

Specialisten i inkluderende praksis

Artiklen gør rede for en mulig rolle og position for specialisten og praktikerens og belyser, hvordan praktikerens kan få nytte af specialisten i en inklusionsfremmende praksis.

Der tages udgangspunkt i at uddrage forhold i inklusionsforordningen og gør rede for en forståelse af specialpædagogik i forhold til inklusion. Artiklen beskriver forskellen mellem individ- og relationsperspektivet, og hvordan de to perspektiver kan gøre sig nyttige i det specialpædagogiske felt. Dernæst gøres rede for relevansen af det konsultative møde for at samle det i en formulering af specialistens rolle og nødvendigheden af det dobbelte blik. Der afsluttes med betragtninger om nødvendigheden af forandring i det pædagogiske miljøes forventning til specialisten, som har ændret rolle fra bedrevidende ekspert til mervidende specialist. Der afsluttes med specialpædagogikkens fortsatte liv – måske mere usynligt, men stadig nødvendigt.

Inklusionsforordningen

Inklusionsforordningen forstået i et politisk perspektiv, hvor det er ønsket om et samfund med deltagelsesmulighed for alle borgerne, stiller forordninger til den måde pædagogisk praksis udøves på.

Susan Tetler opererer med fire forhold, som skal realiseres samtidigt, for at man kan tale om inklusion:

1. *Fysisk tilstedeværelse i 'sin' lokale institution*
2. *Accept og anerkendelse fra institutionens medarbejdere og øvrige børn*
3. *Aktiv deltagelse i fællesskabets aktiviteter*
4. *Rum for positiv selvudvikling (fagligt, socialt og personligheds-mæssigt)*

Peter Farell i (Egelund, Tetler et al. 2009)ⁱ

Inklusionsparadigmet tillægger integrationens tilstedeværelseskrav en ekstra dimension ved samtidig at fordrer deltagelsesprincippet, der hermed bliver centralt. I deltagelsesbegrebet ligger, at den enkelte i fællesskabet både giver til fællesskabet og får fra fællesskabet. Fællesskabet bliver således tegnet af alle, der deltager og formes af deltagerne. Fællesskabet må forstås som en størrelse under konstant forandring afhængigt af fællesskabets medlemmer. Det forstås som en konstrueret og dynamisk størrelse.

I den positive selvudvikling (pkt.3) indgår læringsdimensionen. Videnscenter for Inklusion og Eksklusion (NVIE) markerer dette ved at definere inklusion således:

- *Inklusion er en overordnet politisk vision om at skabe et samfund, hvor alle borgere har lige mulighed for at deltage i samfundets demokratiske processer og lige adgang til velfærdssamfundets ressourcer.*
- *Inklusion er et fagligt målperspektiv for velfærdsprofessionerne i bestræbelserne for at skabe inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer, hvor alle mennesker har ret til at være aktive deltagere (NVIE 2007) i (Pedersen 2009)ⁱⁱ.*

Inklusionsforordningen inviterer det pædagogiske miljø til at skabe deltagelses-, lærings- og udviklingsmiljøer til dets medlemmer.

Specialundervisning og specialpædagogik

Mange enkeltindivider er udfordret i det pædagogiske miljø. Der er i vores sociale systemer individer, der ikke er en del af fællesskabet og oplever sig ikke som en del af fællesskabet. De kan være ramt på deres læring og udvikling, som kunne være anderledes under optimale betingelser. Børnene/eleverne kan italesættes som børn med særlige behov, der skal have særlige eller specielle betingelser for at udvikle sig.

Specialundervisning og specialpædagogisk bistand som fagfelt udspringer af enhedsskolens udskillelsespolitik. Den producerer foranstaltninger for de børn, der ikke magter skolens krav (Kirkebæk 2009). Specialpædagogikken forstås i denne diskurs som den særlige pædagogik til børn med særlige behov, hvor funktionsnedsættelse er et kernebegreb. I denne forståelse ses barnets vanskeligheder i et individperspektiv. De er primært iboende barnet, hvorfor specialpædagogisk bistand er foranstaltningen til børn med særlige behov. I dette kategoriske perspektiv identificeres barnets vanskeligheder, og der etableres specialpædagogiske foranstaltninger for at kompensere for barnets mangler (Skrtic, 1991).

Viden om indlæringsvanskeligheder og funktionsnedsættelser er en vigtig del af specialpædagogikken. Dette kan bruges til at skille specialpædagogik fra pædagogik. Specialpædagogik drejer sig om forskellige vanskeligheder, om barrierer for læring og om at fremme elevernes udvikling og læring til trods for sådanne vanskeligheder og barrierer. Fremhævelse af de rette betingelser for læring og udvikling er en forudsætning for at tale om specialpædagogik (Morken 2008)ⁱⁱⁱ. Maul formulerer, at specialpædagogik er et perspektiv, der drejer sig om teoretiske og didaktiske perspektiver for børn med særlige behov (Maul 2009). Morkens og Mauls forståelse indikerer ikke en særlig foranstaltning, men særlige betingelser. Med barnets deltagelse som en central fordring gør den specialpædagogiske forståelse sig nyttig. Specialpædagogik bliver i dette perspektiv betegnelsen for den pædagogiske virksomhed, der skal til for at sikre, at individer ikke bliver udgrænset (Egelund, et al., 2009). For at undgå udskillelsen gøres det særlige ved de enkelte børn alment. Det særlige bliver en del af almenmiljøet.

Med udskillelsesprocessens negative konsekvenser for øje er behovet for at rumme alle børn i almenmiljøet stadig voksende. Den sociale integration ligner inklusion, fordi målet om barnets læring og deltagelse er det samme, men i integrationen er det barnet, der skal besidde kompetencer for at kunne indgå i et etableret fællesskab, som ikke fordres forandret. Integrationens succes afhænger af barnet, mens inklusionen afhænger af konteksten. I inklusionen skal fællesskabet i en stadig og kontinuerlig proces tilpasse sig de børn, der nu engang er i fællesskabet (ibid.). Integrationsprocessens succes afhænger af det enkelte barns evne til tilpasning, hvor inklusionsprocessen samtidigt afhænger af almentilbuddets evne til at tilpasse sig børnene. Grænsen mellem specialpædagogik og almenpædagogik er således situationsafhængig. Det specialpædagogiske blik bliver i en sådan forståelse i høj grad pædagogiske refleksioner, der kvalificerer et samspil, som kan være et samspil i almenmiljøet. *Det er således fællesskabet, der i første omgang skal sættes fokus på ... og ikke barnets vanskeligheder* (Egelund, et al., 2009). Denne forståelse handler om et perspektiv på barnets deltagelse, eller hvad almenmiljøet skal tilbyde for at gøre deltagelse muligt for barnet. Forståelsen kan indebære en inkluderende praksis, hvor specialpædagogikken bliver en kvalificering af almenpædagogikken, så alle børn får indfriet deres læringspotentiale (Jørn Nielsen i (Alenkær & Ainscow, 2009). Inkludering kan forstås som en proces, der aktivt involverer alle i en gruppe. Gruppens medlemmer skal opleve sig som selvfulgelige og værdifulde medlemmer af fællesskabet. Man er inkluderet, når man oplever sig og opleves som en del af et fællesskab, der er præget af deltagelse, kommunikation og handlen (Alenkær & Ainscow, 2008).

Den afgørende forskel mellem integration og inklusion er flytning af problemforståelsen fra barnet til relationen; fra individ- til relationsperspektiv.

Individ- og relationsperspektiv

I en individfokusering tillægges barnets vanskelighed en egenskab ved barnet, som løses ved, at barnet tilegner sig de manglende kompetencer f.eks. gennem træning og stimulering mere eller mindre rettet direkte mod vanskeligheden. Denne træning, som f.eks. kunne være sprogstimulering eller motoriks træning, foregår ofte uden for barnets naturlige fællesskab. En eksklusionsproces sættes i gang, da tilstedeværelseskravet ikke opfyldes, og individperspektivet kan få barnet til at opleve fravær af anerkendelse og stemping som et barn med mangler. Fokus på mangler hos børn får en stigmatiserende funktion, da nogle børn f.eks. p.g.a. sproglige mangler bliver vurderet som ikke tilhørende normalgruppen, som de hermed ekskluderes fra med risiko for manglende anerkendelse som resultat (Booth & Ainscow, 2007).

Målet med inklusionsbestrebelse adskiller sig overordnet ikke fra integrationstænkningen og pædagogik generelt i forhold til børns personlige udvikling, men vejene og de konsekvenser, der indtænkes, adskiller de to forståelser væsentligst i et specialpædagogisk perspektiv med fokusskiftet fra individ til relation.

Inklusionsfordringen flytter den specialpædagogiske forståelse fra særlige foranstaltninger rettet mod individet til et fokus på barnets deltagelse og dermed de relationer, barnet indgår i, eller hvordan rummet omkring barnet skal indeholde relationer, der giver alle børn deltagelsesmuligheder. **Blikket flyttes fra individet som bærer af problemet til relationerne omkring barnet som problemet.** Fra at barnet ses som et barn med vanskeligheder, bliver det set som et barn i vanskeligheder. Med fokusskiftet flyttes blikket fra barnet til barnets relationer i den verden, der er omkring barnet.

Der inviteres til en systemteoretisk tænkning, når blikkets fokus flyttes fra barnets vanskeligheder til barnets kontekst. Der er tale om, at blikket rykkes i et kontinuum. I dette kontinuum mellem analyse/undersøgelse og foranstaltning, vil nysgerrigheden ikke mindst hos inklusionens specialister i højere grad være rettet mod analyse og undersøgelsen og bruge dette for sammen med de pædagogiske praktikerne at kunne skabe et pædagogisk miljø frem for at iværksætte specifikke foranstaltninger for barnet.

Et eksempel: Karen er blandt mange diagnoser diagnosticeret til at have en social angst. Det er svært for hende at indgå i sociale fællesskaber, især hvis de er ukendte. Det betyder, at når der skal leges nye lege i samlingen, trækker Karen sig altid og sættes derved i en udsat position. I et individperspektiv kunne man vurdere, hvad man skal gøre for at forberede hende og derefter udtænke en foranstaltning rettet direkte mod hende. I et relationsperspektiv ville man finde måder at indrette forberedelsen, så de bliver en del af hverdagen. Konkret hentede børnehaven inspiration i ideen om perifer legitim deltagelse (Nielsen, 1998), som indebærer, at barnet kigger på, inden det selv kan. For at det ikke skulle være på det tidspunkt, hvor der var fælles leg med forventning om at alle deltager, sørgede de voksne for at nye lege blev leget på legepladsen i nærheden af, hvor Karen var, inden de blev introduceret i samlingstiden. Karen fik så en chance for at lure legen af uden at opleve sig som ikke-deltagende, da der ikke er en deltagelsesforventning på legepladsen.

Nødvendigheden af relationstænkning i inklusionsperspektivet indebærer et ændret pædagogisk syn. Det bliver en fordring til stadighed at skabe pædagogiske miljøer, der giver deltagerne deltagelsesmuligheder. Det pædagogiske miljø er under konstant forandring i forhold til sine deltagere. Et barn i vanskelighe-

der vil i denne forståelse altid være i vanskeligheder i forhold til det miljø, barnet er i. Inklusionsparadigmet fordrer, at det er miljøet, der ændres, så barnet får deltagelses- og læringsmuligheder.

Det er i et inklusionsperspektiv ikke nok for specialisten at undersøge barnet og analysere barnets kompetencer for derudaf at konkludere, hvilke pædagogiske foranstaltninger, der er nødvendige. Specialisten må i en inkluderende praksis have en anden rolle og arbejdsfelt, hvor den systemteoretiske tænkning kan gøre sig nyttig, og refleksion over praksis sammen med praktikere og nære voksne kan skabe praksis.

Inklusionens samarbejde – det konsultative møde

Niels Egelund angiver, at der efterlyses udvikling af *kooperative relationer, som ikke patologiserer forældrene, men derimod bygger på respekt og tillid* (Egelund, et al., 2009). Connie Boye angiver endvidere, at dansk forskning viser, at *forældre har et ønske om at være centrale aktører og ligeværdige samarbejdspartnere* (Tetler & Langager, 2009). Inklusionsfordringens formulering af accept, anerkendelse, deltagelse, tilstedeværelse, udvikling og læring stiller endvidere krav til samarbejds miljøet mellem professionelle og praktikere i det pædagogiske felt. Samarbejdet skal lige som barnets pædagogiske miljø honorere fordringen om systemets tilpasning til børnenes behov. Dette fører til at iagttage samarbejdet i en systemisk forståelse, hvor konsultationsprincippet får betydning.

En konsultativ tilgang er en systemisk dialogform, der i Ken Vagn Hansens forståelse bygger på en relationel interaktionistisk tænkning, hvor opgaven er at etablere kvalitative relationer til mennesker. Den indeholder en forståelse af, at kvalitative relationer er afgørende for at kunne gøre sin profession nyttig lige som kvalitative relationer faciliterer læring. Relationerne i dialogen er karakteriseret af komplementaritet (K. V. Hansen, 2007). Det indebærer, at deltagerne bidrager ligeværdigt med den viden, de har. Den konsultative tilgang tilstræber, at man forholder sig til sociale systemer og har med sin relationstænkning samme fundament som inkluderende praksis.

Det konsultative møde er en praksis, der kan danne grundlag for samarbejdet mellem specialister, forældre og det landskab, der betjener børn i vanskeligheder. Det bliver ofte kaldt en metode, som dog slører, at der ligger et grundlæggende systemisk paradigme til grund. Det er ikke en metode, der kan erstattes af andre, men den konsultative tilgang kan have forskellige former.

Det konsultative møde har centrale aktører i barnets verden med: Forældre og andre vigtige personer fra barnets verden, dagtilbud og relevante specialister. Det konsultative møde skaber en forståelse af barnet i vanskeligheder ved at afklare de involveredes parters syn på problemstillingen. Processens mål er kvalificering af de mennesker, der er tæt på barnet, hvorfor synet på barnet tager udgangspunkt i ressourcer og styrker. Mødets proces faciliterer at finde løsninger i barnets kontekst med udgangspunkt i kompetencer (Nielsen, 1996). Jørn Nielsen kalder det *samskabelse* (Alenkær & Ainscow, 2009). Mødet bygger på ligeværdighed, accept og refleksion. Specialisten vil i højere grad få en faciliterende rolle frem for en ekspertrolle. Den konsultative tilgang anbefales i mange sammenhænge, f.eks. Susan Tetler i sin tiltrædelsesforelæsnig (Tetler, 2011) og i Rejseholdets anbefalinger (Skolens & Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af, 2010). Specialisters udviklingsopgave består i at kunne facilitere læring og inklusion for barnet samtidigt. Med en praksis rettet mod kvalificering af samspillet vil muligheder udfolde sig i almen miljøet. Bjørg Kjær angiver, at hun i sin undersøgelse af god pædagogisk praksis har fundet refleksionens betydning (Bjørg, 2010). Det konsultative møde kan forstås som et refleksionsrum, der skaber grund for en

2. ordens faglighed, hvor de professionelle udvikler refleksion over egen praksis, som grobund for fornyet pædagogisk praksis (Pedersen, 2009).

Specialistens rolle i inklusionsparadigmet

Perspektivskiftet fra individ- til relationsperspektiv er så fundamentalt, at det kan benævnes som et paradigmeskift. Hvor det pædagogiske læringsmiljø har haft øje for barnets trivsel, udvikling og læring, skaber inklusionsbestræbelserne et skift til både læring og deltagelse. Det var barnets læring, der vakte det specialpædagogiske blik, hvor det i inklusionsparadigmet er barnets **læring og deltagelse**, der vækker det specialpædagogiske blik.

En specialist kan være f.eks. en psykolog, en talepædagog, en fysioterapeut, ergoterapeut, sprogvejleder en sundhedsplejerske etc.. Fra at deres specialviden skulle kvalificere barnets læring, skal det nu også have barnets deltagelse for øje, som understøttes af læringsteorier om, at børn lærer i meningsfulde sammenhænge. Egen lille undersøgelse af logopæders (talepædagoger) praksis som empirisk grundlag for en masterafhandling (Holm, 2011) viser, at logopæder er meget rettet mod barnets miljø. De er meget optagede af at kvalificere barnets miljø for at skabe de bedste læringsbetingelser for barnet og for, at barnet ikke ekskluderes. Set i forskelssætningen mellem integration og inklusion tyder undersøgelsen på, at der arbejdes i et individperspektiv, hvor barnets miljø er et medie for barnets læring. Med inklusionens fokus på deltagelse er barnets miljø, altså de betingelser og relationer, der danner miljøet, i fokus. Det pædagogiske miljø og det fællesskab, det består af, har en egenverdi, fordi det er fællesskabet, der bærer deltagelsen og læringen.

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

Der findes en tradition for, at forventningen til specialisten i det specialpædagogiske felt er, at hun gennem undersøgelse finder, hvad der er i vejen med barnet, der ikke lærer/udvikler sig som forventeligt og derudfra etablere anbefalinger til, hvad der skulle til for at skabe læring for barnet. Specialisten fremstod her som ekspert. Beskrevet således bliver individperspektivet meget tydeligt vel vidende, at virkeligheden bygger på meget større kompleksitet. Som praktiker i dette univers forventer man at få årsagsforklaringer og anvisninger på, hvad der kan gøres. Kunne dette ikke lade sig gøre inden for de givne rammer, var ekskludering er logisk konsekvens. Eksperten, der forventedes at arbejde i et individperspektiv, fik gennem sin formidling en stor betydning for praktikernes tænkning om barnet og barnets muligheder i det pædagogiske miljø. Forandrede barnet sig, så det passede ind i det eksisterende almenmiljø, var processen lykkedes. Det var barnets forandring, der har ansvaret for, om deltagelsen i almenmiljøet lykkes.

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

Det dobbelte blik

Specialistens undersøgelse må i dette paradigme forandre karakter til at være nysgerrig og undersøgende både på barnet og barnets miljø. Almenmiljøet retter henvendelse til specialisten, fordi et barn er i vanskeligheder. Inklusionsparadigmets fordring om at gøre det særlige alment, kræver at det særlige identificeres for at kunne almengøres.

Specialisten kan iagttage genstandsfeltet med to perspektiver med hver sin tænke måde:

1. i et individperspektiv kan hun udrede barnet i vanskeligheder. Udrede om kompetencerne er afvigende eller forsinkede og undersøge barnets kommunikation i almenmiljøet. Ud fra dette skaber specialisten med sin faglige viden tanker om, hvad der skal til for at skabe udvikling for barnet. Der fastholdes individperspektivet selv om undersøgelsen indeholder faktorer om barnets relationer og kommunikation.
2. i et relationelt perspektiv kan hun bruge den viden i en samskabelse af forståelse og løsninger sammen med de voksne, der er tilknyttet barnets hjem og almenmiljø. I samskabelsen tages også barnets perspektiv. Specialisten skal være i stand til at tage forskellige positioner som iagttagende, lyttende, spørgende og vejledende i processen. I denne samskabelse bidrager alle med deres viden og specialisterne med den specifikke viden. Der er brug for
 - a. at barnet tager ved lære i læringsmiljøet og er deltagende, til stede, udvikler et positivt selvbillede og er accepteret
 - b. at almenmiljøet indretter sig på barnets særlige behov og gør det særlige alment
 - c. specialisten superviserer og vejleder almenmiljøet, så det kvalificeres.

At de to tænke måder bliver skrevet op efter hinanden, angiver ikke en rækkefølge. Det er to måder at indrette sit blik på. Der er en del af et bevidst fagligt valg tilpasset den iagttagelsesposition, man har i forskellige øjeblikke. Specialisten kan i det dobbelte syn være i positioner, hvor et barn fremstår både med vanskeligheder (individperspektiv) og i vanskeligheder (relationelt perspektiv). Dilemmaet omkring hensynet til den enkelte og almenmiljøets sammenhængskraft kan ikke løses, men man kan lære sig at arbejde i dilemmaspektivet (Nilholm, 2010).

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

Specialistens rolle bliver i dette perspektiv udvidet fra at identificere det særlige til også sammen med barnets voksne at kunne skabe ideer til, hvorledes det særlige gøres alment.

Almenmiljøets brug af specialister

Ligesom specialisten i inkluderende praksis forandrer sin tilgang, ændrer praktikerens sin forventning til specialisten. Praktikerens kan ikke forvente at få at vide, hvad hun skal gøre. Hun skal i højere grad indlade sig på samskabelsen og sammen med specialisten og barnets nære voksne være nysgerrige og gå på opdagelse i, hvad det er nyttigt; hvad der virker. De professionelle og barnets forældre sætter sig i en ligeværdig position, hvor de med hver deres viden og perspektiver finder frem til, hvad der er nyttigt og hvilke handlinger, der skal skabes. Dernæst skal det pædagogiske personale stille sig spørgsmålet: *Hvordan indret-*

ter vi nu vores pædagogiske miljø, så det nye særlige bliver alment? Praktikerer skal være parat til at gå fra en forventning om at få svar fra en ekspert til at gå ind i et samarbejde med forældre og specialister for at udvikle sammen. Har den pædagogiske praktiker en ekspertforventning til specialisten (psykologen, logopæden, fysioterapeuten etc.), er det svært for hende at slippe sin ekspertrolle og komme til at fungere som en fagperson, der ved noget særligt, der kan være med til at facilitere børns læringsmiljø

Specialpædagogikkens status

Bliver alt særligt i inklusionens navn og med specialistens hjælp gjort alment, mister det særlige sin status. Hvis det særlige bliver alment, ophører det særlige med at eksistere. Men det er det særlige, specialisten kan gøre nytte i forhold til. Det er et paradoks. Paradokser kan heller ikke løses. Vi må leve med dem. En mulig måde her er at blive ved med at have blik for det særlige selv om det er almengjort. Herved er specialpædagogikken blevet en del af og en kvalificering af almenpædagogikken. F.eks. kan Peter have brug for pictogrammer som hjælp til strukturering. At bruge pictogrammer bliver en del af almen praksis, som kan forbindes med specialpædagogik. Her almengøres de og bruges i forhold til alle børn. En dag går Peter ikke i børnehaven mere. Bliver man ved med at bruge pictogrammer, er det fordi, det er nyttigt alment. Ellers holder man op. Det betyder, at alle pædagogiske tiltag hele tiden er overvejede; er didaktiske. Man kan ikke se, hvem der har det særlige behov, men det ved de voksne. Fokus på det særlige, er en del af de professionelles bevidsthed og refleksion. De professionelle kender de enkeltes børn særlige betingelser samtidig med, at de er almengjorte. Dette er et udtryk for almenmiljøets konstante forandring. Når et barn slutter forandres praksis og en ny begynder med nye børn. Specialister bliver inddraget, når der er brug for deres særlige viden. Enhver praksis vil altid være kontekstafhængig og styret af de personer, der indgår – børn og voksne -, og styret af den værdiramme det pædagogiske miljø agerer indenfor.

Specialpædagogikken var tidligere ofte mere synlig, fordi den blev praktiseret i særlige organisatoriske foranstaltninger, f.eks. specialundervisning, specialskoler, sproggrupper, motorikhold etc., som eksperter visiterede til. I et inklusionsperspektiv er specialpædagogik et blik, et perspektiv, som ligger i relationerne i det pædagogiske miljø og kan ikke i den praktiske udformning udpeges til specialpædagogik. Den viden, der er nyttig at have om børn i udsatte positioner, om netop deres særlige forudsætninger og behov, er stadig lige vigtig. At specialpædagogikken i dens almengørelse bliver mere usynlig fordrer, at specialpædagogikkens specialister forbliver synlige og gør sig nyttige for at kvalificere børns læringsmiljøer. Har Jens svært ved at udtrykke sig, er det nyttig at finde frem til, at det f.eks. er vanskeligheder med struktur, og det er stadig lige nyttigt at vide, at han har brug for struktur for at kunne danne kommunikative mønstre, vide hvordan de voksne kan lave struktur, og hvordan Peter selv får udviklet strukturelle mønstre. Specialistens viden skal gøre sig nyttig i forhold til børn i udsatte positioner.

Ida Marie Holm
Master i specialpædagogik
Udviklingskonsulent
Sprogtilegnelse.dk

-
- Alenkær, R., & Ainscow, M. (2008). *Den inkluderende skole: en grundbog* (Vol. 1. udgave). Kbh.: Frydenlund.
- Alenkær, R., & Ainscow, M. (2009). *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv* (Vol. 1. udgave). Frederiksberg: Frydenlund
- Kjær, Bjørg (2010). *Inkluderende pædagogik. God praksis og gode praktikere*. Kbh. Akademisk Forlag
- Egelund, N., S. Tetler, et al. (2009). *Effekter af specialundervisningen: pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. Kbh., Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hansen, K. V. (2007). Mere bevægelse mod konsultative praksisformer. *Psykologisk pædagogisk rådgivning*, 44(1), 36-64.
- Holm, I.M (2011). *Inkluderende logopædisk praksis*. Masterafhandling i specialpædagogik. DPU. Århus universitet.
- Kirkebæk, B. (2009). Udelukket fra enhedsskolen: specialpædagogikkens opkomst og nutidige historie. *Specialpædagogik*, 29(5), 9-16.
- Maul, J. (2009). Specialpædagogikkens hvad, hvorfra og hvorhen? *Cebra-sriben*(5), 12-17.
- Morke, I. (2008). Normalitet og afvigelse: specialpædagogiske udfordringer: en introduktion. Kbh.: Akademisk.
- Nilholm, C. (2010). *Perspektiver på specialpædagogik* (Vol. 1. udgave). Århus: Klim.
- Nielsen, J. (1996). Konsultativ metode: - et psykologisk redskab for PPR. *Psykologisk pædagogisk rådgivning*, 33(2), 135-143.
- Næsby, T. (2009). *Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud*. [Odense]: Servicestyrelsen.
- Pedersen, C. (2009). *Inklusionens pædagogik: fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen* (Vol. 1. udgave). Kbh.: Hans Reitzel.
- Skolens, R., & Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af, G. (2010). *Fremtidens folkeskole - én af verdens bedste: 360-graders-eftersyn af folkeskolen* (Vol. 1. udgave). [Kbh.]: Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Grundskolen.
- Skrtic, T.M. (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver. Love Publishing Company.
- Tetler, S. (2011). Inkluderende specialpædagogik - som konstruktiv selvmodsigelse. www.dpu.dk,
