention, der må betragtes som kernen i specialet.

Vi henter til interventionsforløbet særligt inspiration i aktionslæring, der er en metode til i lokale sammenhænge, oftest på arbejdspladser, at udvikle praksis igennem struktureret refleksion og eksperimenter med daglig praksis. Metoden er beslægtet med aktionsforskningens idéer om at udvikle viden i tæt relation til praksis (jf. Kapitel 2). Vi har i vores interventionsforløb arbejdet med tre lærere sammensat i en læringsgruppe, som vi var konsulenter for og mødtes med tre gange. Overskriften for læringsgruppen er 'inklusion i ungdomsuddannelse', og har taget sit udspring i den aktuelle udfordring for erhvervsskolerne om at mindske frafald og sikre, at flere elever gennemfører uddannelsen og undervejs får læringsmæssigt udbytte. Hensigten har været, gennem refleksion og eksperimenter i praksis, at facilitere nye handlemuligheder i lærernes daglige arbejde med inklusion. I Kapitel 5 og 6 vil forløbet og teorien bag det blive præsenteret mere dybdegående.

1.4 Rapportens opbygning

I det følgende vil vi gennemgå rapportens opbygning for at skabe indblik i den logik, vi har forsøgt at skabe i formidlingen af den opnåede viden.

Kapitel 2, som følger efter denne beskrivelse af rapportens opbygning, indeholder vores overvejelser over specialets videnskabsteoretiske positionering. Vi tager afsæt i konstruktionstanken og positionerer os inden for et socialkonstruktionistisk paradigme, der beskriver viden som produkt af sociale udvekslinger. Det ståsted suppleres med pragmatismen, der med en forståelse af viden som sammenhængende med handling relaterer sig til vores meget praksisorienterede intention i specialet.

Kapitel 3 vedrører specialets forskningsmetode. De forskellige praksisniveauer i specialet præsenteres, og kvalitativ metode som overordnet tilgang fremstilles. Herefter uddybes aktionsforskning som grundelementet i vores forskningsmetode. Forskningsarbejdets objekt er vores eget arbejde som praktikere, og for at behandle dette personlige element i forskningsprocessen, inddrages desuden autoetnografi. Til slut beskrives den form for evaluering eller vurdering, vi mener at benytte os af i specialet.

Specialets teoridel består af to kapitler. I første kapitel (**kapitel 4**) omsættes inklusionstanken teoretisk til overordnede forholdemåder for psykologen, og der udledes fire principper for psykologen som inkluderende praktiker. Herefter suppleres tanker fra inklusionsdiskursen med systemteori og narrativ teori.

Andet kapitel i teoridelen (**kapitel 5**) retter sig mod den valgte forholdemåde i interventionen. Vi beskæftiger os med aktionslæring som grundlæggende metode for specialets intervention. Aktionslæring suppleres med teori om hjælperollen, proceskonsultation og refleksion.

Specialets empiridel indledes med en gennemgang af den konkrete procedure for interventionen (**kapitel 6**). Kapitlet indeholder information om deltagere, mødestruktur, beslutninger vedrørende vores roller som konsulenter i gruppen samt fremgangsmåden for behandling af data.

Analysekapitlet (**kapitel 7**) indledes med en kort præsentation af hver af lærerne og deres praksisprojekter. Med afsæt i denne grundlæggende information om forløbet begiver vi os ud i selve analysen, der er opdelt i fem afsnit. Gennem analysen un-

dersøger vi vores egen forholde- og handlemåde som konsulenter i læringsgruppen. Vi undersøger, hvordan omsætningen af inklusionsbegrebet forløber i praksis og ser nærmere på de udfordringer, vi i den forbindelse møder.

I specialets afsluttende del består af tre kapitler. Diskussionskapitlet (**kapitel 8**) indledes med en metodisk diskussion, der søger at beskrive den viden, der er resultatet af vores selvundersøgende tilgang. Afsnittet problematiserer desuden vores dobbelte intention om på samme tid at fungere som praktiker og forsker. De næste to afsnit i diskussionskapitlet handler om vores arbejde som konsulenter i læringsgruppen og de overvejelser, det har affødt, omkring inklusion og psykologfaglighed. De udledte principper problematiseres gennem påpegning af interne modsætninger i vores udlægning af inklusionsbegrebet. Vi påpeger på den baggrund et behov for nuancering af principperne med henblik på at øge den praktiske anvendelighed af ideologien. Inklusionsbegrebet som ideal problematiseres, og der stilles spørgsmål til, hvordan vi som konsulenter med afsæt i inklusionstanken kan beskrive vores faglighed.

Specialets konklusion (**kapitel 9**) samler op og besvarer problemformuleringen ud fra den bearbejdning af emnet, som de foregående dele af opgaven er udtryk for. Nuanceringen af de udledte principper vil være bærende i kapitlet.

Til sidst i rapporten (**kapitel 10**) har vi placeret en personlig kommentar til processen i læringsgruppen. Her beskriver vi hver især vores personlige oplevelser og erkendelsesproces i arbejdet som konsulenter.

KAPITEL 2 VIDENSKABSTEORI

Når vi undersøger ting i verden, eller som her en måde at interagere med verden på, så er der brug for afgrænsning af det, som iagttages. Vores perspektiv og position er medbestemmende i denne afgrænsning. Når vi betragter ting i verden, for eksempel et maleri eller en skulptur, vil vores erkendelsesmåde have betydning; måske kender vi kunstneren, eller vi har læst om udstillingen, og derfor leder vi efter overensstemmelser med det, vi allerede ved. Det har også betydning for oplevelsen og analysen af kunstværket, hvorfra vi ser det. Vi kører måske forbi en skulptur på cykel eller i bil, måske står vi på afstand eller er helt tæt på. Måden vi ser på og erkendelsen af det betragtede, er altså bestemt eller i hvert tilfælde influeret af vores position og antagelse om tingenes sammenhæng. Af denne grund må forskere, praktikere og beskuere i det hele taget gøre sig klart, hvorfra et fænomen betragtes, og med hvilken på forhånd etableret viden og erkendelse, iagttagelsen sker. I det følgende kapitel vil vi derfor forsøge at indføre læseren i vores erkendelses- og videnskabsteoretiske position, som ligger til grund for den viden, vi søger at udbygge og kvalificere i undersøgelsen af psykologens praksis.

Intentionen med det kommende afsnit er således at præsentere vores grundlæggende videnskabsteoretiske position, som er valgt i overensstemmelse med inklusionstankens grundidé og dermed kan ses som fundamentet i specialet og udgangspunkt for beslutninger om metode- og teorivalg.

2.1 Konstruktion

Vi placerer os, bredt set, inden for en konstruktionistisk tænkning med en forståelse af viden som en konstruktion, der skabes i forhandling med andre. Dette i overensstemmelse med inklusionstanken, hvor mennesker anses for ligeværdige og forståelsen og beskrivelsen af dem anses som en social konstruktion. Inklusionstanken vil blive uddybet i kapitel 4. I det følgende vil en overordnet fremstilling af konstruktionstanken blive præsenteret og senere suppleret af pragmatismen, som skal nuancere og uddybe vores position i specialet.

2.1.1 *Et postmoderne samfundsbillede*

I sin bog *viden og det postmoderne samfund* skriver Lyotard (1979) om de store fortællingers død. Han mener, at religionen, ideologierne og de store moralske fortællinger ikke længere kan bruges i forståelsen af viden og menneskelivet. Han peger derimod på viden som konstrueret og forhandlet. Lyotard (1979) betegner nutiden som *postmoderne* og placerer dermed sin teori som et opgør med et traditionelt/moderne samfundsbillede. Det moderne samfund var, ifølge Lyotard (1979), kendetegnet ved teknologiens store magt, forstået således, at frigørelsen af mennesket tænkte at ske igennem teknologiens og videnskabens fremskridt i industrien (Poder, 2007). De overordnede fortællinger eller ideologier medvirkede til legitimering af industriens vidensudvikling igennem en fortælling om menneskets fremtidige frigjorte storhed (Lyotard iflg. Poder, 2007). Historien viser imidlertid, mener Lyotard (1979), at de store ideologiske idéer ikke fører til universel frigørelse af mennesket. Troen på universelle forklaringer og idéer, som kan sammenfatte et samfunds middel og mål er bortfaldet og erstattet af en uoverskuelig tilstand af meningsløshed (Poder, 2007). Heraf opstår imidlertid en ny vidensform bygget på konstruktionstanken.

2.1.2 Konstruktionstanken

Det er, med konstruktionstanken som udgangspunkt, ikke muligt at gengive objektive, nøjagtige billeder af en virkelighed, som 'findes derude'. I stedet menes al erkendelse altså at være en konstruktion (Luhmann iflg. Hagen, 2007). Viden kan ikke ses som andet end en konstruktion af en formodet virkelighed. At observere denne virkelighed indebærer at give mening til den, og derfor er det, ifølge Luhmann (iflg. Hagen, 2007), dog fortsat meningsfuldt at bedrive videnskab forstået som en virksomhed, hvor vi observerer, betegner og adskiller ting i verden. Den viden, der opnås, er dog i en legitimitetskrise, idet der ikke længere er nogen autoritet i store ideologiske fortællinger. Lyotard (1979) beskriver, hvordan videnskab i det postmoderne paradigme opnår legitimitet ved sprogpil bestående af argumentation og bevisførelse. En videnskabsmand fremsætter udsagn om en referent (forsknings-emne) og gør disse til genstand for verifikation og falsifikation. Viden får altså værdi i forhandlingen med andre igennem en gensidig interaktion bestående af sprogpil. I specialet er disse sprogpil betydende for vores måde at forstå den erkendelse, som fremkommer - vi mener, at den opstår som en konstruktion i vores interaktion med verden, og dermed er vores argumentation afgørende for dens legitimitet.

I forordet til rapporten er det beskrevet, at vi er særligt optagede af en udvikling af vores egen psykologfaglighed i overensstemmelse med inklusionstanken. Dermed søges primært en lokal og personligt forankret viden, hvilket udspringer af den konstruktionistiske idé, at viden netop er kontekstuel, og dermed mener vi ikke at kunne skabe almene eller generelt anvendelige teorier på baggrund af specialets undersøgelse.

Socialkonstruktionisme

Den konstruktionistiske tanke finder vi også hos den amerikanske professor i psykologi Kenneth Gergen (1985, 2000). Han mener, at "*What we take to be experience of the world does not in itself dictate the terms by which the world is understood*" (Gergen, 1985, p. 266). Gergen (1985) forholder sig hermed til en repræsentation af verden, der ikke er en nøjagtig gengivelse, hermed suppleres Lyotards (1979) idé om sprogpillene, til også at omfatte erkendelsen i det enkelte menneske, som ikke

kan anses for nøjagtige objektive billeder af verden. Yderligere mener han, at den repræsentation, som viden er udtryk for, er socialt konstrueret. Diskursen og kulturen er derfor udtryk for en løbende forhandlet fortælling om verden, og den er bestemmende for individets måde at forstå sig selv og sin omverden på. Gergen (1985) forklarer med henvisning til Wittgenstein, hvordan forståelsen af verden afgøres i sproglige, sociale udvekslinger: *"From the constructionist position the process of understanding is not automatically driven by the forces of nature, but is the result of an active, cooperative enterprise of persons in relationship"* (Gergen, 1985 p. 267). Der lægges altså stor vægt på den aktive, samarbejdende interaktion i menneskelige relationer, som, ifølge Gergen (2000), også har stor betydning for menneskets forståelse af sig selv og sin identitet, dette i øvrigt i forlængelse af Lyotards tidlige beskrivelse af den sociale forhandling som grundlag for videnskab.

I forlængelse af den socialkonstruktionistiske idé, anser vi alle udsagn og oplevelser som ligeværdige i den sociale interaktion og fraskriver os dermed definitionsmagten og hermed også en ekspertrolle ved i forskning såvel som i intervention at indgå i ligeværdige sproglige forhandlinger om mening og betydning af de fænomener, som betragtes.

Vi mener ikke, som Gergen visse steder giver udtryk for (ex. Gergen, 2000), at alt kan reduceres til en social eller sproglig konstruktion. I en daglig praksis har vi brug for at se objekter, individer og deres samhandlen som intentionel og meningsfuld. Konstruktionstanken er grundlæggende for specialets erkendelsesmæssige position, men vi har brug for et supplement fra pragmatismen. Hermed opnår vi en nuancering, som efterlader forandringsmuligheder og mulighed for agens hos både lærer, forsker og psykolog. Pragmatismens fokus på handling og agens er særdeles meningsfuld og væsentlig for vores speciales praksisnære undersøgelse, hvor vi netop arbejder med handlinger som grundlaget for en erfaringsdannelse og opnåelse af ny viden om vores egen praksis.

2.2 Pragmatisme

Den pragmatiske tænkning er sammenhængende med konstruktionstanken, idet erkendelse også her anses som bundet til det kollektive. I pragmatismen er der imidlertid fokus på handlingssammenhæng frem for sprogspil (Mortensen, 2007, p. 121). Med handlingssammenhæng menes en social virkelighed, hvor mennesker i et kollektiv agerer, kommunikerer og handler sammen. Således er det pragmatiske videnskabsideal funderet i en idé om viden som udledt af handlinger og praksis. Den amerikanske filosof John Dewey så mennesket i et gensidigt påvirkningsforhold med sin omverden (Dewey iflg. Brinkmann, 2006), og heri ligger en antagelse om, at mennesket erkender i relation til den sociale virkelighed, hvori vi handler. Dewey (iflg. Brinkmann, 2006) mener, at al handlen kan kaldes for praksis og afviser, at videnskab adskiller sig herfra. *”Vi er grundlæggende i verden som aktivt handlende væsner, og vi erkender kun verden og dens egenskaber gennem praksis”* (Brinkmann, 2006, p. 31). Når vi erkender verden, sker det ifølge pragmatismen i handling, og denne handling sker i en social arena, hvor interaktionen er central. I forsøget på at omsætte en teoretisk idé om inklusion til handle- og forholdemåde i praksis er den pragmatiske erkendelsesteori således en oplagt brobygger.

Pragmatism is a process of clarifying the meaning of a thought and rests upon the principle that meaning is determined by unpacking a concept and/or theory with respect to the practical consequences in future experience (Doane & Varcoe, 2005. P. 82).

Pragmatisme fremstilles her som en proces, hvori mening og refleksion dannes i den handlende sammenhæng, for hvilken de nyudviklede tanker har konsekvenser. På denne måde anlægges der i pragmatismen en tæt forbindelse imellem tanke og handling – teori og praksis. I vores speciale er denne tanke grundlæggende og har været bestemmende for vores valg af såvel forskningsmetode og interventionsmetode. Når vi bruger de konstruktionistiske, og pragmatiske tanker i samspil, opnår vi dermed en tilgang, hvor mennesket og dets erkendelse ses som indlejret i og i tæt sammenhæng med sociale relationer. Vi forstår erkendelse som skabt i vores handlende interaktion med andre i verden, og hermed er udvikling af ny indsigt og for-

ståelse afhængig af handling, interaktion og kontinuerlig forhandling om mening i sociale sammenhænge.

KAPITEL 3 FORSKNINGSMETODE

I dette kapitel vil den præsenterede videnskabsteori danne grundlag for en gennemgang af de forskningsmetodiske beslutninger og tanker, som ligger til grund for specialets undersøgelse. Indledningsvist vil den overordnede idé og undersøgelsesforløbet blive introduceret. I den forbindelse finder vi det desuden nødvendigt at identificere og adskille forskellige praksisniveauer i undersøgelsen. Herefter argumenteres der kort for en placering af undersøgelsen inden for en kvalitativ ramme med en frasigelse, hentet fra konstruktionstanken, af objektivitet som ideal for den viden, som søges skabt. Den pragmatiske, handlende tilgang er grundlæggende i specialets undersøgelse, og dette er udmøntet i aktionsforskningen, som præsenteres og nuanceres i forhold til brugen i specialet. Endvidere inddrages autoetnografi som observations- og rapporteringsstil for at understrege de personlige og dermed subjektive læringsmål, der er styrende i undersøgelsen. I forsøget på at skabe ny viden om psykologens praksis med baggrund i aktionsforskningen bliver det nødvendigt, at vi beskæftiger os med vurdering af den praksis, vi foretager. Derfor har vi valgt at medtage en kort beskrivelse af evaluering som metode.

3.1 Undersøgelsens idé og forløb

Problemformuleringen viser undersøgelsens fokus som *en omsætning af inklusionstanken til konkret handle- og forholdemåde for os som konsulenter*. Intentionen er således en udvikling af praksis, som sigter mod en kvalificering af vores handlemåde i overensstemmelse med inklusionstankens etiske grundlag og det menneskesyn, som er præsenteret i indledningen (Kapitel 1) og uddybes i kapitel 4. I undersøgelsen af vores problem finder vi det derfor relevant at skabe en tæt sammenhæng mellem den praksis, vi som psykologfaglige konsulenter udfører, og den viden vi behøver for at kunne udvikle vores praksis. Derfor har vi valgt at beskæftige os med aktionsforskning, som giver os mulighed for at udvikle viden igennem handling. Vi vil bearbejde, analysere og formidle de informationer, der fremkommer i et konkret interventionsforløb, hvor vi som psykologfaglige konsulenter udfører en intervention med en gruppe af lærere.

3.1.1 Data

Data består af lydoptagelser fra tre læringsgruppemøder samt logbøger, som de deltagende lærere har ført undervejs. Yderligere medtages også lydoptagelse af en mundtlig evaluering, som fandt sted på det sidste møde i læringsgruppen. Endeligt anvendes også arbejdspapirer og personlige noter, som vi har benyttet i vores arbejde med interventionsmetoden i læringsgruppen.

Genstandsfelt og informanter

Vi søger at oversætte inklusionstankens idé til handling i praksis, dermed er denne praksis vores primære fokus i undersøgelsen. Informanterne er lærerne og os selv i samspil. Lærernes proces og arbejde i læringsgruppen er vigtig for vores analyse af konsulentpraksis, men lærerne spørges ikke direkte om vores konsulentpraksis, bortset fra i den korte evaluering, der afslutter forløbet. Derfor kan de betragtes som *indirekte informanter*. I kapitel 6 vil sammensætningen og forløbet i læringsgruppen blive beskrevet grundigt.

Vi kan indkredse vores genstandsfelt og beskrive det som samspillet i den læringsgruppe, som danner rammen om vores intervention. Det er altså intentionen at un-

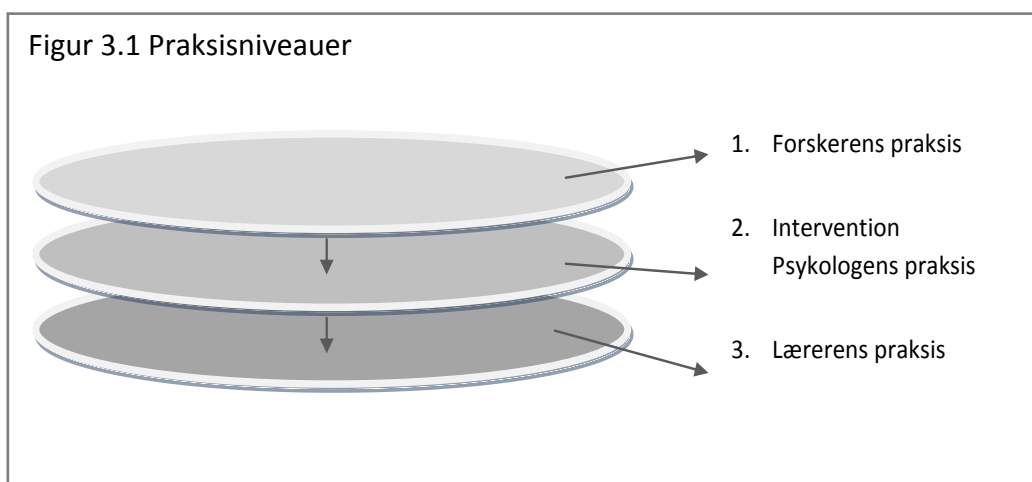
dersøge konsulentpraksis i læringsgruppen, og dermed udvikle vores egen praksis samtidig med at vi søger viden om inklusion som baggrund for konkret handle- og forholdemåde. Heri ligger der en dobbelt intention om både at udvikle egen praksis og sideløbende hermed dokumentere og udvikle viden i specialet. Denne dobbelt-hed vil i det kommende blive beskrevet nærmere.

3.1.2 Praksisniveauer

Når projektets udvikling af viden bygger på en intervention foretaget af os og sigter mod en ny indsigt i den praksis, vi er del af, kan vi identificere en dobbelt funktion, som lidt kunstigt kan deles op for overblikks skyld. Der er på den ene side *os som forskere*, der undersøger, hvordan psykologer kan arbejde inkluderende. Men der indgår i problemformuleringen et *vi*, som er ganske centralt, da det indikerer, at det ikke er nogle helt tilfældige psykologers arbejde, vi undersøger, men vores eget. Dermed undersøger vi os selv som praktikere, og forsøger at udvikle muligheder for, at vi kan arbejde inkluderende.

Der kan på denne måde tales om flere praksisniveauer, som er i spil i projektet. Vi indtager selv en funktion som *forskere*, der bedriver forskning i form af udvikling af viden om psykologers praksis. Det er forskerens opgave at bearbejde, analysere og dokumentere data. I det aktuelle afsnit er forskerens metode i fokus - vi beskriver altså her, hvordan forskeren arbejder for at skabe viden. I interventionen indtager vi selv rollerne som *konsulenter*, og hermed når vi endnu et praksisniveau: som konsulenter der udfører intervention med lærere i en læringsgruppe på en nordjysk handelsskole. Målsætningen i interventionsforløbet vedrører lærernes praksis og en udvikling heraf, derfor medtages deres praksis som et tredje niveau, hvor der fokuseres på lærernes praksis. Lærernes daglige praksis er relevant for konsulenten, men ikke for forskeren, konsulenten har som mål at udvikle lærerens praksis, men for forskeren er lærerens proces kun relevant i det omfang den informerer en dybere forståelse af konsulentens arbejde.

De tre niveauer illustreres i følgende model.



I modellen ses de tre praksisniveauer. Et yderligere niveau kunne være medtaget, nemlig elevernes praksis, som er den, lærernes arbejde retter sig imod. Dog medtages niveauet ikke, fordi vi i beskæftiger os med eleverne udelukkende som emner, der behandles i læringsgruppen, af den grund er deres praksis ikke relevant for forskerens interesse i konsulentens arbejde.

Vi har således to separate målsætninger om udvikling af praksis. I læringsgruppen arbejder vi for udvikling af lærernes daglige praksis, og forløbet bruges som information i en undersøgelse af, hvordan vi kan udvikle psykologpraksis med udgangspunkt i en oversættelse af inklusionstanken til konkret handle- og forholdemåde. Nu vil vi gå videre og arbejde målrettet med forskerens udgangspunkt for undersøgelsen og uddybe speciallets undersøgelse metodisk.

3.1.3 Kvalitativ metode

I overvejelserne omkring metodevalg er det centralt at tage sit problem i øjesyn og overveje, på hvilken måde det givne problem bedst lader sig undersøge. I forhold til vores problem, som tager udgangspunkt i et ønske om at undersøge, hvordan en praksis kan udføres og udvikles, er det oplagt at anvende en kvalitativ metode. De kvalitative metoder egner sig godt til beskrivende undersøgelser, der kan uddybe en forståelse af et fænomen. Således interesserer de kvalitative metoder sig for "*hvordan, noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles*" (Tanggaard & Brinkmann, 2010a, p. 17). I de kvalitative metoder får vi indblik og indsigt i vore infor-

maners oplevelser og udfordringer. Dermed får vi mulighed for at udvide vores forståelse for, *hvordan* en oversættelse af inklusionstanken fungerer i praksis. Formålet med undersøgelsen er ikke at beskrive passivt og objektivt, hvordan en inkluderende praksis ser ud, tværtimod ønsker vi at udvikle vores egne kundskaber inden for psykologisk praksis. Det er ønsket at udvikle en forståelse for de udfordringer, vi møder som psykologfaglige konsulenter i læringsgruppen, og herigennem nærme sig nogle brugbare handle- og forholdemåder i konsultationsarbejdet, som kan belyse psykologens muligheder for at arbejde inkluderende. Denne aktive måde at bedrive forskning på er inspireret af aktionsforskningen, som i det efterfølgende bliver introduceret.

3.2 Aktionsforskning

Aktionsforskningen er opstået inden for human- og samfundsvidenskaberne som et forsøg på at udvikle metoder til at løse sociale problemer. Aktionsforskningen er opstået som en reaktion på det, der af mange opfattes som den positivistiske forsknings utilstrækkelighed (Nielsen & Nielsen, 2010). Den positivistiske forskning er optaget af faktuelle beskrivelser og målinger i verden, og aktionsforskere oplevede forskningen som værende ude af stand til at skabe viden med relevans for de sociale problemer, som i efterkrigstidens USA var særdeles påtrængende (Nielsen & Nielsen, 2010). De faktuelle, distancerede beskrivelser af verden blev ligeledes kritiseret for at skabe en kløft imellem akademisk viden og den praksis, der skulle tage den udviklede viden i anvendelse (Pons, Doudin & Cuisinier, 2007). Aktionsforskere forsøgte, med øget fokus på udvikling af viden i tæt relation til praksis, at råde bod på denne distancering og prøvede dermed at skabe øget symmetri i forholdet mellem forskeren og den udforskede. I aktionsforskning *"[...] er man således ikke blot optaget af vidensproduktet, men i lige så høj grad af de kundskabs- og handlingsprocesser, der frembringer forandringer med henblik på ny og forbedret viden"* (Jacobsen & Jørgensen, 2007, p. 206). Ligesom i den pragmatiske tænkning (som beskrevet i kapitel 2) er det altså målet, at den viden, som skabes, har forandringskraft og betydning for det, man kan gøre i verden. Måden hvorpå vi forholder os til hinanden søges forandret, og dermed skabes ny viden med værdi for praktikerne, idet der sø-

ges konkrete løsninger på konkrete problemstillinger. Aktionsforskningen hviler på en indstilling til undersøgelsen af mennesker, som kræver af os, at vi holder fast i kompleksitet og kontekst omkring vort arbejde (Flood, 2010). Bag aktionsforskningen ligger en forståelse af sociale forhold og mennesker, som fastholder, at de ikke kan reduceres til lineære, kausale forklaringer. Der ses her en tydelig sammenhæng med konstruktionstankens grundlæggende antagelse om viden som kontekstuel og lokal. Vi søger i specialet at løse konkrete problemer omkring oversættelsen af inklusionsidealet til handling, men antager ikke, at den viden, som her skabes, uproblematisk kan overføres til andre sammenhænge. Det er målet, at viden skabes i samspil mellem forskere og de udforskede (i dette projekt os selv som konsulenter i læringsgruppen). Heri ligger en grundlæggende demokratisk indstilling, som sigter imod et vidensfællesskab, hvor ny viden udvikles i samspil med de mennesker, for hvem netop den viden har betydning (Jacobsen & Jørgensen, 2007).

3.2.1 Holdninger til praksis

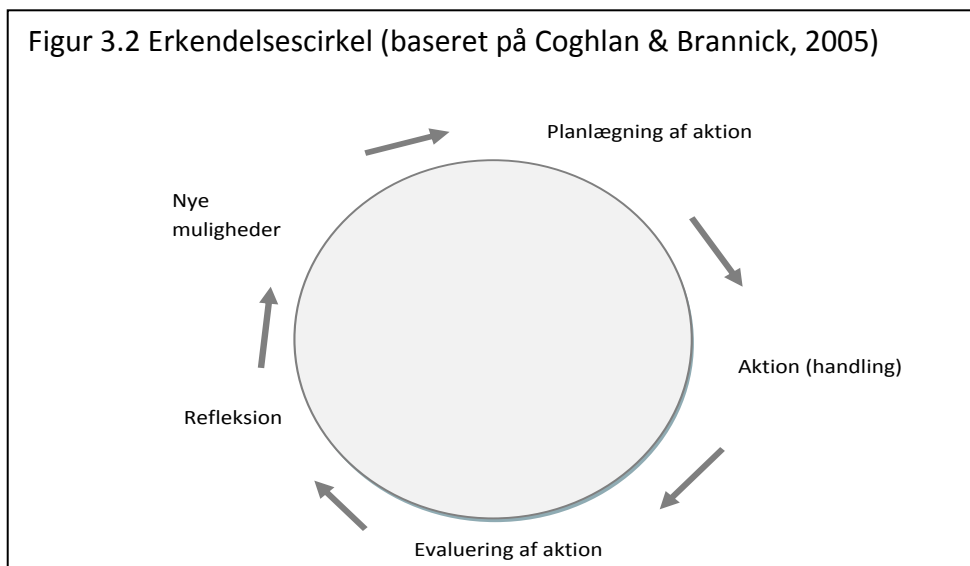
Aktionsforskning er i sit udgangspunkt partisk, og således ligger der en holdning bag de forandringer, som søges opnået (Nielsen & Nielsen, 2010). For eksempel ønskede Mørck (2006) i sit projekt om gadearbejdere i København at udvide og forbedre det sociale arbejde for unge, der balancerede på grænsen til kriminalitet og ekskludering fra samfundet. I vores projekt findes en tilsvarende grundholdning, som tager udgangspunkt i inklusionstankens menneskesyn og etik og hermed foreskriver et ideal for den praksis, som undersøges (inklusionstankens ideal uddybes teoretisk i kapitel 4).

3.2.2 Cirkulær erkendelse

I aktionsforskning er erkendelse en aktiv, cirkulær proces. Mørck (2006) taler om processen som 'vild'⁵. Kendetegnende ved det 'vilde' i hendes beskrivelse er dets flertydighed og dynamiske præg, som gør læring og erkendelse cirkulær og ukontrollerbar, hvor der igennem refleksion og eksperimenterende interaktion med praksis opnås indsigt og erkendelse (Jacobsen & Jørgensen, 2007). I figuren neden-

⁵ Line Lærke Mørck (2006, p. 99) bruger begrebet 'vild' om de lærerprocesser, der foregår hos socialarbejdere i et aktionsforskningsprojekt.

for ses det, hvordan den cirkulære erkendelse er sammensat i en bevægelse, der veksler imellem handling og refleksion.



Modellen viser, hvordan man i aktionsforskningen bruger handlinger som grundlag for en refleksion over praksis, der medfører en progression i viden og dermed danner udgangspunkt for nye handlinger. Vi ser altså både en udvikling af praksis og en mulighed for indsamling af ny viden om, *hvordan* praksis forløber og dermed mulighed for at udvide repertoiret af mulige handlinger. Hermed skabes konkrete løsninger på konkrete problemer.

3.2.3 Aktionsforskning i undersøgelse af egen praksis

Figur 3.2 viser handlingen som udgangspunkt for evaluering, refleksion og en øget indsigt, som giver anledning til nye handlemuligheder. Således arbejder aktionsforskeren med en kontinuerlig erkendelse, som sker sideløbende med udvikling af praksis. Der ligger i forskningspraksissen således to niveauer, hvor det praktiske niveau informerer et metalæringsniveau. I vores undersøgelse bruges aktionsforskningen i en selvundersøgelse; den viden, som udvikles, bliver udnyttet i et forsøg på at udvikle egen praksis - vi arbejder med refleksion over egen praksis, og dermed bliver forskeren og praktikerens smeltet sammen i en reflekterende praktiker (Coghlan & Brannick, 2005 med baggrund i Schön, 1983). Når vi som forskere reflekterer over og dokumenterer den udførte praksis, sker der en metalæring (Coghlan & Brannick, 2005), og dermed fungerer aktionsforskning på én gang udviklende på

praksisniveau og vidensskabende på metaniveau. Der kan tales om refleksion over refleksion, idet vi arbejder med en beskrivelse af vores egen praksisudviklende aktivitet, hvormed viden bliver handlingsrettet og relevant for arbejdet med praksisudvikling mere generelt set (ibid.). Processen kan sammenlignes med Freuds arbejde, hvor han sideløbende med sit klientarbejde udviklede viden i form af psykoanalysen som terapiform. Intentionen er at dokumentere vores udvikling af en praksis, der søger at leve op til inklusionstankens idealer, og hermed skabe viden om praksis samtidig med en udvikling af praktiske færdigheder i psykologfagligt konsulentarbejde.

I vores bestræbelse på at udvikle viden i specialet er erkendelsescirkelen (figur 4.2) nøje implementeret i det praktiske interventionsforløb, som danner grundlag for vores undersøgelse. Efter hvert læringsgruppemøde evaluerer og reflekterer vi for herefter at udlede nye muligheder, som inddrages i planlægningen af det kommende møde. Hermed opnår vi en progression i forhold til vores forståelse af psykologpraksis - og det er den forståelse, som dokumenteres i specialet.

3.2.4 Aktionslæring

Aktionslæring fungerer i dette projekt som kernen i den valgte interventionsmetode (jf. kapitel 1). Aktionslæring baserer sig på mange af de samme tanker, som vi finder i aktionsforskningen, og derfor opstår der let uklarhed i begrebsbrugen, hvorfor vi her kort vil adskille de to.

Lighederne mellem aktionslæring og aktionsforskning er mange, og deres fælles udgangspunkt i overbevisningen om, at handling og praksis bør være udgangspunkt for udvikling, vidensproduktion og læring, viser da også, at de to metoder er nært beslægtede, hvorfor det er meningsfuldt at benytte dem komplementært. Der er dog forskelle, og disse er væsentlige. Når vi arbejder med aktionsforskning er der tale om en videnskabelig metode, som søger at producere viden, der formidles med henblik på i et eller andet omfang at have almen relevans (Madsen, 2010). Vi taler altså her om forskerens praksis i forsøget på at opnå ny viden inden for et praksisfelt. Aktionslæring befinder sig på et andet niveau, for selvom der også her sigtes imod udvikling og udvidelse af indsigt og viden, er der tale om en mere lokal viden

(Madsen, 2010). Aktionslæring retter sig således mod deltagerne i en aktionslæringsgruppes praksis - i denne sammenhæng lærere på en handelsskole. Således er *aktionsforskning* forskerens praksis og *aktionslæring* konsulentens og lærernes praksis i læringsgruppen.

Den dobbelte rolle, vi indtager som henholdsvis forskere, der undersøger en praksis, og som konsulenter i den læringsgruppe, der er genstand for undersøgelsen, medfører et behov for personlige og subjektive elementer i forskningsprocessen, og dette kræver metodiske overvejelser. I det følgende vil forskningsmetoden blive uddybet ved en præsentation af autoetnografien som inspiration i vores videnskabelige arbejde.

3.3 Autoetnografi

I feltarbejde står forskeren ofte i et vanskeligt dilemma mellem objektivitet og subjektivitet (Coffey, 1999). Traditionelt har forskning og videnskabeligt arbejde haft objektivitet som ideal. Her forventes forskeren at distancere sig selv fra sit undersøgelsesobjekt og forsøge at beskrive verden objektivt. Autoetnografien placerer sig som en videnskabelig metode baseret på subjektive oplevelser og erfaringer, der kan virke meningsgivende i beskrivelsen af et fænomen. *Auto* betyder 'selv' og henviser til, at forskeren i denne metode inddrager sig selv som redskab i forskningsprocessen (Baats, 2010.). Selvet bliver så at sige medie for en beskrivelse af de interaktioner, der foregår i feltarbejdet, og hermed personliggøres forskningen. *Etno* betyder 'kultur' og henviser til den aktivt undersøgende del af feltarbejdet, altså det emne eller den genstand, forskeren søger at beskrive (ibid.). *Grafi* betyder 'videnskabelig', og henviser til den videnskabelige proces, som finder sted også i autoetnografi, og som adskiller det fra biografier, fortællinger eller fiktion. I den videnskabelige proces søges den personlige fortælling at blive almengjort igennem teori og analyse for hermed at kunne danne grundlag for nye erfaringer og ny viden.

3.3.1 Rapportering

Autoetnografi bruges både som en tilgang til videnskabeligt arbejde og som en rapporteringsstil, hvor forskning formidles i en prosaisk, fortællende eller meget per-

sonlig stil. Den impressionistiske tekst karakteriseres ved en personlig fortællerstil, der gengiver en situation eller stemning og kan fungere på en måde, så læseren fanges og involveres i skribentens oplevelse. Det er i arbejdet med sådanne impressionistiske, autoetnografiske beretninger centralt at fastholde fokus på formålet med beretningen; *"teksten skal med andre ord ikke bare være bevægende, men også skabe bevægelse"* (Baarts, 2010, p. 163). Det er således ikke nok at fange læseren med spændende fortælling, der er også brug for et element af vidensproduktion, sådan at den impressionistiske tekst fører læseren i retning af ny erkendelse sammen med forfatteren.

3.3.2 Kritik og fælder

Autoetnografisk metode kritiseres for at gøre vidensproduktet uvedkommende for andre end forskeren selv. Kritikken kommer særligt i forbindelse med den del af forskerfeltet, hvor den autoetnografiske stil tages til sin ekstrem og kan ligne terapi i skriftform (Baarts, 2010). Det er en vigtig overvejelse, hvordan et personligt perspektiv inddrages uden at risikere selvoptagethed og lange beretninger om oplevelser, som er spændende alene som personlig oplevelse og ikke som indsigtsgivende i mere almen forstand. Som svar på denne kritik siger Ruth Behar (1997, iflg. Spry, 2001), at *"vulnerability doesn't mean that anything personal goes. The exposure of the self who is also a spectator has to take us somewhere we couldn't otherwise get to"* (Behar, 1997 p. 13-14 iflg. Spry, 2001 p, 713). Det er altså i forsøget på at tilgå processer og fænomener, som ikke lader sig beskrive på samme måde uden inddragelse af det subjektive perspektiv, at det kan være meningsfuldt med inddragelse af de personlige beretninger.

Netop den dobbelthed, som tidligere er præsenteret i vores funktion som forskere og som psykologer, hvis praksis skal udvikles og beskrives, gør autoetnografi oplagt som forskningsmæssig forholdemåde. Den autoetnografiske analysemåde giver os mulighed for at inddrage de følelser, tanker og stemninger, som undervejs i interventionsforløbet er i spil, og som har stor betydning for den indsigt, der opnås. Dermed er det særligt i forhold til en analyse af interventionsforløbet, vi vil lade os inspirere af autoetnografien til at udnytte vores egen oplevelse og indtryk. På den

måde bruges de udfordringer og refleksioner, vi som novicer inden for psykologisk konsulentpraksis møder, til en udvidet indsigt i mulighederne for at arbejde inkluderende som psykolog. Det er målet i det nærværende projekt at bruge autoetnografien ved at tillade vores egne indtryk og oplevelsers indflydelse i analysearbejdet.

I arbejdet med analysen er vi således optagede af at undersøge den intervention, som skal hjælpe os med at få indsigt i psykologisk praksis og dermed kvalificere en diskussion af psykologens muligheder for at arbejde inkluderende. Når vi søger at vurdere mulighederne for en inkluderende psykologpraksis, har vi brug for at foretage en form for evaluering af den intervention, vi foretager. Derfor inddrages herunder kort overvejelser om evaluering som metode til at opnå viden om psykologens inkluderende praksis.

3.4 Evaluering

Problemformuleringen indledes med: *"Hvordan kan vi omsætte inklusionstankens idéer til handle- og forholdemåde for os som konsulenter?"*. Der lægges altså op til en beskrivende besvarelse, hvor vi forsøger at skabe indsigt i psykologens arbejde og mulighederne for at agere i overensstemmelse med inklusionstankens idealer. I undersøgelsen indgår desuden en form for evaluering eller vurdering af den udførte Intervention. Evalueringen foretages med baggrund i en kvalitativ og subjektiv analyse og vurdering af de interventioner, som vi benytter i læringsgruppen. Evaluering kan defineres som *"en vurdering af en indsats på baggrund af en systematisk dataindsamling"* (Krogstrup, 2006). Vi mener ikke, at der i vores undersøgelse er tilstrækkeligt grundlag til at skulle sigte mod at afgøre, hvorvidt vores intervention øger inklusion hos elever på skolen, og det er da heller ikke formålet at måle en effekt af interventionen. Vi ønsker ikke desto mindre at analysere og vurdere brugbarheden af vores handle- og forholdemåde i intervention, dette med baggrund i de kvalitative data, som indsamles undervejs i interventionsforløbet. Målsætningen i projektets interventionsdel er således ikke en konkret målbar ændring, men nærmere et ønske om udvikling af og refleksion over praksis hos lærerne. Det element af evaluering, som medtages, består dermed primært i en løbende refleksion over

arbejdet i læringsgruppen samt en vurdering af de handlinger og konsultative virkemidler, vi som konsulenter bringer på banen.

3.5 Opsamling

Vi har sammensat en kompleks undersøgelsesmetode, som indeholder udvikling og læring på flere niveauer. Aktionsforskningen er med baggrund i den pragmatiske tænkning det primære udgangspunkt for arbejdet, og netop elementet af handling og den cirkulære erkendelse, som aktionsforskningen giver mulighed for, er særligt velegnet i vores bestræbelser på at undersøge en praksis. Vi kan således helt kort konstatere, at forskningsmetoden først og fremmest tager afsæt i handlinger og interaktioner i verden, observeret og dokumenteret af de samme mennesker, som også er aktive konsulenter. Dermed indgår et subjektivt perspektiv som en unik kilde til indsigt i konsulentpraksis.

DEL 2 TEORI

Vi har til hensigt i specialet at omsætte inklusionstanken til handle- og forholdemåde for psykologen. Implicit i den hensigt ligger der for os både et teoretisk og et praktisk niveau. Her i specialets teoridel er den overordnede opgave på teoretisk niveau omsætte inklusionstanken til en interventionsmåde, vi kan afprøve i praksis. Teoridelen består af to kapitler:

Det første kapitel (kapitel 4) tager udgangspunkt i inklusionsbegrebet, der udfoldes med henblik på at besvare spørgsmålet; hvilke overordnede guidelines for psykologens handle- og forholdemåde kan et udgangspunkt i inklusionstanken bidrage med? Hensigten er at udlede nogle principper for det, vi har kaldt *en inkluderende praksis* i psykologarbejde. Principperne vil i første omgang blive brugt til at lede frem til valget af en konkret interventionsmetode; aktionslæring, som andet kapitel (kapitel 5) i teoridelen tager sit afsæt i. Principperne vil desuden løbende blive taget op i specialets analyse- og diskussionsdel, hvor de vil hjælpe os i undersøgelsen af, hvordan den praktiske afprøvning af vores handle- og forholdemåde er forløbet. Sidst i teoridelen første kapitel præsenteres systemteori og narrativ teori som supplement til inklusionstanken og som yderligere led i indkredsningen af, hvad vi i projektet forstår ved en inkluderende praktiker.

Andet kapitel (kapitel 5) har til formål at udlede konkrete interventionsmåder med baggrund i de principper, som er fremkommet i første kapitel. Der indledes med en præsentation af aktionslæring, som er grundstammen i vores interventionsmåde, hvorefter væsentlige begreber og elementer i aktionslæringen trækkes ud og uddybes. Derved uddybes aktionslæring med teori om hjælpearbejde, proceskonsultation, samtale- og spørgestrategi samt refleksion (*Krydshenvis*).

KAPITEL 4 INKLUSIONSTANKEN I PSYKOLOGPRAK- SIS

I indledningen til specialet blev inklusion introduceret som led i vores professionelle positionering. Her i teoriafsnittets begyndelse vil inklusionsbegrebet blive behandlet yderligere – denne gang med hensigten om at udlede principper for os som psykologer, der ønsker at arbejde med afsæt i tanken om inklusion.

4.1 Inklusion

Som beskrevet i specialets indledning (kapitel 1) tager vi afsæt i den etiske diskurs som inklusion (Dyson, 1999), der beskæftiger sig med rationalet bag inklusion. 'Alle har ret til uddannelse' lyder erklæringen i den etiske diskurs, for kun igennem lighed i uddannelsessystemet opnår vi lighed i samfundet. Udledningen af principperne fungerer dog som et skridt på vejen til ikke bare at tale om rationalet bag inklusion, men også om at tage skridt mod en realisering af inklusion. Principperne udledes jo netop som et led i vores forsøg på at finde ud af, hvordan vi som psykologer skal

agere i forhold til inklusionsideologien. Vi arbejder således også i afsnittet på et grundlæggende niveau med en pragmatisk diskurs i forhold til inklusion, der handler om de konkrete skridt og strategier i en praktisk realisering af inklusion (Dyson, 1999).

De beskrivelser af inklusionstanken, vi her tager vores afsæt i, bevæger sig altså overordnet på et etisk eller ideologisk niveau. Hvor beskrivelserne nærmer sig en pragmatisk diskurs, det vil sige hvor der henvises til den praktiske realisering, er det for det meste med læreren eller pædagogen som den handlende part. Specialet handler om psykologen, og der ligger derfor et arbejde for os i at oversætte de etiske og lærer-fokuserede tanker til noget, vi kan bruge som principper for psykologarbejde. Dette indledende teoriafsnit får via den oversættelse en analyserende karakter i forhold til, hvad det vil sige som psykolog at arbejde inkluderende. Det skal i den forbindelse understreges, at afsnittet, og specialet helt generelt, overvejende indeholder vores subjektive forslag til psykologen som inkluderende praktiker, og at vi på den baggrund ikke har intentioner om andet end at udlede et eksempel på en interventionsmetode, som tager sit afsæt i tanken om inklusion.

Inklusion er et komplekst begreb, der vanskeligt lader sig skarpt opdele i temaer, da den ene tanke fører den anden med sig. For overskuelighedens skyld har vi dog efter gennemlæsning af flere teoretikers bud på inklusion udvalgt fire brede, gennemgående temaer, som vi her lader stå frem. Af hvert tema udleder vi et princip.

4.1.1 En undersøgende tilgang

Inklusion handler, som beskrevet i projektets indledning (kapitel 1), om at 'medregne' eller 'omfatte' nogen eller noget. I uddannelsessammenhæng har det at gøre med lærerens arbejde for at medregne de elever i det ordinære klassefællesskab, som ellers er i fare for at blive marginaliserede. Men hvad er det, der bestemmer, om nogen medregnes eller ikke? Et fællesskab består i, som selve ordet siger, at dets medlemmer har noget til *fælles*, og afviger man i tilstrækkelig grad fra den fælles norm, må grundlaget for at opholde sig *inde i* fællesskabet forsvinde (Hogg & Vaughan, 2002). Lektor ved CVU Bent Madsen (2005) beskriver, hvordan normer i samfundet omkring normalitet er forbundet med de processer, der kan føre til eks-

klusion. Han siger, at man på uddannelsesområdet ofte opfatter børn og unge *uden* særlige behov for støtte som de normale, hvorimod børn *med* særlige behov beskrives i termer som *afvigende, forstyrrende* eller *utilpassede*. Madsen (2005) mener, at vores optagethed af det afvigende og vores tendens til at personliggøre det virker ekskluderende for de børn, som har brug for omfattende støtte. De normer vi i samfundet har for, hvad der er normalt, må siges at have afgørende betydning for, hvem vi har mulighed for at medregne i et fællesskab. På den måde er normalitet og afvigelse vigtige temaer i inklusionstanken. Madsens (2005) pointe er den, at man inden for inklusionstanken anser alle børn for at være unikke, og derfor giver det ikke så meget mening at tale om børn, der har brug for en anden og mere særlig form for støtte end andre. Alle har brug for at blive støttet i forhold til deres unikke behov. Det afvises altså ikke inden for inklusionstanken, at nogle har brug for mere støtte end andre, men blot at der hos nogle børn skulle være tale om en kvalitativt anderledes støtte.

Madsens udlægning af inklusionstankens perspektiv på normalitet og afvigelse knytter sig tæt til barnet i institutionsregi og læreren eller socialpædagogens holdemåde over for barnet. Vi vil nu fortsætte i mere analyserende stil for med afsæt i ovenstående at udlede vores første princip for os som psykologer, der ønsker at arbejde med baggrund i inklusionstanken.

Madsen (2005) taler om samfundets normalitetsbegreber men også om muligheden for at regulere dem. I den beskrivelse ser vi en forståelse af normalitet og afvigelse som sociale konstruktioner (jf. kapitel 2), hvilket vil sige, at afvigelse er noget kollektivt skabt og altså ikke noget universelt givet. Problemet eksisterer så at sige først, når det opleves sådan af andre mennesker. På den måde giver det også mening for os at tale om at udvide normalitetsbegrebet, og vi står i specialet for en tanke om, at vi som psykologer kan og bør arbejde for en bred vinkel på normalitetsbegrebet frem for at skubbe yderligere til en indskrænkning af det normale. Når vi definerer et barn som afvigende og dermed personliggør et problem, så øges risikoen for eksklusion af det barn (Madsen, 2005). I den forbindelse peger Elmholdt (2006) på psykologens helt væsentlige rolle i konstruktionsprocessen. Han anvender begreberne

kategorisering og diagnosticering til at beskrive den sociale konstruktion og mener, at vi som psykologer har et ansvar for at være meget opmærksomme på de processer, der fører til kategoriseringen af et problem. Som beskrevet i indledningens problematisering af psykologens rolle (kapitel 1), mener Elmholdt (2006), at den traditionelle udredende tænkemåde inden for psykologien er med til at ekskludere individer. Mange psykologer er alt for optagede af, hvordan et problem kan kategoriseres og sættes i system som diagnoser og for lidt optagede af udforskningen af selve kategoriseringspraksissen som en social proces. Elmholdt (2006) peger på, at en anden beskrivelse af problemet kan gøre noget ved selve problemets væsen (Elmholdt, 2006), og derfor er det væsentligt at undersøge forskellige mulige kategoriseringer af et problem. Vi ligger ikke som psykologer inde med nogen "sandhed" om problemet, og vi må forholde os undersøgende frem for at forsøge at blive enige om en ultimativ sandhed. Denne undersøgende tilgang er grundlaget i vores første princip:

Vi ønsker med udgangspunkt i inklusionstanken at undgå unødige diagnosticering og fastlåsthed i problemforståelser. I stedet ønsker vi at lægge vægt på, via undersøgelsen, at opnå mange perspektiver på forståelsen af et problem. Ad den vej ønsker vi at udvide normalitetsbegrebet.

4.1.2 Ressourcefokus

Professor i pædagogik Edvard Befring (2008) ser i inklusionsbegrebet en tæt sammenhæng til *empowerment-tankegangen*, som stammer fra det børnepsykiatriske område. Her er der fokus på mennesket som aktør og på den enkeltes ressourcer frem for det forhindrende eller det, der adskiller et individ fra "normalen". Befring uddyber sin tanke med udgangspunkt i Albert Banduras teori (1997 iflg. Befring, 2008) og udtrykket *self-efficacy*, som handler om at have en tiltro til sig selv og egne evner, samt en fornemmelse af, at man selv har en rolle at spille for det, der vil ske i fremtiden. Denne selvtillid er, ifølge Befring, noget skolen og samfundet som helhed har et ansvar for at støtte elever i at opnå, hvilket gøres gennem fokus på ressourcer og et syn på alle elever som mennesker, der har noget at bidrage med i deres

relation til andre. En svækket tiltro til egne evner er en læringskonsekvens, skriver Befring (2008), og ikke noget der i udgangspunktet har at gøre med en reel afvigelse hos eleven. Hvis det kan lykkes i stedet at give eleven positive forventninger til sig selv og de opgaver, som skal løses, kan det betyde mobilisering af personlige ressourcer, som er nødvendige i mange af livets forhold og kan virke forebyggende mod ekskluderende processer i skole og samfund (Befring, 2008, p. 307ff).

Gennem Befring (2008) kan vi igen pege på afvigelse som en social konstruktion, men også på, at det enkelte individ i processen risikerer at tage konstruktionen til sig som en læringskonsekvens og træde ind i netop den afvigende rolle, der er lagt ud for vedkommende. Inspireret af inklusionstanken har psykologen et ansvar for at tilskynde positive forventninger til andre, sådan at vi kan mindske risikoen for at lægge negative og ekskluderende roller ud for hinanden. Vi må være opmærksomme på de konstruktioner, der opbygges omkring et menneske, og forholde os undersøgende og spørgende frem for uden videre at tage den pågældende definition til os som sandhed. Vi må altså koncentrere os om menneskers ressourcer og på den måde hjælpe med at trække det frem, der gør, at et menneske kan høre til frem for det, der kan begrænse menneskets mulighed for at leve op til fællesskabets normer. Vi synes, at der i dette positive fokus ligger en fremdrift, forstået på den måde, at bevidsthed om og tillid til egne evner må fungere motiverende for handling. Grundtanken i vores andet princip opsummeres kort her:

Vi ønsker som psykologer med afsæt i inklusionstanken at have fokus på andre menneskers ressourcer frem for deres begrænsninger, for at hjælpe dem til fremdrift og positive forståelser af sig selv.

4.1.3 Mennesket som medejer og aktør

Begrebet *inklusion* kan forstås som et kritisk modsvar til tidligere strategier i bestræbelsen på at modvirke marginalisering (Madsen, 2005). Et eksempel er *rummelighed*, der dog ofte anvendes synonymt med inklusion. Psykologen Rasmus Alenkær (2008, p. 24) opfatter rummelighed som et udtryk for, at 'de normale' i 'normal-systemet' skal gøre plads til 'de specielle'. Der er tale om en rumlig udvidelse af

normalsystemet, der ellers så vidt muligt skal praktiseres som vanligt. Herved får rummelighedstanken et kvantitativt tilsnit. Det handler om 'de specielles' tilstedeværelse i normalsystemet og ikke om, hvad de får ud af den tilstedeværelse. Her mener Alenkær (2008) til gengæld, at inklusionsbegrebet tager højde for elevens kvalitative oplevelse. Det vil sige, at taler man om inklusion, så taler man ikke blot om fysisk tilstedeværelse, men om den enkelte elevs oplevelse af sig selv som deltager. Som beskrevet i princip 2 om ressourcefokus, mener Befring (2008) i den forbindelse, at inklusion har at gøre med skolens ansvar for at understøtte myndiggørelse og selvtillid hos elever. For at undgå eksklusion, skal vi hjælpe mennesker til at føle sig som aktører i eget liv – de skal være deltagere i livet og ikke blot lade sig passivt føre rundt.

Som psykologer med baggrund i inklusionstanken må vi altså opfatte den enkeltes oplevelse som afgørende for at kunne tale om, at vedkommende er inkluderet. Det er ikke noget, vi kan afgøre objektivt. Inklusion handler ikke blot om at få flere til at gennemføre et forløb af en art, men i høj grad også om, at de, der gennemfører, føler sig som en del af det, de gennemfører. De er en del af noget og ikke blot passivt tilstedeværende. Vi forstår det sådan, at følelsen af at være deltager har at gøre med følelsen af at have indflydelse – Det at føle, at ens handlinger kan ændre noget og at det derfor nytter at handle og deltage aktivt i det fælles. Vi mener, at dette aktørperspektiv giver psykologen et ansvar for at støtte de mennesker, vi arbejder med, i at være aktører. Vi må arbejde med tanken om at undgå, at mennesker umyndiggøres og bliver passive og i stedet sørge for, at de føler sig i stand til at handle og have indflydelse i de kontekster, de indgår i. Vores princip 3 kan kort beskrives således:

Vi bør som psykologer hjælpe mennesker med at blive medejende deltagere i det fælles og aktører i eget liv. Vi kan ikke betragte mennesker som inkluderede, før de selv føler sig sådan; det er ikke nok at se på deres fysiske tilstedeværelse.

4.1.4 Tanker om helhed og forebyggelse

Som nævnt i forbindelse med princip 1, mener Madsen (2005), at alle børn og unge i grunden har brug for den samme form for støtte i deres miljø. I bund og grund handler det om anerkendelse og tryghed (Madsen, 2005). Inklusionstankegangen står med den begrundelse for en holdning om, at ressourcer bør tilføres fællesskabet i helhed. Inklusion sigter mod hele fællesskabet og alles trivsel og ikke blot mod nogle få individer, der opfattes som mere specielle end andre (Madsen, 2005). Det handler om, at vi alle er unikke, og at, når vi ser på mennesket som en unik ressource frem for en afviger fra normalen, kan vi opfatte optagelsen af et individ i fællesskabet som en fordel for fællesskabet som helhed. Tanken om helhed har en vis forbindelse til det ideal om forebyggelse, som Alenkær (2008) mener, der ligger i inklusionstanken. Når vi taler om inklusion, så indebærer det, at fokus ikke er på det enkelte individ som udgangspunkt for et problem. Vi må i høj grad være opmærksomme på individet i sin kontekst, og derfor bør vores indsats ikke blot være fokuseret på individet men på helheden. Ellers risikerer vi en smal og ”brandslukkende” indsats (Alenkær, 2008). Tilgangen i inklusion er mere imødegående, bred og fremadrettet (Madsen, 2005), og der er potentiale for på den måde at sætte gang i en mere omfattende udvikling i hele konteksten, hvilket kan virke forebyggende.

Tanken om helhed og forebyggelse er udgangspunkt for vores princip 4. Det er imidlertid tydeligt, at princippet har tæt sammenhæng med flere af de andre principper. Kernen i princippet må dog være for os som psykologer, at vores indsats ikke blot skal rettes mod enkelte elever eller specifikke situationer, men skal komme et større fællesskab til gode. Fokuserer vi udelukkende på individet, så medvirker vi til at stemple vedkommende som eneansvarlig for det problem, vi forsøger at løse, og på den måde får vi kun mulighed for indsigt i en lille flig af problemet og ikke i den kontekst, som problemet er indlejret i, samt de muligheder for løsninger, der ligger her. Princip 4 lyder således:

Vi må som psykologer, inspireret af inklusionstanken, beskæftige os ikke blot med enkeltindivider, men trække situationen op på et niveau, hvor vi kan undersøge vores indsats i forhold til et bredere og mere helhedsfokuseret og forebyggende formål. Vores indsats skal være til gavn for et større fællesskab.

Inklusionsbegrebet lægger op til en bestemt måde at forstå læring på, som vi ønsker at tage med os videre, inden vi samler op på inklusionstanken og de principper, vi har udledt, som afsæt til en inkluderende praksis som psykolog. Inklusionsbegrebets læringsforståelse vil efterfølgende blive præsenteret, da vi ønsker i vores intervention at arbejde med læring og udvikling i lærerpraksis.

4.1.5 Inklusionsbegrebets læringsforståelse

På uddannelsesområdet står *inklusion* for, at elever undervises samlet, og at eleven, for at være inkluderet, ikke blot skal være til stede og arbejde med individuelle opgaver, men at eleven på egne vilkår deltager *med* de andre om noget fælles (Alenkær, 2008). Netop denne sociale deltagelse anser Madsen (2005) som forudsætningen for læring. Han kæder dermed inklusionsbegrebet sammen med et situeret læringsbegreb og definerer læring som "*en ændring og udvikling af de personlige forudsætninger for at deltage i hverdagslivets forskellige praksisfællesskaber*"⁶ (Madsen, 2005, p. 313). Læring forstås altså som tæt bundet til fællesskabet og som en proces, hvor den lærende udvikler nye måder at deltage på; ikke blot i forbindelse med formel undervisning, men også i hverdagens andre fællesskaber. Jean Lave og Etienne Wenger (2003) er betydningsfulde teoretikere inden for situeret læring, hvor begrebet læring skal forstås bredt som værende et aspekt ved al menneskelig udvikling og aktivitet. Lave og Wenger beskriver således læring, som "*en måde at være i den sociale verden på. Og ikke en måde at lære den at kende på*" (Lave &

⁶ *Praksisfællesskab* er et begreb anvendt i den situerede læringsteori. Begrebet betegner et fællesskab omkring en praksis, hvor deltagerne har en fælles forståelse af hvad de laver, og hvad det betyder for deres liv (Lave & Wenger, 2003, p. 83). Praksis er i situeret læring oftest udtryk for en profession, men i specialet betragter vi også det at være elev i en klasse eller deltager i en læringsgruppe som eksempler på praksis.

Wenger, 2003, p. 27). Det at lære noget skal altså ikke forstås som den lærendes opbygning af indre mentale strukturer, der afbilder ”noget ude i verden”, men nærmere som deltagelsesformer, og igennem deltagelse selvforståelse og identitet. Herved kan læring ikke adskilles fra konteksten eller fra den lærendes identitet og selvforståelse, som en deltager i en bestemt praksis.

Læring som totalproces

Befring (2008) er ligesom Madsen (2005) optaget af at koble inklusionsbegrebet med en læringsforståelse, men hos Befring er læringsbegrebet endnu bredere. Han beskriver læring som en totalproces, der har at gøre med både handlinger, kognitive, sociale og emotionelle egenskaber, samt holdninger til sig selv og andre, som alt sammen er forudsætninger for udviklingen af vigtige kompetencer i livet (Befring, 2008, p. 301), der som beskrevet kan være med til at overskride de barrierer, der findes for elevernes adgang til fællesskaber (Befring, 2008). Ligesom Befring (2008) forstår vi i specialet læring som en totalproces. Forskellige læringsteorier lægger deres fokus på læring forskelligt (Befring, 2008; Illeris, 2001), og vi ønsker ikke at udelukke den ene eller den anden læringsforståelse. Vi er imidlertid inspireret af et situeret læringsbegreb, fordi læring som deltagelse giver rigtig god mening i forhold til inklusionsbegrebets fokus på deltagelse i sociale fællesskaber som det optimale udgangspunkt for udvikling og trivsel. Vi kan bruge teorien til at forstå, at den lærende ikke blot lærer ved undervisning, men at deltagelse i et fællesskab og læring er to sider af samme sag. Vi lægger altså vores fokus på læring som bundet til det sociale, dog uden at afskrive andre mere kognitive og personlige læringsforståelser.

I psykologens arbejde for en inkluderende praksis, kan den situerede vinkel bruges i en forståelse af, at der ligger et læringspotentiale og dermed mulighed for forandring, udvikling og bevægelse i det at være sammen om en praksis. Desuden ligger der i *læring via deltagelse* en forståelse af læring gennem det at *handle* i verden og ikke blot at lære om den i en teoretisk form som adskilt fra vores deltagelse. Denne tanke om læring og handling som sammenhængende størrelser er netop en grundtanke i specialet og grundlag for aktionslæring, der uddybes i kapitel 5 om interventionsteori.

4.1.6 Opsamling

Fokus for teorikapitlet indtil nu har været spørgsmålet: hvilke overordnede guidelines for psykologens handle- og forholdemåde kan et udgangspunkt i inklusionstanken bidrage med? Vi har, for at besvare dette spørgsmål, udledt fire principper, som vi ønsker at gøre gældende i vores forsøg på en inklusionsinspireret intervention. Udvalgte pointer ved principperne opridses nu for at lægge op til et teoretisk supplement i form af systemteori og narrativ tilgang.

Vi har gennem bearbejdningen af inklusionsbegrebet oplevet konstruktionstanken som gennemgående. Igen og igen dukker der pointer op om problemer og afvigelse som sociale konstruktioner, vi kan ændre på. For eksempel kan vi potentielt medvirke til at ændre en konstruktion ved som psykologer at have fokus på menneskers ressourcer, hvorved et individ selv og dets omgivelser kan få øje på det, vedkommende har at bidrage med til fællesskabet. Problemer kan altså kategoriseres forskelligt alt efter hvem, der betragter det, og hvilke normer der gælder i den pågældende kontekst. Derfor kan vi som psykologer heller ikke tage patent på nogen "sandhed". Pointerne peger på, at vi som inkluderende praktikere må frasige os en traditionel ekspert- eller rådgiverrolle. I stedet træder en mere undersøgende rolle, hvor psykologen må anse forskellige vinkler på et problem som en ressource; jo flere forståelser af et problem, desto flere mulige løsninger. Når ikke vi ligger inde med nogen "sandhed", må vi med inklusionstanken som udgangspunkt desuden forholde os som bare én part i et samspil. Vi må hele tiden forstå os selv i samspil med andre mennesker, fordi konstruktionen af en forståelse eller et problem er en kollektiv proces. Dette perspektiv ønsker vi at undersøge nærmere for at komme tættere på en måde at forstå arten af den indflydelse, vi som psykologer kan hævde i forhold til andre mennesker i arbejdet med et problem. Vi mener, at systemteorien i den forbindelse vil være nyttig som en uddybning af de mere løse tanker, vi har udledt af inklusionsideologien, om arten af den indflydelse vi som psykologer kan hævde at have på arbejdet med en fælles udfordring.

Princip 2 handler om fokus på ressourcer. Pointen er, at de beskrivelser, vi giver af hinanden er med til at bestemme, hvordan vi forstår os selv. Princippet har altså at

gøre med, hvordan vi beskriver og skaber hinanden i konstruktionistisk forstand, og i de beskrivelser er sproget essentielt. Vi ønsker i specialet at kunne fremstille disse beskrivelser og deres betydning mere uddybende, og til det formål har vi valgt narrativ teori, som kort vil blive præsenteret efter afsnittet om systemteori.

4.2 Systemisk tænkning

'Systemisk' er en samlebetegnelse for mange forskellige teoretikers arbejde. I specialet vælger vi at holde os til et udgangspunkt i den klassiske systemteori, der kan betragtes som inspiration til et meget bredt felt af senere og mere psykologisk rettede videreudviklinger (Stegeager & Molly, in prep.). I specialets udlægning af systemteorien vil Bateson (1998, 1967) og Maturana og Varela (1987 iflg. Moltke & Molly, 2010; Stegeager & Molly, in prep.) lægge grunden. Vi hævder derfor på ingen måde at kunne gengive den klassiske systemteori i sin helhed, men har udvalgt centrale begreber, som vi finder meningsfulde som supplement til inklusionstanken. Efter gennemgangen af de udvalgte begreber samler vi op og beskriver, hvordan vi mener, at begreberne bidrager som uddybning af de principper, vi gennem inklusionstanken har lagt ud for vores praksis. Den klassiske systemteori beskæftiger sig med systemer af både teknisk og organisk art samt deres kommunikation og komplekse net af relationer til hinanden. Systemets art er ikke så væsentlig for disse tidlige systemiske teoretikere. I afsnittets opsamling vil vi imidlertid forbinde begrebet 'system' med det menneskelige og psykiske.

4.2.1 Observatørfængighed

Bateson mener, at ethvert valg er udtryk for en distinktion (Stegeager & Molly, in prep.). Det vil sige, at det valgte altid er valgt på baggrund af, at noget andet samtidig er fravalgt. Det vi ser, fremstår altså for os, netop fordi noget andet står i baggrunden. Pointen er, at distinktionen ikke eksisterer som en objektiv entitet i verden, men trækkes af nogen, der oplever en kontrast eller en forskel. Observatøren spiller på den måde en essentiel rolle i Batesons teori. Denne grundlæggende idé i Batesons (1967) teori kan uddybes via hans fremstilling af kybernetikken, der handler om studiet af systemer, samt regulering og kontrol af dem. Forskellen mellem 1.-

og 2.-ordens kybernetik vil nu blive uddybet for i den forbindelse at trække 2.-ordens kybernetikken og observatørens betydning frem.

Ifølge Bateson er 1.-ordens kybernetikken udtryk for en klassisk positivistiske forståelse af observatør og system som uafhængige størrelser. Det vil lidt forenklet beskrevet sige, at videnskabsmanden kan observere et fænomen og udlede en objektiv sandhed om det observerede. I denne forståelse af videnskab forklares fænomener og systemers påvirkning af hinanden kausalt, således at der altid ledes efter en årsag til en virkning eller et input til et output. Observatørens eget perspektiv kan og bør holdes uden for undersøgelsen. 2.-ordens kybernetikken derimod, som Batesons systemiske tanker bygger på, indebærer forståelsen af, at observatøren aldrig helt kan adskilles fra det system, der observeres; observatøren bliver så at sige en del af det, der betragtes, og vi opnår aldrig en objektiv viden, da objektet altid er observeret og defineret af nogen (Bateson, 1967; Moltke & Molly, 2010). 2.-ordens kybernetiske forklaringer modsætter sig kausale begrundelser. Ifølge Bateson (1967) skal videnskaben ikke lede efter årsagen til en virkning, men efter sammenhænge og relationer. Der findes ikke nogen enkeltstående årsag til et problem eller en enkelt "rigtig" sammenhæng. I stedet er det vigtigt at prøve at forstå problemet som bestående i et komplekst mønster af relationer og tage højde for forskellige observatørers versioner af problemet.

4.2.2 Forstyrrelse af systemet

Systemet beskrives af Maturana og Varela som *autopoietisk*. Det vil med andre ord sige, at et system er 'lukket om sig selv' eller 'selvskabende' (Maturana & Varela, 1987 iflg. Moltke & Molly, 2010). I den forståelse er systemets erkendelse af verden ikke resultat af en bearbejdning af sanseindtryk og på den måde udtryk for en mere eller mindre korrekt medieret 'verden'. I stedet beskriver Maturana og Varela med begrebet autopoiesis erkendelse som systemets aktive frembringelse af en verden. Erkendelsen sker altså internt i systemet og ikke i et forhold mellem en sand verden og et observerende system. Her kan vi igen pege på observatørens helt essentielle rolle i systemteorien. Forståelsen af systemet som autopoietisk giver dog nogle problemer, når vi vil tale om interaktion og påvirkning systemer imellem, for når et

system er lukket om sig selv, kan vi vel ikke tale om at påvirke eller ændre det i gængs forstand? Her kan vi dog tale om, at systemer er forbundet på strukturel vis (Stegeager & Molly, in prep.). Det betyder, at systemer ikke kan påvirke eller ændre hinanden, men de kan forstyrre hinandens logikker. Ved at introducere en såkaldt *tilpas forstyrrelse*, der hverken adskiller sig for meget eller for lidt fra systemets eksisterende logikker, kan systemet bringes "i en tilstand, hvor det motiveres til at forandre sig selv" (Moltke & Molly, 2010, p. 40, på baggrund af Maturana, 1987). Det er op til systemet selv, hvordan det bruger eller kobler sig på de indtryk, det får fra sine omgivelser, og den ændring, der i så fald sker i systemet, foregår på systemets egne præmisser (Stegeager & Molly, in prep.). Den ændring, der sker i systemet skal altså ikke forstås som en kausal kædereaktion, men som en uforudsigelig og systemintern proces. Systemer og mønstre af systemer er så komplekse, at det bliver umuligt at forudse eller kontrollere helheden (Bateson, 1967, p. 30), hvilket ellers inden for de klassiske positivistiske videnskaber er målet. Inden for systemteori går man i stedet ud fra en cirkulær tanke om, at én årsag kan have mange virkninger, og modsat også, at én virkning kan have mange årsager (Moltke & Molly, 2010).

Det kan siges, at systemer altså på samme tid er uafhængige og afhængige af hinanden; uafhængige fordi ethvert system er autopoietisk; afhængige fordi de kan forstyrre hinanden og er koblet til hinanden i mønstre (Stegeager & Molly, in prep.). Uafhængigheden betyder altså ikke, at vi skal betragte systemer i deres enkeltdele og i deres adskilthed fra hinanden – vi skal blot forstå, at systemer ikke påvirker hinanden i kausal forstand.

4.2.3 Implikationer for psykologen som inkluderende praktiker

Efter ovenstående komprimerede gennemgang af udvalgte pointer fra systemteori kan vi nu beskrive, hvorledes de klassiske systemteoretiske tanker kan supplere inklusionstanken og give os yderligere retningslinjer for en inkluderende psykologpraksis.

Vi kan ikke ændre andre mennesker

Vi ønskede som udgangspunkt via systemteorien at opnå en uddybning af arten af indflydelse, vi som psykologer og vel egentlig som mennesker generelt kan hævde at have på arbejdet med en fælles udfordring. Med de udvalgte begreber fra systemteorien kan vi nu sige, at vi som menneskelige systemer ikke kan ændre hinanden. Det menneskelige system kan beskrives som lukket om sig selv, og det er op til det menneske selv, om det reagerer eller kobler sig på de indtryk, det modtager fra sine omgivelser. Vi kan derved ikke som psykologer forudsige nogen kausal sammenhæng i vores arbejde. Vi kan arbejde ud fra formodninger om, hvordan vores handlinger vil have effekt, men vi kan ikke sikre os, at den effekt bliver udfaldet. De input vi kan komme med, kan beskrives som forstyrrelser. Vi forstår det sådan, at vi kan udfordre andre menneskers etablerede logikker; vi kan udfordre eller forstyrre deres forståelse af verden. Den forstyrrelse må hverken være så stor, at den ikke kan passe ind i den eksisterende forståelse eller være så lille, at den ikke adskiller sig væsentligt fra det etablerede. Vi kan på den måde forstå vores rolle som motivatorer eller facilitatorer af udvikling.

Vores forståelser er ligestillede

Systembegrebet tillader en systematiseret men dog stor kompleksitet i vores beskrivelser af mennesker og relationer. Den kompleksitet, som bliver vilkåret, når vi ikke opfatter individet som isoleret enhed men i stedet som et system blandt systemer, vil vi gerne se, ikke som en begrænsning, men som en mulighed for mange forskellige indgangsvinkler til at forstyrre systemet. Vi må i samme ombæring som psykologer forstå os selv blot systemer i eksisterende i komplekse koblinger til andre systemer. Vi kan ikke gå ud fra, at vores forståelse af verden er delt, men må anstrenge os for at undersøge de forståelser, som andre mennesker handler ud fra. Observatørperspektivet er her helt essentielt, fordi vi herigennem kan erkende, at andre menneskers forståelse i udgangspunktet er lige så "rigtig" som vores egen. Med baggrund i begrebet autopoiesis kan vi sige, at vi hver især aktivt skaber vores egen systeminterne erkendelse. Vi kan derved som psykologer ikke hævde, at vores forståelse er tættere på en ontologisk sandhed end andre. Vores forståelser er så at sige ligestillede. Denne måde at forholde sig på, indebærer en åben tilgang til for-

ståelsen af problemstillinger, og dermed, som det tidligere blev fremsat, en bevægelse væk fra en ekspertrolle som psykolog. Ligesom vores princip 1 i henhold til inklusionstanken, må vi altså i stedet for at søge diagnosticering, forholde os undersøgende. Vi kan ikke ændre nogen eller alene definere en udfordring eller et problem. I stedet må vi tænke på vores indflydelse som det at tilbyde forstyrrelser, hvorved vi faciliterer eller motiverer en ændring, men vi kontrollerer den ikke.

En måde at have indflydelse på og skabe forstyrrelse er gennem sproget. Når vi siger sprog, så handler det om de ord vi sætter på et fænomen og de fortællinger, vi bruger om os selv og hinanden. Narrativ teori vil nu blive præsenteret kort, for at uddybe idéen om vores beskrivers virkelighedskonstruerende karakter, som vi blot kunne beskrive noget overfladisk i forbindelse med inklusionsteorien og vores princip 2. Udvalgte pointer fra teorien vil blive præsenteret i korte træk for herefter at danne baggrund for en uddybning af, hvordan vi som psykologer kan bruge sprog og fortællinger som led i en inkluderende praksis.

4.3 Narrativ tilgang

Som vi gjorde rede for med udgangspunkt i Befrings (2008) forståelse af inklusionstanken, har psykologen en vigtig opgave i at støtte mennesker til at udvikle personlige ressourcer, som kan virke forebyggende mod eksklusion. Disse personlige ressourcer beskrives med begreber som selv-efficacy, selvtillid og positive forventninger til sig selv, og de opnås ved at personer omkring et menneske lægger vægt på vedkommendes ressourcer og opfatter vedkommende som en person, der har noget at bidrage med på lige fod med andre. Ressourcer og positive forventninger er i høj grad noget, vi kan udtrykke igennem vores fortællinger om os selv og andre, hvilket narrativ teori beskæftiger sig med.

4.3.1 Alternative fortællinger

Michael White (2006) er optaget af de selvfortællinger, vi bærer med os. I Whites terminologi er fortællinger udtryk for erfaringer og oplevelser sat på meningsgivende og sammenhængende form. Den sammenhængende fortælling hjælper os til en forståelse af os selv som hele individer med formål og retning – en fremstilling om

os selv vi også gennem fortællingen kan videregive til andre (White, 2006, p. 12). White opdagede, at mange af hans klienter bar rundt på magtfulde fortællinger, som de forstod sig selv igennem. White forstår fortællingerne som konstruktioner og i forlængelse heraf som mulige at ændre, fordi alternative positive fortællinger kan være lige så gyldige billeder på virkeligheden som de negative.

4.3.2 Fortællingens afhængighed af omgivelserne

En negativ fortælling kan som beskrevet knytte sig til eller 'erobre sig' et individ og komme til udtryk gennem dennes fortælling om sig selv, men White forstår samtidig individets omgivelser som yderst betydningsfulde for fortællingen. I sin terapi inddrager White således ofte klientens familie eller øvrige relationer, fordi han mener, at den uhensigtsmæssige fortælling ikke bare findes i individet men i høj grad konstrueres og opretholdes som diskurs i individets omverden og relationer (White, 2006). Vi kan på den måde opbygge nogle diskursivt skabte roller for hinanden, som vi kommer til at tage til os og forstå os selv igennem.

Fortællingens afhængighed af individets relationer vidner om et underliggende systemteoretisk slægtskab til Whites narrative tilgang. Det er ikke individet i sig selv, der er ejer af sin selvfortælling. Derimod er der tale om et helt system af relationer, som er med til at skabe og opretholde fortællingen. Herved giver det mening at tale om, hvordan de fortællinger, andre stiller til rådighed, kan blive betydningsfulde for individets forståelse af sig selv. Med dette teoretiske udgangspunkt vil White hævde, at vi som behandlere har et ansvar for de fortællinger, der skabes om andre mennesker. Hvis vi vil hjælpe til selvtillid og positive forventninger til sig selv hos de mennesker, vi arbejder med, må vi også via vores sprog og ordvalg understøtte fortællingen om dem, som nogle, der har noget at byde på.

4.3.3 Opsamling

Vi ser i den narrative tilgang en optimistisk forståelse af, at vi som mennesker har mulighed for at være agenter i vores eget liv, modvirke negative fortællinger og være med til at skabe andre og mere tilfredsstillende fortællinger. Vores sprog og fortællinger kan virke bremsende for udvikling, men på den anden side har det også et forandringspotentiale i sig, når vi bruger det til at skabe mere tilfredsstillende for-

tællinger og holde fast i fokus på ressourcer. Den narrative teori binder på den måde an til vores princip 2 om fokus på ressourcer og princip 3, der kredser om det at være aktør.

Den narrative tilgang indebærer en konstruktionstanke, idet vores viden om verden anses for at være meningsbærende fortolkninger eller fortællinger (White, 2006). Ligesom i den socialkonstruktionistiske tanke anses mennesket for at være bundet af sproglige diskurser. Den narrative tilgang adskiller sig dog fra det socialkonstruktionistiske ved ud over at have et kulturelt og relationelt fokus også at have et mere subjektorienteret fokus, som lægger vægt på den enkeltes mulighed for at gøre oprør mod denne bundethed (Ziethen & Stegeager, upubliceret manuskript). Denne tanke tager vi med os i specialet, som jo netop undersøger os som handlende psykologer, der ønsker at ændre noget i verden. Den dobbelthed der ligger i at forstå vores viden om verden som konstrueret men samtidig være overbeviste om, at vi kan handle i den, trækker tråde tilbage til specialets videnskabsteoretiske positionering (kapitel 2), der bestod i en sammenstilling af konstruktionstanken og pragmatismen. Teoridelens andet kapitel (kapitel 5) vil koncentrere sig om hjælpearbejde og interventionsmetode og vil på den måde beskrive mere konkret, hvordan vi tænker denne handlen i verden.

4.4 Hvordan kan vi nu forstå 'den inkluderende praktiker'?

I specialets indledning udlagde vi inklusionsideologien som en holdning i projektet og for vores intervention. Denne holdning kan vi nu uddybe som en række principper og retningslinjer for en inkluderende psykologpraksis. Vi arbejder ud fra en holdning om, at mennesker har ret til at være en del af samfundets fællesskaber og at normalitetsbegrebet bør udvides. Vi skal ikke bare gøre plads til 'de specielle' i 'de normales fællesskab', men prøve at udvides vores opfattelse af, hvad det vil sige at være normal, sådan at mange forskellige mennesker kan blive opfattet som en retmæssig del af det fælles, og også føle sig som sådan. Til det formål er der ingen universelle løsninger, da fællesskaber og adgangen til dem er en kompleks størrelse,

der i en systemisk forståelse vil kunne findes mange indgangsvinkler til. Vi som psykologer sidder ikke inde med ekspertens forståelse af tingenes rette sammenhæng, og vi må derfor forholde os åbent til andre menneskers forståelser. Samtidig må vi stille spørgsmålstejn til de fortællinger og roller vi kan være med til at skabe for hinanden og være gode til at søge de alternative fortællinger, som også findes. Vi kan ikke kontrollere en ændring hos et andet menneske, da det menneske selv er udgangspunktet for ændringen, men vi kan motivere og støtte nogen, som ønsker en ændring. Den støtte, mener vi, må komme gennem et fokus på de ressourcer, det enkelte menneske har at trække på og gennem formidling af mennesket som aktør, der kan ændre noget i sin verden.

Vi er i projektet inspireret af tanken om individer som systemer i relation til andre systemer, og vi ønsker at forstå mennesker og fænomener som eksisterende i et komplekst mønster af relationer. Idéen om systemet som interessant i sin relation til andre systemer kan pege tilbage på ideologien inden for inklusionstanken om at have fokus på fællesskabet som helhed i frem for på enkeltindividet i isolation. Denne pointe peger i retning af konsultativ praksis, der jo netop har at gøre med en opmærksomhed på for eksempel eleven i sine relationer og ikke som isoleret individ. Konsultativ praksis vil nu blive uddybet i det i teoridelens andet kapitel.

KAPITEL 5 INTERVENTIONSTEORI

I det foregående har vi fremsat fire principper, som kan danne baggrund for den handle- og forholdemåde, konsulenten gør brug af i interventionen. I det første kapitel i teoridelen var det således intentionen at omsætte inklusionstankens idéer til overordnede retningslinjer for arbejdet som psykologfaglig konsulent på uddannelsesområdet. I andet kapitel af teorien er det nu hensigten at præsentere og teoretisk underbygge den konkrete interventionsform, som er valgt.

Med udgangspunkt i de fire fremsatte inklusionsprincipper kan vi fraskrive os en ekspertrolle, og dermed har vi brug for en intervention, som sætter fokus på deltageres agens og handlekraft. Netop denne handlekraft finder vi i aktionslæringens handlingsfunderede refleksion og eksperimenterende tilgang til praksis. Når vi som konsulenter ønsker at undgå diagnosticering, giver aktionslæringens undersøgende tilgang os mulighed for at skabe ny indsigt, og selvom vi afholder os fra rådgivning fastholdes deltagerne som medejere af deres praksis i arbejdet med handleeksperimenter. Aktionslæringen er valgt som primær inspiration i vores handle- og forholdemåde i interventionen, netop fordi vi mener at den lever op til inklusionstankens grundlæggende idéer.

I det følgende vil aktionslæringen blive præsenteret og senere uddybet og suppleret ved hjælp af teorier, der går mere i dybden med elementer fra aktionslæring. Der suppleres med en beskrivelse af hjælpearbejdet og en positionering af vores interventionsmåde indenfor proceskonsultation, som herefter vil blive uddybende gennemgået. I forlængelse heraf inddrages teori om samtale- og spørgemåde, som et væsentligt bidrag i konsulentens forholdemåde. Endvidere har vi inddraget teori om refleksion og brugen af reflekterende team, da dette er fremtrædende i aktionslæring og derfor fylder meget i vores arbejde med læringsgruppen. Afslutningsvist præsenteres teori om refleksion-i-handling med baggrund i Donald Schön (2001); en teori, som er væsentlig i relation til refleksionsarbejdet i læringsgruppen.

5.1 Aktionslæring

Vi har valgt at tage udgangspunkt i en model for aktionslæring kaldet VIA-modellen, som Benedicte Madsen m.fl. (2010) har udviklet. Der er visse forskelle mellem VIA-modellen og vores anvendelse af den, men disse vil blive påpeget, hvor det er tilfældet.

Begrebet aktion kommer af det engelske *action*, som kan oversættes til *handling*, men som samtidig rummer en intentionalitet, som i højere grad findes i det danske ord *aktion*: en planlagt og overvejet handling med et specifikt formål (Madsen, 2010). Madsen, (2010) siger meget præcist: "*Filosofien går ud på at lære af aktioner, dvs. handlinger, projekter og konkrete problemstillinger, der er relateret til deltagernes daglige arbejde, ikke kun for at lære, men også med henblik på at raffinere og videreudvikle praksis*" (Madsen, 2010, p. 4). Således er der fokus på aktive ændringer i praksis og på læring som en kontinuerlig uforudsigelig proces, der foregår indvævet og sammenhængende med de handlinger, vi foretager os i hverdagen.

5.1.1 Systematiseret erfaringsdannelse

I aktionslæringen arbejder man med strukturering af de refleksioner, der til daglig er en del af arbejdet. Her sættes der så at sige system i erfaringsdannelsen, og dette gøres sideløbende med og i tæt forbindelse til hverdagens udfordringer og rutiner.

”Mange former for læring foregår konstant og usystematisk i dagligdagen. Men man kan også stoppe op og reflektere over feedbacken og forfine den ved for en stund at bryde kontinuiteten. Det er det, man gør i aktionslæring, hvor der lægges et systematiseret lag oven på den primære erfaringsdannelse” (Madsen, 2010, p. 18-19).

Aktionslæring kan ses som et forsøg på at rammesætte dette systematiserede lag over den daglige praksis. Det foregår i forløb, der struktureres omkring læringsgrupper, hvor et antal deltagere mødes for sammen at arbejde på udvikling af den enkeltes praksis. Deltagerne skal, ideelt set, være motiverede og engagerede, for det er deres handlinger og praksis, der fungerer som brændstof for læringen og refleksionen i gruppen (Madsen, 2010).

5.1.2 Personligt læringsfokus – praksisprojekter

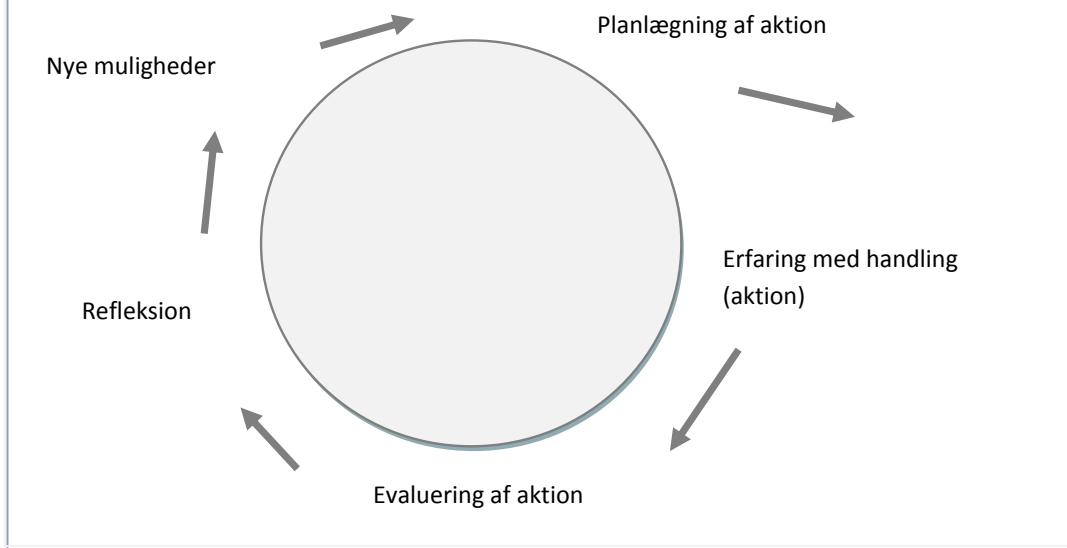
I læringsgruppen mødes deltagerne og fremlægger, evaluerer og reflekterer over deres oplevelser og erfaringer i praksis. For at strukturere disse erfaringer, arbejdes der med praksisprojekter. Et praksisprojekt er en afgrænset problemstilling, som dog er af så tilpas almen karakter, at der kan opnås læring på et generelt og abstrakt niveau. Det er helt centralt for et udbytterigt aktionslæringsforløb at udforme et passende praksisprojekt. En passende problemstilling kan være mere eller mindre løsningsorienteret. Det kan være formuleret som et specifikt udviklingsønske, men for eksempel kan der også være tale om projekter af mere udforskende karakter, der handler om at forstå en problemstilling bedre (Plauborg, Andersen & Bayer, 2007, p. 36). Problemstillingen skal kunne undersøges i praksis og skal ideelt være motiverende for aktørens videre arbejde. Det er altså vigtigt, at læreren ved at reflektere over og arbejde struktureret med problemstillingen, opnår ny indsigt, som er værdifuld for vedkommendes praksis på et overordnet niveau. For at skabe størst muligt udbytte af arbejdet med en problemstilling, vil det være fordelagtigt ikke udelukkende at beskæftige sig med en enkelt problematisk episode eller elev (Madsen, 2010). I bestræbelserne på at opnå en inkluderende praksis, er det desuden hensigtsmæssigt at betragte eleverne og problemer, der knytter sig til dem, som komplekse systemer med sammenvævede relationer (jf. princip 4). Derfor ønskes refleksion på et mere helhedsorienteret niveau, hvor elevernes læring og fællesskab

sættes i fokus. Selvom problemstillingen skal være meget afgrænset og klar, skal deltagernes praksisprojekter altså stadig være forbundne til en mere overordnet problemstilling (Madsen, 2010, p. 120). Det er en fordel, hvis problemstillingen er orienteret mod elevernes læring og et ønske om dybere indsigt i, hvad der påvirker elevernes adfærd. Netop elevernes læring og trivsel er det ultimative mål med lærernes arbejde, og derfor bør fokus i praksisprojektet fastholdes her. I undervisningssammenhæng vil der imidlertid ofte komme disciplinære problemstillinger på bordet, hvorved eksperimenter let kommer til at kredse om adfærdsregulering, og elevernes læring falder i baggrunden. Dette fordrer ikke positiv udvikling og kan let medføre et uklart fokus (Aubusson, Ewing & Hoban, 2009). Derfor er det vigtigt ved disciplinære problemstillinger at søge bagom den umiddelbare problemstilling og for eksempel spørge ind til, hvad øget disciplin skal bruges til – hvordan har det at gøre med elevernes læring og i hvilke situationer? (Madsen, 2010; Aubusson, Ewing & Hoban, 2009). Et praksisprojekt er den struktur, der skabes omkring arbejdet med læring og erfaringsdannelse. Intentionen er, at deltageren ved at arbejde med en tæt forbindelse mellem sin praksis og den strukturerede refleksion herover opnår læring og udvikling af sin praksis.

5.1.3 Refleksion og handling

Hver af deltagernes praksisprojekter behandles i gruppen ved at udforske nysgerrigt, reflektere og udlede nye handlemuligheder. Således arbejdes der med refleksion i en cirkulær proces med handlinger som brændstof; både som en evaluering og refleksion over konkrete hændelser og som fremdrift i form af målet om nye handlemuligheder. Den cirkulære refleksion er i øvrigt lig den cirkulære erkendelse, vi finder i aktionsforskningen (Weinstein, 1998 – se også figur 5.1).

Figur 5.1 Aktionslæring (jf. Weinstein, 1998)



Som vist i figur 5.1, kan den læring, der søges opnået i aktionslæring, forstås som en cirkulær bevægelse. Brugen af de konkrete handlinger og erfaringer i refleksionen bidrager til en fastholdelse af tæt forbindelse til praksis, hvilket bidrager til en øget anvendelighed af de nye handlemuligheder som fremkommer som resultat af refleksion og analyse (Weinstein, 1998; Aubusson, Ewing & Hoban, 2009).

5.1.4 Læringsgruppemødet og dets deltagere

Aktionslæring sigter mod læring i fællesskab (som det også beskrives i kapitel 4) - et fællesskab, som bidrager med sparring, forpligtelse og støtte i en udviklingsproces. Det er holdningen, at refleksion når et dybere og mere omfattende niveau i samspil med andre (Madsen, 2010), hvorfor læringsgruppen er et helt centralt element i et aktionslæringsforløb. Læringsgruppen er organiseret omkring 4-6 faste deltagere, som mødes regelmæssigt over tid. Deltagerne forpligter sig over for gruppen, og det er en klar fordel, at gruppens medlemmer ikke udskiftes i forløbet. I gruppen tilstræbes intern tillid og respekt omkring deltagernes individuelle arbejde, som er det primære afsæt for den refleksion, der foregår på det enkelte møde.

Konsulentroller

Møderne struktureres af en *mødeleder* og har nogenlunde samme struktur hver gang. Madsen (2010) opererer i VIA-modellen med tre konsulenter i aktionslæring:

rammekonsulent, gruppekonsulent og samtalekonsulent. I vores intervention har vi besluttet at operere med en mødeleder (svarende til gruppekonsulent) og en samtalekonsulent. **Mødelederen** er ansvarlig for afviklingen af mødet, overholdelse af tidsmæssige aftaler og rammekontrakten i gruppen. Endvidere er mødelederen i vores udgave af aktionslæring deltagende i det reflekterende team. Igennem sin deltagelse i det reflekterende team mener vi, at mødelederen får mulighed for at udfordre aktøren og fungere som model for samtalens form og indhold.

Samtalekonsulent spiller en central rolle i læringsgruppen og udforsker, i samarbejde med aktøren, problemstillingen, som danner udgangspunkt for arbejdet i gruppen. I løbet af samtalen i læringsgruppen indkredses problemstillingen eller udfordringen ved at samtalekonsulent hjælper til at få præciseret anvendte begreber. Samtalekonsulent strukturerer de interviewlignende *primærsamtaler*, der foregår mellem samtalekonsulent og den af deltagerne som aktuelt er i fokus. Samtalekonsulentens forholdemåde uddybes senere igennem inddragelse af teori om proceskonsultation samt samtale- og spørgeteknik.

Forløb

Mødelederen indleder med en kort introduktion og sørger for en fælles opdatering på, hvorvidt der er ting, det er nødvendigt at afklare, inden selve mødet påbegyndes. Denne indledende kontraktforhandling kan eventuelt foregå ved en kort runde om bordet for at høre til stemning og aktuelle temaer hos deltagerne. Efterfølgende planlægges rækkefølgen, hvormed deltagerne i løbet af mødet skal på som *aktør*. Aktøren er den deltager, der fremlægger et problem eller en oplevelse fra praksis i en primærsamtale med samtalekonsulent, som igennem nysgerrig og naiv udspørgen udforsker aktørens oplevelser og udfordringer i praksis. I primærsamtalen er det udelukkende samtalekonsulent og aktør, der har taleret, og der arbejdes med udgangspunkt i en forhandlet indholds kontrakt (Madsen, 2010). Efter en indledende fortælling og samtale om aktørens oplevelser og aktuelle udfordringer, inddrages *det reflekterende team*. Det reflekterende team består af de øvrige deltagere i gruppen og mødelederen. Opgaven for det reflekterende team er at reagere på de elementer af primærsamtalen mellem aktør og samtalekonsulent, som synes væ-

sentlige. Et reflekterende team bidrager med forundring, spejling, anerkendelse, observationer og kritiske spørgsmål. Arbejdet med refleksion og reflekterende team vil senere blive yderligere uddybet. Når det reflekterende team har bidraget med observationer, tanker og indspark til samtalen, vender aktør og samtalekonsulent tilbage til deres primære samtale og reflekterer over det, de har bidt mærke i under det reflekterende teams samtale. Med baggrund heri afsøges nye handlemuligheder og mulige praksiseksperimenter, og i denne fase kan de øvrige deltagere i gruppen indgå som sparringspartnere. Metoden omkring det reflekterende team uddybes i 5.5.1 *Reflekterende team*.

5.1.5 Kontrakt og problembeskrivelse

I arbejdet med at skabe udvikling og refleksion i en læringsgruppe er en kontrakt imellem eksterne konsulenter, ledelsen og deltagerne i læringsgruppen vigtigt. Der skal så at sige etableres grundlæggende retningslinjer for arbejdet. I VIA-modellen skelnes mellem en rammekontrakt og en samtalekontrakt.

Rammekontrakt

I rammekontrakten forhandles de forhold under hvilke læringsgruppen skal fungere. Her rammesættes forløbet med hensyn til overordnet målsætning og struktur for forløbet, endvidere præciseres den overordnede tidsramme og de forpligtelser, som ligger i arbejdet.

I interventionsforløbet, som knytter sig til dette speciale, har vi arbejdet i en læringsgruppe med tre lærere, som alle har formuleret praksisprojekter under overskriften 'Inklusion i ungdomsuddannelse'. En sådan fælles projektramme, mener vi, kan bidrage til kollektiv erfaringsdannelse og netop læring i fællesskabet er relevant når vi taler om inkluderende praksis. Selvom der fastsættes en overordnet temaramme for læringsgruppen fjernes fokus dog ikke fra den enkelte deltagers udvikling af sin egen praksis (Madsen, 2010).

I læringsgruppen bør der desuden formuleres et sæt 'dogmeregler', som overordnet set handler om, hvordan arbejdet i læringsgruppen skal foregå. Det kan handle om, at projekterne skal være afgrænsede, at praksiseksperimenterne bør sætte no-

get på spil for lærerne og at gruppens deltagere har fælles ansvar for processen (Madsen, 2010). Yderligere kan der formuleres 'spilleregler' for gruppen omkring deltagerens indbyrdes relationer. Det kan for eksempel handle om fortrolighed, aktiv lytning eller at turtagning i samtalen. Intentionen er at skabe tryghed omkring forløbet og gensidig forpligtelse i forhold til en respektfuld dialog og forholdemåde (Madsen, 2010). Vi har besluttet, at mødelederen primært er ansvarlig for forhandlingen af rammekontrakten på det enkelte møde. Heri indgår aftaler om taletid, samtaleform og fokus i samtalen. Eksempelvis er det mødelederens opgave at fastholde en respektfuld og anerkendende tone i det reflekterende team, og minde deltagerne om en undrende og spørgende forholdemåde.

Samtalekontrakt

Samtalekonsulenten formulerer i samarbejde med den enkelte aktør et bevægelsesønske og forhandler hermed en kontrakt for indholdet af primærsamtalen (Madsen, 2010). I samtalen er det den primære opgave at finde frem til et praksisprojekt og dermed formulere en kontrakt omkring arbejdet for den enkelte deltager. I indholds-kontrakten sætter samtalekonsulenten fokus på den bevægelse, der ønskes, og opsætter nogle konkrete fokuspunkter, som eventuelt nedskrives (Ibid.). Indholds-kontrakten er væsentlig, da den giver samtalekonsulenten mulighed for indholdsstyring, der retter opmærksomhed på kontrakten løbende. Indholds-kontrakten er dynamisk og kan genforhandles, når det synes relevant. Kontrakten omkring indholdet i samtalen suppleres af proceskontrakter, der handler om måden, samtalen skal forløbe på, og som løbende forhandles igennem samtalekonsulentens inddragelse af aktøren i beslutninger om samtalsform (ibid.). Det kan for eksempel foregå som samtalekonsulentens spørgsmål til, hvad aktøren ønsker at bruge den resterende tid til, eller hvad aktøren mener om at vende tilbage til et bestemt punkt i samtalen, som konsulenten fandt interessant (Madsen, 2010).

5.1.6 Opsamling

Aktionslæring er baseret på pragmatismens idé om handling i verden som grundlag for viden og læring. Der arbejdes konkret og tæt på den daglige praksis, og igennem en cirkulær refleksion, opnår deltagerne indsigt i de relationer og fortællinger, som

er afgørende i deres arbejde. Samtalekonsulenten er i det foregående præsenteret som en central figur i læringsgruppen. Det er hende, der skaber struktur i den primære samtale mellem aktøren og hende. I det følgende vil samtalekonsulentens opgave blive udfoldet gennem en fordybelse i *hjælperarbejde* og *proceskonsultation*, som er centrale inspirationskilder for os i både samtalekonsulentens og mødelederens forholdemåde. Senere tages refleksion og arbejdet med reflekterende team op, og hermed sættes yderligere fokus på konsulenternes opgave i læringsgruppen.

5.2 At hjælpe

Det *at hjælpe* er jo ikke forbeholdt den professionelle verden, men i dag er megen hjælp institutionaliseret; for eksempel hjemmehjælp, lektiehjælp eller rengøringshjælp. Som psykologer indgår vi i det professionelle korps af hjælpere, som kan op søges i forskellige sammenhænge. I det følgende vil vi kort udfolde en undersøgelse af, hvad det vil sige at hjælpe, for hermed at kunne udvide forståelsen af konsulenternes opgave i arbejdet med en inkluderende praksis i intervention.

5.2.1 Hjælpeformer

I arbejdet med at hjælpe andre er der ikke entydige skillelinjer imellem metoderne, og det er utrolig vanskeligt at indkredse nøjagtige definitioner til forskellige hjælpeformer. Afgrænsningen er vanskelig, særligt fordi der i praksis er stor forskel på, hvordan forskellige psykologer omtaler deres arbejde. Én kalder sig virksomhedscoach, men udfører i praksis hvad vi kalder konsultation. En anden kalder sig konsulent, men inddrager rådgivning og måske også elementer af terapi i sit arbejde. Hermed bliver en afgrænsning let kunstig, men for overskuelighedens skyld har vi valgt i nærværende speciale at lave en afgrænsning af vores intervention og kalder den for konsultation. Herunder har vi forsøgt at placere psykologens forskellige hjælpeformer i et skema.

	Terapi	Coaching	Supervision	Konsultation (proceskonsultation)	Rådgivning
Psykologrolle	Faciliterende og fortolkende	Faciliterende	Fælles faglighed	Faciliterende	Ekspert
Fokus i interventionen	Behandling af psykiske lidelser eller af personlighedsmæssige problemer	Udvikling af klienten så han/hun når sit fulde potentiale	Håndtering af problemer og oplevelser i forbindelse med arbejdet (Særligt i relationsarbejde)	Udredning og udforskning af problemstillinger, nye handlemuligheder og perspektiver i organisation eller gruppe	Vurdering og rådgivning i forhold til problemstillinger, som ofte er defineret af klienten alene.

Figur 5.2 (Baseret på: Schilling, 2004; Haslebo & Nielsen, 1997; Schein, 1999; Thøgersen & Stegeager, 2009 og Alrø, Nørgård Dahl & Frimann, 2009).

Når vi taler om hjælpearbejdet, er der væsentlige forskelle i måden, hvorpå relationen og problemstillingen tilgås. I **rådgivning** indtager hjælperen en position, som er klienten⁷ overlegen. Ved at tilbyde råd og vejledning antages det, at hjælperen ved mere om problemet end klienten. Denne måde at tænke på er flere steder (bla. Schein, 1999, 2010 & Elmholt, 2006) kritiseret for at ekskludere og fastholde klienten i en underlegen situation, som gør vedkommende kontinuerligt afhængig af andre. I modsætning hertil er der i **proceskonsultation** (Schein, 1999), som senere vil blive uddybet, fokus på ressourcer hos klienten, som gør vedkommende i stand til at klare udfordringer selv. Noget tilsvarende er idéen i **coaching**. Her er målet at klienten, via faciliterende samtaler, gøres i stand til at udnytte sit fulde potentiale, og der tages ofte udgangspunkt i et positivt afsæt til en yderligere udvikling af personlige egenskaber. I **supervision** beskæftiger man sig også med personlige egenskaber, men her specifikt i forbindelse med arbejdet. Supervision er primært en hjælpeform rettet imod hjælpere, og der er ofte tale om en erfaren kollega som hjælper

⁷ I aktionslæring taler man om en deltager eller aktør frem for at bruge begrebet klient. Derfor er dette også vores foretrukne omtale af vores samarbejdspartnere i læringsgruppen. Vi finder det dog mest naturligt i den teoretiske fremstilling at bruge ordet klient, hvor teoretikerne selv benytter det.

en novice i sit arbejde. I hjælpearbejdet er der brug for vedligeholdelse af de menneskelige redskaber vi benytter os af, og dette foregår i supervisionen (Fog, 1994). I **terapi** er der som i de andre hjælpeformer lige så mange måder at udføre det på, som der er terapeuter. Samlende kan det dog siges, at der i terapi er tale om behandling af problemer af psykisk karakter, som oftest er rettet mod dybereliggende personlige og personlighedsmæssige problemstillinger.

I specialet har vi valgt at beskæftige os med proceskonsultation. Hjælpeformen er valgt, fordi vi finder konsulentrollen meningsfuld som handle- og forholde måde i en inkluderende praksis. Der er i konsultation fokus på udforskning af problemet med respekt for klientens egen forståelse og dermed styrkelse af hendes handlemuligheder og adgang til fællesskabet, hvilket også er fremtrædende i vores forståelse af inkluderende praksis. Dette er dog ikke ensbetydende med, at andre hjælpeformer ikke kan fungere inkluderende eller styrke lærernes arbejde med inklusion. For at uddybe yderligere, hvordan vi som konsulenter i læringsgruppen kan arbejde på en inkluderende måde med alliance og relation til lærerne, vil vi nu beskrive det professionelle hjælpearbejde med udgangspunkt i konsultation.

5.3 Konsultation – en faciliterende intervention

I konsultation arbejder man med en udforskende tilgang og forsøger, i samarbejde med klienten, at skabe forståelse for problemet for hermed at finde frem til løsninger. I det følgende vil vi redegøre for proceskonsultation som interventionsmetode, og herefter argumenteres der for, hvordan den konsultative tilgang kan fungere inkluderende.

5.3.1 Proceskonsultation

Professor Edgar H. Schein (1999) er optaget af proces og mener, at konsulenter, frem for at have fokus på akut problemløsning og målsætninger om at fjerne problemet, bør fokusere på mere langsigtet hjælp til organisationen. Han positionerer proceskonsultation som en filosofi og et sæt af antagelser, som ligger til grund for måden, han mener, en konsulent bør forholde sig og arbejde på. *“Process consultation is a philosophy about and attitude toward the process of helping individuals,*

groups, organizations and communities” (Schein, 1999, p. 1). Det er således centralt i Scheins (1999) tænkning, at konsulenten er en hjælper, og heri ligger et vigtigt princip om at være mest muligt hjælpsom; ikke ved at undgå udfordringer for organisationen, men ved at gøre klienten til ejer af løsninger (jf. inklusionsprincip 3). Når en klient spørger om hjælp, er det naturligt, at man som konsulent vil imødekomme forespørgslen med hurtige løsninger og rådgivning. I relationen opstår nemt et magtvakuum, idet klienten søger konkrete råd, og det kan være vanskeligt som konsulent at modstå trangen til at skabe ligevægt og balance i relationen ved at efterleve klientens umiddelbare forespørgsel. Samme problematik beskrives hos PPR-psykologer⁸, som inddrager rådgivning i konsulentforløb, fordi det efterspørges (Tanggaard, 2006a; Tanggaard, 2006b). Schein (1999) mener imidlertid, at konsulenten, ved at fastholde en naiv indstilling og i stedet for at svare på klientens spørgsmål, kan gøre klienten selv i stand til at svare. Denne målsætning ses også inden for PPR, hvor uddannelse og udvikling af lærernes kompetence opleves af psykologerne som et vigtigt element i den konsultative indsats (Tanggaard & Elmholdt, 2006). På denne måde opnås der læring og heraf bedre muligheder for på længere sigt at håndtere lignende udfordringer.

5.3.2 Konsultation på uddannelsesområdet

Arbejdet som psykolog på uddannelsesområdet er i bevægelse; væk fra fejlfinding, diagnosticering og behandling og hen imod ressourcefokus, inklusion og hjælp til selvhjælp (Tanggaard & Elmholdt, 2006). Konsultation er i denne forbindelse en oplagt mulighed for at udvikle og facilitere læring hos klienterne for herigennem at skabe længerevarende og mere gennemgribende forandring (Haslebo & Nielsen, 1997).

Den konstruktionistiske tænkning, som er præsenteret i kapitel 2, tager os væk fra en traditionel essentialistisk forståelse af mennesket og dermed væk fra en diagnosticerende praksis, som søger at finde og fjerne fejl i individet. Den traditionelle

⁸ I litteraturen er psykologpraksis på uddannelsesområdet ofte beskrevet i forbindelse med PPR, og for at kunne sammenstille vores interventionsmåde med eksisterende og traditionel praksis på uddannelsesområdet, inddrages derfor tekster om praksis i PPR.

rådgiverposition, som kendes fra PPR, står hermed også i kontrast til den forståelse, som er præsenteret i tankerne bag konsultation. Når en psykolog i rådgiverrollen fremlægger løsningsforslag fremkommet på baggrund af testning og analyse, indtager hun en 'bedrevidende' position og risikerer dermed at underkende klientsystemets forståelse af virkeligheden. I konsultation indtager psykologen en rolle som faciliterende medspiller, hvor den vigtigste opgave er at opnå øget indsigt og læring hos klientsystemet, underordnet konsulentens forståelse af tingenes sammenhæng. Elmholdt (2006) peger på PPRs praksis som central i forsøget på at skabe øget inklusion i uddannelse, og han peger på, at processen omkring kategorisering af et problem og de heraf følgende valg af arbejdsform hænger nøje sammen. Kategoriseringen og forståelsen af problemet er afgørende for arbejdet, for hvis vi forsøger at arbejde konsultativt med problemdefinitioner, der er ufærdige eller uhensigtsmæssige, mister vi orienteringen. Eksempelvis er der ofte i fortællingen om en problemstilling indlejret antagelser om årsager, virkninger og mulige løsninger. Haslebo og Nielsen (1997) peger derfor på vigtigheden af at udfordre systemets problemdefinition, som kan være fastlåst og lukket af for handlemuligheder og udvikling. Konsulentens opgave bliver hermed at lytte respektfuldt og aktivt til problembeskrivelsen for herefter at udfordre forståelsen af problemets karakter og betydning. På den måde opnås åbninger imod løsninger (Haslebo & Nielsen, 1997). Denne måde for konsulenten at indfange problembeskrivelsen er indeholdt i aktionslæringens beskrivelse af indholdskontrakt og bevægelsesønske og i øvrigt sammenhængende med intentionen i inklusionsprincip 1 om at fastholde en nysgerrig undersøgelse.

For at udforske yderligere, hvordan vi som konsulenter i læringsgruppen opnår en god problembeskrivelse, og hvordan vi bedst faciliterer refleksion og nye konstruktioner og perspektiver i lærernes arbejde, er der i det følgende uddybet elementer af samtale og spørgeteknik.

5.4 Samtalekonsulentens forholdemåde

I beskrivelsen af vores forholdemåde i læringsgruppen kan vi benytte de tre grundlæggende forholdemåder, som Madsen (2010) opstiller: En **nysgerrigt undersøgende** forholdemåde er grundlæggende og har at gøre med at agere undrende men

samtidig fordomsfrit, lyttende og bekræftende over for aktøren og dennes forståelse. Denne forholdemåde er ligeledes et grundelement i proceskonsultation (jf. Schein 1999), systemisk supervision og coaching (Pedersen, 2008; Moltke & Molly, 2009 kap. 2). Schein (2010) taler om *rene spørgsmål*, der netop sigter mod at opbygge en fælles mængde information om problemstillingen. Her er det altså formålet, med et minimum af indblanding fra konsulentens side, at få klienten i gang med en fortælling. Når konsulenten opdager elementer i fortællingen, som, hun mener, bør understreges eller udforskes yderligere, kan hun inddrage *diagnostisk udspørgen*. Det kan gøres ved at spørge ind til følelser eller hypoteser om andre aktørers forståelse og oplevelse af situationen for eksempel: "hvordan reagerer de andre elever når det sker?". Denne type udspørgen kan konsulenten lede og styre klientens opmærksomhed mod særlige temaer eller elementer i fortællingen (Schein, 2010). **Gennemsigtighed** handler om at delagtiggøre aktørerne og løbende give begrundelser for de spørgsmål, man stiller, samt være åben omkring metaovervejelser i forbindelse med processen (Madsen, 2010). Dette gælder for samtalekonsulent såvel som mødeleder. For os handler gennemsigtigheden om at inddrage aktørerne hele tiden holde fast i, at deltagerne i læringsgruppen er medejere af processen (jf. inklusionsprincip 3). Schein (2010) taler om de procesorienterede spørgsmål som en måde at undersøge den aktuelle relation. For eksempel kan man spørge "går jeg for langt nu?" eller "er der noget, du gerne vil have, vi fokuserer på?". På denne måde øges klientens agens i processen, og ansvaret for løsningen af problemstillingen gøres dermed også til klientens.

Perspektivbevidsthed har at gøre med at få sat ord på det non-verbale, specielt i forbindelse med samtalekonsulentens personlige overvejelser. Mere specifikt handler det om at udtrykke det eksplicit, når man som samtalekonsulent taler ud fra eget perspektiv, således at aktøren har mulighed for at reagere eller nuancere på konsulentens forståelse (Madsen, 2010). Dette er i god sammenhæng med vort konstruktivistiske udgangspunkt (jf. kapitel 2), som fastslår, at der ikke søges nogen universel sandhed. Som samtalekonsulent kan man altså godt lægge sine egne overvejelser eller undren på bordet, men man må afholde sig fra at tilbyde for mange tolkninger af aktørens tanker og handlinger. Herved minimerer vi risikoen for at overta-

ge lærernes ansvar for proces og forståelse og fastholder, at deres viden om elever og praksis er mindst lige så værdifuld som vores. En konfronterende udspørgen kan øge refleksionen og udvide samtaleens 'rum' ved at indføre nye idéer eller perspektiver. Her træder konsulenten frem i forgrunden og indskyder sin egen forståelse og fortolkning. Således kan klienten gøres opmærksom på elementer eller perspektiver, som ikke før har været bevidste for ham, men det indebærer også en risiko for at klienten føler sig underlegen eller fejlfortolket og relationen kan beskadiges. Derfor kan det være fordelagtigt at fastholde gennemsigtighed og stille procesorienterede spørgsmål for at afklare relationens status og klargøre for deltageren, at konfrontationen ikke skal opfattes som et udtryk for det eneste sande svar. Aktionslæring og proceskonsultation fokuserer på fremadrettede løsninger og handlinger for professionelle i tæt forbindelse med deres arbejde og ikke på personlighedsbundne forklaringer af fortiden. Derfor er det yderligere vigtigt hele tiden at holde fokus på aktørens forhold til sit projekt og ikke på psykologiserede tolkninger af aktørens handlinger som resultat af personlighed.

Når vi som konsulenter sidder i en konkret situation, kan det være vanskeligt at afgøre, hvilke spørgsmål der er de rette at stille. Her understreger Schein (2010), at fejltrin ikke bør ses som nederlag, men som lærings- og informationskilder. Han mener, at vi må være forsigtige med de konfronterende spørgsmål, men at afgørelsen, af hvorvidt det er hensigtsmæssigt, ligger i den enkelte situation. Han benytter i den sammenhæng begrebet *konstruktiv opportuniste*, som henviser til, at vi som hjælpere må være opmærksomme på åbninger i samtalen, hvor et spørgsmål er oplagt, eller hvor der kan skiftes til en anden spørgsmålstype. Vi kan altså som konsulenter bruge fremsatte temaer og tanker som en indgang til tolkninger eller spørgsmål, som leder opmærksomheden og dermed refleksionen i en bestemt retning. En sådan styring af opmærksomhed og beslutninger i samtalen bør altid tages med udgangspunkt i de informationer, klienten har gjort tilgængelige for os, og derfor er det netop så væsentligt at sørge for som konsulent at være velinformeret.

I aktionslæring er det reflekterende team en vigtig kilde til information og udvidelser af samtaleens muligheder. Refleksion er et grundlæggende begreb i aktionslæring.

gen, hvor man søger at udvide praksis med refleksion og dermed skabe gunstige rammer for refleksion-i-handling (jf. Schön, 2001). I det følgende tages refleksion op og undersøges som indgang til udvikling og bevægelse i intervention.

5.5 Refleksion

Psykologen Ken Vagn Hansen (2005) beskriver med inspiration i systemteorien det menneskelige system som så komplekst og uoverskueligt, at det ikke vil kunne lede til meningsfulde, lineære strategier for intervention. Hjælpearbejdet skal derfor ikke handle om at nå frem til en fælles definition på et problem, men om modsat at åbne for mange forskellige vinkler på en sag og undersøge, hvad de forskellige fremstillinger kan gøre ved problemet og håndteringen af det (Hansen, 2005; Elmholdt, 2006; Schein, 2010). Til det formål har vi brug for interventioner, hvor refleksion indgår som helt centralt element, mener Hansen (2005).

Hansen (2005) beskriver sagnet om 'Den Femte Provins', som handler om fire stridende høvdinge. De fire høvdinge hersker over hver deres provins, men mødes hvert fjerde år i ingenmandslandet Den Femte Provins, hvor de kan tale åbent, ligeværdigt og uden binding til deres respektive klaner (Hansen, 2005). Som konsulenter er det vores opgave at skabe lignende "ingenmandslande", hvor praktikere kan mødes og behandle, det de oplever "udenfor", på et andet logisk niveau. De metarum, vi skaber, må være frigjorte fra de spilleregler, samspilsformer og magtforhold, som gælder udenfor, sådan at der kan reflekteres frit og trygt og skabes nye synsvinkler. Hansen (2005) kalder disse ingenmandslande for *meta-rum* eller *refleksionsrum*, fordi det, der foregår her, er meta-kommunikation om det, der foregår i organisationen uden for rummet. Der vil hele tiden være kræfter, der forsøger at gøre rummet til et almindeligt møderum med de traditioner for dagsordner, effektivitet og beslutninger, som hersker i den slags rum. Men for at skabe udvikling, mener Hansen (2005), er det væsentligt at opholde sig i refleksions-rummet.

5.5.1 Reflekterende team

Den norske psykiater Tom Andersen (2005), der har ladet sig inspirere af principper inden for systemteori og systemisk familierapi⁹, udviklede i 1980'erne en metode til at holde fokus på refleksionsprocessen. Man havde i den systemiske familierapi forsøgt sig med at lade terapeuter observere en kollegas familierapi for på den måde at kunne gøre brug af flere terapeuters refleksioner og vinkler på det problem, familien præsenterede. Terapeuternes refleksionsproces foregik uden involvering af familien og var kun tænkt som en hjælp til familiens terapeut. Andersen (2005) opdagede imidlertid en stor effekt af at lade observatørernes refleksion blive tilgængelig for familien. Metoden kaldes *det reflekterende team*, og anvendes efterhånden inden for mange systemisk inspirerede interventionsformer, der involverer en gruppe af mennesker, som sammen arbejder på at skabe nye indsigter og muligheder. En session, hvor der arbejdes via reflekterende team, forløber traditionelt således, at konsulenten (kan både være en kollega eller en ekstern konsulent) interviewer den person¹⁰ i gruppen, som har et problem at fremlægge. Det reflekterende teams primære opgave i denne fase er at lytte. Når teamet inddrages, leverer teammedlemmerne de refleksioner, som samtalen har givet anledning til. I denne fase er det fokuspersonens tur til blot at lytte. Den vekslende bevægelse mellem reflekterende team og samtale mellem fokusperson og konsulent kan foregå flere gange i løbet af sessionen. Via vekslingen kan der opnås et højt niveau af refleksion, fordi der ved hvert brud reageres på den foregående refleksion: Teamet reflekterer over den fremlagte fortælling, hvorefter fokuspersonen reflekterer over den refleksion, som teamet har gjort sig over vedkommendes fremlagte fortælling og så videre (Andersen, 2005).

Andersen (2005) beskriver, i lighed med Haslebo og Nielsen (1997), et problem som et fastlåst system. Mennesker der er del af et sådant fastlåst system har tendens til

⁹ Specielt Milano-skolen med blandt andre Luigi Boscolo, Gianfranco Cecchin som eksponenter. Milano-skolen bygger i sin relationsorienterede familierapi videre på systemteoriens principper (Andersen, 2005).

¹⁰ Tom Andersen anvender benævnelsen *fokusperson*, mens vi i specialet ligeledes anvender betegnelsen *aktør* om denne person.

at stille sig selv de samme spørgsmål, og det er vores job som konsulenter at skabe mulighed for, at de begynder at stille sig selv nye spørgsmål, hvilket kan ske gennem de nye beskrivelser, som det reflekterende team bidrager til (Andersen, 2005), og der vil altid være mulighed for nye beskrivelser. Andersen mener nemlig, stærkt inspireret af Bateson, ”at der i livsprocesserne altid findes noget, vi ikke har set, og noget, vi ikke har tænkt på” (Andersen, 2005, p. 43). Med det menes, at vores konstruktion af noget oplevet kan betragtes som et sammentræk af det, der træder frem for os, til fordel for det, der til gengæld nødvendigvis må udelades. Derved vil der i det udeladte altid ligge materiale for nye beskrivelser, der bærer i sig muligheder for nye spørgsmål, som kan ændre på det ellers låste system. Andersens (2005) tanker om det reflekterende team suppleres nedenfor kort med Alenkærs (2005) idéer om refleksionen som dekonstruktion.

5.5.2 Refleksion som dekonstruktion

Psykologen Rasmus Alenkær (2005) interesserer sig for teams – hovedsageligt af lærere – ud fra et narrativt og systemisk udgangspunkt. Alenkær (2005) anvender ikke begrebet reflekterende team, men er tydeligt inspireret af Tom Andersen og hans systemiske konsultation (Alenkær, 2005, p. 16) og anvender som konsulent en lignende metode bestående *refleksionsmøder* med et team. Alenkær (2005) udlægger refleksionsprocessen omkring fortællingen som en *dekonstruktion*, hvilket i denne forbindelse forstås som en *øgning* af fortællingens kompleksitet gennem de nye narrativer, som teamet bidrager med. Nye narrativer skal ikke erstatte det oprindelige, men blot skabe en spænding, som en nykonstruktion kan opstå af (Alenkær, 2005, p. 39). Der er ikke tale om, at teamet i denne fælles nykonstruktion, omend den kan være udtryk for en større kompleksitet, kommer tættere på nogen ontologisk sandhed om den pågældende episode. Hensigten med nykonstruktionen er at generere en fortælling, der åbner for nye handlemuligheder, som ikke lå i den oprindelige. Netop disse åbninger indeholder potentialet til at føre systemet væk fra en fastlåsthed, der kommer til udtryk som et problem (Alenkær, 2005).

En ny historie om forandring er dog ikke det samme som forandring, påpeger Alenkær (2005); selve forandringen sker først ved udførelsen af en handling på baggrund

af den nye historie. Denne udmelding står i kontrast til Hansen (2005), som beskriver, at den indsigt, som refleksionen i meta-rummet fører med sig, i sig selv vil skabe forandring. Via aktionslæringens principper arbejder vi i dette speciale videre med Alenkærs (2005) forståelse af forandring som bestående i en sammenstilling af både indsigt og handling. Møderne i læringsgruppen handler ikke blot om refleksions-rum og refleksion over handling men også om at eksperimentere i praksis på baggrund af den nye fortælling, refleksionen har bragt med sig.

5.5.3 Refleksion-i-handling

Vi har indtil videre beskrevet refleksion som noget, der sker i et refleksivt rum sammen med andre mennesker, for eksempel i et reflekterende team. Refleksion placeres på et andet logisk niveau end praksis og som noget, der gerne skal rammesættes i en formaliseret kontekst for at finde sted. Vi tror da også på, at den formaliserede ramme omkring refleksion, som aktionslæringen stiller op, er meget givtig i lærernes travle hverdag, hvor mange gøremål og fremgangsmåder ligger i rutinen. Det kan være svært for lærerne at stoppe op og tænke over deres oplevelser på en måde, som sikrer, at erfaring tages med videre, og det er svært helt alene at få tilstrækkeligt med perspektiver på en oplevelse eller få øje på, hvordan en enkelt episode kan give anledning til refleksion over større temaer i den daglige praksis. Vi mener altså at kunne hente nogle nyttige redskaber i tanken om det refleksive rum adskilt fra hverdagslig praksis, men netop denne adskilthed mellem tanke og handling er på den anden side også problematisk, idet der opstilles et hierarkisk skel mellem mennesket som forsker, der tænker og vidensudvikler og praktikerens som mennesket, der handler på baggrund af forskerens vidensarbejde.

Donald A. Schön (2001) lægger med sit begreb *den reflekterende praktiker* et supplerende perspektiv på refleksion, idet han her gør rede for en form for refleksion, der sker i praktikerens arbejde; den såkaldte *refleksion-i-handling*¹¹. Schön (2001)

¹¹ Refleksion-i-handling er Schöns (2001) forsøg på at beskrive det særlige og "mystiske" ved praktikerens færdighed til at handle hurtigt og kompetent, uden at de nødvendigvis selv kan give en forklaring på, hvorfor netop den handling blev valgt. Begrebet kan lede tanker hen på udtrykket "tavs viden", der indebærer mange af de samme overvejelser.

beskriver refleksion som det, vi alle får brug for, når vores viden eller teori ikke rækker til at håndtere situationen. Dette vil ofte være tilfældet, da den realitet, vi befinder os i, er mere kompleks og ustabil, end en teoretisk generalisering kan tage højde for. På den måde vil vi tit opleve noget uventet eller overraskende, og situationer vil ændre sig imens vi er i dem. Praktikerens må nødvendigvis kunne tilpasse sig den foranderlige situation, og her viser refleksion-i-handling sig som en af praktikerens vigtigste færdigheder. Det har at gøre med praktikerens evne til at eksperimentere i situationen og ændre sin metode alt efter, hvordan situationen "svarer tilbage". Problemløsning bliver på den måde en dialog med situationen, hvor praktikerens i en situation udfører en handling, får en reaktion tilbage og vælger en ny handling på baggrund af den reaktion. Det er denne proces, der udtrykker refleksion-i-handling. Processen afhænger af, at praktikerens har mange forskellige metoder at trække på i en enkelt situation og desuden af en evne hos praktikerens til løbende at opdage nye metoder. Denne evne, siger Schön (2001), kan udvikles gennem efteruddannelse, hvor der er fokus på eksperimentation og refleksion på stedet (Schön, 2001, p. 65). I aktionslæringen arbejder vi netop med at opdage nye handlemuligheder eller metoder, og vi opfordrer lærerne til at eksperimentere med de nye metoder i praksis. Hermed kan man sige at praktikerens bliver forsker i sin egen daglige handling og på den måde udvikler ny viden og på baggrund heraf nye handlemuligheder. Det er ikke det samme som at lærerne rent faktisk reflekterer i handlingen, men vi mener, at aktionslæringen giver mulighed for at udvide lærernes repertoire af handlemuligheder og dermed potentielt bedrer deres evne til refleksion-i-handling.

5.5.4 Formulering før løsning

Med sin refleksionsforståelse står Schön for et opgør med den teknologiske rationalitet, det vil kort sagt sige med idéen om generelle principper som udgangspunkt for løsning af unikke problemer, sådan som tanken er inden for en stor del af forskerverdenen. Schön (2001) mener, at den teknologiske rationalitet så at sige springer et led over, når man her beskæftiger sig med praksis som problemløsningsprocesser. Ifølge Schön (2001) er praktikerens udfordring, at problemer ikke fremstår som afgrænsede, klare enheder, og dermed må selve formuleringen af problemet gå

forud for løsningsprocessen. Han anser problembeskrivelsen som en konstruktion og en beslutning om, hvor man vil lægge sit fokus. På den måde findes et problem ikke i ontologisk forstand, det er blot en abstraktion, der er trukket ud af "rodet" (Schön, 2001, p. 24). Netop dette syn på problembeskrivelsens vigtighed og konstruerede karakter går igen i vores anvendelse af aktionslæringen. Her er intentionen at opholde os længe i en proces, hvor perspektiver på problemet får lov at få frit spil.

5.6 Opsamling

Intentionen i dette andet teorikapitel var at konkretisere de fire inklusionsprincipper i handle- og forholdemåder for os konsulenter i læringsgruppen. Vi har valgt at tage udgangspunkt i aktionslæringen, og er særligt optagede af de muligheder, der ligger i den eksperimenterende tilgang til handling. Således mener vi herigennem at se gode muligheder for at fastholde deltagerne som aktører og medejere (jf. princip 3), idet deres handlinger i praksis sættes i fokus. Vi mener samtidig, at proceskonsulentens fokus på nysgerrig og gennemsigtig undersøgelse giver os mulighed for at undgå ekspertpositionen og diagnosticerende definitioner af lærerne og deres oplevelse af problemer i undervisningspraksis, som det foreskrives i princip 1. Ved at arbejde med narrativer i en dekonstruktion og nykonstruktion af deltagernes fortællinger mener vi at have mulighed for at rette opmærksomheden på ressourcer i fortællingen (jf. princip 2). Dette kan både opnås i brugen af reflekterende team og i primærsamtalen, hvor samtalekonsulenten kan lede opmærksomheden i retning af et ressourceperspektiv. Idéen om at holde fast i refleksionsprocessen giver desuden mening i forhold til at arbejde med læring på et helhedsorienteret og forebyggende niveau, som princip 4 handler om. Således mener vi, at vi med aktionslæringen har gode rammer for en intervention, der lever op til inklusionsprincipperne. I det kommende kapitel vil proceduren i gruppen blive nøje beskrevet og forklaret som datagrundlag i analysedelen.

DEL 3 EMPIRI

KAPITEL 6 PROCEDURE

I dette kapitel er det vores hensigt at beskrive empiriindsamlingen. Vi har i de to foregående teorikapitler fokuseret på, hvordan vi som konsulenter vil handle og forholde os, derfor er der i dette kapitel ikke fokus på konsulenternes arbejde som sådan, men nærmere på en udredning af, hvordan interventionen fungerer som data i en undersøgelse af konsulentpraksis. Som det blev beskrevet i kapitel 3 om forskningsmetode, er der flere praksisniveauer i specialet, og her træder vi over i forskerrollen og beskæftiger os med, hvordan interventionsforløbet kan give os den information, vi søger.

Indledningsvist beskrives rammen for det samarbejde, vi har etableret med en nordjysk handelsskole omkring projektet og dermed de organisatoriske rammer for interventionen. Herefter redegøres for vores udvælgelse af deltagere til læringsgruppen og overvejelser i denne forbindelse. Endvidere vil læringsgruppemøderne blive beskrevet med tanke på deres funktion som datagrundlag i undersøgelsen. Beskrivelsen suppleres med en beskrivelse af de øvrige datakilder og beslutninger i forhold til disse. Afslutningsvist vil det blive beskrevet, hvordan vi har bearbejdet

data, og hvordan analysen er håndteret i henhold til de metodiske beslutninger, som er præsenteret i kapitel 3.

6.1 Ramme

I et forstudie til specialet arbejdede vi med lærere og elever i den såkaldte flex-klasse, som er et tilbud til elever, der på den ene eller anden måde har brug for særlig støtte på deres vej ind i en ordinær HG klasse. I det tidligere gennemførte projekt arbejde vi metodisk med interview af lærere og elever samt observation af undervisningen, hvorfor vi havde kendskab til lærerne og deres dagligdag om end på en noget overfladisk måde. Det var mødet med lærerne i flex-klassen og en oplevelse af deres udfordringer i hverdagen, som ansporede idéen til den aktuelle undersøgelse, hvorfor det også syntes oplagt at fortsætte samarbejdet med den pågældende skole.

6.1.1 Kontakt og rammekontrakt

I forbindelse med tilbagemelding og afrunding af samarbejdet i det tidligere projekt fremlagde vi vores forslag om et interventionsforløb baseret på en læringsgruppe. Vi gav skolelederen og lærerne betænkningstid og blev kort efter kontaktet af skolelederen, som indvilgede i samarbejde og dermed stillede løntimer til rådighed for de deltagende lærere. Vi blev bedt om at deltage ved et personalemøde og introducere forløbet for at give lærere mulighed for at melde sig som deltagere i læringsgruppen.

Tidsmæssigt er interventionsforløbet begrænset til ca. 7 uger. Der er i denne beslutning flere praktiske hensyn at tage. For det første har vi i specialet en stram tidsplan, og for det andet var det nødvendigt at afslutte forløbet, mens der stadig var almindelig undervisning på skolen. Derfor måtte vi afslutte ved eksamensperiodens begyndelse i maj.

6.1.2 Deltagere

Oprindeligt havde vi foreslået samarbejde med lærerne tilknyttet flex-klassen, som vi kendte til i forvejen, men skolelederen ønskede, at tilbuddet ligeledes blev givet

til de øvrige lærere på skolen. Efter vores introduktion på personalemødet meldte tre lærere sig. Alle tre er tilknyttet flex-klassen. Vi har af etiske hensyn ændret alle navne på lærere og elever. De tre lærere vil blive uddybende præsenteret i *7.1 præsentation af læringsgruppens deltagere*.

6.1.3 Samarbejdsaftale

Vi fremsendte inden første møde en samarbejdsaftale, som lærerne gennemlæste og underskrev. De modtog ligeledes en underskrevet aftale fra os (Se bilag 2). Aftalen beskriver de praktiske såvel som indholdsmæssige rammer for forløbet og giver løfte om fuld anonymitet samt generel etisk ansvarlighed (i henhold til etiske principper for nordiske psykologer). Den overordnede temaramme "inklusion i ungdomsuddannelse" er ligeledes præsenteret. I samarbejdsaftalen forpligter lærerne sig på at deltage i tre læringsgruppemøder og at arbejde med praksiseksperimenter og refleksioner imellem møderne. Desuden giver de tilladelse til, at møderne lydoptages og anvendes som data i en specialerapport.

6.2 Læringsgruppemøderne – empirisk grundlag

De tre læringsgruppemøder fandt sted på skolen efter undervisningens afslutning. Møderne var af 2 til 2½ times varighed, og der blev holdt 1-2 pauser undervejs. De tre møder har fundet sted i foråret 2011 fra midten af marts til begyndelsen af maj, mere præcist i uge 12, 14 og 18. Alle tre lærere deltog på samtlige møder. Alle møder inklusive den afsluttende evaluering er optaget på diktafon.

6.2.1 Forløb

Inden hvert af møderne har vi forberedt os ved at tale formål og struktur igennem. Vi har desuden udformet dokumenter til hver af de to konsulenter, hvorpå stikord, spørgsmål og øvrige noter til forløbet i gruppen var nedskrevne. På de to sidste møder opstillede vi desuden som konsulenter individuelle personlige målsætninger for vores arbejde med konsulentrollen.

Møde 1

Inden møde 1 i gruppen havde vi sendt en mail til lærerne, hvor vi introducerede inklusionstanken samt aktionslæring og bad dem tænke over en række spørgsmål, som lærerne kunne bruge til forberedelse. Vi stillede lærerne følgende spørgsmål

- Hvornår føler du dig udfordret i din daglige praksis? (beskriv evt. et eksempel)
- Hvornår føler du dig "ovenpå" i din daglige praksis?
- Hvad, kunne du godt tænke dig, var anderledes i din klasse?

På mødet havde vi fokus på rammesætning, og mødelederen brugte derfor tid på en introduktion til inklusionstanken, samtaleformen i læringsgruppen og generel information om aktionslæring som arbejdsform. Lærerne skiftedes herefter til at være aktører, og der blev arbejdet med en indkredsning af praksisprojektet for hver enkelt af lærerne.

Møde 2

På dette møde var der fokus på samtaleform og reflekterende team. Denne gang havde vi som konsulenter ombyttet rollerne, så den, der på møde 1 var samtalekonsulent, nu var mødeleder og vice versa. Lærerne blev denne gang bedt om at flytte rundt fysisk, så det reflekterende team sad sammen og aktøren sad over for samtalekonsulenten.

Møde 3

På det afsluttende møde var vi optagede af at afrunde deltagernes praksisprojekter og undersøge hvilke mere overordnede erfaringer, der kunne udtrages. Vi afsluttede det sidste møde med en evaluering, der tog ca. 30 minutter, og som var løst struktureret over enkelte forberedte fokuspunkter.

Inden det sidste møde havde vi sendt en mail, hvor vi bad lærerne tænke over nogle spørgsmål til brug for evalueringen:

- Hvad har jeg lært - om mig selv og mit arbejde - af at arbejde med praksisprojekter og af deltagelse i læringsgruppen?
- Hvordan kan jeg bruge det, jeg har lært, i min praksis fremover?
- Hvad har jeg brug for fra en pædagogisk psykologisk konsulent? (Med det mener vi den funktion, vi har haft i læringsgruppen, og om I har andre behov, end dem vi har forsøgt at imødegå i gruppen?)

6.2.2 Dokumentation – råmateriale

Efter hvert møde har vi gennemlyttet de to til tre lydfiler fra det pågældende møde. På baggrund af gennemlytningen har vi for hvert møde udarbejdet dokumenter kaldet 'råmateriale' (se bilag 3). Et sådant dokument består i en række kolonner; én hvor vi sætter ord på det overordnede fokus i samtalen, én hvor samtalsindholdet refereres, en tredje indeholder udvalgte citater, mens en fjerde bruges til tidsangivelse og en femte lader plads til egne kommentarer og tolkninger. Dokumentet er udarbejdet på baggrund af tanken om at dokumentere bredt og uden at empirien skulle tilpasses på forhånd fastlagte analysetemaer. I forbindelse med vores råmateriale-dokument har vi hentet inspiration i metodologiske principper for fænomenologisk meningskondensering (Tanggaard og Brinkmann 2010b), men også autoetnografiens anvendelse af eget perspektiv får plads, idet vi har mulighed for at kommentere samtalen i råmaterialet. Vi træder også selv frem i en selektiv udvælgelse af specielt interessante passager, som skrives ud ordret, dette i modsætning til den fænomenologiske tradition hvor alt transskriberes på traditionel vis. En stor del af samtalerne refereres i råmaterialet blot – dog på en måde, der er tro mod lærernes formulering og ordvalg (råmateriale vedlagt i bilag 3).

6.2.3 Skriftlighed

I aktionslæringslitteraturen anbefales det flere steder at arbejde med skriftlighed (ex. Madsen, 2010 og Weinstein, 2008), og dette har vi forsøgt at gøre ved hjælp af referater og logbøger.

Logbøger

Imellem de tre møder har lærerne arbejdet med deres individuelle læringsprojekter og eksperimenteret med de handlemuligheder, der var kommet frem som resultat

af refleksionerne på det foregående læringsgruppemøde. For at fastholde lærerne i arbejdet og fortsætte den reflekterende tilgang til praksis blev lærerne bedt om at føre logbog.

I den aktuelle læringsgruppe har vi valgt at udforme en skabelon med udvalgte spørgsmål, der kan fungere som en guide i lærerens daglige refleksioner over handlinger. Spørgsmålene er formuleret med udgangspunkt i den cirkulære læringsforståelse i aktionslæring (iflg. Weinstein, 2008, p. 77) (se figur 5.1 i kapitel 5). Logbøgerne blev introduceret af mødelederen på første læringsgruppemøde, og det blev aftalt, at vi måtte få en kopi af dem ved forløbets afslutning.

Det var oprindeligt intentionen, at logbøgerne skulle indgå som data i undersøgelsen. Vi måtte dog konstatere ved gennemlæsning, at logbøgerne i høj grad afspejlede lærernes fortællinger på møderne og derfor ikke bidrog med noget væsentligt anderledes end deres mundtlige udtalelser. Vi har desuden ikke spurgt lærerne om deres oplevelse af at arbejde med logbøger, hvorfor vi ikke har mulighed på at analysere yderligere på anvendeligheden af dem som konsulentværktøj. På grund af et spinkelt datagrundlag og et behov for afgrænsning har vi derfor valgt at se bort fra logbøgerne i vores analysearbejde.

Referater

Efter hvert læringsgruppemøde har vi udarbejdet et referat, som er sendt via mail til deltagerne. Referaterne er skrevet med udgangspunkt i det udarbejdede råmateriale og har været gode redskaber i forberedelsen til de enkelte læringsgruppemøder. Den skriftlighed, referaterne udgør, har bidraget til at fastholde aftalerne i ramme- og samtalekontrakter (som er beskrevet i kapitel 5) (referater er vedlagt i bilag 1).

Vi har fundet arbejdet med dokumentation i referater meget gavnligt for vores egen professionelle udvikling som novicer i konsulentrollen, men af hensyn til nødvendig afgrænsning, har vi valgt at se bort fra dem i analysen. Referaterne bruges dog som et hukommelsesværktøj for os i analysearbejdet, og som udgangspunkt for en præsentation af de tre lærere indledningsvist i analysen.

6.3 Fremgangsmåde i analysearbejdet

Vi har i forbindelse med hvert møde nedskrevet overvejelser og refleksioner over vores handle- og forholdemåde og på den måde allerede her lagt grundsten til analysen. For hvert møde har vi dermed også brugt erfaringerne og via refleksion udviklet nye handlemuligheder, hvorfor både vores erkendelse som konsulenter og som forskere er udviklet løbende (jf. den cirkulære erkendelse beskrevet i kapitel 3 forskningsmetode).

Da forløbet i læringsgruppen var afsluttet og alt råmateriale skrevet, blev refleksionsdokumenterne sammen med råmaterialet anvendt i en brainstorm over de væsentligste udfordringer, vi havde mødt i vores arbejde med at omsætte inklusionsprincipperne til handling i læringsgruppen. Vi udvalgte særligt interessante passager og udvekslinger, som herefter blev sorteret i forhold til de fire inklusionsprincipper, som dermed danner rammen for de fire første af de tematiske analyseafsnit. I refleksionsdokumenter og i vores bevidsthed var endnu en udfordring påtrængende, nemlig selve arbejdet med gruppen og de interne relationer. Vi valgte derfor at tilføje endnu et analyseafsnit, som indeholder en fokusering på vores arbejde som konsulenter med at skabe et refleksions-rum, hvor lærerne forstyrres i deres vanlige samtaleform.

6.4 Opsamling

Overordnet kan vi beskrive empiriarbejdet som delt i to processer; 1) vores udvikling som novicer i konsulentrollen og 2) vores udvikling af viden om inklusion som grundlag for konsulentarbejdet. Hermed ser vi igen de to praksisniveauer og den dobbelte hensigt, som ligger i specialet (jf. kapitel 3), nemlig den at vi ønsker både at udvikle vores egen faglighed igennem en praktisk erfaring med konsulentarbejde og at opnå viden om, hvordan vi kan arbejde med udgangspunkt i inklusionstankens idéer. De to ønsker smelter dog sammen i analysen, hvor vi igennem øget viden om konsulentarbejdet med inklusionstanken som udgangspunkt skaber indsigt i handle- og forholdemåder for os som konsulenter og dermed bidrager med udvikling af en ny forståelse af vores faglighed, som kan diskuteres i specialets diskussionsdel.

KAPITEL 7 ANALYSE

I specialets analysekapitel vender vi blikket mod forløbet i læringsgruppen. Vi vil se på, hvordan den praktiske del af omsætningen af inklusionstanken er forløbet. Analysedelen skal overordnet svare på spørgsmålet om, hvordan vores afsæt i inklusionstanken viste sig som guide for vores måde at handle på som konsulenter i læringsgruppen. Desuden vil vi koncentrere os om de udfordringer, vi mødte, i forsøget på at omsætte ideologien i praksis, og hvordan vi handlede i forhold til de udfordringer. Det er altså vigtigt for os at trække vores egen rolle som konsulenter frem og se på, hvordan vi forvaltede den rolle. Det er i analysen forskerens interesse, der taler med udgangspunkt i specialets problemformulering, og det er på den måde ikke praktikerens hensigt om at hjælpe lærerne til udvikling, der står i forgrunden, selvom det naturligvis var en grundlæggende intention i vores arbejde i interventionen. I læringsgruppen var vi som praktikere meget interesserede i lærernes proces og den udvikling, vi forsøgte at understøtte, og det var spændende at følge lærerne fra gang til gang og høre udviklingen i deres fortællinger om de elever, de forsøgte at hjælpe. Når vi som forskere nu stiller spørgsmål til, hvordan konsulenternes omsætning af inklusionstanken forløb, så er det dog ikke lærernes pro-

ces i sig selv, der er vigtig. Vi har ikke med specialet hverken en forhåbning om eller tilstrækkeligt grundlag for at bevise, at vores omsætning af inklusionstanken fører til øget inklusion. Vi skal blot svare på, hvordan vi kan omsætte tanken til handle- og forholdemåde for os som psykologer. Dermed ikke sagt, at det er ligegyldigt for os, om det, vi som konsulenter foretager os, er meningsfuldt eller virker for de mennesker, vi prøver at hjælpe. Det er bare ikke en beskrivelse af nogen nyttevirkning, der træder i forgrunden i dette projekt, men derimod de virkemidler, vi gjorde brug af, og de overvejelser, vi gjorde os, i forhold til at arbejde med afsæt i inklusionstanken.

Intentionen med analysen er, at den skal lægge op til en diskussion af, hvordan det lader sig gøre at omsætte inklusionstanken til handle- og forholdemåde. Hvornår giver vores principper os problemer, og hvordan kan vi som konsulenter forholde os og handle, når vi tager afsæt i inklusionstanken? Tanken er, at analysen i forlængelse af dette sidste spørgsmål skal lægge op til at kvalificere en diskussion af vores faglighed – hvilken faglighed er vores inklusionsinspirerede handle- og forholdemåde udtryk for? Hvad er det, vi kan hævde, at vores måde at arbejde på gør os i stand til?

Analysens opbygning

Specialets analysekapitel består overordnet af to enheder. I den **første afsnit** præsenteres læringsgruppens tre deltagere og deres forløb hver for sig. Afsnittet har form af en subjektiv rapportering mere end en egentlig databearbejdende analyse. Intentionen med afsnittet er at skabe overblik for læseren og danne et fundament for **andet afsnit** af analysen, hvor lærernes proces brydes op i temaer. Den tematiske enhed er kernen i analysekapitlet og er struktureret omkring inklusionsprincipperne. Temaerne præsenteres som indledning til det tematiske afsnit af analysen.

7.1 Præsentation af læringsgruppens deltagere

Vi opfatter de enkelte individer i gruppen som helt afgørende for de emner, der kom op i læringsgruppen og dermed for det datagrundlag, vi har at gøre med i analysen. Derfor finder vi det væsentligt at præsentere de tre lærere og deres proces

hver for sig, inden vi bryder analysen op i temaer. Vi har hentet inspiration i den autoetnografiske tanke om at bruge os selv som medie for observationer og indtryk, og afsnittene afspejler derved i et vist omfang vores personlige indtryk og tanker om deltagernes proces.

7.1.1 Lene

Lene er kontaktlærer i flex-klassen og derfor naturlig leder af det team, som alle tre lærere er en del af til daglig. Lene er desuden den af de tre, der har mest erfaring som lærer. Hun er uddannet i erhvervsprog og underviser i engelsk og samfundsfag. På det første møde i læringsgruppen fremlægger Lene en problemstilling knyttet til eleven Cille, som skiller sig ud fra resten af elevgruppen, særligt på det sociale område. Som kontaktlærer er det Lenes opgave at afholde samtaler med eleverne om trivsel og deres generelle udvikling. Lene er meget bekymret for samtalen med Cille. De andre elever har klaget over hende og Lene føler, at hun er nødt til at tale med Cille om de sociale problemer, der bunder i Cilles anderledes måde at være på. Lene virker tvivlende på sine egne kompetencer i forhold til elevernes personlige og sociale problemer og søger støtte og vejledning hos konsulenterne. På første møde formuleres en indholdskontrakt omkring tilbagemeldinger på sociale og personlige forhold hos elever. Lenes praksisprojekt ændres dog undervejs i forløbet. Samtalen med Cille afvikles tilfredsstillende mellem møde 1 og 2, og problematikken omkring tilbagemeldinger falder i baggrunden til fordel for et fokus på klassens rummelighed og accept af forskelligheder hos hinanden. Lene arbejder derfor i resten af forløbet med, hvordan hun kan hjælpe Cille til at gøre sig attraktiv for fællesskabet, og med metoder til at skabe rummelighed i klassens fællesskab. Der er desuden undervejs fokus på Lenes egen udvikling som lærer i forhold til sin tro på egne evner og en grænsesætning i forhold til sine forpligtelser over for elevernes personlige og sociale problemer.

7.1.2 Kamilla

Kamilla er den eneste af de tre lærere, som vi ikke tidligere har samarbejdet med. Hun er nyuddannet folkeskolelærer og underviser i dansk. På det første møde i gruppen fortæller Kamilla om eleven Rie, som hun gerne vil arbejde med. Rie har en

broget baggrund og kommer fra et socialt udsat miljø. Derfor mener Kamilla, at Rie burde have forståelse og være tolerant over for de andre elevers forskellige historier, som i flex-klassen ofte indeholder sociale og personlige problemer af forskellig art. Kamilla fortæller om Rie, at hun ofte reagerer stærkt på de andres fortællinger, og at hun har svært ved at udvise tolerance over for elever som er forskellige fra hende selv. Kamilla vil gerne arbejde med at udvide Ries rummelighed og dermed gøre hende bedre i stand til at indgå i sociale relationer. Samtidig har Kamilla problemer med nogle voldsomme udbrud og en højtråbende facon hos Rie, som forstyrrer undervisningen meget, og som Kamilla har svært ved at forstå. Praksisprojektet kommer til at handle om at hjælpe eleverne til at udvise tolerance og rummelighed, men også hos Kamilla udvikler indholdskontrakten sig undervejs, og efter andet møde specificeres praksisprojektet til i højere grad at handle om håndtering af Rie og hendes rolle og funktion i klassen. Dermed kommer Kamilla til at arbejde med sin egen relation til Rie, og Kamilla arbejder med at udvikle muligheder for at håndtere Ries frustrationer og højtråbende adfærd. Kamilla beskæftiger sig desuden i forløbet med sin egen lærergerning på et mere overordnet niveau, idet hun opdager, hvordan hun kan tage udgangspunkt i elevernes ressourcer og igennem et øget fokus på proces og arbejds måde skabe en bedre relation til elever, som ofte har det svært socialt.

7.1.3 Andreas

Andreas er uddannet inden for økonomi og underviser i de merkantile fag på handelsskolen, hvor han har arbejdet i næsten to år. Vi møder Andreas til det første møde på lærerværelset. Han virker spændt og lidt nervøs. Efter mødelederens introduktion på første møde har de tre lærere en kort udveksling omkring deres praksisprojekter, som Lene ønsker at koordinere i forhold til bestemte elever i flex-klassen. Andreas giver udtryk for at være klar til at ændre sine egne planer om praksisprojekt efter Lenes anvisninger, og vi må støtte ham i at holde fast i sin egen plan. Andreas beskriver et praksisprojekt omkring konflikter med elever, som han selv kalder 'enten-eller-situationer'. Hans bevægelsesønske bliver således formuleret som et ønske om at undgå konfrontationer med elever, som ikke følger hans anvisninger. Helst ville Andreas opnå en relation til eleverne, hvor de følger hans under-

visning og udfører de stillede opgaver, fordi de anser Andreas for en retfærdig og god lærer. Kamilla trækker på mødet tråd mellem Andreas' optagethed af 'enten- eller situationerne' og dybereliggende spørgsmål omkring læreridentitet. Da spørgsmålet om autoritet tages op, oplever vi, at Andreas forsvarer sig og virker afvisende, og derfor er denne dimension ikke medtaget i den forhandlede indholds-kontrakt og problembeskrivelse på første møde. Mod slutningen af forløbet sker der en udvikling hos Andreas, som på baggrund af oplevelser på en studietur reflekterer over sin rolle som lærer og balancen imellem på den ene side at være autoritet og på den anden side have et personligt godt forhold til eleverne. Dermed ender Andreas' proces alligevel med at kredse om arbejdet med læreridentitet og klasseledelse på et mere overordnet niveau.

Vi vil nu tage fat på analysens kerne; den tematisk opdelte analyse. Fokus vil være på forløbet i læringsgruppen og vores måde at praktisere rollen som inkluderende konsulent. Analyseafsnittet består af fem temaopdelte afsnit bygget op omkring vores inklusionsprincipper. Således tager de første fire afsnit afsæt i hvert af de fire inklusionsprincipper, og stiller skarpt på de udfordringer vi mødte i arbejdet med dem. Det femte analyseafsnit (7.6 Læringsgruppen som ingenmandsland) handler om læringsgruppen som grundstenen i interventionen. Fokus vil være på de udfordringer, vi mødte i arbejdet for at skabe et refleksions-rum, som bryder med dagligdagens vaner i gruppen.

Afsnittene har med fuldt overlæg en lettere diskuterende karakter med den hensigt at lede frem til projektets diskussionsdel. Vi gør undervejs brug af citater fra møderne i læringsgruppen. De er henvist til med mødenummer, mødedel og tidspunkt (ex møde 1 del 1, 01.00) i henhold til deres placering i råmateriale dokumenterne (bilag 3). Analysen har en fortællende stil, hvor vores egne overvejelser under møderne er fremtrædende (jf. den autoetnografiske tilgang præsenteret i kapitel 3). Dette er tilfældet, da vi finder det vigtigt ikke blot at beskrive, hvad vi har gjort i en situation, men også hvilke overvejelser eller dilemmaer, vi har befundet os i inden en beslutning om en handling blev truffet.

7.2 Kontraktforhandling – problembeskrivelse uden diagnoser

I aktionslæring står praksisprojektet som noget meget centralt, og arbejdet med at formulere en problemstilling og afklare begreber i forhold til den er afgørende i forhandlingen om en indholds kontrakt og formuleringen af et bevægelsesønske hos deltageren. I det følgende vil vi udforske de udfordringer, vi mødte i vores arbejde med kontraktforhandling og problembeskrivelser. Afsnittet tager sit udgangspunkt i det første inklusionsprincip, der opsætter som mål for konsulentarbejdet, at vi undgår diagnosticering og i stedet formår at skabe en nuanceret beskrivelse af den givne problemstilling i gensidig forhandling med lærerne.

Vi oplevede i vores arbejde med at omsætte inklusionstanken til konkret handling en udfordring i forbindelse med kontraktforhandling. Vi har sat os for, med udgangspunkt i inklusionstanken, at være åbne for den enkelte deltagers fortælling, og respektere deres perspektiv og forståelse af problemstillingen, og dermed afviser vi at opføre os som eksperter, der definerer lærerne og deres problemer for dem. På den anden side har vi brug for at styre opmærksomheden imod elementer i en fortælling, som synes væsentlige. En del af opgaven for samtalekonsulenten er netop, i samarbejde med aktøren, at finde frem til en afgrænset og brugbar problemstilling, der kan danne udgangspunkt for arbejdet i læringsgruppen og hermed aftale et bevægelsesønske og indholds kontrakt for samtalen.

I arbejdet med Andreas' praksisprojekt gik det op for os, at netop arbejdet med problemformulering og kontrakt i et vist omfang havde slået fejl allerede på første møde. Derfor vil vi i det følgende kritisk undersøge vores konsulentarbejde i forhold til arbejdet med kontrakt og bevægelsesønske i Andreas' praksisprojekt.

7.2.1 Forhandling om Andreas' praksisprojekt

Andreas fremlægger på første møde et ønske om at undgå 'enten-eller situationer'. Et praksisprojekt skal ifølge Madsen (2010) være en problemstilling, der er afgrænset, men stadig har en almen karakter, og det er derfor også væsentligt at afklare de mere overordnede læringsmål for deltageren. På første møde arbejder vi med en

afklaring af den problemstilling, som Andreas fremlægger, og som indeholder vigtige elementer og i høj grad sætter noget på spil, idet Andreas er opmærksom på "enten-eller situationernes" sammenhæng med personlige følelser. Praksisprojektet kommer til at handle om undgåelse af disse særlige 'enten-eller situationer', men det at undgå en bestemt situation kan vel nærmere betragtes som en målsætning og ikke en problembeskrivelse, tilmed er målet formuleret negativt, idet vi taler om undgåelse frem for et ønske om at opnå noget. I arbejdet med at formulere et praksisprojekt har vi brug for et bevægelsesønske for deltageren, og i denne sammenhæng er det vigtigt at adskille bevægelsesønsket, som har fokus på processen, fra produktet af arbejdet, altså en målsætning. Således må vi formulere både et konkret mål og et mere overordnet ønske om bevægelse og udvikling i praksis. I retrospekt kan vi se, at Andreas' praksisprojekt har handlet om andet og mere end at undgå enten-eller situationerne. Under dette problem lå et spørgsmål om Andreas' identitet som lærer, der kunne være brugt som bevægelsesønske for Andreas med et mål om at undgå de ubehagelige 'enten-eller situationer'. På første møde bringer Kamilla temaet på bane: *"Jeg kunne egentligt godt tænke mig, at vi får defineret, hvordan du forstår dig selv som autoritet"* (møde 1 del 2, 13.14). Andreas lytter aktivt og kommenterer spørgsmålet ved at understrege, at han ikke kan lide at befinde sig i en autoritær position, og vi kommer frem til, at "enten-eller situationerne" sker, når Andreas netop stiller sig i en autoritær position. Hermed nærmer vi os faktisk et vigtigt element i Andreas' problemstilling, men det lykkedes ikke at holde fast ved temaet i den endelige formulering af problemstillingen, og det grundlæggende tema afspejles heller ikke i de eksperimenter og handleforslag, som Andreas forlader mødet med.

Problemstillingen som guideline

På møde 2 bliver det tydeligt, hvordan problembeskrivelsen fra første møde omkring undgåelse af nogle specifikke situationer er for uklar. Andreas lægger ud med at fortælle, at der ikke har været nogle af de 'enten-eller situationer' vi talte om sidste gang. Der har derimod været to større konflikter, hvor Andreas har set sig nødsaget til at indtage en autoritær position. På mødet kommer refleksionen til at dreje sig om, hvorvidt Andreas har handlet korrekt, og det reflekterende team taler en del

om en fornemmelse af usikkerhed hos Andreas i forbindelse med disciplinering og rollen som autoritet. Heri ligger en interessant vinkel på Andreas' læreridentitet, men frem for at arbejde med dette, lader konsulenten Andreas tale videre i et lidt hektisk forsvar af sine handlinger. Det er tydeligt, at han søger efter konkrete handlemuligheder til at håndtere den forventede fortsættelse af konflikten.

Hvis praksisprojektet og indholdskontrakten allerede på møde 1 var blevet formuleret omkring Andreas' rolle som lærer og med fokus på en udvikling af læreridentitet, var indholdskontrakten muligvis i højere grad blevet brugbar som guideline i processen. I denne forbindelse kan vi se, at vores arbejde med at forhandle en kontrakt for samarbejdet mellem os og Andreas har været ufærdigt, og vi manglede på møde 2 en tydelig kontrakt som styringsværktøj i processen. Dermed havde det måske været muligt på mere effektiv vis at arbejde med en refleksion over de konfliktfyldte situationer, som kunne lede til nye handlemuligheder for Andreas.

Konstruktiv opportunistik – at lede opmærksomheden

Inklusionstanken lægger op til, at vi som psykologer åbent skal lade lærerne selv definere deres problemstilling frem for at udpege for dem, hvad de skal forstå og gøre. Der er altså brug for at opnå balance mellem på den ene side at lede opmærksomhed i retning af en konflikt i de signaler, vi får fra Andreas, og på den anden side at give plads til Andreas' behov for støtte og bearbejdning af konfliktfyldte situationer. Schein (2010) bemærker, at en hjælper har brug for at afbalancere samtalen i en hjælperelation, så han ikke bliver inaktiv og utydelig. Her peger Schein (2010, p. 121 f.) på konstruktiv opportunistik (også præsenteret i kapitel 5) som et vigtigt begreb i forhold til guidning af samtalen i retning af interessante temaer. I forhold til Andreas kunne det have vist sig nyttigt at afbryde fortællingen ved at stille spørgsmål eller konfrontere ham med konsulentens tolkning eller fornemmelse for de underliggende konflikter. Vi kunne med fordel have benyttet os af det reflekterende teams fornemmelse af usikkerhed og deres spørgsmål til Andreas og på den måde fastholdt fokus på problematikken omkring Andreas' egen forståelse af sig selv som lærer og autoritet. Således kunne vi have nærmet os elementer i fortællingen, som Andreas måske ikke på forhånd havde været opmærksom på og dermed skabt et

bedre grundlag for refleksion. I en forhandling om mening, hvor et problem konstrueres i samspil med læreren og hans omverden, har vi dermed mulighed for, ved at lede opmærksomhed, at skabe nye konstruktioner om problemets karakter, og dermed åbnes for nye handlemuligheder.

På møde 3 lykkedes det i højere grad at lede opmærksomheden og dermed skabe refleksion over læreridentitet hos Andreas. På dette møde var der også andre faktorer på spil. For eksempel følte Andreas sig sandsynligvis mere afslappet, fordi de voldsomme konflikter fra sidst nu var gledet i baggrunden, og han havde oplevet succes i sin lærergerning på en studietur. Desuden var der i gruppen en mere respektfuld og lyttende stemning, hvilket muligvis har givet Andreas mod til igen at åbne for de personlige og identitetsmæssige elementer i "enten-eller situationerne". I citatet herunder ses det, hvordan samtalekonsulentens spørgsmål sætter gang i Andreas' tanker, og han reflekterer efterfølgende over sin lærergerning i lyset af sine oplevelser på studieturen. Det er tydeligt, hvordan spørgsmålet guider Andreas, og man ser da også, at han genbruger nøgleord fra spørgsmålet i sin efterfølgende refleksion.

Samtalekonsulent: Ja, der er lidt det der med, at man har en position som skolelærer, og så er man en person, og hvordan er det lige de to hænger sammen?

[Andreas tøver og mumler lidt før han taler videre]

Andreas: I år er jeg blevet mere skolelæreren i år, end jeg har været fx det første år, jeg var her. Hvor det første år var jeg mere, hvad skal vi sige, også privatpersonen Andreas, når jeg gik på arbejde, hvor jeg er blevet lidt mere skolelæreren, der er gået på arbejde i år... og det tror jeg godt, jeg kunne mærke på den her studietur, at det, at jeg skal have løsnet lidt mere op for mig selv igen, som jeg har været før. Det tror jeg, giver mig bedre, når jeg står over for klasserne, når jeg er lidt mere afslappet (Møde 3 del 3, 03.00).

Her reflekterer Andreas, med udgangspunkt i en positiv oplevelse, over den måde, han gerne vil være lærer på. Det er væsentligt i denne sammenhæng, selvom An-

dreas selv er i gang med en tankerække, at benytte den korte åbning og indskyde et spørgsmål, som giver anledning til at lede opmærksomheden i retning af balancen i læreridentitet, som vi havde fornemmet underliggende i hele forløbet. Det er vanskeligt at sige, hvorvidt vi tidligere i forløbet kunne have opnået denne tydelige fokusering. I det første inklusionsprincip ligger der netop en hensigt om at respektere deltagerens unikke udgangspunkt for at forstå verden og undgå at definere og diagnosticere deres praksis, derfor ønskede vi heller ikke at overtage ansvaret for Andreas' praksis ved at definere projektet på hans vegne. Muligvis havde Andreas brug for at opleve succes på studieturen som et nyt udgangspunkt for refleksion over sin lærergerning. Som det bliver beskrevet i afsnittet *7.3 Fortællinger om ressourcer*, er der vigtigt brændstof til refleksion i "det der lykkedes", og for Andreas har der måske netop været brug for at vende fokus i den retning, før der kunne arbejdes med den mere overordnede læring omkring sin identitet som lærer.

Opsamling om Andreas' proces

Der har igennem hele processen med Andreas foregået et arbejde omkring afklaring af problemstillingen, men fordi vi ikke fastholdt den nysgerrige position og dermed var bevidste om, at vi netop arbejdede på en udvidelse af forståelsen, lykkedes det ikke for os som konsulenter at guide Andreas. Som konsulenter havde vi på daværende tidspunkt ikke ro nok omkring den indledende undersøgelse og fortabte os derfor i fokus på løsninger og fremadrettede handlinger. Schein (2010) nævner risikoen for som hjælper at fortabe sig i ønsket om at skabe forbedring igennem hurtige løsninger og dermed miste blik for undersøgelsen af problemet.

Den vigtige læring af processen for os som konsulenter må være, at det er afgørende at fastholde en nysgerrig og åben undersøgelse af en problemstilling, og skabe ro til den undersøgende fase. Endvidere kan vi pege på vigtigheden af som konsulent at turde udfordre en problemstilling uden samtidig at afvise denne. Vi har opdaget, at vi som konsulenter i denne sammenhæng kan have stor gavn af at stole på fornemmelser og tanker omkring en proces - ikke for at diagnosticere eller definere problemstillingen og finde løsninger, men for at fastholde fokus og forblive undersøgende i forhold til centrale knudepunkter i fortællingen. I tilfældet med Andreas

kunne de tanker, som på første møde blev introduceret af Kamilla, og som blev taget op igen i det reflekterende team på møde 2, på denne måde muligvis have hjulpet til en tydeligere guidning af processen.

7.2.2 Kamillas udvidelse af undersøgelsesfasen

I arbejdet med Kamillas praksisprojekt lykkedes det at fastholde en nysgerrig og åben undersøgelse af den præsenterede problemstilling. I det følgende vil vi undersøge konsulentens rolle i denne undersøgelsesfase.

Kamillas fortælling bærer præg af usikkerhed på, hvornår eleven Rie bliver irriteret og derfor kommer med et voldsomt udbrud i klassen. På første møde bemærker det reflekterende team uforudsigeligheden i Ries adfærd som et helt centralt tema, og dette griber samtalekonsulenten i den efterfølgende samtale og bruger det som styring i samtalen. Konsulenterne foreslår, at Kamilla som det næste led i sit praksisprojekt kan observere samspillet med Rie yderligere. På den måde bliver tiden frem til det næste møde til en "dataindsamling", der gerne skulle føre til et bedre grundlag for en problembeskrivelse og mere konkrete handleeksperimenter. Det ses herunder, hvordan samtalekonsulenten leder opmærksomheden i samtalen i retning af "mysteriet" i Kamillas fortælling og hermed styrer samtalen i en bestemt retning.

Samtalekonsulent: Jeg lagde også mærke til, at vi blev ved med at snakke om, at det er sådan lidt et mysterium - hvornår det er, det sker. Det kunne man også godt arbejde med som et projekt. Og undersøge hvornår det er, det sker?

Kamilla: Altså hvornår det er, hun stejler?

Samtalekonsulent: ja.

Kamilla: for det er egentligt også det, der skaber alle de andre problemer. Oplever jeg.

Lene: det kunne jo godt være, man blev lidt klogere på, hvorfor hun ... altså hvorfor hun reagerer, som hun gør.

Samtalekonsulent: ja fordi, det er måske lidt svært at starte med, hvordan vi kan få hende til at forstå sig selv bedre, det kan godt virke lidt diffust (møde 1 del 1, 39.15).

Det bliver her tydeligt, hvordan samtalekonsulenten i udforskningen af problemet forholder sig åbent, men samtidig leder opmærksomheden i retning af det mysterium, som ligger i beskrivelsen af Ries udbrud. Inden det ovenstående citat havde Kamilla fokus på et ønske om at "gøre Rie mere rummelig i forhold til sig selv" - en diffus problembeskrivelse, som samtalekonsulenten drejer fokus væk fra. Samtalekonsulenten benytter her en åbning i samtalen og indskyder et forslag, altså en guidning netop som det beskrives med konstruktiv opportunisme (jf. Schein 2010). Den nysgerrige undersøgelse, som blev fastholdt og udvidet med Kamillas egen dataindsamling i forhold til Rie, gav mulighed for en nykonstruktion af problemstillingen omkring Rie på møde 2, hvor Konsulenten hjælper Kamilla med at bruge sin undersøgelse og indsigt til at skabe nye spørgsmål i forhold til Rie. Kamillas fokus i sit praksisprojekt forandres hermed, så hun nu retter opmærksomheden imod Ries arbejdsproces og peger på et ønske om at forstærke en god proces. I denne sammenhæng lykkedes det konsulenterne at udvide undersøgelsesfasen og dermed fastholde den nysgerrige undersøgelse, og således bliver der mulighed for en indholdskontrakt med plads til refleksion og arbejde med nye handlemuligheder. Tilmed opnås en problembeskrivelse, der på mange måder lever bedre op til målsætningen i inklusionstanken (princip 2), da der her kommer større fokus på Ries ressourcer (se afsnittet 7.3 Fortællinger om ressourcer).

7.2.3 Opsamling

I de to eksempler, som dette afsnit har trukket frem, har vi som konsulenter handlet meget forskelligt, og derfor har vi kunnet uddrage en vigtig erfaring omkring arbejdet med kontrakt og problembeskrivelse. Når vi som konsulenter ønsker at undgå diagnosticering, har vi brug for en anden måde at afklare vores samarbejde med deltagerne. Her bliver kontraktforhandling helt essentielt i konsulentarbejdet. Vi kan se, at når vi, som ved Andreas' praksisprojekt, undlod at fastholde fokus i samtalen på en undersøgelse af problemets betydning og indhold, mistede vi ro i undersøgelsen og kom derfor til at rådgive og vejlede på et meget spinkelt grundlag. I arbejdet med Kamilla lykkedes det at fastholde en undersøgende tilgang, og vi kan udlede, at idéen med at skabe en øget informationsmængde igennem en dataindsamling er en oplagt mulighed for at opnå en øget indsigt, der giver et langt bedre

grundlag for refleksion og nye handlemuligheder. Som konsulenter kan vi derfor se det som vores opgave at fastholde undersøgelsesfasen, og, selv når det føles unaturligt, fastholde behovet for et tilstrækkeligt informationsniveau, før der gribes til handling. Denne måde at forstyrre lærernes daglige løsningsfokuserede praksis, kan vi se, har potentiale til at være mere hjælpsom end direkte råd og handleanvisende løsninger.

7.3 Fortællinger om ressourcer

Noget af det, vi tog med os fra inklusionstanken, var en opmærksomhed på ressourcer og positive fortællinger (princip 2). Med supplement i konstruktionstanken og den narrative teori (beskrevet i kapitel 4) blev det muligt for os at tænke om lærernes fortællinger som konstruktioner af en "virkelighed" og derfor også, at en fortælling kunne opbygges anderledes, hvis fokus blev flyttet til andre elementer. Vi erfarede i læringsgruppen, hvordan opmærksomheden på ressourcer hjalp til at opbygge nye fortællinger, der fungerede som en fremdrift og en motivation for arbejdet i gruppen, og dette afsnit handler om, hvordan vi som konsulenter helt konkret håndterede ufordringen om understøtte et fokus på ressourcer. Fokus på ressourcer blev et tema både for lærernes refleksion og eksperimenter i forhold til eleverne, men også for lærernes forståelse af sig selv som praktikere. I dette afsnit af analysen vil vi lægge ud med at beskrive vores tiltag i forbindelse med at hjælpe lærerne til et ressourcefokus i forhold til elever og handleeksperimenter. Bagefter vil vi tage fat i nogle situationer i læringsgruppen, hvor et ressourcefokus blev anvendt i forhold til lærernes forståelse af egen indsats, og vi vil pege på, hvordan vi som konsulenter aktivt støttede italesættelsen af lærernes ressourcer.

I et afsnit som dette bliver det tydeligt, at der er forskellige niveauer for det inkluderende arbejde. Der er et niveau, der beskæftiger sig med lærerne i forhold til deres arbejde med eleverne i klassen, og hvordan de kan forstå og forholde sig over for dem. Når vi nu har overført de tanker til psykologens arbejder som konsulent, så indgår der et yderligere led omkring vores forholdemåde over for lærerne, vi må have opmærksomhed på. Vores inklusionsprincipper gælder så at sige både for vores forholde- og handlemåde i forhold til lærerne internt i gruppen og for vores holdning til lærernes praksis.

7.3.1 At tage udgangspunkt i det, der lykkes

Til at illustrere den udfordring, der lå i at støtte lærernes brug af et ressourcefokus i forhold til arbejdet med eleverne, har vi valgt Kamillas proces som eksempel. Vi vil her skildre, hvordan Kamilla støttes til at tage afsæt i noget, der lykkes. Afsnittet

trækker på narrativ teori, der netop beskæftiger sig med fortællingen. Med baggrund i White (2006) beskrev vi i kapitel 4 et ansvar hos konsulenten for via sprog og ordvalg at understøtte en positiv fortælling om de mennesker, vi arbejder med. Vores sprog har en definerende kraft, men gennem sproget har vi også mulighed for at ændre en konstruktion og dermed vores forståelse af et problem eller en episode.

På **møde 1** er det tydeligt, at Kamilla ser Rie som en belastning for hendes lærergerning i klassen. Følgende ordveksling sker, efter at Kamilla har fortalt om, at Rie er skræmmende, uforudsigelig, og at hun må gå på "listefødder" for ikke "tænde hende af" (møde 1 del 1, 25.42).

Samtalekonsulent: altså, det er uforudsigeligt, hvad, det lige er...

Kamilla: Ja, og det er jo blevet sådan, at det egentlig er helt rart, hvis hun ikke er i skole, fordi så kører alt, altså. Så bliver man ikke forstyrret i de ting, som eleverne helst skal reflektere over. For de andre får heller ikke lov til at reflektere, når hun hele tiden skærer den af [afbryder undervisningen, red.] (møde 1 del 1, 25.49).

Kamilla virker opfyldt af de eksempler, der viser, at Rie adskiller sig fra de andre. Hun mener, at Rie "burde" være i stand til at have en mindre snæver livsanskuelse og kunne rumme andre mennesker.

For stor en forstyrrelse

Vi bider under mødet begge mærke i den negative beskrivelse og specielt i Kamillas ønske om at ændre Rie. Kamillas beskrivelse harmonerer ikke med vores princip om at undersøge frem for at diagnosticere en afvigelse og med vores systemiske idéer om umuligheden i at ændre et andet menneske, men vi har svært ved at finde ud af, om eller hvordan vi skal reagere på Kamillas fortælling. Vi har jo bedt Kamilla om at fremlægge det problem, hun gerne vil arbejde med. I forhold til den kontrakt for mødet, gør Kamilla præcis, hvad vi har aftalt, og vi vil ikke risikere, at Kamilla får en

fornemmelse af, at hendes udgangspunkt ikke er godt nok i vores øjne. Mødelederen forsøger dog under rundbordssnakken at adressere Kamillas fremstilling:

Jeg bed mærke i, at Kamilla, du formulerede det sådan, at du syntes jo, hun 'burde' være rummelig [...] men hvis man taler om inklusion, så handler det vel om at få hende til at kunne rummes i jeres fællesskab. Og lige netop nu er det hende, der fylder rigtig meget, så der var måske også en vinkel i at få fundet ud af, hvad er det for nogle sammenhænge, hvor hun fungerer godt, og hvordan er det, at vi kan få de her sammenhænge, hvor hun fungerer godt, bredt ud [...] (møde 1 del 1, 32.25).

Dette forslag bliver ikke genstand for yderligere refleksion blandt lærerne, måske fordi det formuleres mere som en konstatering eller et statement end et prøvende spørgsmål, som Kamilla skal forholde sig til. Der er desuden på mødet en lidt frustreret eller ophedet stemning, da lærerne taler sammen om alle de problemer, de oplever med Rie, og mødelederens direkte forslag om et ændret fokus kan i den kontekst opfattes som alt for stor en udfordring. Med andre ord er den forstyrrelse, vi som konsulenter tilbyder systemet, for stor i forhold til systemets etablerede logikker (jf. 4.2 systemisk tænkning, kapitel 4).

At åbne for en ressourcefokuseret fortælling

Senere på mødet forsøgte mødelederen af anden vej at udfordre Kamillas negative fortælling. Kamilla blev opfordret til som praksiseksperiment at udforske situationen omkring Rie lidt nærmere og både have fokus på episoder, hvor hun oplever problematisk samspil med Rie samt episoder, hvor Rie opleves mere harmonisk. Her er altså et eksempel på, at vi som konsulenter aktivt har fokuseret på ressourcer og forsøgt at lede deltagerens opmærksomhed mod et mere positivt udgangspunkt. Denne opfordring tog Kamilla godt imod. Opfordringen til et ændret fokus blev denne gang fremlagt som led i en nysgerrig undersøgelse og ikke som en direkte pointering om nødvendigheden af at ændre forståelse af problemets karakter, sådan som mødelederens første forsøg havde karakter af. På den måde blev det andet forsøg på at forstyrre Kamillas negative opfattelse muligvis mere tilpas. Ved at op-

fordre Kamilla til at undersøge Rie også i ikke-problematisk situationer, åbnede vi en mulighed for at opbygge en mere ressourcefokuseret fortælling at tage udgangspunkt i på næste møde.

På **møde 2** var Kamillas fortælling om Rie mere afvekslende. Kamilla havde specielt bidt mærke i en dag, hvor Rie og en anden elev har skrevet en rigtig god artikel, som Kamilla roste dem meget for. Kamilla observerede efterfølgende, at Rie resten af dagen udviste en helt anden tolerance og overskud end normalt: *”Nu har vi lige ramt noget her, som virkelig lykkes [...] Så de to timer er nok de bedste to timer, jeg har haft med klassen, hvor Rie var til stede”* (møde 2 del 2, 56.47). Vi som konsulenter støttede hende i dette fokus. Samtalekonsulenten spurgte for eksempel Kamilla om, hvad hun nu vidste mere om i forhold til Rie. Det fik Kamilla til at holde sin opmærksomhed på de elementer af Ries adfærd, som Kamilla bedre forstod nu og havde nogle hypoteser i forhold til. På den måde kom Kamillas refleksion på møde 2 til at handle om at undersøge og forklare Ries adfærd som forståelig i sin kontekst frem for at nå frem til en karakteristik af adfærden som bundet til en afvigelse iboende Rie, sådan som samtalen på møde 1 bar præg af. Kamilla endte med på møde 2 at tage udgangspunkt i det, der var lykkedes i én situation og se på, hvordan hun kunne bruge nogle elementer fra denne oplevelse i sine videre eksperimenter i forhold til Rie. Kamilla virkede på mødet motiveret og engageret, og der var en helt anden nysgerrighed for os at tage fat i som afsæt for at gå i gang med at finde frem til nye praksiseksperimenter. Gennem et eksempel som dette bliver det klart for os, at et udgangspunkt i ressourcer kan virke motiverende og gør vejen mod nye handlemuligheder mere nysgerrig og undersøgende. Man kunne spørge kritisk ind til, om ikke vi ved som konsulenter at forsøge at dreje fokus i en mere positiv retning, negligerer de problemer, lærerne reelt oplever. Her peger vores oplevelser i læringsgruppen dog på, at et udgangspunkt i det positive godt kan føre til muligheder for at handle på en problemstilling. Kamilla lod til med afsæt i noget af det forståelige og positive faktisk at opbygge en indsigt i noget af det uforståelige og negative.

Det, vi gjorde som konsulenter for at støtte Kamilla i et ressourcefokus, var at udfordre hende til at undersøge Rie på ny og denne gang også med henblik på at få øje på Ries ressourcer, som var svære at få øje på i den etablerede fortælling. Desuden

forstærkede vi på møde 2 de eksisterende positive elementer i Kamillas fortælling ved at spørge ind til det, hun forstod, frem for det, der stadig var svært at forstå. I det hele taget forholdt vi os interesserede og udforskende i forhold til Ries ressourcer, samt hvordan de kunne danne udgangspunkt for handling. Eksemplet viser os desuden vigtigheden af at servere vores udfordring som forslag eller spørgsmål og at udfordringen må være passende i forhold til situationen. Bliver den formuleret som en pointering eller et statement, opfordrer vi ikke direkte nogen til at reflektere videre, og det bliver nemt at ignorere udfordringen. Vi må desuden overveje, hvor langt vores udfordrende forståelse ligger fra deltagernes etablerede forståelse af situationen. På møde 1 havde vi som konsulenter en meget anderledes holdning til, hvordan vi skulle tilgå problemer end lærerne var vant til. Måske var udfordringen om at fokusere på ressourcerne specielt på det første møde stor for lærerne. Vi skal altså tænke over, hvor i processen vi befinder os, og hvor godt vi har fået etableret en fælles forståelse af en tilgang til løsning af problemet, når vi som psykologer fremsætter vores forstyrrelser.

7.3.2 Tydeliggørelse af lærernes ressourcer

Efterfølgende vil vi med udgangspunkt i Lenes projekt se nærmere på et ressourcefokus internt i læringsgruppen. Lene gav i forløbet ofte udtryk for en tvivl i forhold til sine egne evner til at hjælpe de udsatte elever i klassen. Vi vil her pege på samtalestrukturen som redskab for vores arbejde mod mere ressourcefokuserede beskrivelser af lærerne selv.

I forbindelse med aktionslæring er metoden 'det reflekterende team' (beskrevet i kapitel 5) meget anvendt. Vi opdagede specielt i forbindelse med møde 2 en stor gevinst ved at holde fast i denne struktur for samtalen, som tillod aktøren at tale med samtalekonsulenten uden afbrydelser fra de andre lærere. Desuden tvang strukturen aktøren til at lytte til de andre lærere uden samtidig at skulle forsvare sig eller reagere på alle tankerne i det reflekterende team. I det hele taget gjorde strukturen det nemmere for os at lade lærerne hver især både tale ud og blive lyttet til. Et eksempel på, hvordan det reflekterende team blev anvendt, er på møde 3, hvor

Kamilla i det reflekterende team reagerer på Lenes fortælling om en ellers problematisk situation:

Jeg synes, Lene er rigtig god til at tage udgangspunkt i den situation, der er, og så finde ud af, "hvordan redder vi os bedst muligt ud af den, så der ikke bliver et stort problem ud af det?" Og det, synes jeg, er rigtig imponerende, fordi, det er som om, det er *hele* tiden. Der er ikke rigtig sådan nogle...hvor det sådan glipper (møde 3 del 1, 14.31).

Lene har tydeligt bidt mærke i den ros, og svarer, da primærsamtalen genoptages:

Det er jo ikke noget, jeg sådan går og tænker over sådan "det var godt gået i dag, det var bare godt klaret det der!" (der grines lidt). Altså, det er jo bare noget, der ligger så rutine og dybt inden i en, at det er sådan, jeg tackler det. Færdig, slut. Så det er jo selvfølgelig rart at høre, at der er andre, der synes, det er en god måde at gøre det på (møde 3 del 1, 24.38).

Det bliver her tydeligt, hvordan Lene tager rosen til sig og trækker den frem som det væsentligste efter teamets refleksion. Vi oplevede det reflekterende team som et godt redskab til at fremme den anerkendende feedback mellem lærerne, som på den måde kunne hjælpe hinanden til at trække den enkeltes ressourcer frem. Når det reflekterende team var på, måtte Lene læne sig tilbage og lytte, og hun fik ikke mulighed for af beskedenhed at stoppe medlemmerne i det reflekterende team, før de havde fået sagt, hvad de havde at sige. På den måde skabtes der en helt anden plads til anerkendelsen, end der findes i en almindelig samtale. Det var imidlertid en udfordring for os at få det reflekterende team til at fungere på den ønskede vis. Vi havde som introduktion til møde 1 forklaret dem om strukturen og deres rolle, når de sad i det reflekterende team. Vi tog strukturen op igen som introduktion til møde 2 og forklarede denne gang helt eksplicit for lærerne, at deres opgave i det reflekterende team ikke var at finde en løsning, men blot at reagere på kollegaens fortælling. Desuden brugte vi aktivt mødelederen som medlem af det reflekterende team som model for den ressourcefokuserede tilgang, vi ønskede for teamets feedback.

7.3.3 Konsulenternes italesættelse af ressource og udvikling

Vi definerede i kapitel 5 henholdsvis samtalekonsulent og mødelederens ansvarsområder. Vi vil efterfølgende pege på flere eksempler på, hvordan vi har brugt rollerne som konsulenter til på forskellig vis at lede opmærksomheden mod ressourcer

Mødelederen

Mødelederen sad med i det reflekterende team, og vi anså denne position som en oplagt mulighed for at lede opmærksomheden i det reflekterende teams samtale. Som beskrevet ovenfor, kunne det handle om at lægge op til en ressourcefokuseret tilbagemelding eller på andre tidspunkter om at fokusere samtalen på temaer, som mødelederen opfattede som vigtige at nå omkring i forhold til at svare på den fortælling, som aktøren havde fremlagt.

Mødelederen var i det hele taget i en position til at observere og have et vist overblik over processen på mødet. Det benyttede vi os af under møderne og sørgede for som mødeleder at afslutte mødet med at samle op, trække tråde og tydeliggøre læring og bevægelse. Lærerne, der befandt sig midt i processen, bed sjældent mærke i den udvikling selv, men vi mente, med baggrund i inklusionstanken, at det var vigtigt for lærernes handlekraft og selvtillid at blive opmærksomme på egne ressourcer. Hvert møde handlede om tre forskellige læreres praksisprojekter, og der kom overvejelser og episoder på bordet, som stak i forskellige retninger. Hvert møde blev på den måde en meget kompleks organisme, og vi syntes, det var en positiv måde at slutte et møde af med at samle nogle tråde og trække fortællingen om helhed og bevægelse frem.

Samtalekonsulenten

Som indledning til primærsamtalerne med hver af lærerne på møde 2 og 3 gav samtalekonsulenten en lille forberedt opsummering på sidste mødes samtale. Vi opfattede opsummeringen som en mulighed for at have indflydelse på samtals udgangspunkt og fokus og for at overlevere en sammenhængende og positiv beskrivelse af den enkeltes praksisprojekt. Et eksempel er på møde 2, hvor samtalekonsu-

lenten starter samtalen med Kamilla ved at samle op på sidste møde, der havde været præget af frustration og ønsker om at ændre eleven Rie:

Du fortalte sidste gang om Rie, og du ville gerne prøve at hjælpe hende og eleverne til at rumme hinanden bedre og prøve at skabe lidt mere rummelighed [...] Jeg er lidt spændt på, om vi er blevet lidt klogere? (møde 2 del 2, 52.53).

Samtalekonsulenten bruger ikke nogle ord, som Kamilla ikke selv har anvendt på sidste møde. Opsummeringen er derimod et sammentræk af de mere positive beskrivelser af projektet, og vi giver på den måde Kamilla sin fortælling tilbage med en positiv vinkling. Desuden får Kamilla et konkret spørgsmål at starte sin nye beretning fra.

Samtalekonsulenten kom også på anden vis på banen med en påpegning af ressourcer. På møde 2 lagde samtalekonsulenten ud med at sige til Lene, efter at det reflekterende team har været på: *"jeg hørte, at du fik rigtig meget ros"* (møde 2 del 1, 25.27). Dette udgangspunkt kunne støtte Lene i at reagere på den ros og tage den til sig ved at understrege for hende, at det var i orden at dvæle lidt ved egen succes.

7.3.4 Opsamling

Afsnittet har taget af sæt i vores princip 2 om at fokusere på menneskers ressourcer frem for på det, der gør dem anderledes. Vi har i afsnittet peget på episoder, hvor vi har forsøgt at udfordre lærernes etablerede problemforståelse for at lede opmærksomheden hen på en mere ressourcefokuseret fortælling. Vi pegede på, hvordan vi som konsulenter skulle være opmærksomme både på at gøre udfordringen tilpas og på at fremlægge den som et forslag eller spørgsmål. Desuden har vi kigget på funktionen af det reflekterende team i forbindelse med et ressourcefokus og på den udfordring, der lå i at hjælpe lærerne til at gøre brug af det reflekterende team som redskab. Vi har på forskellige måder forsøgt at lede lærernes opmærksomhed i en ønsket retning, og der kan heri ligge en diskussion om, hvornår en konsulent bliver for ledende eller begynder at overtage en lærers fortælling. Kan vi med inklusionstanken som afsæt retfærdiggøre at ville ændre deres forståelse? Eller ligger der

netop i ideologien, at vi skal godtage andre menneskers fortællinger og ikke forsøge at ændre dem til fordel for vores egne? Disse spørgsmål tages op i specialets diskussion (kapitel 8).

7.4 Aktørperspektiv

I vores arbejde med læringsgruppen har det været vigtigt for os at fastholde lærerne som aktører. I det inklusionsprincip 3 er der netop fokus på agens: *"Vi bør som psykologer hjælpe mennesker med at blive medejende deltagere eller aktører i det fælles. Vi kan ikke betragte mennesker som inkluderede, før de selv føler sig sådan; det er ikke nok at se på deres fysiske tilstedeværelse"* (kapitel 4). Hermed har vi en udfordring i mødet med lærerne, der handler om, at de ikke blot møder op og følger vores anvisninger, men at de også føler sig som deltagere og medejere af læringsgruppen. Denne analysedel vil således med udgangspunkt i det inklusionsprincip 3 undersøge vores brug af aktionslæringens fokus på agens og læring. Endvidere vil vi undersøge proceskontrakten som værktøj for konsulenten i bestræbelserne på at fastholde lærerne som aktører og medejere af processen i læringsgruppen. Som en begyndelse vil vi stille skarpt på hjælperelationens indbyggede ansvarsforflyttende mekanisme, som betyder, at hjælperen naturligt vil overtage ansvaret, når han bedes om konkret hjælp. Herefter tager vi fat i aktørperspektivet hos Kamilla, som igennem læringsgruppens arbejde med refleksion over handlinger udvikler sin evne til refleksion-i-handling. Inden en afsluttende opsamling, vil vi kort undersøge, hvordan aktørperspektivet er fremtrædende i konsulentens arbejde med proceskontrakt og metasamtale om samtalens indhold.

7.4.1 Rådgivning og vejledning – "så hjælp mig dog"

Schein (2010) beskæftiger sig med hjælperelationen og påpeger som en central mekanisme, hvordan hjælperen naturligt ønsker at bidrage med konkret og håndgribelig hjælp til den, som beder om det. Når vi bedes om hjælp eller råd, vil den naturlige reaktion således være at søge efter en hurtig og nem måde at løse problemet på. Som proceskonsulenter er det dog vores opgave at håndtere hjælperelationen mere nuanceret, og derfor må vi holde de hurtige råd og vejledningen tilbage.

Vi kan se, hvordan rådgivning efterlader den, som modtager råd, i en passiv situation. Vi ser på 1. møde, at de hurtige løsninger og rådgivning overtager Andreas' fortælling om sine problemer med 'enten-eller situationer'. Andreas, bliver både af de andre lærere og af konsulenterne rådgivet på et spinkelt grundlag, og det efterlader ham passiv. Vi ser hvordan rådgivningen presser Andreas og placerer ham i en situation, hvor han må forsvare sin praksis:

Andreas: "Ja, hvis det kommer til stykket, vil jeg jo helst undgå at komme ud i den situation. Og det føler jeg også, jeg gør, når jeg er helt på toppen, og det hele kører. Og sådan føler jeg, det er ni ud af ti gange, når jeg går ind i et klasselokale" (møde 1 del 2, 07.30).

Her udtrykker Andreas på den ene side accept af at den foreslåede sammenhæng mellem 'enten-eller situationerne' og hans personlige tilstand. På den anden side føler han tydeligt trang til at forsvare sin praksis ved at understrege problemets minimale omfang. Fordi han selv forsvare sin praksis, bliver det vanskeligt at udfordre ham, hvorfor refleksionen går i stå. Andreas trækker bevægelsesønsket tilbage og ender derfor passiv, idet vi ikke får mulighed for at udfordre og udvikle praksis, Madsen (2010) understreger i denne sammenhæng vigtigheden af, at deltagerne er villige til at sætte noget på spil i deres praksisprojekt. Det er tydeligt at Andreas ikke føler sig tryk nok til at vise den sårbarhed projektet kræver, og dermed bliver det vanskeligt at fastholde hans aktive engagement i udvikling af praksis. Vi kan hermed se, at relationen mellem os som konsulenter og Andreas i denne situation beskædige af den manglende kontraktforhandling og afklaring, fordi vi ikke som konsulenter tager tid til at lytte til Andreas og lade ham selv afgøre tempoet i undersøgelsen. Som konsulenter kan vi lære af dette, at når vi ønsker at fastholde deltagerne som aktører, må der også skabes respekt om dem som ejere af deres egen praksis. Netop dette rettes der opmærksomhed på i introduktionen til møde 2, hvor mødelederen genintroducerer strukturen omkring reflekterende team: *"det er egentligt for at holde fast i refleksionen lidt længere og ikke stoppe den og prøve at undgå at komme med løsninger lige med det samme"* (Møde 2 del 1, 1.21). Mødelederen bruger her sin funktion som rammesætter til at gøre lærerne opmærksomme på ønsket om

en anderledes måde at tale sammen på. Intentionen er klar; at skabe ro i den undersøgende fase og dermed undgå, at deltagerne overtager ansvaret for hinandens praksis, som det skete med Andreas på 1. møde.

7.4.2 Problemløsning eller problemudforskning

Vi ser hos Lene et eksempel på den mekanisme, som Schein (2010) taler om, hvor konsulenten bliver fristet til at hjælpe nu-og-her igennem løsningsfokuserede råd og støttende vejledning, frem for at fastholde undersøgelsen af problemet. Samtidig ser vi også en udfordring for konsulenten, i på den ene side at møde Lene i sin oplevelse og på den anden side fastholde hende som ansvarlig. På møde 1 indtager Lene til dels selv en passiv position. Hun efterspørger støtte og vejledning i forhold til en forestående samtale med eleven Cille, og ligger op til en deling af et ansvar som føles for stort. Vi ønsker jo som konsulenter at være til hjælp, og derfor var det vanskeligt at afvise Lenes ønske om vejledning. I det følgende forsøger samtalekonsulentent at håndtere Lenes angst.

Samtalekonsulent: Jeg sidder med den tanke, at det er jo på vej til at blive skidt. Kan du komme til at gøre det MEGET værre?

Lene: Det er også det, jeg er bange for måske [...]

Samtalekonsulent: men det er jo ved at udvikle sig til, at hun bliver mere og mere lukket ude, som jeg hører det. Et eller andet skal der jo gøres, og så ved jeg ikke, om det er så farligt (møde 1 del 2, 59.57).

Lene er meget bekymret for den kommende samtale med Cille og fortæller også, at hun i lang tid har udskudt det. På mange måder er det således naturligt for Lene at efterspørge hjælp, der fratager hende ansvaret for samtalen. Hun sidder over for kommende psykologer og beder indirekte om en opskrift på at have vanskelige samtaler. I ovenstående sekvens lykkedes det for samtalekonsulentent at møde Lene i frustrationen, hvilket frigør hende tilstrækkeligt til efterfølgende at reflektere og selv bidrage aktivt i arbejdet med handlemuligheder. En undersøgelse af samtals betydning bliver en måde for konsulentent at dele ansvaret med Lene, og dermed gøre det mere håndterbart for hende. Som konsulenter er det vores opgave at ba-

lancere hjælperelationen, og selvom Lene i denne situation efterspørger støtte og vejledning, må vi som konsulenter være opmærksomme på ikke at overtage ansvaret men dele det, som i eksemplet ovenover hvor en undersøgende position fastholdes, så Lene i bliver i stand til selv at håndtere udfordringen.

I inklusionstanken ligger der en fokus på agens og på, at læring sker ved aktiv deltagelse frem for en passiv overtagelse af andres råd og anvisninger. Hvis vi som konsulenter overtager ansvaret og definerer lærernes udfordring for dem, handler vi så at sige i modstrid med inklusionstankens intention. I stedet er det afgørende som konsulent at forholde sig afventende og skabe ro til en undersøgelse af lærernes praksis, hvormed udviklingen af praksis primært bliver deltagernes egen opgave (jf. Schein, 1999). Dilemmaet og opgaven for konsulenten findes i balancegangen mellem på den ene side at fastholde deltageren som ansvarlig aktør i sin egen praksis, men på den anden side være rammesættende og strukturere arbejdet i læringsgruppen tydeligt. Hvordan formår vi som konsulenter at fastholde lærerne som handlende aktører i deres egen praksis? Det vil vi nu sætte fokus på.

7.4.3 Refleksion som brændstof til nye handlinger

Vi har i henhold til det inklusionsprincip 3 arbejdet med en målsætning om at fastholde lærerne som handlende aktører i deres egen praksis. I vores pragmatiske tilgang til viden ligger der en vigtig pointe i handling som indgang til viden, og denne tanke er da også afgørende for vores valg af aktionslæringen som interventionsmetode. I aktionslæring er der nemlig et stort fokus på handlinger og på deltagerne som aktører, der bruger handlinger og eksperimenter fra praksis som brændstof for refleksion og udvikling af nye handlinger.

Kamillas proces kan beskrives ved hjælp af den cirkulære erkendelsesproces, som er beskrevet i kapitel 5. I samarbejde med konsulenten bruges handlinger som brændstof for den refleksion, der sker på læringsgruppemødet. Handlinger eller episoder danner baggrund for refleksion og analyse, som fører til nye handlemuligheder og dermed nye episoder og erfaringer, som igen kan gøres til genstand for refleksion osv. Vi vil i det følgende analysere bevægelsen i Kamillas proces.

Kamilla bliver på møde 2 spurgt, hvad hun har lært om Rie, og hun fortæller om en konkret situation, hvor hun har sporet en dissonans imellem de faktiske talte ord og stemmeleje/kropssprog hos Rie. Her bruges den konkrete situation til at udlede en mere generel indsigt i Rie og måden, hun reagerer på. Observationen bruges til at udlede en forståelse, der senere fører til nye konkrete handlinger. Dette bliver tydeligt for os på møde 3, hvor Kamilla fortæller, at hun i en dansktime griber en stemning og sætter gang i en leg, hvor hun bruger anvisningen ”du skal sige det med et smil” som et forsøg på at afvæbne Ries negative samtaleform. Her er der fokus på at hjælpe Rie til at handle på en måde, som er socialt acceptabel. Der sker altså en udvidelse af indsigten fra møde 2, hvor Kamilla nu ser, at hun, ved at guide Rie med præcise anvisninger for samværsform, kan hjælpe hende med at skabe overensstemmelse mellem de sagte ord og fremtoning. Læringsgruppen bliver på denne måde et forum, hvor vi som konsulenter skaber mulighed for at omsætte konkrete erfaringer til læring, der kan danne baggrund for beslutninger om nye handlemåder. På denne måde fastholdes læreren som aktør i sin egen praksis og som beslutningstager i forhold til sin egen undervisning, og dette forstærkes af konsulentens opmærksomhed på de konkrete handlinger i praksis. For eksempel ses det her, at konsulentens undersøger, hvordan Kamilla kan forholde sig for at opnå et mål om at give Rie mere ros og anerkendelse.

Samtalekonsulent: hvad kræver det af dig at få det til at fungere?

Kamilla: jamen det kræver, at jeg er meget opmærksom på hendes arbejdsproces.

Samtalekonsulent: ja, så det er processen, du skal have fat i?

Kamilla: ja, så det ikke kun bliver orienteret mod et resultat (møde 2 del 2, 01.19.36).

Der arbejdes på mødet hen imod konkrete handlingsforslag. Det er dog afgørende, at vi som konsulenter i arbejdet med handlinger fastholder en balance i hjælperelationen og frem for at diktere løsninger og forholdemåder for lærerne, lader dem selv undersøge mulighederne for at agere ud fra de nye indsigter som refleksionen

på mødet skaber. Det store fokus på handling, som ligger i aktionslæringen, og er valgt på baggrund af inklusionstankens læringsbegreb, anser vi for betydende for lærernes mulighed for at tage ansvar for deres daglige praksis, og dermed synes det muligt, at de selv bliver i stand til at udvikle nye handlemuligheder også på lang sigt. Schön (2001) taler netop om arbejdet med en eksperimenterende tilgang til praksis som en måde at skabe kundskaber og grundlag for refleksion-i-handling, det vil vi se nærmere på i det følgende.

Refleksion-i-handling

Når Kamilla i situationen med legen "du skal sige det med et smil" griber situationen og handler i samspil med konteksten, kan vi kalde det *refleksion-i-handling*; et begreb som dækker over praktikerens måde at interagere med konteksten (Schön, 2001). Praktikernes evne til refleksion-i-handling udvikles og skærpes, ifølge Schön (2001), ved at udvide lærerens repertoire af metoder og handlemuligheder. Disse kan udvikles ved at arbejde med en eksperimenterende tilgang til praksis. Netop dette er vores hensigt med det fokus på handlinger i læringsgruppen, hvor vi lader erfaringer og konkrete situationer fungere som springbræt til refleksion over praksis og dermed åbner for nye handlemuligheder. Om arbejdet med handleeksperimenter siger Kamilla i evalueringen:

Kamilla: Det har i hvert fald været tilladt, at man eksperimenterer lidt med det, og det tror jeg, man på egen hånd ville have været lidt mere varsom med. "Åh jamen hvad så når jeg gør det, hvad sker der så?" Her ved man, at det bliver der taget hånd om, sådan at vi kan diskutere det i fællesskab næste gang, og så ved man, at der er en måde at arbejde videre med det på (møde 3 del 3, 39.55).

Det fokus, vi som konsulenter har lagt på handleeksperimenter, har altså været bidragende til en udvikling af en eksperimenterende praksis, og dermed bliver det muligt at opdage nye metoder. Befring (2008) mener, at der i inklusion ligger en central opgave i ikke blot at arbejde med kundskaber og konkrete kompetencer men også med selvtillid og gåpåmod. Hos Kamilla ser vi, hvordan læringsgruppen kan være en mulighed for at arbejde med selvtillid ved at sætte fokus på eksperimentering.

menter i undervisningen, og herigennem øge agens og handlekraft i den daglige undervisning.

7.4.4 Procesfokus og metarefleksion

I aktionslæringen er det centralt at lade deltagerne i en læringsgruppe have medindflydelse på aktiviteter og samtale i gruppen. Dette medvirker til en følelse af medejerskab hos lærerne (jf. inklusionsprincip 3). I forhold til dette mål har vi haft fokus på at stille procesorienterede spørgsmål, som tjener det formål at afklare kontrakt og skabe fælles orientering i arbejdet på gruppen, et eksempel er på møde 2, hvor Lene ændrer fokus i sit praksisprojekt:

Samtalekonsulent: Er der noget, du er mere udfordret af i øjeblikket?

Lene: Altså, jeg tror også, at det er noget med at få de andre til at rumme hende lidt bedre. Altså, hun skal ikke forandre sig (møde 2 del 1, 12.07).

Her stiller samtalekonsulentet et spørgsmål til Lenes ønsker, og på den måde bliver Lene gjort til ejer af den tid, hun har til rådighed på mødet. Der åbnes her for, at Lene selv kan definere sine udfordringer og ønsker for sin udvikling af praksis. Denne måde at stille afklarende spørgsmål i forhold til kontrakten og processen har i vore øjne stor betydning, når man arbejder faciliterende. Vi har imidlertid haft svært ved at gøre brug af den slags spørgsmål. Særligt i forhold til Andreas har der manglet fokus på metarefleksion og kontraktforhandling. Vi har fundet det svært og lidt kunstigt at søge imod et samtaleniveau, som kan siges at være samtale om samtalen. I afsnittet *7.2 Kontraktforhandling – problembeskrivelse uden diagnoser* kommer det frem, at vi, i forhold til Andreas, ikke i tilstrækkelig grad fik afklaret en kontrakt, hvorved vi mister orientering i samarbejdet, og derfor har vi som konsulenter ikke i tilstrækkelig grad noget at tilbyde Andreas, som dermed ikke udfordres. Vi ser konsulentens gennemsigtighed og procesfokus som helt centrale værktøjer i arbejdet med deltageres agens, og dermed deres fornemmelse af at være nogen, der har noget at byde på. Således er denne forholdemåde sammenhængende med inklusionstankens mål og intention om at øge selvtillid og handlekraft hos deltagerne.

7.4.5 Opsamling

I dette analyseafsnit har fokus ligget på den enkelte lærer som aktør i sin egen praksis og på deltagernes engagement og følelse af at være inkluderede i læringsgruppens refleksions-rum. Der ligger en udfordring i for os som konsulenter at fastholde lærernes ansvar og agens i deres egen praksis. Når lærerne møder problemer og udfordringer i dagligdagen, som stiller dem i en usikker position, er det naturligt, at de søger hjælp i form af konkrete løsninger og råd. Vi har dog set i arbejdet, at når lærerne mødes i frustrationen og i den korte tid på mødet får lov at dele ansvaret og frustrationen med kollegaer og konsulenter, bliver det muligt for dem selv at finde frem til handleforslag og eksperimenter. Aktørperspektivet er helt grundlæggende for inklusionstanken, og vi kan som konsulenter arbejde med det på flere planer; både i vores inddragelse af lærerne i beslutninger om samtals processuelle forløb og i fastholdelse af lærernes egen rolle i udforskningen af de problemstillinger, som søges løst og håndteret. I specialets diskussionsdel tages aktørperspektivet op på ny og belyses som en del af den faglighed, vi kan se for psykologen som inkluderende praktiker.

7.5 Helhed og forebyggelse

Under udledningen af vores fire principper for en inkluderende psykologpraksis kom vi frem til, at vi som psykologer har en opgave i at understøtte opmærksomheden på helheder (princip 4). Med det mente vi, at vi bør arbejde for at gøre vores indsats til gavn for et større fællesskab, og at der i det inkluderende psykologarbejde bør være en intention om forebyggelse indeholdt i interventionen. Vores intervention skal så at sige række ud over individet og situationen her og nu. Dette analyseafsnit skal forsøge at afklare, hvordan vi imødegik denne udfordring i læringsgruppeforløbet. I processen er det gået op for os, at opmærksomheden på helhed og forebyggelse indeholder forskellige elementer. I dette afsnit koncentrerer vi os først om arbejdet med lærernes fokus på klassen som helhed. Senere i afsnittet forholder vi os til vores forsøg på at lade enkeltepisoder udfolde sig som springbræt til en mere overordnet refleksion over lærernes daglige praksis mere generelt.

7.5.1 Klassen som helhed

Vi oplevede i læringsgruppen, at lærerne oftest lod deres fortællinger tage udgangspunkt i en enkelt elev. De var optagede af, hvordan denne elev skabte nogle problematikker, og hvordan de kunne afhjælpe de problemer, som afholdt eleven fra at lære noget eller opbygge konstruktive relationer til andre elever. Vi var med vort inkluderende og systemiske udgangspunkt samt vores tanker om at have fokus på fællesskabet frem for det enkelte individ noget betænkelige over for de af lærerens praksisprojekter (Lene og Kamillas), som fokuserede meget snævert på en enkelt elev. Samtidig kunne vi imidlertid godt se, at det for lærerne var et helt naturligt udgangspunkt, og vi var i tvivl om, hvordan vi burde agere som konsulenter. Vi opdagede dog efterhånden, at vi godt kunne hjælpe processen til at hæve sig op på et mere helhedsfokuseret niveau, selvom udgangspunktet var et individ. Det er det følgende afsnit et eksempel på.

7.5.2 Udfordringen i et individfokuseret praksisprojekt

Lenes praksisprojekt koncentrerede sig om eleven Cille. Vi var i vildrede i forhold til Lenes projekt, fordi vi på den ene side ønskede at tage afsæt i de problemer, som lærerne bød ind med, mens vi på den anden side havde nogle idéer om, hvad der ville være et godt praksisprojekt. Blandt andet skulle det ikke være for individfokuseret, da vi på baggrund af vores princip 4 og aktionslæringens forskrifter mente, at et praksisprojekt var mest nyttigt, hvis det handlede mere bredt om lærernes tilgang, og hvordan de kunne blive bedre til at håndtere en bestemt slags problemer – ikke blot et bestemt problem i forhold til en bestemt elev. Tanken, om at lærerens arbejde ikke blot skulle komme en enkelt elev til gode og kun hjælpe læreren i her-og-nu situationen, var vigtig for os. Da Lene på møde 1 fremlagde, at hun ønskede at beskæftige sig med den forestående kontaktsamtale med Cille, forsøgte samtalekonsulentten derfor at brede problemstillingen ud. For eksempel spurgte samtalekonsulentten, om Lenes praksisprojekt kunne handle mere generelt om, hvordan man kan blive bedre til at give tilbagemeldinger til elever. Det svarede Lene ja til, men hendes fokus blev på den forestående samtale med Cille. Vi kunne have gjort mere ud af at udfordre hendes projekt, men på den anden side, var Lene på møde 1 så optaget af sin nervøsitet og frustration over den forestående samtale, at det var

meget vanskeligt at få hende til at tage stilling til andet end lige præcis den samtale. Vi vil nu se nærmere på, hvordan vi under forløbet på anden vis forsøgte at få Lenes projekt til at række ud over situationen med Cille.

Fra eleven som bærer af problemet til en diskurs om rummelighed

På **møde 1** taler Lene om den kontaktsamtale, hun skal have med Cille:

Jeg er bange for...noget af det jeg skal snakke med hende om, det er hendes personlighed. Jeg kan give hende noget ros i forhold til det faglige, men det der med, når jeg skal til at give hende ris eller konfrontere hende med de ting, jeg bliver nødt til at tage en samtale med hende om, det går på hendes personlighed, det synes jeg er skide svært. Jeg bliver enormt bage for at såre hende og vildt konflikt-sky, og jeg kan mærke, jeg udskyder den der samtale (møde 1 del 2, 40.24).

Lene giver her udtryk for at være nødt til at konfrontere Cille med det, der gør hende anderledes og dermed fortælle hende, hvad hun skal lave om ved sig selv for nemmere at blive optaget i klassens fællesskab. Dette fokus på den enkelte elev som problembæreren gav Lene udtryk for at have det dårligt med. Hun nævnte også en enkelt gang på mødet, at det måske slet ikke var Cille, der skulle ændre sig, men hendes omgivelser, der skulle kunne rumme hende. Lene stod altså i en overvejelse omkring, hvem der skulle tilpasse sig – var det Cille eller nærmere resten af klassen? Tanken om at resten af klassen skulle ændre sig, kan tolkes som udtryk for en rummelighedsdiskurs, der som beskrevet i kapitel 4, handler om at udvide rammerne for fællesskabet med henblik på at rumme en elev. Sat på spidsen er det altså en tanke om, at de "normale" i fællesskabet skal tilpasse deres fællesskab til de "specielle". Lene fortalte netop også, hvordan hun havde talt med eleverne om rummelighed og instrueret dem i at bære over med Cille og gøre plads til hende. Der havde i forbindelse med rummelighedstanken, som Lene selv lægger op til, været en åbning til at tale med Lene om hendes projekt som noget, der ikke kun handlede om en enkelt elev, men på mødet adresserede ingen af os Lenes overvejelse om inddragelse af hele klassen i praksisprojektet. Åbningen stod simpelthen ikke klart for os midt i Lenes detaljerede og følelsesladede fortællinger. Derfor vedblev

Lenes praksisprojekt at omhandle tilbagemeldingen til Cille om den afvigende adfærd, hun måtte ændre for at passe ind.

Fra rummelighedsdiskurs til inklusionsdiskurs

På møde 2 forsøgte samtalekonsulenten at finde frem til Lenes fokus og lede hendes opmærksomhed i retning af et mere helhedsorienteret fokus. Ved at spørge Lene, fik samtalekonsulenten at vide, at hendes praksisprojekt fra første møde ikke længere var aktuelt, og at det måtte ændres, da Lene havde flyttet sit fokus fra eleven Cille til resten af klassen. Lene syntes, at hendes projekt nu handlede mere om at få de andre elever til at rumme Cille, og at hun ikke skulle forandre sig. Samtalekonsulenten gjorde denne gang brug af den åbning mod resten af klassen, som rummelighedstanken bærer. Selv havde vi dog med rod i inklusionstanken en idé om, at ingen i princippet skal ofre og tilpasse sig, men at vi ved at hjælpe individer til at fremvise deres styrker, kan støtte deres optagelse i fællesskabet som lige deltagere og ikke som nogle, der får lov at være med på grund af andres medlidenhed eller opofrelse. Den tanke forsøgte samtalekonsulenten at lede Lenes opmærksomhed hen på, da de to prøvede at finde frem til, hvordan en ny formulering af Lenes praksisprojekt kunne lyde. Lene fortalte blandt andet, at de andre elever ikke valgte Cille til gruppearbejde, hvilket hun ville ønske at de ville. Samtalekonsulenten tog fat i denne tanke og forsøgte med følgende inklusionsinspirerede formulering: *”Så kunne man sige, at det kunne være spændende at arbejde med, hvordan man kan gøre en elev, som virker uattraktiv på de andre, mere attraktiv for fællesskabet?”* (møde 2 del 1, 13.09). Den formulering accepterede Lene, og den fik hende til at fortælle om en episode for nylig, hvor Cille fik ros af de andre elever for en faglig præstation. Lene siger om den episode:

Og jeg synes, det var en god dag for Cille. Sådan nogle oplevelser kunne jeg godt tænke mig, hun fik nogle flere af. Men det kræver jo også, at de andre kan se det gode i hende, det skal jeg være med til sådan at skabe nogle situationer, hvor det fungerer ikke? (møde 2 del 1, 13.34).

Det er en balancekunst for samtalekonsulenten ikke at være for ledende men samtidig guide samtalen i en retning, der forekommer hende at være hjælpsom. Lene afviser ikke formuleringen, og vi kan se i hendes efterfølgende fortælling, at samtalekonsulentens inkluderende drejning på projektet ikke ligger hende fjern. I læringsgruppen åbnede vi lidt senere for rundbordssnak, og Lene fandt med hjælp fra de to andre lærere hurtigt frem til et praksiseksperiment, der handlede om at forberede et gruppearbejde i det fag, hvor Cille tidligere havde vist sine faglige styrker. Samtalekonsulenten samlede op og understregede pointen i det praksiseksperiment, som Lene fandt frem til: *"Noget af det overordnede i det her er jo noget med at få de andre til at se nogle værdier i Cille"* (møde 2 del 1, 33.32). Samtalekonsulenten understregede altså en bevægelse mod en mere inkluderende tankegang, hvor det ikke handler om, at klassen skal tilpasse sig Cille, men at de derimod skal få øje på hendes styrker og på den baggrund aktivt vælge hende til. På den måde syntes vi, der blev et fokus på Cille i et relationelt forhold til de andre elever og dermed på en større helhed, sådan som vi ønskede.

Lene tog tanken til sig, og vi kunne på **møde 3** se, hvordan inklusionstanken og altså vores holdning til lærernes praksis var blevet en mere tydelig del af Lenes opfattelse af sin opgave, end den var på det første møde:

Ja altså, jeg synes at hun [Cille] virker mere og mere tilpas i klassen, og jeg synes også, de ganske langsomt viser hende noget mere respekt. Og det har hun jo selv vundet, respekten, fordi hun jo faktisk står og laver nogle rigtig gode powerpoint-præsentationer både på dansk og engelsk. Så det er måske også noget med at bruge hendes faglighed, at jeg som lærer bruger hendes faglighed til at forsøge at vise klassen, er dér er virkelig nogle af hendes stærke sider, og på den måde få vundet den respekt. Det er nok noget af det, jeg er kommet frem til, det er den vej, jeg skal få hende ind i fællesskabet på (møde 3 del 1, 10.15).

Vi har her forsøgt at illustrere den bevægelse, der skete i Lenes praksisprojekt fra et udgangspunkt i Cille som bærer af problemet og på den adfærd, som Lene ønskede at ændre hos Cille til en optagethed af en rummelighedstanke, der handler om ud-

vikling af resten af elevernes rummelighed. Rummelighedstanken virkede kendt for lærerne, og vi kan se med eksemplet, at vi kan anvende den som springbræt videre til mere inklusionsinspirerede tanker. Ved at tage fat i de åbninger, der bød sig i Lenes fortællinger, lykkedes det os at fastholde hende i og udvide den del af hendes fortælling, der i forvejen pegede i retning af inklusion. Vi opdagede gennem eksemplet med Lene, at et udgangspunkt i et individ ikke nødvendigvis var et problem i forhold til en inklusionsinspireret praksis som psykolog, men der lå en udfordring for os i at få Lenes praksisprojekt bredt ud. Vores rolle som konsulenter bestod i den forbindelse i at hjælpe Lene til at finde et fokus og fange de åbninger, som Lene gav os, til at lede opmærksomheden hen på hele klassens trivsel. Vi oplevede dog, hvor svært det kunne være i situationen at fange disse åbninger og reagere på dem. Lærernes fortællinger var komplekse og indeholdt så megen information, at det var yderst vanskeligt at hjælpe til med at sortere og udpege det, som var vigtigst. Endnu engang må vi altså påpege vigtigheden af problembeskrivelsesfasen og løbende kontraktforhandling som helt essentielle elementer for konsulentens mulighed for at hjælpe lærerne mod deres mål.

Ligesom i afsnittet om ressourcefokus ligger der en diskussion af, hvor langt vi som konsulenter kan gå i forsøget på at få vores egen holdning igennem. Hvordan finder vi balancen mellem på den ene side at have en ideologi og en holdning om, hvordan vi som mennesker bør forholde os over for hinanden og på den anden side at acceptere andre menneskers forståelse som på lige fod med vores egen? Dette tema vil som sagt blive taget op i diskussionsdelen (kapitel 8). Desuden befandt vi os i et dilemma mellem at se mennesker som unikke samtidig med at skulle have fokus på det større fællesskab, for kunne vi tage højde for begge dele på samme tid? Denne diskussion vil også blive taget op i diskussionen (kapitel 8).

7.5.3 Når enkeltepisoder bredes ud gennem refleksion

En anden form for helhedstækning oplevede vi, når vi kunne støtte lærerne i at gøre brug af erfaringer fra enkeltsituationer til at reflektere over deres lærergerning mere bredt. Mere præcist handler det næste afsnit om et eksempel på, hvordan vi

som konsulenter kan facilitere, at enkeltepisoder breddes ud for potentielt at få betydning på længere sigt. Forebyggelse er således en grundtanke i afsnittet.

Hvornår har man gjort sit arbejde godt nok?

Lene fortæller på møde 2 om den gennemførte kontaktsamtale med Cille. Hun siger, at den gik godt, og at hun gik derfra med en god mavefornemmelse. Men hun siger imidlertid kort, at det er: *"et skisma mellem at det gik godt, og så at vi begge to var lidt kyllinger ikke? Jeg skal sådan ligesom lige finde ud af, hvad var det, det var, ikke?"* (møde 2 del 1, 11.10). Denne sætning bider mødelederen mærke i som et udtryk for en underliggende tvivl hos Lene om hun har hjulpet Cille tilstrækkeligt. Mødelederen bruger sin deltagelse i det reflekterende team til at bringe spørgsmålet 'hvornår har man gjort sit arbejde godt nok?' på banen.

Der er et dilemma i; "hvornår er det godt nok?" – hvornår er det man skal stoppe op og sige "nu går det godt nok" og det synes jeg er spændende. Det må man jo have med mange af eleverne. Hvornår er det at man skal affinde sig med at nå.. nu...[kan jeg ikke gøre mere] (møde 2 del 1, 19.40).

Spørgsmålet provokerer Andreas, der mener, at man som lærer aldrig kan tillade sig at sige, at man har opnået det, der var muligt med en elev. Det i Andreas' ører lidt naive spørgsmål bliver dog indgangen til en interessant samtale i det reflekterende team om dårlig samvittighed, en lærers forpligtelser og det menneskelige i det at være lærer. Kamilla peger på, at succesen i forhold til Lenes samtale med Cille kommer til at hvile på, at Lene er et ordentligt menneske, der vil hendes elever det godt. Udgangspunktet er fortællingen om den konkrete samtale mellem Lene og Cille, men i det reflekterende team udvides den fortælling til at sige noget om Lenes lærerpersonlighed og om nogle af de svære dilemmaer, lærere kan møde gennem deres profession. Lene reagerer bagefter genkendende på samtalen i det reflekterende team og reflekterer videre over samtalen. Den enkeltstående episode rækker hermed ud over sig selv og danner grund for refleksion over Lenes rolle som lærer. Episoden får dermed potentielt en forebyggende betydning.

Mødelederen, der sad med i det reflekterende team, spillede i dette eksempel en vigtig rolle for at hæve refleksionen ud over den konkrete episode med Cille. Episoden er således et godt eksempel på den fordel, det kan være at have en konsulent som del af det reflekterende team. Mødelederen har under primærsamtalen god tid til at lytte og kan så i det reflekterende team tage sin undren over det sagte op eller lede teamets opmærksomhed hen på centrale temaer, hvis de kommer til at fortælle sig i en sidebemærkning. Efter den pågældende episode var vi imidlertid ikke helt sikre på, om mødelederen havde handlet hensigtsmæssigt, idet hun langt hen ad vejen havde reageret på en fornemmelse af et dybereliggende dilemma hos Lene. Kunne mødelederens refleksioner for eksempel være et resultat af egne tanker om 'at gøre det godt nok'? Efter gennemlytning af mødet kunne vi dog se, at tolkningen havde god forbindelse til Lenes udtalelser, og det faktum, at Lene efterfølgende tog så godt imod refleksionerne i teamet, pegede også på, at mødelederen ikke havde været for ledende eller reageret udelukkede på personlige overvejelser. Det er imidlertid et forhold, vi som konsulenter må være opmærksomme på. Madsen (2010) påpeger via aktionslæringens begreb om gennemsigtighed (beskrevet i kapitel 5), at vi som konsulenter må markere, når der er tale om en tolkning, som vi selv er ophav til. I det nævnte tilfælde ville en sådan markering have været på sin plads, idet grundlaget for tolkningen trods alt ikke var åbenlys.

7.5.4 Opsamling

I afsnittet har vi peget på, hvordan vi som konsulenter kan handle i overensstemmelse med vores princip om et fokus på helheder. Helhed kan dog have forskellige betydning, og vi har her beskrevet et fokus på klassen som helhed samt et fokus på et mere overordnet niveau for lærernes arbejde. På den måde rettes opmærksomheden ikke blot mod det enkelte system i isolation, men mod et større mønster af relationer. Det kan være svært i hverdagen at nå at tænke længere end til den situation, man befinder sig i lige i øjeblikket, og vi synes, at en læringsgruppe kan være en god støtte til at skabe refleksion på metaniveau, som kan fungere forebyggende. I den forbindelse har vi indset, at et udgangspunkt i en enkelt-situation eller et indi-

vid ikke behøver at være problematisk. Dog ligger der en udfordring for os som konsulenter i at lede i retning af mere overordnede udviklingsønsker og trække et fokus på helheden frem.

7.6 Læringsgruppen som ingenmandsland

Aftalen med lærerne var, at arbejdet i læringsgruppen skulle omhandle de problematikker, som lærerne oplevede i deres daglige arbejde med eleverne. Vores fælles mål var koncentreret om at finde ud af, hvordan lærerne bedre kunne hjælpe eleverne til at blive en del af klassefællesskabet og ruste dem til at gennemføre den påbegyndte uddannelse. Arbejdet i læringsgruppen var altså defineret til at handle meget konkret om den enkelte lærers praksis og udviklingen af den. Vi havde ikke tænkt meget på lærerne som gruppe, og hvordan deres indbydes forhold kunne spille ind på arbejdet med lærernes praksis. I forlængelse af valget af aktionslæring som intervention bliver gruppen imidlertid samlingspunktet for den praktiske omsætning af vores inklusionsprincipper. Den ressource det er at være sammen om refleksionen over praksis beskrives igennem analysen som meget betydende for for eksempel den undersøgende tilgang (princip 1) og for et fokus på ressourcer (princip 2). Vi opdagede dog, at vi havde en udfordring i forhold til at facilitere et rum, hvor lærernes vante hierarki og kommunikationsform kunne brydes og respekten for hinandens projekter kunne øges. Vi vil i den forbindelse se på, hvad vi gjorde for at forstyrre lærergruppen som system og skabe et respektfuldt refleksions-rum eller med andre ord et 'ingenmandsland' (jf. Hansen, 2005). Afsnittet vil koncentrere sig om relationen mellem Andreas og Lene og vil desuden indeholde udvalgte nedslag i lærernes afsluttende evaluering på processen.

7.6.1 At indtage rollen som leder og rammesætter

Andreas fremstår imødekommende, men samtidig hektisk og nervøs. Han undskylder ofte, og særligt i forhold til den erfarne og lidt ældre Lene udviser han en form for underlegenhed. Lene på den anden side fungerer som teamets leder og virker til at være vant til at lede deres teammøder. På det første møde lagde Andreas ud med at fortælle meget åbent om sin usikkerhed i "enten-eller situationerne", men efter blot ca. 6 minutters primærsamtale, afbrød Lene ved at sige "*jeg tror ikke, du*

skal være så bange for de situationer” (møde 1 del 2, 6.12). Hun virkede lidt utålmodig og mente, at Andreas bare skulle lade være med at sanktionere så hårdt, at han ikke kunne leve med det. Lene tog her ikke højde for Andreas’ oplevelse af konflikterne som problematiske, og der kan være tale om, at hans ønske om at undgå dem blev derved blev negligeret. Det var vores opgave som proceskonsulenter at holde fast i samtalestrukturen og guide deltageren i sin fortælling (Schein, 2010), men vi oplevede de kræfter, som Hansen (2005) taler om, der forsøger at gøre refleksions-rummet til et almindeligt møderum med de traditioner og roller, som allerede findes i gruppen (jf. kapitel 5), og vi fik ikke fastholdt Andreas’ egen fortælling som den styrende på mødet. I stedet var der en tendens til, at Andreas’ budskaber druknede i både vores og kollegernes forsøg på at vejlede og give velmenende råd.

Efter mødet var vi frustrerede over både Andreas’ manglende vedholdenhed og Lenes mange råd og brud på samtaleformen. Vi reflekterede efter mødet over, om hendes meget aktive og løsningsfokuserede væremåde på mødet måske kunne forklares med hendes vanlige position i teamet som leder og ”problemløser”. For vores del havde vi tilladt Lenes afbrydelser, og muligvis var det ikke lykket os godt nok at forklare den stramme møde- og samtalestruktur, som vi ønskede, og som adskilte sig fra lærernes vanlige mødeform. Måske havde vi ikke været gode nok til at tage den lederrolle til os, som følger med titlen som konsulent. Vi blev enige med os selv om, at vi ikke gjorde hverken Lene eller de andre deltagere en tjeneste ved at følge teamets vanlige mødeform. Faktisk mente vi, at vi ved på mere tydelig vis at tage rollen som rammesættere til os, kunne lette Lenes ansvar for hurtig problemløsning og hjælpe hende til i stedet at lytte til de andre. Derfor blev det vores interne overskrift for møde 2 at indtage rollen som ledere og rammesættere af mødet. Det gjorde vi ved blandt andet at foreslå et bestemt sted at holde mødet og sørge for at møde op inden lærerne. På den måde kunne vi stille stolene op, så der blev en tydelig opdeling mellem medlemmerne af det reflekterende team og deltagerne i primærsamtalen. Samtidig det blev os, der modtog lærerne og dermed fremstod som værter. Vi indledte desuden mødet med et kort oprids af strukturen i form af den ønskede veksling mellem primærsamtale og reflekterende team samt af deltagerens funktion i de forskellige roller. Vi talte denne gang i gruppen meget konkret om,

at formålet var at trække undersøgelsesfasen og refleksionen ud og holde de nærliggende gode råd lidt i baggrunden. Indledningen på mødet kan således beskrives som forhandling af rammekontrakt med fokus på spillereglerne for de interne relationer i gruppen (jf. kapitel 5).

I løbet af de næste to møder oplevede vi en tydelig ændring i temaets måde at kommunikere sammen på. Dette citat fra det sidste møde illustrerer en ændring i Lenes måde at håndtere Andreas' fremlagte problematik: *Han indser det selv, at den der meget autoritære lærerrolle, den duer ikke for Andreas, vel? (...) Han kommer frem til det her selv, fordi han har oplevet sig selv i en ny kontekst, ikke?* (møde 3 del 3, 08.42). Her anerkender Lene det potentiale, der ligger i, at Andreas selv er nået frem til sin erkendelse, og at hun netop ikke har serveret et velmenende råd for ham. Hun anerkender, at Andreas vil være lærer på en anden måde end hende, og at det er det, han har brug for hjælp til, frem for at blive oplært i at gøre tingene på samme måde som hende selv. Samtidig lykkes det på mødet Andreas at sige fra over for de mange råd, han har fået, og som han er kommet til at følge uden at tage i betragtning, om rådene supplerer hans egen forestilling om det at være lærer. Lene og Andreas giver altså begge udtryk for en udvikling i deres forståelse af, hvad de har brug for fra hinanden, og hvordan de som kolleger kan hjælpe hinanden på en måde, der tager udgangspunkt i den enkeltes egen oplevelse.

Der kan være mange forklaringer på udviklingen i lærernes interne forholdemåde, men vi tror, at vores øgede fokus på egen rolle som rammesættere har haft en væsentlig betydning. Lenes udtalelse under evalueringen understøtter denne antagelse. Hun siger: *"det har været super godt, at I ligesom virkelig har været dem, der har styret processen, og det har været vigtigt for, at det kunne lykkes"* (møde 3 del 3, 36.25). Det bliver altså klart her, at lærerne opfatter vores tydelige rammestyling som en hjælp og en forudsætning for, at de har kunnet arbejde på en anden måde, end de havde haft mulighed for i deres vanlige kontekst.

7.6.2 Forstyrrelse af systemet

På de sidste møder oplever vi i mindre grad lærernes etablerede roller i forhold til hinanden som styrende for processen. Vi kan måske sige, at vi er kommet tættere

på en læringsgruppe som et ingenmandsland – det vil sige et rum, hvor man lægger sine eksisterende opfattelser af hinanden fra sig, og der sker noget andet, end ”udenfor” (jf. Hansen, 2005). Dette, synes vi, bærer et meget vigtigt potentiale for teamets videre samarbejde, hvis det vel at mærke kan lade sig gøre for lærerne at overføre den forholdemåde til dagligdagen uden for læringsgruppen. Kamillas udtalelser under evalueringen understøtter vores opfattelse af en udvikling i forholdet mellem lærerne, og hun peger på, at lærerne faktisk har kunnet tage noget med sig videre fra læringsgruppen. Mødelederen spørger, hvad der er anderledes nu end inden læringsgruppeforløbet, og Kamilla svarer:

Kamilla: Jeg synes især det her med at bruge hinanden. Jeg har i hvert fald oplevet, at vi efter det her er blevet sat i gang, har været bedre til at tale om de ting, der er sket, og det, synes jeg, er rigtig rart, at man ligesom kan sætte ord på de ting, der sker. Og forstå det her forum [læringsgruppen, red.], det tror jeg er godt i et videre arbejde om den her klasse. Vi forstår godt de spilleregler, der har været her, så vi forstår godt, hvordan vi ikke skal...altså træde ind på andres territorium [...] jeg tror vi er bedre rustet nu os tre imellem til ikke at komme til at støde hinanden. Hvis vi siger ”der var et eller andet dér, der ikke gik godt, har JEG hørt. Hvad kan vi så gøre?”. Eller hvis vi selv kommer og spørger ”ved du hvad, det her kiksede, kan vi ikke finde ud af, hvad jeg så kan gøre?”

Samtalekonsulent: Så en måde at tale sammen på?

Kamilla: Ja, som ikke er farvet af de tanker, man har omkring hinanden som lærere, som de måske var i højere grad før det her projekt (møde 3 del 3. 45.04).

Kamilla peger her på, at læringsgruppen har hjulpet lærerne til i det hele taget at tale mere sammen om det, de hver især er ude for i forbindelse med deres arbejde, men de taler også sammen på en anden måde. Kamilla kommer med et par eksempler på spørgemåder, som hun har taget til sig fra gruppen og siger direkte, at de i gruppen forstår de ”spilleregler”, vi som konsulenter har sat op for måden at tale sammen på. Som det fremgår af citatet, handler det om at være udspørgende og undersøgende og ikke rådgivende eller konkluderende på en anden persons vegne

(jf. princip 3). Sidste del af citatet kan desuden lede tankerne hen på idéen om ingenmandslandet, hvor lærerne kan mødes og hjælpe hinanden på en måde, som, i mindre grad end tidligere, er farvet af forestillinger om, hvem den anden er, og hvad vedkommende har brug for.

Det, vi har forsøgt for at facilitere en ændret samtaleform, kan beskrives som en forstyrrelse af et system (jf. kapitel 4). For at forklare dette, må vi betragte lærerne som individuelle systemer i et større system bestående af hele handelsskolen med kolleger, ledere, elever, forskellige udvalg og grupperinger og så videre. Vi har som konsulenter for en periode indgået i det system via vores deltagelse i læringsgruppe-systemet. Her har vi introduceret nogle rammer bestående af en stram samtalestruktur, og vi har, med vores måde at stille spørgsmål på og lytte, sandsynligvis også fungeret som modeller for kommunikation i den kontekst. Vi har desuden bestræbt os på at indtage rollen som ledere af gruppen. Alle disse tiltag har fungeret som forsøg på at forstyrre systemet. Forstyrrelsen af teamet vil ideelt føre til forstyrrelse andre steder i det større system, og på den måde kan vores intervention potentielt række ud over sig selv og få betydning for andre end deltagerne i læringsgruppen. Her tænker vi først og fremmest på eleverne, som kan få gavn af lærernes øgede kommunikation og samarbejde om at finde frem til handlemuligheder. Netop dette peger hen mod vores princip om helhed og forebyggelse (princip 4), fordi vores intervention potentielt når ud og får betydning for et større system. Forebyggelsen kommer ind i billedet, når lærerne kan tage en ny samtaleform med sig videre fra læringsgruppen og uden vores assistance gøre brug af den i deres videre samarbejde.

7.6.3 Opsamling

Vi oplevede under møderne ofte, hvordan lærernes interne forhold skinnede igennem i deres måde at kommunikere på og reagere på hinandens fortællinger. Det er altså ikke til at se bort fra de roller, deltagerne spiller over for hinanden i deres hverdag, og vi har ingen illusion om, at vi som konsulenter kan eller skal ophæve etablerede hierarkier og måder at tale sammen på. Alligevel synes vi, det giver mening at arbejde med tanken om læringsgruppen som et ingenmandsland, hvor del-

tagerne er mere lige, end de er "udenfor" (jf. Hansen, 2005 i kapitel 5). Det kræver dog noget af os som konsulenter at opdage, når de vante roller indvirker negativt på samspillet og gennemskue, hvordan vi kan afhjælpe det. Vi har oplevet, hvordan inklusionstankerne må gælde også for vores arbejde med de interne forhold i læringsgruppen. Vi må arbejde med at skabe et rum, hvor lærerne får mulighed for at gøre brug af hinandens ressourcer. Det har stor betydning for gruppens arbejde, mener vi, at gruppen ikke fungerer på enkelte personers præmisser, men at alle gives muligheden for at vise, hvad de har at byde på. Til det formål har vi arbejdet med at gøre os selv synlige som rammesættere af gruppen samt tydeliggøre samtaleformen og spilleregler for forholdemåde internt i gruppen. I det hele taget har det handlet om de muligheder, vi har som konsulenter i systemet, for at forstyrre de etablerede mønstre og sætte gang i nye måder at forstå hinanden og tale sammen på. Læringsgruppen handler om at opdage nye muligheder for at eksperimentere i praksis. Det handler altså om kreativitet og nytænkning gennem samarbejde, og derfor giver det mening også at forstyrre selve relationen lærerne imellem og sætte rammer op for, at der sker noget nyt her.

DEL 4

AFSLUTNING

KAPITEL 8 DISKUSSION

I det kommende diskussionskapitel er det vores intention at træde et skridt tilbage for derved at betragte specialets undersøgelse på afstand og kritisk reflektere over resultatet af vores arbejde. Vi vil stille skarpt på vores implementering af inklusionstanken i praksis, samt undersøge hvad vores erfaringer har af betydning for vores fremtidige praksis. Diskussionen er således et springbræt til konklusionens samlede bud på, hvorledes inklusionstankens idé kan omsættes til handle- og forholdemåde i en konsultativ intervention.

Inden for aktionsforskningen forstås erkendelse som cirkulær, og vi har da også arbejdet med en cirkulær veksling imellem handling og refleksion som grundlag for undersøgelsen; Vi brugte inklusionstanken med de 4 udledte inklusionsprincipper, som udgangspunkt for en intervention. I forbindelse med vores handlinger reflekterede vi over de oplevelser og erfaringer, vores møde med praksis i læringsgruppen kastede af sig og blev dermed i stand til at udvikle vores handle- og forholdemåde undervejs. Efter vores analyse af forløbet i læringsgruppen kan vi nu stille skarpt på det grundlag, vi havde for handling og derved nuancere vores forståelse på bag-

grund af de ting, der skete i læringsgruppen. Målet er herigennem at skabe refleksion, der kan lede til ny indsigt og forståelse – og dermed danne baggrund for fremtidige handlinger i praksis.

Som det første vil vi belyse grundlaget for specialets empiriske del og diskutere vores metodevalg. Vi vil især beskæftige os med det subjektive element, som er grundlæggende i undersøgelsen af vores egen praksis. Herefter sætter vi fokus på de fire inklusionsprincipper og vil kritisk forholde os til dem som grundlag for intervention. Problemer og modsætninger i principperne trækkes frem og diskuteres i forhold til arbejdet i læringsgruppen. I den sidste del af diskussionskapitlet sætter vi fokus på inklusionstanken som grundlag for praksis i en nuancering af vores fire inklusionsprincipper, og forsøger hermed at fremsætte et bud på vores faglighed i lyset af erfaringerne fra læringsgruppen.

8.1 Metodisk diskussion

Inden vi påbegynder en yderligere diskussion af vores arbejde i læringsgruppen og vores faglighed i lyset af de erfaringer vi har gjort os, vil vi betragte vores undersøgelse i et metodisk lys. Vi stiller spørgsmål til, hvordan vores metodiske beslutninger har influeret vores arbejde og den endelige besvarelse af problemformuleringen, som senere vil blive præsenteret i konklusionen. Hvad betyder det for eksempel for undersøgelsen, at den er baseret på en personligt medieret dataindsamling, og hvilke udfordringer ligger der i en selvundersøgelse, hvor vi selv både agerer praktiker og forsker?

8.1.1 Videnskab eller personlig professionel udvikling?

Når vi i specialet sætter os for at undersøge en praksis og hermed at skabe udvikling i vores måde at være psykologer på, søger vi at skabe viden - vi udfører videnskab. I arbejdet med enhver videnskabelig praksis må man imidlertid forholde sig kritisk til måden, hvorpå denne viden fremkommer og i lyset heraf vurdere, for hvem og i hvilket omfang denne viden er brugbar. Vi har fra starten i vores videnskabsteoretiske grundlag og metodevalg distanceret os fra den traditionelle videnskabelige idé om, at der kan produceres objektiv og neutral viden om praksis, som samtidig er

anvendelig i løsningen af faktiske problemstillinger i verden (Jacobsen & Jørgensen, 2007). Vores forståelse af viden som lokal og subjektivt medieret udspringer af vores intention om at kvalificere og uddybe vores egen forståelse af den praksis, vi selv er en del af. Men når vi udelukkende forholder os til vores egen praksis og udvikling heraf, hvordan er den producerede viden så værdifuld i et større billede? Har vi muligvis blot forestået en grundig professionel træning og øvelse, der ikke som sådan kan betegnes som en videnskabelig undersøgelse? Den autoetnografiske metode, som vi er inspirerede af, kritiseres netop for at medføre en risiko for at producere forskning, som ikke er interessant for andre end forskeren selv (jf. Baarts, 2010). Den personlige stil medfører en vigtig faldgrube, idet forskeren kan komme til at bekræfte sin egen forståelse og undlade selvkritik, fordi det medfører ubehag. Vi har i et vist omfang oplevet besværlighederne ved at arbejde selvundersøgende. Det var til tider ubehageligt at skulle se kritisk på sin egen og hinandens praksis, og det kunne være vanskeligt at skelne mellem problemer, som opstod af vores egen position som novicer og problemer, som havde at gøre med vores inklusionsprincipper. Når vi oplevede en udfordring eller et problem i interventionen, måtte vi derfor spørge os selv: "Er dette svært for novicekonsulenten, eller er det svært for den inkluderende praktiker og derfor også relevant for andre end os selv?". Ved at arbejde med denne kritiske indgang til analysen af vores egen praksis mener vi, i et vist omfang, at have skabt baggrund for en alment relevant diskussion af inklusionstanken som grundlag for psykologisk intervention.

Grundlæggende er vores metodiske tilgang solidt funderet i den pragmatiske tese om, at handling og det at være et handlende væsen har sammenhæng med at være et vidende væsen, og dermed giver vi mening til vores egen praksis ved at handle. Den indsigt, som herigennem opnås i vores egen praksis, vil vi i de kommende diskussionsafsnit blive behandlet, herigennem mener vi i et vist omfang at kunne pege på generelle problematikker i arbejdet med at omsætte inklusionstanken til handling.

8.1.2 Den dobbelte intention

I afsnittet kapitel 3 beskrives tre adskilte og alligevel sammenflydende praksisniveauer i projektet. Her indgår vi selv i to forskellige roller, nemlig rollen som forskere og samtidig rollen som de konsulenter, hvis praksis undersøges. Det tredje praksisniveau er lærernes og har at gøre med den daglige praksis, vi i læringsgruppen har fokus på. Forskerens intention er, at finde frem til ny viden, og dermed søger hun igennem undersøgelse og observation at udfordre en vanlig praksis og de konventioner for psykologpraksis, der måtte være relevante at debattere, alt dette med henblik på at stille viden til rådighed som kan bidrage til udvikling af praksis. Konsulenten har som primært mål, at læringsgruppen fungerer godt, og at lærerne får størst muligt udbytte af interventionen. At arbejde med denne dobbelte intention, og dermed to sideløbende opgaver - henholdsvis at dokumentere og analysere praksis og at udføre interventionen på bedste vis - har naturligvis betydning. Der ligger i vores dobbeltroller en risiko for konflikter i målsætninger og hensigter. For eksempel opdagede vi problemer i beslutningen om, hvorvidt vi skulle fastholde den samme opgavefordeling mellem de to konsulenter igennem forløbet. Der var gode argumenter for, at vores mål om at skabe udvikling i lærernes praksis kunne betyde, at lærerne havde fordel af at tale med den samme konsulent på hvert møde. Modsat var det vigtigt for os, og det mål vi havde om udvikling af vores egen praksis, at vi begge fik mulighed for at afprøve begge roller – og herigennem skabe indsigt i rollernes forskelligartede udfordringer. Vi valgte i dette tilfælde at prioritere de perspektiver, som rollebytningen kunne bidrage med, hvilket, vi kan se, har haft stor betydning for den udvikling, vi hver især har gennemgået. Når vi på nuværende tidspunkt betragter de to roller; forskeren og praktikerens, er deres intention imidlertid slet ikke så langt fra hinanden. Som studerende var det vores intention at lave forskning i specialet, som kunne udvikle vores psykologfærdigheder. Vores intention som konsulenter i læringsgruppen ligger ganske tæt på dette, for her var målsætningen at gennemføre en intervention, som var hjælpsom for lærerne - altså en intervention, der var udtryk for bedst mulig psykologpraksis.

8.1.3 Opsamling – og hvad vi kunne have gjort?

I denne indledende diskussionsdel er vores metodiske baggrund for specialets undersøgelse blevet belyst. Vi har måttet konstatere, at den viden, som specialet er udtryk for, i væsentligt omfang er forankret i os personligt, og dermed er den opnåede viden primært relevant som en udvikling af vores praksis. Vi har dog også peget på muligheden for, at den viden, som er udsprunget af vores dokumenterede erfaringer, kan have en almen relevans som grundlag for en diskussion af inklusion og udvikling af psykologiske praksisformer på uddannelsesområdet. Vi kunne have undersøgt, hvordan inklusionstanken kan bruges som grundlag for praksis på andre måder; for eksempel kunne vi have observeret og lavet interview med praktiserende psykologer på uddannelsesområdet. I et studie, der på denne måde i højere grad distancerer forskeren fra genstandsfeltet, havde det måske i højere grad været muligt at forholde sig kritisk til den gængse praksis. Det havde måske også været muligt at udelukke eventuelle fejltolkninger og modvilje mod kritik, som den vi finder risiko for i et selvstudie. Der er dog vigtige elementer i psykologens praksis, som ikke kan tilgås fra en sådan distanceret position. Vi har gennem vores forskningsmetode haft mulighed for at undersøge hele processen hos konsulenten og har dermed for eksempel vidst, hvilke handlemuligheder der blev sorteret fra i processen. Vi har indsigt i konsulenternes tanker og overvejelser under mødet på en helt unik måde, hvorved vi mener, at den personlige vinkel bidrager med vigtig information om implementeringen af inklusionstanken i praksis.

Vi har ikke uproblematisk inddraget os selv i en undersøgelse af det, som er vores professionelle praksis. Vi har indsamlet data med os selv som medie og undersøgelsesobjekt, og dermed har vi sat os selv på spil. Vi kan se risikoen for, at specialet som resultat heraf kan miste relevans for andre, men vi mener ikke desto mindre, at denne tilgang var det bedste metodiske valg i ønsket om at undersøge inklusion omsat til handling, for igennem handling opnår vi viden om praksis, og dermed dygtiggøres vi som praktikere - dette var de specialestuderendes målsætning.

8.2 Et kritisk blik på de fire inklusionsprincipper

Vi vil i dette afsnit lægge ud med en problematisering af inklusionsprincipperne ved at påpege interne modsigelser, som gennem forløbet i læringsgruppen dukkede op og gjorde det svært for os at handle. De fire inklusionsprincipper belyses, og de problemer, vi mødte i den praktiske implementering af dem, bliver udgangspunkt for en diskussion, som danner baggrund for en yderligere nuancering af principperne i det sidste diskussionsafsnit.

Da vi fremsatte de fire principper for en inkluderende praksis, var det klart, at der var tale om et ideal. Under den praktiske omsætning af principperne til handling i læringsgruppen oplevede vi flere problemer og modsætninger i det inklusionsbegreb, vores principper er udtryk for. Vi oplevede således, at inklusionstanken spænder ben for sig selv, eller i hvert tilfælde for vores handlekraft som konsulenter. Vi har udvalgt tre problemer i inklusionsarbejdet, som vil blive diskuteret og undersøgt i forhold til, hvilke handlemuligheder vi kan se i konsulentens arbejde. Først belyses et grundlæggende problem omkring arbejdet med individets interesser i forhold til fællesskabets og de heraf følgende udfordringer for konsulenten. Efterfølgende tager vi fat i problemer, vi har mødt i forhold til inklusion som henholdsvis målsætning i lærerpraksis og forholdemåde for psykologen; vi har på den ene side en holdning til, hvilken retning lærernes praksis skal udvikle sig i, og på den anden side har vi, jævnfør inklusionsprincip 3, en intention om at fastholde læreren selv som aktør i sin praksis og dermed som ansvarlig beslutningstager, hvorfor det kan opfattes som problematisk, når vi forsøger at påvirke lærernes beslutninger i en bestemt retning. Yderligere vil vi belyse diagnosticering og forholde os kritisk til intentionen i princip 1 om at undgå diagnosticering, for hvordan adskiller diagnosticering sig fra den problembeskrivelse, vi i stedet søger?

Diskussionsafsnittet er opbygget således, at der i forbindelse med hvert af de tre problemer som tages op, afsluttes med en diskussion af de handlemuligheder vi har som konsulenter. Handlemulighederne bruges i opsamlingen hvor vi peger videre mod det næste diskussionsafsnits fokus på psykologfagligheden.

8.2.1 Individ eller fællesskab i fokus?

I princip 4 fremsætter vi et ønske om at fokusere vores indsats ikke bare på et enkelt individ eller en isoleret situation. I denne forbindelse har vi mødt en række udfordringer, som er præsenteret i analyseafsnittet *kryshenvis*. Når vi som konsulenter møder lærerne i deres daglige praksis, oplever de ofte problemerne som bundet til en enkelt elev, og hvordan håndterer vi så deres efterspørgsel efter forklaringer og identifikation af "fejl og mangler"? Vi har mødt et behov for at kunne tale om problemer og særheder hos et enkelt individ, hvilket vanskeliggør en samtidig fokusering på helhed og fællesskab med plads til forskellighed. Vi har i den forbindelse måttet spørge os selv, om der muligvis findes individer, som er specielle i sådan en grad, at rummelighed i forhold til dem gør de andre elever i klassefællesskabet til ofre? Hvornår er inklusion af den enkelte og udvidelse af fællesskabets norm til fordel for én særlig elev for vidtrækkende på en måde, så det bliver ødelæggende for fællesskabets sammenhængskraft? Dette dilemma mødte vi hos Lene, som kæmpede med, hvornår vi som lærere og professionelle kræver rummelighed og positive beskrivelser af forskelligheden på bekostning af de øvrige elevers trivsel og identifikation med gruppen. Der ligger altså indbygget i inklusionstanken et dilemma om, hvorvidt vi skal tilgodese individets eller gruppens behov, og i hvilket omfang vi kan tillade os at fjerne fokus fra enkelte elever, som i visse sammenhænge skaber store problemer for fællesskabet, fordi vi har som målsætning, at vores indsats skal rettes mod fællesskabets udvidelse af normen (jf. kapitel 4).

Som konsulenter må vi forholde os til den måde, lærerne fortæller om deres elever og problemer i forhold hertil, og her spænder princip 4 af og til ben for os. For hvis vi fastholder at ville arbejde med hele klassen, og dermed afviser at beskæftige os med individet, så gør vi det vanskeligt at møde læreren i vedkommendes frustration forbundet til de enkelte elever. Vi får dermed svært ved at leve op til intentionen om at arbejde forebyggende og helhedsorienteret med en indsats til gavn for det store fællesskab. I det følgende vil vi se på, hvilke handlemuligheder vi som konsulenter har, når vi ønsker at vores intervention rækker ud over den nære problemløsning, og hvordan vi igennem arbejdet med individer og en udvidelse af problem-

beskrivelsen alligevel ender i et bredere mere relationelt blik på problemerne i forhold til den enkelte elev.

Konsulentens handlemuligheder

I arbejdet med deltagernes praksisprojekter har vi som konsulenter mødt en udfordring i, på den ene side at tillade lærerne selv at afgøre fokus i arbejdet og på den anden side at lede opmærksomheden mod en helhedsorienteret indsats. For at sikre et forebyggende element i vores intervention har vi været meget opmærksomme på at arbejde med læring på flere niveauer, således at der udover den konkrete problemløsning, ofte relateret til et enkelt barn, også sker læring på et mere generelt niveau. For eksempel har vi med Kamillas praksisprojekt, der drejer sig om eleven Rie, også fokuseret på Kamillas strategier i forhold til undersøgelse og observationer af sine elever og interaktion med dem. Vi har altså forsøgt at hæve refleksionen op og skabe et udvidet repertoire af mulige handlinger ved at sætte ord på den kompetenceudvidelse, der sker, når lærerne eksperimenterer i praksis. Vi mener derfor, at fokus på et enkelt individ kan skabe gode muligheder for forebyggelse, når blot vi fastholder en refleksion, som leder til erfaringsdannelse, der giver mulighed for at lærerne selv kan håndtere eller forebygge fremtidige problemer.

Vi har kunnet konstatere, at arbejdet for at skabe fokus på hele klassen frem for bare den enkelte elev i høj grad er sammenhængende med bestræbelserne på at fastholde en undersøgende tilgang og undgå diagnosticering (jf. princip 1). Når vi insisterer på en nuancering og udvidelse af problemforståelsen ved at fastholde undersøgelsen, opnår vi også en mere relationel beskrivelse, som medtænker kontekst og sociale rammer. Dermed kan vi se vores fokus på helheder som en intention om prægning i problembeskrivelsen og dermed som en måde at vise vores holdning til lærernes praksis. Således er fokus på klassen som helhed måske nærmere et udtryk for en målsætning for lærernes arbejde, end det er et udtryk for en bestemt forholdemåde hos konsulenten. Det skal forstås sådan, at målet om et helhedsfokus kan opnås via konsulentens undersøgende forholdemåde og via spørgsmål, der udvider deltagerens muligheder i undersøgelsen af elevens problemer. I det kommende vil

vi undersøge, hvordan vores holdning til lærernes praksis er udtryk for en af os defineret målsætning.

8.2.2 Inklusion som målsætning eller forholdemåde?

Når vi som konsulenter i læringsgruppen medtager holdninger, overbevisninger og forforståelser i arbejdet med lærerne og deres praksis, opsætter vi samtidigt et mål for "den gode lærerpraksis". Samtidigt med dette har vi ud fra inklusionstanken fremsat et ønske om at skabe ligeværdighed, og dermed ikke definere, diagnosticere eller kategorisere lærerne og deres problemstillinger. I det følgende vil vi se nærmere på dette dilemma.

Vi har fra starten af interventionsforløbet gjort klart, både overfor lærerne i læringsgruppen, skolelederen og for os selv, at inklusion skulle stå som overskrift for vores intervention. Hermed har vi besluttet, at der i arbejdet med udvikling af lærernes praksis er et mål om øget inklusion. Således sætter vi dagsorden for lærernes arbejde i gruppen og dermed retningen for udviklingen af praksis. Denne måde at gå ind til interventionen på står i kontrast til inklusionstankens idé om, i mødet med mennesker, at skabe en ligeværdig og respektfuld relation, hvor forståelsen af verden er socialt konstrueret, og hvor ingen dermed kan tage patent på sandheden. Vi kan forstå inklusionstanken som mål for lærernes praksis, en målsætning som handler om at fællesskabets norm skal udvides, og lærerne dermed må arbejde med fokus på helheden i klassen frem for isoleret at betragte det enkelte barn. Vi kan imidlertid også forstå inklusion som en forholdemåde baseret på et menneskesyn med lighed og respekt for det unikke udgangspunkt vi hver især har. Når vi som konsulenter vil arbejde inkluderende, må vi derfor navigere i dette spændingsfelt mellem på den ene side at arbejde med en målsætning for lærernes praksis, men samtidig indenfor en etisk ramme med et sæt forholdemåder, der i visse tilfælde kan stå i vejen for målet om inklusion i klassefællesskabet.

Vi har i denne dobbelthed mødt en fælde, som vi allerede på første møde finder os selv i. Da Kamilla fremlægger sin problemstilling i forhold til eleven Rie, har hun fokus på spørgsmålet om, hvordan hun kan ændre Rie's måde at forstå verden på. Med baggrund i inklusionstanken anser vi det ikke for fordelagtigt at lede efter fejl i

det enkelte individ og definere vedkommende som afvigende. Derfor indtager vi en skeptisk holdning til Kamillas problembeskrivelse, og vi sidder altså med et ønske om at forandre Kamillas syn på Rie. Vi kan her, i vores egen forholdemåde til Kamilla, se en direkte parallel til det, vi hos Kamilla opfatter som en problematisk forholdemåde over for Rie. Vores intention om at ændre Kamillas forholdemåde over for eleven Rie er vel ikke grundlæggende anderledes end intentionen hos Kamilla, som handler om at ændre elevens Ries forholdemåde til sig selv og andre. Vi kan se dette som udtryk for en dobbeltmoral, som måske kan ledes helt tilbage til en grundlæggende modsætning i inklusionstanken. Eftersom vores baggrund i inklusionstanken indebærer en forståelse af Kamillas holdning som ligeværdig vores og en intention om at tilgå hendes forståelse åbent, respektfuldt og med nysgerrig undersøgelse for øje, ender vi med at blive handlingslammede. For hvordan kan vi på én gang ønske en ressourceorienteret beskrivelse og en udvidelse af normalitetsbegrebet og samtidig fastholde, at vi som konsulenter ikke kan tillade os at definere den "rette" måde at forstå praksis på? Når vi skal arbejde med mennesker, har vi brug for en målsætning og en tydelig overbevisning om, hvordan vi vil arbejde, men samtidig kan det betvivles, om vores faglighed medfører kompetence til at definere "den gode praksis" eller den "rette" forståelse af et problem.

Handlemuligheder - Inklusionsarbejde som holdningsarbejde

I visse sammenhænge er det måske nødvendigt i situationen at træffe et valg imellem de to positioner - er det vigtigst for Kamilla i eksempelet ovenfor, at fortællingen om Rie drejes i retning af et øget ressourcefokus, eller at hun mødes åbent og med respekt for hendes fortælling? Kamilla udfordres på første møde af mødelederen, som eksplicit beder om et øget fokus på ressourcer og situationer, hvor det går godt i relationen til Rie. På møde 2 så vi tydeligt værdien i dette ændrede fokus, hvorfor vi kan se det som meningsfuldt, at vi som konsulenter søger en påvirkning af lærernes overbevisning, uanset at dette skaber visse problemer i forhold til idealet om ligeværdighed i viden. Der ligger en risiko i vores princip 1 om nysgerrig undersøgelse frem for diagnosticering for som konsulent at blive usynlig og dermed ikke bidragende til deltagerens refleksion, hvor vi som konsulenter mister handlekraft og betydning. Samtidig er det afgørende, at vi ikke fratager deltageren ejer-

skab og agens ved at definere og rådgive om løsningen på det fremsatte problem. Vores erfaring viser, at det ofte er muligt at skabe balance imellem de to modsætninger ved at veksle imellem en anerkendende og udfordrende indstilling til deltagerens fortælling, og på den måde skabe, hvad vi kan kalde en *ydmvig dialog* som grundlag for forhandling om mening. Vi kan med den ydmyge dialog nærme os en balance, hvor vi på den ene side er tydelige og klart tilkendegiver vores holdning til lærernes praksis, men samtidig fastholder lærerne som ejere af deres egen praksis og derfor understreger forhandlingselementet. Ved at formulere os spørgende og prøvende, når vi fremsætter tolkninger og hypoteser, kan vi give deltageren mulighed for at afvise vores tanker og dermed forblive aktiv og ansvarlig i sin egen praksis.

Befring (2008) beskriver inklusionsarbejdet som et holdningsarbejde, han peger på nødvendigheden af, at vi for at kunne inkludere flere i fællesskabet søger at påvirke holdninger og nedbryde negative fortællinger om de ekskluderede individer. Vi kan konstatere, at det i læringsgruppen i visse tilfælde har været til gavn, at vi som konsulenter indtræder med en klar holdning til lærernes praksis og hjælper dem til at definere et bevægelsesønske, der kan sætte en positiv ramme for deres arbejde. Dermed indgår vi som medejere af deres praksis for en tid, idet vi søger at hjælpe dem i en udvikling. Heri ligger en risiko for, at vi som konsulenter overtager styring, og ofte vil lærerne søge hjælp, som fritager dem for ansvar, hvilket vi også har belyst i analyseafsnittet *7.4 Aktørperspektiv*. Her mener vi, at det er konsulentens opgave at fastholde en balanceret relation ved at imødekomme og udfordre på passende tidspunkter.

Når vi som konsulenter arbejder med udgangspunkt i inklusionstanken, må vi altså være bevidste om, at der ikke bare er tale om en interventionsform med konsultation som midlet til målet. Vi må også forholde os til de holdninger og målsætninger, inklusionstanken opsætter for den praksis, vi konsulterer i forhold til. Således er det konsulentens opgave at fastholde en tilgang til de mennesker, vi møder, som er åben og ligeværdig i sit udgangspunkt, men samtidig stå ved den holdning og målsætning, vi har for arbejdet. I denne bestræbelse er det afgørende som konsulent at

arbejde med gennemsigtighed og tydelighed, når der fremsættes tolkninger og hypoteser, som er funderet i en holdning til praksis. Dette kan vi gøre ved at benytte procesorienterede spørgsmål og dermed fastholde deltageren som medejer af samtalen og processen i interventionen. Således opnår vi en ydmyg dialog, hvor der kan forhandles om mening. I det kommende vil vi gå tættere på denne forhandling om mening og undersøge diagnosticeringspraksis i forhold til vores arbejde med problembeskrivelse eller kontraktforhandling.

8.2.3 Diagnosticering eller problembeskrivelse?

I læringsgruppen mødte vi et dilemma i arbejdet med problembeskrivelse og kontraktforhandling. Vi har som konsulenter til opgave at guide deltagerne i læringsgruppen i retning af en brugbar indholdscontrakt omkring deres praksisprojekt. Dette har vi med udgangspunkt i princip 1 og 3 besluttet at gøre ved hjælp af nysgerrig udspørgen og fastholdelse af ejerskabet for praksis hos den enkelte lærer. I arbejdet med at afgrænse og formulere Andreas' praksisprojekt oplevede vi at blive klemt mellem ønsket om at lade Andreas selv afgøre fokus i sit projekt og behovet for at finde frem til en kerne i problemstillingen for hermed at kunne hjælpe Andreas bedst muligt. I forhold til Andreas' forløb står det klart, at der netop manglede tydelig afgrænsning og definition i problembeskrivelsen (jf. 7.2 Kontraktforhandling – problembeskrivelse uden diagnoser). Vi havde som konsulenter en fornemmelse af, at andre mere generelle temaer var på spil i Andreas' ønske om at undgå 'enten-eller situationer', men havde vi sagt disse fornemmelser højt, kunne det forstås som et forsøg på definition af Andreas som lærer, hvilket står i skarp kontrast til ønsket om at møde Andreas respektfuldt og åbent med en forståelse af hans viden og billede af sig selv som ligeværdigt vores. Her ser vi et dilemma for en psykologfaglig konsulent, for er vores indsigt i personlighed, identitetsdannelse og relationer i denne sammenhæng nok til at retfærdiggøre, at vi forsøger at udpege en bestemt diagnose for Andreas' problemer i lærerjobbet? Med inklusion som erklæret ideal og intention, synes det ikke muligt at optræde diagnosticerende, men på den anden side oplevede vi, at der manglede en tydelig kontrakt om problemets essens, hvilket gjorde det vanskeligt for os at arbejde struktureret med den forandring, som Andreas' selv udtrykte ønske om. Når vi arbejder sammen, konsulenter og deltagere,

om at udforske en problemstilling, har vi behov for at sætte ord på det, vi oplever som problematisk, men hvis vi benævner vores tolkning over for Andreas, er der risiko for at det opfattes som en diagnose, og vi risikerer, at forsøget på at overtage problemstillingen gør Andreas passiv og dermed fratages han ejerskab for sin egen undervisningspraksis. Så hvordan kan vi som konsulenter stå ved vores holdning og bruge faglige vurderinger og indsigter i deltagernes usagte signaler, samtidig med at vi forholder os til forståelsen af problemstillingen som socialt konstrueret og dermed ikke mulig for os at definere? Der er en fornemmelse af, at vi som psykologer ender i en dobbeltmoralisk position, hvor vi søger at påvirke deltagerne i en bestemt retning på en slet skjult måde for derved at undgå at fremstå som eksperter og dommere. Men er det virkelig vores eneste handlemulighed? I det kommende vil vi undersøge, hvilke handlemuligheder vi har i arbejdet med problembeskrivelse.

Handlemuligheder

Inklusionstankens ideal om at undgå diagnosticering bunder i et ønske om at vende fokus væk fra fejl i det enkelte individ og i stedet brede forståelsen ud og dermed indeholde konteksten i forståelsen af problemer. Vi kan se den ovenstående problematik som en forvirring omkring inklusionsprincip 1, hvor vi fraskrev os ekspertrollen som diagnostikere og opsatte idealet om en undersøgende tilgang til lærernes praksis. Det er i arbejdet med denne undersøgelse således afgørende, at vi ender med en problembeskrivelse, som er nuanceret og dynamisk, så den ikke forveksles med en diagnose. Når vi skal handle i verden, har vi brug for en eller anden form for kategorisering; for at kunne arbejde må vi kunne placere vores emne, og måden vi omtaler problemerne på er ikke ligegyldig. Ordene fortæller os om den omtalte problemstilling, og dermed anviser de vores handlerum (Mik-Meyer, 2011). Derfor er det helt afgørende, at vi kan danne problembeskrivelser, der er fleksible og dynamiske. Således er det helt afgørende, at vi kan kategorisere Andreas' problem til at handle om læreridentitet, hvilket ikke lykkedes, for når vi undviger at beskrive og hermed definere, mister vi handlekraft. Vi kan dermed se et tydeligt behov for at italesætte problemer, men i processen er det afgørende, at ordene vælges omhyggeligt, og at beskrivelsen gøres så tilpas dynamisk, at den tillader løbende nykonstruktion. Også her træder den ydmyge dialog frem som et vigtigt værktøj for

konsulenten. Vi skal således ikke blot lade deltageren selv definere sit problem, vi må udfordre og insistere på en formulering, der kan hjælpe os på vej i arbejdet med en indholdskontrakt, samtidig er det afgørende, at vi ikke med baggrund i en ekspertvurdering gennemtvinger en diagnose, som gør deltageren passiv og dermed lukker undersøgelsen frem for at udvide den.

8.2.4 Opsamling

Vi satte os for i dette afsnit at diskutere de fire inklusionsprincipper og herigennem kritisk tage stilling til dem som grundlag for praksis. Vi har trukket tre problemer frem, som trådte frem i læringsgruppen ved at vanskeliggøre vores arbejde og begrænse vores handlemuligheder. Det lader til, at der ligger et grundlæggende problem i skellet mellem inklusion som målsætning og inklusion som forholdemåde, for når vi arbejder inkluderende, må det jo være med målsætningen om at opnå øget inklusion. Vi kan dog se nogle problemer i vores målsætninger og ambitioner på lærernes vegne og vores egen intention om, med udgangspunkt i inklusionstanken, at fastholde lærerne som ansvarlige aktører i deres egen daglige praksis. Vi kom frem til, at den ydmyge dialog giver os mulighed for en balance imellem forholdemåde og målsætning. Vi kan, som konsulenter opnå denne form for ydmyge interaktion igennem en vekselvirkning mellem udfordring og støtte samt gennemsigtighed i vores brug af holdninger, tolkninger og forståelser. På den måde har vi mulighed for at fastholde det holdningsarbejde, som vi mener, er nødvendigt for at opnå inklusionsmålsætningen (jf. Befring, 2008). Vi må altså forholde os ydmygt og igennem en forhandling søge problembeskrivelser, hvor ressourceperspektivet er tydeligt og som giver os en brugbar indholdskontrakt i arbejdet for udvikling af en praksis. Igennem en udvidelse og fastholdelse af problemundersøgelsen mener vi dermed også at kunne skabe den nødvendige kompleksitet og helhedsorientering i problembeskrivelsen. Endvidere kan vi bruge den ydmyge dialog og undersøgelsen til at rette lærernes opmærksomhed mod deres egen udvikling af kompetencer og færdigheder, der kan bidrage til praksisudvikling og dermed udgøre en forebyggende indsats.

Vi mener at kunne se, i forlængelse af vores arbejde med inklusionsprincipperne, at en automatisk sammenstilling af inklusion som tænkemåde og konsultation som handlemåde er risikabel. Vi mener ikke, at en inkluderende tilgang opnås ved blot at fjerne psykologens praksis fra eleverne og sætte fokus på helhed og ressourcer. Der er brug for at arbejde både med målet for lærerpraksis og med vores egen praksis. Således må vi forholde os, ikke bare til hvordan flere elever inkluderes, men også til hvordan lærerne mødes på en måde, så deres selvtillid vokser, og deres praksis udvikles på en måde, så de opnår et større spektrum af handlemuligheder i deres arbejde for inklusion. Vi mener altså, at der i inklusionsprincipper for psykologens praksis er brug for både anvisninger om "den gode lærerpraksis", som vi skal arbejde hen imod, og om "den gode psykologpraksis", som viser os, hvordan vi kan forholde os, så vi bedre opnår bevægelse og udvikling i vores intervention med lærere. I det kommende sætter vi fokus på psykologpraksis og diskuterer psykologfaglighed i lyset af de inklusionsprincipper som her er behandlet, og som vi i det kommende vil arbejde på en nuancering af.

8.3 Inkluderende praksis og hvad det betyder for psykologfaglighed

Denne del af diskussionskapitlet vil handle om nogle af de mere overordnede temaer, der er dukket op for os hen mod afslutningen af specialeskrivningen. Man kan sige, at ligesom der for lærerne i arbejdet med en enkelt elev dukkede mere overordnede temaer op omkring læreridentitet og mål for lærergerning, har vores intervention i læringsgruppen givet anledning til metaovervejelser omkring vores faglighed og idealer som psykologer. Derfor hæver vi os i dette afsnit af diskussionsdelen over de specifikke oplevelser i læringsgruppen og ser på, hvilke perspektiver arbejdet i læringsgruppen kan give os på vores fremtidige praksis. Hvordan kan vi nu forstå vores faglighed? Dette spørgsmål er centralt for afsnittet. I den forbindelse vil vi undervejs i afsnittet beskrive den nuancering af vores principper, som den praktiske omsætning af dem har givet anledning til. Det er hovedsageligt princip 1, 3 og 4 vi her vil koncentrere os om, da det er de tre principper, der har udfordret os mest. Intentionen er via nuanceringerne at kunne

svare yderligere på, hvad det er, vi kan bidrage med som psykologer med afsæt i inklusionstanken. Senere vil vi i afsnittet problematisere inklusionsbegrebet og stille spørgsmål som; Er inklusion altid et hensigtsmæssigt ideal? Og giver det mening at tale om at være en 'inkluderende praktiker'?

8.3.1 Rådgiveren over for konsulenten

Når vi taler om faglighed, så taler vi om, hvad det er, vi mener at kunne bidrage med i relation til de mennesker, der har brug for vores hjælp. I vores speciale frasier vi os rollen som rådgiver og forsøger i stedet at arbejde som proceskonsulenter. Vi ønsker her at nuancere, hvorfor vi tager afstand fra rådgiverrollen, men samtidig at diskutere, hvad vi i det hele taget kan bidrage med, når vi frasiger os positionen som rådgivende ekspert.

Den traditionelle psykologrolle i uddannelsessammenhæng er baseret på testning og udredning med henblik på for eksempel vurdering af elevers indlæringssevne og afgørelse af, om eleven skal omplaceres til specialtilbud (Tanggaard & Brinkmann, 2007). Læreren forholder sig under psykologens udredningsforløb passivt og tager på den måde ikke del i den problembeskrivelse, der er under udvikling. Vi synes, at psykologen og læreren på den måde kommer til at køre to parallelle processer, hvor læreren i kraft af sin hverdag i klassen udvikler én forståelse af eleven, mens psykologen når til en parallel forståelse via sin udredning. Psykologen tager så at sige noget af ansvaret for problembeskrivelsen fra læreren og vender tilbage med en forståelse og nogle anvisninger og råd, hvorefter ansvaret for det videre forløb lægges tilbage på læreren. Der ligger implicit i det at give et råd, at rådgiveren mener at have den "rette" forståelse, som vil være gavnlig at handle efter i en situation. Der kan for så vidt være tale om en meget anvendelig vejledning fra psykologens side, som hjælper læreren i sit arbejde med eleven, men vi finder det problematisk, at forståelsen og udviklingen af handlemuligheder så at sige tages fra læreren, som først pacificeres i den udredende fase for derefter at skulle handle og tage ansvar på baggrund af et andet menneskes vurdering. Det står altså klart for os, hvorfor vi i specialet ønsker at frasige os rollen som rådgiver, men spørgsmålet er, hvad vi mener at kunne sætte i stedet. Hvad er det vi kan bidrage med, når ikke vi kan hævde at have

den "rette" forståelse for læreren at tage afsæt i? Når ikke vi hjælper læreren ved at lette vedkommendes byrde og tage ansvaret for problembeskrivelsen på os, hvordan er det så, vi kan hævde at være hjælpere? Kort sagt, hvad består vores faglighed som proceskonsulenter i? Dette spørgsmål vil vi nu diskutere.

En balance mellem rådgivning og usynlighed

I læringsgruppen har vi som proceskonsulenter forsøgt netop at undgå den ovennævnte parallelproces og rollen som rådgiver. Vi oplevede dog, hvor vanskeligt det kunne være at finde ind i den rolle, vi i stedet skulle indtage. Vi ville gerne vise, at vi kunne noget, mens vi på den anden side var meget overbeviste om, at lærernes egne indspil skulle være kernen i forløbet. Det var svært at opretholde en ligevægt mellem på den ene side at være rådgivende og på den anden side at blive "usynlige" og bare være til stede for at lærerne havde et sted at komme og tale ud og få snakket om alle de problematikker, som de ikke nåede ind til på et almindeligt personalemøde. Blev vi for rådgivende, overtog vi lærernes proces og fratog dem aktørrollen og blev vi for passive, kom vi til at overlade processen helt i lærernes hænder, hvorved vi forsømte vores mulighed for at udfordre dem til at opnå nye handlemuligheder som aktør i egen praksis. Det kan diskuteres, om ikke den passive position er mindst lige så problematisk som den rådgivende, fordi vi som psykologer på den måde mister vores funktion som nogle mennesker med en tro på egen faglighed, som andre kan spille deres viden og forståelse op imod.

I vores intervention er det vigtigt for os, at problembeskrivelsens tilblivelse er en fælles proces. Den tilhører den enkelte lærer selv, men vi deler som konsulenter under læringsgruppemødet ansvaret med læreren for at nå frem til en brugbar beskrivelse og mulighed for at handle. Der er altså tale om et samarbejde, hvor der er brug for indspil fra forskellige mennesker. Det handler derfor ikke blot om at gøre lærerne til aktører i egen praksis. Det handler også om os som konsulenter, der skylder lærerne den viden og indsigt, vi har at spille ind med til samarbejdet. Vores faglighed bør således komme til udtryk, idet vi holder fast i os selv som aktører i vores egen praksis, samtidig med at vi holder fast i at lade lærerne være aktører i deres praksis. Deltagernes agens skal så at sige ikke ske på bekostning af konsulentens

agens. Den svære balance består i at finde det punkt, hvor vores samarbejde giver lærerne noget nyt, men samtidig sørger for, at dette nye er af en karakter, som tillader læreren at koble sig på det og gøre det til del af sin egen logik. Vores faglighed som proceskonsulenter består, ifølge vores overbevisning, netop ikke i at kunne levere en færdig problembeskrivelse, men gennem samarbejde at medvirke til udviklingen af aktører.

Nuancering af princip 3

Vores oprindelige princip 3 vedrørende aktørperspektivet koncentrerede sig om at facilitere andre menneskers agens. Den indsigt, vi har opnået gennem interventionen, fortæller os nu, at vores tolkning af inklusionstanken på det punkt har udgjort en fare for, at vi pacificerede os selv. Vi ønsker derfor på nuværende tidspunkt at nuancere princippet og lade det lægge vægt på aktørbegrebet i en gensidig forståelse, hvor det at understøtte nogen i at blive aktør beskrives som et samarbejde, i hvilket vi som konsulenter bør stå fast på vores viden for at have noget at spille op imod. I vores optik skaber vi aktører ved at finde en balance, hvor man undgår både rådgivning og usynlighed. Det handler mere konkret om begrebet perspektivbevidsthed, der omhandler det at præsentere sin viden som forslag, andre kan tage til sig eller lade være. Vi skal ikke, sådan som det nogle gange var tilfældet i læringsgruppen (jf. 7.3 Fortællinger om ressourcer), præsentere vores indsigt som et statement eller en pointering, men understrege det som et forslag, der kommer fra os, og som aktøren er i sin fulde ret til at afvise, hvis ikke det passer ind i vedkommendes dagsorden eller logik. Vores faglighed i forhold til aktørperspektiver handler ligeledes om at sætte rammer op for og udfordre til en udvidet undersøgelsesfase, som lærerne får stort ansvar for gennem praksiseksperimenter. Dette ansvar er temaet for det næste afsnit.

8.3.2 Aktørperspektiv som ansvarsfrasingelse?

Det at være aktør medførte i vores intervention et stort stykke arbejde fra lærernes side. De skulle både undersøge problemet, finde frem til en forståelse, som kunne guide i forhold til handlinger, og de handlinger skulle gennemføres og derefter gennemarbejdes i gruppen. Imens sad vi 'bare' og stillede spørgsmål. Lærerne i læ-

ringsgruppen var ikke vant til at have muligheden for bistand fra en psykolog. Desuden var det ikke dem, der kom til os, men os der tilbød dem vores bistand. De havde derfor ingen erfaring med andre psykologers fremgangsmåde og vi oplevede ikke nogen nævneværdig skepsis i forhold til vores idé om at lade så stor en del af processen afhænge af deres indsats. Det er imidlertid forståeligt, at mange lærere, som er vant til en mere traditionel psykologisk intervention, kan føle, at vi med inklusionstanken som skjold forsøger at skubbe problemet tilbage til lærerne, som jo netop har tilkaldt en psykolog for at få hjælp. Aktørperspektivet kan på den måde komme til at virke som psykologens ansvarsfrasingelse. Vi er helt enige med disse lærere i, at inklusionstanken stiller krav til lærerne. Dog kan vi ikke se, at vi som proceskonsulenter lægger et ansvar over på lærerne, som ikke hele tiden har været deres. Ansvar for hverdagen med eleverne har vel hele tiden været lærernes, ligegyldigt om vi som psykologer har arbejdet på den ene eller den anden måde. Egentlig synes vi, det er udtryk for en ansvarlighed hos psykologen, ikke at overtage lærerens arbejde ved at formulere deres opgave for dem. Aktionslæring som fremgangsmåde har tilladt os at være meget klare omkring vores ansvar som psykologer, men samtidig omkring lærernes ansvar. Under møderne har vi for en stund delt et ansvar med dem og ladet dem føle, at de ikke stod alene med deres udfordringer, men vi har samtidig afsluttet hver samtale med at give lærerne deres ansvar tilbage gennem individuelle aftaler om specifikke handleeksperimenter, som den enkelte lærer skulle udføre. Bearbejdningen af eksperimenterne blev så igen til et fælles ansvar på det næste møde i gruppen for derefter igen at blive givet tilbage til læreren som handleeksperimenter osv.

Vi mener derfor ikke, at der som følge af et afsæt i inklusionstanken bliver tale om en ansvarsfrasingelse hos psykologen. Vi delte i læringsgruppen lærernes byrde med dem, men vi var også meget bevidste om, at det var lærerne selv, der igen stod alene med ansvaret næste dag. Det mener vi, man som psykolog må gøre sig bevidst og hjælpe lærerne på en måde, hvor de ikke på noget tidspunkt fratages ansvaret for deres egen praksis og derved incitamentet for at handle. Vi kan ikke påtage os ansvaret for vores klienters handlinger i praksis. Derfor mener vi, at den konsultative interventionstilgang på mange måder er mere fremadrettet og ofte mere effekt-

fuld end den rådgivende. Vi tror, at vi, gennem en øget klarhed omkring læreren som aktør, kan hjælpe læreren til øget selvsikkerhed, kreativitet og handlekraft i sit arbejde. Tanken er, at det kan betyde noget for lærerens evne til at handle på egen hånd næste gang, vedkommende står i en lignende udfordring. Vores faglighed som proceskonsulenter har altså at gøre med at støtte lærernes handlekraft ved at være klare omkring både deres og vores ansvar og sørge for ikke at give en kunstig tryk-
hed ved at forsøge at overtage et ansvar, som ikke er vores.

Nuancering af princip 4

Når vi taler om at støtte lærernes evne til at handle på egen hånd senere hen, så handler det om forebyggelse. Vores princip 4 beskrev en opgave for psykologen i at hæve fokus fra enkelte individer og situationer til et mere helhedsorienteret niveau, og det handlede om, at vores indsats skulle være til gavn for et større fællesskab. Vi har gennem interventionen indset, at et fokus på enkelte individer eller situationer ikke behøver at være et problem. Det er et naturligt udgangspunkt, som godt kan danne afsæt for et forebyggende arbejde. Princippet var bundet op på eleverne og fokus på klassen som helhed, men vi kan nu se, at det måske ikke er nødvendigt at have et princip, der handler om, hvordan lærerne bør forholde sig til deres arbejde. I stedet vil vi gerne lade princippet handle mere snævert om konsulentens forholdemåde over for klienten, og om at give vedkommende noget, som har betydning på længere sigt. Det er her, mener vi, at inklusionstanken har sin styrke og her en stor del af vores faglighed ligger. Det væsentlige er som konsulent at have en pragmatisk indstilling til praksisprojekterne. Det vil sige, at praksisprojektet skal udformes på den måde, der bedst sikrer, at det føres ud i livet. Det indebærer for os, at lærerne formulerer deres projekter selv, så vi sikrer, at de kan se meningen med de handlinger, de foretager sig. Dette sørger vi for gennem for eksempel at tage udgangspunkt i det, den enkelte lærer finder problematisk, gennem løbende kontraktforhandling og gennem at holde igen med rådgivning. I det hele taget har det at gøre med de overvejelser vi har omkring at understøtte lærernes position som aktører i egen praksis (princip 3). Forebyggelse har for os desuden handlet om at dvæle ved erfaringen ved at stille spørgsmål til det, lærerne har lært af en situation. Vi skal ikke bare videre til løsning af det næste problem, men hjælpe lærerne til at dvæle ved

den erfaring, der blev resultatet af en enkelt oplevelse, sådan at vi øger sandsynligheden for, at løsningen af ét problem kan betyde noget for det næste. Dette muliggør vi gennem den fælles refleksion på mødet, som vi rammesætter og fungerer som modeller for.

8.3.3 Skal inklusion altid være idealet?

Allerede i specialets indledning positionerede vi os som fortalere for inklusionstanken. Vi mente at alle mennesker har ret til at blive anerkendt for det de kan og at alle har brug for at høre til og føle sig værdsat af andre. Det mener vi for så vidt stadig, men gennem specialet vedblev vi ikke blot at være tro mod inklusionstanken, idet vi påpegede og problematiserede nogle interne modsætninger, som gjorde det svært at leve op til idealet. Nu hvor forløbet er gennemført, og vi har haft lejlighed til at reflektere over processen, rejser spørgsmålet sig, om inklusion altid er en mulighed, og om det altid skal være vores ideal?

Inklusion som problem for fællesskabet

En af grundtankerne i inklusion er, at et individ bliver en del af fællesskabet, ikke fordi nogen ofrer sig og gør plads, men fordi resten af gruppens medlemmer opdager individets kompetencer og kan se vedkommendes optagelse som en ressource for fællesskabet. Inklusionstanken bygger så at sige på muligheden for en win-win situation, hvor både individet og fællesskabet får gevinst, når individet gøres til deltager. Idéen om en fælles gevinst er meget betagende, og vi mener også gennem specialet at have påvist nogle af de mange muligheder, denne idé åbner for. Dog er det samtidig tydeligt, at tanken i visse kontekster vil fremstå naiv og uopnåelig. Er det for eksempel ikke netop muligheden for eksklusion, der er grundlaget for fællesskab? Et fællesskab handler om at have noget til 'fælles' og være lig hinanden i en eller andet udstrækning (kapitel 1). Man kunne undre sig over, om ikke fællesskabet i takt med at det inkluderer flere og flere individer også udvander ligheden mellem dets medlemmer, og om den udvanding ikke kan ende med at få fællesskabet til at falde fra hinanden. I inklusionstanken ligger der et ideal om at værne om fællesskabet som helhed, men vi kan altså også pege på et paradoks, der handler om, at inklusion i sig selv kan fungere ødelæggende for fællesskab. Ser vi sådan på

det, kan inklusion ikke altid være et ideal, og der må være en grænse for, hvor mange vi kan inkludere i det fælles. Det er vi for så vidt enige i, og vi har ikke nogen forestilling om, at vi kan fjerne al ulighed og udelukkelse ved hjælp af inklusion. Påpegningen af paradokset sætter dog inklusionstanken noget på spidsen, og blot fordi vi hverken kan eller skal arbejde for inklusion af enhver elev i enhver kontekst, er det ikke ensbetydende med, at vi skal opgive tanken om inklusion. Vi mener derfor fortsat, at arbejdet for at mindske ulighed og eksklusion er vigtigt, men inklusion er ikke svaret på alle problemer.

8.3.4 Udvidelse af normalitetsbegrebet?

Specialets princip 1 omhandler den undersøgende tilgang som vejen til udvidelse af normalitetsbegrebet. Vi forstår i specialet normalitetsbegrebet som en social konstruktion og bruger det som argument for, at vi som mennesker har muligheden for at ændre og udvide det. Man kan imidlertid betvivle, at eksistensen af den teoretiske mulighed er ensbetydende med en realisering i praksis, eftersom vor opfattelse af normalitet er dybt indlejret i vor kultur og dermed i måden, vi forstår os selv og andre på. Derfor er en udvidelse af normalitetsbegrebet ikke en opgave, der er lige til. Det kan desuden diskuteres, om ikke der er en grænse for, hvad vi kan og skal komme til at opfatte som normal adfærd, og vi kan spekulere på, om ikke selve normalitetsbegrebets berettigelse forsvinder, hvis alting beskrives som normalt? Selve det, at noget opfattes som normalt, bunder vel i, at der også er noget, der opfattes som unormalt.

Nuancering af princip 1

Vi kan på nuværende tidspunkt altså se nogle problemer med vores intention om at udvide normalitetsbegrebet. Tanken om at ville udvide det normale til at indeholde det specielle ligger i bund og grund tættere på rummelighedsdiskursen end på inklusionsdiskursen. Derfor ønsker vi at nuancere vores princip 1 til at handle mere om en undersøgende tilgang som vejen til at gøre det unormale uvæsentligt nærmere end til at udvide det normale. Ved at trække undersøgelsesfasen ud og arbejde med fleksible praksisprojekter mener vi at kunne øge mulighederne for at tale om problemet i sin kontekst. Beskrivelsen af problemet bliver derved mere kom-

pleks, og det bliver interessant at finde hypoteser om, hvorfor et problem opstår i en kontekst, og reflektere over, hvilke handlemuligheder vi har i forhold til det. Det betyder ikke så meget om vores hypoteser er "rigtige", men at de kan bruges til at anvise en handling. Afvigelsen i sig selv, oplevede vi, blev ikke ved med at være spændende at definere, når undersøgelsen af problemet blev bredt ud gennem eksperimenter og refleksion. Det handlede altså ikke om, at lærerne, gennem problemundersøgelsen udvidede deres begreber om, hvad der var normalt, men nærmere at vores fremgangsmåde var med til at gøre afvigelsen mindre væsentlig.

Vi beskrev ydermere med princip 1, at vi ikke ønskede at diagnosticere eller kategorisere. Dette for at undgå fastlåste problemforståelser. Det mener vi så vidt stadig, men vi opdagede undervejs i forløbet, at problembeskrivelsen og kontraktforhandlingen i forhold til den var endog meget væsentlig (jf. 8.2 Et kritisk blik på inklusionsprincipperne). Princippet må altså ikke blive tolket således, at vi skal være tilbageholdende med at karakterisere de problemer, vi arbejder med. I samme ombæring kan vi kort nævne vores princip 2 om et fokus på ressourcer. Dette princip må ikke komme til at betyde, at vi kun skal se på ressourcerne og det positive. Vi har blot som konsulenter en opgave i at støtte beskrivelsen af problemer som komplekse, relationelle og dynamiske, hvilket vi netop kan gøre gennem det at udfordre lærerne til at trække undersøgelsesfasen og refleksionen ud.

8.3.5 Giver det mening at tale om en inkluderende praksis?

Vi har i specialet beskrevet mennesker og menneskelige relationer som del af systemer. Vi forstår på den måde os selv blot som del af et større system, og vi kan som konsulenter ikke bestemme eller direkte bevirke, at andre systemer ændrer sig. Det er op til de systemer selv, om de vil ændre sig og hvordan (jf. kapitel 4). Fastholder man denne forståelse i forhold til specialets emne, kan man hævde, at Inklusion ikke er en proces, som enkeltpersoner alene kan gennemtvinge. Det er en proces bestemt af mange mekanismer i et komplekst system. I læringsgruppens arbejde handlede inklusion ikke blot om, hvad læreren eller den enkelte elev forstod eller gjorde. Det handlede også om resten af klassen, om os som psykologer, teamets kommunikation og selvfølgelig også om alle de elementer, vi ikke have med i

vores undersøgelse: for eksempel ledelsen, lærerstaben, økonomi og ikke mindst elevernes familiære og sociale forhold uden for skolen. Hverken vi eller lærerne kunne altså alene sørge for, at en elev blev inkluderet og følte sig som del af fællesskabet. Diskussionen går derfor på, hvorvidt det giver mening at kalde noget for en 'inkluderende praksis'. I det udtryk ligger der en forståelse af inklusion, som noget vi 'gør'. Derved kommer vi til at læne os op ad en rummelighedsdiskurs, idet vi her bedre kan tale om elevs optagelse i et fællesskab, som noget vi kan gøre eller sørge for. Inden for rummelighedsdiskursen giver det i højere grad mening at tale om at bestemme sig for at gøre plads i vores fællesskab til et menneske, som vi synes, afviger fra vores normer. Derimod giver det ikke på samme måde mening at bestemme sig for at inkludere nogen eller bestemme, at nogle andre skal inkludere en person. Inklusion handler jo netop om, at et individ optages i et fællesskab, ikke fordi nogen ofrer sig, men fordi resten af fællesskabet kan se værdien i at have individet som deltager.

Vi må altså konstatere, at målet om at finde frem til 'en inkluderende praksis' ikke kan opfyldes, i hvert fald ikke sådan som målet var formuleret. Inklusion kan ikke i sig selv være en måde at arbejde på, men nærmere et ideal, en filosofi eller en måde at tænke på, når vi møder andre mennesker. Vi har så at sige ikke 'gjort' inklusion. Men hvad er det så, vi har gjort? I stedet har vi med afsæt i vores inklusionsprincipper vist, at vi kan arbejde konsulerende, helhedsorienteret, forebyggende, nysgerrigt undersøgende, handlings- og praksisorienteret og ressourceorienteret med det mål for øje at skabe hensigtsmæssige rammer for inklusion. Der er tale om, at vi som konsulenter med vores handle- og forholdemåde har forstyrret systemet på forskellige punkter, der potentielt bevirker ændring i resten af systemet. Der er ikke tale om nogen kausal følgevirkning mellem vores intervention og et resultat i form af inklusion, men de forstyrrelser, vi introducerer i systemet har potentiale til at medvirke til inklusion.

8.3.6 Opsamling

Dette sidste afsnit i diskussionen har vi forsøgt at trække frem, hvad det er, omsætningen af inklusionstanken kan give os som psykologer. Vi stillede spørgsmål som;

Hvad er det vi kan, som konsulenter med afsæt i inklusionstanken? Hvad består vores faglighed i? Vi vil nu samle op på afsnittets spredte svar på de spørgsmål.

Vi måtte sande, at det ikke er meningsfuldt at tale om en egentlig 'inkluderende praksis' som psykolog, sådan som vi ellers havde sat os for med specialet at finde frem til. Vi har ikke mulighed for at sikre inklusion, men vi har mulighed for at forstyrre systemet gennem lærerne og ad den vej skabe øget potentiale for inklusion. Vores faglighed har altså at gøre med at skubbe til og udfordre noget eksisterende. Derfor giver det også mening at tale om vores faglighed som evnen til at samarbejde omkring formuleringen af og handlingen på et problem. Et samarbejde handler i vores kontekst om at støtte vore klienters handlekraft samtidig med at vi giver dem noget eller udfordrer dem med den viden og faglighed, vi som psykologer har. Det handler om en balance mellem rådgivning og usynlighed, hvor vi præsenterer vores viden som tilpasse udfordringer, lærerne har mulighed for at koble sig på. Den faglighed, vi med afsæt i konsulentrollen i dette speciale kan hævde, har i det hele taget meget at gøre med de muligheder vi har for at støtte vore klienter i deres rolle som aktør. For eksempel lader vores fremgangsmåde os være meget klare omkring skellet mellem vores og klientens ansvar.

Vi har ingen illusion om, at vi via et afsæt i inklusionstanken kan bevirke fuldstændig inklusion af elever, men vi tror på, at vi kan være med til at udvikle nogle hensigtsmæssige rammer for inklusion. Vi tænker heller ikke, at dem, vi kan hjælpe til at forblive i normalklassen, nødvendigvis inkluderes fuldstændig. Dog tror vi på, at flere, end det er tilfældet i dag, kan opnå et tilhørsforhold, der bunder i en øget tillid til egne evner og fællesskabets opfattelse af individets tilstedeværelse som en resource. Helt centralt i forhold til faglighed i den forbindelse har vi fundet ud af, at vi gennem inklusionstanken kan øge mulighederne for forebyggelse. Forebyggelsen har først og fremmest at gøre med, at lærerne i høj grad selv er udgangspunkt for formuleringen af problemet og deres praksisprojekt. Vi kan argumentere for, at de derved kan se en mening i de handlinger, de foretager sig i forhold til problemet, hvilket har betydning for, at de handlinger i det hele taget bliver ført ud i livet. Des-

uden har forebyggelsen at gøre med at dvæle ved erfaringer og det vi kan tage med os til andre situationer.

Vi satte os for med udgangspunkt i inklusionstanken som psykologer at udvide normalitetsbegrebet. Vi kom imidlertid frem til, at vores faglighed som konsulenter med afsæt i inklusionstanken ikke nødvendigvis rækker så langt som til at kunne ændre eller udvide normer. Til gengæld har vi mulighed for at medvirke til at gøre det unormale uvæsentligt. Vores undersøgende tilgang kan bevirke, at karakteriseringen af et menneskes afvigelse i sig selv ikke vedbliver at være så væsentlig for arbejdet med at finde handlemuligheder. I stedet kommer problembeskrivelsen til at handle om problemet i sin relation og kompleksitet.

Vi har gennem specialet nuanceret vores forståelse af inklusionstanken og de krav og muligheder, den lægger ud for os som praktiserende psykologer. Vi kunne nu, i overensstemmelse med aktionslæring og -forskning, fortsætte erkendescirklen og eksperimentere i praksis på baggrund af den nuværende forståelse. Det tillader specialets omfang imidlertid ikke. I stedet kan den opnåede indsigt få betydning for os i vores forventede fremtidige praksis inden for det pædagogiske felt.

KAPITEL 9 KONKLUSION

Udgangspunktet for dette speciale var et ønske om at skrive en meget praksisnær opgave, hvor vi kunne dygtiggøre os som psykologer samtidig med, at vi skabte et teoretisk funderet produkt. Denne dobbelte intention har fulgt os gennem resten af forløbet, hvor vi har måttet skelne mellem os selv som praktikere og som forskere. Med afsæt i inklusionsdebatten på uddannelsesområdet undrede vi os over, hvad inklusionsdiskursen betød for psykologens arbejdsopgaver og praksisform på det pædagogiske område. Vi besluttede os for at undersøge dette ved at gennemføre et konsultativt interventionsforløb med tre lærere på en nordjysk handelsskole og opstillede følgende problemformulering:

Hvordan kan vi omsætte inklusionstankens idéer til handle- og forholdemåde for os som psykologer i et konsultativt interventionsforløb med lærere på ungdomsuddannelse?

Med baggrund i teori om inklusion udledte vi fire principper for os som praktiserede psykologer at tage afsæt i. De fire principper handler om 1) en undersøgende til-

gang med henblik på at udvide normalitetsbegrebet, 2) fokus på ressourcer, 3) forståelse af mennesket som aktør og 4) fokus på helhed og forebyggelse. Med afsæt i disse principper gennemførte vi en intervention inspireret af aktionslæring og proceskonsultation. Gennem interventionens forsøg på en praktisk omsætning af principperne mødte vi en række udfordringer, som bidrog til overvejelser omkring handle- og forholdemåde.

9.1 Udfordringer i interventionen

I analysen behandlede vi forløbet i læringsgruppen ved at belyse de udfordringer, vi mødte i det praktiske arbejde, hvor inklusionsprincipperne skulle være styrende. Vi vil her kort trække de udfordringer eller problemer frem, som især har haft betydning for vores diskussion om psykologfaglighed med inklusionstanken som baggrund.

9.1.1 Problembeskrivelse og kontrakt

Vi mødte en udfordring omkring vores inklusionsprincip 1, som foreskrev undgåelse af diagnosticering. Dette medførte et dilemma i konsulentens arbejde med at forhandle kontrakt, for vi har utvivlsomt brug for en problembeskrivelse og en tydelig forståelse af problemets karakter. I læringsgruppen oplevede vi en vanskelig balancegang imellem på den ene side at have behov for tydelige afgrænsede problembeskrivelser og på den anden at have et ønske om at lade lærerne selv definere deres praksis og dermed problemerne heri. Vi opdagede dog, at der i konsulentarbejdet er brug for en klar kontrakt om indhold og samtaleform, derfor kan vi se mening i at udnytte en vekselvirkning præsenteret som den *ydmyge dialog* (jf. 8.2 Et kritisk blik på de fire inklusionsprincipper) til at forlænge undersøgelsen og dermed skabe en fleksibel og dynamisk problembeskrivelse. Den udvidede undersøgelse står frem som et helt centralt fokuspunkt i konsulentarbejdet, for når undersøgelsen af problemet udvides og fastholdes, bliver det muligt at nykonstruere forståelsen løbende. Dermed bliver vores mulighed for at skabe fokus på ressourcer og relationer frem for fejl i individet også øget.

9.1.2 Ressourcefokus – en holdning til ”den gode praksis”

I vores arbejde for at skabe fokus på ressourcer i lærernes fortællinger opdagede vi et en skelnen i vores inklusionsbegreb imellem målsætning for lærerpraksis og menneskesyn i mødet med klienter. Således oplevede vi enkelte gange konflikt imellem på den ene side at have en holdning til ”den gode lærerpraksis” og dermed om måden, hvorpå lærerne bør handle. På den anden side ønskede vi en ligeværdighed, der betyder, at vi ikke har ret til at bestemme over lærernes praksis og dermed fratage dem vigtig agens. I den forbindelse måtte vi vedkende os, at der i arbejdet med inklusion ligger et holdningsarbejde, som handler om at genforhandle de negative forståelser, som er så betydende for individer, der trues af eksklusion. Vi mener, at vi kan skabe den respekt, vi ønsker at arbejde ud fra, ved at fastholde gennemsigtighed i vores brug af tolkninger og hypoteser i interventionen. Således mener vi at kunne fastholde vores samarbejdsparter i en position, hvor de selv afgør, hvad der er ”det rette” i deres praksis, men samtidig tillader den ydmyge dialog og forhandlingen os at udfordre de eksisterende forståelser og dermed skabe nye handlemuligheder.

9.1.3 Aktørperspektivet – ansvarlighed

Igennem vores arbejde med aktionslæringens eksperimentelle tilgang til deltagerens praksis har vi opdaget vigtigheden af at fastholde lærerne som ansvarlige aktører i deres egen undervisningspraksis. Vi mener, at den rådgivende psykolog, ved at undersøge en elev isoleret fra lærerens dagligdag, fratager læreren handlemuligheder, fordi læreren, hvis praksis undersøges, gøres passiv. Ved at fastholde at læreren selv er aktiv i arbejdet med at udvikle nye strategier, sikrer vi, at de forståelser og løsninger, vi finder frem til, er meningsfulde for læreren selv. Vi mener, at inddragelsen af lærerne i undersøgelsen og arbejdet med nykonstruktion af problemet medvirker til en øget handlekraft og dermed en faglig udvikling hos lærerne, som også bidrager til forebyggelse af fremtidige problemer.

9.1.4 Helheder og erfaringsdannelse som forebyggelse

Vi arbejdede i læringsgruppen, ud fra en målsætning om at fokusere på helheder, altså på klassen som helhed og på lærernes praksis i et helhedsperspektiv. Inklusi-

onsprincip 4 om helhedsfokus medførte en modvilje hos os over for individfokuserede praksisprojekter. Vi opdagede dog, at det kan være givende at tillade et fokus på en enkelt elev, hvor relationen og arbejdet opleves som problematisk. Det er blot afgørende at udlede generel læring og erfaring af de enkelte situationer og problemstillinger. Således mener vi, at konsulentens ved at spørge ind til ny indsigt og dvæle ved den læring, den er udtryk for, kan skabe erfaringer, som bliver en mulighed for at finde handlemuligheder også i forbindelse med fremtidige problemer.

9.1.5 Læring i fællesskab og læring om fællesskaber

Vi har arbejdet med en læringsgruppe og har dermed også måttet forholde os til de processer, der træder frem, når mennesker i fællesskab lærer og bevæger sig. Vi mødte en væsentlig men uventet udfordring i arbejdet med en gruppe, som naturligt havde en allerede etableret samarbejdsform og rutine. Vi havde et ønske om at skabe et "ingenmandsland" (jf. Hansen, 2005), hvor deltagerne kunne reflektere på et metaplan. For at opnå dette, arbejdede vi som konsulenter på en forstyrrelse af de vante samtale- og mødestrukturer, som blev brudt ved hjælp af det reflekterende team og vores spørgsmål, som fastholdt lærerne i undersøgelsen frem for et arbejde for at finde hurtige og effektive løsninger. Vi ser mange muligheder i at arbejde med en gruppe; når deltagerne spejles og mødes i deres frustrationer af et reflekterende team med kollegaer, oplever de genklang, og dermed har vi kunnet se deres refleksion udvide sig og åbne for nye handlemuligheder.

9.2 En inkluderende praksis?

Da vi havde afsluttet interventionen og reflekterede over vores arbejde med lærerne, meldte der sig nogle spørgsmål; Er det meningsfuldt at tale om en 'inkluderende praktiker'? Skal vi altid arbejde med en målsætning om inklusion?

Vi har beskrevet inklusion som en kompliceret social proces, og dermed kan vi ikke hverken som psykologer eller lærere "gøre" inklusion. Vi har altså ikke omsat inklusionsprincipperne til en egentlig inkluderende praksis, men til en konsultativ praksis med fokus på ressourcer, helheder og handling. Således afviser vi at have gennemført en særligt inkluderende intervention, dog har vi brugt inklusionstankens idéer

som baggrund for at finde frem til og afprøve en række handle- og forholdemåder, som vi igennem analyse og refleksion har kunnet nuancere.

9.2.1 Handle- og forholdemåde for psykologen

I overensstemmelse med vores pragmatiske udgangspunkt (jf. kapitel 2) mener vi, at læring og udvidelse af vores viden er sammenhængende med handlinger, og derfor ser vi det som afgørende at fastholde en tæt relation imellem refleksion og handling, for på den måde fortsat at skabe ny viden og læring. Derfor mener vi også, at de handle- og forholdemåder, som vi har udledt af inklusionsbegrebet, må fungere som et dynamisk og fleksibelt udgangspunkt for arbejdet, og derfor kan vi efter erfaringerne i læringsgruppen nuancere vores forståelse af inklusionsbegrebet og dermed de fire principper. Specialet og denne rapport er udtryk for et nedslag i en faglig udvikling, som er konstant og vedvarende. Derfor er erkendelsen ikke fuldendt, og den nuancerede udgave af en handle- og forholdemåde for psykologen også må ses som et springbræt til vores fremtidige praksis, hvor de forhåbentligt vil være gavnlige som værktøj og som udgangspunkt for yderligere faglig udvikling og afprøvning.

Den viden, som er fremkommet i arbejdet med læringsgruppen, er i høj grad bundet til os i form af øget kundskab inden for konsulentpraksis. Vi har i det følgende forsøgt at formulere resultatet af vores undersøgelse i fire nuancerede principper for en handle- og forholdemåde for psykologen i en konsultativ praksis baseret på inklusionstanken. Dermed søges problemformuleringen besvaret.

9.2.2 Fire nuancerede inklusionsprincipper

– en måde at handle og forholde sig på som psykolog i konsultativ praksis

1. **Psykologen må i samarbejde med fokuspersonen undersøge problemstillingen** og fastholde undersøgelsen på en måde, så der kontinuerligt er mulighed for genforhandling og nykonstruktion. Det er psykologens opgave at sikre en nuanceret, relationel og fleksibel problemforståelse. Igennem en udvidelse af undersøgelsen vendes fokus væk fra spørgsmål om normalitet og afvigelse, på en sådan måde at det ikke længere er væsentligt hvorvidt

noget karakteriseres som normalt eller afvigende, det er i højere grad selve beskrivelsen der vægtes. Undersøgelsen bevæger sig dermed væk fra kategorisering og diagnosticering og nærmer sig i stedet en nuanceret og relationel beskrivelse.

2. **Psykologen må i arbejdet med fokuspersonens problemstilling søge at påvirke fortællingen ved at sætte fokus på ressourcer.** Således bør psykologen i konsultationen spørge til situationer, hvor problemet ikke er fremtrædende, for hermed at tage udgangspunkt i et ressourceorienteret perspektiv. For at sikre ligestilling i relationen til deltagerne, er det afgørende i arbejdet med at påvirke forståelsen hos fokuspersonen, at psykologen fastholder gennemsigtighed, når der fremsættes tolkninger og hypoteser. Yderligere er det væsentligt, at deltagerens egen udvikling italesættes ressourceorienteret. Dermed får vedkommende lov til at dvæle ved det der lykkes, for herigennem at skabe handlekraft og gåpåmod i arbejdet med dagligdagens udfordringer.
3. **Psykologen må sikre, at fokuspersonen forbliver aktør i sin egen praksis.** Det er altså afgørende, at psykologen fastholder fokuspersonens ansvar for problemet og hermed også løsningen. Når fokuspersonen fastholdes som ansvarlig aktør, fremmer det handlekraft. Dette kan opnås igennem fokus på handlinger og eksperimenter med praksis. Psykologen deler på mødet problemerne med fokuspersonen, men hun må være omhyggelig med at levere ansvaret tilbage til fokuspersonen, som har ansvar for at føre de aftalte handlinger ud i livet. Dette kan gøres ved at arbejde med handleforslag og aftalte eksperimenter, som kan danne baggrund for senere opfølgning. Samtidig med en vigtig fastholdelse af deltageren som aktør, må konsulenten selv engagere sig og sikre, at hun ikke bliver usynlig; således kan vi godt være styrende og sætte rammer for refleksion, uden at fratage lærerne agens.
4. **Psykologen må arbejde forebyggende ved at sikre metarefleksion og erfaringsdannelse på baggrund af enkeltstager.** Når vi møder problemstillinger forbundet til et enkelt individ eller situation, er det vigtigt at imødekomme

frustrationen og behovet for konkret problemløsning. Samtidig bør konsulentten dog spørge ind til generel læring og metarefleksion og hermed sætte fokus på erfaringer, der kan bruges i fremtidige situationer og hermed virke forebyggende.

Overordnet kan vi sige om psykologens opgave i lyset af inklusionstanken, at den har sammenhæng med den systemiske tænkningens idé om at forstyrre systemet. Det er vores opgave at forstyrre vanetænkning og vanemæssig opgaveløsning ved at bryde mønstret for den daglige praksis og igennem støtte, anerkendelse og udfordring at hjælpe lærerne til at udvikle deres professionelle kompetencer i arbejdet med inklusion. Således kan vi håbe, at interventionen medfører rammer i systemet, som er gunstige for øget inklusion.

KAPITEL 10 KONSULENTERNES PROCES

I problemformuleringen fremsatte vi et ønske om at svare på, hvordan vi kunne omsætte inklusionstanken til brug for os som psykologer. Derfor finder vi det relevant at skildre uddrag af den proces, vi personligt har været igennem. Afsnittene er skrevet med inspiration i en autoetnografisk skrivestil og fungerer som en afsluttende kommentar til dette selvundersøgende speciale.

10.1 Marie

Jeg er i løbet af psykologistudiet blevet præsenteret for mange tilgange til arbejdet som psykolog, men jeg har haft svært ved at udpege, hvad min personlige stil skulle bestå i. For mig har forløbet i læringsgruppen derfor fungeret som led i en orientering mod en personlig professionel positionering. Det har i den forbindelse betydet meget for mig at skrive et speciale, der ikke blot handlede om arbejdet med et teoretisk fundament, men også lod mig eksperimentere i praksis og prøve mig selv af i rollen som psykolog.

Vi har været heldige at have tre engagerede lærere med meget på hjerte som deltagere i læringsgruppen. Den helt store udfordring bestod for mig i at navigere i de komplekse fortællinger, som lærerne på hvert af møderne lagde frem. Jeg oplevede ofte en fortælling som ét stort virvar og blev frustreret over ikke at føle det overblik, som, jeg oplevede, at jeg burde have som psykolog. Jeg blev usikker og havde simpelthen svært ved at beslutte, hvor jeg skulle starte og ende med mine spørgsmål som samtalekonsulent. Det er blevet klarere for mig i forløbet, at min oplevelse af forvirring i mange tilfælde nok afspejler deltagerens egen forvirring. Problemstillingen fremstår ikke i sig selv tydeligt for nogen af os, og jeg må for både min og deltagerens skyld reagere på den forvirring og hjælpe med at udpege et fokus og nå til enighed om, hvad vi arbejder hen imod.

Ligesom jeg opdagede vigtigheden af at hjælpe lærerne til et fokus, opdagede jeg også vigtigheden af at udpegede et fokus for mit eget arbejde. Inden første læringsgruppemøde havde vi læst meget om aktionslæring og forholdemåder som konsulent, og jeg havde utrolig mange idéer om, hvad jeg skulle nå og hvordan. Jeg måtte dog hurtigt indse, at det var for høje krav til mig selv at skulle leve op til det hele. Jeg har via læringsgruppeforløbet indset, at min tilfredshed med egen indsats langt hen ad vejen afhænger af min evne til på forhånd at opstille klare, opnåelige mål, som jeg kan evaluere min egen indsats i forhold til.

På mange måder har min proces været parallel til lærernes. Flere af de temaer, som var væsentlige for lærerne, har således også vist sig væsentlige for mig; Hvad er det for en person, jeg gerne vil være som professionel? Hvornår har jeg gjort det godt nok? Det har på den baggrund været befriende at eksperimentere med praksis og ad den vej danne grundlag for en mere praksisnær refleksion over nogle af de spørgsmål, jeg har stillet mig selv gennem studietiden.

10.2 Anne

Der er en følelse af højtidelighed omkring det at skrive sit speciale, at skrive den sidste rapport inden virkeligheden venter. Jeg er stolt, og glad over at specialeemnet virkelig betyder noget for mig. Det er mig der skal lære noget. På vej til det første

møde i læringsgruppen, er mit hoved fyldt af spørgsmål: Kan vi gøre nogen forskel? Vil lærerne være med på idéen? Kan vi samarbejde om opgaven? Er Marie mon nervøs? Faktisk føler jeg mig ikke usikker på, hvad jeg skal gøre. Vi har læst og snakket meget om det - opskriften og manuskriptet er klar på papir i tasken. Jeg har ikke taget min skoletaske med, men valgt en brun lædertaske - jeg vil gerne ligne én som ved noget, jeg vil gerne udfylde min rolle godt – jeg fniser af mig selv, for en del af mig tror faktisk, at tasken gør en forskel.

Efter det første møde i læringsgruppen er jeg på én gang tilfreds, udmattet og fyldt op af tanker. Hvorfor sagde jeg det? Gad vide hvad lærerne fik ud af det? Hvordan skal vi håndtere deres interne roller næste gang? Jeg ved ikke helt, hvordan jeg skal afgøre om det gik godt. Jeg ved dog, at jeg flere gange på mødet rådgav lærerne og overtog samtalen. På den ene side ved jeg, at vi har besluttet at undgå dette, men jeg har svært ved at sætte noget i stedet for mine hurtige råd og løsninger.

I forberedelsen til møde 2 arbejder vi med forholdemåde, vi taler om at "indtage rollen som konsulent" og om at tage mere styring med samtaleform og mindre styring over lærernes handlinger, ved at undgå råd og vejledning. Jeg har læst om proceskonsultation og mine muligheder for at handle, uden at rådgive, er pludselig blevet udvidet. Jeg føler mig meget klar da møde 2 begynder, og oplever, at jeg klarer mig godt. Når jeg får lyst til at rådgive, er jeg opmærksom på impulsen, og får de fleste gange omformuleret til et undrende spørgsmål eller en prøvende konstatering, som lærerne kan afvise hvis jeg går for langt. Efter mødet tænker jeg meget over den store forskel i min forståelse af min konsulentopgave. Jeg kan nu bruge min viden ikke bare til passiv overlevering til lærerne, men også til at spørge på en måde der kan hjælpe dem på vej mod ny erkendelse. Jeg har ved at arbejde med min egen praksis i specialet, ikke bare udvidet min viden men også min evne til refleksion, på en måde, som har udviklet min måde at tænke og handle på.

REFERENCELISTE

- Alenkær, R. (2008). Prolog: Zonen for nærmeste inklusionsudvikling. I: Alenkær, R. (red.). *Den inkluderende skole i praksis*. Frydenlund: København K
- Alenkær, R. (2005). *Narrativ team-refleksion*. Forlaget Frydenlund: København
- Alrø, H., Nørgård, P.D. & Frimann, S. (2009). Coaching samtalen. I: Nørlem, J. (red.). *Coachingens landskaber: Nye veje andre samtaler*. Hans Reitzels Forlag: København
- Andersen, T. (2005). *Reflekterende processer – samtaler og samtaler om samtaler*. Dansk Psykologisk Forlag
- Aubusson, P., Ewing, R. & Hoban, G. (2009). *Action Learning in Schools – reframing teachers' professional learning and development*. Routledge: New York
- Baats, C. (2010). Autoetnografi. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag: København
- Bateson, G. (1998) (org. 1964). De logiske kategorier for læring og kommunikation. I: Hermansen, M. (red.). *Fra læringens horisont – en antologi*. Forlaget Klim: Århus
- Bateson, G. (1967). Cybernetic explanation. In: *American Behavioral Scientist* 10:29. p. 29-32
- Befring, E. (2008). Inkludering som mål og mulighed. I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, vol. 45, issue 4. Forlaget Skolepsykologi. p. 300-313
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey – en introduktion*. Hans Reitzels Forlag: København
- Christensen & Hougaard (unpub.). Elevers bevægelse ind i ungdomsuddannelse – en dynamiske vinkel på lærerens rolle.
- Coffey, A. (1999). *The ethnographic self*. Sage Publications: London
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization*. Sage Publications: London
- Doane, H.G. & Varcoe, C. (2005). Toward Compassionate Action -Pragmatism and the Inseparability of Theory/Practice. In: *Advances in Nursing Science*, Vol. 28, no. 1. p. 81-90
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In: Daniels, H. & Garner, P. (red.). *Inclusive education – supporting inclusion in education systems*. Stylus Publishing inc.: Sterling

- Elmholdt, C. (2006). Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi. I: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Forlagt Skolepsykologi. Vol. 43, issue 5. p. 443-458
- Flood, R.L. (2010). The relationship of 'systems thinking' to action research. In: *Systematic practical action research* 23:269-284
- Fog, J. (1994). Empatisk formåen og sans for moral. I: *Neuman, A. (red.). Det særligt menneskelige – udviklingspsykologiske billeder*. Hans Reitzels Forlag: København
- Gergen, K.J. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. In: *American Psychologist*, vol. 40, No. 3 March
- Gergen, K.J. (2000) (org. 1991). *The saturated self*. Basic Books: New York
- Hagen, R. (2007). Niklas Luhmann. I: Andersen, H. & Kaspersen, L.B. (red.). *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels forlag: København
- Hansen, K.V. (2005). Hvad med den Femte Provins? – om betydningen af meta-rum i komplekse systemer. I: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Årg. 42, no. 1, feb. p. 57-64
- Haslebo, G. (red.) & Nielsen, K.S. (1997). *konsultation i organisationer – hvordan mennesker skaber ny mening*. Dansk Psykologisk Forlag: Viborg
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2002). *Social Psychology* (3rd. ed.). Pearson Education Limited: Essex
- Illeris, K. (2001). Læring. I: Bruun, B. & Knudsen, A. (red.) *Moderne psykologi – temaer*. Billesø & Baltzer: Værløse
- Jacobsen, M.H. & Jørgensen, A. (2007). Aktionsforskning – mainstream og margin i sociologisk forskning. I: Antoft, R., Jacobsen, M.H., Jørgensen, A. & Kristiansen (red.). *Håndværk og horisonter – tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Syddansk universitetsforlag: Odense
- Kaare, J. (2011). Mentorordninger er bare lappeløsninger. I: *Folkeskolen*. 1. Sektion, side 18, 25.01.2011 (fundet via infomedia)
- Katznelson, N. (2007). *De måske egnede på erhvervsuddannelserne – om frafald og fastholdelse af udsatte unge*. Erhvervsskolernes Forlag: Odense SØ
- Krogstrup, H., K. (2006). *Evalueringsmodeller*. Academica: Århus
- Lave, J. & Wenger, E. (2005). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels forlag: København
- Lyotard, J. (1979). *viden og det postmoderne samfund*. Sjakalens ørkenserie: Århus

- Løkke Rasmussen, L. (2010). <http://www.berlinske.dk/politik/loekkes-aabningstale-2012>
- Madsen, Benedicte m.fl. (2010). *Aktionslæringens DNA – en håndbog om aktionslæringens teori og metode*. Via Systime: Århus
- Madsen, Bent. (2005). *Socialpædagogik – Integration og inklusion i det moderne samfund*. Hans Reitzels Forlag: København K
- Mik-Meyer, N. (2011). Kategorier handler! I: *Psykolog Nyt*. 6. juni, årg. 65, no. 10. p. 15
- Mortensen, N. (2007) Amerikansk pragmatisme. I: Andersen, H. & Kaspersen, L.B. (red.). *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels forlag: København
- Moltke, H.V. & Molly, A. (red.). (2009). *Systemisk Coaching – en grundbog*. Dansk Psykologisk Forlag
- Mørck, L.L. (2006). *Grænsefællesskaber og overskridelse af marginalisering*. Roskilde universitetsforlag: Roskilde
- Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A. (2010). Aktionsforskning. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels forlag: København
- Pedersen, J.H. (2008). Systemisk supervision – refleksion og sprog som grundlag for udvikling i arbejdet. I: Pedersen, J.H. (red.). *Perspektiver på supervision – en erhvervspsykologisk antologi*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Plauborg, H., Andersen, J.V. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring – læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag: København
- Poder, P. (2007). En postmoderne nutid? I: Andersen, H. og Kaspersen, L.,B. (red.). *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels forlag: København
- Pons, F., Doudin, P. & Cuisinier, F. (2007). Er integration af forskning og praksis en utopi? I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Psykologi forskning og profession*. Hans Reitzels forlag: København
- Schein, E.H. (2010). *Hjælp – om at tilbyde og modtage hjælp*. Gyldendal Business: København
- Schein, E.H. (1999). *Process Consultation Revisited –Building the Helping Relationship*. Addison-Wesley Publishing Company, inc.: USA
- Schilling, B (2004). *Systemisk supervision*. Dansk psykologisk Forlag
- Schön, D.A. (2001). Den reflekterende praktiker – hvordan professionelle tænker, når de arbejder. Forlaget Klim: Århus

- Spry, T. (2001). Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. In: *Qualitative inquiry* 7: 706, p. 706-732
- Stegeager, N. & Molly, A. (in prep.). Klassisk Systemteori
- Tanggaard, L. (2006a). Konsultation i teori og praksis. I: *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. Årg. 43, no.5. Dansk Psykologisk Forlag. p. 380-399
- Tanggaard, L. (2006b). Læringsbaner i PPR. I: *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. Årg. 43, no.5. Dansk Psykologisk Forlag. p. 459-474
- Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2006). Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR – problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier. I: *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. Årg. 43, no.5. Dansk Psykologisk Forlag. p. 373-380
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010a). Introduktion. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder - en grundbog*. Hans Reitzels Forlag: København
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010b). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder - en grundbog*. Hans Reitzels forlag: København.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2007). Introduktion til et spændingsfelt. I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.). *Psykologi – forskning og profession*. Hans Reitzels forlag: København
- Thøgersen, U. & Stegeager, N. (2009). Et nyt landskab: indledende tanker. I: Nørlem (red.). *Coachingens Landskaber: Nye veje andre samtaler*. Hans Reitzels Forlag: København
- Ziethen, M. & Stegeager, N. (unpub.). De systemiske deltraditioner i et teoretisk fugleflugtsperspektiv
- Weinstein, K. (1998). *Action Learning*. Dansk Psykologisk Forlag.
- White, M. (2006). *Narrativ praksis*. Hans Reitzels Forlag: København

Kilder fra internettet

Uvm.dk (2011a) <http://www.uvm.dk/service/Search.aspx?q=salamanca>

Uvm.dk (2011b)

<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Tvaergaende%20omraader/Temaer/95%20procent%20maalsaetning.aspx>

Ft.dk (2011a)

<http://www.ft.dk/dokumenter/tingdok.aspx?samling/20061/lovforslag/L173/fremsaettelsestale.htm#dok>

Ft.dk (2011b)

http://www.ft.dk/dokumenter/tingdok.aspx?samling/20061/lovforslag/L173/som_vedtaget.htm#dok

BILAG 2 SAMARBEJDSAFTALE

Samarbejdsaftale omkring læringsgruppe

Lærerne på xx Handelsskoles HG Flex har indgået samarbejde med specialestuderende fra Psykologistudiet på Aalborg Universitet omkring gennemførelse af et læringsgruppeforløb i foråret 2011.

Specialet omhandler læreres arbejde med inklusion i ungdomsuddannelse og undersøger, hvordan psykologen som konsulent i en læringsgruppe har mulighed for at hjælpe lærerne i deres arbejde med frafaldstruede elever.

Vejledere for specialet er Nikolaj Stegeager (hovedvejleder) og Lena Lippke (bivejleder).

Forløbet består i tre møder af hver to timers varighed, som placeres med ca. tre ugers mellemrum. Deltagerne vælger hver især et tema eller problemstilling under overskriften 'inklusion i ungdomsuddannelse'. Temaet vil fungere som udgangspunkt for de resterende møder. På baggrund af temaet vil vi på møderne arbejde med udviklingen af mindre "eksperimenter", som afprøves i praksis. Det forventes, at deltagerne løbende udfylder en logbog over erfaringer i forbindelse med eksperimenterne. De studerende vil efterfølgende få mulighed for at læse eller få en kopi af logbogen, som kan være enten elektronisk eller fysisk.

De specialestuderende fungerer som mødeledere og har ansvaret for tilrettelæggelse og skrivning af referat, som vil blive udsendt pr mail til deltagerne hurtigst muligt efter hvert møde.

I henhold til 'Ethiske principper for nordiske psykologer' er de studerende underlagt princippet om fortrolighed i forbindelse med de oplysninger, som de medvirkende bidrager med. De studerende forpligter sig til anonymisering af alle medvirkende på en sådan måde, at de i specialet ikke vil kunne genkendes på navn eller konkrete personlige forhold.

Møderne vil blive optaget ved hjælp af diktafon. Lydoptagelsen anvendes som baggrund for skrivning af referat, samt, i anonymiseret form, i forbindelse med de studerendes udarbejdelse af selve specialet og et efterfølgende forsvar af dette. Der vil i specialet fortrinsvis være tale om mere overordnede beskrivelser af læringsprocessens forløb og de studerendes rolle som konsulenter i processen. Der kan dog blive anvendt enkelte direkte citater fra lydoptagelsen i selve specialet.

BILAG 3 RÅMATERIALEDOKUMENTER

Vedlagt på CD

Oversigt

Møde 1 del 1

Møde 1 del 2

Møde 2 del 1

Møde 2 del 2

Møde 3 del 1

Møde 3 del 2

Møde 3 del 3

