

Maja Røn Larsen

# Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder

## Resumé

Børn lever deres liv forskellige steder, og særligt for børn i vanskeligheder er der en lang række forskellige parter (Forældre, professionelle og embedsmænd) involveret i arbejdet omkring dem. I de senere år har der for at undgå diskontinuitet og brud i børnenes sammensatte forløb været et stort fokus på at udvikle det tværfaglige samarbejde for at sikre koordinering og målretning af indsatserne omkring børn i vanskeligheder.

Artiklens hovedtema er en forskningsmæssig og empirisk interesse omkring en påfaldende modsætning i det tværfaglige samarbejde: I mange kommuner begrundes etableringen af en tværfaglig struktur netop i ønsket om at skabe en mere sammensat viden om børns vanskeligheder, hvilket potentielt indebærer, at de forskellige parter har konfliktende perspektiver på vanskeligheder i skolen. I artiklens analyser af konkret tværfagligt samarbejde er forskellene mellem parterne imidlertid mindre fremherskende, og den viden, der produceres, fremtræder ofte entydig og "harmonisk". Viden om barnets sammensatte hverdagsliv sammen med andre mennesker ser således ud til at nedtones til fordel for viden om særkendetegn ved enkeltbørn, som forklaringer på vanskeligheder omkring barnet.

I artiklen undersøges de institutionelle betingelser for dette spændingsfelt mellem mangfoldighed og konfliktualitet på den ene side – og entydighed og konsensus på den anden. Den tværfaglige samarbejdspraksis udforskes gennem analyser af observationer og interviews med forskellige deltagere. Derigennem etableres viden om, hvordan forskellige modstridende betingelser får betydning for samarbejdet. Konkret peges på den sideløbende eksistens af to forskellige forståelsesfigurer for børns udvikling: En figur med rødder i positivismen rettet mod afklaring af individuelle årsager til vanskeligheder og en situeret figur, der peger i retning af identifikation af kontekstuelle betingelser for vanskeligheder. Den centrale pointe er, at de forståelsesfigurer, der gøres brug af, må begribes som en del af forskellige deltageres subjektive håndtering af konkrete modsigelsesfyldte udfordringer i en institutionaliseret praksis. I artiklen diskuteres det således, hvordan de forskellige forståelsesfigurer både får betydning for det tværfaglige samarbejde og samtidigt også reproduceres og udvikles gennem det.

Nøgleord: Tværfagligt samarbejde, specialundervisning, konflikt/konsensus, institutionelle arrangementer, social praksis

## Indledning

I de senere år har der været fokus på udvikling af helhedstænkning og tværfagligt samarbejde i indsætterne omkring børn i vanskeligheder. Dette fokus kommer bl.a. til udtryk i den generelle ambition om "tidlig indsats" – om at hjælpe udsatte børn og unge så tidligt som muligt og på den måde forebygge vanskeligheder (ex Hedegaard & Chaiklin, 2011; Højholt, 2001, 2011; Midskard, 2008; Stanek, 2011). På skoleområdet har tværfagligt samarbejde særligt været fokuseret omkring sikring af inklusion af "børn med særlige behov" i de almene undervisningstilbud. Dette er bl.a. udtrykt gennem KLs politiske målsætning: at "flytte fokus fra diagnose til dialog". Her er det sigtet, at det tværfaglige samarbejde skal inddrage de forskellige parter omkring barnet og undersøge og udvikle "læringsmiljøet" omkring det på en måde, så eksklusionen undgås (KL, 2008).

I praksis er der mange forskellige parter involveret omkring børn i vanskeligheder. Børn lever deres liv på tværs af forskellige institutionelt adskilte sammenhænge: Familie, daginstitution, skole, SFO og her deltager forældre, pædagoger og lærere osv. Når der opstår vanskeligheder omkring børn i skolen inddrages atter andre faggrupper såsom psykologer, socialrådgivere, specialpædagoger og –lærere og kommunale embedsmænd. Selv om der mange steder arbejdes på at udvikle de tværfaglige organiseringer i arbejdet omkring børn i vanskeligheder, er der generelt en tendens til en institutionel arbejdsdeling – hvor de forskellige parter hver især arbejder med deres særlige opgaver og faglige baggrund: Lærere arbejder med undervisningen i almenklassen, psykologer har opgaver knyttet til udredning og henvisning, speciallærere og -pædagoger med undervisning uden for almenklassen osv. På den led har de forskellige faggrupper tendentielt forskellige adgange til og perspektiver på vanskeligheder omkring et barn (Højholt 2001, 2011 (red.); Røn Larsen, 2011e).

Det, der institutionelt er opdelt, er imidlertid for børnene forbundet gennem deres livsførelse på tværs. Børns deltagelse et sted er forbundet til deres deltagelse andre steder, og ting, der udspiller sig i een sammenhæng, får betydning andre steder (ex Fleer & Hedegaard, 2010; Højholt, 2001; Morin, 2007; Røn Larsen, 2011a, 2011e; Stanek, 2011). Forholdet mellem børns steder – og forholdet mellem de forskellige parter inddraget i opgaver omkring børn – har således betydning for børns livsførelse på tværs. Forskellige voksne omkring børnene har imidlertid begrænset adgang til børns "andre steder", og dermed også begrænset adgang til at forstå konteksten for barnets handlinger og deltagelse det sted, de selv er ansvarlige for.

Børns livsførelse på tværs kalder derfor på en skærpet opmærksomhed omkring samarbejdet mellem børns forskellige voksne: Barnet og dets trivsel, udvikling og læring er på en gang noget der samler de forskellige parter, og noget som de er positioneret forskelligt i forhold til og derfor har forskellig adgang til at forstå (Højholt, 2001; Kousholt, 2011; Røn Larsen, 2005, 2011d, 2011e). Opmærksomheden omkring forholdet mellem enighed og forskelle – konflikt og konsensus – i det tværfaglige samarbejde er derfor en central drivkraft i denne artikels analyser.

Artiklen er baseret på afhandlingen: Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organiseringer af specialindsatser i skolen, en afhandling, som mere overordnet udforsker relationerne mellem børns hverdagsliv og den institutionelle organisering af skoleliv på det almen- og specialundervisning (Røn Larsen, 2011e). Det teoretiske udgangspunkt er her, at vi må forstå samarbejdet som social praksis – på baggrund af en samfundsmæssig arbejdsdeling mellem forskellige professionelle, og vi må derfor også begribe samarbejdet i forhold til børneområdets institutionelle struktur (ex. Axel, 2002; Dreier, 1997; Højholt, 2001; Røn Larsen, 2011e). I forlængelse heraf handler

artiklen om, hvordan forskellige betingelser får betydning for, hvordan mennesker fra forskellige positioner og med forskellige opgaver og ansvarsområder konkret handler sammen. Målsætningen er at indkredse, hvordan forholdet mellem konflikt og konsensus – entydighed og sammensathed – konkret udspiller sig, og hvordan vi skal forstå det med udgangspunkt i fælles og modsætningsfyldte betingelser, som de forskellige deltagere i praksis forholder sig til. Konkret analyseres observationer og interviews med forskellige deltagere fra specialundervisning, visitation og tværfaglige møder omkring pigen Anna og drengen Niels – to børn, hvis forløb illustrerer nogle gennemgående træk fra ph.d.-projektets samlede empiriske materiale (Røn Larsen, 2011e).

### Empirisk ramme

Ph.d.-projektet er udført som et etnografisk inspireret feltstudie i en kommune, der både internt og i andre kommuner beskrives som progressiv mht. udviklingen af tværfaglighed i indsatserne. Der er således i projektperioden en række forskellige indsatser og udviklingsperspektiver i gang – med henblik på at sikre sammenhæng i indsatserne til børn i vanskeligheder. Ph.d. projektet har i den sammenhæng fokuseret på de børn, der er undervejs i forløb, hvor det skal afklares, om de kan forsætte i den almindelige undervisning på de lokale folkeskoler, eller om de skal tilbydes mere permanente specialundervisningstilbud på andre typer af skoleinstitutioner. Projektet er med andre ord fokuseret omkring børn, der befinder sig i det, som jeg har kaldt “grænselandet” mellem almenklasse og specialklasse (Røn Larsen, 2011a). I denne kommune har jeg gennem tre år fulgt arbejdet i to specialskoleklasser – en familieklasse og en børneklasse. Familieklassen er inspireret af Marlborough-modellen (Asen et al, 2001) Her går barnet sammen med en af sine forældre i familieklassen 1-3 dage om ugen – samtidigt med at det tilstræbes at barnet fortsætter sin

deltagelse i sin almenklasse de øvrige dage. Et sigte er, at engagere forældrene i at støtte op om barnets skoleliv (for analyser af denne indsats se også Knudsen, 2007, 2009; Morin, 2011.) Børneklassen er et mere “traditionelt” specialundervisningstilbud, hvor barnet går fuld tid, samtidigt med at der løbende tages stilling til, om en tilbagevenden til de almene skoler er mulig. Klasserne arbejder netop i dette grænseland – altså med en bestræbelse om at børnene på sigt skal inkluderes i den almene undervisning på de lokale folkeskoler, men samtidigt en erkendelse af den mulige nødvendighed af et mere permanent specialundervisningstilbud – I “grænselandet” er børnenes skoletilhørsforhold således hele tiden til vurdering og forhandling.

Sideløbende med observationer og interviews i specialklasserne har jeg fulgt forskellige organisatoriske processer omkring børnenes sagsforløb – både gennem observationer og interviews i visitationen, i PPR og ved forskellige tværfaglige møder. I denne artikel lægges hovedfokus på aspekter ved det tværfaglige samarbejde.

Der er i denne kommune tilrettelagt forskellige typer af tværfaglige indsatser omkring “børnene i grænselandet”: Som en overordnet målsætning på børneområdet er det tværfaglige samarbejde begrundet i forsøget på at “komme hele vejen rundt om barnet”, som en forvaltningschef siger. Denne bestræbelse på at etablere et bredt tværfagligt vidensgrundlag at træffe beslutninger på præger generelt organiseringen omkring børn der på den ene eller anden måde betragtes som udsatte: Dels sker indstillingen til visitation gennem et tværfagligt forum, hvor både de overleverende og de modtagende institutioner er repræsenteret sammen med socialforvaltningen og PPR (se Røn Larsen, 2011b, 2011c om visitationens betingelser og betydning for specialpædagogisk praksis). Dels følges de enkelte børns forløb gennem kvartalsvise tværfaglige udviklingsmøder, hvor også forældrene deltager. I pro-

jektets specialklasser er der endelig etableret "netværksmøder" – hvor det er sigtet løbende at koordinere de forskellige parters indsatser omkring barnet. Det tværfaglige samarbejde knytter sig således ikke til en enkelt sammenhæng, men er spredt ud mellem flere forskellige sammenhænge. Denne artikels analyser beskæftiger sig derfor med flere forskellige steder og de forskellige deltageres bevægelser på tværs af disse steder. Derfor inddrages observationer og interviews med de involverede børn, forældre, lærere og pædagoger, PPR-psykologer og forvaltningschefer fra hhv. almenklasser, specialklasser, tværfaglige møder og visitationsmøder.

### **Forskningsforståelser af tværfagligt samarbejde – konfliktuelt eller konsensusorienteret?**

Forskningen i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder tegner nogle tilsyneladende modstridende tendenser op. På den ene side finder en række forskningsbidrag, at forskellige deltagere i samarbejdet omkring et barn qua deres forskellige positioner og opgaver i forhold til barnet har forskellige perspektiver på, hvad der er centralt i arbejdet med det (Højholt, 2001, 2002; Kousholt, 2011; Røn Larsen, 2005, 2011a). Endvidere finder andre forskere at uenighed mellem de forskellige deltagere får negative betydninger for de tværfaglige indsatser (ex. Alenkær, 2010; Laluevein, 2009). Anne Morin viser specifikt, hvordan perspektivforskelle i samarbejdet er nært knyttet til, at lærere og speciallærere og -pædagoger har forskellige opgaver og betingelser for at udføre dem (Morin, 2009, 2011). Når der opstår vanskeligheder i inklusionen, henvises der således til vanskeligheder i samarbejdet, ofte med adresse til den enkelte professionelles dygtig- eller villighed i forhold til at håndtere mangfoldighed og inddrage forskellige perspektiver i skoleudviklingen. Jackie Laluevein påpeger fx lærernes "uvillighed"

til at anerkende og respektere forældres og andre faggruppers perspektiver som væsentlige kilder til viden om, hvad der skal til for at inklusionsambitionen lykkes (2009, s. 44). En del af forskningen argumenterer således for at det tværfaglige samarbejde er præget af uenighed og konflikt.

Samtidigt peger forskningsresultater på en tendens til, at det tværfaglige samarbejde er præget af entydige udpegninger af årsager til vanskeligheder i skolen som noget "inden i barnet" (Ainscow, 2005; Hjørne, 2004, Rasmussen, 2009). Således domineres det tværfaglige samarbejde af individualiserende forståelser af børns neurologiske dysfunktioner eller deres mangelfulde sociale og familiære baggrund (Ex. Alenkær, 2010; Börjesson & Palmblad 2003; Hjørne, 2004; Mehan, 1984, 1993). Der er altså samtidigt forskningsresultater, der peger på en enighed i samarbejdet omkring en særlig slags forståelser.

Morten Ejrnæs har undersøgt tværfagligt samarbejde mellem socialrådgiver, pædagog, lærer og sundhedsplejerske (Ejrnæs, 2004, 2006). Her peger han på, at der ser ud til at være en høj grad af konsensus mellem faggrupperne, og at de perspektivforskelle, der optræder, tilsyneladende ikke knytter sig til deres professionsbaggrund. Ejrnæs knytter denne konsensus til de forvaltningsmæssige betingelser og kravet om at skabe en retfærdig sagsbehandling, hvor klienter i "samme" situation må forvente at modtage de samme tilbud. Som medarbejder forventes man derfor at bidrage til et entydigt "sikkert grundlag" for at træffe de ofte meget vanskelige beslutninger i socialt arbejde. Morten Ejrnæs skriver:

*"(...) det sociale arbejde er præget af en konsensuskultur, som i mange tilfælde hindrer den latente holdningsuenighed i at manifestere sig som åben forskellighed i holdninger eller direkte konflikt."* (Ejrnæs, 2004, s. 9)

Hans pointe er, at faglige forskelle bortreduceres i forsøget på at møde et forvaltningsmæssigt krav om enighed. Konsensus mellem forskellige professionelle er således en del af bestræbelsen om at undgå konflikter, klager fra klienterne og irettesættelser fra forvaltningen. Ejrnæs påpeger imidlertid, at forestillingen om ensartethed i afgørelserne og den enighed i vurderingerne, som en sådan forudsætter, er udtryk for en "pseudokonsensus" – en myte om faglig enighed. Bestræbelsen på at etablere "pseudokonsensus" usynliggør det sociale arbejdes grundvilkår, at menneskers sociale liv i udgangspunktet er meget komplekst og uensartet. I forlængelse heraf påpeger Ejrnæs nødvendigheden af at udvikle fagligheds- og tværfaglighedsforståelser, der ikke baserer sig på krav om ensartethed, men indblik i forskellighed (Ejrnæs, 2004; 2006).

Stephen Hester præsenterer i sine etnometodologiske analyser af "mundane reasoning" et andet perspektiv på entydighed omkring individualiserende forståelser af vanskeligheder i det tværfaglige samarbejde (Hester, 1991). Hesters udgangspunkt er, at udpegning af afvigelse er produktet af socialt liv: Afvigelseskategorier er "social facts". Med andre ord har selve den sociale udpegnings- og definitionsproces stor betydning for, hvad der optræder som afvigelse. For de enkelte deltagere optræder kategoriseringerne imidlertid som en slags "natural facts", baseret på en "common-sense-forståelse" om, at det lader sig gøre at etablere essentielle "sandheder" som "natural facts" om barnets iboende dysfunktion. Det er disse processer omkring udpegning, baseret på en fælles "common-sense" antagelse om, at afvigelse i skolen kan beskrives uafhængigt af den sociale praksis, det eksisterer i, som Hester refererer til med begrebet "mundane reasoning" (Hester, 1991, s. 444). Han fokuserer således på, hvordan entydighed og systematik omkring individualiserende problemudpegning fremstår som et resultat af sociale processer, der forbliver skjulte. Her er jeg i højere

grad optaget af at forstå den sammensathed og de modsigelser og forskelle, der viser sig i mit empiriske materiale. Her afspejles nemlig i høj grad en modsigelsesfyldt spænding mellem perspektivforskelle/konflikt og enighed/konsensus, der udgør en væsentlig betingelse for udvikling i praksis.

### **Konfliktuel Kooperation og "mundane reasoning"**

Forskningen synes generelt at være præget af en tendens til en dikotomiserende forståelse af faglighed/tværfaglighed. Enten forstås det som udtryk for individuelle kompetencer og uddannelsesmæssige forudsætninger (Ex Alenkær, 2010; Laluvein, 2009) eller også som resultatet af mere eller mindre overgribende statsideologier, styringsteknologier eller diskurser, der så at sige gør de forskellige parter til marionetter for strukturelle dagsordener, som de ikke selv har indsigt i endsige indflydelse på (se fx Hermann, 2007; Hester, 1991; Pedersen, 2008).

I mit arbejde er jeg optaget af at overskride denne dikotomi mellem individ og struktur – og i stedet begribe de forskellige parter som deltagere i forhold til samfundsmæssige betingelser, som de både er underlagt, og samtidigt gennem deres deltagelse er med til både at reproducere og forny (Axel, 2009; Dreier, 1997, 2006). Det betyder, at ambitionen om at forstå, hvordan og hvorfor forskellige deltagere i et samarbejde gør, som de gør, må gå over analyser af de konkrete sociale processer i det tværfaglige samarbejde: Deltagerenes konkrete handlinger, grunde og betingelser. For at forstå forbindelserne mellem konsensus og konflikt er der således brug for viden om det tværfaglige samarbejdes kompleksitet og modsætningsfyldthed. Forskningsprojektet er derfor udviklet gennem et praksisforsknings-samarbejde med de forskellige deltagere i det tværfaglige samarbejde (For uddybende beskrivelser af praksisforskningstilgangen se bl.a. Højholt, 2005; Højholt & Koussholt, 2011; Røn Larsen, 2011e).

I det konkrete projekt analyseres det tværfaglige samarbejdes sociale praksis med at definere og håndtere vanskelighederne omkring børnene som en konfliktuel social praksis, hvor forskellige professionelle både strides og samarbejder om, hvordan vi forstår og håndterer vanskeligheder omkring børn i skolen. Derigennem sættes fokus på, hvordan de forskellige parter deltagelse sker på tværs af flere forskellige sociale praksisser, der er forbundet i et særligt historisk udviklet institutionelt arrangement med særlige betingelsesstrukturer, der giver de forskellige deltagere grunde til at handle på særlige måder (Dreier, 1997, 2008).

Når dette perspektiv er væsentligt, er det fordi forskningen i dens forsøg på at bidrage til udvikling af børneområdet omkring børn i vanskeligheder har en tendens til at overse, at de forskellige personer, både børn og voksne, har særlige grunde til at gøre, som de gør – og at det er på den baggrund vi må begribe fænomener som tilsyneladende modstridende handlinger og dilemmaer. Den teoretiske pointe er, at de forskellige deltagere ikke er blinde marionetter i en struktur, men konkrete subjekter, der deltager og arrangerer sig i en konfliktuel og modsigelsesfyldt social praksis (se også Dreier, 2006, 2008; Gill & Maynard, 1995; Jefferson & Hunniche, 2009). Her bliver særlige organiseringer og betingelsesstrukturer netop til gennem konkrete menneskers handlinger, hvilket igen får betydning for fremtidige sociale orienteringer – og de konkrete muligheder og begrænsninger for de forskellige deltagere. Hvis forskningen skal bidrage til udvikling, må den derfor bidrage med viden om menneskers subjektive grunde til at handle og disses begrundelsers forankring i institutionelle betingelser. For udvikling forudsætter netop også forandring af betingelserne.

I det følgende fokuserer analyserne på observationer fra forskellige former for tværfagligt samarbejde og visitation omkring to børn, Anna på 8 år og Niels på 9 år.

### **Anna – beskrivelser af forholdet mellem børneliv og tværfaglig “børnesag”**

Den følgende observation er fra et visitationsmøde, hvor Anna henvises til en specialskoleplads i “børneklassen”. Visitationsmøderne i denne kommune er organiseret, så alle professionelle omkring barnet fremlægger deres perspektiver, både i form af skriftlige bidrag til barnets sagsjournal og i form af mundtlige fremlæggelser på mødet. Annas vanskeligheder fremlægges af skoleinspektør, klasselærer, SFO-pædagog og psykolog for et panel af specialinstitutionsledere og forvaltningsledere. Derefter er der en runde, hvor kommunens forskellige specialtilbud “byder ind” med perspektiver på mulighederne for at netop deres sted er et passende tilbud for det pågældende barn. På baggrund af beskrivelserne af Anna, og specialskoleledernes rådgivende vurderinger, beslutter forvaltningslederne, hvilken specialpædagogisk indsats Anna skal tilbydes.

*Skoleinsp.: Der er tale om en elev, der volder os meget store vanskeligheder. Der er tale om en meget voldelig adfærd og om trusler om vold. Vi kører med tolererordning på klassen frem til ferien, men det kan ikke fortsætte. Der har allerede været en del forældreklager, hvor forældrene vil tage deres børn ud, hvis ikke der er overvågning i klassen. Det er meget problematisk, og det er vigtigt, at der bliver fundet en løsning NU.*

*Klasselærer: Det meget uhyggeligt, at en pige i så lille en alder kan have så meget vrede i sig. Hun er meget vred indeni, og vi har meget svært ved at rumme hende. Hun er simpelthen afhængig af overvågning, ellers går hun amok på de andre. Hendes forældre tror, hun har noget DAMP.*

*Pædagog: Der sker ikke lige så meget i SFO'en. Altså, hun går også og slår de andre, men ikke så meget. Jeg tror måske, det er fordi, at ovre hos os, der kan hun jo gå. Der kan hun komme væk fra de andre.*

*Psykolog: Det er også kravsituationen, Anna bliver jo ikke presset i SFO'en.*

*Forvalter: Hvorfor bliver hun så vred i skolen?*

*Lærer: Altså, hun bliver vred, selvom vi prøver at forudse og forberede hende på alt, hvad der skal*

*ske. Vi kan ikke organisere os ud af det, for hvad så med al den vrede hun har indeni?*

*Spec.leder: Er der noget i den familie? Har I slet ikke kontakt med, hvad der sker hos psykiateren [som familien selv har fundet]?*

*Lærer: Altså, ham er forældrene glade for. Jeg tror, de tænkte sådan: Puha, det var ikke os, der var noget med.*

*Psykolog: Kan hendes voldsomme kravafvisning hænge sammen med, at hun ikke forstår opgaverne? (Læreren svarer ikke)*

*Spec.leder: Hvordan reagerer hun på sin mor?*

*Lærer: Jeg ser en meget skrøbelig mor.*

*Spec.leder: Hvad er hendes reaktion på, hvem der henter?*

*SFO-pæd.: Det ved jeg ikke helt. Umiddelbart synes jeg ikke, at der er nogen forskel. Hun er en meget sød og kærlig pige overfor sine forældre.*

*Lærer: Jeg kan godt tænke, at hun møder aldrig en grænse. At de ikke magter at sige nej og tage konflikten med hende.*

I den tværfaglige udveksling på visitationsmødet får nogle forståelsesmåder tilsyneladende større betydning end andre. Der sker en fokusering af problemstillingerne til Annas "særlige behov" omkring individuelle dysfunktioner og lav forældreevne. Den tværfaglige proces med at "komme hele vejen rundt om barnet" ser således ud til at blive til en proces om at skabe viden, der er sammensat af forskellige perspektiver på, hvad der er galt med Anna. I de dominerende forståelser på visitationen dekontekstualiseres vanskelighederne således ud af den skolesammenhæng, som de optræder i. I stedet kastes fokus på Anna og hendes individuelle dispositioner, og deres mulige biologiske/neurologiske og familiemæssige årsager (Se også Mehan, 1984, 1993; Mehan et al. 1986; McDermott & Varenne, 1998; Røn Larsen, 2011b, 2011c).

Problemforståelsen centrerer primært om årsagerne og i mindre grad omkring betingelserne. Kun indirekte ses betydningen af de kontekster, som vanskelighederne omkring Anna er en del af: At skolen ikke har ressourcer til at håndtere vanskelighederne, og

at de andre forældre presser på for at få hende flyttet. SFO-pædagogen udfolder en forståelse af, at SFO'en tilbyder andre betingelser for børnenes konflikter ved at pege på, at Anna her kan gå væk fra de andre, men det er informationer, der ikke sidenhen refereres hverken i den tværfaglige proces eller ved den senere beslutning. I Annas sagsjournal, der danner udgangspunkt for hendes specialklasseplacering, er beskrivelserne af skolens og SFOens forskellige betingelser for vanskelighederne således forsvundet. Tilbage står individualiserende og essentialiserende beskrivelser af de formodede årsager til Annas "særlige behov"; den mulige DAMP, den aggressive adfærd og forældrenes manglende grænsesætning.

Anna visiteres på baggrund af sagsfremstillingen og de tværfaglige perspektivudvekslinger til den specialklasse, hvor jeg observerer. Her går ud over Anna otte drenge mellem 8 og 13 år. Målsætningen for indsatsen omkring Anna er centreret omkring aggressionshåndtering og tydelig struktur. Mine observationer af Anna peger på, at hun engagerer sig i at skabe forbindelser til de andre børn, både ved at være nysgerrig overfor dem i timerne og ved at foreslå og forsøge at tage styring på lege i frikvartererne. Det ser imidlertid ud til, at hun har vanskelige betingelser for sit engagement. Anna er den eneste pige i klassen, Anton er den eneste jævnaldrende, og den eneste hun kender i forvejen. Anna søger Anton, men de to børns interesser ser ud til at rette sig forskellige steder hen. Anton vil gerne lege med insekter og klassens mikroskop, og Anna ser ud til at væmmes ved insektforsøgene. I stedet forsøger hun at få Anton til at lege med hendes bamse, hvilket ikke fanger Antons opmærksomhed. De øvrige drenge i klassen "leger vildt" i frikvartererne – bl.a. ved at konkurrere om, hvem der tør springe ned fra taget på legehuset, en leg der ikke ser ud til at appellere til Anna. Pointen her er, at Annas skoleengagement knytter sig til at "være med" blandt de andre børn, men at det er svært.

Et par måneder efter at Anna er startet i specialundervisningsklassen, interviewer jeg en specialklasselærer, der har talt med Anna om vanskelighederne i almenklassen. Hun fortæller, at Anna var meget ked af forløbet i skolen, at de andre børn drillede hende, at lærerne ikke hjalp hende, og at det var derfor, hun blev så gal. Det kan altså se ud som, at vanskelighederne i Annas skoleliv også har at gøre med hendes forhold til de andre børn (for analyser af vanskeligheder og deltagelse i børnefællesskaber, se også Røn Larsen, 2004, 2011a; Stanek, 2011). At vanskelighederne har forbindelse til dynamikker mellem børnene, var imidlertid ikke genstand for opmærksomhed i den tværfaglige visitationsprocedure.

Annas historie fortæller os lidt om, at viden om hverdagslivets sammensathed er væsentlig, når vi vil forstå, hvorfor der opstår vanskeligheder omkring børn. Og her kan der se ud til at opstå et gab mellem de forskellige professionelle perspektiver på Annas vanskeligheder i det, man kan kalde “Anna som sag” og “Anna som person”, der lever sit liv i og på tværs af sammenhænge og perspektiver på vanskelighederne, som en del af et komplekst hverdagsliv i skolen på den anden. Pointen er, at viden, der er væsentlig for at forstå vanskelighederne i barnets livssituation, tilsyneladende tabes i den tværfaglige udveksling på visitationen (Se også Mehan, 1993).

Når vi skal forstå hvilke betingelser, der har betydning for den tværfaglige proces, er det værd at hæfte sig ved den gennemgående forståelsesfigur; at målet med det tværfaglige samarbejde er, at årsagerne til barnets vanskeligheder må bestemmes entydigt og individuelt som udgangspunkt for en kompenserende indsats. Dette knytter sig bl.a. til en velfærdsstatlig tradition (både i lovgivning og forvaltning) at retten til offentlige tilbud er knyttet til den enkeltes (særlige) behov, hvilket også må ses i relation til Ejrnæs’ analyser af, at kravet om en ensartet sagsbehandling kalder på entydige problembeskrivelser der principielt kan sam-

menlignes, således at “graden af behov” kan afgøres, og ensartede indsatser tilbydes til “den samme” type og grad af vanskeligheder. Et andet væsentligt aspekt knytter sig til de andre forældres klager, i en tid hvor de offentlige velfærdsydelser gøres til genstand for en konkurrence – fx i forhold til sammenligning af karaktergennemsnit for de enkelte skoler (Pedersen, 2008, Dyson & Gallannaugh, 2008). Der er således en lang række andre hensyn, der gør sig gældende i forhold til de tværfaglige processer i visitationen, end hensynet til barnet i vanskeligheder, men hensyn der nemt tilsløres af “common-sense-forståelserne” af barnets inderliggjorte “særlige behov” (Hester, 1991; Woodhead, 1991). Ved at forfølge det tværfaglige samarbejde og de forskellige deltagers perspektiver i arbejdet med børn i vanskeligheder brydes forestillingen om entydig konsensus imidlertid.

### Andre typer af tværfagligt samarbejde

I det følgende analyseres andre typer af tværfaglige møder, nu omkring drengen Niels. Niels går i en familieklasse 3 dage om ugen og i sin klasse på den lokale folkeskole 2 dage om ugen. Alle ugens hverdage går Niels i sin gamle SFO. På udviklingsmødet deltager en familierådgiver, en speciallærer, en specialpædagog, en psykolog, en SFO-pædagog, almenklasselæreren og Niels’ forældre. På mødet skal virkningen af familieklasseindsatsen afdækkes, og der skal fastlægges målsætninger for det videre arbejde.

Psykologen indleder mødet ved at påpege, at Niels er indstillet til børnepsyk., men at der er et års ventetid på udredningen. Dette bliver mødt med en generel beklagelse. Dermed slås en gennemgående forståelsesfigur på de tværfaglige møder an; man venter på udredningen af, hvordan Niels “i virkeligheden er”. Dermed gøres den essentialiserende forståelsesfigur, som vi også så til visitationsmødet, gældende. Men i modsætning til, hvad bl.a. Hester påpeger, synes anvendelsen af forståel-



sesfiguren ikke entydig. På de tværfaglige møder formidles der nemlig også løbende viden om, hvordan de sammenhænge, Niels indgår i, har betydning for hans vanskeligheder, dvs. en mere situeret forståelse, der har fokus på betydning af konteksten omkring Niels. Men som på visitationsmødet eksisterer de to forståelser tilsyneladende ukommenteret ved siden af hinanden, og udvekslingen mellem dem ser ud til at fungere som en proces, der hele tiden åbnes op i flerperspektivistisk sammensathed og lukkes derpå ned under udpegning af årsager inden i barnet.

Et eksempel: SFO-pædagogen gør på et tidspunkt opmærksom på, at der er stor forskel på vanskelighederne, alt efter *“hvordan det er gået ovre i skolen”*. Om Niels får problemer i SFO'en hænger altså sammen med, hvordan skoledagen er gået. SFO-pædagogen bringer derpå en anden forståelse i spil, med en bemærkning om, at Niels selv søger konflikterne: *“Han spotter lige nogle særlige typer”*. Familierådgiveren spørger så: *“Når det går sådan ovre i skolen, kan han så overhovedet klare sig i SFO'en?”*. SFO-pædagogen svarer: *“Ja, for der kan han jo selv bestemme, hvad han skal lave”*. Familierådgiveren samler op: *“Det er meget flot at han selv kan rammesætte det, der giver ham ro”*. Psykologen påpeger, at *“Niels er et barn, der har svært ved at strukturere tingene”*, og at han derfor skal have begrænsede valgmuligheder. Det man kan se her er, at samtalen springer rundt mellem forskellige parter – der hver især byder ind med forskellige og til tider modstridende forståelser – at der åbnes op for perspektiver på konteksten, men at det ser ud til at man forenes i de essentialiserende perspektiver.

Et andet eksempel fra udviklingsmødet er, at lærerne fra almenklassen er meget utilfredse med, at Niels fortæller historier om konflikterne mellem *“de hårde drenge”* fra familie-klassen ovre i almenklassen. Dette forhold diskuteres som Niels' behov for at fortælle om *“de konflikter, der er nede hos jer”*, som klas-

selæreren siger. Her udpeges Niels' formidling på tværs af sine livssammenhænge som Niels' *“særlige behov”* og ikke som en vanskelighed, der knytter sig til hans livssituation på tværs af steder. Hen imod afslutningen af mødet siger specialpædagogen pludseligt: *“Det er vigtigt at huske, at det jo ikke bare er Niels, der skal laves om, det er sammenhængen omkring ham”*. Det kommenteres ikke af nogen. Igen lukkes muligheden for at diskutere betingelser for vanskeligheder ned, da familierådgiveren runder mødet af med bemærkningen: *“Jeg har skrevet til mig selv, at de næste tre måneder, der skal vi afklare, hvad der virker i forhold til at støtte Niels”*. Det besluttet, at Niels må støttes i overgangene mellem sine steder gennem visualiseringsøvelser såsom at hænge sine oplevelser fra familie-klassen og fra frikvarteret fra sig sammen med sit overtøj, før han går ind i klassen eller SFO'en, at han skal lære at *“tale pænt”* og fortælle om *“de gode ting i familie-klassen”*. Hele tiden ser det ud som, at der åbnes sprækker mod viden, der potentielt kan kontekstualisere vanskelighederne omkring Niels, men at de lukkes, og at vanskelighederne hæftes på Niels' individuelle årsager.

Den samme tendens viser sig på Netværksmødet, hvor også andre netværkspersoner omkring Niels' deltager: konkret Niels' mormor, en lærervikar og en familierapeut, der tidligere har haft forældrene i behandling. Den specialpædagog, der leder mødet påpeger indledningsvist, at *“Alle perspektiver skal have lov til at stå i deres egen ret: Her er det ikke et spørgsmål om, at noget er rigtigt og noget er forkert”*. I et efterfølgende interview forklarer hun, at det er vigtigt, at forståelserne bliver bredt ud, så man kan få øje på flere facetter af Niels' situation. Niels' mor kommenterer, mens hun ser rundt på deltagerne: *“Jeg tror, vi alle sammen har nogenlunde de samme mål. Og vi har også en god dialog. Jeg er sikker på, at alle gør deres bedste for Niels”*.

I senere interview fortæller både specialpædagog og mor, at de mener, der er det er en del

af problemet, at Niels bliver gjort til syndebug i klassen. "Syndebugsperspektivet" er en meget gennemgående figur i mange børns forløb. På de tværfaglige møder kommer den bekymring imidlertid sjældent til udtryk, og fremlægges i dette tilfælde heller ikke af hverken af specialpædagogen eller moderen. Alligevel synes der at være flere uoverensstemmelser på netværksmødet. For eksempel påpeger mormoderen med korslagte arme, at hun "*kan slet ikke se, hvad problemet er*". Ifølge hende handler det om, at skolen mangler struktur. Dette bakkes op af familierådgiveren, der kender familien fra tidligere. Ifølge familierådgiveren viste problemerne sig i forbindelse med et klasse-lærerskifte, og hun forstår ikke, hvorfor Niels skal være i familieklassen. På umærkelig vis knyttes problemerne i skolen alligevel til, at Niels "*har vanskeligheder med at navigere i store forsamlinger*", som familierapeuten efterfølgende siger. På samme måde som ved udviklingsmødet bliver en potentielt konfliktfyldt uoverensstemmelse lukket ned i en tilsyneladende enighed om individuelle kendetegn ved Niels.

Et tilsvarende eksempel er, da SFO-pædagogen påpeger, at vanskelighederne er taget til i forbindelse med en ressourcebesparelse i SFO'en, der er gået ud over muligheden for hjælp til konflikterne i børnegruppen: "*Men det har vi simpelthen ikke mulighed for mere. Der er for mange børn og for få timer*". Som en konklusion på det følger psykologen op med en bemærkning om, at "*I det sociale, der er Niels ved det helt enkle. Måske er han født med en lidt mindre evne til at strukturere ting*". Dette står i åbenlys modstrid til familieklasse-lærerens fortælling om, at "*Niels er den sam-lende faktor. Han er den, der samler drengene i drengegruppen*" en fortælling, der kommenteres af psykologen med bemærkningen: "*Det er en fin iagttagelse*". Perspektivforskellene gøres altså ikke til genstand for refleksion. En refleksion, der fx kunne udforske, hvad forskellene mellem Niels' handlinger i forskellige

kontekster mon handler om. Mødets ambition om at lade alle perspektiver tale i deres egen ret, bliver altså tilsyneladende ophævet i en form for harmonisering i beskrivelser af Niels' individuelle vanskeligheder.

Det kan se ud til, at der gøres brug af to forskellige forståelsesfigurer på de tværfaglige møder. Én figur hvor målsætningen er at få afklaret årsagerne til vanskelighederne; hvad der præcist er galt med Niels, som udgangspunkt for at hjælpe ham bedst muligt. Og en anden figur, hvor målsætningen er at forstå betingelserne for vanskelighederne og at arbejde med konteksterne omkring Niels. Det er to figurer, der umærkeligt lever side om side og som repræsenteres gennem alle deltageres udsagn. Men det er samtidigt to forståelsesfigurer, der hverken konfronteres eller forbindes. Og konkret er det den individualiserende årsagsforklarende forståelsesfigur, der dominerer på de tværfaglige møder, idet det er målsætninger, der knytter sig til udviklingen af Niels individuelle kompetencer, der tages til referat.

Når vi vil forstå hvordan og hvorfor de forskellige forståelsesfigurer bringes i spil af de forskellige deltagere, bliver det centralt at gå tættere på de betingelser, som forståelsesfigurerne er en del af; de institutionelle sammenhænge, som de skal være relevante i. Charlotte Højholt peger her på, hvordan forståelser og håndtering i praksis er forbundet:

*"(...) begreber er muligheder i sociale praksisser skabt af, vedligeholdt af og under forandring i de sociale praksisser. Begreber har desuden en historie – de er blevet til under særlige historiske forhold i forbindelse med særlige konflikter – i forbindelse med hvad "der er på spil" i f.eks. skolen (...) Vi må fastholde begreberne som muligheder, mennesker benytter sig af, fordi disse muligheder netop er relevante."* (Højholt, 1999, s. 144, min understregning.)

I forlængelse heraf påpeger Uffe Juul Jensen, at forskellige distinktioner mellem "normalt" og "afvigende" altid må analyseres som en del

af den praksis, der udøver dette skel, som svar på særlige opgaver og handlesammenhænge:

*“(...) det er procedurene i en given praksis, der fastlægger, hvad der er normalt.” (Jensen, 1986, s. 179)*

I det følgende analyseres interviews med forskellige deltagere og deres begrundelser for at gøre, som de gør. Sigtet er at få indblik i procedurene i praksis, deltagernes betingelser og den måde, hvorpå de forskellige deltagere danner betingelser for hinanden.

### Perspektiver fra specialklassen

Specialklasseledere, -pædagoger og -lærere udtrykker nogle gennemgående dilemmaer i forhold til deres muligheder i de specialpædagogiske indsatser. Ofte beskriver de den manglende adgang til vanskelighedernes kontekst i almenklassen. På det konkrete plan peger de ofte på nødvendigheden af at styrke samarbejdet med lærerne i almenskolen omkring inklusion. Som en specialpædagog siger:

*“Det kan jo være svært at løse problemerne og bidrage til inklusion, når man ikke kan komme til at arbejde med det som problemerne er en del af”.*

Her ligger altså en implicit kritik af den individualiserende forståelsesfigur, idet pædagogen peger på behovet for viden om og adgang til de sammenhænge i almenklassen blandt andre børn og voksne, som problemerne er opstået i – jvf. også specialklasselærerens tidligere refleksioner over Annas situation. Når talen falder på de tværfaglige sammenhænge, der allerede er etableret, udtrykkes imidlertid frustration og bekymring. En specialklasselærer siger om visitationens betydning:

*“Visitationsprocessen giver ikke nogen åbenlyse håndtag. Der er ingen konkret vidensoverførsel. Vi får ikke ret meget at vide fra dem, der faktisk kender børnene.”*

Det problematiseres, at vanskelighederne omkring barnet, når det ankommer til det specialpædagogiske tilbud, allerede er rammesat gennem forståelser af iboende årsager – og at denne rammesætning lagt sammen med den manglende adgang til almenklassen “trækker” det pædagogiske fokus for håndteringen af vanskelighederne i en individualiserende retning. Specialklasselærerne og -pædagogerne tilskyndes således til at arbejde med vanskelighederne som knyttet til individet – både fordi det er individet, de konkret har adgang til – og fordi deres opgave er formuleret i relation til individets “dysfunktioner” (For samarbejde mellem specialklasse og almenklasse se også Morin, 2009, 2011).

Samtidig er det værd at hæfte sig ved, den måde hvorpå den institutionelle adskillelse almen- og specialområdet bliver en væsentlig betingelse for de specialpædagogiske institutioner. Det grundlæggende dilemma er, at i den adskilte organisering er specialinstitutionernes arbejde knyttet til, at den almindelige undervisning på de lokale folkeskoler netop ikke kan inkludere alle børn: Den professionelle opgave i specialinstitutionerne er netop at håndtere dem, der udpeges som afvigende. Groft sagt kan man sige, at den specialpædagogiske faglighed inden for dette institutionelle arrangement er knyttet til den individualiserende forståelsesfigur. Således er der nogle modsætningsfyldte betingelser knyttet til det specialpædagogiske arbejde, der på den ene side sigter imod inklusion gennem arbejde med konteksterne og på den anden side er afhængig af eksklusionen. Deltagelsen i de tværfaglige processer synes på mange måder at afspejle håndteringen af denne modsætning.

Dermed peger speciallærere og -pædagoger på, hvordan institutionelle adskillelser mellem almen- og specialpædagogik og forbindelser imellem forvaltningspraksis, tværfaglighed og professionel praksis får konkrete og modsætningsfyldte betydninger for, hvad der er muligt, og hvad der betragtes som relevant

i det tværfaglige samarbejde og den specialpædagogiske praksis. Der er hele tiden modstridende krav og betingelser for fokuseringen af det pædagogiske arbejde, og disse trækker fokus i forskellige retninger – I arbejdet med inklusion bliver det relevant at forstå situationer omkring børn på én måde, og i afklaringen af individuelle årsager i forbindelse med tidlig indsats overfor sociale og neurologiske “risikofaktorer” bliver det relevant at forstå på en anden måde, der peger på afklaring af individuelle årsager (se også McDermott & Varenne, 1998 for kritik af “risikofaktorer”). Begge forventninger er en del af betingelserne for tværfaglig praksis, som krav de forskellige deltagere kan stilles til regnskab for.

### Perspektiver fra almenkolen

Folkeskolelærerne ser ud til at have tilsvarende dilemmaer knyttet til deres deltagelse i det tværfaglige samarbejde – både på visitationen og til de forskellige tværfaglige møder. En helt afgørende betingelse for lærernes deltagelse i det konkrete observerede tværfaglige samarbejde knytter sig til, at mit forskningsprojekt har fulgt børn, der enten går i eller er indstillet til specialpædagogiske indsatser uden for almenkolen – altså at der her er tale om børn “i grænselandet”. Lærernes bidrag i de tværfaglige sammenhænge må derfor ses på baggrund af, at de enten ikke har med børnene at gøre i det daglige eller specifikt har indstillet dem til at blive ekskluderet fra almenklassen.

Et dilemma der i flere andre forskningsprojekter beskrives som helt centralt i forhold til inklusionsbestræbelser er lærernes “krydspres” mellem faglighed og rummelighed (Alenkær, 2010; Dyson & Gallannaugh, 2008; Hamre, 2009). Her identificeres væsentlige konfliktende hensyn indskrevet i folkeskolens praksis som en ambition om en høj faglighed (forstået som en curriculumbaseret faglighed, der kan måles i form af fx Pisa-testen) overfor et krav om en høj grad af inklusion af børn med forskellige forudsætninger. Det påpeges, at dette

dilemma konkret håndteres gennem en identifikation af de børn, der ikke kan indgå i den almindelige undervisning gennem udpegningen af deres individuelle vanskeligheder i form af fx forskellige diagnoser. Dette dilemma danner på en måde betingelsesbaggrund for lærere og -leders deltagelse i de tværfaglige processer.

Konkret så vi Annas almenklasselærer beskrive det dilemma, at hun ikke har tid og ressourcer til at løse konflikterne mellem børnene i klassen samtidigt med, at hun skal løfte de almindelige faglige opgaver i klassen. Dette kommer bl.a. også til udtryk i både hendes og skolelederens reference til de andre børns forældres utilfredshed. I det hele taget synes bekymringen for presset fra de andre forældre at være gennemgående for alle parter perspektiver, jf. også speciallærerens tidligere vurdering af, at Annas eksklusion fra almenklassen hang sammen med de andre forældres pres.

Samtidig oplever lærerne, at deres faglighed er under pres af de modstridende krav om et højt standardiseret fagligt niveau på den ene side og krav om at “lykkes” med inklusionen på den anden. Og her oplever de at blive stillet til regnskab i de forvaltningsmæssige og de tværfaglige sammenhænge. Som en lærer fortæller:

*“Man må hele tiden filtrere sig ud af skyldsspørgsmål. Man må skærme sig. Der er et kæmpe skyldsspørgsmål på spil – og man kan hele tiden blive dømt uprofessionel.”*

En lærer fortæller i forbindelse med et visitationsmøde om, at alle de implicerede parter “går på listesko” i forhold til fremlæggelserne på visitationsmødet. På den ene side er de optagede af at hjælpe barnet ved at fortælle om de ressourcer og muligheder, de ser i afsøgningen af konteksten omkring barnet, men på den anden side, vil de ikke “risikere at få ham med hjem”, fordi de netop er nået til et sted, hvor de oplever sig som afmægtige i forhold til drengen. Og her kan de individuelle årsags-

forklaringer af vanskeligheder ses som en mulighed for at italesætte vanskelighederne som udgangspunkt for at få hjælp til barnet uden for almenklassen og dermed løse vanskelighederne i forhold til det handlepres, der er i klassen, uden at blive udpeget som "uprofessionel".

Her er det relevant at perspektivere med en tværfaglig proces fra et andet visitationsmøde, hvor en lærer eksplicit siger, at hans muligheder for at løse vanskelighederne omkring en dreng, der hele tiden kommer i konflikt med de andre drenge i klassen, hænger sammen med, at han ikke har mulighed for at sætte tid af til et samarbejde omkring drengegruppen med SFO'en. Her responderer en forvaltningschef ved at sige, at diskussioner af samarbejdsproblematikker ikke hører hjemme i visitationen. Forvaltningschefen begrundes med, at fokus skal fastholdes på barnet, og at ressourceproblemer hører til i en anden sammenhæng. Et velbegrundet synspunkt om, at det "ikke kan være rigtigt at et barn skal ende på visitationen, fordi læreren ikke gør sit arbejde med SFO'en godt nok": Tingene må skilles ad. I situationen ser det dog ud til, at netop denne "skillen ad" får betydning for, hvordan vanskelighederne konkret kan forstås (Se også Røn Larsen, 2011a, 2011e).

### Perspektiver fra PPR

PPR-psykologerne synes tilsvarende at skulle navigere i modsætningsfyldte betingelser. På den ene side er de inddraget i arbejdet med inklusion via sparring med skolerne. Samtidigt forventes de på den anden side at levere de individuelle testresultater, der danner en væsentlig del af grundlaget for udpegningen og eksklusion af enkeltbørn. Som en siger:

*"Det er meget vanskeligt, det der med at inkludere og rumme, fordi det pr. definition indebærer eksklusion. Man kan sige at inklusionsbegrebet indebærer afvigelse. Man taler om, at der er noget der skal inkluderes, og allerede der, når man taler om afvigelse, så er der tale om eksklusion."*

For psykologerne er det en væsentlig betingelse, at de forventes at levere et helt centralt bidrag i forhold til at afklare, hvilken slags indsats barnet skal tilbydes. Psykologerne er samtidigt bevidste om, at den mulige indsats også afhænger af hvilke kommunale tilbud, der har pladser, og hvor mange børn der er indstillet. At hjælpe barnet bliver dermed også knyttet til at levere den viden, der kan udløse det bedst mulige tilbud. Og her er det en meget væsentlig betingelse for psykologernes arbejde, at de er klar over at den individualiserende viden er særlig anvendelig at træffe beslutninger på.

En psykolog fra en anden kommune fortæller i løbet af en diskussion af mit projekt om sin modvilje mod at teste et barn, der er indstillet til PPR. Han fortæller:

*"De beskrivelser, der lå på vanskelighederne i klassen var gode nok, som de var. Der var ingen grund til at teste ham. Der var ingen tvivl om, at det var i klassen, der var problemer"*.

Psykologen kobler sin modvilje mod testningen til sin bekymring om at bidrage til en stigmatisering og problemudpegning af den enkelte dreng, men som han siger:

*"Jeg kunne ikke få lov til ikke at teste ham. Jeg skulle teste." Da jeg spørger, om han så gjorde det, svarer han: "Nej. Jeg endte med at få lov til ikke at teste. Men jeg måtte helt til tops i systemet. Det var en kamp uden lige."*

Dermed peges på vanskelighederne ved at komme til at levere andre typer af viden, at "beslutte på" i denne institutionelle organisering. En psykolog beskriver det som dilemmaet omkring "det dobbelte bogholderi". På den ene side skal fremstillingen vise børnenes ressourcer, som udgangspunkt for det videre arbejde, og på den anden side skal vanskelighederne skrives frem på en måde, så barnet kan få hjælp. Psykologen beskriver det som:

*“Det er det største tabu i PPR, at vi er i konkurrence med hinanden om alt for få pladser.”*

Dermed bliver den ressourcemæssige ramme en væsentlig betingelse for psykologens beskrivelse af vanskeligheder, fordi særlige beskrivelser i højere grad udløser hjælp til børnene end andre. Psykologerne problematiserer generelt adskillelsen af specialområdet og almenområdet, fordi de indsats, der kan tilbydes, og adgangen til dem over visitationen skaber en afstand til almenskolen, en afstand der hæmmer mulighederne for inklusion. Men samtidigt er psykologernes faglighed som beskrevet en integreret del af netop adskillelsen – i en lang række kommuner er adgangen til specialressourcer eksempelvis afhængige af en indstilling til og udredning i PPR-regi (ex. Egelund, 2010). Der er altså stærke, men ikke determinerende institutionelle tilskyndelser til at bidrage til konsensus omkring det individuelle barns dysfunktioner. Analyser af forvaltningschefernes perspektiver giver os yderligere indsigt i dette forhold.

### Perspektiver fra forvaltningen

For forvaltningscheferne er et grundlæggende dilemma i forbindelse med visitationen knyttet til spørgsmålet om en retfærdig ressourcefordeling, så de der har størst behov, får mest hjælp. Tildelingen af ressourcer sker på cpr. nr. niveau, og i en retfærdig fordeling af ressourcer må man derfor udpege dét barn, hvis “særlige behov” skal tilgodeses. Dette må sammenholdes med en individualiserende velfærdstradition, hvor borgeres rettigheder er formuleret som individuelle rettigheder, som antages at kunne sidestilles, således at det kan afgøres, hvem der har de største behov. Forvaltningschefens opgave er her bl.a. at få “systemet” til at fungere. Man kan altså sige, at forvaltningscheferne sidder i et krydspres mellem et skøn om: Hvad er problemet og hvad kan vi gøre – og en regelautomatik: til den slags børn – har vi den slags tilbud – og

her tilskyndes de til regelautomatikken, så de entydige etiketter afspejler retfærdige og ensartede beslutningsprocesser. Under et interview spørger jeg en forvaltningschef om, hvad hun er særligt opmærksom på under visitationen. Hun svarer:

*“Jeg forsøger at sidde og lytte mig til og læse mig til: Tror jeg på, at der kommer en diagnose ud af det her? Og hvis jeg tror på, at der kommer en diagnose ud af det her, hvor diagnosen bliver det primære problem, så kan jeg nemmere forestille mig, hvor kan det her barn falde godt til, hvor kan det få tilstrækkeligt med hjælp”.*

Diagnosen gør det ifølge denne forvaltningschef nemmere at hjælpe barnet. Jeg spørger videre, om der ikke er en risiko for, at vi overser de sammenhænge, som børns vanskeligheder opstår i, hvis vi kun ser på diagnosen. Hun svarer:

*“Hvis vi tror på, at der er en diagnose, så vil de særlige tilbud, der er indrettet til netop dem være bedst, ikke? For der har de skabt et miljø til det lige præcis.”*

I forlængelse heraf identificerer hun den primære opgave ved visitationen som at se og lytte efter lighederne mellem de faglige perspektiver:

*“Man skal se uden om alle tillægsordene og så ind på indholdet. Og når man gør det, så var det i virkeligheden det samme, de sagde, om det så var en psykolog eller en socialrådgiver. Det var meget den samme historie de fortalte, hvis man altså sorterede tillægsordene fra.”*

Dermed antydes den forståelsesfigur, at man i samarbejdet kan etablere en bredt fagligt forankret essentiel sandhed om, hvordan barnet i virkeligheden er: “Den samme historie” der kan afgøre hvilket tilbud, der passer til det individuelle barn. Og som medlem af visitationsudvalget skal man gøre sig i stand til

at afdække denne "sandhed" i de forskellige perspektiver. Med den individualiserende vanskelighedsforståelse bliver genstanden for den specialpædagogiske indsats det enkelte barn. Dermed bliver det, jvf. specialpædagogens dilemma mindre relevant at beskæftige sig med de sammenhænge, som vanskelighederne opstår i. I det lys kan det opleves som ineffektivt med mange forskellige stemmer indover. Som en anden forvaltningschef beskriver:

*"... Jeg har aldrig oplevet før, at der har været en sådan kødrand omkring en beslutningsproces."*

Han oplever processen som problematisk og fremhæver at diskussionerne bevæger sig på det, han kalder "anekdoteplanet". Risikoen er, påpeger han, at man ikke kommer "dybt nok" ind i "hvad er det for et barn, og hvad er det for en familie". Han ville foretrække, at det var en psykolog og en familierådgiver, der undersøgte barnets situation og fremlagde ved visitationen.

Heller ikke forvaltningschefernes perspektiver på de tværfaglige processer omkring visitation er dog entydige. En tredje forvaltningschef beskriver det tværfaglige samarbejde som væsentligt for at få adgang til så mange perspektiver som muligt, for på den måde at blive klog på, hvordan man kan hjælpe barnet. Hun beskriver sin tilgang til visitationsprocesserne:

*"Spørg. Tro ikke, at du ved, men spørg! Jeg er meget nysgerrig på, hvad synes forældrene, hvad synes barnet. Ja, at vi tænker rundt om barnet. Har vi nu tænkt tilstrækkeligt i helheder, for barnet. Og hvad kan et skoleskifte betyde for barnet. (...) Jeg lytter med udgangspunkt i barnet. Og med udgangspunkt i barnets forældre. Hvad er det vi ved? Hvad er det de fortæller os? Også de modtagende steder. Hvad er det der sker hos dem i øjeblikket – hvordan kan de matche?"*

Her peger forvaltningschefen på et behov for sammensat viden om barnets liv og den mulige betydning af de tilbud, som barnet kan placeres

i. Man kan på den måde se både den individualiserende og den situerede forståelsesfigur i forvaltningschefernes perspektiver.

Forvaltningscheferne beskriver økonomiske effektiviseringshensyn som centrale betingelser for deres arbejde. En fortæller om den situation, at man ind imellem må placere et barn, før man har fået afklaret, hvilket tilbud, der vil passe bedst:

*"Vi sidder i et organisatorisk krydspres. Og der er det, det er så vigtigt, at vi hele tiden er bevidste om, hvad er det for nogle logikker, der trækker i mig lige nu, og hvad er det for nogle ting, som jeg skal veje op imod hinanden. Og jeg ved jo godt, at hvis jeg glemmer økonomien et stykke tid, så får jeg nogle ordentlige drag over nakken. Og så ødelægger jeg i virkeligheden kvaliteten over hele området, fordi jeg så skal spare rigtig meget, ikke?"*

De økonomiske hensyn har således konkrete betydninger i beslutningsprocesserne. Her har det givetvis en betydning at amternes tidligere opgaver siden kommunalreformen i 2007 er blevet lagt ind under kommunerne. Det betyder, at det er økonomisk fordelagtigt at "undgå at sende børnene ud af kommunen". Indirekte kan det få den betydning, at man hæfter sig meget ved de dele af de forskellige parters beskrivelser af børnenes situation, der kan bruges til at underbygge en placering i et tilgængeligt kommunalt tilbud. Og her er indsatserne, som forvaltningschefen nævnte det for lidt siden, ofte beskrevet i forhold til målgrupper af enkeltbørns vanskeligheder, ofte knyttet til diagnoser eller særlige former for individuelle beskrivelser (ex socioemotionelle vanskeligheder eller udadreagerende adfærd.)

Dermed "lyttes der efter" konsensus – om de individuelle kendetegn ved børnene. Centrale aspekter for børnene, såsom deres adgang til deltagelsesmuligheder i børnefællesskabet, falder således nemt ud i sagsgangen i visitationspraksis, trods forvaltningschefernes beskrivelser af nødvendigheden af sammen-

sat viden om barnets liv. Forvaltningschefens position er således også præget af forskellige og indimellem modstridende hensyn og betingelser, der skal håndteres. I relation til forvaltningschefernes position bliver det afgørende, at de er arbejdsgivere for deltagere i de andre positioner. Deres håndtering af modstridende betingelser kommer således til at udgøre væsentlige betingelser for de øvrige deltagere – og her bliver det netop centralt, at vi udgør betingelser for hinanden i en særlig institutionel organisering.

### Opsamling og Perspektivering

De forskellige voksne omkring børn i vanskeligheder har hver deres ansvarsområder, opgaver, faglige baggrunde. De er positioneret forskelligt og har forskellige adgange til viden om børnene. Fordi børn netop lever deres liv på tværs af disse institutionelt adskilte sammenhænge, har de forskellige parter brug for hinanden, for i fællesskab at kunne udvikle de bedst mulige udviklingsbetingelser for børnene. Det tværfaglige samarbejde er således begrundet i nødvendigheden af at skabe sammensat viden om børn i vanskeligheder. Forskningslitteraturen og mine observationer viser imidlertid at det tværfaglige samarbejde også er præget af en uventet grad af konsensus. Konsensus er ikke entydig, der er både forskelle og konflikter om, hvordan børn i vanskeligheder skal hjælpes, men forskellene bliver sjældent genstand for opmærksomhed og refleksion i den sociale samarbejdspraksis. Det efterlader mig med en nysgerrighed: Når vi arrangerer tværfagligt samarbejde for at få adgang til sammensat og forskelligartet viden, hvordan kan det så være at samarbejdet i så stor udstrækning udtrykker konsensus og harmoni?

Analyserne af det tværfaglige samarbejde har gjort det muligt at tegne (mindst) to tilsyneladende modstridende forståelsesfigurer i den tværfaglige praksis op. Disse knytter sig ikke entydigt til de forskellige professionelles faglige baggrund. I stedet ser de ud til knytte sig

til de konkrete modsætningsfyldte opgaver og betingelser, som de forskellige Parter har for at udføre disse opgaver (se også Axel, 2009, 2010). De to overordnede forståelsesfigurer, der bringes til anvendelse på tværs af de forskellige deltageres praksis kan beskrives som:

En essentialiserende *forståelsesfigur med rødder i positivismen*, hvor vanskeligheder identificeres som lineære resultater af årsager i børns neurologiske eller familiemæssige dispositioner. I forlængelse heraf synes det tværfaglige samarbejde rettet mod ensartede beskrivelser af børns særlige behov, som skal kompenseres gennem koordinering og ensretning af bestræbelserne i de forskellige indsatser. Den udbredte bestræbelse på etablering af “fælles sprog” kan ses som et udtryk for denne forståelse. “Fælles sprog” beskrives ofte i både teori og praksis som en nødvendig forudsætning for tværfagligt samarbejde på både sundhedsområdet, børneområdet og det generelle sociale område. Konkret er “fælles sprog” ofte udtrykt gennem fælles standarder for en indsats, der gør det muligt at dokumentere og evaluere. Diskussionen er for omfattende til at udfolde her, men det er alligevel et bemærkelsesværdigt eksempel på, hvordan tværfaglige indsatser bliver harmoniseret (ex Hansen & Vedung, 2005).

Heroverfor tegner sig en *situeret forståelsesfigur*, hvor betingelserne i situationen betragtes som centrale. Her bliver samarbejdet rettet mod fælles afsøgning af, hvordan forskellige betingelser har betydning for, at noget bliver vanskeligt i de komplekse livssituationer i børns skoleliv. Fokus rettes mod refleksion over de forskellige perspektiver.

Når jeg vælger at kalde dem forståelsesfigurer og ikke logikker eller rationaler, knytter det sig til, at de ikke optræder entydigt, men hele tiden forskyder sig. Således ser anvendelsen ud til at knytte sig nært til den særlige institutionelle organisering, som alle parter deltager i forhold til, men som netop stiller sig forskelligt for dem, afhængigt af hvilke hen-



syn, de hver især er sat til at forvalte. Pointen er, at ved at følge de forskellige parter på tværs af forskellige sammenhænge, får vi blik for, hvordan den essentialiserende enighed "dækker over" situerede forskelligheder. I andre sammenhænge end de tværfaglige, udtrykker de professionelle en helt anden uenighed og en gennemgående kritik af de essentialiserende kategoriseringer. I denne artikel har jeg været optaget af, hvordan forståelsesfigurer (både de essentialiserende og de situerende) er svar på konkrete udfordringer i praksis. De knytter sig til særlige relevansstrukturer, der er en del af de konkrete betingelser, som deltagerne forholder sig aktivt og forskelligt til i ambitionen om at udvide deres rum af handlemuligheder i forhold til at håndtere deres ansvarsopgaver i forhold til børnene. Hvordan og hvornår forskellige forståelsesfigurer gøres aktive er meget afhængig af de konkrete procedurer og betingelser, der knytter sig til deltagelsen i de forskellige sociale praksisser i det institutionelle arrangement omkring håndtering af vanskeligheder omkring børn.

Den situerede forståelsesfigur ser ud til at vanskeliggøres af de institutionelle betingelser, der primært ser ud til at befordre den essentialiserende forståelsesfigur. Dette er bl.a. knyttet til det forvaltningsmæssige behov for at sikre ensartethed i sagsgangen og træffe entydige beslutninger på "sikker viden", for at fordele børn retfærdigt i en historisk opdelt institutionel organisering mellem almen- og specialpædagogik. Først og fremmest, fordi det institutionelle arrangement er bygget omkring administration på individuelle kategoriseringer, således at entydige problemudpegninger letter administrationen. I forlængelse heraf ser de institutionelle betingelser ud til at gøre konflikter og uenigheder sårbare for deltagerne.

Når der opstår vanskeligheder og afmagt omkring et barn, ser det ud til, at der nemt opstår et spørgsmål om, hvis skyld det er eller sagt på en anden måde: Hvis praksis ikke fungerer, hvem gør så ikke sit arbejde godt nok?

Konkret så vi det udtrykt i det eksempel, hvor en lærer bebrejdes af forvaltningschefen, da han kobler vanskelighederne til et problematisk samarbejde med SFO'en. At åbne konfliktsuelle perspektiver på vanskelighederne fører i dette institutionelle arrangement nemt til risikoen for at blive udpeget som den "skyldige". Problemet forskydes derfor rundt mellem de forskellige deltagere (Højholt, 2001). Her kan den individualiserende forståelse betragtes som en fælles afmagtshandling, fordi den placerer "skylden" indeni barnet og dermed gør det muligt for deltagerne i det tværfaglige samarbejde at "*filtrere sig ud af skyldsspørgsmålet*".

Det er en væsentlig pointe, at forvaltningerne fungerer som arbejdsgivere for de forskellige professionelle. Dette forstærker sårbarheden i forhold til at reflektere over forskelle på vanskeligheder forskellige steder, fordi det nemt i denne institutionelle sammenhæng oversættes til, at nogle har svigtet deres opgave. Kravet om entydig "sikker viden" for at beslutte forstærker tendensen til individualisering og bliver samtidigt en væsentlig betingelse for, hvordan "ordentlig faglighed" kan forstås i det tværfaglige samarbejde. Som læreren tidligere beskrev: "*Man kan hele tiden blive dømt uprofessionel*".

Kampen om faglig anerkendelse rammesættes således på en særlig måde af de institutionelle betingelser for hvilke forståelser af vanskeligheder, der anerkendes som professionelt legitime. Når den positivistisk orienterede forestilling om tværfaglig sagsbehandling er, at man en gang for alle kan etablere "sikker viden" om, hvordan barnet i "virkeligheden er", så kommer perspektivforskelle og uenigheder til at fremstå som fejl og fejlkilder. Sigmon peger bl.a. på at den individualiserende og "medicinske model" udgør hjørnesteinen i specialpædagogikken (Sigmon, 1990, s. xi). Denne forestilling underbygges i analyser af, at den historiske velfærdsstatslige skolebestræbelse på at bryde med fattigdom som uddannelsesmæssigt selektionskriterium og etableringen af

lige skolemuligheder i “folkeskolen for alle” faktisk har bidraget til det kompenserende fokus på “intellektuelle evner” og “sociale risikofaktorer”. Dermed har et individualiserende fokus dannet udgangspunkt for etableringen af specialpædagogik som et selvstændigt fag ved siden af almenpædagogikken. Dette er blevet accentueret på en særlig måde i det som Ove Kaj Pedersen kalder konkurrencestaten (Pedersen, 2008, se også Hermann, 2008).

Imidlertid er anvendelsen af den individualiserende forståelsesfigur ikke entydig. Alle deltagere inddrager på forskellige måder og forskellige tidspunkter den situerede forståelsesfigur – blandt andet gennem de fælles inklusionsbestrebelse. Man kan også formulere det på den måde, at analyserne af det konkrete tværfaglige samarbejde og de forskellige parter perspektiver viser en form for strid om, hvad det er for grundlæggende forståelsesfigurer, vi kan forstå skolevanskeligheder ud fra. Konkret ser jeg her, både i mit samarbejde med den konkrete praksis og i andre kommuner mange tiltag, der med udgangspunkt i den situerede tankefigur søger nye veje. Der tales fx om at begynde arbejdet med vanskeligheder i den almindelige undervisning i de lokale folkeskoler før visitationen, at ændre visitationen, så testningen og individualiseringen ikke er en nødvendig forudsætning for at få hjælp, og om i højere grad at udvikle de specialpædagogiske indsatser som en del af arbejdet i almenklasserne.

Her udfordres bl.a. Hesters (1991) pointe om “mundane reasoning” som bestemmende for social praksis omkring problemudpegning. I praksis ser det nemlig ikke ud til, at en entydig naturliggjort “commonsense” omkring individualisering af skolevanskeligheder determinerer praksis. De forskellige forståelsesfigurer eksisterer samtidigt og er hele tiden i bevægelse gennem de forskellige deltagers konkrete handlinger. Vi er altså nødt til at anvende en anden optik til at forstå udviklingen i faglighed og tværfaglighed end optikken om

determinerende rationalitet, statsideologi og styringsteknologi, der gennemsyner praksis og virker bagom ryggen på blinde subjekter. Vi må i stedet gå tæt på praksis: Samarbejdet tjener særlige, til tider konfliktsuelle hensyn, der på forskellige måder har betydning for alle parter. De institutionelle betingelser er i udgangspunktet modstridende: De forskellige deltagere skal som i et Möbius-bånd, skabe muligheder for inklusion gennem eksklusion – i samme bevægelse.

Det bliver således en væsentlig pointe, at den politiske ambition om *både* at skabe inklusion med plads til forskellighed gennem et arbejde med børns betingelser i skolen *og* at udvikle tidlig indsats gennem udpegning af børns individuelle dysfunktioner på baggrund af et alment sigte om en høj standardiseret og curriculumbaseret faglighed, stiller modsætningsfyldte krav til alle forskellige deltagere. Striden er altså forankret i den historiske udvikling af de institutionelle betingelser. Alle deltagere er positioneret i en modsætningsfyldt struktur med forskellige opgaver og modstridende hensyn knyttet hertil på samme tid. Når fx Morten Ejrnæs så påpeger, at vi har brug for at udvikle nye forståelser af faglighed og tværfagligt samarbejde, så er det klart, at vi må forstå en sådan udvikling, som knyttet til udviklingen af de institutionelle betingelser, de skal virke i. Med andre ord handler udvikling af tværfagligt samarbejde ikke alene om at udvikle nye faglighedsopfattelser. Det handler også om at ændre den institutionelle organisering, der tilskynder til entydighed og individualiserende forståelser. Udviklingen kan desuden ikke forstås som løsrevet fra den konkrete deltagelse i social praksis. Vi må derfor også begribe, hvordan dobbelthederne i betingelsesstrukturerne hele tiden opretholdes og forandres gennem de forskellige parter fælles og konfliktsuelle deltagelse.

## Litteratur

- Ainscow, M. (2005) Would It Work in Theory? Arguments for Practitioner Research and Theorizing in the Special Needs Field. In: Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. *Theorising Special Education* (p. 7 – 20). London: Routledge.
- Alenkær, R. (2010). *Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel – i den inkluderende skole*. Ph.d.-afhandling ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Asen, E; Dawson, N. & McHugh, B. (2001). *Multiple Family Therapy: The Marlborough Model and Its Wider Applications*. London: Karnac.
- Axel, E. (2002). *Regulation as Productive Tool Use*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Axel, E. (2009). What makes us Talk about Wing Nuts? Critical Psychology and Subjects at Work. *Theory & Psychology* 19(2) 275 – 295
- Axel, E. (2010). Situeret projektering i et byggeprojekt. *Nordiske udkast* 1(1) 97 – 117
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *I problem-barnens tid – Förnuftets moraliske ordning*. Stockholm: Carlsson Bokforlag.
- Dreier, O. (1997). Subjectivity and Social Practice. *Sundhed, Menneske og Kultur*, 1, s. 1 – 145
- Dreier, O. (2006). Imod abstraktionen af struktur, *Nordiske udkast* 34(1)13-12
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Dyson, A. & Gallannaugh, F. (2008) Grus i maskineriet. I: Alenkær, R. (red.) *Den inkluderende skole – en Grundbog*. (s. 161 – 182). København: Frydenlund.
- Ejrnæs, M. (2004) Myten om faglig enighed. *Uden for nummer*, 9 (5) s. 3 – 14.
- Ejrnæs, M. (2006) *Faglighed og tværfaglighed – Vilkårene for tværfagligt samarbejde mellem sundhedsplejersker, pædagoger, lærere og sagsbehandlere*. København: Akademisk Forlag.
- Egelund, N. (2010). Specialundervisning i Danmark, forekomst og effekt. *Unge Pædagoger*, nr. 2, s. 5-10
- Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010). Children's Development as Participation in Everyday Practices Across Institutions. *Mind, Culture and Activity*, 17 149 – 168
- Gill, V.T. & Maynard, D. W. (1995). On "Labelling" in Actual Interaction: Delivering and Receiving Diagnosis of Developmental Disabilities. *Social Problems*, 42 (1) 11 – 37
- Hamre, B. (2009). Problematismen af barnet i specialpædagogikken. *Specialpædagogik*. Årg. 29, nr. 5, s. 61 – 74.
- Hansen, M. B. & Vedung, E. (2005) *Fælles sprog i ældreplejens organisering: Evaluering af et standardiseret kategorisystem*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hedegaard, M. & Chaiklin, S. (2011). Supporting Children and School: a Developmental and Practice-Centered Approach for Professional Practice and Research. In: Hedegaard, M. & Daniels, H. (ed.) *Vygotsky and Special Needs Education. Rethinking Support for Children and Schools*. S. 86 – 107. London: Continuum International Publishing Group Ltd.
- Hermann, S. (2007). Magt og oplysning – Folkeskolen 1950 – 2006. København: Unge Pædagoger.
- Hester, S. (1991). The Social Fact of Deviance in School: A Study of Mundane Reasoning. *British Journal of Sociology* 42(3) 443 – 463.
- Hjørne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating School Careers and Identities in Pupil Welfare Settings in the Swedish School*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Højholt, C. (1999) Tilegner indlæringsvanskeligheder sig børn? I: Axel, E. Baltzer, K. Hansen, C.R., Mammen, J. *Virksomhed, viden, læring* s. 127 – 150. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*, København: Gyldendal.
- Højholt, C. (2011). Cooperation between Professionals in Educational Psychology – Children's Specific Problems are connected to General Dilemmas in Relation to taking Part. In: Hedegaard, M. & Daniels, H. (ed.) *Vygotsky and Special Needs Education – Rethinking Support for Children and Schools* (p. 67 – 85). London: Continuum.
- Højholt, C. (red.) (2011). *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2011) Forskningsarbejde og gensidige læreprocesser. I: Højholt, C. (red) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. S. 207 – 238. København: Dansk Psykologisk Forlag

- Jensen, U. J. (1986) *Sygdomsbegreber i praksis*. København: Munksgaard
- Jefferson, A. & Hunniche L. (2009). (Re)Searching for Persons in Practice: Field-based methods for critical Psychological Practice research. *Qualitative Research in Psychology*, 6: 12–27.
- KL (2008). Folkeskolen: Faglighed i inklusion og specialpædagogisk bistand. [http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id\\_35746/ImageVaultHandler.aspx](http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_35746/ImageVaultHandler.aspx) (4.6.2011).
- Knudsen, H. (2007). Familieklassen – nye grænser mellem skole og hjem. I: Moos, L. (red.) *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. København: Dafolo
- Knudsen, H. (2009). The Betwixt and Between Family Class. I: *Nordisk Pedagogik*, 29 (nr. 1).
- Kousholt, D., (2011a). *Børnefællesskaber og familieliv – børns hverdagsliv på tværs af institutioner*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D., (2011). *Børnefællesskaber og familieliv – børns hverdagsliv på tværs af institutioner*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Laluvein, J. (2010). School Inclusion and the ‘Community of Practice’. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1) 35 – 48.
- McDermott, R. & Varenne H. (1998) Disability as a Cultural Fact. In: *Successful Failure – The School America Builds*. Oxford: Westview Press
- Mehan, H. (1984) Institutional Decision-Making in: Rogoff, J. & Lave, J. (ed.) *Everyday Cognition*. Lincoln: Harvard Excel Press.
- Mehan, H., (1993). Beneath the Skin and Between the Ears: A Case Study in the Politics of Representation. In Chaiklin, S. & Lave, J. *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. (p. 241 – 268) New York: Cambridge University Press.
- Mehan, H.; Hertweck, A.; Miehl, J. L. (1986) *Handicapping the Handicapped. Decision Making in Student Careers*. Stanford University Press.
- Miðskarð, Jóhannes (2008). Multi-disciplinary work [~ tværfagligt samarbejde] in Denmark – an overview of the literature. *Nordisk Socialt Arbejde*, 28 (3-4), 247-258.
- Morin, A., (2007) *Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet
- Morin, A. (2009) Praksisforskning på tværs af almen- og specialpædagogik. *Educare* 4, s. 105 – 121.
- Morin, A. (2011) Samarbejde om inklusion. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. S. 89 – 118. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Pedersen, O. K. (2008). Om pædagogikkens historie og nyeste udviklinger. I: Andersen, L. M. et al. (red.) *Folkeskolens filosofi – Idealer, tendenser og kritik*. Århus: Philosophia.
- Rasmussen, O. V. (2009) “Just in time” – hvordan overgå diagnoseerne og skabe viden på stedet. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 46 (1-2) 167 – 187.
- Røn Larsen, M. (2004). Børnefællesskaber i den pædagogiske praksis. *Vera*, 29, 68-79.
- Røn Larsen, M. (2005). Perspektiver på de institutionelle betingelsers betydning for forældre-samarbejde. I: Højholt, C. (ed.) *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk forlag.
- Røn Larsen, M. (2011a). Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – Samarbejde på tværs* s. 61 – 88 København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011b). Visitationsprocesser – som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – Samarbejde på tværs* s. 177 – 205. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011c, in press). A Paradox of Inclusion – Administrative Procedures and Children’s Perspectives on Difficulties in School. In: Hedegaard, M. et al. *Children, Childhood, and Everyday Life: Children’s Perspectives*.
- Røn Larsen, M. (2011d) Forældresamarbejde – dilemmaer og betingelser. I: Jensen, A. K. & Meyer, V. T. (red.) *Pædagogens bog om individ, institution og samfund*. København: Akademisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011e) *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.afhandling fra

Ph.d.-programmet i hverdagslivets socialpsykologi, Roskilde Universitet.

Sigmon, S. B. (1990). *Critical Voices on Special Education – Problems and Progress Concerning the Mildly Handicapped*. State University of New York Press.

Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: studeret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO*. Ph.d. afhandling fra Roskilde Universitet.