

Maja Røn Larsen – mrl@ruc.dk

Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder

– Organisering af specialindsatser i skolen

Resume

Denne artikel sætter fokus på samarbejde og konflikter om, hvordan vanskeligheder i børns skoleliv skal forstås og håndteres. Gennem en analytisk bevægelse på tværs af børneliv, professionelt og tværprofessionelt arbejde samt forvaltning belyses de komplekse samspil og forhandlinger om hvilke vidensformer og hvilke aspekter af børnelivet, der inddrages i forhold til udviklingen af de indsatser som børn og familier tilbydes.

Artiklen er baseret på ph.d. afhandlingen: "Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen", og forsvaret der blev afholdt d. 11.11.2011 (Røn Larsen, 2011).

Gennem en periode på 3 år har projektet gennem interviews og deltagende observationer fulgt børn, forældre, forskellige professionelle og forvaltningspersonale på tværs af børns skoleliv både i almene og specialundervisningssammenhænge, på tværfaglige møder og i visitationsammenhænge. I forlængelse af inklusionsdebatten – og senest lovgivningen vedr. inklusion – har der vist sig et interessant og modsætningsfyldt fænomen: På den ene side optagethed af behovet for at forstå skolevanskeligheder som komplekse og sammensatte fænomener – og på den anden en tendens til fortsat – og måske endog i forstærket grad –

at anvende individualiserende forståelseskategorier. Dette modsætningsforhold har vist sig at være gennemgående i forskellige deltagers handlinger på tværs af de forskellige sammenhænge, de deltager i. Jeg er i denne artikel optaget af spørgsmålet om, hvordan vi kan forstå dette modsætningsforhold – uden at privatisere det til et spørgsmål om den enkeltes professionalitet på den ene side – eller afpersonalisere det og forstå det som udtryk for individualiserende diskurser, der virker bag om ryggen på deltagerne, på den anden.

Den empiriske bevægelse på tværs af forskellige sammenhænge, og udforskningen sammen med mange forskellige deltagere, har muliggjort en indsigt i de ofte modstridende institutionelle betingelser for den konfliktuelle sociale praksis omkring udvikling af indsatser til børn i vanskeligheder. Den teoretiske pointe er her at vise dialektikken i den proces, hvorigennem forståelseskategorier udvikles gennem mange forskellige parter deltager i særlige (og modsætningsfyldte) institutionelle arrangementer af social praksis. En pointe er, at forskellige parter hver især indgår med forskellige opgaver, perspektiver og interesser, men samtidigt netop er forbundet gennem deres forskellige andele i forhold til problemstillinger omkring de samme børn.

Nøgleord: Tværfaglighed, samarbejde, konflikt, specialpædagogik, børn i vanskeligheder, inklusion, institutionelle betingelser, social praksis.

Introduktion

Det overordnede tema for denne forsvarsartikel er analyserne af, hvordan forståelser og indsatser omkring børn i vanskeligheder i skolen bliver til i samarbejde og konflikt mellem mange parter, alle med hver deres opgaver og fagligheder involveret i arbejdet. De senere år har udviklingen af skoleområdet været centreret omkring målsætninger om inklusion og idealer om at arbejde med fællesskaber og mangfoldighed. Denne udviklingsbestræbelse må bl.a. ses i lyset af den UNESCO-initierede Salamanca-erklæring, hvor 300 lande tilsluttede sig en fælles målsætning om alle børns ret til deltagelse i den almene skole (Salamanca-erklæringen, 1994). Vi kan fx se inklusionsbestræbelsen i udviklingen af en ny lov – inklusionsloven i folkemunde – der begrænser muligheden for at henvise børn til ekskluderende specialundervisning (LOV nr 379 af 28/04/2012).

Frem mod i dag synes skoleudviklingen imidlertid præget af et mærkværdigt paradoks – det som andre steder er blevet kaldt inklusionsparadokset (ex. Langager, 2008; Røn Larsen 2012a). For samtidigt med at inklusionsbestræbelsen fylder meget, har vi i en lang periode set henvisningerne til specialundervisning i og uden for den almindelige folkeskole stige voldsomt (Andersen & Pedersen, 2008; Bækgaard & Jakobsen, 2011; Dyssegaard et al. 2007).

Tilsvarende ser der i de konkrete forhandlinger omkring problemforståelser og løsningsmodeller omkring vanskeligheder i skolens praksis ud til at være forskellige modsatrettede bevægelser i spil. De fleste skoler har en inklusionsambition, og mange steder fremhæves bestræbelsen på at arbejde med konteksten som noget helt centralt i forhold til problemløsning

i skolen. Men samtidigt er der en gennemgående tendens til, at vanskelighederne beskrives gennem individualiserende problemforståelser. Så trods inklusionsbestræbelserne eksisterer der stadig en tendens til individualisering og særliggørelse af barnet i vanskeligheder (se fx Börjesson & Palmblad, 2003; Hjørne, 2004; Skidmore 2004).

I denne artikel argumenteres der for, at inklusionsproblematikker, som de beskrevne, må begribes som en del af en bevægelig og modsætningsfuld social praksis – hvor mange forskellige parter med forskellige opgaver og interesser – både samarbejder og konflikter om, hvordan vi skal forstå og håndtere vanskeligheder i forhold til børns skoleliv – og at det er denne sociale praksis, som de aktuelle ændringer i lovgivningen spiller ind i. Denne konfliktsociale praksis udforskes i nærværende bidrag ved at forbinde analyser af interviews og deltagende observationer på tværs af:

1. Børns hverdagsliv i og på tværs af almen-skole og specialskole
2. Samarbejdsprocesser omkring børn i vanskeligheder, med blik for de forskellige parter og deres arbejdsbetingelser.
3. Den forvaltningsmæssige organisering omkring eksempelvis visitation, som betingelser for de forskellige parter deltagelse i processen

I artiklen er det sigtet at vise, hvordan de forskellige områder er tæt forbundet, men samtidigt er områder, der oftest udforskes adskilt (se også Baltzer og Tetler, 2003). Pointen er, at områderne netop “virker sammen” i et særligt institutionelt arrangement – bl.a. gennem den måde, som de forskellige deltagere danner betingelser for hinanden (Ex. Dreier, 2008a; Højholt, 2001). En særlig pointe er fx, at spørgsmålet om hvilke forståelser af vanskeligheder, der kan anerkendes som professionelle, er forbundet til betingelser andre steder i det institutionelle arrangement end

blot klasseværelset eller specialskolen – fx til visitationen.

Empiriske og analytiske bevægelser på tværs af forskellige sammenhænge

Problematikken omkring individualisering af vanskeligheder og kritikken af psykomedicinske forståelseskategorier er ikke ny, og mit projekt trækker således veksler på arbejdet af bl.a. Hugh Mehan og hans kollegaers analyser af henvisningsprocedurer i skolen (E.g. Mehan et al. 1986) – og McDermotts analyser af, hvordan indlæringsvanskeligheder tilegner sig børn (McDermott, 1993; McDermott & Varenne, 1998). Noget vi til gengæld til stadighed synes at mangle viden om, er de konkrete deltageres perspektiver på; hvorfor og hvordan individualiseringen af vanskeligheder sker – og herigennem også viden om deres betingelser for at deltage i kategoriseringsprocesser på særlige måder. Hvad det med andre ord er for sociale praksisser, som de individualiserende kategoriseringsprocesser produceres i? Dermed præsenteres en vinkel på kategoriseringsdiskussionerne, der tager det udgangspunkt, at kategoriseringer anvendes af særlige både personlige og institutionelle grunde. For at forstå hvorfor individualiserende kategoriseringer af vanskeligheder omkring børn bliver så dominerende, er vi med andre ord nødt til at analysere konkrete menneskers deltagelse i det institutionelle arrangement, som forståelseskategorierne er en del af – som de “virker i” (Fyilling, 2008; Dreier, 2008a; Hjörne, 2004; Skrtic, 1995). Jeg har derfor været optaget af at forstå anvendelsen af forståelseskategorier dynamisk – ud fra deres anvendelse i praksis. Altså som noget, der er i bevægelse og flytter sig igennem forskellige parter håndtering af konkrete situationer – konkrete situationer, der igen er en del af en særlig og ofte modsætningsfyldt institutionel arbejdsdeling og organisering. Som en forvaltningsleder på et tidspunkt forklarer mig i forhold til visitationsprocessen –

og dens fastlæggelse af de indsatser som børn og deres familier tilbydes:

“Jeg tænker, der er jo mange logikker i virkeligheden, der præger det [beslutningsprocesserne]. Og det er jo lige fra forældrenes, til lærernes, til skoleledelsens, til PPR’s, til forvaltningschefernes. Vi sidder der med hver vores lille indfaldsvinkel og derfor også logik.”

Men samtidigt er de forskellige deltagere også forbundet gennem deres særlige bidrag i løsningen af en fælles opgave. Pointen er, at udviklingen af forståelseskategorier må begribes gennem konkrete subjekters konfliktfyldte og modsætningsfulde handlinger i og perspektiver på særlige institutionelle organiseringer – hvor både lærere, speciallærere og -pædagoger, psykologer, socialrådgivere og kommunale embedsmænd deltager, og qua deres deltagelse også udgør betingelser for hinanden (Højholt, 2011; Røn Larsen, 2011, 2012b, 2012c). Bestræbelsen på at få indsigt i den komplekse organisering af social praksis omkring børn i vanskeligheder har i projektet ført til en forskningsbevægelse på tværs af skole, specialskole, PPR, tværfagligt samarbejde og visitation. Ambitionen i projektet har været at forstå – hvordan og hvorfor vi forstår og håndterer vanskeligheder i skolen, som vi gør. Her har et analytisk greb, i afsøgningen af hvorfor nogle forståelser får forrang fremfor andre, været, at se på de sammenhænge forståelserne skal “virke i” – at analysere hvad det er for udfordringer de dominerende forståelser er svar på i social praksis. Med andre ord har det været en ambition at skabe indsigt i, hvad det er for betingelser, som subjekterne har for deres indsatser – og på den led forbinde det situerede samspil til dets strukturelle betingelser.

Til den bestræbelse knytter der sig en forståelse af mennesket som et subjekt, der altid har grunde, til sine handlinger (Dreier, 2008a; Holzkamp, 2013). Men det er væsentligt at have blik for de modsætningsfyldte aspekter af menneskers handlinger, at grunde altså ikke er

det samme som entydige rationaler. Det giver mening, når vi analyserer subjektets grunde som knyttet til konkrete og ofte modsætningsfyldte betingelser. Ofte befinder man sig i situationer med modsætningsfyldte hensyn og perspektiver. Man sættes med andre ord i et dilemma, hvor flere modstridende handlinger kan udføres velbegrunder. Subjektets overvejelser over dilemmaer og modsætningsfyldte handlinger bliver i den sammenhæng væsentlige analytiske nøgler til at forstå de modsætningsfulde betingelser.

Det har været afgørende at udforske og analysere betingelsers betydninger “indefra” – med udgangspunkt i praksis, og gennem de forskellige deltageres perspektiver på deres grunde til at deltage i arbejdet omkring børn på særlige måder. Derfor har jeg analyseret deltagelsen og dilemmaerne gennem både børn og voksnes førstepersonsperspektiver (Holzkamp, 2013; Schraube, 2010). På den måde har jeg søgt at få indsigt i de sammenhænge og betingelsesstrukturer, som forståelser og konkrete håndteringer skal “virke i”. Konkret har det betydet, at forskningsprocessen været en undersøgelse af de institutionelle arrangementer omkring børn i vanskeligheder, der er gået på tværs af forskellige sammenhænge – og en analyse af en række forskellige perspektiver på processerne (Dreier, 2008b). Med andre ord har jeg søgt at etablere det, jeg i det følgende udfolder som: Et decentreret blik på konfliktuel praksis.

Et decentreret blik på konfliktuel praksis – mellem børneliv og børnesag

En af de centrale ambitioner med projektet var at undersøge, hvilke betydninger vanskeligheder og indsatser har i børns liv, så det var nærliggende at starte der, hvor de berørte børn befandt sig i specialklassen. Jeg startede her i det, som jeg kalder “grænselandet mellem specialskole og almenskole” – Der hvor skoleplaceringen endnu ikke er afgjort, og børnene lever i uvisheden om, hvorvidt de er

på vej tilbage til folkeskolen, eller om de er på vej videre i specialsystemet.

På samme måde som for andre børn, viser børnene i specialklassen sig at være meget optagede af deres deltagelsesmuligheder blandt andre; hvor de hører til, og hvem de hører sammen med (Se også Højholt, 2001; Morin, 2007; Rabøl Hansen, 2011; Røn Larsen, 2012b; Schwartz, 2013; Stanek, 2011). Undervejs i de deltagende observationer fortæller børnene ofte om deres gamle skole og kammeraterne her. Både i klassen og i mere fortrolige samtaler undervejs lufter de bekymringer for hvornår – og om – de mon komme tilbage. En dreng var optaget af, om hans kammerater mon ville kunne kende ham igen – og en anden af hvordan han kunne bevare kontakten til både drengene i specialklassen og kammeraterne i sin gamle skole.

Samtidigt med, at det var tydeligt i det empiriske materiale fra specialklassen at denne optagethed var helt central for børnene, så pegede observationer og interviews med lærerne på, at indsigten i og arbejdet med børns deltagelsesmuligheder ofte gled i baggrunden i de italesatte målsætninger i de specialpædagogiske indsatser og det tværfaglige samarbejde omkring børnene – på trods af ambitionerne om det modsatte (Røn Larsen, 2012b; 2012c). Så noget, der var i centrum for børnenes opmærksomhed og deres intentioner i skolelivet, var altså samtidigt noget af det, som det var svært at komme til at arbejde med i praksis.

For at forstå denne divergens mellem det professionelle blik og børnenes egne optagetheder anlagdes et decentreret perspektiv på den specialpædagogiske praksis (Dreier, 2003; Morin, 2007). Konkret er meget af det, der foregår i specialklassen, begrundet i forhold, der ikke er direkte til stede i den konkrete situation i specialskolen. Fx taler lærere og pædagoger om, at det de *skal* arbejde med i specialklassen på mange måder er defineret andre steder. Her trækkes folkeskolens krav til børnenes adfærd i forhold til inklusionsmu-

ligheder fremadrettet ind som en begrundelse. EN anden kan være den måde, som børnenes vanskeligheder er blevet afklaret i PPR eller på børnepsykiatrisk afdeling og rammesat gennem visitationsprocessen. Det kan også udtrykkes sådan; at begrundelser for de handlinger, der foretages nu og her, både må forstås i den konkrete situation, men samtidigt peger ud af sammenhængen og over i andre sammenhænge, som det kan være svært for den enkelte deltager at få adgang til. Læreren har fx ikke automatisk adgang til frikvarteret, familien eller SFOen, og sjældent eller aldrig adgang til psykologens praksis, de politiske processer eller visitationsprocessen.

Det er derfor væsentligt at studere forhold og samspil andre steder, i bestræbelsen på at udvide forståelsen af det, der foregår i de forskellige sammenhænge involveret i arbejdet omkring børn i vanskeligheder.

Fællesskaber og faglighed i en specialklasse

I det følgende fremlægges observationer fra en dag i specialklassen – både for at vise børnenes rettethed, men primært også for at vise, den måde hvorpå særlige aspekter af børnelivet henholdsvis fremhæves og nedtones som væsentligt i det specialpædagogiske arbejde. Observationerne stammer fra en familieklasse inspireret af Marlborough modellen (Asen, et al., 2001). Den er organiseret som en indsats, hvor børnene 1 – 3 dage om ugen går i skole her – og resten af dagene i princippet går i den almene folkeskole. Konkret viser det sig imidlertid ofte at være svært at bevare forbindelsen til folkeskolen. Både i børnenes journaler og diskussionerne på de tværfaglige møder peger på, at der kan være en række grunde til den manglende forbindelse til folkeskolen. Gennem udvekslingerne på tværfaglige møder og visitationsmøder (hvilket jeg vil vende tilbage til), får man indsigt i grunde koblet til samarbejdsvanskeligheder mellem de forskellige lærergrupper, samarbejdsvanskeligheder i forhold til forældrene eller konflik-

ter med de øvrige børns forældre i klassen (se også Morin, 2011). Den endelige beslutning om at afbryde inklusionsbestræbelserne kobles imidlertid oftest til en beskrivelse af det enkelte barns individuelle vanskeligheder beskrevet i et neurologisk/diagnostisk eller familiemæssigt perspektiv. For fleres vedkommende deltager familieklassens børn således i specialundervisningstilbud fuld tid.

Generelt peger observationerne i familieklassen på en gruppe af drenge, der forsøger at navigere i et lidt sart fællesskab. Sart på den måde, at drengene hver især har konfliktuelle erfaringer med at deltage i børnefællesskaberne i folkeskolen. De har oplevet at blive drillet, holdt udenfor og at komme i konflikt med de andre børn. De er nu i en klasse med max. 5 deltagere i varierende aldre – i observationsperioden er børnene mellem 7 og 13 år. Klassen har desuden meget skiftende deltagere – hvor børn løbende starter og slutter, for at vende tilbage til folkeskolen eller blive visiteret til andre specialtilbud. Alt i alt giver det nogle vanskelige betingelser for deltagelse – bl.a. fordi fællesskabet på den måde hele tiden er i forandring.

Samtidigt peger observationer og samtaler med børnene på, at lige præcis det at orientere sig i fællesskabet er helt centralt for dem. Hassan er en 3. klasses dreng, der har gået i specialklasse fuld tid længe, og som har haft svært ved at finde kammerater. I en enkelt periode i løbet af projektføreløbet finder han gentagende gange sammen med en anden dreng, og de begynder at tale om at ses uden for skoletid. Relationen afbrydes imidlertid kort efter, da denne dreng overflyttes til en anden specialskole. Oftest sidder Hassan alene i frikvartererne – eller følges med sin mor. Jacob er en anden dreng i 2. klasse, der lige er startet i klassen, og som deltager i familieklassen en enkelt dag om ugen sammen med sin mor¹. Den følgende

1 Jacobs situation er mere udførligt analyseret i den ene af afhandlingens artikler (Røn Larsen, 2011)

situation er udvalgt, fordi den viser drengenes engagement i at finde kammerater og samtidigt peger på både fastlåsning og overskridelse i specialpædagogen Karens (herefter markeret med versaler) professionelle tilgang til deres situation.

Jacob kigger over på Hassan, og spørger: “Hassan, hvad skal du lave i frikvarteret?”. Hassan drejer sig på stolen og smiler bredt: “Jeg skal i Netto!”. Jacob spørger sin mor Anita: “Mor, skal vi ikke også i Netto?”. Anita siger med rynkede bryn “Hvad skal vi i Netto?”. Jacob: “Vi skal med Hassan i Netto!”. Anita spørger Hassans mor: “Naima, er der langt over i Netto?”. “Ja, det ligger langt væk.” svarer Naima. KAREN bryder ind; “Nej, der er altså ikke ret langt – Det ligger lige derovre – 5 min.” Naima griner. Anita trækker tiden: “Jeg skal altså lige på toiletet.”

Drengene løber efter hinanden, mens de griner. Det larmer, og Naima skubber forsigtigt Hassan over mod døren. Han ser sig om efter Jacob. KAREN siger: “I venter lige på Anita ikke?”. I det samme kommer Anita, og de to mødre skælder lidt ud på drengene, mens de går af sted mod Netto. Lidt efter timens start kommer Jacob, Anita, Naima og Hassan tilbage. Drengene snakker og griner, og mødre bærer på Netto-poser.

I familieklassen arbejder de enkelte børn ud fra individuelle målsætninger, som er formuleret på plancher på klassens tavle. Som en del af den daglige rutine i familieklassen slutes dagen af med at børn og forældre evaluerer deres egen indsats i forhold til målsætningerne. Efterfølgende spørges der ud i klassen: Om der er nogen, der har “noget til dem”. Denne dag evaluerer Jacob og Anita, hvordan dagen er gået i forhold til Jacobs mål om at vente på tur, og række hånden op. De synes, det er gået godt. Hassan siger sjældent noget i disse sammenhænge, men da Jacob og Anita evalueres, ser han ud som om, han tænker sig om. Så rækker han hånden op. “Jeg synes, Netto var

godt.” siger han og smiler til Jacob, der smiler igen.

I evalueringen sættes de individuelle målsætninger for læring og udvikling i forgrunden, som det eksplicite mål for indsatsen. Når Hassan vælger at evaluere en fælles situation, der end ikke er foregået i familieklassen, bryder han derfor dagsorden for den individuelle evaluering. Han evaluerer i stedet det, drengene har opnået i fællesskab – og han understreger det som det centrale – det der var godt for ham. I netto-eksemplet ser vi faktisk, hvordan Karen deltager aktivt i at bakke op om drengenes forsøg på at etablere et fællesskab, der er meningsfuldt for dem, selvom det hverken knytter sig til Hassans eller Jacobs målsætninger. Også hun overskrider således den individuelle evalueringdagsorden. Bagefter taler jeg med Karen. Først kan hun ikke rigtig huske episoden. Da jeg beskriver den, griner hun. Hun fortæller, at hun bare tænkte, det ville være godt for drengene, men at hun egentlig også var i tvivl om, det var okay, at hun blandede sig – når det nu er meningen at genstanden for intervention er relationen mellem forældre og barn. Karen betragter det tilsyneladende ikke som en del af sin faglighed at indgå som “facilitator af fællesskabet”. Og det er en tendens, der viser sig på tværs af materialet fra specialklasserne. Lærernes faglighed i specialklasserne knyttes eksplicit til de individuelle drenges problematikker og evt. til deres beskrevne “særlige behov”. Drengenes optagethed af deltagemulighederne i det sarte fællesskab i klassen tillægges derimod ikke nogen særlig faglig betydning. Fagligheden omkring “børn med særlige behov” kommer altså nemt til at stå i et modsætningsfyldt forhold til børnenes intentioner om at orientere sig i fællesskabet.

Arbejdet med børns deltagemuligheder ser således ud til at være centralt for børnene – og bestræbelserne er til stede i den specialpædagogiske praksis. Men de betragtes nemt som noget “ved siden af” fagligheden. Dette er genkendeligt i forhold til bl.a. Maja Plums

arbejde, hvor hun viser, hvordan arbejdet med pædagogiske lærerplaner og dokumentation i daginstitutioner får indflydelse på, hvad der kan tillægges betydning som pædagogisk faglighed. Og en central pointe er her, at det er læreplansaktiviteterne, der dokumenteres, og ikke det pædagogiske arbejde omkring dem, selvom det også er til stede (Plum, 2011, men se også Ahrenkiel et al, 2013, om upåagtet pædagogisk faglighed). De forvaltningsmæssigt formulerede rammer for målsætninger omkring pædagogisk arbejde ser på den måde ud til at få betydning for de professionelle forståelser af faglighed.

I denne sammenhæng er det relevant, fordi det kan se ud til, at målsætningerne i specialklasseindsatserne tilskynder til, at forståelsen af faglighed knytter sig til det enkelte barn, i form af individuelle målsætninger og metoder formuleret i relation til netop dette barns "særlige behov". På den måde etableres særlige betingelser for, hvordan man kan optræde som *faglig og professionel* i specialklassen. Men *samtidig* er det centralt at fremhæve Karens bidrag til at muliggøre nettaturen – og dermed muliggørelse af drengenes fællesskab. Analyser af specialklassen over tid peger på, at de professionelle opmærksomhed på fællesskaberne gennemgående er til stede i den pædagogiske praksis. Men de kan ses som overskridelser af de strukturelle tilskyndelser til det individualiserende blik. På den måde kommer opmærksomheden rettet mod fællesskaberne til at repræsentere sprækker til udvikling – som eksisterende muligheder i praksis, om end de ikke sættes i tale som sådan. Der er med andre ord forskellige forståelser på spil samtidig. Men det ser også ud til, at der er forskel på, hvornår og hvordan de forskellige forståelser kommer til udtryk – og generelt ser det ud til, at individualiseringen stiger i takt med afmagten omkring et barns situation – de tidspunkter, hvor man ikke kan få indsatserne og samarbejdet til at lykkes. Når individualiseringen sker, er det imidlertid *hverken tilsigtet*

eller tilfældigt. Individualiseringerne kommer ofte i spil på trods af et eksplicit sigte om det modsatte. Men *samtidig* er der gode grunde til, at de anvendes, det er altså heller ikke tilfældigt – og det er, som jeg har nævnt, grundene, der er med til at sætte os på sporet af de modstridende betingelser.

Om at følge grunde "baglæns"

Som beskrevet tidligere, har de empiriske bevægelser i feltet i høj grad været guidet af de forskellige deltageres begrundelser for at gøre, som de gør. Jeg har altså anvendt en teoretisk begrundet empirisk og analytisk sensitivitet i forhold til de grunde og betingelser, som fx lærerne peger på som betydningsfulde. Konkret er det fx afgørende, at de forskellige professionelle omkring barnet, i høj grad ser deres indsats knyttet til det sted, de har adgang til at gøre noget. Specialpædagogen har fx primært adgang til børnene i specialklassen og ikke i almenklassen, derfor har hun ikke adgang til at arbejde med børnenes deltagelsesmuligheder i almenklassen, selvom det oprindeligt var her barnets vanskeligheder opstod. Hvad der bliver betragtet som centralt for indsatserne de forskellige steder ser altså også ud til at knytte sig til den organisatoriske arbejdsdeling. For at få mere viden om dette, fulgte jeg løbende en række af de forskellige tværfaglige sammenhænge.

Det samlede sigte med de tværfaglige møder er at koordinere de forskellige indsatser og forhindre de professionelle i at modarbejde hinanden. Indledningsvist havde jeg med udgangspunkt i de senere års professionsbestræbelser blandt både pædagoger og lærere en forventning om, at de forskellige parter udannelse, opgaver og professionshistorie ville vise sig som markante forskelle mellem deres perspektiver (for denne professionsudvikling se fx Moos et al, 2004). Det viste sig imidlertid gennem det empiriske arbejde, at den konkrete strid i højere grad så ud til at være knyttet til ressourcspørgsmål og konkrete opgaveforde-

linger end til entydige professionsbaggrunde (se også Ejrnæs, 2004, 2006). Samtidigt synliggjorde observationer fra konkrete tværfaglige samarbejds møder en høj grad af tilsyneladende enighed mellem de forskellige faggrupper. Særligt så der på nogle tidspunkter ud til at være enighed om, at den væsentlige fælles opgave var at afdække de enkelte børns individuelle årsager til vanskelighederne. Altså en form for enighed om, at det var de individualiserende forståelser, der var centrale. På andre tidspunkter, var der tale om en anden slags enighed omkring ambitionen om at overskride de individualiserende forståelser. Der så altså ud til at være en sammenflettethed af strid og samarbejde, der tilsyneladende stod omkring nogle andre akser, end dem jeg på baggrund af den eksisterende forskning oprindeligt forventede at se (Se også Axel, 2002, 2010).

Samlet set kan man sige, at *Alle* professioner ser ud til at benytte sig af individualiserende forståelser og ofte også tillægger dem en særlig faglig betydning – Men *også alle* professioner (og kommunale embedsmænd) har ambitioner om at overskride de individualiserende forståelser og etablere en bredere og mere sammensat viden om vanskelighederne og deres sociale sammenhænge. Noget der ser ud til at have en gennemgående betydning for, hvornår, hvilke forståelser bliver bragt i anvendelse, er graden af afmagt omkring barnets situation. Pointen er, at det faglige fokus flytter sig – Hvilke vidensformer, der er i spil, knytter sig til det pres og den afmagt, som de forskellige parter oplever. Og her bliver de individualiserende forståelser mest aktuelle, når man ikke oplever at kunne løse sin opgave på den ene side – og når de individualiserende forståelser er forudsætningen for en indstilling til et specialtilbud på den anden. Individualisering af vanskeligheder handler således om andet og mere, end kampen om den “rigtige forståelse” af vanskelighederne – det handler også om, hvad det er for sociale praksisser, som forståelserne skal virke i. Og igennem

samarbejdet kommer de forskellige parter her altså til både at åbne og lukke for mulighederne for hinandens forståelser (for uddybning se Røn Larsen, 2012c).

Forståelsesformer i visitationen

De forskellige deltagere i den specialpædagogiske praksis beskriver i interviews den måde, hvorpå de opfatter visitationsprocedurerne som en begrænsning i forhold til at få blik for børns vanskeligheder i en sammenhæng. Dels fordi den konkrete adgang til at arbejde med børn i den almene skolekontekst ofte vanskeliggøres i viderevisitationen til specialskolen, men også fordi karakteren af beskrivelserne i visitationen ofte fremhæver individualiserende årsagsforklaringer som baggrund for skolevanskelighederne. I de professionelle begrundelser for deres praksis fremhæves visitationen således som central for, hvordan beskrivelserne af barnets situation og de konkrete indsatser til det udfoldes – men samtidigt peger de konkrete analyser på, at der også her eksisterer dobbeltheder.

Et centralt kendetegn ved visitationen i den pågældende kommune er, at den er tilrettelagt med en indledningsvis tværfaglig proces. Det er en organisering, der netop udtrykker bestræbelsen om at træffe beslutninger, der er funderet på en mere sammensat viden barnets livssituation. Visitationen i denne kommune er opdelt i tre runder. I første runde fremlægger de forskellige professionelle, der har haft kontakt med barn og familie deres perspektiver på vanskelighederne omkring barnet – hvorpå de forlader rummet. Denne runde vil typisk indeholde de forskellige deltageres beskrivelser af den hidtidige indsats og af vanskelighederne, sådan som de oplever dem. Fortællingerne synes her ofte båret af forklaringer på, hvorfor det “ikke går” at have barnet i klassen – og typisk vil de indeholde beskrivelser af særlige kendetegn ved det enkelte barn eller dets familiesituation. I første runde fremlægges der indimellem også informationer om sam-

mensætningen af børnegruppen eller forældregruppen, overvejelser omkring betydninger af lærerskifte eller dårligt samarbejde mellem skole og SFO som en del af beskrivelserne af vanskelighederne og grundene til at et barn ikke længere kan gå i sin folkeskoleklasse.

I anden runde snævres perspektivet yderligere ind til det enkelte barn. Her "byder" de forskellige specialskoleledere ind med, om de mener, de kan tilbyde et relevant tilbud. Det vurderes, om beskrivelserne af barnet ser ud på en måde, der passer til det aktuelle specialpædagogiske tilbud Disse vurderinger vil ofte være begrundet i en sammenligning af beskrivelserne fra første runde – med fokus på om barnet er indad- eller udad-reagerende, sammenholdt med de eksisterende pladser og det aktuelle arbejdspress på institutionen. Efter denne udveksling forlader også specialskolelederne rummet. I tredje runde er forvaltningscheferne og PPR-repræsentanten alene tilbage om at træffe beslutning om, hvilket tilbud barnet skal have. Denne afsluttende runde varer typisk ca. et minut pr. barn. Det er her, det på baggrund af oplysningerne vurderes – hvordan puslespillet mellem mulige institutionspladser og tilbudskrævende børn kan gå op (Se også Højholt, 1990 for, hvordan viften af løsningsmuligheder bidrager til problembestemmelse).

I visitationen fylder de individualiserende kategoriseringer meget på tværs af de tre runder. Ofte vil alle parter – både psykologer, lærere, pædagoger og embedsmænd – på forskellig vis være involverede i bud på mulige diagnoser, hvilket blandt andet begrundes med den lange ventetid på en psykiatrisk udredning. I de forskellige runder fylder forskellige typer af viden imidlertid også forskelligt. I første runde fylder viden om børns sammenhænge og hverdagsliv typisk mere, men det er viden der ikke refereres videre i de efterfølgende runder. Indimellem sker det også at denne type af viden kommenteres som uvelkommen eller uvedkommende i forhold til visitationen – fulgt af kommentarer om, at den er uprofessionel

eller irrelevant for visitationen (Se også Røn Larsen, 2011; 2012 b). På den måde kan det se ud til, at selve organiseringen af runderne er fanget i den dobbelthed, at de på den ene side er tænkt til at synliggøre mangfoldighed og kompleksitet, men samtidigt er forpligtet på en beslutningsproces, der kræver forenkling og kompleksitetsreduktion. Konkret ser det ud til, at netop denne dobbelthed får betydning for den måde deltagerne kommer til orde. For på den ene side legitimerer den brede sammensætning af bidrag bestræbelsen om at "komme hele vejen rundt", som en forvaltningschef forklarer det. På den anden siden fordrer rundernes organisering, fordelingen af beslutningskompetence og krav til beslutningsgrundlag – at det er særlige dele af de forskellige deltageres perspektiver, der kan komme til orde (Se også Røn Larsen, 2012a).

Et beslægtet dilemma, der knytter sig til beslutningskompetencen, understreger også den nedtonede betydning barnets sammenhænge i hverdagslivet får i visitationen. I visitationsprocessen foregår det reelt sådan, at jo længere væk fra barnet deltageren befinder sig i det daglige, jo større betydning har vedkommende for beslutninger om det videre forløb. Men jo mindre viden har de implicerede personer samtidigt om det konkrete barn og dets hverdagsliv.

Logikken synes at være, at det er dem, der har overblik over ressourcer og tilbud, der skal træffe beslutninger om placering. Fordelingen af beslutningskompetence begrundes desuden med, at det ofte er vanskelige og følsomme beslutninger, der skal træffes, beslutninger, som det er nemmere at træffe, når man ikke selv er personligt og følelsesmæssigt involveret. Men netop denne distance ser samtidigt ud til at have nogle utilsigtede betydninger i form nedtoningen af viden om barnets hverdagsliv (Se også Røn Larsen 2012b). Samlet set kan man sige, at det får den betydning, at informationer om barnets sammenhænge og deltagelsesmuligheder forsvinder og viden om de konkrete

muligheder i form af pladser i systemet træder i forgrunden.

I de konkrete udvekslinger på møderne er der gennemgående en tendens til, at involveret og engageret viden om sammenhænge i hverdagslivet tales ned som usaglige eller ufaglige, hvorimod mere individualiserede forståelser som fx testresultater fremhæves som professionelle vurderinger. Viden om barnets sammenhænge og hverdagsliv ser her ud til at blive nedtonet som mindre professionelt end de mere standardiserede kategoriseringer af eksempelvis intelligens eller adfærdsvanskeligheder. Der synes altså at være en særlig forståelse af professionalitet og faglighed på spil i henvisningsproceduren. Det man også kan kalde en klassisk “ekspertforståelse” – hvor neutralitet, “objektivitet” og distance tillægges betydning (Se også Højholt, 2006, 2009; Mehan, 1984, 1993; Røn Larsen, 2011, 2012a).

Grunde til vidensprioriteringer i visitationen

I visitationen er alle implicerede optagede af at gøre deres arbejde så godt som muligt, og i den forbindelse at tage de bedst mulige hensyn til det enkelte barn ud fra den viden og de betingelser, de hver især har at gøre med. Men det er samtidigt også tydeligt, at ‘hensynet til barnet’ i sig selv er modsætningsfyldt, fordi hensynet til barnet skal tilgodese flere mål samtidig. Konkret kan vi se antydninger af *det historiske krydspres på folkeskolen*. Det krydspres, der udtrykkes i de modsætningsfyldte bestræbelser om, at der både arbejdes ud fra en inklusionsbestræbelse, der er funderet i idealet om forskellighed – Og samtidigt arbejdes med en ambition om at skabe et højt standardiseret fagligt niveau. Det dilemma betragtes af flere forskere som helt centralt i forhold til inklusionsbestræbelsen er lærernes “krydspres” mellem faglighed og rummelighed (Alenkær, 2010; Dyson & Gallannaugh, 2008; Hamre, 2009; Tetler, 2005). Her identificeres væsentlige konfliktende hensyn indskrevet i

folkeskolens praksis som en ambition om en høj faglighed (forstået som en curriculum-baseret 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 folkeskolen gennem udpegningen af deres individuelle vanskeligheder i form af fx forskellige diagnoser. Dette modsætningsfyldte forhold er forvaltningscheferne ansat til at administrere på. De skal altså gennem deres administration både imødesee plads til forskellighed og krav om at gøre ens i den succesfulde skole. De har altså ansvar for at få denne modsætning til at gå op på en harmonisk måde, og når det ikke lykkes så falder det tilbage på forvaltningen.

Et andet centralt aspekt i forhold til forvalternes dilemmaer er knyttet til *økonomistyring og ressourcefordeling*. Ressourcefordelingen sker netop inden for en særlig institutionel organisering baseret på en særlig velfærdslogik. Et klassisk element i velfærdsstaten er i den forbindelse at “de bredeste skuldre skal bære det tungeste læs” – dvs. at de der skal modtage offentlige ydelser skal være dem, der har det største behov. Forudsætningen for denne retfærdighedsforestilling er så, at det faktisk lader sig gøre at definere “graden af behov” for eksempelvis støtte eller specialundervisning på individniveau – at man faktisk kan tale om vanskeligheder som udtryk for enkeltbørns “særlige behov”. Det er bl.a. denne retfærdighedsforståelse der kommer til udtryk i de aktuelle diskussioner omkring inklusionsloven og nedlæggelsen af specialskolerne. Her er det en væsentlig bekymring, at specialområdet beskæres til fordel for almenområdet – altså en bekymring for, at pengene til dem, der har størst – og mest særlige – behov gives til såkaldt “almindelige børn” på almenområdet. I forlængelse af disse diskussioner ligger det dilemma, der knytter sig til, at visitationerne i langt de fleste tilfælde er cpr.nr. afhængige –

altså foregår som individuelle visitationer og ressourcetildelinger. Både i folkeskoleloven og den historiske velfærdstradition – ligger der en fordring om, at det enkelte barn har (en individuel) ret til et passende undervisnings-tilbud. Denne tænkning forudsætter netop at behovet for indsats kan afgøres på individ-niveau – at “de særlige behov” kan aflæses hos det enkelte barn. Og dermed begrundes de individualiserende forståelser netop i *behovet for “noget” at beslutte på*. Det strukturelle modsætningsforhold stiller krav om på een gang at sikre kompleks og sammensat viden om barnets situation – samtidigt med at viden skal kompleksitetsreduceres, så der kan træffes entydige og uanfægtelige beslutninger. Disse modstridende krav stiller sig på forskellige vis som konkrete og personlige dilemmaer for de forskellige involverede deltagere.

Afrunding

Med denne artikel håber jeg at have givet et indblik i nogle af de komplekse og modstridende betingelser, som forståelser og indsatser til børn i vanskeligheder er en del af.

Jeg har søgt at vise, hvordan problemstillinger omkring individualisering og vanskeligheder omkring inklusion ikke kun handler om særlige professionelle eller embedsmænds manglende eller forkerte forståelser. Jeg har dermed også antydnet, at løsningen ikke “blot” handler om “aflære” og uddanne professionelle i nye forståelser. Det handler i høj grad også om at analysere og ændre de betingelser, som forståelserne er en del af.

Det har samtidigt været centralt at understrege, at betingelserne ikke kan begribes “udefra”. Der er ikke tale om diskursive eller strukturelle bevægelser, der entydigt determinerer handlingerne. Gennem de decentrerede analyser på tværs af et institutionelt arrangement – en sammensat social praksis – har jeg i stedet peget på, hvordan mange forskellige deltagere gennem deres handlinger hele tiden er med til både at *reproducere og udvikle og*

forny den praksis, som de individualiserende forståelseskategorier “virker i”. At de forskellige deltagere på den måde udgør hinandens betingelser. Det er samtidigt et perspektiv, der kaster et interessant lys over diskussioner af udviklingsmuligheder i forhold til arbejdet med børn i vanskeligheder. For hvis vi sigter mod at udvikle indsatser til vanskeligheder i sammenhænge og ikke kun enkeltbørn, så knytter det sig ikke kun til at udvikle nye og bedre forståelser af inklusion. Det knytter sig også til at udvikle betingelserne for anvendelsen af forståelseskategorier og betingelserne for at være professionel – og at søge nye begreber for faglighed omkring børn i vanskeligheder. Overordnet kan man sige, at det bliver en udfordring for mange forskellige parter, at bidrage til udviklingen af det samlede institutionelle arrangement.

Man kan sige, at i forhold til individualiseringstendensen er mange forskellige parter ansvarlige for og involverede i produktionen af den “afmagts dynamik”, hvor vi lukker muligheder for hinanden på måder, der fører til individualisering og eksklusion. Men samtidigt kan vi fra alle positioner se sprækker, overskridelser og udviklingsmuligheder. Og her bliver det afgørende at pege på, at samspillet også rummer udviklingsmulighederne. Man kan sige det på den måde, at på samme måde, som vi kollektivt kan producere afmagt og fastlåse forståelses- og handlemåder, kan vi også alle fra forskellige positioner bidrage til overskridelser og udvikling.

Litteratur

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F. M., & Warring, N. (2013) *Daginstitutionen til hverdag: den upåagtede faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- 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.

- Andersen, J. & Pedersen, A.H. (2008). *Folkeskolens vidtgående specialundervisning – Skoleårene 1996/97 – 2006/07* [Extensive Special Education in the State Schools – Schoolyears 1996/97 – 2006/07]. The website of the Danish Ministry of Education: http://www.uvm.dk/~media/Files/Stat/Folkeskolen/PDF07/071231_vidtgaende_2006.aspx
- Asen, E; Dawson, N. & McHugh, B. (2001). *Multiple Family Therapy: The Marlborough Model and Its Wider Applications*. London: Karnac.
- Baltzer, K. & Tetler, S. (2003) Aktuelle tendenser i dansk specialpædagogisk forskning på børneområdet. *Psykologisk, Pædagogisk Rådgivning*, 40 (2) s. 136 – 162
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *I problem-barnens tid – Förnuftets moraliske ordning*. Stockholm: Carlsson Bokforlag.
- Bækgaard, M. & Jakobsen, S. T. (2011) Ekskluderende specialundervisning – hvem får det, og hvilke forskelle er der mellem kommunerne. KREVI – November 2011
- Dreier, O. (2003) *Subjectivity and Social Practice*. Århus: Center for Health, Humanities and Culture, Aarhus University.
- Dreier, O. (2008a), *Psychotherapy In Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2008b), Learning in Structures of Social Practice. In Nielsen, K. et al. (Ed.) *A Qualitative Stance – Essays in Honor of Steinar Kvale*. 85 – 96. Aarhus University Press.
- Dyson, A. & Gallannaugh, F. (2008) Grus i maskineriet. I: Alenkær, R. (red.) *Den inkluderende skole – en Grundbog*. (s. 161 – 182) København: Frydenlund.
- Dyssegaard, C.B., Egelund, N., Hansen, J.H., Laustsen, H. & Olsen, L., (2007) *Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse*. Forskningsrapport fra AKF og DPU
- Ejrnæs, M. (2004) Myten om faglig enighed. *Uden for nummer*, 9 (5) s. 3 – 14.
- Ejrnæs, M. (2006) *Faglighed og tværfaglighed – Vilkaerne for tværfagligt samarbejde mellem sundhedsplejersker, pædagoger, lærere og sagsbehandlere*. København: Akademisk Forlag.
- Fylling, I. (2008). *Meget er Forskjellig, Men noe bliver problem – en sociologisk studie av specialundervisningens institusjonelle praksis*. Doktoravhandling, Sociologisk Institut, Universitetet i Bergen.
- Hamre, B. (2009). Problematismen af barnet i specialpædagogikken. *Specialpædagogik*, 29(5) s. 61 – 74.
- Hedegaard, M., K. Aronsson, C. Højholt & O. Ullvik. (red) (2012) *Children, Childhood and Everyday Life – children’s perspectives*, Information Age Publishing Inc.
- Hjørne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holzcamp, K. (2013). What Could a Psychology from the Standpoint of the Subject Be? In: Schraube, E. & Osterkamp, U. (Eds.). *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzcamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Højholt, C. (1990). Tværfagligt samarbejde: Møderæs eller helhedsløsning. *Udkast* 18(2)
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Gyldendal.
- Højholt, C. (2006). Knowledge and professionalism – From the perspectives of children? *Journal of Critical Psychology*, 19, 81-160.
- Højholt, C. (2009). 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.
- Langager, S. (2008). Inklusionens Paradokser – Normalitetsopbrud, Normaliseringspolitik og Diagnosens Privilegier. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 3(08)6-13.
- LOV nr 379 af 28/04/2012. Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler) – (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole m.v.) <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=141611> (12.11.2013)

- McDermott, R. (1993). The Acquisition of a Child by a Learning Disability. In: Chaiklin, S. and J. Lave. *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. New York: Cambridge University Press.
- McDermott, R.; Varenne, H., (1998). *Successful Failure – The school America Builds*. Oxford: Westview Press, Oxford
- 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
- Moos, L., Krejsler, J. & Laursen, P. F. (red) (2004) *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Morin, A., (2007). *Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærerarrangementer*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet
- Morin, A. (2011). Samarbejde om inklusion. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. S. 89 – 118. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Rabøl Hansen, H. (2011). *Lærerliv og mobning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Røn Larsen, M. (2011) *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organiseringer af specialindsatser i skolen*. Ph.d. Afhandling fra Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning ved Roskilde Universitet. <http://hdl.handle.net/1800/6868>
- Røn Larsen, M. (2012a) A Paradox of Inclusion – Administrative Procedures and Children’s Perspectives on Difficulties in School. In: Hede-gaard, M. et al. (ed.) *Children, Childhood and Everyday Life: Children’s Perspectives*. New York: Informatigon Age Publishing.
- Røn Larsen, M. (2012b) Hverdagslivets anekdotiske betydning – Når børnelivet falder ud af helhedstænkningen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* – temanummer “Skoleklassen”, nr. 6/2012 400-412.
- Røn Larsen, M. (2012c) Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder. *Nordiske Udkast* 40(1) 52-72.
- Salamancaerklæringen (1994) <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf> (5.11.13)
- Schraube, E. (2010). Første-persons perspektivet i psykologisk teori og forskningspraksis. *Nordiske Udkast*, 38(1/2), 93-104. Hverdagsliv og livsforløb
- Schwartz, I. (2013). Hverdagsliv og Livsforløb – Tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse. Århus: Forlaget Kliim
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion – the dynamic of School Development*. Maidenhead: Open University Press
- Skrtic, T.M. (ed.) (1995) *Disability & Democracy – Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Stanek, A. H. (2011). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: studeret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO. Ph.d. afhandling ved Roskilde Universitet.
- Tetler, S. (2005). Skolen i et krydspres? mellem krav om højere faglighed og brud med den negative sociale arv. *Skolestart*, Årg. 35(Nr. 3).