

Ida Schwartz, Anne Boye Hansen og Gitte Stokholm

Tværprofessionelt samarbejde om børneliv i vanskeligheder

Resumé:

I almindelighed er det forældres opgave i samarbejde med professionelle at bakke op om deres børns hverdagsliv i skole og fritid. Når børn er bosat udenfor eget hjem, påtager "samfundet" sig en større eller mindre del af disse forældreopgaver, og den varetages af forskellige fagpersoner i et tværprofessionelt samarbejde. Forskning har peget på, at børn og unge bosat udenfor eget hjem forlader skolen med ringere skolefærdigheder end andre børn, og at det har betydning for deres fremtidige uddannelsesmuligheder. Artiklen tager udgangspunkt i et forskningsprojekt, der har fulgt det tværprofessionelle samarbejde om at understøtte børns skolegang og fritidsliv under deres anbringelser. Artiklen bidrager med viden om, hvordan vanskeligheder i disse børns hverdagsliv er forbundet med problemer i det tværprofessionelle samarbejde. Diskussioner om omsorg for disse børn handler ofte om, hvorvidt børnene har brug for særlige hensyn, eller om voksne i stedet bør stille flere krav. Artiklen peger på, at hensyn og krav må forstås situeret og som indbyrdes forbundne aspekter ved omsorg for børn. Desuden diskuteres det, hvordan kommunale bestræbelser på at sætte klare mål og uddelegere omsorgsopgaver på anbringelsesområdet skaber betingelser for det tværprofessionelle samarbejde om at udvikle fælles handlemuligheder.

Nøgleord: Tværprofessionelt samarbejde, omsorg, anbringelse, socialforvaltning, børns hverdagsliv

Introduktion

Artiklen sætter fokus på det tværprofessionelle samarbejde om børn og unges hverdagsliv og livsforløb, når de bor udenfor eget hjem og på den kommunale understøttelse heraf. Børn, bosat udenfor eget hjem, lever i meget komplekse livssituationer (Schwartz, 2014a). Kommunen har i samarbejde med forældre det overordnede ansvar for at følge børnenes befindende, og denne opgave varetages af en sagsbehandler. En del omsorgsopgaver er uddelegeret til døgninstitution eller plejefamilie. I dette omsorgsarrangement indgår tillige professionelle fra dagtilbud, skole og fritidsinstitutioner. Det er således en kompleks konstellation af personer, fagligheder og institutioner, der skal håndtere de ofte svære konflikter og vanskeligheder, der er en del af disse børns livssituation. Inspireret af Vinnerljung (2011) undersøger artiklen, hvordan "samfundet" løfter det ansvar, som forældre sædvanligvis varetager, nemlig at understøtte børns sociale deltagelse i et hverdagsliv på tværs af steder.

Forskning har peget på, at børn og unge, bosat udenfor eget hjem, ofte forlader folkeskolen med ringere skolekvalifikationer end andre børn, og at dette forringer deres livschancer

som voksne (Berlin, Vinnerljung, & Hjern, 2011; Bryderup & Trentel, 2012; Egelund, Christensen, Jacobsen, Jensen, & Olsen, 2009). Der er stor risiko for, at disse børn og unge oplever problemer, nederlag og konflikter i skolegang og fritidsliv, og at det giver dem en oplevelse af, at de ikke magter videre uddannelse. Ikke mindst for børn og unge bosat udenfor eget hjem, udgør skole- og fritidsliv vigtige udviklingssammenhænge, hvor de har mulighed for at lære, hvordan de kan tage del i og gøre brug af samfundets muligheder og ressourcer. Om disse børn og unge opnår at kunne gribe samfundets muligheder er tæt forbundet med, hvordan deres omsorgspersoner arbejder sammen om at håndtere de vanskeligheder, der er knyttet til deres hverdagsliv på tværs af steder (Schwartz, 2014a).

Artiklen sætter fokus på, hvordan professionelle koordinerer børns hverdagsliv og livsforløb, når ansvaret for omsorgen er uddelegeret til mange forskellige parter, og hvordan kommunen understøtter det tværprofessionelle samarbejde organisatorisk. Hvordan giver koordineringen af samarbejdet parterne mulighed for at følge børnene tæt og intervenere fleksibelt i forhold til problemer i deres dagligdag? Vi lægger ud med at argumentere for at se forældres og professionelles arbejde med at drage omsorg for børn som kontekstualiseret i et samlet omsorgsarrangement. Dernæst diskuterer vi forskellige forskningsmæssige perspektiver på, hvordan problemer i det tværprofessionelle samarbejde kan forstås. Vi ønsker at pege på, at professionelles vanskeligheder med at bestemme og organisere det fælles sagsforhold må relateres både til institutionelle arbejdsdelinger på børneområdet og til dilemmaer i selve omsorgsopgaven. Dernæst præsenterer vi artiklens teoretiske forankring i kritisk psykologi og anvender denne til at pege på, at omsorg både handler om at støtte op om børnenes befindende her og nu og om deres udvikling hen imod selvstændighed som voksne. Vi viser, hvordan omsorg for anbragte børn og

unges udvikling er vævet ind i professionelle diskussioner om, hvorvidt disse børn har brug for at blive skærmet, eller om voksne snarere burde stille flere krav til deres udvikling.

Artiklen præsenterer analyser af professionelles samarbejde om to børns konkrete hverdagsliv på tværs af kontekster. Vi peger på, at den fælles sag, at yde omsorg for børns læring og udvikling, er præget af mange dilemmaer. Professionelles muligheder for at få indsigt i og håndtere disse dilemmaer er tæt knyttet til organiseringen af det tværprofessionelle samarbejde. Artiklen diskuterer, hvordan en kommunal styringsteknologi (BUM) ser ud til at skabe særlige betingelser for, om professionelle kan inddrage hinandens viden og skabe fælles handlemuligheder. Afslutningsvis diskuterer vi, hvordan vanskeligheder i det tværprofessionelle samarbejde får betydning for, hvordan hensyn og krav kan håndteres og forbindes i børnenes hverdagsliv.

Perspektiver på tværprofessionelt samarbejde

I forhold til børns hverdagsliv i almindelighed varetager forældre den koordinerende opgave i samarbejde med professionelle i forskellige institutioner (Kousholt, 2011). Andenæs (2011) har argumenteret for at se forældres omsorgsvaretagelse som kontekstualiseret i et samlet omsorgsarrangement, som hun benævner en omsorgskæde. Forældre må varetage omsorgen for deres børns hverdagsliv som en del af et omfattende omsorgsarrangement, og det betyder, at de må finde fleksible måder at bakke op om skiftende praktiske udfordringer, krav og forventninger til børnene. Det er i særlig grad en udfordring, at forældre må støtte børnenes deltagelse i udviklingskontekster, som de ikke selv er en del af (Kousholt, 2011). Hertil kommer, at forældre følger deres børn over tid og udvikler deres forældreskab, efterhånden som børnene vokser op. De søger således at tilpasse deres indsats i takt med skiftende problemstillinger og udfordringer i børnenes liv, og de

gør dette ud fra et længerevarende kendskab til børnenes livsforløb (Dreier, 2008a).

I forhold til børn, bosat udenfor eget hjem, er den koordinerende forældreopgave som tidligere nævnt distribueret ud til mange parter, der samarbejder om omsorgsopgaven. Når forskning sætter fokus på det tværprofessionelle samarbejde på det sociale område, peges der ofte på problemer i samarbejdet og især på kommunikationsvanskeligheder på tværs af fagsprog, og på forskelle i status og hierarkier mellem faggrupper (Midskard, 2008). Professionelles grunde til at samarbejde, som de gør, kan imidlertid også forstås som knyttet til samarbejdets konkrete betingelser, der omfatter mere end den direkte interpersonelle kommunikation (Røn Larsen, 2012). Professionelle er placeret forskellige steder med hver deres *forskellige* opgaver i forhold til børns læring og udvikling. Det kan i sig selv skabe barrierer i forhold til den fælles problembestemmelse og forståelsen af det fælles sagsforhold (Højholt, 1999; Schwartz, 2014a).

Arbejdsdelingen på børneområdet og differentieringen af omsorgsopgaven i adskilte institutioner kan i en travl hverdag skygge for, at parterne bliver opmærksomme på, hvordan eget bidrag og håndtering er forbundet med og indgår i andres. På et praksisforskningsmøde (uddybes senere) reflekterer en døgninstitutionspædagog således:

Vi har tidligere arbejdet i hver vores lukkede verden. I skolen kan de være optagede af: Hvor svært kan det være at få børnene op og i skole? Og hos os kan vi sige: Hvor svært kan det være at lave en skole, som børnene har lyst til komme i? I stedet for at skyde på hinanden, skal vi gøre det til et fælles ansvar.

Skolen er afhængig af, at døgninstitutionen varetager den overordnede omsorg for børnene og bakker op om lektier, sovetimes og en god start på dagen. Døgninstitutionens mulighed for at få børnene op om morgenen er på den anden side afhængig af, at skolen skaber en

læringsammenhæng, som børnene har lyst til at deltage i. Adskilthed i institutionelle opgaver gør, at det nemt forsvinder ud af syne for parterne, hvordan de er en del af en fælles opgave og er afhængige af hinandens *forskellige* bidrag for at kunne lykkes med hver deres del i forhold til børnenes samlede udvikling (Højholt, 2006). Det kan føre til det, Højholt har kaldt problemforskydning, hvor parterne udpeger mangler i andres indsats som barrierer for deres egen (Højholt, 1999; Højholt, 2001).

Det tværprofessionelle samarbejde om børnenes hverdagsliv er også vævet ind i kommunale organiseringer. Moderniseringsbestrebelse knyttet til New Public Management skaber særlige betingelser for det tværprofessionelle samarbejde (Madsen, 2010). Krav om øget økonomistyring og effektivitet gennem mere topstyring og markedsførelse er for eksempel blevet udmøntet i indførelsen af en visitations- og styringsmodel i de kommunale socialforvaltninger, den såkaldte BUM-model (Nørrelykke, Zeeberg, & Ebsen, 2011). Den har som bærende princip, at Bestiller (kommunen), Udfører (leverandører) og Modtager (børn og forældre) skal betragtes som skarpt adskilte enheder. Opfattelsen af socialt arbejde som differentierede opgaver, der kan uddelegeres til forskellige parter og varetages hver for sig i adskilte enheder, står i skærende kontrast til samtidige lovgivningsmæssige og faglige bestræbelser på at skabe sammenhæng og helhedstænkning på børneområdet (Bo, Guldager, Zeeberg, & Ebsen, 2013).¹

Disse styringsmæssige forsøg på at definere sociale problemer i adskilte opgaver og uddelegere dem institutionelt, problematiseres i forskning, der betoner betydningen af det kontinuerlige samarbejde på tværs af institutioner og fagligheder. Anne Edwards (2010, 2011) peger for eksempel på, at de samfundsmæssige udfordringer i forhold til udsatte børn og

1 Se for eks. Barnets Reform, 2011.

unge stiller professionelle overfor stigende krav om at udvikle tværprofessionelle indsatser, der kan håndtere komplekse problemer og imødekomme skiftende behov hos de mennesker, der skal bruge indsatserne. Hun relaterer dermed vanskeligheder i samarbejdet til de professionelles mulighed for at udvikle *en fælles* håndtering af opgaverne. Hun mener ikke, at det er tilstrækkeligt, at professionelle tager udgangspunkt i egne institutionelle rammer og leverer hver deres "pakke", men at de i stedet må deltage i udviklingen af en samlet koordineret tværprofessionel indsats. Anne Edwards peger på betydningen af, at professionelle arbejder med at opbygge relationer til hinanden, dele viden og lære af hinandens ekspertise på tværs af specialer. Hun benævner denne udvikling "the relational turn" (Edwards 2010, s. 21) og peger dermed på betydningen af, at professionelle retter fokus mod at skabe fælles handlerum og mål.

Anne B. Hansen (2014) har ligeledes peget på betydningen af, at de professionelle kender hinanden på tværs af børnenes steder og ved, hvordan de hurtigt og direkte kan etablere kontakt i forbindelse med problemer og konflikter i børnenes hverdagsliv. Professionelles personlige kendskab til hinanden på tværs af institutioner ser ud til at modvirke den enkeltes oplevelse af at stå alene om opgaven med deraf følgende risiko for oplevelse af afmagt. Kontakten har imidlertid vanskelige vilkår som følge af forskelle i institutionelle arbejdsbetingelser. Når læreren holder fri, er socialpædagogen lige mødt på arbejde. Det ser ud til, at en udvikling af et tæt samarbejde på tværs af børnenes steder knytter sig mere til enkeltpersoners engagementer, de såkaldte ildsjæle, og mindre til en kommunal og institutionel systematik (Hansen, 2014).

Arbejdsdelingen på børneområdet er begrundet i konkrete historiske og samfundsmæssige forhold, hvor institutioner og faggrupper er blevet udpeget til at varetage bestemte opgaver knyttet til omsorgen for børns læring og

udvikling. Børneområdet er et konfliktfyldt felt præget af mange forskellige parter interesser, faglige perspektiver og forskellige muligheder for indflydelse (Højholt & Kousholt, under udgivelse). Spørgsmålet er, hvad det er for en viden, parterne har brug for at udveksle, og hvad det indebærer at sætte fælles mål for samarbejdet, når det netop er forskellene i bidrag, og den måde de spiller samme på, der har betydning i den samlede indsats for børn og unge i vanskeligheder. I vores analyser bygger vi på den forståelse, at professionelle har fat i forskellige dele af en fælles omsorgsopgave, og at de vel at mærke skal noget forskelligt med den del, de har ansvar for.

Omsorg for børns hverdagsliv

Teoretisk trækker artiklen på kritisk psykologi og social praksisteori, der begge har som grundlæggende antagelse, at mennesker lærer og udvikler sig gennem deltagelse i social praksis (Dreier, 2008b; Lave & Wenger, 1995). I forhold til børn og unge indebærer dette perspektiv, at de lærer og udvikler sig sammen med andre børn gennem deres deltagelse i samfundets forskellige institutioner arrangeret for børns udvikling f. eks. skole, fritids- og uddannelsesinstitutioner (Højholt, 2011; Højholt, 2000; Larsen, 2011; Stanek, 2012). Børns skole- og fritidsliv har ikke kun betydning for deres faglige kvalifikationer og senere uddannelsesmuligheder, men også for deres muligheder for at udvikle et greb om en personlig livsførelse som voksne (Dreier, 2009; Schwartz, 2013; Schwartz, 2014a; Højholt, 2012). Disse forståelser af, hvad der udgør almene betingelser for børns læring og udvikling, danner i det følgende grundlag for analyser af to børns konkrete hverdagsliv under deres anbringelsesforløb.

I forskning indenfor anbringelsesområdet diskuteres det, om professionelle skal have fokus på at behandle traumer fra fortiden, på børnenes befindende i hverdagslivet her og nu eller på udvikling af kompetencer til fremtiden.

Forskning stiller for eksempel spørgsmål ved, hvorvidt det er bedst at skærme og beskytte børn bosat udenfor eget hjem, eller om professionelle i stedet bør fokusere mere på at stille aldersrelevante krav (Stokholm, 2015). Om det er bedst at rette støtten mod at udvikle børnenes fremtidige kompetencer i stedet for at fokusere på at behandle eller kompensere for traumer i fortiden (Bryderup & Frørup, 2011). Eller om professionelle fokuserer for meget på adfærsregulering og emotionel udvikling i stedet for børnenes tilegnelse af skolemæssige kvalifikationer (Espersen, 2010; Perthou, Mortensøn, & Andersen, 2008). Dines Andersen udpeger opsummerende to konkurrerende perspektiver, som, han mener, præger opholdssteder og døgninstitutioner, nemlig "beskyttelse eller livsbemestring". Han finder at sagsbehandlere og pædagoger ansat på anbringelsessteder ofte har den grundholdning:

... at barnets eller den unges sociale og psykiske vanskeligheder må håndteres, før det kan nytte noget at tilbyde undervisning i større omfang. (Andersen, 2008 s. 9).

Som vi vil vise i det følgende, spiller disse diskussioner om krav og hensyn en stor rolle i professionelles forståelse af, hvad børnene har brug for og dermed i deres bestemmelse af det fælles sagsforhold.

I det følgende bygger vi vores forståelse af omsorg på Hanne Haavind, der betoner, at voksne både har ansvar for at drage omsorg for børns befindende her og nu i hverdagslivet og for deres udvikling hen imod stadig større selvstændighed:

Omsorg er nødvendig fordi barn ikke kan innfri ordinære krav til social deltagelse. Barnet må få tilførsel og assistance, fordi det er barn ... Barnet settes gradvis i stand til å innfri mer allmenne sosiale krav og forventninger, og blir gjennom dette medlem av et større sosialt fellesskap (Haavind, 1987, s. 60 ifølge Gulbrandsen, 2014 s. 50).

Citatet peger på, at det netop er gennem den gradvist udvidede sociale deltagelse, at børn og unge bliver i stand til at deltage i stadig mere omfattende samfundsmæssige kontekster. Børns befindende her og nu og deres udvikling frem mod et voksenliv kan dermed ses som dynamisk forbundne aspekter af deres deltagelse i sociale praksisser.

Ofte antages det, at problemer i det tværprofessionelle samarbejde kan afhjælpes ved, at alle parter sætter barnets behov i centrum (se for eksempel Willumsen, 2015). Hvad der fremtræder som et problem, afhænger imidlertid af den kontekst, børnene deltager i og deres behov skifter desuden henover et livsforløb i stadig forandring. Der er tillige store teoretiske og faglige forskelle i professionelles forståelser af børns behov (Schwartz, 2014a). Som det er kendetegnende for sagsforhold i enhver social praksis, er det fælles genstandsfelt på børneområdet "børns behov" omstridt og konfliktuelt (Axel, 2011, 2016). Der er således ikke kun forskelle i faglige perspektiver på spil. At drage omsorg for børn er et særdeles dilemmafyldt spørgsmål, ikke mindst når de bor udenfor eget hjem. Omsorg kalder på mange samtidigt ligestillede og modsatrettede hensyn, som forskellige parter tager i betragtning og søger at forbinde.

Forskningsprojektet

I forskningsprojektet "Skolegang og fritidsliv for børn og unge bosat udenfor eget hjem" der ligger til grund for denne artikel, har vi med udgangspunkt i to døgninstitutioner i hver deres kommuner fulgt det tværprofessionelle samarbejde om fire børns skolegang og fritidsliv. Forskningsprojektet havde fokus på: Hvordan professionelle samarbejder med hinanden og med forældre og børn om at håndtere vanskeligheder i skolegang og fritidsliv, og hvordan kommunernes socialforvaltninger understøtter dette samarbejde.

Vi har undersøgt, hvad vanskeligheder i børnenes hverdagsliv handler om både set fra

professionelles, forældres og børns perspektiver. Der er blevet foretaget deltagende observationer i børnenes hverdagsliv på tværs af døgninstitutioner, skoler og fritidsaktiviteter fordelt over 22 dage i et forløb på fem måneder. Centrale nøglepersoner som for eksempel kontaktpædagoger på døgninstitutionerne, lærere, sagsbehandlere og forældre er blevet interviewet om deres syn på vanskeligheder i børnenes skolegang og fritidsliv og om det tværprofessionelle samarbejde (i alt 10 interviews involverende 13 professionelle). De fire børn er blevet interviewet i form af samtaler i hverdagen og ved egentlige interviews. Forskerne har desuden deltaget i møder om børnenes forløb i form af interne behandlingsmøder (2), tværprofessionelt netværksmøde med deltagelse af forældre og forvaltning (1) og samarbejds møder på tværs af børnenes institutioner (2).

Forskningsprojektet har været organiseret som et praksisforskningsprojekt, og det betød, at professionelle som lærere, pædagoger, socialrådgivere og psykologer i de to involverede kommuner har deltaget som medforskere (om praksisforskning se også Højholt & Kouholt, 2011). Forløbet har omfattet 3 praksisforskningsmøder i hver kommune, hvor forskerne har fremlagt udkast til analysepointer. Forskere og professionelle har efterfølgende i fællesskab reflekteret over udfordringer og muligheder i det tværprofessionelle samarbejde. Disse refleksionsprocesser, der tog udgangspunkt i eksempler fra børnenes forløb, gav forskerne mulighed for at få indblik i, hvordan dagligdagens vanskeligheder i det tværprofessionelle samarbejde er forbundet med kommunale specialiseringer, struktureringer og praksisser på børneområdet.

I forskningsprocessen har vi særligt haft fokus på børnenes perspektiver, dvs. hvordan de lever deres hverdagsliv på tværs af steder, hvad de er engagerede i, og hvor de støder ind i barrierer i deres forsøg på at tage del i forskellige fællesskaber. Vi har tilstræbt at stille

os i deres positioner og se *med* børnene ud på deres hverdagsliv for at belyse, hvad professionelles samarbejde kan betyde for deres sociale deltagelse. Det betyder, at det børneperspektiv, der anlægges i forskningen, ikke så meget er baseret på, hvad børnene oplever og mener (selvom deres stemme også inddrages gennem samtaler i hverdagen og interviews). Den forskningsmæssige interesse ligger i at udforske det tværprofessionelle samarbejde som en del af børnenes livsbetingelser. Det undersøges ved at følge børnene på tværs af steder over en tidsperiode og rette fokus på vanskelighederne i de kontekster, de prøver at tage del i (Højholt & Kouholt, 2014). Desuden inddrages viden fra de mange parter, der er involveret i omsorgen for dem.

Vi har tidligere analyseret det tværprofessionelle samarbejde omkring disse børns hverdagsliv ved at sætte fokus på samarbejdet mellem de helt nære omsorgspersoner (Hansen, 2014; Schwartz, 2014b; Stokholm, 2015). I denne artikel vil vi bygge videre på dette arbejde ved at inddrage et fokus på sagsbehandlere og på den kommunale understøttelse af det tværprofessionelle samarbejde. Vi inddrager primært empiri hentet fra interview med døgninstitutionspædagoger, lærere og sagsbehandlere, fordi vi ønsker at belyse vanskelighederne i det samlede omsorgsarangement set fra disse parter perspektiver. Et af eksemplerne omfatter også empiri fra et interview med forældre med det formål at inddrage deres perspektiver på problemer i forhold til det tværprofessionelle samarbejde.

Vanskeligheder i børns hverdagsliv

I det følgende præsenterer vi to eksempler på, hvordan vanskeligheder i det tværprofessionelle samarbejde ser ud til at få meget forskellig betydning for børns læring og udvikling i deres hverdagsliv.

EKSEMPEL I:**Barrierer for læring**

Rasmus (11år) bor på døgninstitution pga. alvorlig omsorgssvigt. Forældrene er skilt og kæmper om at få forældremyndigheden over ham. De involverer Rasmus i deres indbyrdes konflikter. Derfor har socialforvaltningen lagt forældrenes samvær med Rasmus ind i meget faste rammer, hvor de på skift har overvåget samvær med ham. Ifølge pædagogerne på døgninstitutionen bidrager kravet om, at samvær med forældre kun kan finde sted på døgninstitutionen til, at Rasmus er usikker på, hvor han hører til. Pædagogerne fortæller, at Rasmus giver udtryk for, at han er bekymret over, om han overhovedet har en familie og et hjem. Skolen beskriver også, at Rasmus både savner sine søskende og forældre, samtidig med at han er bange for, hvordan det skal gå under deres besøg. Specialskolen mener, at forældrenes besøg om onsdagen belaster Rasmus så meget, at han har svært ved at koncentrere sig om at lære noget i skolen:

... det fylder rigtig meget, kan også fylde om tirsdagen op til, specielt uroen om det kan lade sig gøre ... Han bruger så meget krudt på at bekymre sig, at han slet ikke kan lave noget. Onsdage ved vi nu er rigtig svære, og det er dér, hvor vi tit laver nogle andre aftaler med ham (lærer i specialskolen).

På specialskolen mener de, at de skal tage hensyn til og kompensere for de bekymringer, der fylder i Rasmus' liv. De ser det som en af deres vigtigste opgaver at lære Rasmus at håndtere følelsen af frustration og vrede (se også Espersen, 2010). Rasmus skal have styr på sin vrede, før han kan komme videre med de faglige udfordringer:

Rasmus skal lære sig selv bedre at kende og egne vanskeligheder ... han har jo en historie med, og den kan vi ikke tage fra ham, men han skal jo lære at finde ud af at leve med, at det er, som det er og "Hvordan kan jeg gøre, når jeg bliver vred, hvor-

dan kan jeg så lære at tackle det?" Det er det, vi bruger meget energi på at snakke om. Hvad kunne du have gjort anderledes? (lærer i specialskolen).

Døgninstitutionen mener til gengæld, at specialskolen fokuserer for meget på Rasmus' følelsesmæssige reaktioner, og stiller for få faglige krav til ham. Døgninstitutionen ser det som *deres* opgave at arbejde behandlingsmæssigt med Rasmus' personlige problemer, samtidig med at de er kritiske overfor begge institutioners dominerende fokus på hans følelsesmæssige reaktioner. Døgninstitutionen mener, at det er et dilemma, at Rasmus både skal støttes i at håndtere sine følelser og have hjælp til at komme videre med relevante aktiviteter i skole og fritid:

Det er en hårfin balance. Rasmus skal mødes som den, han er. Han har den frustration (over forældrene), og det er faktisk ok. Og på den anden side skal han også lære at komme over det, fordi det kan han altså bruge senere i livet: "Der er noget, der frustrerer mig, der er noget, som er en del af mig, som jeg bliver nødt til at tage hånd om, og det vil følge mig resten af livet, men jeg kan faktisk godt gøre nogle andre ting." Og det er jo nu, vi skal begynde med det ... Vi skal passe på ikke at komme til at fodre det (hans bekymring), det kan man godt komme til at fodre ved, at så skal Rasmus kun spille computer om onsdagen ... Fordi det er så svært for ham. Så gør vi (både skole og døgninstitution) noget, hvor vi putter ham lidt, fordi så er han jo optaget. Vi afleder ham (pædagog på døgninstitution).

På døgninstitutionen diskuterer de hvilken institution, der skal gøre hvad. På et praksisforskningsmøde reflekterer en døgninstitutionspædagog således:

Vi har både behov for arbejdsdeling og samarbejde – hvis alle vil gøre det samme, er det et problem fx, at alle "går rundt" i traumat. Der er en rolleforvirring; Hvem sidder for bordenden, og hvad snakker vi om nu!

Både specialskole og døgninstitution fokuserer på at tage hensyn til, at Rasmus befinder sig i en vanskelig situation (se også Stokholm 2015, hvor dette eksempel analyseres mere indgående). Døgninstitutionen peger på skolen som stedet, hvor der bør stilles flere krav. Der ser ud til at mangle en fælles udforskning af de dilemmaer, der knytter sig til Rasmus' situation, og et samarbejde om, hvordan parterne kan bidrage *forskelligt* med hver deres faglighed og bakke op om, at krav og hensyn kan kombineres og forbindes på relevante måder begge steder.

Vi mangler desuden viden om, hvorvidt forældre kunne inddrages i en udforskning af, om de kunne gøre Rasmus mere tryk i hans familiemæssige tilhørsforhold, og om de havde mulighed for at bakke op om hans skolegang ved at nedtone deres indbyrdes konflikter. Pointen med disse refleksioner er ikke at pege på rigtige løsninger, men at efterspørge, hvordan institutionerne samarbejder om at udforske muligheder og inddrager forældre i at udvikle fælles handlemuligheder. Spørgsmålet er, hvordan hensyn kan forstås på andre måder end at blive fritaget for faglige krav og have mulighed for at spille computerspil hele dagen. Døgninstitutionen og skolen synes at afveje hver deres hensyn og krav til Rasmus indenfor egen kontekst, og dermed mister de en mulighed for at udforske, hvordan Rasmus' vrede, usikkerhed og savn influerer på *hele* hans hverdagsliv.

I et interview giver sagsbehandleren udtryk for, at hun er klar over det manglende samarbejde mellem Rasmus' steder, men hun mener ikke, at hun har nogen mulighed for at gribe ind:

For eksempel nu går han på specialskolen, og de arbejder sådan og sådan, og de er ikke lige til at rykke med. Så er der døgninstitutionen, de arbejder også sådan og sådan. Der kan godt fires lidt hist og her, men i bund og grund så kan man sige, at man køber en opgave. ... Det kan godt være lidt op ad bakke at komme med sine holdninger og

meninger og sin faglighed i forhold til det, der skal ske med det her barn (sagsbehandler).

Sagsbehandleren fortæller, at hun "køber en opgave" og peger dermed på, at hun ikke har megen indflydelse på, hvordan den løses, når den først er udliciteret. Både døgninstitution og skole leverer hver deres adskilte "pakker" til en samlet indsats. Alle tre parter synes at have vanskeligt ved at få greb om, hvordan deres forskellige indsatser kan indgå i en sammenhængende omsorgskæde. Sagsbehandleren har tilsyneladende svært ved at komme i en position, hvor hun kan få overblik og koordinere:

Jeg tænker, at der er rigtig mange ting, som jeg ikke umiddelbart får at vide, at der sker eller ikke sker. Om det kan man jo sige, er det godt eller skidt? Det er svært at sige. Det var jo lidt af en overraskelse for mig, at han ikke gik til håndbold mere ... det troede jeg egentligt. Det kan da godt være, at det bare er en bagatel, men alligevel synes jeg, at det kommer til at mangle ... Jeg har heller ikke en forventning om, at de informerer mig om alting, men jeg synes alligevel, at hvis man er holdt op til håndbold, så er der en grund til det ... Det er sådan nogle ting, jeg synes, at det kunne være rart nok at vide (sagsbehandler).

På den ene side leder sagsbehandleren børnenes "sociale sag" og på den anden side befinder hun sig langt væk fra deres konkrete hverdagsliv. Det ser ud til, at hun er i en position, hvor hun kun i ringe grad kan øve indflydelse på beslutninger og interventioner i forhold til vanskeligheder i børnenes hverdagsliv. Det vender vi tilbage til i slutningen af artiklen.

EKSEMPEL 2:

Konflikter i forhold til forældre skaber indre splittelse

Mikkel (11 år) bor på døgninstitution pga. alvorlige konflikter i forhold til forældrene. Han går på specialskole og er en ivrig fodboldspiller i den lokale fodboldklub. Døgninstitutionen ser det som en central del af deres opgave at bakke

aktivt op om børnenes fritidsinteresser, og de samarbejder tæt med den lokale fodboldklub. Mikkels primærperson beskriver hans fodboldinteresse således:

Det er alfa omega for ham! ... At han faktisk kan begå sig på et fodboldhold, at han kan spillet, og han elsker at komme til fodbold. Der er jo ikke en dag, hvor han siger "aggh". Det er bare det vigtigste for ham! Han får så mange succesoplevelser, og der er han også løbet ind i en træner, som faktisk kan lide ham (pædagog på døgninstitution).

Der er konflikter mellem døgninstitutionen og forældrene om Mikkels fritid. Konflikterne handler bl.a. om, at sønnens fodboldinteresse har nået et omfang, hvor den beslægtter en stor del af hans fritid. Det gør det vanskeligt for ham at komme hjem i weekender, fordi han ofte skal spille kampe. Hans forældre mener:

Det har givet nogle konflikter. Det har altid været sådan, at han skulle spille fodbold tirsdag og torsdag, men nu er han rykket op på førsteholdet, og nogle gange skal han så også spille både om mandagen og om onsdagen og om fredagen, og så vil de gerne have, at vi kommer derned om søndagen også. Og da har vi sagt, at nu må de stoppe: hvis det er sådan, at I vil have, at vi skal kunne have samvær med vores dreng. Det må være sådan, at han kan sige nej til fodbold, så han kan komme hjem hver anden weekend. ... (forælder)

Forældrene ønsker, at Mikkel skal vælge at besøge dem hver anden weekend fremfor sporten, og de opfatter, at døgninstitutionen tager deres dreng fra dem. Døgninstitutionen er klar over konflikterne om Mikkels sportsinteresser, men de ser det primært som deres opgave at bakke op om Mikkels sport og hans nye kammerater:

Han har et par stykker af dem, som han går til fodbold med, som han mødes med før og efter træning, og så er det rent faktisk 'de gode drenge', som han møder derovre. Frem for dem man møder, der render rundt oppe i byen. Og det har jeg også snakket med forældrene om, at det er dem derovre, at han får omgang med ... jeg har

forsøgt at få ham ud i "det normale" (pædagog på døgninstitution).

På døgninstitutionen mener de, at forældrene holder for strengt på deres, og at konflikten betyder, at hans samvær med forældrene bliver vanskeligt:

Jeg tror sagtens, Mikkel kan finde på at sige (hjemme): "Jeg gider sgu ikke være her. Jeg vil hellere ned på (døgninstitutionen)". Det tror jeg sagtens, han kan finde på at sige ... hvis der er et eller andet. Hvis han lige keder sig, så tror jeg bare, at den ryger ud. For samtidig med så har han jo også rigtig dårlig samvittighed ... Der er han jo også i kæmpe konflikt med sig selv. For på den ene side vil han gerne spille den kamp, men han vil faktisk også gerne hjem til sin familie ... (pædagog på døgninstitution).

Pædagogen peger på, at konflikter i børns hverdagsliv kan betyde, at børnene kommer i konflikt med sig selv. Mikkel giver da også i et interview udtryk for, at han er bekymret for at miste kontakten til sin familie. Den kommunale sagsbehandler fortæller, at hun er opmærksom på konflikterne i hans liv:

Mikkels hverdagsliv er lige nu i en eller anden form for ro samtidig med, at der er kaos. Ro betyder, at han er anbragt i nogle trygge rammer, og kaos ser jeg, fordi han ikke har den kontakt til sin biologiske familie, som han faktisk ønsker og har behov for, for at udvikle sig (sagsbehandler).

Hun vurderer, at hans skolegang i en specialskole skaber en god udvikling, men:

Jamen, jeg tænker, at hvis han får styr på den familiære del, så vil han kunne rykke sig meget (i skolen). Han har jo vist, han har evner til at lære (sagsbehandler).

Som I Rasmus' tilfælde er det et eksempel på, hvordan konflikter andre steder i børnenes liv får betydning for deres læring i skolen. I

interviewet fortæller sagsbehandleren, at hun har arbejdet meget for at opnå kontakt til forældrene og høre deres perspektiv. Mikkel har hun også talt med, men det var ikke nemt fordi:

... han er et af de børn, der har været udsat for en del sagsbehandlerskift. Han gad simpelthen ikke snakke med flere (da jeg kom) (sagsbehandler).

Hun ser sin egen profession som det koordinerende led i børnenes sag:

Det gør vi jo hver dag i vores arbejde (koordinerer). Hvis vi skal følge barnet mere, så kræver det jo, at man har noget tid. At man har den tid til rådighed, der er brug for, for at være nærværende som professionel. Det er mit ønske og mit håb, når børn er anbragte, at de har voksne, der er der og har den tid – på lige fod med det, vi gør med vores egne børn: Når man ordner vasketøj, så hører man, hvad de siger ... Det er mit ønske og mit håb, at det er sådan, at det er. Ellers kan jeg ikke bevare overblikket i mit arbejde (sagsbehandler).

Sagsbehandleren betoner, at hun *håber*, at nogen følger børnene tæt. Som følge heraf udleder vi, at hun opfatter sig selv som det koordinerende led, men i en overordnet og administrativ betydning. Da vi spørger sagsbehandleren, hvordan hun vil arbejde videre med den konflikt, som Mikkel står i ud fra det kendskab, hun har opnået til familien, svarer hun, at det ikke vil være hende, der skal gå videre med det, for hun er kun vikar. Det er et eksempel på en realitet som mange professionelle peger på, nemlig at sagsbehandlere ofte omorganiseres eller forlader deres job midlertidigt eller permanent. Det er et tilbagevendende problem i tværprofessionelt samarbejde, at en nøgleperson ophører, og der opstår et hul i kæden. Både professionelle, forældre og børn må afvente, at nye fagpersoner bliver sat ind i sagen. De skal først lære forældre og børn at kende, før alle involverede kan komme videre med at håndtere udfordringerne i børnenes hverdagsliv.

Et dilemmafyldt sagsforhold

Empirien peger på, at begge børns hverdagsliv er vævet ind i konflikter mellem de voksne, ikke kun mellem professionelle men også med forældre. På den ene side kan disse konflikter ses som knyttet til almene dilemmaer i omsorg for børn i vores samfund, som forældre og professionelle i almindelighed må håndtere. Det handler for eksempel om diskussioner om, hvorvidt børn har brug for mere hensyn, eller om der tværtimod skal stilles flere krav til dem. Eller diskussioner om hvordan børnene skal fordele deres tid mellem skole, fritid, venner og familie.

På den anden side kan vanskelighederne ses som forbundet med særlige vilkår i disse børns opvækstbetingelser. Konflikter i børnenes tidligere familieliv følger med ind i deres nuværende hverdagsliv, selvom de ikke længere bor hjemme og bidrager til usikkerhed og splid i børnenes selvforståelse. De professionelle er opmærksomme på problematikkerne, men der hersker stor usikkerhed over, hvordan de kan håndteres. Den manglende fælles udforskning af, hvordan de konflikter og følelser, der er knyttet til en vanskelig livssituation, spiller ind på tværs af børnenes hverdagsliv, ser ud til at bidrage til, at vanskeligheder fremstår som uomgængelige realiteter, der kun kan kompenseres for og ikke øves indflydelse på.

Nærhed og overblik

Sagsbehandlerne giver begge udtryk for, at de nære omsorgsopgaver er uddelegeret til professionelle, der er tættere på børnene, end de selv er, og at de derfor ikke ved præcist, hvordan børnene har det i deres hverdagsliv. Det peger på endnu et dilemma, der handler om, hvordan professionelle på samme tid kan have indgående kendskab til børnenes nære liv, og et overblik over, hvordan indsatserne spiller sammen og understøtter børnenes udvikling i et fremtidsperspektiv (jf. Haavind 1987). Begge sagsbehandlere ser ud til at være af den opfattelse, at når opgaverne først er uddelegeret til

andre parter, har de som sagsbehandlere kun begrænset indflydelse på børnenes hverdagsliv. Sagsbehandlerne mener selv, at deres mulighed er at tage sig af den overordnede koordinering af børnenes sag. Dermed er der risiko for, at den konkrete omsorg i hverdagslivet ikke bliver forbundet med mere langsigtede hensyn til børnenes udvikling.

Krav og hensyn

Artiklens argumentation leder hen til en forståelse af, at krav og hensyn ikke kan forstås som entydige kategorier. Hvad der fremtræder som hensyn kan i samme situation stille sig som krav og omvendt. Der bliver f.eks. taget udstrakte hensyn til Rasmus' situation på forældrenes besøgsdage, men disse hensyn stiller samtidig særlige krav til ham om at forholde sig reflektivt til egne følelsesmæssige reaktioner i en behandlingskontekst. I Mikkel tilfælde prioriterer døgninstitutionen at bakke op om hans deltagelse i den lokale fodboldklub, hvilket samtidig betyder, at han stilles overfor krav om disciplin, og om at kunne samarbejde med holdkammerater. Krav som han vel at mærke opfatter som spændende muligheder.

Professionelles forskellige krav og hensyn kan desuden få meget forskellig betydning for børnenes liv på tværs af deres kontekster. Lærernes beskyttelse af Rasmus mod faglige krav, gør det vanskeligt for døgninstitutionen at bakke op om hans skolegang. I forhold til Mikkel betyder institutionens store støtte til hans fodbold, at det bliver vanskeligt at tage hensyn til forældrenes behov for at fastholde deres relationer som familie. Pointen er, at hvad der udgør vigtige krav eller hensyn i forhold til børns udvikling, ikke kan afgøres abstrakt en gang for alle eller fra et bestemt perspektiv. Krav og hensyn udgør dilemmaer, der må udforskes og overvejes situeret, i forhold til den betydning de får for børnenes deltagelse både i og på tværs af kontekster. For at kunne foretage en sådan vurdering er professionelle afhængige af hinandens viden

om børnenes hverdagsliv og om den betydning, indsatserne får på tværs. Hensyn og krav forstås dermed som tilbagevendende dilemmaer i omsorgen for børns udvikling, der udmønter sig i konkrete problematikker, konflikter og vanskeligheder i hverdagslivet. Professionelle har forskellige muligheder for at håndtere disse dilemmaer afhængig af den måde, hvorpå de indgår i den samlede omsorgskæde.

Indblikket i de to børns hverdagsliv tegner et billede af, at det først og fremmest er børnene, der bliver bærere af de konflikter og vanskeligheder, der ved en nærmere udforskning kan forbindes med komplekse sociale dynamikker i deres vanskelige livssituationer. Professionelle beskriver, hvordan børnene oplever kaos og bekymring, at de kommer i konflikt med sig selv, og at disse problematikker står i vejen for deres læring og udvikling.

Konklusion

I forlængelse af artiklens analyser vil vi argumentere for, at det er børnenes problematiske livssituation, der skal behandles og forandres, og herunder især de konflikter og vanskeligheder børnene står i. Professionelle har mulighed for at ændre betydningen af børnenes fortid ved at bearbejde deres nuværende livssituation og dermed åbne for, at børnene får nye perspektiver på fremtiden. For at dette kan ske, må professionelle samarbejde om at udforske og bevæge konflikter og vanskeligheder, der skaber barrierer for børnenes læring og udvikling. I den forbindelse er det vigtigt at bemærke, at den part, der besidder den største myndighed, befinder sig længst væk fra børnenes hverdagsliv. Artiklens analyser rejser således spørgsmål om, hvordan vi kan forstå professionelles tværprofessionelle handlemuligheder i børns hverdagsliv som knyttet til dilemmaer i kommunale organiseringer af det tværprofessionelle samarbejde. En BUM-model lægger op til at formulere klare mål for på forhånd veldefinerede ydelser. Denne tænkning står i kontrast til en forståelse af, at børns hverdags-

liv er komplekst og skiftende, og at dilemmaer i hverdagslivets problematikker kalder på, at professionelle tilpasser forventninger, hensyn og krav på fleksible måder.

Analyserne peger på, at sagsbehandlerne ser sig selv som ledere af børnenes sag, mens de forventer, at omsorgen for børnenes hverdagsliv koordineres og organiseres andre steder. I disse organisatoriske opdelinger er der risiko for, at børnenes "sag" og deres sociale deltagelsesmuligheder i hverdagslivet skilles ad som to forskellige ting. Artiklen sætter således overordnet spørgsmålstejn ved, om det er muligt at ordne og styre børns liv "oppefra" eller "udefra" gennem formuleringer af overordnede mål, således som det er tænkt i BUM-modellen. Det er netop inddragelsen af forskellige professionelles indsigt, forståelse og adgang til børnenes livsførelse, der kan bidrage til at bevæge konflikter og løfte den fælles omsorgsopgave.

Vi har peget på, at støtte til børns sociale deltagelse på tværs af kontekster er afhængig af, at parterne samarbejder om at udvikle situerede og fleksible mål og indsatser i forhold til skiftende vanskeligheder. Hvis det samlede omsorgsarrangement skal virke som en kontinuerlig samordning af faglige indsatser i og på tværs af børnenes steder, så må de nødvendigvis udvikles og koordineres ud fra en viden om børnene og deres hverdagsliv og gennem indsigt i, hvad vanskelighederne handler om. I vores empiri synes sagsbehandlerne at være så langt væk fra børnenes hverdagsliv, at de ikke har adgang til en indsigt i et børneliv i stadig forandring. Det peger på, at der er brug for en *koordinering*, der gør det muligt for de forskellige parter at inddrage hinandens viden og i samarbejde med børn og forældre udvikle fleksible og situerede fælles handlemuligheder.

References

- Andenæs, A. (2011). Chains of care: Organizing the everyday life of young children attending day care. *Nordic Psychology*, 63(2), 49-67.
- Andersen, D. (2008). *Anbragte børns undervisning: Sammenfatning af tre delrapporter*. Kbh.: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Axel, E. (2011). Conflictual cooperation. *Nordic Psychology*, 63(4), 56-78.
- Axel, E. (2016). Design og byggeri som social praksis, Roskilde Universitet, under udgivelse.
- Berlin, M., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2011). School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review*, 33, 2489-2494.
- Bo, K., Guldager, J., Zeeberg, B., & Ebsen, F. (2013). *Udsatte børn: Et helhedsperspektiv*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Bryderup, I. M., & Frørup, A. K. (2011). Social pedagogy as relational dialogic work: Competencies in modern society. In P. Moss, & C. Cameron (Eds.), *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (pp.85-104). Jessica Kingsley Publishers.
- Bryderup, I. M., & Trentel, M. Q. (2012). *Tidligere anbragte unge og uddannelse*. Århus: Klim.
- Dreier, O. (2008a). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2008b). Learning in structures of social practice. In K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholdt, L. Tanggaard, P. Musaeus & G. Kraft (Eds.), *A qualitative stance. In memory of Steinar Kvale 1938-2008* (pp. 85-96). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ole Dreier (2009). The Development of a Personal Conduct of Life in Childhood. In T. Teo, P. Stenner, A. Rutherford, E. Park, & C. Baerveldt (Eds.), *Varieties of theoretical psychology: International, philosophical and practical concerns* (pp. 175-183). Toronto: Captus Press Inc.
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. London: Springer.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional

- practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39.
- Egelund, T., Christensen, P. S., Jacobsen, T. B., Jensen, T. G., & Olsen, R. F. (2009). *Anbragte børn og unge. En forskningsoversigt*. Kbh.: Socialforskningsinstituttet.
- Espersen, L. D. (2010). *Bekymrende identiteter. Anbragte børns hverdagsliv på behandlingshjem*. Ph.d. afhandling ved Sociologisk Institut, Københavns Universitet og SFI.
- Gulbrandsen, L. M. (Ed.). (2014). *Børns deltagelse i hverdagsliv og professionel praksis: En utforskende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, A. B. (2014). Samarbejde på tværs: Med omsigt for børn bosat uden for eget hjem. *Specialpædagogik*, 34(4), 50-60.
- Højholt, C. (1999). Hvad er problemet? Om problembestemmelse og samarbejde mellem skole og hjem. *Specialpædagogik*, (2), 17-26.
- Højholt, C. (2000). Børns udvikling og deltagelse – en teoretisk udfordring. *Nordiske Udkast*, Årg. 28, 43-59.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. Kbh.: Gyldendal.
- Højholt, C. (2006). Knowledge and professionalism from the perspectives of children. *Critical Psychology: International Journal of Critical Psychology*, 19, 81-106.
- Højholt, C. (Ed.). (2011). *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2012). Fritidspædagogers faglighed og børns fritidsliv (pp.20-44). In P. Hviid, & C. Højholt (Eds.), *Fritidspædagogik og børneliv*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2011). Forsknings-samarbejde og gensidige læreprocesser – om at udvikle viden gennem samarbejde og deltagelse (207-238) In C. Højholt (Ed.), *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2014). Participant observations of children's communities. Exploring subjective aspects of social practice. *Qualitative Research in Psychology*, 11, 316-334.
- Højholt, C. & Kousholt, C. (forthcoming) Parental collaboration in relation to children's school life – advanced self-regulation or naive solidarity? Submitted to a special issue of Subjectivity.
- Haavind, H. (1987). *Liten og stor: Mødres omsorg og børns udviklingsmuligheder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieviv*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Larsen, M. R. (2011). Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse. In C. Højholt (Ed.), *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Madsen, O. J. (2010). *Den terapeutiske kultur*. Universitetsforlaget.
- Midskard, J. (2008). Multi-disciplinary work in Denmark: An overview of the literature. *Nordisk Sosialt Arbeid*, 28(3-4), 247-258.
- Lave, J., & Wenger, E. (1995). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge.
- Nørrelykke, H., Zeeberg, B., & Ebsen, F. (2011). *Myndighed og leverandør: Samspil og aftaler i socialt arbejde med udsatte børn og unge*. Frederiksberg: Professionshøjskolen Metropol.
- Perthou, A. S., Mortensøn, M. D., & Andersen, D. (2008). *Skolegang under anbringelse*. Kbh.: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Røn Larsen, M. (2012). Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder. *Nordiske Udkast*, 40(1), 52-72.
- Schwartz, I. (2013). Socialpædagogisk støtte til livsførelse – børn og unge udenfor eget hjem. In T. Erlandsen (Ed.), *Socialpædagogik: En grundbog*, pp. 358-369. Kbh.: Hans Reitzel.
- Schwartz, I. (2014a). *Hverdagsliv og livsforløb: Tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse*. Aarhus: Klim.
- Schwartz, I. (2014b). Tværprofessionelt samarbejde ud fra børns og unges perspektiver. In A. K. Jensen (Ed.), *Morgendagens pædagoger: Grundlæggende viden og færdigheder*. (pp. 105-117) Akademisk Forlag.
- Stanek, A. (2012). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning. *Nordiske Udkast*, 40(1), 38-51.
- Stokholm, G. (2015). Udviklingsmuligheder, krav og udfordringer i børns hverdagsliv. *Tidskrift for Socialpædagogik*, 18(1), 67-76.

- Vinnerljung, B. (2011). Hjälp fosterbarn att klara sig bättre i skolan. In A. Frederiksson, & A. Kakuli (Eds.), *Ett annat hemma. Om samhällets ansvar för placerade barn* (pp. 51-68). Stockholm: Gothia förlag.
- Willumsen, A. M. (2015). *Fra flertydighed til fokus: Aktionsvidenskabelig organisationsudvikling mod styrket tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn*. Ph.d. afhandling ved Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.