

## Indholdsfortegnelse

<b>INDLEDNING</b>	<b>1</b>
<b>PROBLEMFOMULERING:</b>	<b>3</b>
<b>PRAKSISOPTIK</b>	<b>4</b>
<b>METODOLOGI</b>	<b>4</b>
<b>HERMENEUTIKKEN</b>	<b>5</b>
<b>FÆNOMENOLOGIEN</b>	<b>6</b>
<b>OPSUMMERING</b>	<b>6</b>
<b>METODE</b>	<b>6</b>
<b>INKLUSION</b>	<b>7</b>
<b>RASMUS ALENKÆR</b>	<b>8</b>
<b>BENT MADSEN</b>	<b>9</b>
<b>OPSUMMERING</b>	<b>10</b>
<b>LP-MODELLEN</b>	<b>10</b>
<b>HVAD ER LP-MODELLEN?</b>	<b>11</b>
<b>SYSTEMTEORI</b>	<b>11</b>
<b>AKTØR-, INDIVID- OG DET KONTEKSTUELLE PERSPEKTIV</b>	<b>13</b>
<b>LP-MODELLEN I PRAKSIS</b>	<b>13</b>
<b>ET KRITISK PERSPEKTIV PÅ LP-MODELLEN Gennem vores praksisoptik</b>	<b>15</b>
<b>LP-MODELLEN I ET HELHEDSPERSPEKTIV</b>	<b>17</b>
<b>THOMAS BRANTES HELHEDSMODEL</b>	<b>18</b>
<b>ARENAPERSPEKTIVET I HELHEDSMODELLEN</b>	<b>19</b>
<b>FORENING AF ARENAPERSPEKTIV OG HELHEDSMODELLEN I ARBEJDET MED LP-MODELLEN</b>	<b>20</b>
<b>OPSUMMERING</b>	<b>22</b>
<b>FORÆLDRESAMARBEJDE</b>	<b>22</b>
<b>FORÆLDRESAMARBEJDE OG BOURDIEUS KAPITALBEGREB</b>	<b>25</b>
<b>FORÆLDRESAMARBEJDET OG MAGT</b>	<b>27</b>
<b>OPSUMMERING</b>	<b>28</b>
<b>VORES FREMTIDIGE ROLLE SOM INKLUSIONSVEJLEDERE</b>	<b>28</b>
<b>KONKLUSION</b>	<b>31</b>
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>34</b>
<b>PUBLIKATIONER</b>	<b>36</b>
<b>ARTIKLER</b>	<b>37</b>
<b>HJEMMESIDER</b>	<b>38</b>

## Indledning

Inklusion er en af de vigtigste og største udfordringer, der præger det pædagogiske arbejde i det danske skolesystem – opgaven er kompleks, idet politik, økonomi, pædagogik og etik skaber hver deres forudsætning og diskurs for, hvordan inklusionsarbejdet kan udføres og anskues (Clausen 2013:1-6).

For at forstå denne udfordrende inklusionsopgave må et kendskab til de samfundsmæssige dominerende diskurser tydeliggøres. Idet diskursen bliver bestemmende for, hvorledes individet forstår og benævner sig selv og verden på. Herved bliver diskursen forståelsesrammen og styrende for det pædagogiske relationelle arbejde (UVM 2004:7).

Salamanca Erklæringen danner grundlaget for den overordnede **politiske diskurs**: ”*de, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn*” (Salamanca Erklæringen 1994:2,46-48). I et samarbejde, i år 2010, udarbejdede KL og regeringen en målsætning om, at 96% af alle skolebørn skal inkluderes i den almene undervisning i folkeskolen (Baviskar et al. 2013:67-68). Denne politiske diskurs danner udgangspunktet for det at være professionel<sup>1</sup> i en folkeskole - et udgangspunkt man som professionel må forholde sig til og handle i overensstemmelse med.

Ud fra den herskende **økonomiske diskurs** kan samfundets fokus på inklusion anses for værende en måde at mindske udgifterne i den offentlige sektor – spareøvelse. Inklusion bliver derfor i økonomisk optik en fordelagtig handling for Kommunerne, da udgifterne på skoleområdet mindskes. Herved reduceres inklusion til en kvantitativ anskuelse, idet fokuset anskues ud fra en numerisk interesse frem for kvaliteten af de inkluderende processer. Herved bliver den økonomiske diskurs både et vilkår og en konsekvens, der får betydning for de ressourcer, der er tilgængelig for den professionelle (Pedersen 2013).

Det er dog ligeledes også nødvendigt at understrege vigtigheden af inklusion ud fra en **pædagogisk diskurs** – at se barnet og den unge som individer med forskellige behov, personligheder, forudsætninger, og dermed skabe differentierede muligheder for deltagelse, udvikling, trivsel og

---

<sup>1</sup> Med betegnelsen den professionelle menes de lærer og pædagoger, som arbejder på en folkeskole.

læring (Clausen 2013:14). Som inklusionsvejledere på en folkeskole er vi ligeledes med til at præge den pædagogiske diskurs. Som fagpersonlighed, kulturbærer og kulturskabere, forholder vi os som professionelle til inklusionsarbejdet gennem egen og fælles praksis – det centrale omdrejningspunkt bliver at forene det menneskesyn, de værdier, normer, handlinger og refleksioner, der er at finde i vores praksis med det at udvikle og anvende pædagogiske inklusionsstrategier.

Når vi anskuer inklusion ud fra den **etiske diskurs**, og som et normativt begreb, bliver det i søgen efter det ideelle eksistensgrundlag, samt en opvejning mellem hensynet til det enkelte barn og hensynet til fællesskabet (Clausen 2013:6-8). Essensen i den etiske diskurs er, hvordan vi som professionelle kan give alle ret til at deltage i betydningsfulde fællesskaber – gennem det at forholde sig til etiske dilemmaer, træffe valg, og begrunde disse valg ud fra etiske overvejelser.

Disse fire diskurser bliver omdrejningspunktet for vores professionelle arbejde i den pædagogiske praksis, men det afgørende punkt bliver hvorledes inklusionstænkningen omsættes til handling således at både kvalitativ og kvantitativ inklusion bliver muligt. Dette er grundvilkåret for vores pædagogiske arbejde og ifølge Aalborg Kommune har den enkelte folkeskole ansvaret for at omsætte inklusionstanken til handling – dette med en bevidsthed om at de fire diskurser udgør en præmis for inklusionsarbejdet.

I inklusionsarbejdet bliver vores fokus, at barnet deltager i mange differentierede delsystemer på samme tid: familien, skolen, idrætsforeningen, blandt kammerater etc. I vores praksis, som inklusionsvejledere på en folkeskole, oplever vi, børn som skal have hjælp i forhold til at blive inkluderet i delsystemet - skolen.

Den enkeltes betingelser for det at være aktiv deltager og det at være inkluderet i sociale systemer afhænger af kommunikationen. Derfor må den enkelte, ifølge den tyske sociolog og videnskabsteoretiker Niklas Luhmann, gøre sig tilgængelig som en interessant adressat i det sociale system. Det afgørende bliver, hvem der kan kommunikere, og hvad den enkelte kan kommunikere om - hvis disse bestemte kommunikationer ikke beherskes bliver den enkelte irrelevant og dermed ekskluderet (Kneer og Nassehi 1997:162-163; Madsen 2005:94). Kommunikationen defineres ud fra den information, der er at finde i omverdenen - den begrænsede mængde, der betegnes som meningsfuld udvælges af systemet og behandles. Ud fra Luhmanns synspunkt, bliver det vores

ansvar som inklusionsvejledere at fremhæve systemets medier, koder og det at kunne agere i bestemte roller, så den enkelte synliggøres som ligeværdig adressat i det sociale system - men hvordan omsættes dette til handling i praksis? En inkluderende arbejdsindsats, der omhandler den enkelte og det fælles, et jeg og et vi - kræver muligheden for at tale med, til og igennem hinanden. I vores pædagogiske arbejde har vi kendskab til børn, der ikke er inkluderet og dermed finder det udfordrende at gøre sig interessant og relevant for kommunikationen - dette truer og/eller ødelægger deres mulighed for deltagelse i det sociale system, de bliver dermed ikke betragtet som tilgængelige af den øvrige børnegruppe/klasse. Dermed må en ændring af kommunikationen finde sted, idet Luhmann betragter dette som en mulighed for udvikling (Madsen 2005:94-95). Det bliver den professionelles ansvar at skabe disse ændringer, hvilket stiller krav om en bevidstgørelse af den professionelles rolle samt systemets og omverdenens indvirkning på hinanden.

Vi er blevet særlig optaget af, hvorledes det bliver muligt at skabe disse ændringer, så barnets mulighed for deltagelse øges. I vores pædagogiske arbejde anvender vi LP-modellen, som analyseredskab. LP står for læringsmiljø og pædagogisk analyse - dette uddybes senere i opgaven jævnfør afsnit: *LP-modellen*. Når vi arbejder med LP-modellen har vi fokus på læringsmiljøet – og konteksten bliver dermed skolen. Vi undersøger hvilke opretholdende faktorer i læringsmiljøet, der kan hæmme eller have indflydelse på barnets udvikling (Nordahl 2009:9-13). Ved at have dette særlige fokus på læringsmiljøet bliver vi nysgerrige på, om vi kommer til at overse nogle muligheder i at inddrage de andre sammenhænge og delsystemer, som barnet udgør en del af. Vi bliver optaget af, hvordan de enkelte delsystemer er operativ forbundet, hvordan der kan skabes forstyrrelser og dermed forbindelse mellem de enkelte delsystemer, samt hvordan disse påvirker hinanden. Hvad bliver det grundlæggende for inklusionsarbejdet? Kan det ene system hjælpe det andet med styrkelsen af kommunikationen? Bliver det vidensindsamling gennem flere tilgængelige systemer? Bliver det et fokus på systemet som en afgrænset enhed? Disse spørgsmål ligger op til følgende problemformulering:

**Problemformulering:**

**Hvilke muligheder og begrænsninger er der ved at benytte LP-modellen som styrende analyseredskab i inklusionsprocesser?**

## Praksisoptik

Denne opgaves praksisoptik tager afsæt i vores funktion, som inklusionsvejledere, på en folkeskole. Vores arbejdsområde er at støtte udviklingen af inkluderende læringsmiljøer. Vores hovedopgave er vejledning af kollegaer, pædagoger som lærere, og vejledning omkring det faglige og sociale læringsmiljø<sup>2</sup> – dette foregår i en voksen-voksen relation. Den folkeskole, hvor vi har vores virke har gennemgået et treårigt uddannelsesforløb for at kunne implementere LP-modellen som analysemodel i den pædagogiske praksis. Siden dette uddannelsesforløb har stor udskiftning på personale- og ledelsessiden fundet sted. Der er dermed ikke skabt en kultur for og et tydeligt kendskab til LP-modellen, derfor er denne ikke blevet implementeret som fælles arbejdsgrundlag. I samarbejde med vores ledelse er der truffet beslutning om, at anvende LP-modellen som udgangspunktet for vores inklusionsvejledende processer – dermed bliver det denne opgaves praktiske og genstandsmæssige perspektiv anvendelsen af LP-modellen.

## Metodologi

Det, at betragte metoder, forudsætninger og processer udgør en væsentlig del af videnskabsteoriens fundament<sup>3</sup>. Mennesket er et subjekt, der tænker, føler, oplever og erfarer gennem egen bevidsthed (Brinkkjær og Høyen 2011:79). Som professionelle indgår vi i interpersonelle relationer og sammenhænge, der har menneskelig mangfoldighed, som omdrejningspunkt. For at undersøge disse forhold og handlinger er vi derfor nødsaget til at systematisere vores indtryk, forståelse og viden. Vi må dermed forholde os til menneskets subjektivitet, og netop dette bliver muligt gennem hermeneutikken og fænomenologien. Derfor bliver disse videnskabsteoretiske tænke måder det afsæt, som vil præge denne opgave. Vores undersøgende, analytiske og reflektive perspektiver vil forholde sig til det at være en del af en kulturel forståelsesramme, som hermeneutikken er optaget af – disse perspektiver vil ligeledes forholde sig til fænomenologien og det at erfare gennem umiddelbare oplevelser. At forholde sig til mennesket, dets omgivelser og bevidsthed er af stor betydning for os som professionelle - da vi på denne måde kan opnå en forståelse af egen pædagogisk praksis. Gennem hermeneutikken og fænomenologien opnås et helhedsperspektiv, der gør det muligt at udvide vores videnshorisont og forståelsesramme, samt kvalificere vores faglighed og hermed skabe ny erkendelse. Det er gennem disse begrundelser, at denne opgave besvares ud fra et hermeneutisk og fænomenologisk udgangspunkt. Den udvalgte teori og forskning, som udgør

---

<sup>2</sup>Læringsmiljøet defineres gennem denne opgave som de faglige og sociale sammenhænge, der omgiver barnet i skolen.

<sup>3</sup>[http://www.denstoredanske.dk/Sprog%2C\\_religion\\_og\\_filosofi/Filosofi/Filosofiske\\_begreber\\_og\\_fagudtryk/videnskabsteori](http://www.denstoredanske.dk/Sprog%2C_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofiske_begreber_og_fagudtryk/videnskabsteori)

fundamentet i denne opgave, gør at vi tilegner os en forståelse, der medfører en refleksiv forholdemåde. Denne forholdemåde tydeliggøres som nye erfaringer og konklusioner, der begrundes den vidensopnåelse, som præger vores bevidsthed.

## **Hermeneutikken**

*"I hermeneutikken ønsker man at fortolke meningen med menneskeskabte ting i lyset af den historiske sammenhæng, de er frembragt i. Det vil sige, at for at forstå meningen bag tingene må man medtænke den kontekst og den betydningshorisont produktet er frembragt i"* (Brinkkjær og Høyen 2011:98,16-20). Hermed tydeliggør hermeneutikken, at individets tanker og handlinger tager afsæt i egen forforståelse og fortolkning. Ved enhver forståelse må der være en forforståelse af den kompleksitet vi ønsker at kende. Forforståelsen kan være en ubevidst proces, som er blevet dannet ud fra tidligere erfaringer, oplevelser mm. (Brinkkjær og Høyen 2011:98-99). Vi nævnte i indledningen forskellige inklusionsdiskurser, som gør sig gældende i samfundet – disse diskurser vil fx være en del af vores forforståelse. Det bliver derfor nødvendigt for os, at være bevidste om, at vores forforståelse kan have indflydelse på måden vi arbejder med inklusion på. Vi har deslige ingen endegyldig viden omkring inklusion, tværtimod er opgavens indledning præget af en underen, som vi igennem bearbejdelse af opgaven ønsker mere viden omkring. Hermed bliver udgangspunktet for opgaven, at vi arbejder aktivt med vores forforståelse og formodninger, idet vi ønsker at begrunde, udfordre og udvikle dem.

På baggrund af disse antagelser videreudvikler filosofferne Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer den hermeneutiske cirkel. Tanken med den hermeneutiske cirkel er – at for at forstå en del af et problem må man forstå helheden. Kendskabet til helheden forudsætter et kendskab til de enkelte dele, derved forudsætter forståelse forforståelse (Brinkkjær og Høyen 2011:100-105). Hermed tydeliggøres den udvikling vi ønsker at opnå igennem bearbejdelsen af problemformuleringen. Vi ønsker ikke blot at holde os til vores forforståelse, men ønsker at pendulere mellem vores forforståelse samt ny viden – netop dette har stor værdi, eftersom vi ønsker at tage en kritisk forholdemåde til vores pædagogiske inklusionsarbejde.

I vores pædagogiske arbejde kan vi bruge vores forforståelse, men omvendt har vores samarbejdspartnere/barn/forældre også mulighed for at præge vores forforståelse med nye perspektiver, som vi ikke tidligere havde overvejet. Deslige præger vi vores samarbejdspartneres/barnets/forældres forforståelse, gennem de spørgsmål vi stiller. Denne dialog kan føre til refleksion over udfordringer og problematikker, som ikke tidligere er blevet overvejet.

## Fænomenologien

Fænomenologi betyder læren om det, der viser sig. Her tænkes på det, som viser sig for vores umiddelbare bevidsthed. Betydningen er også at individet skal "udfolde sig" fri fra oplevelser, erfaringer og videnskabelige synspunkter (Brinkkjær og Høyen 2011:80-82).

Edmund Husserl har udviklet den fænomenologiske metode; "*...som består i en form for refleksion, hvor vi i stedet for at koncentrere bevidstheden om objekter i verden koncentrerer os om, hvordan disse objekter optræder i vores bevidsthed*" (Brinkkjær og Høyen 2011: 83,24-27). Denne metode benævnes epoché, hvilket får den betydning, at vi adskiller vores forhåndsantagelser for herved at sætte eksistensen i parentes, og fokusere på fænomenet, der skal undersøges.

I epoché betragtes fænomenet fra differentielle vinkler og perspektiver. Vi skal være bevidste om, at vi iagttager, fordyber os i viden og teori - vi har et fokus, og dette fokus vil betyde, at vi fravælger andre fokuspunkter, teori eller viden (Brinkkjær og Høyen 2011:95-96). I epoché opleves alt med et åbent blik, hvilket får den betydning, at vi bliver transperante for os selv – fænomenets mening kommer til at overgå vores egen viden, og derved gøres til almengyldigt (Brinkkjær og Høyen 2011:96). Vi må dermed også betragte de udfordrende inklusionsprocesser ud fra de aktuelle kontekstuelle sammenhænge – så vores forforståelse og erfaringsgrundlag omkring lignende udfordringer tilsidesættes og derfor ikke dominerer vores tilgang til den specifikke inklusionsopgave omkring læringsmiljøet og de sammenhænge barnet indgår i.

## Opsummering

I bearbejdning af vores teoriforståelse, vil vi sætte vores videnskabelige forklaringer, erfaringer og tidligere viden i parentes – epochéen. Vi vil forholde os til fagbegreberne uden fordomme og forhåndsantagelse - sætte disse i, meningsfulde sammenhænge, der gør det muligt at frembringe ny opmærksomhed, nye ideer og ny forståelse (Brinkkjær og Høyen 2011:94). Med konteksten som forståelsesramme og et særligt undersøgelsesfokus på teori, vores pædagogiske praksis og det at anskue ud fra flere forskellige vinkler bliver hermeneutikken og fænomenologien anvendelig i den bevidstgørelsesproces, der bliver en central del af denne opgave.

## Metode

De grundlæggende begreber i vores problemformulering er inklusion og LP-modellen, derfor bliver det afgørende for det videre analytiske og vurderende arbejde, at give en redegørelse af begrebet inklusion samt undersøge LP-modellen som brugbar analysemodel.

Denne opgaves fokus på inklusionsbegrebet præsenteres gennem, centerleder for Inklusion og Diversitet, Bent Madsen (2009), samt psykolog, Rasmus Alenkær (2014) - de anskuer begrebet ud fra forskellige men sammenlignelige perspektiver.

Udgangspunktet for undersøgelsen af LP-modellen tager afsæt i den norske forsker og pædagogikprofessor Thomas Nordahl (2009), som har udviklet LP-modellen på baggrund af forskning. Vi vil beskæftige os med analysemodellens grundholdning, systemteorien, samt redegøre for modellens opbygning. Vi vil desuden sætte fokus på, hvordan LP-modellen anvendes i praksis, samt hvorledes modellen bliver et grundlæggende analyseredskab for de inklusionsvejledende processer, vi igangsætter i praksis.

Dernæst vil vi forholde os kritisk til LP-modellen og lave en komparativ analyse med udgangspunkt i sociologiprofessor Thomas Brantes (2008) model omkring helhedssynet. Vi vil vurdere, hvilke muligheder og begrænsninger det har for vores inklusionsarbejde, at fokuset er på læringsmiljøet.

Derefter sættes der et fokus på, hvad en vidensdeling systemerne imellem vil få af betydning for de inklusionsprocesser, der igangsættes. Vi vil derfor analysere hvad forældresamarbejdet vil have af betydning for barnets udvikling i skolen. Dette bliver med udgangspunkt i den danske etnolog og kulturforsker Bjørg Kjærs (2010) teori om forældresamarbejde, eftersom denne giver os nogle nye perspektiver på forældreindflydelse i inklusionsprocesserne. Vi vil deslige inddrage den franske sociolog og antropolog Pierre Bourdieus (2012) teori omkring kapital - idet denne kapital får indflydelse på forældrenes måde at indgå i samarbejdet på. Vi vil desuden vurdere magtbegrebets betydning i lyset af forældresamarbejdet. Herudfra vil vi vurdere, hvorledes den professionelle kan optimere og kvalificere dette forældresamarbejde, når omdrejningspunktet bliver at inkludere børn i skolens fællesskab.

Til sidst vil vi forholde os kritisk til den nye viden, samt konkludere på baggrund af problemformuleringen.

Igennem hele opgaven vil vi anvende vores teoretiske viden og sætte den viden i forhold til praksis, dette tydeliggøres ved indsættelsen af tekstbokse.

## **Inklusion**

For at kunne vurdere mulighederne og begrænsningerne ved brugen af LP-modellen, som styrende analyseredskab i inkluderende processer, finder vi det nødvendigt at definere og tydeliggøre en



begrebsafklaring. Til dette formål tager vi udgangspunkt i Alenkær og Madsens anskuelser i forhold til inklusionsbegrebet. Dette valg begrundes med, at disse anskuer begrebet ud fra forskellige men sammenlignelige perspektiver.

### **Rasmus Alenkær**

Inklusion defineres ifølge Alenkær som værende: ”en dynamisk og vedvarende proces, der har til formål at udvikle mulighederne, for ethvert menneskes tilstedeværelse i og udbytte af samfundets almene arenaer” (Alenkær 2013). Derfor bliver det vores opgave som professionelle at skabe mulighederne for inklusion, så det enkelte barn oplever sig som værende en naturlig og værdifuld del af fællesskabet, men samtidig også en aktiv bidrager til fællesskabet – inklusion omhandler derfor det at være en del af fællesskabet frem for kun at være i fællesskabet. Herved bliver det enkelte barn betragtet som et kompetent subjekt, hvor egen personlighed, egne meninger og forholdemåder er en afgørende faktor i forhold til inklusionsprocessen. Det er dermed barnets egen virkelighedsopfattelse, der afgør om inklusionen er lykkedes (Alenkær 2010:21-25).

Alenkær betragter derved inklusionsbegrebet som værende et subjektivt begreb, hvilket han understøtter med begrebet kvalitativ inklusion. Kvalitativ inklusion indeholder, ifølge Alenkær tre aspekter. **Akademisk inklusion** hvor betydningen er muligheden for uddannelse, udvikling af kompetencer og tilpassede udfordringer er tilstede i læringsmiljøet. Der er tale om **fysisk inklusion**, der har fokus på de betingelser, som har betydning for den fysiske tilstedeværelse i fællesskabet. Det ligeværdige samspil, de interpersonelle relationer samt følelsen af at være en del af konteksten udgør de fokuspunkter, der definerer den **sociale inklusion** (Alenkær 2014:2-4). Gennem vores inklusionsarbejde i den pædagogiske praksis bliver disse tre forholdemåder til inklusionsbegrebet de fokuspunkter, som udgør en central del af inklusionsprocessen. Det er vores erfaring, at de udfordringer, der er ved *ikke* at være kvalitativt inkluderet som oftest tager sit udspring i et af de tre førnævnte aspekter.

*Anton i 3. klasse er fagligt udfordret i forhold til, de skoleopgaver han stilles overfor. Han er derfor ikke akademisk inkluderet. Han er efterfølgende begyndt at trække sig fra læringsfællesskabet og dermed forlade rummet, hvilket gør at han ikke er fysisk inkluderet. Det, at han ikke er inkluderet i klasserummet og dermed ikke altid er fysisk tilstede, gør at han ikke påbegynder frikvarteret i samvær med sine klassekammerater. Han giver udtryk for, at han føler sig uden for gruppen, og derved er han ikke socialt inkluderet.*

Ud fra ovenstående praksiseksempel tydeliggøres det, at akademisk-, fysisk- og social inklusion er dialektisk forbundet, hvilket ligeledes understøttes af nyere forskning fra Dansk Clearinghouse, der påviser at faglig og social inklusion påvirker hinanden (Dyssegaard og Larsen 2013:42-45).

### **Bent Madsen**

Ifølge Madsen skal den professionelle forholde sig analytisk til de dominerende strukturer, der forårsager de ekskluderende faktorer. Det gælder derfor om at minimere og udelukke de ekskluderende forhold, som gør sig gældende i barnets omkringliggende kontekst. Madsen anser inklusion og eksklusion i en sammenhæng, og hermed bliver inklusion bestræbelsen på at undgå eksklusion (Madsen 2009:12-13).

Skal børnene være skoleparat eller skal skolen være børneparat? - dette er udsagn som Madsen tillægger den aktuelle inklusionsdebat (Madsen 2009:23). Med dette fremgår det, at Madsen anskuer inklusionsbegrebet ud fra det kontekstuelle perspektiv. Dermed afspejler barnets handlinger noget, der er at finde i omgivelserne. Han tillægger omverdenen og det nære miljø en afgørende værdi for inklusionens pædagogik.

Udvikling af en inkluderende pædagogisk virksomhed forudsætter, ifølge Madsen, et udgangspunkt i den eksisterende praksis. Den eksisterende praksis, som udgør vores arbejdsgrundlag, tager afsæt i læringsmiljøet. Det bliver derfor af afgørende betydning at kunne tydeliggøre de overvejelser, begrundelser og handlinger, der skaber fundamentet i inklusionsarbejdet. Som professionel er det derfor af stor nødvendighed at kunne forholde sig til læringsmiljøet for derved at vurdere en sammenhæng mellem praksis og det ønskede mål. Det er ud fra denne bevidstgørelse, man som professionel må vurdere, hvilke elementer inklusionsarbejdet skal indeholde og hvilke mål, der sigtes mod (Inklusionsakademiet<sup>4</sup>).

Det er bestemte situationer, der skaber en bestemt adfærd – det er disse situationer, der skal kunne inkludere de forskellige sociale normer, der repræsenterer den enkelte, det fælles, skolen og samfundet. I denne forbindelse anvender Madsen begrebet diversitet, det at kunne gøre menneskelig mangfoldighed tilgængelig og meningsfuld i det fælles (Haugaard 2011:6-7). Dette må anses for værende en af de mest centrale og udfordrende dimensioner i det pædagogiske arbejde. Gennem dette perspektiv opstår kompleksiteten i det pædagogiske arbejde. Den professionelle må forholde sig til denne kompleksitet med egen faglighed som indsats. Det at skabe disse inkluderende rammer

---

<sup>4</sup> Inklusionsakademiet er en hjemmeside: <http://www.inklusionsakademiet.dk/netvaerket/bent-madsen/>

udgør ligeledes et etisk dilemma, hvor man som professionel må gøre sig bevidst om og hvornår grænsen er nået i forhold til ressourcer og ikke mindst menneskelige omkostninger!

## Opsummering

Det, at skabe en praksis, der rammesætter et inkluderende fællesskab kræver et fokus på forholdet mellem konteksten og barnet. Alenkær og Madsen anskueliggør en forståelse, der gør det muligt at forholde sig til begrebet inklusion – flere forskellige vinkler på inklusionsproblematikken må fremhæves og undersøges. Ud fra den hermeneutiske tanke må den professionelle gå mellem del og helhed, for at opnå en sammenhæng og viden om barnet.

*Der er møde i skolens yngste team, et team bestående af pædagoger og lærere tilknyttet børnehaveklasse til og med 3. klasse. En lærer har haft en samtale med en dreng i 3. klasse. Drengen har fortalt, at han finder det udfordrende at være i klassen især, når opgaverne driller, som han siger. Når dette sker, forlader han sin plads, og opsøger klassekammeraterne eller også går han helt ud af klasserummet. Drengen ved ikke selv på hvilke tidspunkter, det bliver for svært.*

På baggrund af barnets udsagn bliver mødets formål at sætte disse i forhold til de professionelles forskellige og undersøgende perspektiver på problematikken. På denne måde opstår der en sammenhæng, der eventuelt kan skitsere en indsigt, et mønster samt en mulighed for at tilpasse konteksten, undervisningssituationen, opgaveniveauet og dermed læringsmiljøet, så barnets udviklingsmuligheder tilgodeses i det videre inkluderende arbejde.

Der bliver vigtigt at anskue barnets position ud fra aktørperspektivet, eftersom det, ifølge Alenkær, i høj grad er barnet, der kan vurdere om denne er inkluderet i fællesskabet. Vi forholder os til, at dette er et subjektivt perspektiv, der udtrykker barnets perspektiv. Vi tillægger dette en gyldighed, men anser det for værende nødvendigt at sætte disse i forhold til den sammenhæng og de omgivelser, der præger barnet – eksempelvis lærere, pædagoger, kammerater og forældre. Madsen udtrykker, at der skal være et fokus på konteksten for derved at undersøge, hvilke faktorer, der kan have indflydelse på, hvorvidt barnet er inkluderet eller ekskluderet.

## LP-modellen

*”Hvis ikke man ved hvor man er, kan man ikke udstikke en retning for den forandring man ønsker”*  
(Inklusionsakademiet).

## Hvad er LP-modellen?

Som pædagogisk analysemodel har LP-modellen fokus på læringsmiljøets betydning for barnets sociale og faglige læring. LP-modellen er udviklet af Nordahl på baggrund af forskning (Nordahl 2009:9-10). Modellen har til formål at give læreren og pædagogen redskaber til at opnå en utvetydig forståelse af de faktorer, der udløser, påvirker og opretholder adfærds-, trivsels- og læringsproblemer<sup>5</sup>.

LP-modellen indeholder ikke en metode, der beskriver, hvordan den professionelle skal tackle de enkelte udfordringer i læringsmiljøet, i stedet lægges der vægt på, at den professionelle skal have fokus på interaktionen mellem barnet og omgivelserne samt forholde sig til egen praksis (Hostrup og Kristoffersen 2013:175).

## Systemteori

De centrale antagelser der ligger til grund for LP-modellen tager udgangspunkt i systemteorien, hvilket begrundes et fokus på denne teori.

Et system kan defineres som helheden i en mængde af elementer samt deres relationer til hinanden (Kneer og Nassehi 1997:30). Det, at indgå i interpersonelle relationer og sammenhænge, og det at forholde sig til disse gør, at individet betragtes som deltagende i differentielle sociale systemer – det være sig eksempelvis systemer som skole og hjem (Nordahl 2009:28).

Sociale systemer defineres af sociale interaktioner – interaktioner, der kan anskues i sammenhænge og som ligeledes markerer sig isoleret fra det omgivende (Nordahl 2009:28). Der sker dermed en dynamisk vekselvirkning, med individet som deltager og omdrejningspunkt – et dialektisk forhold mellem det at påvirke og det at blive påvirket af systemet. Der tydeliggøres dermed gensidige forhold, som på baggrund af interaktionen og systemet betinger og får indflydelse på individets adfærd og handlinger (Nordahl 2009:28-29). Dette kan tydeliggøres gennem følgende praksiseksempel:

---

<sup>5</sup> [http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Hvad\\_er\\_LP-modellen.aspx](http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Hvad_er_LP-modellen.aspx)

*Mikkel 2. klasse udtaler sig: "Når jeg har dansk, så siger jeg ikke så meget – bogstaverne er lidt svære, der er sommetider larm i klassen, og der er mange andre end mig, der har brug for hjælp – så er det nemmere bare at sidde og kigge ud af vinduet eller snakke med Lise.....men når jeg har matematik, så skriver og skriver jeg. Jeg kan rigtig godt lide at regne – opgaverne er rigtig nemme, de andre spørger nogle gange, om jeg vil hjælpe – og det vil jeg gerne..."*

En tilegnelse af indsigt i den adfærd og de handlinger, der dominerer det sociale system, kræver en viden om individet som psykisk system. Ifølge Luhmann er individets tanker, betragtninger, følelser og bevidsthed de elementer, som udgør det psykiske system (Nordahl 2009:30).

Luhmann betegner det sociale og det psykiske system som selvreferentielle systemer, der defineres på baggrund af hver deres udgangspunkt – det sociale system har kommunikationen som bærende element mens det psykiske system bygger på tænkningen og det er ud fra disse betingelser systemerne forholder sig til omverdenen (Arnoldi 1998:10).

Betingelsen for at være deltager i det sociale system forudsætter, at individet udgør en aktiv del af kommunikationen (Madsen 2005:94). I samarbejdet omkring og med børnene forudsætter dette, at vi som den professionelle mestrer vekselvirkningen mellem det at være kommunikative afsendere og kommunikative modtagere, så systemets kommunikation opretholdes.

De kommunikative tilgængelige koder, der er at finde i det sociale system, bliver de koder, som systemet definerer sig ud fra og kommunikerer på baggrund af. Det er ligeledes med afsæt i disse koder, at det sociale system foretager selektive handlinger, der kategoriseres som meningsgivende (Arnoldi 1998:8-10).

Interaktion og kommunikation repræsenterer to komplekse forhold som systemteorien og dermed LP-modellen har særligt fokus på - netop disse to grundelementer danner grundvilkåret i vores pædagogiske arbejde som inklusionsvejledere. Vores tilgang til disse kræver en bevidsthed og selvrefleksivitet i mødet med kollegaer – det kræver ligeledes, at vi gennem vores hermeneutiske udgangspunkt mestrer det at gå mellem enkeltdelene og helheden for at opnå forståelse af sammenhænge. Igennem bearbejdelse af inklusionsproblematikkerne opstår en udvikling, idet der sker en dialektisk vekselvirkning mellem forforståelse og tilegnelsen af ny viden - og en kritisk forholdemåde til systemerne medfører udviklingen af ny erkendelse. Vi må derfor, som inklusionsvejledere afsøge de mulige opretholdende faktorer, der er at finde i de sammenhænge og

sociale systemer, som barnet indgår i. Dette med sproget som tilgang til de forskellige perspektiver, der har en indsigt i barnet og det omgivende. Ud fra disse må vi reflektere, selekttere og angive den retning, som inklusionsarbejdet skal sigte mod.

### Aktør-, individ- og det kontekstuelle perspektiv

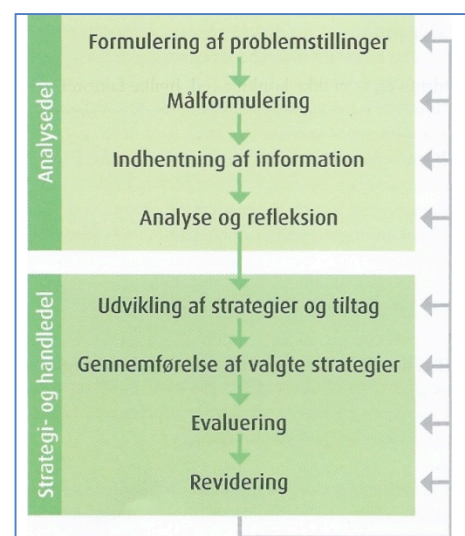
Det, systemteoretiske udgangspunkt der bliver gældende for den professionelle i LP-arbejdet kræver en bevidsthed om den cirkulære forståelse. Dette kan betragtes som en udfordring for den pædagogiske praksis at gøre op med den lineære relation mellem årsag og virkning. I stedet bliver det centrale at forstå handlinger og oplevelser som noget, der griber ind og samtidig skaber en gensidig påvirkning (Hostrup og Kristoffersen 2013:175-177). Det, at anskue udfordringen gennem flere perspektiver bliver muligt ud fra den cirkulære forståelse. Hermed tydeliggøres gennem LP-modellen de mange forskellige faktorer, der kan være medvirkende til at påvirke og opretholde udfordringer og problemstillinger (Hostrup og Kristoffersen 2013:177-178).

Et af de grundlæggende elementer i LP-modellen er de opretholdende faktorer – disse ses ud fra tre analyseperspektiver. **Aktørperspektivet** hvor den professionelle iagttager og lytter til barnets virkelighedsopfattelser, erfaringer og handlinger samt anerkendelse af barnet som meningsskabende aktør i eget liv. Det er ligeledes vigtig at have fokus på barnets egenskaber og forudsætninger, hjemmeforhold og eventuelle diagnoser – forhold som udgør en del af **individperspektivet** og forhold som hverken barnet eller den professionelle har direkte indflydelse på. I **det kontekstuelle perspektiv** bliver omdrejningspunktet de interpersonelle relationer samt de regler, normer og værdier, der udgør konteksten (Nordahl 2007:23-26).

### LP-modellen i praksis

LP-modellen er inddelt i en analysedel og en strategi- og handledel.

Modellen tager udgangspunkt i en konkret situationsbestemt problemstilling, der i praksis opleves som en tilbagevendende udfordring eller problematik. Problemformuleringen skal fremstilles konkret og tydeligt, hvilket kræver at den professionelle sætter sin forhåndsindtagelse i parentes, epoché, så muligheden for nye perspektiver bliver muligt (Hostrup og Kristoffersen 2013:182).



Herefter bliver der udformet en målformulering, der tydeliggøres et eller flere realistiske og præcis formuleret mål. Tidshorisonten for opnåelse af målene er tre-fire uger (Nordahl 2007:17-19).

For senere at kunne analysere og reflektere over hvilke faktorer, der påvirker eller udløser udfordringen bliver det afgørende at indhente information om de situationer, hvor problematikken gør sig gældende. Denne indhentning bliver vigtig, for at kunne sætte et særligt fokus på forskellige virkelighedsopfattelser af problemstillingen (Nordahl 2009:19-23).

Gennem analyse og refleksion bliver fokuset på de opretholdende faktorer; disse faktorer skal målrettes interaktionen mellem barnet og konteksten. Problemstillingen skal ansues ud fra de førnævnte perspektiver: individ, aktør og kontekst.

I LP-modellens strategi- og handledel er omdrejningspunktet at finde strategier og tiltag, der ændrer konteksten så problemstillingen ophører. Der evalueres to til fire uger efter iværksættelsen af strategi og tiltag, og hvis det er konstateret, at problemstillingen ikke er ændret i positiv retning inden for denne tidshorisont, bliver det nødvendigt med en revidering af problemstillingen og målsætningen m.v.

I det følgende eksemplificeres, hvordan vi, som inklusionsvejledere, gør brug af LP-modellen som styringsredskab i det pædagogiske arbejde med inklusionsprocesser i praksis. Idet LP-modellen ikke er implementeret i den fælles pædagogiske praksis, anser vi vores rolle i LP-samarbejdet for værende styrende dels for at skabe mulighed for fælles refleksion og dels for at være med til at tydeliggøre LP-modellens principper.

*Vi inviterer til formøde; i dette møde deltager alle relevante fagpersoner. Inklusionsvejlederne præsenteres for og lytter til den udfordring, der præger den pædagogiske praksis. Gennem dette forum tydeliggøres forskellige virkelighedsopfattelser, som inklusionsvejlederne sammenfatter til en problemformulering.*

*Ved analyse- og strategimødet fremlægger inklusionsvejlederne en mulig problemstilling, og ud fra denne bliver der udformet en målformulering. Disse bliver omdrejningspunktet for det øvrige inklusionsarbejde.*

*Vi vil, som inklusionsvejledere, på mødet fremlægge en sammenhængscirkel som vil tage udgangspunkt i den information, der blev indhentet ved formødet – dette bliver suppleret med systematisk indhentning af informationer i form af logbøger, iagttagelser, sociogrammer m.v. Ved dette møde er der ligeledes fokus på selve samarbejdet, derfor er vi bevidste om, at alle parter kan tydeliggøre deres syn på mulige opretholdende faktorer. På baggrund af 2-3 valgte opretholdende faktorer vil der blive udviklet strategier og tiltag, som efterfølgende skal arbejdes med i praksis, med henblik på målopfyldelse. På dette møde bliver der ligeledes afklaret hvilke fagpersoner, der har ansvar for udførelse af det aftalte samt tidspunkt for evalueringsmøde.*

*Efter analyse- og strategimødet er der 3-5 uger til at implementere og afprøve strategier og tiltag. Når denne periode er ophørt, indkaldes der til et evalueringsmøde. På dette møde afsluttes forløbet ellers revideres problemformuleringen og målfastsættelsen og en ny proces påbegyndes.*

### **Et kritisk perspektiv på LP-modellen gennem vores praksisoptik**

Gennem LP-modellen som arbejdsredskab tydeliggøres en mulig struktur, der opstiller anvisninger for, hvordan en pædagogisk proces kan forvaltes (Nordahl 2009:9-13). Dermed skaber LP-modellen grundlag for, at man som professionel systematiserer og målretter den pædagogiske indsats. Gennem denne systematik begrundes og tydeliggøres den pædagogiske faglighed med LP-modellen som konkret styringsredskab – som inklusionsvejledere bliver denne forholdemåde central i forhold til det at påtage sig ansvar, have overblik og holde fokus på sammenhænge i forvaltningen af inklusionsprocesserne.



At anvende LP-modellen i praksis kræver et kendskab til og en fortrolighed med modellens grundelementer, hvilket er forudsætningen for at denne kan betragtes som værende et meningsgivende og anvendeligt arbejdsredskab (Nordahl 2007:11). Dermed kan der gennem en kritisk optik stilles skarpt på forholdet mellem LP-modellen og den pædagogiske praksis. At anvende og implementere LP-modellen som en kulturskaber for tænke- og handlemåder forudsætter et fælles fokus i praksis. På denne måde opnår alle parter ejerskab og et grundlag for det fælles anliggende – samarbejdet omkring barnet.

Det, at LP-modellen, på vores arbejdsplads, ikke danner grundlaget for den hele skole, gør at den vejlederfunktion, som vi besidder, tillægges en yderligere dimension. Det primære bliver at vejlede kollegaer i forhold til konkrete problemstillinger, men det bliver ligeledes af stor betydning på hvilken måde kollegaerne indføres i selve LP-modellen, så deres aktive deltagelse sikres. På denne måde skildres et asymmetrisk forhold, der begrunder den måde den enkelte positionerer sig i samarbejdet. Disse positioner indgår i den samme kontekst og det samme sociale system - det være sig skolen og læringsmiljøet. Udfra et systemisk perspektiv, bliver det derfor afgørende, at kommunikationen muliggør en tilgængelighed og forståelse af de kommunikative sprogkoder. Det er på baggrund af disse koder, at samarbejdet muliggøres og det fælles fokus betinges og bestemmes.

Med fokus på læringsmiljøet bliver det for den professionelle muligt at tage udgangspunkt i den kontekst, som repræsenterer mødet mellem barnet og den professionelle. Et møde, der giver den professionelle selvoplevede erfaringer med barnet og den omgivende kontekst. Det bliver ligeledes muligt for den professionelle at få adgang til barnets subjektive aktørperspektiv. Dermed opstår et konkret udgangspunkt, der i samarbejdet omkring barnet udgør det afsæt, der kan være med til at definere den problemformulering, som bliver omdrejningspunktet for LP-arbejdet. Gennem den undersøgende forholdemåde til barnets aktørperspektiv, bliver det afgørende, at vi som inklusionsvejledere og professionelle kan sætte vores egen forforståelse og forhåndsantagelser i parentes, som fænomenologien foreskriver det. Vi forholder os dog ligeledes til dette ud fra et kritisk perspektiv, idet vi er vidende om, at vores forforståelse ligeledes udgør udgangspunktet for mødet mellem os som subjekter og inklusionsvejledere samt barnets aktørperspektiv. Gennem forforståelsen, mødet med barnet og kommunikationen skabes forudsætningen for at den allerede eksisterende forståelse påvirkes, så denne omformes til en ny brugbar viden og forståelse - vores

forforståelse får således indflydelse på det at forstå barnets aktørperspektiv. På denne måde anerkendes barnets ret til egen subjektivitet, og dermed opstår muligheden for ny viden og forståelse hos den professionelle.

Som tidligere nævnt må den professionelle, ifølge Madsen, forholde sig analytisk til de dominerende elementer, der forårsager eksklusion. Dette bliver muligt gennem LP-modellens fokus på analyse, refleksion, handlestrategier, evaluering og revidering. Ud fra aktør-, individ og kontekstperspektivet findes de mulige opretholdende faktorer, der gør sig gældende i læringsmiljøet.

Det, at inklusionsprocesserne og LP-modellens arbejde er koncentreret om læringsmiljøet kan på trods af flere forskellige anskuelser give et ensidigt billede af barnet, der er koncentreret om kun én af de mange kontekster, som barnet udgør en del af. Det kan derfor være udfordrende, at forholde sig til LP-modellens individperspektiv såsom hjemlige forhold, eftersom dette indeholder forhold, vi som professionelle har begrænset viden om, og dermed ingen direkte indflydelse på. Det er netop her, at vores forforståelse som professionelle kommer i spil og måden hvorpå denne påvirkes får afgørende betydning på den professionelles forståelse og dermed det pædagogiske arbejde – det handler derfor om at transformere antagelser til konkret viden, der velbegrunder det faglige arbejde.

## **LP-modellen i et helhedsperspektiv**

I inklusionsarbejdet søger vi i høj grad efter aktørperspektivet, hvor vi iagttager og undersøger konteksten ud fra barnets virkelighedsopfattelse, og vi som professionelle på denne måde opnår et kendskab til barnets personlighed. Derfor bliver essensen at forstå, inddrage samt skabe ændringer for barnet i læringsmiljøet, så muligheder for at opnå inklusion forøges. Dette er grundstammen, når vi anvender LP-modellen som analyseredskab. Vi stilles som professionelle overfor den opgave at skulle identificere, hvad der er på spil, siden barnet ikke er inkluderet. Dette er en udfordrende og afgørende opgave, idet barnets ressourcer og problematikker oftest kan ses ud fra forskellige perspektiver.

*”Et barn kan aldrig forstås i sig selv, men må ses som del af en helhed, der omfatter og medtænker afgørende forhold og faktorer i barnets livssituation”* (Bo et al. 2008:14,1-3). Med dette udsagn in mente vil vi inddrage en analytisk tilgang til betydningen af helhedsforståelsen, af barnet, i

inklusionsøjemed. Vi vil vurdere, hvorledes det bliver muligt at forene tankerne omkring helhedsforståelse af barnet gennem LP-modellen.

### Thomas Brantes helhedsmodel

Argumentet for at vi som professionelle skal arbejde mere helhedsorienteret er, at vi lever i et komplekst samfund – der er flere muligheder, end man som menneske umiddelbart kan koble sig til (Qvortrup 2001). Den professionelle må derfor have for øje, at dette er et grundvilkår i barnets liv. Betydningen bliver deslige at barnets hverdag i høj grad er opdelt i flere sociale systemer, børn har mange relationer og færdes i mange systemer, som kan være både stabile og foranderlige. Disse interpersonelle relationer, organisatoriske og samfundsmæssige forhold har indflydelse på barnet udviklingsmuligheder (Guldager 2008:18).

Grundet denne samfundskompleksitet er det ifølge Brante kun muligt, at anskue barnet ud fra sin

#### Brantes helhedsmodel:

<p><b>Makroteori</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• det internationale niveau om internationalt samkvem, globalisering, international økonomi m.v.</li> <li>• det nationale niveau om økonomiske, politiske strukturer, marked og civilt samfund, arbejdsdeling, social differentiering, magt, kultur, værdiintegrering m.v. (Guldager 2008: 38).</li> </ul>
<p><b>Mesoteori</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• organisationsteori om bureaukrati, neo-institutionalisme m.v.</li> <li>• institutionssociologi om politiske institutioner, familien som samfundsmæssig institution m.v. der kan f.eks. være tale om hvordan det sociale arbejdes institutioner fungerer (Guldager 2008: 38).</li> </ul>
<p><b>Mikroteori</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interaktionsteorier om relationer mellem individer i direkte samspil m.v.</li> <li>• teorier om individets egenskaber, om personligheds- og identitetsudvikling og om det sociale jeg m.v. (Guldager 2008: 38).</li> </ul>

Vertikal bevægelse mellem niveauerne

#### Horisontal bevægelse mellem niveauerne

helhed, når denne helhed bliver opdelt i delområder. Brante danner denne opdeling ved at adskille forskellige analyseniveauer for derefter at anskueliggøre sammenhængen mellem disse (Guldager 2008:37-38).

I forhold til vores inklusionsarbejde fremhæver Brante to vigtige hovedpointer.

Brante ligger vægt på, at disse niveauer forbinder hinanden, hvilket betyder at makro-, meso- og mikroniveau er dialektisk forbundet. Dette beskrives ud fra tanken om, at der er vertikal bevægelse

mellem niveauerne. Hans begrundelse er, ingen institution uden interpersonel interaktion og interpersonel interaktion uden individer. Brantes anden vigtige pointe er, at der en horisontal bevægelse i niveauet. Der skal være en bevidstliggørelse mellem det kendskab og viden, der kan forklares ud fra det enkelte niveau (Guldager 2008:38-39). Som professionel handler det således om at anskue niveauernes betydning, forklaring, potentialer og ressourcer i forhold til de inklusions- og eksklusionsproblematikker vi vejleder i.

Når vi sammenkobler denne viden med måden, hvorpå vi arbejder med LP-modellen kan vi se, at vores analysearbejde oftest sker, i hvad Brante benævner som mikroteori. Betydningen i mikroteorien er hvor flere aktører mødes i samspillet fx en undervisningssituation, familien, lege i skolegården mv.. Vi har fokus på relationen samt interaktionen mellem barn-barn og barn-voksen i læringsmiljøet. Vi er opmærksomme på, at meso- og makroteori også har en ubevidst indflydelse på LP-analysen, eftersom disse niveauer også påvirker barnet. Meso- og makroteori har deslige indflydelse på folkeskolen, idet skolen skal leve op lovgivningen og gældende regler, samt at vi som skole arbejder ud fra bestemte normer og et værdigrundlag.

Vi anskueliggør vores inklusionsarbejde som værende en del af en socialiseringsproces hos barnet, og når perspektivet er vertikalt, vil det ifølge Brante dreje sig om, at se på samspillet med de forhold fra de øvrige niveauer, der påvirker barnets udvikling eksempelvis forældrenes samfundsmæssige situation, betydningen af fritidsaktiviteterne m.fl. (Guldager 2008:43). Dette er modstridende LP-modellens tankesæt, idet der beskrives at læringsmiljøet som udgangspunkt skal ses som et lukket socialt system. Det bliver således det enkelte system, som bestemmer, hvilken indflydelse omverdenen skal have på systemet (Nordahl 2009:32-34). Der står skrevet: *"Enkeltelveres oplevelser i hjemmet kan ofte udfordre en klasse, men det er klassen som et socialt system inklusive læreren, som bestemmer, hvilke konsekvenser dette får for kommunikationen og aktiviteterne i klassen* (Nordahl 2009:33,22-24).

### **Arenaperspektivet i helhedsmodellen**

Samfundet er komplekst, og det må den professionelle have for øje. Betydningen bliver deslige, at barnets hverdag i høj grad er opdelt i flere sociale systemer – som vi også var inde på tidligere, deltager barnet i mange relationer og færdes i forskellige kontekster også kaldet arenaer. Med arena menes *"...et handlingsrum eller område for deltagelse. Sådanne arenaer kan være afgrænset geografisk, markedsmæssigt eller grundlag af uformel eller formel organisering... Ofte tænkes der*

på det, vi også kalder for mødesteder (Nielsen 2011:129:27-30). Disse arenaer udgør tilsammen et altafgørende omdrejningspunkt for barnets udvikling (Nielsen 2011:129-130).

Arenaperspektivet fordrer en bevægelse på tværs af de sociale arenaer, som bidrager til et helhedssyn på barnets livsomstændigheder. Vigtigheden af arenaperspektivet begrundes med, at barnet skaber og skabes gennem omgivelserne, idet barnets interaktion i fx læringsmiljøet udgør en større sammenhæng, hvor det enkelte barn ikke må ses isoleret (Nielsen 2011:130-131).

Når vi sammenligner arenaperspektivet med Brantes helhedsmodel, er arenaerne en del af mikroniveauet, velvidende at de påvirker og påvirkes af de øvrige niveauer. Når arenaerne får viden om og indflydelse på hinanden, og dette indbefatter to eller flere mikrosystemer, sker der en bevægelse fra mikro- til mesoniveauet - eksempler på dette kunne være skole-hjem samarbejdet, familie-fritidsklubben m.fl.. Mesoniveauet indebærer en interpersonel interaktion, kommunikation og vidensdeling mellem de aktører arenaerne forbindes med (Bø 2012:173-174). Dette betyder, at når de forskellige arenaer får indflydelse på hinanden, går man fra mikro- til mesoniveau, og herved opnås en større helhedsforståelse af barnet. En begrundelse for dette er at en vidensdeling arenaerne imellem, i kraft af et fælles fokus, danner grundlaget for en tilegnelse af en viden om den del af barnets verden, som man ikke selv repræsenterer.

### **Forening af arenaperspektiv og helhedsmodellen i arbejdet med LP-modellen**

Når vi sammenholder ovenstående viden med måden, der arbejdes med LP-modellen på, er der tydelige uoverensstemmelser i forhold til arenaperspektivet og helhedsmodellens perspektiver, idet fokuset i LP-modellen er på læringsmiljøet og de udfordringer, der opstår i denne kontekst, og vi hverken inddrager eller forsøger at påvirke barnets øvrige arenaer – vi bliver på mikroniveauet. Vi ser fordele i, at LP-modellen fordrer til at se kompleksiteten i forholdet mellem de handlinger, der vises, og i de situationer eller omgivelser, som handlingerne vises i (Nordahl 2009:38). Hensigten bliver herved, at undersøge de sammenhænge mellem omgivelserne, hvor barnet handler og dets adfærd udvises, idet fokuset bliver rettet mod det kontekstuelle perspektiv - hvad er der i konteksten som kan forstyrre barnet på en sådan måde, at denne ikke er inkluderet? Når vi anvender LP-modellen på denne måde, skal vi reflektere på baggrund af egen kontekst samt vurdere, hvordan vores rammesætning inkluderer eller ekskluderer – vi tager ansvaret!

Vi kan blive bekymret for, hvad en inddragelse af flere forskellige arenaer kan få af betydning – bliver der et for stort fokus på barnets individuelle udfordringer frem for konteksten, så det bliver barnet der *er* problemet, frem for et barn *i* problemer. Vi er dog af den holdning, at det i høj grad kommer an på måden mødet mellem disse arenaer fremføres på. Som vi beskriver tidligere, bliver det relationelle forhold, kommunikation og vidensdeling afgørende, når to mikroniveauer og arenaer skal forenes på mesoniveauet. Hvilket fører til tanken om; hvordan skabes det optimale samarbejde arenaerne i mellem, når LP-modellen bliver udgangspunktet for de inklusionsprocesser vi igangsætter – og hvordan bliver det tydeligt at ansvaret ikke ligger ved barnet?

Vi ser også muligheder i forhold til at inddrage arenaen, familien, i vores inklusionsarbejde. Dette betyder at vi går fra mikro- til mesoniveau, og herved, ifølge Brante, opnår et større helhedssyn på barnet – i forhold til arenaperspektivet vil det fordre til, at vi vil få større mulighed for at skabe udvikling for barnet.

I vores inklusionsarbejde tillægger vi det stor værdi, at indhente information, at få belyst problemstillingen ud fra forskellige virkelighedsopfattelser, idet der skal udvikles et nuanceret billede af barnet, i den kontekst, hvor barnet ikke er inkluderet. Indhentningen af data sker via kvalitative metoder herunder observationsmetoder, interviewsamtaler et al.. Vi inddrager det fænomenologiske udtryk epoché, idet måden informationen bliver indhentet sker på baggrund af subjektive metoder, og validitet i disse vil afhænge af hvorledes informanten, formår at sætte egne forhåndsantagelser i parentes, og hvorledes vi fortolker disse metoder (Thisted 2010:137; Kvale og Brinkmann 2009:50-53). Vi har det menneskesyn, selvom vi tilstræber os at være transparente for vores forhåndsantagelser, vil dette blot være en tilstræbelse, derfor vil vores subjektive metoder være præget af vores måde at betragte barnet og konteksten på. Derfor er vi også af den antagelse, at jo flere informanter vi få viden fra, jo bedre vil barnets virkelighed blive belyst.

Fordelen bliver derved at inddrage arenaperspektiver i LP-modellens arbejde, da vi ville kunne få et mere nuanceret billede af barnets virkelighed, eftersom en viden om hvorledes barnet reagerer og agerer i andre situationer, kan få en indflydelse på de tiltag og strategier vi igangsætter. Udover at flere virkelighedsopfattelser belyses, vil det ligeledes være en mulighed, at få belyst sider at barnets hverdag, som vi ikke tidligere havde kendskab til, eftersom det ligger udenfor vores arena. Dette illustreres igennem et praksiseksempel.

*Simone møder til tiden, men nægter at gå ind i klassen, når skoledagen starter. Vi informerer forældrene omkring manglende deltagelse i dagens første time. Vi forsøger, at finde et mønster i Simones handlinger. Er det når de skal have en bestemt lærer eller time? Er det placeringen i klassen? Er det manglende kontakt til de øvrige klassekammerater inden skolestarter? Vi sætter forskellige tiltag i værk, desværre uden virkning. Efter en længere periode indkaldes forældrene til dialogmøde omkring problematikken. Vi præsenterer de faktorer, som vi mener har indflydelse på, at Simone ikke deltager i timerne. Forældrene bidrager til denne viden. Mor fortæller, at de som oftest har en problematisk morgen, da Simone har en søster, der er udfreagerende i sin adfærd, hvilke resulterer i, at der opstår konflikter mellem pigerne, og det giver en kaotisk start på dagen. Ovenstående viden indebærer, at vi ser Simones handlingen ud fra en ny optik, og derved laver nye strategier og tiltag, som tilgodeser Simone virkelighed.*

## Opsummering

LP-modellen er anvendelig for os som inklusionsvejledere, idet denne arbejdsmodel udgør et konkret og systematisk udgangspunkt i mødet mellem systemerne. Det vil dog kræve et perspektivskifte at opnå en viden om den del af barnets verden, vi som professionelle ikke selv repræsenterer. Ved at inddrage arenaperspektivet i LP-modellens inklusionsprocesser, ser vi muligheden i, at opnå en større helhedsforståelse af barnet, som kan medvirke til, at få en mere nuanceret viden omkring hvilke opretholdende faktorer, der hæmmer barnet i at blive inkluderet. Det at inddrage flere af barnets arenaer, at gå fra mikro- til mesoniveau, kunne give os en større viden omkring, hvad der er udfordrer konteksten, i en sådan grad at barnet ikke er inkluderet. For at få arenaerne; familie og skole til at samarbejde kræver det, at vi vurderer hvilke forhold, der gør sig gældende i samarbejdet, med henblik på at optimere og kvalificere dette samarbejde, så det kan give flere vinkler, på den inklusionsproblematik vi står overfor.

## Forældresamarbejde

Forskellige undersøgelser konkluderer, at forældre udgør en ressource for deres barns udvikling og læring i skolen (Nordahl 2008). Det paradoksale er dog, at undersøgelser ligeledes dokumenterer, at der fremkommer både udfordringer og problematikker i kravet om øget inklusion og samarbejdet med forældrene, og især med henblik på når disse skal sammenkobles (Nielsen et al. 2013:1). Inddragelse af forældre i folkeskolen er et lovmæssigt krav, idet der står i folkeskoleloven

formålsparagraf §1<sup>6</sup>, at samarbejdet med forældrene er en afgørende faktor i barnets skoleliv. Vi forholder os reflektive til, hvorledes vi som inklusionsvejleder kan optimere og kvalificere dette samarbejde, når der udvikles processer, som skal fremme inklusionen. Denne refleksivitet må, efter vores mening, bygge på et kendskab til samt en bevidsthed omkring egen personlighed og faglighed suppleret med et fokus på de kontekstuelle og relationelle betingelser – dette kombineret med teoretiske begrundelser. På denne måde opstår der et sammenhængende perspektiv, der kræver en viden om, at vi indgår i dynamiske processer, der fordrer en konstant stillingtagen til den aktuelle situation.

Kjær, tydeliggør gennem sine anskuelser, at et forældresamarbejde bør bygge på følgende fundament: ”en loyal, saglig og fremadrettet samarbejdsrelation” (Kjær 2010:158). Denne samarbejdsrelation mellem forældrene og den professionelle har barnet som det fælles anliggende (Kjær 2010:203). Samarbejdets fælles opgave bliver at skabe udvikling gennem handlemuligheder og læring - dette med barnet som omdrejningspunkt (Kjær 2010:158-159). Det væsentlige bliver derved at få en skabt en tryk relation, hvor et samarbejde på tværs af de sociale systemer, såsom skole og hjem, muliggøres – så der ligeledes skabes gode inklusionsbetingelser for barnet (Kjær 2010:275).

Jævnfør tidligere afsnit: *Forening af arenaperspektiv og helhedsmodellen i arbejdet med LP-modellen*, kræver en tydelig kommunikation og vidensdeling, dette understøttes af Kjær, der samtidig tilføjer, at et kendskab til en klart defineret dagsorden, et fælles fokus og en afklaring i forhold til roller udgør centrale grundelementer, der påvirker samarbejdets kvalitet (Kjær 2012:174). Udgangspunktet bliver dermed at betragte den professionelle og forældrene som myndige og relevante deltagere i det fælles samarbejde – det at betragte hinanden som gyldige videnskilder og forudsætning for opnåelse af ny viden (Kjær 2010:157).

Dermed bliver det i samarbejdet vores opgave som inklusionsvejledere at opnå bevidsthed omkring, hvordan forældrene mødes og opfattes. Kjær opstiller tre forskellige forældreopfattelser, der positionerer forældrene og har indflydelse på samarbejdets indfaldsvinkel og dermed de

---

<sup>6</sup> § 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.



inkluderende processer. Der skelnes mellem: forældre som forbrugere, der stiller krav til den professionelle faglighed. Forældre som klienter, der er årsag til og har indflydelse på barnets udfordringer. Forældre som medborgere, der er aktiv deltagende og tager ansvar for en fælles problemløsning (Kjær 2010: 152-153). Disse typer af forældre udgør en del af vores pædagogiske praksis, og det bliver vores rolle som professionelle at justere os i forhold til det specifikke interpersonelle samspil, så et fælles møde og et samarbejde opstår. Dette kræver en reflektiv forholdemåde til egen fagpersonlighed, etiske overvejelser og en kommunikativ bevidsthed om, hvordan fælles sprogkoder muliggøres så kommunikationen bliver tilgængelig mellem systemerne og for alle deltagende parter. For at dette bliver muligt, er vi derfor nødsaget til at medtænke de forhold, der gør sig gældende i samarbejdet – eksempelvis hvordan vil vi videreformidle vores budskab og på baggrund af hvilket konkret udgangspunkt? Hvem er mødeleder og ansvarlig for at det aftalte tydeliggøres, så alle parter kender deres ansvar? Hvordan skal der følges op på det aftalte? m.fl..

Samarbejdet mellem forældre og professionelle bliver ligeledes et møde mellem forskellige perspektiver og erfaringer, og netop dette bliver særdeles værdifuldt i samarbejdet omkring barnet og inklusionsprocesserne (Kjær 2010:154). Dette stemmer godt overens med antagelserne om vigtigheden af et helhedsperspektiv på barnet. Dette kan ligeledes henføres til LP-modellens fokus på de opretholdende faktorer der ud fra kontekst-, aktør- og individperspektivet afsøges i inklusionsprocessen. Det, at forskellige perspektiver mødes og forenes i et helhedsperspektiv med barnet, som det fælles fokus kræver, ifølge Kjær, et konkret udgangspunkt (Kjær 2010:174). Det handler dermed om, at vi som professionelle tager udgangspunkt i konkrete praksiseksempler, der indbefatter ressourcefyldte og konstruktive perspektiver i forhold til barnet. Et vekslende fokus på ressourcer og det konstruktive vil i forældresamarbejdet tydeliggøre, at vi som inklusionsvejledere ikke betragter de opretholdende ekskluderende faktorer som iboende barnet, men i stedet som kontekstuelle omstændigheder, der præger barnet. Vi forholder os dog til at det individperspektiv, der indgår i LP-arbejdet og inklusionsarbejdet, eksempelvis det at barnet har en diagnose, ligeledes kan have en betydning i forhold til de opretholdende faktorer. Dette skal betragtes i sammenhæng med det fællesskab og den kontekst barnet indgår i, da disse situationelle forløb ligeledes er med til at skabe adfærden (Haugaard 2011:6).

På denne måde etableres og tydeliggøres faglige begrundelser gennem et håndterbart udgangspunkt. Et udgangspunkt, der overskueliggør den professionelle antagelser og inviterer forældrene ind i skole-konteksten med mulighed for, at tydeliggøre egne aktørperspektiver til gavn for det fælles formål; at finde de rette udviklingsbetingelser for barnet – dermed omdannes den professionelle tidligere antagelse til at udgøre en del af de faglige begrundelser, der præger inklusionsarbejdet (Kjær 2010:195). Som inklusionsvejledere opnår vi dermed en mulighed for indsigt i individperspektivet. Et perspektiv i LP-arbejdet, der som førnævnt tillader begrænset adgang for den professionelle, det være sig præmisser, der præger barnet i form af eksempelvis diagnose, familieforhold m.v. Individperspektivet tydeliggøres gennem forældrenes aktørperspektiv, det transformeres fra antagelser til konkret viden, og dermed synliggøres forældrenes myndighed i samarbejdet. Det bliver således vores opgave som inklusionsvejledere at sætte denne viden i en meningsramme, der stemmer overens med den forståelseshorisont, som forældrene medtænker deres udsagn i.

En vidensdeling forældre og skole imellem, kan ligeledes være medvirkende til at påvirke de implicerede forholdemåder og anskuelser (Kjær 2010:151). Mødet med forældre påvirker vores fænomenologiske forforståelse og dermed vores anskuelser i forhold til læringsmiljøet og dermed barnet. Dette medfører en ny viden, der kan være medvirkende til at begrunde, kvalificere og uddybe de betragtninger, der bliver grundlæggende for de tiltag, der definerer den inkluderende proces omkring barnet i LP-arbejdet. Dette skal anskues i en dialektisk sammenhæng, hvor vi som inklusionsvejledere ligeledes påvirker forældrenes forståelse. Et møde mellem forældre og skole, et møde mellem sociale systemer fordrer, at vi som inklusionsvejledere kan skabe relationer med samarbejde og forståelse som udgangspunkt (Kjær 2010:155). Dette kræver ligeledes, at vi anerkender den enkeltes ret til egen tolkning og meningshorisont. Det afgørende i forældresamarbejdet bliver dermed at skabe grobund for det relationelle møde, der arbejder bevidst henimod at mindske og hindre den marginalisering, der skaber de ekskluderende forhold omkring barnet (Kjær 2010:159).

### **Forældresamarbejde og Bourdieus kapitalbegreb**

I samarbejdet mellem skole og hjem er det særligt udfordrende, for den professionelle, når der mødes med forældre med modsatrettede værdier og præferencer, end den professionelle selv

besidder (Nordahl 2008:111-112). For at belyse dette vælger vi at inddrage Bourdieus teoretiske begreb habitus og begrebet kapital (Ploug 2009:38).

Habitus kan forklares som værende ”...*summen af den viden, de erfaringer, de kapitalressourcer, præferencer og tilbøjeligheder, der udgør rammen om det enkelte individs videnshorisont og handlerum* (Ploug 2009:36,31-35). Habitus repræsenteres af både dynamiske og fundamentale eksisterende dimensioner, der bevirker at den enkeltes habitus er påvirkelig og foranderlig. Dette har indflydelse på de forholdemåder, der præger det enkelte menneske – dermed fremstår habitus som vejledende for mennesket i de specifikke sammenhænge, som mennesket udgør en del af (Ploug 2009:37). I disse specifikke sammenhænge medbringes den enkeltes kompetencer og ressourcer i form af det Bourdieu betegner som kapital (Ploug 2009:38). Det er netop denne kapital, der bliver det fundament, som vores inklusionsarbejde bygger på.

Bourdieu skelner mellem fire forskellige typer af kapital - økonomisk kapital, som indeholder den materielle mulighed for besiddelse af penge. Kulturel kapital i form af viden, dannelse og uddannelse. Social kapital betegner de familiære relationer og andre sociale netværk. Symbolsk kapital kan sammenlignes med det, der betegnes som værende det rigtige samt det der betragtes som det bedst opnåelige. Habitus og kapital, bliver det rammesættende udgangspunkt, som forældresamarbejdet tager sit afsæt i (Ploug 2009:38-39). Udfordringen for os som inklusionsvejledere bliver dermed at anvende kommunikative koder, der tilfører samarbejdet en tilgængelig viden, som begge parter kan forholde sig til i det videre samarbejde – eksempelvis i form af det at omsætte fagsprog til et fælles talesprog, det at inddrage konkrete i form af iagttagelser, faglige tests, referater fra elevsamtaler m.v.. Denne kapitalforståelse skal endvidere omsættes til handlinger og et fælles fokus på inklusionsproblematik omkring barnet. Den samlede kapital er hermed afgørende for, hvilken position man tager i det sociale fællesskab. Personens sociale, kulturelle og økonomiske kapital skal ikke ansues som en objektiv størrelse. Kapitalens værdi afhænger deslige af, hvilket kendskab andre har til kapitalen, samt hvilken værdi de tillægger denne (Ploug 2009:35-40).

Når vi møder denne fremmedgørelse i forhold til forældrenes holdninger, er det et udtryk for at forældrene repræsenterer en kapital, som den professionelle ikke selv er i besiddelse af eller har viden om (Nordahl 2008:109-111). I denne fremmedgørelse ligger muligheden af, at vi som

professionelle kan være åbne og nysgerrige, og skaffe os en viden, som kan være anvendelig i forhold til igangsætning af inklusionsprocesserne.

En viden og anerkendelse vil være et afgørende element for forældresamarbejdet og en reel dialog mellem skole og hjemmet, ligesom en devaluering af forælders kapital vil umuliggøre en dialog og hermed også et udviklingsstøttende forældresamarbejde (Nordahl 2008:111-112). Som professionel skal der ske en aktiv bevidstliggørelse omkring forældrenes kapital - for den professionelle er det vigtigt, at der formås at justeres i forhold til den kapital de enkelte forældre besidder, idet kapitalen gør indholdet af samarbejdet meget forskelligt. Hvis vi ikke formår at rumme personer med en anden kapital, kan det få en betydning for, hvordan forældrene indgår i samarbejdet (Nordahl 2008:115-118).

### **Forældresamarbejdet og magt**

I skole/hjem samtaler og ved forældremøder er den professionelle oftest vant til at være den, der informerer og vurderer barnet og læringsmiljøet – det er den professionelle, der har magten (Nordahl 2008:73-74). *”Lærere befinder sig i en magtposition, hvor de har ret og pligt til at vurdere den enkelte elev. Lærernes vurderinger har samtidig betydning for, hvordan der tales om og med barnet. Denne magt betegnes ofte som definitionsagt”* (Hoff et al. 2010:35,14-18). At den professionelle besidder magten begrundes desuden med, at samarbejdet vil være præget af, at vi som professionelle anvender fagtermer, repræsenterer en faggruppe, vi leder møderne, desuden forgår møderne som oftest på skolen (Nordahl 2008:99).

Når vi som professionelle har denne magtdefinition betyder det, at den professionelle er i den overlegne position i forhold til forældrene og barnet, når det gælder om oplevelserne i konteksten. Den måde hvorpå vi som professionelle kommunikerer og benævner barnets handlinger og oplevelser tydeliggør denne definitionsagt (Bae 1996:7).

Dette samarbejde mellem forældre og skolen skal være præget af etiske overvejelser. Når vi indkalder til et møde mellem forældrene og professionelle vil dette møde være præget af, en magtrelation, idet det er os som professionelle, der rammesætter samtalsindholdet. Det er ligeledes os, der har bestemt dagsordenen, vi skal være opmærksomme på, det magtforhold der gør sig gældende i relationen og hermed også i samarbejdet (Kjær 2010:185-198).

For at opnå et udviklingsstøttende samarbejde mellem skole og hjem skal denne magt deles, vi skal tage fælles ansvar. Ifølge Nordahl vil en inddragelse af forældrene indebære, at vi som samarbejdspartner øger vores muligheder for at nå målet. Samarbejdet må være baseret på en vilje til forståelse og dialog snarere end at tvinges til enighed. Vi skal udvikle os fra at være de informerende til at indtage et dialogisk udgangspunkt, hvor der reelt er mulighed for medbestemmelse. Ifølge Nordahl vil man som professionel og forældre skulle kunne dele magten, når ændringerne sker i begge arenaer (Nordahl 2008:105). Vi er af den tanke, at det kan vi opfordre til, men det er ikke en mulighed, vi kan afhænge os af - vores største fokus skal til stadighed være på læringsmiljøet.

### **Opsummering**

Det relationelle forhold mellem skole og hjem har et fælles anliggende i form af det fælles fokus på barnet. Det afgørende bliver hvorledes, vi som inklusionsvejledere forvalter det relationelle forhold – et forhold der både kan bygge på ressourcer og kompleksitet. Samarbejdet må derfor bygge på afklarende forhold og konkrete eksempler såsom tydelig dagsorden, kommunikation, rollefordeling, iagttagelser, barnets egne udsagn m.v. Derfor må samarbejdets parter betragtes som myndige bidragsydere i forhold til vidensdeling om barnet og barnets omgivelser ud fra forskellige perspektiver. Som professionelle må vi være bevidste om den definitionsmagt vi besidder, og måden hvorpå vi møder forældrene og justerer os ud fra den givne situation og det givne samspil – og hvordan parternes forståelsesrammer indvirker på hinanden. Dette interpersonelle samspil og kapitalerne udgør netop samarbejdets essens. Dette i form af det ressourcefyldte fokus - det at lade samarbejdets perspektiver blive til et fælles helhedsperspektiv på barnet. Derudover opstår kompleksiteten - hvis parterne på trods af forskelligheden ikke mødes i et fælles fremadrettet perspektivsigte. Begge aspekter betinger vores inkluderende arbejde, hvilket kræver en indsigt i forældresamarbejdet som et forhold, der sigter efter fælles information, forståelse, dialog og tiltag.

### **Vores fremtidige rolle som inklusionsvejledere**

Vores hovedopgave som inklusionsvejledere er vejledning af kollegaer omkring igangsættelse af de inklusionsprocesser i læringsmiljøet. Igennem udarbejdelse af teorien i denne opgave, er vi blevet opmærksomme på, at vi overser nogle muligheder ved ikke at fokusere på barnet som deltagende i flere systemer. Vi har ligeledes vurderet faktorer, der kan have indflydelse på samarbejdet, når man vælger at inddrage forældresamarbejdet i opnåelsen af inklusion. Vi ser nogle begrænsninger ved, måden vi hidtil har anvendt LP-modellen i inklusionsøjemed. Vi vil derfor i det nedenstående

reflektere og vurdere hvorledes det bliver muligt, at optimere og kvalificere vores rolle som inklusionsvejledere med henblik på, at inddrage ovenstående viden i vejledningen af inkluderende processer i praksis, når udgangspunktet for denne vejledning er LP-modellen.

I forældresamarbejdet skal der skabes rum til, at vi udforsker hinandens perspektiver, går på opdagelse i hvorledes arenaerne påvirker og påvirkes af hinanden – igennem dette vil vi kunne få belyst flere opretholdende faktorer i forhold til, hvad der kan hæmme inklusionsprocesserne. Vi skal i høj grad få skabt rammerne så forældrene ser sig selv og os som samarbejdspartnere og medansvarlige. Vi skal i fællesskab skabe rammerne for opnåelsen af inklusion i læringsmiljøet

Når forældrene skal være en del af vejledningssituationen, og hermed også vurdere hvilke opretholdende faktorer i læringsmiljøet, der kan hæmme inklusionen, vil det deslige få indflydelse på magten i samarbejdet – vi beskrev i afsnittet *Forældresamarbejde*, at den professionelle er den informerende og vurderende, og dette medfører, at den professionelle besidder magten i forældresamarbejdet. Ved at inddrage forældrene i denne vejledningssituation, hvor vi alle stilles undrende overfor, hvad der kan have indflydelse på, at barnet agerer og reagerer i bestemte situationer, vil der ske en deling af magten mellem læreren, pædagogen, vejlederen og forældrene, idet alle kan komme til orde med deres hypoteser. Vi har det fælles mål at få inkluderet eleven i læringsmiljøet. Vi indtager et dialogisk udgangspunkt, hvor der reelt er mulighed for medbestemmelse – og hermed deling af magten. Dette skaber dermed et grundlag for en meningsudveksling samt en fælles målrettet, inkluderende og koordineret indsats, der finder sted inden for en given tidsramme, og som på et senere tidspunkt muliggør en fælles opfølgning og revidering systemerne imellem.

Som vi har været inde på tidligere kræver det mange etiske overvejelser i forhold til skole/hjem samarbejdet, og hermed også det at inddrage forældrene i de vejledningssituationer, vi afholder med vores kollegaer. Til vejledningssituationerne har vi som inklusionsvejledere ikke det samme anliggende på spil - idet vi blot vejleder en anden i dets læringsmiljø. Vi har gjort os overvejelser i forhold til at inddrage forældrene i disse vejledningssituationer. I den funktion vi besidder skal det vejledningsforhold være præget af åbenhed, tillid og et trygt miljø, idet vores kollegaer oftest har følelsen af utilstrækkelighed i forhold til at få en elev inkluderet. Sårbarheden og konsekvensen ved at inddrage forældrene i vores vejledningssituation eksemplificeres i det nedenstående.

*"Jeg skal observere 5. klasse i hjemkundskab, idet der sker en del uro i drengegruppen, hvilke medfører en eksklusion af enkelte drenge. I denne klasse er der en dreng, som mange lærere og pædagoger har givet udtryk for, at det er ham, der er "ballademageren"! Han er meget opsøgende i forhold til at jeg sidder i rummet, jeg forklarer, at jeg skal se, hvordan det er at gå i 5. klasse. Han fortæller med stolthed i stemmen, at det er godt. Snakken falder på det at have hjemkundskab, og han fortæller, han ikke kan lide det. Han vil undersøge, om han kan fritages, fordi han har følelsen af at hans lærer ikke kan lide ham. Han begrundet det med, at han altid får skæld ud og det er ham, der skal lave de hårde opgaver mm.."*

I ovenstående eksempel vil en opretholdende faktor være drengen og lærerens relationelle forhold. Dermed tydeliggøres det, at de opretholdende faktorer i vores inklusionsarbejde med forældre og kollegaer kan berøre følsomme forhold i form af oplevelser og handlinger, der påvirker barnet i læringsmiljøet – udfordringen ligger derfor, for os som inklusionsvejledere, i det at videreformidle dette budskab, så der etableres og opretholdes et konstruktivt samarbejde. Det kan være sårbart at tydeliggøre at en kollegas ageren og dermed personlighed betragtes som en opretholdende faktor samt som forældre få viden herom. Som fagperson er man sit eget arbejdsredskab, hvilket kræver, at man erkender og forholder sig aktivt til egen rolle – i udviklingen af et inkluderende miljø må den professionelle gennem sin centrale rolle opfattes som en potentiel udviklende og hæmmende variabel i læringsmiljøet. Dette kræver en selvindsigt og kontinuerlige overvejelse af egen rolle gennem egen tankevirkosomhed og i samspillet med omgivelserne - kollegaer, forældre og børn.

Som vi berørte i afsnittet: *Forældresamarbejde*, er det vigtigt at den professionelle og vi som inklusionsvejledere forholder os til forældrenes kapital – denne kapital vil have indflydelse på hvorledes dette samarbejde bliver. Derfor bliver det udfordrende, at lave *et* løsningsforslag i forhold til hvorledes forældrene inddrages i LP-modellens faser. Måske kan forældrene deltage på lige fod med læreren i dette møde? Måske kræver dette, at en kontaktpædagog er på besøg i hjemmet, og forældrene kun præsenteres for enkelte fragmenter af LP-modellen? Der må igennem dialogovervejelser sammen med forældrene skabes et differentieret forældresamarbejde!

Dette differentierede forældresamarbejde skal tage udgangspunkt i en anerkendende tilgang, hvor de professionelle har troen på, at forældrene er positive bidragsydere i inklusionsprocesserne, men

at vi samtidig er bevidste om, at forældrene besidder forskellige kapitaler. Det er os som professionelle, der skal tilpasse os deres kapital i forhold til, at få skabt den gode relation og at kommunikationen bliver ligeværdig uanset forældrenes forskellige udgangspunkt. Vi er vidende om, at dette er det ideal, der tilstræbes, men vi er samtidig bevidste om, at dette ikke altid er den virkelighed, der præger forældresamarbejdet i praksis. Forskelle i synspunkter og ressourcer kan være det udfordrende punkt, der afgør samarbejdets kvalitet. At stræbe efter ligeværdigheden trods forskelligheden fordrer et professionelt udgangspunkt i samarbejdets tilgængelige og allerede eksisterende kapitaler. Dette stiller krav til den professionelle om at justere forventningerne til samarbejdet – dette i form af at ansvarsfordelingen tilpasses det givne samarbejde; eksempelvis det at de tiltag, som hjemmet skal varetage nedjusteres til et enkelt punkt, så disse bliver håndgribelige og overskuelige for forældrene. På denne måde tilgodeses det fælles fokus - det at skabe udviklingsstøttende og inkluderende processer for barnet.

## **Konklusion**

Vi kan afslutningsvis, i dette afgangprojekt, konstatere, at der har været ny viden og flere perspektiver at indhente i bearbejdelsen af hvilke muligheder og begrænsninger der er, når vi benytter LP-modellen som styrende analyseredskab i inklusionsprocesser – vi har opnået ny og givtig indsigt, som fremkommer anvendelig i forhold til vores pædagogiske praksis som inklusionsvejledere.

Vi ser til stadighed muligheder i at vores vejledningsseance tager udgangspunkt i LP-modellen. Det fokus, som LP-modellen tillægger konteksten ligger til grund for det undersøgende aspekt, som udgør en del af vores inklusionsarbejde. Det kan dermed konkluderes, at vores primære fokus er at finde i læringsmiljøet, og at det er denne kontekst, der får indflydelse på vores fremadrettede arbejde.

Det, at tage udgangspunkt i den konkrete kontekst, læringsmiljøet, forudsætter at vi som inklusionsvejledere er bevidste om, at LP-arbejdet indbefatter dynamiske forhold, der ændres og udvikles over tid. Dermed må vi som inklusionsvejledere anerkende vores arbejde som procesorienteret, hvor barnets aktuelle situation i konteksten bliver udgangspunktet for LP- og inklusionsarbejdet. Dette med en bevidsthed om at disse betingelser udvikles og forandres. Dermed må den professionelle i samarbejdet omkring barnet og gennem evalueringen revurdere hvilke tiltag, der besvarer den relation, det samspil, det aktørperspektiv, der præger de givne



omstændigheder. Analysedelen, handledelen samt evalueringen og revurderingen er de grundelementer der betinger vores procesarbejde med LP-modellen som inklusionsstrategi.

Gennem bearbejdelsen af teorien i opgaven, er vi nået frem til en vurdering af, at inklusionsarbejdet profiterer af at inddrage barnets øvrige kontekster. Vi ser fordele ved at inddrage disse i LP-arbejdet, idet en vertikal bevægelse mellem niveauerne, jævnfør Brantes helhedsmodel, vil give os som professionelle en større helhedsforståelse af barnet. Vores rolle bliver at skabe forbindelse mellem konteksterne - det bliver dermed vores ansvar at forvalte en bevidsthed omkring forældresamarbejdet, for på denne måde at kvalificere inklusionsprocessen. Vi er bevidste om, at dette kræver en fagpersonlig bevidsthed - både i anvendelsen af LP-modellen som styringsredskab og inklusionsstrategi, men ligeledes gennem det praksisnære og relationelle møde mellem konteksterne. Det, at være professionel og det at være forankret i læringsmiljøet stiller krav om, at vi i mødet med forældrene kan omsætte de faglige begreber, termer og antagelser til et konkret eksemplificeret udgangspunkt, der belyser den kontekst og det læringsmiljø, som barnet udgør en del af. Gennem dette konkrete udgangspunkt inviteres forældrene ind i samtalen, og på denne måde synliggøres forældrene som myndige aktører i samarbejdet. Det relationelle og det tværfaglige møde i læringsmiljøet udgør, det konkrete udgangspunkt, der danner afsættet for mødet med forældrene. Det er ligeledes gennem dette niveau, at barnets aktørperspektiv, den professionelles interaktion med barnet og de professionelle perspektiver mødes og bliver til de antagelser, der udgør den optik, vi opnår et kendskab og en faglig viden om barnet.

Det, at vi inddrager flere kontekster i inklusionsarbejdet gør, at vi opnår flere informationer om de sammenhænge, som barnet er i interaktion med. Vi er blevet bevidste om, at vi ikke har direkte indflydelse på og ikke har mulighed for at ændre andre kontekster end den vi selv udgør en del af - læringsmiljøet. Systemerne skole og hjem påvirker dog hinanden i og med den viden der udveksles influerer på hinanden. Når disse systemer inddrages i LP-arbejdet, skabes der mulighed for at belyse et detaljeret individperspektiv. Vi er opmærksomme på, at dette er et perspektiv, vi som professionelle ikke kan ændre på - dette udgør præmisser for barnet, som vi må tage forbehold for i læringsmiljøet.

Gennem LP-arbejdet er kommunikationen og anvendelsen af et fælles sprog betingelserne for at udviklingsprocessen opstår. Dette kræver en anerkendelse af den enkeltes ret til eget

livsverdenperspektiv. LP-modellen giver mulighed for at systematisere forældrenes, barnets og den professionelle perspektiver, og dermed et fælles fokus på inklusionsarbejdet. Det er dog ikke en selvfølge at disse forenes i en fælles forståelsesramme. Det bliver dermed vores rolle at påtage os ansvaret for det relationelle møde, og de kapitaler, der betinger dette, samt gøre kommunikationen tilgængelig systemerne imellem - det at skabe mulighed for en fælles refleksiv forholdemåde, der anskueliggør de synlige betragtninger og omsætter disse til tiltag i arbejdet med LP-modellen. Dette kræver en analytisk forholdemåde og et vejledende overblik – dermed synliggøres det, at vi er nødsaget til at betragte arbejdet med LP-modellen som foranderlige processer, eftersom det forudsætter en bevidstliggørelse af de elementer, som har indflydelse på de dominerende og ekskluderende faktorer, der ifølge Madsen, påvirker barnets mulighed for inklusion.

Den analyse, som udgør en del af samarbejdet med kollegaer og forældre, vil finde sted på baggrund af en konkret informationsindhentning i læringsmiljøet. LP-modellen gør at vi som professionelle får en mulighed for at styrke vores faglige begrundelser. De vurderinger og argumenter, der bliver vores udgangspunkt i samarbejdet understøttes gennem den som oftest kvalitative indhentning af information – gennem et møde med praksis, de udsagn og observationer som er medvirkende til at kortlægge de opretholdende faktorer. Vi anser, disse som værende med til fagligt at kvalificerer vores pædagogiske samarbejde med forældrene. Den pædagogiske praksis begrundes dermed ud fra de delelementer, der danner grundlaget i LP-modellen. Det er ligeledes gennem dette møde og denne systematik at det flerdimensionelle perspektiv på barnet bliver muligt. Ved at rette en særlig opmærksomhed på aktør-, individ- og kontekstperspektivet i forældresamarbejdet skabes en åbenhed omkring at mange forskelligrettede faktorer har indflydelse på den aktuelle situation i læringsmiljøet, og det er netop disse, der bliver pejlemærker for igangsættelsen af inklusionsprocessen.

Gennem de antagelser og de perspektiver, der ligger til grund for dette afgangprojekt har en udviklingsproces fundet sted. Dette tydeliggøres på baggrund af, at vi har transformeret vores undren til konkret viden – gennem det teoretiske arbejde har vi vekslet mellem del og helhed, mellem teori og praksis. Det, at vi har formået at sætte vores forforståelse i parentes har udmøntet sig i en konkret viden, der gør det muligt at videreudvikle de inkluderende processer gennem et bevidst fokus på egen praksis.

## Litteraturliste

- Alenkær, Rasmus (2010): *Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration*, I: Alenkær, Rasmus (red) (2010): *Den inkluderende skole – en grundbog*, 1. udgave, 3. oplag. Frydenlund
- Brinkkjær, Ulf og Høyen, Marianne (2011), *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*, 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Bo, Karens-Asta; Guldager, Jens og Zeeberg (2008): *Udsatte børn - et helhedsperspektiv*, 1. udgave, 1. oplag. Akademisk Forlag
- Bø, Inge (2012): *Barnet og de andre - Nettverk som pædagogisk og sosial ressurs*, 4. udgave, 1. oplag. Universitetsforlaget
- Guldager, Jens (2008): *Helhedssyn – teori og modeller på børne-familieområdet*, I: Bo, Karens-Asta; Guldager, Jens og Zeeberg, Birgitte (2008): *Udsatte børn - et helhedsperspektiv*, 1. udgave, 1. oplag. Akademisk Forlag
- Hoff, Helene; Fischer, Kirsten og Kelså, Lis. (2010): *Det gode skole-hjem samarbejde – Håndbogen til skole-hjem samarbejde med nydanske forældre*. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration
- Hostrup, Mathilde Nyvang og Kristoffersen, Kristina (2013): *LP-modellen – analyse af læringsmiljø og pædagogisk praksis*, I: Ritchie, Tom (2013): *Metoder i pædagogers praksis*. Billesø og Baltzer
- Højholt, Charlotte (red.) (2011): *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*, 1. Udgave, 1. oplag. Dansk Psykologisk Forlag
- Kjær, Bjørg (2010): *Inkluderende pædagogik – god praksis og gode praktikere*, 1. udgave, 4. oplag. Akademisk Forlag

- Kneer, Georg og Nassehi (2004): *Niklas Luhmann – introduktion til teorien om sociale systemer*, 1. udgave, 4. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Interview – introduktion til et håndværk*, 2. udgave, 6. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Madsen, Bent (2005): *Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund*, 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Madsen, Bent (2009): *Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer*, I: Pedersen, Carsten (red.) (2009): *Inklusionens pædagogik – Fællesskab og mangfoldighed i daginstitution*. Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, Helle Schjellerup (2011): *Udsatte børn i skolelivet og på andre sociale arenaer*, I: Bo, Karens-Asta; Guldager, Jens og Zeeberg, Birgitte (2011): *Udsatte børn - et helhedsperspektiv*, 2. udgave, 1. oplag. Akademisk Forlag
- Nordahl, Thomas (2007): *Arbejdet med LP-modellen. Beskrivelse af analysemodellen og strategier for implementering i skole*
- Nordahl, Thomas (2008): *Hjem og skole – hvordan skaber man et bedre samarbejde?*, 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Nordahl, Thomas (2007): *LP-modellens vidensgrundlag – forståelsen for elevernes læring og adfærd i skolen*.  
Tilgængelig fra:  
<http://www.lp-modellen.dk/Files/Filer/LPmodellen/elearning/IndfoeringILPmodellen/Tekst%20til%20modul%201.pdf> [Lokaliseret 11.10.2014]
- Ploug, Niels (2009): *Teorier om betydningen af social baggrund og chanceulighed*, I: Ploug, Niels (2009): *Social arv og social ulighed*. Hans Reitzels Forlag

- Thisted, Jens (2010): *Forskningsmetode i praksis. Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. Munkgaard Danmark.

## Publikationer

- Baviskar, Siddhartha; Dyssegaard, Camilla Brørup; Egelund, Niels; Lausten, Mette; Lynggaard, Mikkel og Tetler, Susan (2013): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2013 [Online]  
Tilgængelig fra:  
[http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog\\_-\\_Kommunernes\\_omstilling\\_til\\_oeget\\_inklusion.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog_-_Kommunernes_omstilling_til_oeget_inklusion.pdf) [Lokaliseret 20.09.13]
- Dyssegaard, Camilla Brørup og Larsen, Michael Søgaard (2013): *Viden om inklusion*, Dansk Clearing House for Uddannelsesforskning DPU. Aarhus Universitet [Online]  
Tilgængelig fra  
<http://inklusionsudvikling.dk/~~/media/Inklusion/Filer/PDF/ReIS/Viden%20om%20Inklusion%20-%20Dansk%20Clearinghouse%20for%20uddannelsesforskning.pdf> [Lokaliseret 26.11.13]
- Nielsen, Anette; Overgaard Larsen, Doris og Quvang, Christian (2013): *Inkluderende forældresamarbejde – en refleksionsmodel for udøvende professionelle*, Nationalt videnscenter om udsatte børn og unge. UC Syddanmark Maj 2013 [Online]  
Tilgængelig fra  
<http://nubu.dk/NUBU+Aktiviteter/NUBU+projekter/Inkluderende+foraeldresamarbejde>  
[Lokaliseret 15.11.14]
- Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisningen [Online]  
Tilgængelig fra <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf> [Lokaliseret 06.09.14]
- Undervisningsministeriet – UVM (2004): *Pædagogers kompetenceprofil* [Online]  
Tilgængelig fra <http://www.bkchefer.dk/uploads/File/a040120a.pdf> [Lokaliseret 23.11.14]

## Artikler

- Alenkær, Rasmus (2014): *Kvalitativ inklusion [Online]*  
Tilgængelig fra:  
<http://static.squarespace.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dc15e4b0971c0e41b5f1/1410849843346/Kvalitativ-inklusion---artikel2.pdf> [Lokaliseret 20.11.14]
- Arnoldi, Jakob (1998): *Modernisering, social mobilitet og systemteori – en diskussion af Niklas Luhmanns systemteori [Online]*  
Tilgængelig fra <http://www.cjas.dk/index.php/dansksociologi/article/viewFile/768/790>  
[Lokaliseret 20.11.14]
- Bae, Berit (1996): *Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse*, I: Social Kritik, Årgang 8 nr.47, november 1996, s. 6-21.
- Clausen, Bo (2013): *Fire diskurser i samtalen om inklusion [Online]*  
Tilgængelig fra <http://www.inkluderet.dk/inkluderet.dk/artiklerfiles/Bo%20Clausen%20-%20Fire%20diskurser%20i%20samtalen%20om%20inklusion%20-%202028%2010%202013.pdf>  
[Lokaliseret 06.09.14]
- Haugaard, Annette (2011): *Inklusion er fællesskabets pædagogik*. BUPL [Online]  
Tilgængelig fra: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8ETGPE/\\$file/10inklusion.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8ETGPE/$file/10inklusion.pdf)  
[Lokaliseret 20.09.14]
- Pedersen, Carsten (2013): *Fem tilgange til inklusion [Online]*  
Tilgængelig fra: <http://omsigt.dk/fem-tilgange-til-inklusion/> [Lokaliseret 23.11.14]
- Qvortrup, Lars (2001): *Skolen i et hyperkomplekst samfund*. Undervisnings Ministeriet [Online]  
Tilgængelig fra: <http://udd.uvm.dk/200102/udd02-8.htm?menuid=4515> [Lokaliseret 08.11.14]

## Hjemmesider

- Alenkær, Rasmus (2013):  
[http://static.squarespace.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dc5ce4b0971c0e41b63c/1410849884313/inklusion\\_en\\_definition.pdf](http://static.squarespace.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dc5ce4b0971c0e41b63c/1410849884313/inklusion_en_definition.pdf) [Lokaliseret 11.10.14]
- Den store danske, Gyldendal:  
[http://www.denstoredanske.dk/Sprog%2C\\_religion\\_og\\_filosofi/Filosofi/Filosofiske\\_begreber\\_og\\_fagudtryk/videnskabsteori](http://www.denstoredanske.dk/Sprog%2C_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofiske_begreber_og_fagudtryk/videnskabsteori) [Lokaliseret 10.09.14]
- InklusionsAkademiet – Bent Lund Madsen:  
<http://www.inklusionsakademiet.dk/netvaerket/bent-madsen/> [Lokaliseret 13.11.14]
- LP-MODELLEN.DK – Læringsmiljø og pædagogisk analyse  
[http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Hvad\\_er\\_LP-modellen.aspx](http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Hvad_er_LP-modellen.aspx) [Lokaliseret 13.11.14]
- Undervisnings Ministeriet: Fælles Mål 2009 – Elevernes alsidige udvikling.  
<http://uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf> [Lokaliseret 08.11.14]