

Nielsen, J. (2011). Specialpædagogik mellem betingelser og relationer, i: *Specialpædagogik – teori og praksis*, s. 56-70. Århus: Kvan

Specialpædagogik mellem betingelser og relationer

af Jørn Nielsen

Abstrakt:

Specialpædagogik og inklusion

Al bevægelse, læring og udvikling finder sted i samspil med andre og i lyset af de afgørende kontekster. At lykkes som individ er derfor i høj grad et fælles anliggende. I disse år er inklusion på dagsordenen i arbejdet med børn og unge, og derfor bliver spørgsmålet om fællesskabets diskurs og kvaliteten heri helt centralt: hvilke processer skal vi være opmærksomme på, hvilke processer er fremmede for både den enkeltes udvikling, den fælles udvikling og for de udviklingssystemer, barnet indgår i?

Beskrivelsen, kvalificeringen og implementeringen af disse processer bidrager til, at inklusionen bliver reel i modsætning til risikoen for pseudoinklusion og ”tålt ophold”. Øvelsen bliver i fællesskab at skabe og styrke de bedst mulige kontekster for videre læring og udvikling. Begrebet fællesskab forstås i denne sammenhæng bredt; omfattende alle relevante aktører og afgørende sammenhænge: interpersonelle relationer, klasser og grupper, skole-hjem-samarbejdet, politiske, økonomiske og administrative niveauer, lovgivning m.v.

Spørgsmålet om inklusion er ikke af nyere dato. Der har gennem flere år været satset stort på inklusion samtidig med, at man må hævde, at succesen har været begrænset. Dette hænger ikke mindst sammen med, at hele spørgsmålet finder sted i et krydsfelt mellem politik, økonomi, kultur, fag, afgørende kontekster og interpersonelle relationer (se bl.a. Nielsen, 2011b). Inklusion er derfor ikke alene et pædagogisk spørgsmål men i det hele taget et spørgsmål om, hvorledes vi som samfund behandler de mest udsatte og sårbare blandt os. En udviklings- og kontekstorienteret specialpædagogik vil kunne bidrage til en samtænkning af det almene og det specielle – til gavn for begge dele.

For at fremme udviklingen for børn og unge i særlige vanskeligheder bliver det afgørende, at de bliver set på som mere end deres lidelse, deficit eller sygdom. Der er tale om børn og unge, som har både værdier, intentioner, ønsker – og lidelser. Der er tale om børn og unge, hvis udvikling af forskellige grunde er gået i stå – tiden er sat i stå for deres udvikling – og tilværelsen kan opleves fastfrosset. Skal optøning finde sted, er det afgørende, at de oplever gensidighed, forståelse og muligheder for at komme i berøring med det, der er vigtigt for dem.

Specialpædagogikken har traditionelt haft det enkelte barn som udgangspunkt og genstand (Overland, 2009). For en udviklings- og kontekstorienteret specialpædagogik er den mindste genstand for arbejdet ikke individet, en individet i sin kontekst.

En specialpædagogisk tænkning er således en tænkning, der har en forståelse af det specielle og har udvikling som perspektiv. Den har blik for det fastfrosne og har optøning/udvikling som perspektiv. Den arbejder i praksis på at etablere afgørende kontekster, aktiviteter og samværsformer, der fremmer barnets udviklingsmuligheder og aktive samspil med andre.

Børn – og mennesker i det hele taget – lærer af at være sammen med andre. Og man lærer af forskelle. Forskelligheder ses derfor som en berigelse, og - helt afgørende: som en forudsætning for

udvikling og læring. En sådan helt grundlæggende forståelse er et meget potent modsvar til en i vores tid dominerende kultur og faglig diskurs, der bygger på individuelle beskrivelser af deficits som grundlag for segregering og eksklusion (Nielsen, 2011b). Denne aktuelt dominerende diskurs slår på et overordnet plan igennem i form af et stort fokus på den enkeltes selvrealisering (Ekeland, 2007). Det enkelte, velfungerende individ skal opnå sine mål og er ansvarlig både for sin adfærd og for meningsdannelsen i tilværelsen generelt.

På denne baggrund er mange menneskers – inklusiv børns - identitet snævert knyttet til det at lykkes og til det at kunne leve op til forventninger ikke mindst i skole og daginstitutioner. Konkret ses dette ved at livet både daginstitutioner og skoler i dag præges af målrettet arbejde med udvikling af kompetencer og af forventninger om at kunne planlægge, tage initiativ, skifte kammerater og skifte voksne, skifte aktiviteter, danne mening og tage ansvar for egen læring, som ofte ligger som implicite krav til børn (Petersen (2009), Nielsen og Jørgensen (2009)). Spørgsmålet bliver, om afvigerne bliver de, som ikke formår at leve op til disse krav? Hvis svaret er ja, medfører det, at en påfaldende anderledeshed indstilles til udredning og senere foranstaltning.

Skal sådanne krav ikke føre til individuelle oplevelser af personlig fiasko hos børnene og oplevelsen af individuel utilstrækkelighed hos forældre og pædagogisk personale, må der etableres stærke fællesskaber, der strækker sig både indenfor og udenfor det pædagogiske område. Ud fra denne forståelse drejer specialpædagogik sig langt fra alene om at arbejde med det enkelte barn og børnegrupper men i høj grad om at styrke det fælles ejerskab omkring en udviklende indsats – også af egen praksis.

Specialpædagogik og fællesskaber

Ekeland (2007) påpeger, at modernitetens stærke fokus på individets selvrealisering sker på bekostning af nedsmeltningen af nogle af vores traditionelle og meningsgivende fællesskaber, bl.a. lokalmiljøet, arbejdspladsen, kirken, familien og: skolen og daginstitutioner. Tidligere udvendig social kontrol flyttes ind i den enkelte som selvkontrol: Problemer bliver udtryk for individuelle mangler – hvorved fokus flyttes langt væk fra de relationer og sociale sammenhænge, individet optræder i. Når noget går galt, er der psykologiske forklaringer på vanskelighederne – psykologiske forklaringer som igen bygger på forklaringsmodeller om biologiske deficits. I sidste ende fører dette til segregering som en moderne form for social kontrol og disciplinering af de mest udsatte i vores samfund. Børn med specielle forhold er i risiko for at blive placeret i særlige foranstaltninger, der overvejende bygger på kompensierende tiltag (Nielsen og Hertz, 2010). Vi er havnet i en situation, hvor individualiseringen paradoksalt står overfor, at vi grundlæggende og helt afgørende er afhængige af hinanden og hinandens fællesskab.

De seneste års stigninger i henvisninger, kategoriseringer og følgende segregering af børn i bygger blandet andet på en adskillelse af det specielle og det almindelige. Konsekvensen er, at normalitetsbegrebet er blevet indsnævret. Specialpædagogik vil på denne baggrund kunne nydefineres som en måde at bygge bro mellem det specielle og det almindelige.

En konsekvens heraf vil være et opgør med det ”specialregime”, der gennem flere år har haft ekskluderende konsekvenser. Med udtrykket henvises til forestillingen om, at de bedste udviklings- og læringsbetingelser for børn med særlige problemstillinger varetages af specialpædagogisk personale i specialpædagogiske settings (adskilt fra det almindelige område både fysisk og ikke mindst indholdsmæssigt). En sådan adskillelse har strukturelt og praktisk været herskende gennem flere år. En styrkelse af fællesskabet som samlende og fagligt udviklende kraft nødvendiggør en samtænkning af almen- og specialpædagogik. Strukturelt medfører dette, at en (specialpædagogisk)

forståelse og tilgang ikke reserveres til særlige personer i særlige settings men udbredes til alle relevante aktører omkring barnet og derved gøres til fælles eje.

Forståelsen af, at forskelligheder er både en berigelse og en forudsætning for gensidig læring kommer under pres, hvis aktørerne oplever sig afmægtige, isolerede m.v. En specialpædagogisk tilgang retter sig derfor også mod trivslen og læringsmiljøet i de afgørende sammenhænge, barnet lever i.

Modvægten til den tvivl, bekymring og afmagt, som et individ- og deficitorienteret fokus kan skabe og som kan forstærkes af, at eksempelvis den enkelte lærer/pædagog oplever at stå alene med opgaven bliver at etablere bæredygtige fællesskaber. Et samarbejde på tværs af fag, sektioner og mellem private (familien) og offentlige aktører (eks. skole) kan medføre en større tryghed for deltagerne i det almindelige område i mødet med det specielle. Lykkes dette, kan mødet og arbejdet med det specielle være inspirerende og udviklende for det almindelige område, og livet indenfor det almindelige område kan være inspiration og vision for arbejdet med at udvikle det specielle.

Styrkelsen af fællesskabets kraft bliver et svar på de stærke sociale og kulturelle kræfter, der siger, at adfærd, der ikke lever op til bestemte forventninger udpeges som individuelle forstyrrelser eller lidelser – som det eksempelvis ses med de seneste års vækst i antallet af diagnoser (Rose (2010), Nielsen og Jørgensen (2010)).

I en af styrkelse af fællesskabets kultur kan bl.a. skolen ses som muligt, samlende og udviklende fællesskab i en fragmenteret tid – som øveplads for det videre liv. (Bøttger-Rasmussen (2009)). Derved bliver inklusion placeret i en sproglig kontekst defineret ved centrale demokratiske begreber som alles aktive deltagelse, fælles dannelse og læring, etik m.v. Oplevelsen af at høre til og styrkelsen af fællesskabet er med til at bevare et bredt normalitetsbegreb, der ellers i vores tid er under pres og indsnævring af, at store dele af hverdagslivet patologiseres og kategoriseres.

Ved siden af det stærke demokratiske aspekt sætter inklusion som fagligt begreb fokus på udvikling og læring gennem alles aktive deltagelse, og forskellighed ses som en berigelse og en læringsbetingelse. Der findes forskning, som understøtter argumentationen for, at børns aktive deltagelse i fællesskabet styrker alle børns såvel sociale som faglige udvikling. Myter om, at det kommer til at ”gå ud over nogen”, hvis eksempelvis børn med særlige problemstillinger inkluderes eksisterer således uden faglig opbakning (Egelund, 2009). Tværtimod tyder undersøgelser på, at en inkluderende og differentieret undervisning giver de bedste resultater både fagligt og socialt. (Nordahl, 2009).

Imidlertid finder dette sted også i en kontekst, hvor der er modsatrettede kræfter. I en undersøgelse foretaget af Gallup og offentliggjort i Berlingske Tidende d. 18. oktober 2010 fremgår det, at 62 % af de adspurgte forældre til børn under 16 år ikke synes, at det er en god idé at børn med ”specielle behov” undervises i den almindelige folkeskole i stedet for i specialskoler. Selv om der givetvis kan sættes flere spørgsmålstejn ved undersøgelsens design og måder at spørge på, er det vigtigt at forholde sig til den klare tendens, at mange forældre vil opleve, at deres egne børn vil ”miste” ved at blive undervist sammen med børn med og i forskellige former for vanskeligheder. Dette nødvendiggør bevidst arbejde med etablering af en kultur, hvor forskelle ses som en berigelse og hvor samarbejdet i den samlede forældrekræds bygger på kendskab, beredskab og værdier. Og helt afgørende er, at forældre ikke alene ses som nogen, der bakker op om det, der sker i skole og daginstitution men aktivt bidrager til og deltager i den udvikling, også børn med særlige vanskeligheder inviterer til.

Specialpædagogik: fra kompensation til udvikling

I det udgangspunkt, der ser forskelligheder som en berigelse og som en læringsbetingelse, rejser sig spørgsmålet: hvorledes kan vi forstå forholdet mellem det almindelige og det specielle? Her argumenteres for, at det almindelige og det specielle ses som komplementære begreber; her forstået som indbyrdes forbundne, gensidigt afhængige og gensidigt definerende begreber. Det specielle skal altid ses i relation til det almindelige, og definitionen af det almindelige – en definition, der varierer afhængig af sociale, kulturelle og fagligt foretrukne bestemmelser – indeholder også definitionen af det specielle. Samtidig er det også centralt at erkende forskellen mellem det almindelige og det specielle for derved at kunne tage alvoren alvorligt: der findes børn, hvis medfødte sårbarhed og særlige livsforløb placerer dem som børn, hvis vanskeligheder skal tages alvorligt og ikke kan løses alene ved almindelige opdragelses- og samværstyper. Der findes børn, ofte benævnt som børn med særlige behov; (et udtryk der i denne artikel tages afstand fra pga. dets individorienterede fokus), som kan forstås som børn med ganske særlige invitationer til de fællesskaber, lærings- og udviklingsmiljøer, de indgår i.

Forståelsen af begrebet specialpædagogik og den faglige beskrivelse af børn med særlige problemstillinger; med særlige invitationer, bliver afgørende. Peter Kemp (1994) skriver: ”Sådan som man betragter mennesket, behandler man det”. Store dele af den etablerede specialpædagogik bygger på beskrivelsen af børnenes vanskeligheder som essentielle, iboende og vedvarende deficits. Konsekvensen af en sådan forståelse er, at en specialpædagogisk indsats er baseret på forestillingen om, at indsatsen, læringsmiljøet, skal tilrettelægges som kompenserende indsats i forhold til de beskrevne deficits. Et eksempel herpå ses i det såkaldte referenceprogram for børn med ADHD (2008). Risikoen ved denne grundantagelse indebærer bl.a., at nysgerrigheden og opmærksomheden på afgørende sociale, kulturelle og relationelle forholds betydning for tilstanden og især udviklingsmuligheder reduceres. Tanken om kompensation for essentielle deficits risikerer således at afmontere forestillingen om udviklingsmuligheder.

Skal styrkelsen af fællesskabets udviklings- og læringsmuligheder for alle fremmes, må der etableres en specialpædagogik baseret på en bevægelse fra kompensation til udvikling som bærende faglighed. Herved ændres spørgsmålet om ”barnets behov” og om hvorledes vi ”håndterer” dette barn til meget større spørgsmål, der drejer sig om at undersøge og udvikle de praksisformer og værdier, som på trods af mange erklærede hensigter har været med til at fremme segregering og udskillelse. Den i bund og grund resignerende forståelse af deficits som essentielle og uforanderlige må erstattes af en tilgang, der bygger på håb, kreativitet og forestillinger om det, som endnu ikke er set (Hertz, 2008). En tilgang, som kan korrigere og være modsvar til de erfaringer, der har begrænset og fastlåst barnets forventninger til sig selv og sine omgivelser. En tilgang, som der er forskningsmæssigt belæg for:

Biologien og neurologisk videnskab har fået status som major science med fokus på en ensidig forståelse af biologiske forhold som essentielle; dvs. som statisk/uforanderligt, som noget, der eksisterer uafhængigt af sociale, kontekstuelle og relationelle forhold.

Selve denne faglige grundantagelse og konstruktion er ikke entydig og i høj grad til diskussion (Ekeland (2006), Hertz (2010), Nielsen og Jørgensen (2010), Hertz og Nielsen (2010)).

Imidlertid er der god grund til at sætte spørgsmålstejn ved sammenhængen mellem biokemi (f.eks. signalstoffer), adfærd og personlighed. Sammenhængen er fjern, indirekte og ikke-kausal (Ekeland, 2006). Menneskets selvforståelse og handlinger skabes i et samspil mellem biologien (herunder indenfor aktuelle udviklingsmæssige begrænsninger) og omgivelserne. Identitet og adfærd har ikke sæde i og kan ikke spores tilbage til hjernen. Identitet og adfærd udvikles *mellem* biologierne, dvs. mellem mennesker og er således sociale fænomener.

Konkret bygger dette bl.a. på forskning, der fremhæver at arvemassen og hjernen har en plastisk anatomi, er påvirkelig af sociale erfaringer og relationelle forhold (se eksempelvis Schore (2006), Svane og Mogensen (2011)). Udformningen afhænger af de sociale og interpersonelle relationer. Såvel biokemien, neurologiske funktioner, personlighed og adfærd ændres afhængig af de kontekstuelle og relationelle forhold. Passivitet er kvælende for udviklingen.

En sådan forståelse gør op med den legitimering af og socialt mere acceptable effekt, en snæver biologisk forståelse har medført: individet fejler noget, ingen har fejlet, men er ramt af – og ingen kan gøre for det, men vi har krav på hjælp og støttende, kompenserende foranstaltninger. Tendensen er beskrevet i en svensk undersøgelse (Hörne og Säljö, 2003), hvor det ses at ved konferencer om børn med problemadfærd lægges der i læreres refleksioner ikke særlig vægt på den konkrete konteksts betydning for barnets adfærd. I forlængelse heraf forstås barnets adfærd som et resultat af noget i eleven. Dette noget forstås overvejende som en individuel, ofte organisk deficit, mens sociale og kontekstuelle forholds betydning for den problematiske adfærd ikke ses som vigtige og ”rigtige” problemer. Endvidere bliver problemer med børnenes adfærd forstået som *deres* vanskeligheder med læreprocesser og tilpasning, ikke som noget der kan ses i lyset af skolens organisering og undervisning. Endelig viser undersøgelsen, at betydningen af samarbejdet mellem skole og hjem ikke inddrages, og at forholdet mellem de forskellige opdragelses- og socialiseringsformer ikke vægtes i nævneværdig grad.

Hvad der ikke stilles spørgsmål ved ud fra den endimensionelle forståelse er, hvorvidt gældende sociale og kulturelle forventninger er med til at indsnævre normalitetsbegrebet, er med til at ekskludere en gruppe børn og cementere opfattelsen af, at forventningerne og de sociale rammer ikke er til diskussion. En forståelse af samspillet mellem biologi og kontekst åbner for, at udvikling altid er mulig. Den hjælper os til at have blik for kontekstens og de sociale forholds betydning. For det, som vi endnu ikke har set, men som er på vej under de rette omstændigheder.

En inkluderende, kontekst- og udviklingsorienteret specialpædagogik gør op med tænkning, der har bidraget til adskillelsen af det specielle og det almindelige. En inkluderende specialpædagogik bygger på en foretrukken bio-psyko-social forståelse af, at de særlige invitationer bedst besvares med et blik for de muligheder, der ligger ud over de nuværende adfærdsformer og etablerede mønstre, med bevidste og vidensbaserede tiltag, der fremmer udviklende hverdags erfaringer, og som vægter betydningen af de afgørende konteksters indbyrdes forhold.

Ændringer finder sted, når noget giver mening og nogen handler derefter. Udviklingsarbejde må derfor ikke reduceres til ord, men følges op af konkrete og bevidste handlinger, der er med til at gøre en forskel. Afgørende er, at forestillingen om det, der endnu ikke er udviklet, ikke forbliver ved ord og overskrifter men forankres i konkret praksis og med indflydelse på hverdagen, således at den pædagogiske praksis baseres på spejling, forventninger om de uanede udviklingsmuligheder og en afstemt balance mellem sikkerhed, tilpasse krav og udfordringer m.v. En forudsætning herfor er samarbejde baseret på en afgørende nysgerrighed omkring det, som barnets vanskeligheder fortæller om dets situation, om det, der inviteres til, og om det, som i afgørende pædagogiske og sociale kontekster trænger til at blive udviklet.

Planlægningen og gennemførelsen af de konkrete specialpædagogiske tiltag har derfor et overskridende og udviklende perspektiv. Det er baseret på samarbejde, forventninger, etableret sikkerhed, håb og tilpasse krav og forstyrrelser

Barnet yder sit bedste ud fra de betingelser og livsforløb, der har eksisteret. Samtidig ses vanskelighederne som et udtryk for, at udviklingen er gået i stå, og at noget derfor trænger til at

blive videre udviklet. Opgaven bliver at skifte fra ideen om deficits og kompensation til det fælles projekt med at skabe de kontekster, der kan fremme udviklingen. Ved at skabe de nødvendige og tydelige rammer båret af viden om udviklingsfremmende samværsformer og aktiviteter samt troen på uanede muligheder kan der fokuseres på de undtagelser fra problemhistorien, der er til stede, styrke barnets intentioner og værdier, og derved skabe bevægelse indenfor den nærmest mulige udviklingszone (Vygotskij, 1976). En vigtig specialpædagogisk indsats er etableringen af kontekster, der giver barnet mulighed for at få udviklende hverdagserfaringer indenfor en lang række områder og tilpasset præcis feltet mellem det, som barnet hidtil har ydet som sit bedste og det, som ligger indenfor det nærmest mulige.

Forskningsmæssigt er der stor inspiration at hente i resilienceforskning (se eksempelvis Borge, 2003 og Nielsen, 2004), forskning i virksomme faktorer (se eksempelvis Carr, 2002), forskning i risiko- og beskyttende faktorer (eksempelvis Nordahl, 2008) og forskning i moderne neurologi (eksempelvis Schore (2006), Svane og Mogensen (2011)). Sådanne traditioner er indeholdt i en (transdisciplinær) forståelse af de muligheder, der ligger i at lade nysgerrigheden mere end traditionelle discipliner være styrende. Forskellige forståelser samtænkes på kreativ, kontekstuel og forbindende vis, undersøgelser ses som kreative processer, hvor relevante aktører forbinder det statiske med muligheder (Montuori, 2005). En sådan vidensbaseret tilgang giver grundlag for en kontekstuel, relationel og udviklingsorienteret forståelse til gavn for både det enkelte og for alle børn.

Børnefællesskaber og klasseledelse

Børns fællesskaber, eksempelvis som disse udspilles i klassen, er en socialiseringsfaktor med betydning for udviklingen af både den enkeltes identitet og af fællesskabets samværsformer. Pædagogisk personales og forældres holdningsmæssige og metodiske tilgang til klassens miljø har stor betydning, men det vil være endnu mere potent og virkningsfuldt, hvis der udvikles et samskabt (kollaborativt) miljø, hvor voksne og børn har et *fælles* ejerskab og sammen arbejder på at løse opståede konflikter og især udvikle foretrukne samværsformer. Etableringen af udviklende fællesskaber er et vigtigt indsatsområde i en tid, hvor børns oplevelse af at tilhøre et fællesskab er i risiko for at svækkes, og hvor enkeltindivider er i risiko for at havne i udsatte positioner (Nielsen, 2009, 2011b). Det enkelte barns trivsel og udvikling afhænger i høj grad af samspillet med andre børn, og specialpædagogikken har derved som perspektiv at fremme interaktionen mellem alle børn.

Derved fremstår der en klar vision for klasseledelse med at skabe udviklende fællesskaber. Maturana og de Rwezepka formulerer visionen (1997) således: "*den centrale opgave for uddannelse er) ...at skabe et relationelt rum (mellem elever og lærere), hvor børn kan udvikle sig som selvrespekterende, socialt bevidste og ansvarlige individer...*". På mange måder udtrykker visionen selve pædagogikkens væsen og i øvrigt også en væsentlig pointe i klinisk børnepsykologi: Behandlingen af problemer og fastfrosne livsformer består ikke alene i at "løse" problemer og konflikter, men i at skabe betingelser og miljøer for mening og udvikling. En specialpædagogisk samtænkning af udviklingsmulighederne for både det almindelige og for det specielle område kan bidrage hertil.

Praksis

I forhold til praksis betyder en kontekst- og udviklingsorienteret specialpædagogik, at udvikling af alle børn er en opgave fælles for hele institutionen, og at adskillelsen mellem det almindelige og det specielle område nedbrydes til fordel for en praksis, hvor viden om både det specielle og det almindelige gensidigt inspirerer og beriger hinanden.

I en inkluderende specialpædagogisk praksis vil der være differentierede børnefællesskaber, således at alle børn får mulighed for at indgå i sociale tilhørsforhold, hvor deltagelse anerkendes som berigende og værdifuldt. Det faglige fokus vil have en høj grad af opmærksomhed på forholdet mellem børns særlige invitationer og de lærings- og udviklingskontekster, de indgår i. Fokus vil følgelig ikke entydigt være på individet (i form eksempelvis handleplaner) men afbalanceret med fokus på udviklende aktiviteter fælles for alle børn. Fokus vil i højere grad være på samspillet og på de nærmeste udviklingsmuligheder end på beskrivelse af iboende og essentielle individuelle vanskeligheder. Konkret betyder dette et skift i fokus fra individuelle handleplaner baseret på eksempelvis matchning og program- og manualbaserede tiltag til en forbundethed blandt relevante aktører om, hvorledes der i fællesskab kan samskabes mening omkring det hidtil udviklede og især omkring det, der trænger til at blive taget vare på. På denne måde vil læringen række langt ud over den individuelle læring til at omfatte læring om den måde, undervisning og samvær i øvrigt organiseres på. Individuel specialundervisning kan blive en måde at skjule undervisningens mangler på (Nordahl, 2009). En udviklings- og kontekstorienteret specialpædagogik kan virke innovativt og kvalificerende af arbejdet med både det almene og det specielle.

I det relationelle samspil især i forhold til børn med særlige problemstillinger; særlige invitationer, vil det klart være de voksnes ansvar at involvere sig, at tage ledelse og ejerskab af de pædagogiske processer, at styrke børnefællesskaberne og de initiativer, der udspringer herfra og tilrettelægge kvaliteten af det, man er fælles om, så det skaber mulighed for de tilpasse udfordringer for børnene. Hvis børnene på denne baggrund oplever et fælles ejerskab for hverdagserfaringerne blandt vigtige voksne vil de også selv kunne inddrages i et ejerskab, hvilket er forudsætning for læring og udvikling.

I en inkluderende specialpædagogisk praksis vil det tværfaglige samarbejde være højt prioriteret, og der vil være procedurer og beredskaber for et tæt samarbejde mellem professionelle og forældre med henblik på, at de forskellige opdragelses- og socialiseringsformer udvikles så forskellene er en berigelse – og dermed ikke er for langt fra hinanden.

**Forfatter: Jørn Nielsen, klinisk psykolog, ph.d. Privatpraktiserende psykolog i Vejle.
JN@kliniskpsyk.dk**

Litteratur

- Borge, A.I.H. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk Norsk Forlag.
- Bøttger-Rasmussen, N. (2009). Folkeskolen som det samlende fællesskab; interview i: *Kolon* nr. 1., s. 37.
- Carr, A. (2002). *What Works with Children and Adolescents? A Critical Review of Research on Psychological Interventions with Children, Adolescents and their Families*. London: Routledge.
- Egelund, N. (red). (2009). *PISA 2009 – Danske unge i en international sammenhæng, bind 1 – resultatrapport*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- Ekeland, T.-J. (2006). Biologi som ideologi. I: *Vardøger*, 30, s. 65-85. Trondheim
- Ekeland, T.-J. (2007). Psykoterapi – ein kulturkritikk. I: *Matrix. Nordisk Tidsskrift for Psykoterapi*, 2, s. 101-21. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

- Hertz, S. (2008) *Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder*. København, Akademisk Forlag.
- Hertz, S. (2010). ADHD – selve diagnosen forstyrrer vores nysgerrighed. I: Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 4., s. 67-86. Kbh.: Skolepsykologi.
- Hörne, E. og Säljö, R. (2003). "There is something about Julia": Symptoms, Categories and the Process of involving Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Swedish School: A case study, I: *Journal of Language, Identity and Education*, 3 (1), s. 1-24.
- Kemp, P. (1994). *Det uerstattelige – en teknologi-etik*. København: Spektrum.
- Maturana, H., de Rwezepka. (1997). Human Awareness. Understanding the Biological Basis of Knowledge and Love in Education. Artikel præsenteret på the *6th Conference of the International Association for Cognitive Education in June and July, 1997*, at Stellenbosch, South Africa, entitled "The Challenge to Cognitive Education for the Empowerment in the Information Age for Developing and Developed Countries." Se: <http://members.ozemail.com.au/~jcull/articles/arteduc.htm>
- Montuori, A. (2005): Gregory Bateson and the Promise of Transdisciplinarity. I: *Cybernetics & Human Knowing. A journal of second-order cybernetics autopoiesis and cyber-semiotics*. Volume 12, no 1-2, pp. 147-159. Exeter, UK: Imprint Academic.
- Nielsen, J. (2004). *Problemadfærd. Børns og unges udfordringer til fællesskabet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, J., (2008). Inklusion forstået som udviklende fællesskaber. I: Alenkjær, R. (red)(2008): *Den inkluderende skole i praksis.*, s. 243-270. Kbh.: Frydenlund).
- Nielsen, J. (2009). Klasseledelse, problemadfærd og fællesskab, i: Jensen og Løw (red) (2009). *Klasseledelse*, s. 167-184. Kbh.: Akademisk Forlag
- Nielsen, J. (2010). Fællesskaber, der rækker ud over skolen, i: *Liv i skolen*, nr. 4., s. 30-34. Århus: Via University College.
- Nielsen, J. (2011) a. Fællesskaber, der rækker ud over skolen. I: *Liv i skolen*, nr. 4., s. 30-44. Århus: Via University College.
- Nielsen, J. (2011) b. Inklusion og eksklusion – en kulturel og faglig kritik med udviklende perspektiver, i: Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift. Kbh.: Skolepsykologi (under udgivelse).
- Nielsen, J. og Hertz, S. (2010). Den foretrukne viden, i: *Psykolog Nyt*, nr. 18., s. 20-24. Kbh.: Dansk Psykologforening
- Nielsen, K. og Jørgensen, C.R. (2010). Patologisering af uro? I: Brinkmann, S. (red) (2010). *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. kap. 9. Århus: Klim.
- Nordahl, T. m.fl.. (2008). *Adfærdsproblemer hos børn og unge – teoretiske og praktiske tilgange*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nordahl, T. (2009). LP-modellens bagmand: lærere fokuserer for stærkt på den enkelte elev. Interview i *Folkeskolen*, 14.12.2009.
- Overland, T. (2009). *Skolen og de udfordrende elever – om forebyggelse og reduktion af problemadfærd*. Frederikshavn: Dafolo
- Pedersen, C. (red). et. al. (2009). *Inklusionens pædagogik – Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Referenceprogram for børn og unge med ADHD (2008). Børne- og ungdomspsykiatrisk Selskab.
- Rose, N. (2010). Psykiatri uden grænser? De psykiatriske diagnosers ekspanderende domæne, I: Brinkmann, S. (red) (2010). *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. Kap. 2. Århus: Klim.
- Schore, A.N. (2006). Kommunikation mellem forældre og spædbørn og de neurobiologiske aspekter af den emotionelle udvikling, i: Fonagy et.al. (red.: Sørensen, J.H.) (2006). *Affektregulering i udvikling og psykoterapi*. Kbh.: Hans Reitzels forlag.

Svane, V. og Mogensen, J. (2011). Mønsterbrud trods traumer i hjerne og sind. I: Sørensen, J. (red). *Mønsterbrud i opbrud*. Frederikshavn: Dafolo

Vygotskij, L.S. (1976). *Tænkning og Sprog*. Kbh.: Hans Reitzels forlag