

Flerfaglig aktionslæring.

- En mulig rolle for PPR-konsulenten til udvikling af inkluderende læringsmiljøer.

Ida Marie Holm, Udviklingskonsulent for inklusion, sprog og læsning, Skanderborg Kommune
Erik Cloyd Ebsen, Talehørefagkonsulent, PPR og Specialpædagogik Aarhus Kommune,
Formand for FTHF (Foreningen af TaleHørelærere i Folkeskolen)

Inklusionslovgivningens (UVM) hensigt er at reducere antallet af ekskluderede elever i folkeskolen. PPR-medarbejdere må indstille deres faglige praksis på denne opgave med de ændrede praksisformer, det må give. For at undgå eksklusion, må almenmiljøet ændres og PPR-medarbejderes indsats skal ud over de klassiske PPR-ydelse r også i deres praksis deltage i udviklingen af almenmiljøet med det formål at undgå eksklusion af elever. Artiklen giver et bud på, hvordan faglige PPR-konsulenter ved brug af en form for aktionslæring kan bringe konsulenternes specialiserede viden ind i almenmiljøet for samtidigt at udvikle almenmiljøet og tilgodese den enkelte elev i en udsat position.

Inklusionsfordringen

I et politisk perspektiv kan inklusionsfordringen forstås som ønsket om et samfund med lærings- og deltagelsesmulighed for alle borgerne. Specialpædagogikken flytter her sit fokus fra særlige foranstaltninger og særlig undervisning til i høj grad at være et pædagogisk blik, en pædagogisk refleksion, der er situationsafhængig (Egelund, Tetler et al. 2009).

Inklusionsparadigmet tillægger integrationens tilstedeværelseskrav en ekstra dimension ved at fordre deltagelsesprincippet, der hermed bliver centralt. I deltagelsesbegrebet ligger, at den enkelte i fællesskabet både giver til fællesskabet og får fra fællesskabet. Fællesskabet bliver således tegnet af alle, der deltager og formes af og for deltagerne. Gruppens medlemmer skal opleve sig som selvfølgelige og værdifulde medlemmer af fællesskabet (Alenkær&Ainscow, 2009). Fællesskabet må forstås som en størrelse under konstant forandring afhængigt af fællesskabets medlemmer. Det forstås som en konstrueret og dynamisk størrelse, der gennem sin bæredygtighed tilgodeser sine deltagere.

Med et konstruktivistisk blik identificeres deltagelse ved iagttagelse af kommunikationen i fællesskabet. Det er det, der er mellem og omkring individerne, der iagttages (Rasmussen)

Konsulentens forandrede rolle i inklusionsparadigmet

Den konsulent, der definerer sin faglighed ind i specialpædagogikken, skal således være i stand til at kunne analysere, vurdere og finde muligheder både i forhold til barnets læring/udvikling og barnets deltagelse. Konsulenten skal have viden om det særlige, der skal til for at skabe læring og også om det særlige, der skal til for at skabe deltagelse eller læring gennem deltagelse.

Der fandtes en tradition for, at forventningen til konsulenten i det specialpædagogiske felt var, at hun/han gennem undersøgelse fandt, hvad der var i vejen med barnet, der ikke lærte/udviklede sig som forventeligt og derudfra etablerede anbefalinger til, hvad der skulle til for at skabe læring for barnet. Konsulenten fremstod her som ekspert. Beskrevet således blev individperspektivet i den medicinske tilgang meget tydeligt vel vidende, at virkeligheden bygger på meget større kompleksitet. Som praktiker i dette univers forventede man at få årsagsforklaringer og anvisninger på, hvad der kunne gøres. Kunne dette ikke lade sig gøre inden for de givne rammer, var ekskludering en logisk konsekvens. Inklusionsfordringen

ændrer tænkningen omkring børn i vanskeligheder og den måde praksisfeltet kan få nytte af konsulenten. Spørgsmålet til konsulenten flytter sig fra: *Hvad er der i vejen, og hvad gør vi ved det?* til: *Hvad skal der til for at skabe lærings- og udviklingsmuligheder gennem deltagelse?*

Fokusskift fra individ til fællesskab indebærer et brud på den PPR-tradition, hvor PPR-medarbejderen har haft børn med vanskeligheder for øje. Inklusionsfordringen retter PPR-medarbejderens blik mod fællesskaberne og kommunikationen i fællesskaberne, hvor de enkelte individer er positioner i fællesskaber. PPR-medarbejderens blik rettes i højere grad på individets position end på individet. Individet har ikke et problem, men kan have fået en vanskelig position i fællesskabet. Det er ikke barnet, der er problemet, men problemet, der er problemet.

Det dobbelte blik

Konsulentens undersøgelse må i dette paradigme forandre karakter til at være nysgerrig og undersøgende både på barnet og barnets miljø. Almenmiljøet retter henvendelse til konsulenten, fordi et barn er i vanskeligheder. Inklusionsparadigmets fordring om at gøre det særlige alment kræver, at det særlige identificeres for, at det særlige bliver en del af det almene læringsmiljø gennem differentiering.

For at tilgodese både udvikling af individ og fællesskab iagttager konsulenten den pædagogiske opgave med to perspektiver med hver sin tænkemåde:

1. I et individperspektiv kan hun/han udrede barnet i vanskeligheder. Udrede om kompetencerne er afvigende eller forsinkede og undersøge barnets kommunikation i almenmiljøet. Ud fra dette skaber konsulenten med sin faglige viden tanker om, hvad der skal til for at skabe udvikling for barnet. Der fastholdes et individperspektivet selv om undersøgelsen indeholder faktorer om barnets relationer og kommunikation.
2. I et relationelt perspektiv iagttager hun/han kommunikationen (samspillet, aktiviteter, relationer) i barnets miljø. Konsulenten bruger sin særlige viden i en samskabelse af forståelse og løsninger sammen med de voksne, der er tilknyttet barnets hjem og almenmiljø. I samskabelsen tages også barnets perspektiv. Konsulenten skal være i stand til at tage forskellige positioner som iagttagende, lyttende, spørgende og vejledende i processen. I denne samskabelse bidrager alle med deres viden og konsulenterne med den specifikke viden. Der er brug for, at barnet lærer i læringsmiljøet og er deltagende, til stede, udvikler et positivt selvbillede og er accepteret, samt at almenmiljøet indretter sig på barnets særlige behov og gør det særlige alment.

At de to tænkemåder bliver skrevet op efter hinanden, angiver ikke en rækkefølge. Det er to måder at indrette sit blik på. Det er en del af et bevidst fagligt valg tilpasset den iagttagelsesposition, man har i forskellige øjeblikke. Konsulenten kan med det dobbelte blik være i positioner, hvor et barn fremstår både med vanskeligheder (individperspektiv) og i vanskeligheder (relationelt perspektiv). Inklusionsparadigmet fordrer det dobbelte blik, da de enkelte børns særlige forudsætninger for læring og deltagelse skal være kendte for at fællesskabet kan indrette sig på alle fællesskabets medlemmer og skabe lærings- og deltagelsesmuligheder (Tetler, 2011).

Konsulenten får i et inklusionsperspektiv en ny faglig opgave bestående af at kunne bruge sin specialpædagogiske viden til at facilitere ikke bare barnets udvikling, men også læringsmiljøets pædagogiske praksis vel vidende, at alt ikke kan lade sig gøre, og inklusionens grænse kan nås.

Organisationen PPR har således en fortsat opgave i at finde nye veje og samarbejdsformer for at kunne tilgodese inklusionsfordringen. Begrundet i forskningen etableres en konkret model om flerfaglig aktionslæring. Først gøres rede for den forskningsmæssige baggrund for ideen.

Det forskningsmæssige grundlag

Ressourcecenter for Folkeskolen har fået lavet en afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde (Hedegaard Hansen), så den eksisterende forskning lettere kan være til gavn for udviklingen af inkluderende miljøer.

I forskningskortlægningen angives det, at udbyttet er størst, når ressourceperson og almenlærer arbejder tæt sammen både i problemidentifikations- og problemløsningsprocessen. Endvidere er det vigtigt, at de arbejder tæt sammen om implementering og evaluering af indsatser. Endskønt anbefalingerne her er rettet mod interne ressourcepersoner, synes anbefalingernes fokus på at deltage i praksis sammen og skabe fælles refleksion over praksis at være relevante også i forhold til PPR-konsulenter. Det påpeges, at det er kommunikationen i samarbejdet, der er afgørende, hvilket understreger, at der skal være mulighed for fælles struktureret refleksion.

Undersøgelse af inklusion i dagtilbud (Danmarks Evalueringsinstitut) angiver, at pædagogerne oplever, at den mindst anvendte støtte er, at fagpersoner deltager i det pædagogiske arbejde og udvikler praksis med det pædagogiske personale.

Dette fravær understøttes af KLs undersøgelse: "*Pejlemærker for fremtidens pædagogiske-psykologiske rådgivning*" (KL), hvor der udtrykkes et ønske om at få ressourcepersoner tæt på almenpraksis. I ministeriets begrundelse for den nye folkeskolelov, "Inklusionsloven" (UVM) udtrykkes et tydeligt ønske om PPR-medarbejderens rådgivning er tæt på praksis (Nielsen, B.)

Der synes således at være et behov for at finde nye samarbejds måder mellem ressourcepersoner, f. eks PPR-konsulenter og praksis.

Konsulenten er budt ind, fordi hun/han har en særlig eller specialiseret viden og er således på det særlige faglige felt mervidende i forhold til de aktører i praksis, der har indbudt. Det kan være om læsning, sprog, adfærd, relationer og hvad PPR måtte rumme af specialiseret viden og erfaring.

Den viden skal gøre nytte ind i en praksis og forandre praksis, så betingelserne for børn i vanskelige lærings- og deltagelsespositioner forandres, og læringsmiljøet generelt udvikles. Med en grundantagelse om, at viden er situeret (Wenneberg, Reff, Sehested), er det centralt at kunne koble den lokale viden og de lokale betingelser med den specialiserede viden med det formål at gøre den specialiserede viden nyttig i udviklingsprocessen. Ambitionen er at skabe lærings- og deltagelsesbetingelser for alle gennem de professionelle forandring af læringsmiljøet. Konsulentens særlige specialpædagogiske viden skal kobles på den lokale viden og omsættes til konkret praksis for at gøre det muligt for børn i vanskelige situationer at lære gennem deltagelse. Det kan således være formålstjenligt at skabe en ramme for samskabelsesprocessen med etablering af problem- og løsningsforståelse på grundlag af fælles oplevelser i praksis, så koblingen til det lokale og situerede sikres. Konsulentens deltagelse i praksis, giver konsulent og lærere/pædagoger en optimal mulighed for at samskabe den situerede lokale viden med den generelle særlige viden som grundlag for adækvate pædagogiske veje.

Gallimore har dokumenteret, at elevers læringsudbytte bliver forbedret på skoler, der arbejder med struktureret analyse og problemløsning (Gallimore). Dette understøtter behovet for at skabe rum for at inddrage PPR-konsulentens dobbelte blik i læringsrum med feedback på handling i praksis og mulighed for formidling med de forudsætninger, som inklusionsfordringen og det konstruktivistiske grundlag for læring betinger.

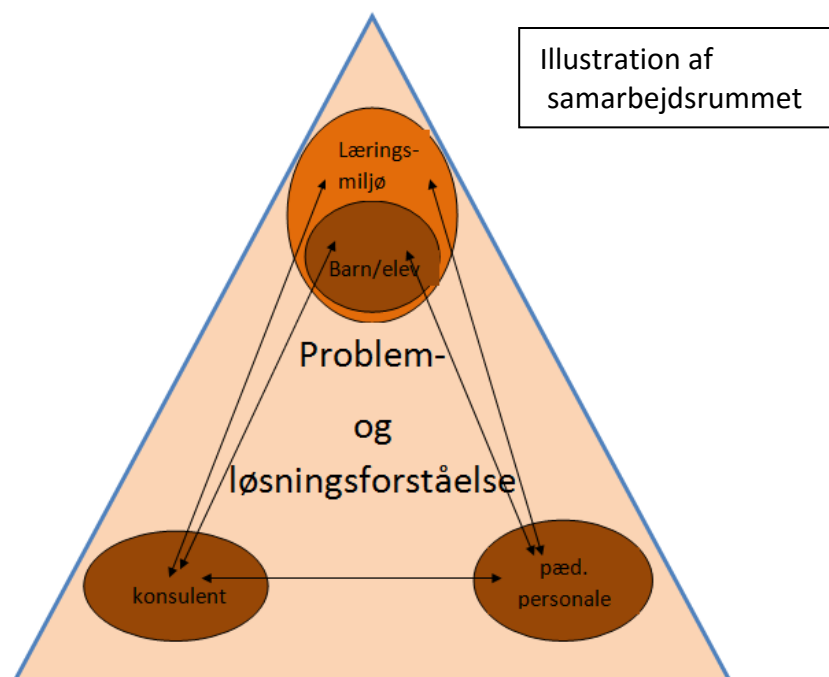
<ul style="list-style-type: none"> Inklusionsforordringens mulighed: Det dobbelte blik 	
Identificering – udredning <ul style="list-style-type: none"> • Individuelt 	Specifikke indsatser <ul style="list-style-type: none"> • individuelt
Identificering - individuelt <ul style="list-style-type: none"> • I relationen - gruppen 	Specifikke indsatser i almenmiljøet <ul style="list-style-type: none"> • Dobbelt blik på barn og læringsmiljø • Lærer/pædagog og konsulent: Aktionslæring

Modellen illustrerer muligheden for samtidigheden af den individuelle udredning (individperspektivet) og relationer i praksis (relationsperspektiv) gennem at koble den specifikke viden om enkeltbørn med viden om relationer gennem deltagelse i praksis.

Model for et samarbejdsrum

Denne artikels ambition er således at skabe et samarbejde, der-samtidigt

- udvikler praksis
- tilgodeser barnet i komplicerede læringsituationer
- skaber læringsprocesser for lærere/pædagoger og konsulent, hvor midlet er
- etablering af løsnings- og problemforståelse på grundlag af eksisterende praksis
- ageren i praksis med mulighed for modellæring



I etableringen af dette samarbejdsrum, hvor problem- og løsningsforståelser skabes, ses modificeret aktionslæring som en mulig måde at give modellens pile mening og betydning i de samarbejdsstrukturer, der i forvejen findes i skole og dagtilbud i form af de team, som er etableret. Hatties forskning angiver, at feedback og eksplicit læring er de faktorer, der giver det højeste læringsudbytte (også for professionelle).

Modellen rummer flerfaglighed, der adskiller sig fra det tværfaglige ved, at man med forskellige faglige perspektiver tilsammen løser opgaven, hvor hver fagperson i det tværfaglige samarbejde har ansvaret for forskellige elementer i opgaveløsningen (Hansen)

Den valgte aktionslæringsmodel vil nu blive præsenteret ved først at præsentere aktionslæring ud fra Helle Plauborgs, Jytte Vinther Andersens og Martin Bayers model. Dernæst begrundes en modifikation for til sidst at præsentere en model for flerfaglige aktionslæring med konsulent deltagende i praksis.

Aktionslæring

Plauborg, Andersen og Bayers forstår aktionslæring som et læringsrum, der bygger på, at lærere iagttager hinanden undervisning og sammen reflektere over det set. Det er de udviklingsmål læreren sætter sig, der iagttages og gives feedback på.

Der er faste rammer for, hvordan det foregår:

1. Formulering af en problemstilling
2. Iværksættelse af aktioner
3. Observation af aktioner
4. Den didaktiske samtale
5. Bearbejdning af erfaringer

(Plauborg,H, Andersen, J.W., Bayer, M.)

Aktionslæringens fundament er udøvelse og iagttagelse af eksperimenter med efterfølgende fælles analyse og refleksion. Observationerne kan give formuleret og tavs viden stemme og danne fællesskab om udvikling af pædagogik.

Modifikationen

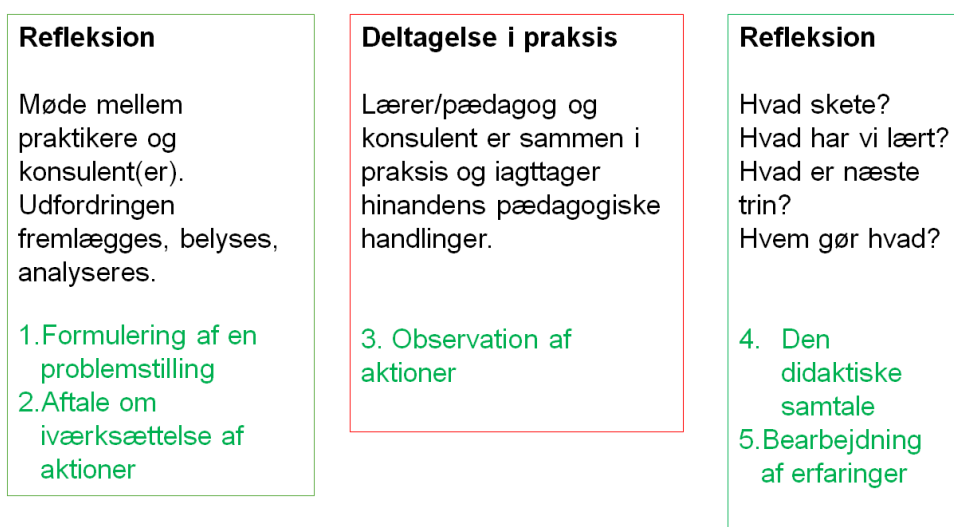
Modellen bygger på, at lærer/pædagog iagttager og reflekterer sammen med lærer/pædagog (symmetrisk relation). Det er fundamentalt, at samarbejdet foregår i en symmetrisk relation ud fra et læringsmål, som lærer/pædagog selv har valgt. Med inddragelse af en ekstern konsulent med en særlig faglig viden opstår en asymmetrisk relation samtidig med, at læringen sker i relation til en fælles skabt problemstilling i forhold til et eller flere børn. Læringsmålet er dermed skabt ikke alene ud fra læreren/pædagogens ønske, men i en sammenhæng med et lærings- og deltagelsesmål for et barn/børn.

Måske er det forskelssættende, så det grundlæggende forstyrrer at kalde forløbet aktionslæring. Det er dog blevet ved det, da det, at være i aktions sammen og reflektere, er afgørende.

Den asymmetriske relation stiller således krav til konsulent og lærere/pædagoger om at være sig positionerne bevidst. Konsulenten skal mestre at skifte mellem position som formidler, der italesætter specialiserede viden, være processtyrer (Ramme-, gruppe- og samtalekonsulent) og være aktør i praksis. Krav som givet kræver teoretisk viden og praksis kunnen. Rollerne er rigt beskrevet i litteraturen herom (f.eks. Løw, Ströer, Hermansen, Madsen).

Modellen: Flerfaglig aktionslæring med konsulent i praksis

Med udgangspunkt i Plauborg e.l.'s model og ønsket om at inddrage konsulent opstår modellen:



Modellen indeholder 2 refleksionsrum: Et møde før den fælles praksis og et efter. Efter gennemgang af de 5 punkter vises nogle mulige modeller for de strukturerede refleksioner.

Punkt 1: Formulering af problemstilling:

Ud fra forældres, læreres, pædagogers og konsulentens erfaringer formuleres en problemstilling. Enhver start er unik, og situationen afgør, hvilke erfaringer, der findes på forhånd. Der har måske været møde med forældre inden, måske har det pædagogiske personale haft et forløb, eller personalet oplever sig fastlåst. Konsulenten kan have lavet tests, været på besøg i hjemmet, i dagtilbuddet, eller deltaget i en samtale og vurderet, at et forløb med et fællesskab i refleksion og praksis måske er nyttigt.

Undringen over og nysgerrigheden i forhold til problematikken er drivkraften (Hermansen). Undringen formuleres. Det kunne f.eks. være:

*Hvordan bruger Peter sprog i samspillet?
Forstår Peter de faglige tekster?*

Punkt 2: Aftale om iværksættelse af aktioner

Aftalen, som første møde slutter med, indeholder aftale om:

- Hvad der er opmærksomhed på – udvælg præcist afgrænset område. Udvælg fokus, hvor både barn/voksen/andre børn indgår som aktører.
- Hvornår og hvilke aktiviteter, der skal foregå.
- Hvor mange gange konsulenten deltager i læringsmiljøet inden den didaktiske samtale
- Hvem der skal være med og hvilke roller de har. Det er muligt at indbygge sidemandsoplæring/modellæring i samspillet. Aftalen indeholder præcist, hvad man ønsker at lære. Det kan både være konsulent og lærer/pædagog, der stiller sig i position som den lærende. Netop dette er en væsentlig pointe ved samarbejdet. Denne pointe uddybes nedenfor.
- Lærings- og deltagelsesmålet for barnet/børnene
- At man er opmærksom på hinanden – iagttager hinanden og sig selv i samspil med elever/børn i læringsmiljøet.
- Hvornår man mødes til punkt 4 – den didaktiske samtale

Aftalen skrives ned.

Punkt 3: Observation af aktioner

Det er afgørende at fokusere på de aftalte handlinger. Man kan filme, skrive ned, huske og lave notater efterfølgende. Man kan bruge iagttagelseskemaer. Den måde man er opmærksom på afhænger af det formål, man i fællesskab har konstrueret. Flerfaglig aktionslæring laver her en afgørende forskel fra deltagende observation (Vassing) ved, at konsulent og lærer/pædagog indgår i aktionen i en symmetrisk relation, hvor de med hver deres faglighed handler og er iagttagende på hinanden og situationen. Disse 1. ordensagttagelser medbringes til det aftalte møde, hvor de gennem den fælles refleksion sættes i et 2. ordensperspektiv..

Punkt 4: Den didaktiske samtale

Den didaktiske samtale er målrettet og struktureret og indeholder det dobbelt blik, hvor barn og miljø skiftes til at danne kontekst for hinanden. Læring og deltagelse vil altid være temaer til evaluering. Formen for samtalen uddybes nedenfor.

Punkt 5: Evaluering

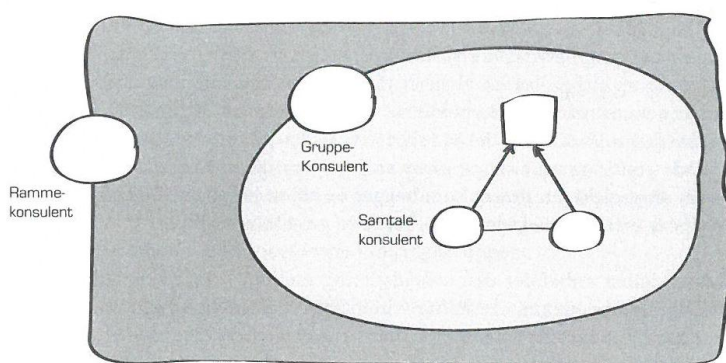
Som afslutning på den didaktiske samtale evalueres forløbet, og der træffes beslutning om de næste handlinger.

I evalueringen indgår udbyttet af elevens læring og deltagelse, lærers/pædagog/konsulents læring og forandringer i læringsmiljøet i forhold til forandringer i deltagelses- og læringsmuligheder samt fællesskabets bæredygtighed.

Organisering af de 2 refleksionsrum.

Refleksionsrum er ofte bygget op over konceptet "reflekterende team". En velafprøvet refleksionsmetode, som også kan benyttes i aktionslæring (Madsen). Det kræver, at det pædagogiske miljø kan og vil afse tid til, at et team deltager i aktionslæringen.

Modellen har indbygget forskellige konsulentroller: ramme-, gruppe- og proceskonsulent



Kilde: Madsen, B.m.fl. (2010): *Aktionslæringens DNA*.

Det er oftest hensigtsmæssigt, at det er de lokale fagpersoner, der har ansvaret for rammen i form af mødeaftale, tid, sted og forløb, og således er rammekonsulent.

PPR-konsulenten er gruppekonsulent og har ansvaret for at processen – primært styringen af overgange mellem de forskellige samtaleformer. Det helt særlige ved denne flerfaglige aktionslæring er, at konsulenten også er den lærende. Det betyder, at konsulenten og lærer/pædagog begge deltager i praksis og deles om at være samtalekonsulent ved, at de skiftes til at interviewe hinanden, hvor lærer/pædagog

repræsenterer den lokale pædagogiske viden, og konsulenten repræsenterer den indkaldte specialiserede viden (f.eks. om sprogtilegnelse eller læsning).

Resten af teamet er reflekterende team. Følgende struktur er dækkende for opgaven i de 2 reflektive samtaler, hvor nysgerrigheden er det bærende element. Nedenfor gennemgås forløbet ved brug af metoden *Reflekterende team* i samtalerne før og efter forløbet i praksis. Samtalerne er stramt styret og målrettede og må højst tage en time. Den stramme styring indebærer, at lytte og tale-positionerne er meget tydelige

1. Forløbet i første reflektive samtale med team

1. PPR-konsulent indleder som samtalekonsulent og interviewer lærer/pædagog, der fortæller i et 1. ordensperspektiv – hvad har jeg set/hørt/oplevet? Hvad har jeg brug for at få belyst for at kunne handle adækvat?
2. PPR-konsulent beskriver, hvad hun har hørt. Konsulent sørger for, at de er på vej til at skabe en problemforståelse
3. *Det reflekterende team bevidne, og PPR-konsulent er gruppekonsulent*
4. Lærer/pædagog interviewer konsulent, som her inddrager sin specialiserede viden
5. *Det reflekterende team stiller cirkulære og reflektive spørgsmål*
6. Lærer/pædagog forholder sig reflektivt, d.v.s. åbent, nysgerrigt, spørgende
7. Konsulent forholder sig reflektivt, d.v.s. åbent, nysgerrigt, spørgende
8. Problemformuleringen præciseres. Konsulent formulerer sit læringsmål, lærer/pædagog formulerer sit i forhold til at deltage i praksis og sammen formulerer de lærings- og deltagelsesmål for barn/børn og forandring for læringsmiljøet. PPR-konsulent har som proceskonsulent ansvaret for, at det sker.
9. Lærer/pædagog og konsulent aftaler, hvilke aktioner der skal sættes i værk med en præcisering af, hvad der iagttages - ikke mindst hos hinanden, så enhver trygt kan gå ind i læringsrummet sammen med forvisning om, at der kun bliver talt om det aftalte efterfølgende. Kontrakten skal være præcis, tydelig og afgrænset.

2. Forløbet i anden reflektive samtale med team

- a. Konsulent indleder som samtalekonsulent og interviewer lærer/pædagog, der fortæller i et 1. ordensperspektiv – hvad har jeg set/hørt/oplevet/lært?
- b. De to roller byttes.
- c. *Det reflekterende team bevidner med PPR-konsulent som gruppekonsulent*
- d. Lærer/pædagog forholder sig reflektivt
- e. Konsulent inddrager sin specialiserede viden og forholder sig reflektivt
- f. Konsulent samstemmer en problem- og løsningsforståelse med læringsmål for konsulent, lærer/pædagog, lærings- og deltagelsesmål for barn/børn og forandring for læringsmiljøet : Hvor er det værd at have fokus med begrundelse i den lokale og specialiserede viden? Hvad har under de givne omstændigheder virket. Hvordan er fundamentet for at skabe læring forøget?
- g. *Det reflekterende team stiller cirkulære og reflektive spørgsmål*
- h. Konsulent og lærer/pædagog formulerer læring for barn, børn, sig selv og læringsmiljøet
- i. Konsulent interviewer lærer/pædagog, om nye mål og tiltag er ønskelige

Det er meget let at forestille sig, at der ikke er mulighed for, at et team omkring en klasse eller gruppe af børn har størrelse til eller har mulighed for at skabe tid til at kunne danne et sådant forløb.

Det handler så måske om at strukturere de samtaler, konsulent og lærer/pædagog alligevel skal have sammen for at blive handlekraftig i en pædagogisk situation (problemforståelse), aftale handlinger sammen (løsningsforståelse) og evaluere.

Ovenstående koncept kan omdannes til en samtale mellem 2, så samtalerne opretholder den reflektive karakter med tydelige og lytte- og talepositioner samt klare aftaler.

Perspektivering

Den beskrevne model for flerfaglig aktionslæring er umiddelbart realiserbar for langt de fleste PPR-konsulenter. Modellen indeholder dog ændrede forholdemåder, eksempelvis at mestre de tre roller, som modellen inviterer konsulenten ind i samt at deltage i almenmiljøet som aktør i stedet for observatør. Der vil være et naturligt behov for kursusvirksomhed for lærere, pædagoger og konsulenter.

Flerfaglig aktionslæring skal ses som endnu en farve på paletten af mulige handlemåder for konsulent. Modellen eller metodikken vil udvikle sig og konstant være i bevægelse i forhold til de kontekster, den anvendes i.

En af de store udfordringer ligger i lærernes/pædagogernes arbejdstid. Det vil kræve tid og rammer, når et lærer-/ pædagogteam skal have mulighed for i fællesskab at skabe refleksion og fælles handlinger med PPR-konsulenter.

Potentialet i den flerfaglige aktionslæring ligger i den grundlæggende tænkning, hvor PPR er en del af udviklingen i lærende organisationer

Referencer

- Alenkær, R., & Ainscow, M. (2009). *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv* (Vol. 1. udgave). Frederiksberg: Frydenlund.
- Egelund, N., Tetler, S., & Andersen, G. L. (2009). *Effekter af specialundervisningen*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014): *Inklusion i dagtilbud. Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje*. Danmarks Evalueringsinstitut
- Hansen, Janne Hedegaard e.a (2014): *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*, Resourcecenter for Folkeskolen
- Gallimore, R. e.a. (2009) *Moving the Learning to Teaching Closer to Practice*.
<https://openarchive.stanford.edu/sites/default/files/Moving-Learning-of-Teaching.pdf>
- Hattie, J.A.C. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge
- Hermansen, M. m.fl.(2004): *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer*. Akademisk Forlag.
- KL (2013): *Pejlemærker for fremtidens pædagogiske-psykologiske rådgivning*,
- Løw, O (2009): *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. Akademisk Forlag
- Madsen, B.m.fl. (2010): *Aktionslæringens DNA. En håndbog om aktionslæringens teori og metode*. ViaSysteme
- Nielsen, Bjarne (2014): *PPR-håndbogen*, Dansk Psykologisk Forlag,
- Plauborg, H., Vinther Andersen, J., Bayer, M. (2007): *Aktionslæring*. Hans Reitzels Forlag
- Strøier, V (2011): *Konsulentens grønspættebog*. Dansk Psykologisk Forlag
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profession, pædagogik*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Reff, A og Sehested, K. i Hansen, A.D og Sehested K. (2003): *Socialkonstruktivistiske analyser*. Roskilde Universitetsforlag
- Tetler, S. (2011). Inkluderende specialpædagogik - som konstruktiv selvmodsigelse. www.dpu.dk,
- Undervisningsministeriet (2012): L 103 ("Inklusionsloven")
- Vassing, Christine (2011): *Om at bringe barnets perspektiv ind i konsultation gennem brugen af deltagende observation*. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, nr. 4 - 2011
- Wenneberg, Søren Barlebo (2002): *Socialkonstruktivisme*. Samfundslitteratur
- Undervisningsministeriet: LOV nr 379 af 28/04/2012