

Maja Røn Larsen



Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder

– organisering af specialindsatser i skolen



- en ph.d.-afhandling fra Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi

Maja Røn Larsen

Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder

– organisering af specialindsatser i skolen

Ph.d.-afhandling
Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
Roskilde Universitet
November 2011

Maja Røn Larsen

Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi*,
Roskilde Universitet

1. udgave 2011 Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi

© Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi og forfatteren

Forsidebillede: Cecilie Heering

Omslag: Vibeke Lihn

Sats: Forfatteren

Tryk: Kopicentralen, RUC

Forhandles hos RUC-Bogladen/Samfundslitteratur

E-mail: ruc@sl.cbs.dk

ISBN: 978-87-91387-50-0

Udgivet af:

Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi

Roskilde Universitet

P10, Postboks 260

4000 Roskilde

Fax: 46 74 30 70

E-mail: forskorskolen@ruc.dk

www.ruc.dk/paes/uddannelser/phdipsykologi/

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Forskerskolens Forord

Denne afhandling beskæftiger sig med børn i vanskeligheder i skolen og de indsatses, der igangsættes for at afhjælpe vanskelighederne. Maja Røn Larsen sætter fokus på forholdet mellem den forvaltningsmæssige organisering omkring barnet som en 'sag', de forskellige professionelle samarbejde omkring at forstå og håndtere vanskelighederne og barnets levede børneliv sammen med andre børn forskellige steder. Ambitionen er at undersøge problemstillinger knyttet sig til arbejdet med børn i vanskeligheder - bl.a. i relation til fordringen om inklusion - ud fra de forskellige deltageres perspektiver med blik for deres konkrete betingelser. På baggrund af en omfattende empiri, der består af deltagelsesobservationer og interviews på tværs af en række sammenhænge involveret i arbejdet med børn i vanskeligheder - folkeskole, specialskole, forvaltning mv. – analyserer afhandlingen tre sammenhængende problemstillinger:

- Børneliv fra barnets perspektiv i skolens grænseland mellem almenskole og specialskole
- Analyser på tværs af arbejde og samarbejde omkring børn i vanskeligheder
- Analyser af betingelsers betydning for de professionelle arbejde.

En ph.d.-afhandling er 'et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning' - som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Ph.d.-afhandlingerne er at betragte som videnskabelige udviklingsarbejder, der yder hver deres forskningsmæssige bidrag - både i relation til deres konkrete problemstillinger og i forhold til at aftegne det nye forskningsområde: Forskning i hverdagslivets socialpsykologi. Forskeruddannelsesprogrammet Hverdagslivets Socialpsykologi gennemfører forskeruddannelse i teoretiske og metodologiske tilgange til udforskning og forståelse af menneskers hverdagsliv. Programmet bygger på en tværvideenskabelig udvikling af teori, viden og metode med særlig udspring i socialpsykologiske problemstillinger, knyttet til menneskers sociale hverdagsliv. Programmet udmærker sig på den måde ved en problemorienteret og tværvideenskabelig tilgang til socialpsykologiske spørgsmål i bred forstand.

Maja Røn Larsens afhandling er velskrevet, perspektivrig, og tankevækkende.

Den bygger på et omfattende forskningsarbejde med forskellige parter i de professionelle praksisser omkring børnene. Maja Røn Larsens analyse åbner for samspillet mellem de praksisser, hun har udforsket. Det er her et væsentligt resultat, at hun fremlægger, hvordan visitationens individualisering får betydning for blikket på og mulighederne for at arbejde med fællesskabet i den pædagogiske praksis. Hun viser således, hvordan beslutninger i forvaltningen tages på baggrund af økonomiske hensyn og hensyn til givne anbringelsesmuligheder, og at disse betingelser favoriserer individualisering af vanskeligheder som eksempelvis diagnosticering og de oplysninger der kræves til den. Samtidigt vises det gennem analyser af børns hverdagsliv i skolen, hvordan forhold her har konkrete betydninger for vanskelighedernes karakter og deres mulige afhjælpning. Herved modstilles tendensen til at opsamle enkle informationer for at tage beslutninger på et diagnosegrundlag med behovet for konkret indblik i børnelivet for at bistå barnet i at bidrage til produktionen af sine udviklingsbetingelser. Igennem afhandlingens artikler indkredses således sammenhængen mellem børns sociale samspil og deres muligheder for at deltage i skolelivet. En væsentlig pointe er, at barnet ved at få hjælp i familieklassen mister et forankringspunkt i sin hjemklasse på skolen.

Afhandlingen belyser desuden det tværfaglige samarbejde, og der peges på det tilsyneladende paradoks, at der ofte opstår enighed om beslutningerne ved visitationsmøderne, men at interviews med de enkelte professionelle omkring møderne udpeger, hvordan enigheden dækker over modstrid og perspektivforskelle. Maja Røn Larsen viser gennem analyser af situerede samspil på møderne, hvordan de professionelles perspektiver på sagen udspringer af deres ansvarsområder, og samtidigt må ses forbundet til den konkrete forvaltningsmæssige kontekst.

Afhandlingens problematik; specialpædagogiske indsatser i et børneperspektiv, ligger fint i tråd med tendenserne i den nyeste forskning inden for det specialpædagogiske område, hvor 'børnenes stemmer' på forskellig vis bliver et centralt omdrejningspunkt. I et samfundsmæssigt perspektiv kalder problemstillinger omkring det tværprofessionelle (sam-)arbejde på systematiske undersøgelser og analyser, og på den måde bidrager afhandlingen til at skabe ny viden om et område, som hidtil har været sparsomt belyst.

Indholdsfortegnelse

Forskerskolens Forord	3
Indholdsfortegnelse.....	5
Forord	9
Del 1: Indledning.....	11
1.2 Projektets forankring og proces.....	18
1.3 Problemstillinger.....	19
1.4 Afhandlingens struktur.....	21
Del 2: Et feltanalytisk blik på praksisfeltets historie.....	23
2.1 Et skolehistorisk rids af håndteringer af ”børn i vanskeligheder”	26
2.1.1 De første tiltag til specialundervisning.....	27
2.1.2 Folkeskolens oprindelse – fra 1814.....	27
2.1.3 De første specialundervisningskategorier.....	29
2.1.4 1900 – 1937 Specialpædagogikkens og skolepsykologiens etablering	30
2.1.5 1937 – 1950 ”Differentieringsparadokset”	33
2.1.6 1950’erne og 60’erne: Konsolidering af folkeskolen og udbygning af specialundervisningen.....	35
2.1.7 1960’erne og ’70’erne: Kritik af specialundervisningens segregering	38
2.1.8 1980’erne - Særforsorgen opløses og amter og kommuner tager over.....	41
2.1.9 1990’erne - Salamancaerklæringen og den inkluderende skole.....	42
2.1.10 2000’erne – Amterne nedlægges og specialundervisningen omlægges	45

2.2 Opsamling på historien omkring håndtering af vanskeligheder i skolen	49
Del 3: Forskning i forståelse og håndtering af børn i vanskeligheder i skolen	55
3.1 Dominerende forståelser af vanskeligheder omkring børn	56
3.1.1 De psykomedicinske forståelsesformer	58
3.1.2 De sociologiske forståelsesformer.....	60
3.1.3 De organisatoriske og den kulturorienterede forståelsesformer:....	62
3.1.4 Bevægelser mod relationelle forståelser af vanskeligheder	65
3.2 Vanskeligheder omkring børn: forskellige forskningsprojekter.....	67
3.2.1 Udforskning af individuelle dysfunktioner – bevægelser mod bredere forståelser?.....	69
3.2.2 Børneliv for børn i vanskeligheder	70
3.2.3 Kontekst og betingelser for at håndtere børn i vanskeligheder	75
3.2.4 Den institutionelle organisering af henvisningssystem og kategoriseringsprocesser	84
3.2.5 Deltagelse i social praksis omkring børn i vanskeligheder.....	89
3.3 Afsæt fra praksis- og forskningsfelt.....	91
Del 4: Forskningstilgang – betragtninger omkring projektets metodologi	93
4.1 Det dialektiske subjekt/samfundsforhold.....	93
4.1.1 Subjektiv deltagelse i social praksis.....	95
4.1.2 Relevans- og meningsstrukturer.....	97
4.1.3 Et decentreret blik på institution og praksis	100
4.2 Praksisforskning som ”metode”	101
4.2.1 Forestillinger om ”viden” og ”videnskab”	102
4.2.2 Forskning i samarbejde med ”medforskere”	104
4.3 Institutionel etnografi som inspirationskilde	105
4.4 Børneperspektiver på specialundervisning.....	108
Del 5: Projektets empiriske arbejde.....	112

5.1 Det overordnede forskningsprojekt og den fælles 'projektgruppe'.....	112
5.2 Empiri på tværs af et institutionelt arrangement.....	113
5.2.1 Præsentation af de to specialpædagogiske indsatser	113
5.2.2 Om at få øje på voksne og deres betingelser fra børns positioner	114
5.2.3 "Børnelivet" og "Barnet som sag"	118
5.3 Det empiriske materiale.....	119
5.3.1 Empirioversigt	119
5.4 Samlede overvejelser om observationer, samtaler og interviews.....	121
5.4.1 Deltagende observationer på tværs	123
5.4.2 Interviews og samtaler undervejs.....	127
5.5 Forskningsetiske overvejelser om deltagelse i konfliktuel praksis.....	133
Del 6: Opsamling på afhandlingen	138
Afrunding og perspektivering.....	148
Litteratur	152
Del 7: Artikler	176
Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse.....	177
Visitationsprocesser som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder	208
A Paradox of inclusion – Administrative Procedures and Children's perspectives on Difficulties in School.....	241
Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder	286
English Abstract	316
Dansk Resumé	318

Forord

At skrive en ph.d. afhandling er på én gang noget af det ensomste og det mest fællesskabsbårne, jeg nogensinde har gjort. Der er så mange forskellige mennesker der har haft betydning for udformningen af det forskningsprojekt, som nærværende afhandling formidler, og samtidig har det ført til flere ensomme timer i selskab med computeren end noget andet. Selvom mange har været med til at inspirere og muliggøre projektet – er ansvaret for nærværende afhandling naturligvis i sidste ende mit. Men når denne afhandling nu går i trykken, så er den resultatet af en rejse, som undervejs har haft mange forskellige deltagere – og jeg vil derfor benytte dette forord til at takke alle jer, der i vidt forskellige sammenhænge og på vidt forskellige måder har været med til at gøre projektet muligt.

Først og fremmest vil jeg takke de børn, forældre, lærere, pædagoger, psykologer og forvaltningspersoner, sammen med hvem, jeg har udforsket muligheder og dilemmaer i arbejdet med og organiseringen omkring børn i vanskeligheder. Uden jeres deltagelse, tålmod og mod til at gå tæt på også sarte steder i livet og den professionelle praksis, havde der ganske enkelt ikke været et forskningsprojekt.

I universitetssammenhæng har jeg en lang række kollegaer at takke for jeres sparring, kommentarer og støtte undervejs. Forskningsgruppen omkring projektet med Charlotte Højholt, Anne Morin, Tine Jensen og Dorte Kousholt har været tæt inde i forskningsprocesserne gennem hele forløbet. Forskningsgruppen ”praksisforskning-i-udvikling”, som efterhånden er for stor til at remse op, har ligeledes bidraget med mange inspirerende kommentarer undervejs. Tak til jer alle. Tak til forskningsfællesskaberne på RUC, til STP-gruppen og til Jan Kampmann og Ernst Schraube for at læse med i forbindelse med mit Work-In-Progress-seminar. Desuden stor tak til Ole Dreier, Ida Schwartz, Mariane Hedegaard, Karin Aronsson og Oddbjørg Skjær Ullvik for jeres kloge kommentarer i forbindelse med artikelskrivningen.

Tak til mine Ph.d.- kollegaer i forskningsprogrammerne ”Livslang Læring” og ”Hverdagslivets Socialpsykologi” ikke mindst for alle diskussionerne af de tider modsætningsfyldte betingelser for at skrive afhandling. Det har været et

godt fællesskab at være en del af.

En særlig tak skal helt bestemt rettes til Charlotte Højholt, der som min vejleder har fulgt mig gennem tykt og tyndt hele vejen. Og til Anja Stanek, tusind tak fordi du blev ved med at holde fast på og minde mig om, at jeg skulle skrive om det, jeg havde på hjerte – børnene og deres liv.

Endelig tak til mine venner Fie Heise og Maja Thisted for grafisk support og medlæsning. Og tak til mit store sammensatte familiefællesskab for at holde mig ud undervejs og for at træde til, når jeg fik brug for en hjælpende hånd. Tak til min søster Cecilie Heering for forsideillustrationen, og til min far, der trådte til som medlæser i skrivningens sidste fase. Tak til min ”papsvigermor” for at sætte direktionsgangen på et engelsk bryggeri til at diskutere, hvordan man bedst oversætter ”folkeskole” og hvorfor i himlens navn begrebet ”public school” på britisk bruges til at beskrive privatskoler.

En særlig tak til min mor for støtte til at få hverdagslivet omkring os til at hænge sammen - de fleste af os ved, at det er en ganske afgørende forudsætning for at få forskningsmekanikken til at fungere. Endelig allervigtigst og som rosinen i pølseenden: tak min nærmeste lille familie, til Alfred, Bjørn og Kenneth for at få det hele til at give mening.

Maja Røn Larsen, Østerbro, oktober 2011

Del 1: Indledning

Denne afhandling beskæftiger sig med arbejdet omkring børn i vanskeligheder i skolen – et arbejde, der er præget af særlige arbejdsdelinger mellem forskellige faggrupper og særlige organiseringer af skolelivet på tværs af den almene undervisning og specialundervisningen. På den baggrund udforsker afhandlingen samarbejdet mellem lærere, specialklasselærere og -pædagoger, PPR og forskellige forvaltningspersoner – og de forskellige parter grunde til at bidrage til særlige forståelser og håndteringer af vanskeligheder i skolelivet..

Når en sådan tilgang er relevant, er det fordi netop organiseringen, samarbejdet og de forståelser og indsatser som bringes i anvendelse har meget konkrete betydninger i de berørte børns liv. Det er med andre ord ikke lige-gyldigt for børnene, hvordan vanskeligheder konkret begribes og afhjælpes. En særlig opmærksomhed i afhandlingen er derfor båret af spørgsmålet om hvilke betydninger både vanskeligheder og indsatser har for børnene.

Jeg vil i det følgende illustrere projektets problemfelt gennem fortællingen om drengen Mohammed og hans skoleliv uden for folkeskolen. Derefter vil jeg gennem et udvalg af perspektiver fra forskellige fagpersoner i organiseringen omkring børn i vanskeligheder slå nogle af de karakteristiske tangenter an, som denne afhandling vil forfølge.

Jeg møder Mohammed på 7 år i en familieklasser som er en specialpædagogisk institution uden for folkeskolen. Han er henvist her til med den begrundelse, at han er umoden og har sociale vanskeligheder. Af hans sagsjournal og mine samtaler med de professionelle omkring ham fremgår desuden en bekymring for hans familiesituation som søn af en arbejdsløs, ung, enlig, somalisk mor, som ikke taler så meget dansk. Mohammed er i første omgang henvist til familieklassen med henblik på en efterfølgende inklusion i folkeskolen. Tanken bag familieklasserindsatsen er, at man gennem inddragelse og ansvarliggørelse af barnets forældre styrker dets forudsætninger for at indgå i folkeskolen (om familieklasser se også Asen et al., 2001; Morin, 2011; Knudsen 2009). Mohammeds mor er ved at få afklaret muligheden for at deltage i familieklassen som en del af sit aktiveringsforløb, og derfor er Mohammed kun ”på prøve” uden sin mor. Da Mohammed har været i familieklassen fire gange, får mode-

ren at vide, at hun skal aktiveres i et andet tilbud, og Mohammed bliver overført til børneklassen, et andet specialpædagogisk tilbud i nærheden. Her arbejdes ligesom i familieklassen med børnenes faglige niveau og skoleadfærd som forberedelse til fremtidig inklusion i folkeskolen.

Mohammed fortæller mig, at han helst vil gå i familieklassen, hvor der går flere jævnaldrende drenge, som han er begyndt at lege med. I perioden efter at han er blevet flyttet, sidder han flere gange udenfor familieklassen om morgenen og venter, når lærerne kommer. Han bliver meget skuffet, når de sender ham væk. I børneklassen, optræder Mohammed oftest alene og ser ud til at have en opgivende indstilling til både de andre børn og det faglige stof her. For Mohammed ser spørgsmålet om en relevant skoleplacering ud til at dreje sig om at være sammen med drengene i familieklassen (Se også Røn Larsen 2011, Stanek, 2011; Stockholm, 2006). Som en del af forløbet omkring Mohammed er han indstillet til udredning. Dagen inden han skal op på børnepsykiatrisk afdeling, fortæller han, at han glæder sig til, at de finder ud af, at han har ADHD. Mohammed ønsker sig med andre ord en diagnose.

Denne afhandling handler ikke specifikt om diagnoser, men er centreret omkring den sammensatte sociale praksis, hvorigennem vi forstår og håndterer vanskeligheder. Når vi beskæftiger os med børn i vanskeligheder, så bliver diagnoserne imidlertid en uomgængelig del af feltet, idet de i stigende grad som en del af forhandlingerne om, *hvordan* børn i vanskeligheder skal forstås og håndteres (ex. Hertz, 2004, 2009, 2010; Holst 2000a, 200b; Langager, 2008; Nielsen & Jørgensen, 2011).

Når jeg nu indleder med Mohammed, som ønsker sig en diagnose, er det for at knytte afhandlingens fokus til det perspektiv, der ellers nemt forsvinder i både forskning og praksis omkring børn i vanskeligheder, nemlig barnets(ex. Morin, 2007; Morris, 1997).

Mohammed som en person med egne målsætninger og intentioner overses nemt i et felt, hvor mange personer omkring ham er optaget af, hvad *de* skal stille op med hans formodede vanskeligheder. Et centralt spørgsmål er her, hvordan vi på den baggrund kan forstå Mohammeds ønske om en diagnose som meningsfuldt? For at finde svar på det, må vi *både* interessere os for Mohammed som person, og det han er optaget af i sit liv, *og* vi må se på, hvad de forskellige parter, der er involveret i hans forløb, vil på hans vegne – hvad de orienterer sig efter, og hvilke betingelser de har for deres arbejde – og endelig må vi se på *forbindelserne* her i mellem.

Mohammed lever sit skoleliv i og på tværs af forskellige skolesammenhænge. Det, der ser ud til at optage ham mest, når man observerer ham her, er hans forhold til de andre børn. Samtidigt ser vi en række voksne, der på forskellig vis både samarbejder og strides om at få anbragt Mohammed i en relevant skoleplacering. Her er en række forskellige puslespilsbrikker, der skal falde på plads: Hvad er karakteren af Mohammeds "særlige behov", som det hedder i den kommunale terminologi? Hvilken indsats vurderes at passe til behovet? Hvilken skole kan tage ham? Hvordan passer moderens forløb ind?

I denne afhandling er det antagelsen, at hvis vi skal forstå handlinger, som fx Mohammeds ønske om en diagnose som en del af kompleksiteten i praksis, må vi anlægge et bredt perspektiv på, hvad det er for betingelser omkring Mohammed, som hans ønske om en diagnose er et svar på. Afhandlingen beskæftiger sig derfor med denne myriade af hensyn og betingelser, som forskellige forståelser og håndteringer af vanskeligheder omkring børn er en del af.

I det følgende udpeger forskellige centrale deltagere i den institutionelle organisering nogle af de dilemmaer og modsætningsfyldte betingelser får at forstå og håndtere børn i vanskeligheder, som afhandlingen vil gå videre med. I en specialklasse er udviklingen af arbejdet med inklusion formuleret omkring bestræbelsen på at arbejde med 'konteksten for vanskeligheder og ikke kun individet i vanskeligheder'. En specialpædagog beskriver denne bestræbelse som dilemmafyldt, netop når det gælder børn i vanskeligheder:

"Vi har nok tænkt, at vi har arbejdet med fællesskaber i mange år, men det har vi måske i virkeligheden ikke. Vi har været vant til at arbejde med de børn, der faldt ud af fællesskabet, men vi har ikke arbejdet med det, de faldt ud af."

Citatet illustrerer situationen omkring Mohammed, og tendensen til, at i jo højere grad der opstår vanskeligheder omkring et barn i de pædagogiske tilbud, des mindre fokuseres der på de sammenhænge, hvori vanskelighederne opstår. Man kan også sige det på den måde, at vi almindeligvis interesserer os meget for, at børn skal indgå blandt andre børn, udvikle deres sociale muligheder, men netop for børn i vanskeligheder, synes fokus på det individuelle barn undertiden at overskygge løsningens konkrete betydninger for børnenes muligheder for at deltage i fællesskaber i hverdagslivet

Et lignende tema behandles i en anden sammenhæng, nemlig ved et personalemøde i en PPR. Her diskuteres problematikker i forhold til at arbejde med inklusion af "børn med særlige behov" i folkeskolen. En af psykologerne på-

peger:

”Det er hele vores organisation. Den er ikke gearet til inklusion. Der er denne dobbelthed, at vi i vores iver efter at tænke inkluderende opfinder alle mulige specialiseringsformer. Så når vi begynder at snakke inklusion, så har vi næsten allerede pr. definition ekskluderet.”

Et interessant aspekt ved psykologens kommentarer er, at hun peger på, at dilemmaerne med inklusion knytter sig til den måde, som organisationen er ”gearet” – at selve organiseringen har betydning for hvordan man konkret begriber og arbejder med de børn, som man ønsker inkluderet. En forvaltningschef udfolder i et interview ligeledes sit perspektiv på, hvordan forskellige organisatoriske hensyn spiller ind i forhold til skoleplaceringen af børn i vanskeligheder:

”Ind imellem er det svært at sige, at det lige er det tilbud, der passer bedst til det barn, så der må man jo så sige: Det bedste vi nu kan finde her, det ser sådan og sådan ud. (...) Jeg tænker, der er jo mange logikker i virkeligheden, der præger det. 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. (...) Vi sidder i et organisatorisk krydspres. Og der er det, det er så vigtigt, at vi hele tiden er bevidste om, hvad er det for nogle logikker, der trækker i mig lige nu, og hvad er det for nogle ting, som jeg skal veje op imod hinanden? Og jeg ved jo godt, at hvis jeg glemmer økonomien et stykke tid, så får jeg nogle ordentlige drag over nakken. Og så ødelægger jeg i virkeligheden kvaliteten over hele området, fordi jeg så skal spare rigtig meget, ikke?”

Her taler forvaltningschefen om, hvordan man håndterer, at der er mange forskellige hensyn at tage, når man skal vurdere, hvad der er et hensigtsmæssigt tilbud til et barn i vanskeligheder. Der peges altså på, at man varetager flere hensyn i håndtering af vanskeligheder i skolen, end ”blot” hensynet til barnet, og samtidigt også, som forvaltningschefen viser, hensyn der forbinder sig til hinanden. Både specialpædagog, psykolog og forvaltningschef åbner fra hver deres perspektiv diskussionen af, hvordan de konkrete indsatser omkring børn i vanskeligheder, og de dilemmaer der opstår her, knytter sig til en kompleksitet af forskellige organisatoriske hensyn, krav og betingelser.

Det projekt, som denne afhandling formidler, beskæftiger sig med det komplekse felt omkring børn i vanskeligheder i skolen og om de indsatser, der sættes i værk for at håndtere disse vanskeligheder, og de forskellige parters betin-

gelses for at forstå og håndtere vanskeligheder fra hver deres positioner i en særlig institutionaliseret social praksis.

De senere år er der sket en stigning i antallet af børn, der henvises til forskellige former for specialpædagogiske indsatser. Andelen af ressourcer anvendt til specialundervisningen er tilsvarende steget til formodede 20 % af det samlede skolebudget i 2002 (ex. Egelund, 2006, 2010; KL, 2008; Rasmussen, 2002). Den økonomiske side af sagen har været genstand for stor politisk opmærksomhed. En mindst lige så væsentlig problemstilling er imidlertid, at efterhånden en del både danske og internationale forskningsprojekter problematiserer ”effekten” af specialundervisningen og dens betydning for de berørte børns liv (ex. Egelund, 2006, Morin, 2007, Morris, 1997, Mehan, 1984, 1993). Netop organiseringen af håndtering af børn i vanskeligheder er et område, der har været meget omdiskuteret, fx i forbindelse med krav om øget inklusion, øget tværfagligt samarbejde og også på baggrund af et politisk ønske om effektivisering og besparelser (Hedegaard & Chaiklin, 2011). Dette har bl.a. medført en lang række forskellige udviklingstiltag i form af fx uddannelse af AKT-lærere (Alenkær, 2010), uddannelse af de forskellige faggrupper i fælles sprog og ressourcensyn, konsultative metoder inden for PPR (Vassing, 2011) og anvendelse af LP-modellen, der sigter mod en højere grad af fokus på barnets kontekst i arbejdet med vanskelighederne (Nordahl et al., 2009).

Denne afhandlings sigte er ikke at udvikle nye metoder til at løse de udfordringer, som man står overfor i den specialpædagogiske praksis. I stedet har jeg valgt at undersøge den brede sammensatte praksis, som disse tiltag er tænkt til at bidrage til udvikling af. Ved at undersøge de forskellige deltageres *grunde* til at gøre som de gør, får jeg adgang til, hvordan *betingelserne* for de forskellige parters praksis får betydning. Det er dermed målsætningen for denne afhandling at udvikle viden om nogle af de betingelser, der har betydning for, hvad der er muligt, og hvad der bliver dilemmafyldt og vanskeligt i arbejdet med at forstå og håndtere vanskeligheder omkring børn i skolen.

Afhandlingens problemfelt er fokuseret omkring det, jeg kalder ”grænselandet mellem folkeskole og specialundervisning”, der hvor børnene i princippet er ekskluderet til specialundervisning for en kortere eller længere periode, men hvor der stadig arbejdes med en målsætning om atter at inkludere dem i folkeskolen. Når jeg har valgt at kalde det ”grænselandet”, er det fordi, de børn, der er henvist til at leve deres skoleliv her, netop lever deres liv i en overgang, hvor deres endelige skoleplacering ikke er afgjort, men er noget, der skal afklares som en del af børnenes ophold i grænselandet. Og her bliver afhandlingen

titel aktuel: ”Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder”.

Hvordan begribes vanskeligheder? Hvordan skal vanskelighederne konkret håndteres? Kan de børn, der er i vanskeligheder inkluderes i folkeskolen eller ej? Det er spørgsmål, som forskellige parter omkring børnene kan se ret forskelligt på. Børn lever almindeligvis deres liv på tværs af flere forskellige sammenhænge, som er adskilt og organiseret hver for sig; Familie, daginstitution, skole, SFO osv. (Fleer & Hedegaard, 2010; Højholt 1999, 2001, 2005b; Kousholt, 2011; Schwartz, 2011). I disse forskellige livssammenhænge indgår også voksne: forældre, pædagoger og lærere, der hver især har forskellige opgaver knyttet til børnene og derfor også forskellige perspektiver på, hvad der er væsentligt at tage hensyn til. Det er dermed et vilkår for børn i Danmark, at de lever deres liv på tværs af sammenhænge, hvor voksne potentielt kan være uenige om, hvad der er væsentligt i forhold til dem.

Almindeligvis lever børn ikke deres liv alene på tværs af sammenhænge. De følges på forskellig vis med andre børn på tværs af disse sammenhænge, nogle følges fra børnehave i skole, skoleklasser følges ad til deres SFO osv. Børn ser almindeligvis ud til at gøre brug af hinanden, når de skal orientere sig og skabe sammenhæng i den institutionelt opdelt livsførelse (Højholt, 2001, 2011; Morin, 2007; Stanek, 2011).

Når der opstår vanskeligheder omkring et barn i folkeskolen, inddrages atter andre sammenhænge og deltagere i håndteringen af problemet. Hvis vanskelighederne omkring barnet ikke kan løses lokalt på den enkelte folkeskole, bliver barnet indstillet til visitation til et andet skoletilbud i specialklasse eller specialskoleregi – en henvisningsproces, hvor en psykolog fra PPR oftest bliver inddraget. Disse forskellige indsatser er institutionelt adskilt og opdelt mellem forskellige professionelle med hver deres opgaver knyttet til barnet i vanskeligheder (Højholt, 2001, 2011; Morin, 2007). På den måde kan et barn i vanskeligheder komme til at skulle navigere mellem en folkeskole, et specialskoletilbud og forskellige udredningspraksisser i PPR og børnepsykiatrisk regi. Når børn henvises til et specialpædagogisk tilbud uden for folkeskolen, sker der altså noget med deres betingelser for at orientere sig *sammen med* andre børn (Morin, 2007).

Hidtidig forskning peger på, at de organisatoriske opdelinger kan have uheldige betydninger for børnenes forløb i form af risiko for stigmatisering og udskillelse (ex Egelund, 2006; Egelund og Hestbæk 2003; Højholt 1999, 2001, 2006; Mehan, 1993; Morin, 2011).

Den institutionelle adskillelse af praksisser og opgaver omkring børn i vanskeligheder medfører desuden brud og diskontinuitet i børnenes forløb på trods af bestræbelser om tværfagligt samarbejde og helhedstækning omkring barnet (Egelund og Hestbæk 2003; Egelund 2006; Morin, 2007, 2011; Morris, 1997; Schwartz, 2007). Trods stor optagethed af tværfagligt samarbejde og helhedsløsninger på børneområdet, ser dette med at knytte forbindelser mellem de forskellige steder i barnets liv til stadighed ud til at volde problemer.

Afhandlingens analyser udforsker, hvordan forskellige dilemmaer eksisterer i forhold til de specialpædagogiske indsatser. At de sigter mod inklusion, men fører til eksklusion, og at der arbejdes med vanskeligheder på måder, der ind imellem ser ud til at bidrage til yderligere vanskeligheder for børnene. Mine analyser sigter mod at begribe sammenhænge og forbindelser mellem børneliv, professionel praksis og forvaltningsmæssig praksis omkring børn i vanskeligheder.

Projektet ønsker derigennem at bidrage til udvikling af den institutionelle håndtering af børn i vanskeligheder i skolen. Denne udviklingsambition er i mit projekt funderet i analyser af *børneperspektiver på vanskeligheder*. Hvis vi vil forbedre indsatserne i forhold til vanskeligheder i skolelivet, giver det umiddelbart mening at tage udgangspunkt i analyser af, hvordan det, der opfattes som vanskeligt, tager sig ud for dem, der er i fokus for indsatsen – børnene.

For at forstå det, der sker i håndteringen af børn i vanskeligheder, har det desuden været relevant at fokusere på den *tværfaglige samarbejdsproces*, hvor deltagere fra flere forskellige faggrupper deltager med hver deres opgaver, faglige baggrunde, og ansvarsområder. Der er altså i udgangspunktet flere forskellige perspektiver inde over den proces, der dels definerer, hvori vanskelighederne omkring barnets består, og dels afgør hvilken håndteringsproces, der lægges tilrette for at løse dem. Jeg forstår i afhandlingen denne proces som en social praksis, hvor flere forskellige parter har opgaver, der på en gang er fælles og forenet i hensynet til barnet, og forskellige, fordi de er distribueret gennem en særlig arbejdsdeling i et *særligt institutionelt arrangement* (Axel, 2009, 2010; Dreier, 2008b). For at begribe dette arrangement, må vi på en gang analysere det historisk og konkret. Det betyder, at vi både må forstå det som en socialt udviklet praksis og samtidig må analysere dets betydninger og dets reproduktion gennem empiriske analyser.

1.2 Projektets forankring og proces

Ph.d. projektet er tilrettelagt som en del af et større praksisforskningsprojekt mellem forskere og deltagere fra skoler og døgninstitutioner involveret i arbejdet med ”børn med særlige behov” i to danske kommuner. De fem deltagende forskere¹ har haft forskellige projekter inden for det samlede projekt, under titlen: På tværs af familiearbejde og inklusion i folkeskolen. Baggrunden for projektet har været en fælles interesse i udvikling af indsatser omkring børn i vanskeligheder i anerkendelse af, at børn lever deres liv på tværs af institutionelle adskillelser. Det fælles projekt har således søgt at skabe viden om, hvordan organiseringen af det tværfaglige samarbejde omkring håndtering af børns vanskeligheder kan udvikles, så det i højere grad tager højde for de betydninger, som håndteringen har for børns liv på tværs af de sammenhænge, som de forskellige professionelle er placeret i.

Udgangspunktet for min forskningstilgang er det, som Holzkamp har beskrevet som ambitionen om at udvikle en psykologi fra ”the standpoint of the subject” (Holzkamp, 2011, Schraube, 2010). Dette udtrykker en ambition om at udvikle viden om de samfundsmæssige betingelser for subjektets handlinger, og ud fra netop subjektets position i en samfundsmæssig kontekst at analysere den måde, der stilles betingelser for, hvad vi som mennesker gør (Schraube, 2010). Førstepersonsperspektivet kan imidlertid ikke ”stå alene”, når vi søger indsigt i institutionelle betingelser. Det enkelte subjekt har ikke adgang til alle sammenhænge, der har betydning for den praksis, det selv deltager i. Der foregår konkret ting i sammenhænge og på steder, som den enkelte ikke har adgang til, men som alligevel har betydning som betingelser for, hvordan den enkelte forstår og håndterer børns vanskeligheder, der hvor de er. Fx viser det sig, som jeg også vil vende tilbage til, at visitationspraksis får betydning for, hvordan man forstår og håndterer børns vanskeligheder, både i skolen og i specialklasserne uden for folkeskolen. For at få indblik i de institutionelle betingelser må vi altså søge viden flere steder fra, og gennem flere perspektiver end et.

I dette projekt betyder det, at forskningsprocessen strækker sig på tværs af specialskole, folkeskole, tværfaglige møder og visitation. Jeg analyserer samtidigt flere forskellige deltageres perspektiver: børnene i ”grænselandet”, lærere

¹ Charlotte Højholt, Dorte Kousholt, Anne Morin, Tine Jensen og undertegnede (Se også Højholt (red.) 2011).

og pædagoger i specialklasserne, ledere af specialinstitutioner, PPR-psykologer og forvaltningschefer.

Et andet aspekt af social praksis er, at den ikke eksisterer i et historisk tomrum, men netop er struktureret på baggrund af en lang historisk udvikling af forholdet mellem almen- og specialskole. Når vi vil forstå, hvordan de historiske forandringsprocesser får betydning, er vi imidlertid nødt til at analysere dem konkret. Viden om historisk udvikling og viden gennem førstepersonsperspektiver er således forbundet. Pointen er, at etablering af viden gennem førstepersonsperspektiver må inddrage viden om den position i social praksis, ”hvorfra der anskues”. Subjektets positionering foregår altid i en allerede eksisterende social praksisstruktur, som subjektet samtidigt deltager i både udvikling og vedligeholdelse af.

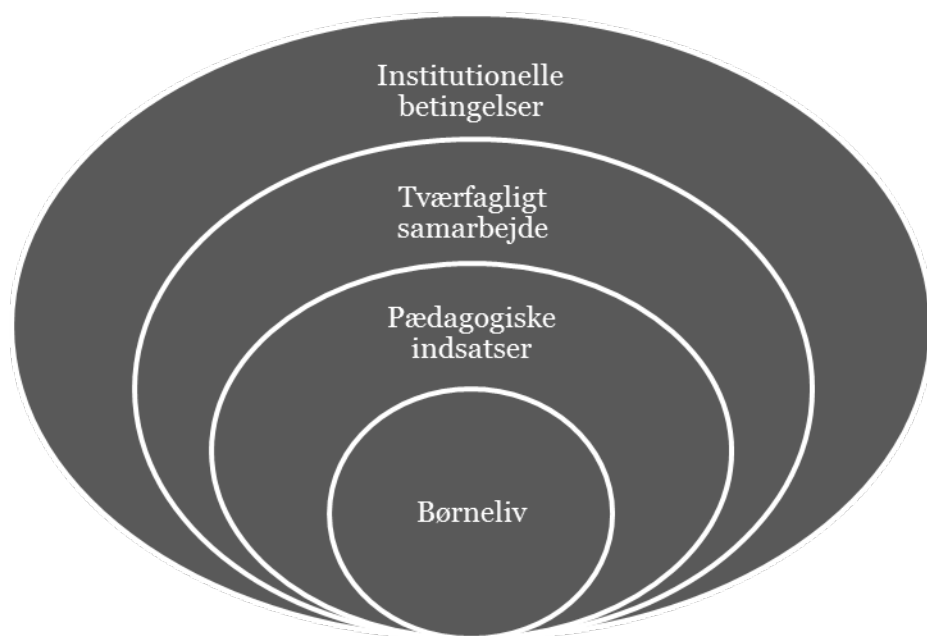
Når man i projekter som dette søger at udvikle viden om den sociale verdens historiske produktion og sammensathed på et område, må det således ske gennem analyser af perspektiver fra de forskellige parter, der deltager og som danner betingelser for hinanden (Højholt, 2001, 2006; Kousholt, 2006, 2011). Jeg søger derfor at forbinde de forskellige deltageres perspektiver på organiseringen omkring børn i vanskeligheder. Derigennem er det hensigten at etablere en sammenhængende viden om organiseringen og den måde, den sætter betingelser for, hvordan vi forstår og håndterer vanskeligheder omkring børn.

Som en del af forskningsprocessen har jeg udført observationer i specialklasse, folkeskoleklasse, ved forskellige typer af tværfaglige møder og visitationsmøder. Derudover har jeg haft adgang til børns sagsjournaler og har interviewet specialklasselærere, forældre, PPR-psykologer og forvaltningschefer. Jeg har derigennem udviklet forskellige former for empirisk materiale, der tilsammen illustrerer en form for ”tværsnit” gennem de forskellige sociale praksisser involveret i håndteringen af ”børn med særlige behov”.

1.3 Problemstillinger

Når børn kommer i vanskeligheder i skolen, ser det ud til, at den sammensatte hjælp, der organiseres, indimellem belaster børnene yderligere. På baggrund af de skitserede dilemmaer undersøger afhandlingen grunde til at indsatserne er organiseret som de er, og den undersøger samtidigt betydningen af disse for deltagelsesmuligheder i børnenes hverdagsliv.

Ved at se på de konkrete og historiske forbindelser mellem forskellige sociale praksisser og de personer, der deltager heri, tilbyder afhandlingen et indblik i de forskellige involverede parter betingelser for at deltage i arbejdet. Her fokuseres på at skabe et sammensat billede af det institutionelle arrangement omkring håndteringen af børns vanskeligheder. Nedenstående figur har til hensigt at billedliggøre det sammensatte problemfelt, som jeg i denne afhandling beskæftiger mig med.



Figuren illustrerer, hvordan den drivende dynamik i projektet er spændt ud mellem opmærksomheden omkring børneperspektiver på vanskeligheder i børnelivet og den konkrete håndtering på tværs af specialpædagogiske indsatser og tværfagligt samarbejde og de institutionelle betingelser. Afhandlingen tilbyder således sammensat viden omkring de specialpædagogiske indsatser gennem *tre forbundne temaer*:

1. Analyser af børnenes liv i det, som kaldes *"grænselandet mellem almenskole og specialskole"*. Med andre ord: Hvilke betydninger har vanskeligheder og indsatser, når vi analyserer dem ud fra børns liv på tværs – gennem børns perspektiver?

2. Analyser på tværs af *arbejde og samarbejde* omkring børn i vanskeligheder. Hvordan forstås og håndteres vanskeligheder omkring børn i skolen gennem et samarbejde mellem en lang række *forskellige parter, med forskellige hensyn og betingelser for at deltage?*
3. Analyser af betingelser, der har betydning for det professionelle arbejde omkring børn i vanskeligheder. Med andre ord: Hvilke betydninger har *den institutionelle organisering af arbejdet*, som betingelser for de forskellige parters deltagelse i processen?

1.4 Afhandlingens struktur

Afhandlingen er artikelbaseret. De empiriske analyser er således primært formidlet gennem fire artikler, som er placeret i afhandlingens sidste del. I artiklerne analyseres forholdet mellem forskellige parters deltagelse og forskellige institutionelle arrangementers forbindelser til hinanden, og derigennem analyseres deres betydninger for det pædagogiske arbejde og de berørte børn.

De to første artikler er bidrag til en forskningsantologi, der formidler de samlede resultater af det større forskningsprojekt, som ph.d.-projektet er en del af. Den første artikel ”Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse” analyserer de pædagogiske indsatser ud fra de betydninger, de ser ud til at have, når vi placerer os sammen med børnene i deres hverdagsliv. Den anden artikels titel er: ”Visitationsprocesser som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder”. Her undersøges forbindelserne mellem visitationspraksis og specialpædagogisk praksis ud fra et fokus på relationen mellem ”børneliv” og ”børnesag”. Særligt diskuteres betingelserne for at arbejde med sammenhænge og fællesskaber omkring børn som en del af arbejdet med vanskeligheder. Disse to artikler indgår i antologien: ”Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs” og er begge reviewet af Ole Dreier, professor ved Københavns Universitet og Ida Schwartz, lektor ved University College Lillebælt.

Den tredje artikel - ”A Paradox of Inclusion – Administrative Procedures and Children’s Perspectives on Difficulties in School” - er en del af en antologi fra ”Nordisk Netværk for Barnelivsforskning”: ”Children, Childhood, and Everyday Life: Children’s Perspectives”. Bogen formidler forskellige bidrag fra den nordiske barnelivsforskning til et bredere internationalt publikum. I denne artikel sættes specifikt fokus på ”inklusionsparadokset” – at vi tilsyneladende ekskluderer for at inkludere. Med udgangspunkt i modsætningen mellem en

politisk og forskningsmæssig optagethed af inklusion på den ene side og en stigning i eksklusion fra folkeskolen på den anden side analyseres forholdet mellem de institutionelle forståelser af vanskeligheder omkring børn og børns perspektiver på vanskeligheder. Artiklen er reviewet af Mariane Hedegaard, professor ved Københavns Universitet, Karin Aronsson, professor ved Stockholms universitet og Oddbjørg Skjær Ullvik, Førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo.

Afhandlingens fjerde artikel har arbejdstitlen: ”Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder”. Artiklen beskæftiger sig med et tilsyneladende dobbeltforhold mellem konflikt og konsensus i det tværfaglige samarbejde: Samarbejdet er tilrettelagt med det sigte, at skabe en bred og sammensat viden om børn med udgangspunkt i en mangfoldighed af perspektiver med adgang til forskellig viden om dem. Både forskning og empiri peger imidlertid på tilsyneladende konsensus i det tværfaglige samarbejde. Artiklen går tæt på spørgsmålet om, hvordan dette spændingsfelt mellem konflikt og konsensus kan forstås i praksis. Artiklen er antaget til videre review i tidsskriftet Nordiske Udkast af Lene Tanggaard, professor ved Ålborg Universitet.

Nærværende indledning udgør første del af afhandlingens ”kappe”. Kappens anden del er en historisk gennemgang og analyse af udviklingen af opgaver og betingelser for at håndtere vanskeligheder i skolen. I forlængelse heraf fremlægges i tredje del nogle centrale forskningsperspektiver på feltet omkring børn i vanskeligheder. På baggrund af de historiske beskrivelser af praksisfeltet og det udvalgte udsnit af centrale forskningsperspektiver, udfolder jeg i fjerde del projektets teoretiske, metodologiske og analytiske tilgang. Femte del indeholder betragtninger om den konkrete udvikling af det empiriske materiale. Afslutningsvis afrunder jeg afhandlingen i den sjette del, som er en konkluderende opsamling af artiklerne og en perspektiverende diskussion af de samlede resultater.

Del 2: Et feltanalytisk blik på praksisfeltets historie

”En skolehistorie kan skrives på mange måder. Man kan fortælle om de pædagogiske ideer og de banebrydende skolemennesker. Man kan bygge sin fremstilling op omkring skolelovgivningen, og man kan underordne stoffet et politisk syn på udviklingen af produktionskræfterne og på samfundets politiske udvikling. Hver for sig giver det et skævt billede. Tilsammen måske et utydeligt.” (Olsen, 1986, s. 7)

Som Peter Ussing Olsen bemærker, er det muligt at skrive mange forskellige historier om skolen og specialundervisningen, historier der hver især nemt bliver afhandlinger i sig selv. Her har jeg lagt vægt på at skrive ”håndtering af vanskeligheder i skolen” frem som institutionaliseret social praksis, der undergår en stadig historisk udvikling, og som involverer en lang række forskellige parter, der deltager og bidrager fra forskellige positioner. Begrebet ’social praksis’ sigter her til de kollektive og historiske aspekter af menneskelig handling (Højholt, 2011). Dermed lægger jeg vægt på, at historien skabes i en dialektisk proces gennem forskellige menneskers fælles og konflikтуelle deltagelse i en social praksis, der samtidigt stiller betingelser for dem, betingelser som de så igen gennem deres deltagelse hele tiden er med til at genskabe og forny. Denne pointe vil jeg vende tilbage til i 4. del om projektets forskningstilgang.

En central pointe er derfor, at nutidens dilemmaer i arbejdet omkring vanskeligheder i skolen ikke udspiller sig i et historisk tomrum. Derimod er de præget af de forskellige måder, hvorpå vi historisk har forstået skolevanskeligheder og organiseret håndteringen af dem. Særlige historiske betingelser ser med andre ord ud til at have betydning for, hvorledes man begriber vanskeligheder og for hvilke strategier, der forekommer hensigtsmæssige i håndteringen af dem. Konkret guider historiseringen, som vi skal se, afhandlingens analytiske blik i særlige retninger.

Mit projekt er primært funderet inden for den kritiske psykologi, hvilket jeg vender tilbage til senere. Det er i dette ståsted, at den teoretiske interesse i at

begribe social praksis som et dialektisk forhold mellem strukturelle betingelser og menneskers konkrete deltagelse er forankret. Når jeg i dette afsnit beskriver historiseringen af dilemmaer i arbejdet med vanskeligheder i skolen, er det imidlertid relevant at nævne min inspiration fra Bourdieus begreber om feltanalyser. Jeg har tidligere anvendt Bourdieus begreber om sociale felter, som historisk og kollektivt producerede (ex. Røn Larsen 2005a, 2005b). Som Lissanne Wilkens beskriver det, er feltbegrebet et analytisk begreb, der kan *systematisere studiet af social praksis* (Wilkens, 2007; s. 46).

Hos Bourdieu peger feltbegrebet på, at social praksis må forstås i forhold til en stadig strid om indflydelse, samtidig med at det er en strid om retten til at definere den måde, man kan få indflydelse på – en strid om ”spillereglerne” i feltet. Bourdieus feltbegreb og hans anvendelse af det i beskrivelsen af forskellige agents strid om feltets ”doxa”; de naturliggjorte ”sandheder” om menneskets væren i verden har været kilder til inspiration for mine forståelser af den historiske udvikling af skoleområdet. Konkret har det betydet, at jeg har fokuseret på, hvordan særlige forståelser af vanskeligheder kan forstås udviklet gennem en konfliktuel social praksis, hvor mange forskellige parter deltager, en strid, der historisk har været domineret af en ”naturliggjort forståelse” (doxa) af, at vanskelighederne har at gøre med det enkelte barns forudsætninger.

Bourdieu påpeger, at deltagelsen i et felt afhænger af anerkendelsen af de grundlæggende præmisser for ”spillet”. Det får altså betydning for vores deltagelse i verden, at vi strides om måder at forstå verden på, *samtidigt* med at vi forstår den gennem mere eller mindre naturliggjorte forståelser (ex. Bourdieu, 1990, 1996, 1999). Forståelserne virker altså *både* ”bagom ryggen” på os *og er samtidig* genstand for konflikt. Og denne samtidige anvendelse og udfordring af forståelser af, hvordan vi skal forstå vanskeligheder omkring børn, er en opmærksomhed, som forekommer meget relevant i feltet omkring håndtering af vanskeligheder – hvilket er en pointe, som jeg vil vende tilbage til i artiklernes analyser.

Jeg anvender ikke Bourdieus begrebsapparat eksplicit, men er inspireret af hans konfliktuelle feltbegreb. Der er imidlertid en række forskelle og umiddelbare uoverensstemmelser mellem begrebsanvendelsen hos Bourdieu og i den kritiske psykologi. Jeg vil ikke gå i dybden med dem, men kort ridse nogle af de væsentligste op: I udgangspunktet benytter Bourdieu og den kritiske psykologi forskellige subjektbegreber. Her anlægger Bourdieu et langt mere sociologisk perspektiv med sit agent-begreb, og er i den forbindelse optaget af at begribe den måde, som verden hele tiden produceres, og i særdeleshed reprodu-

ceres (Bourdieu & Passeron, 2006). Her er de fleste inden for den kritiske psykologi i langt højere grad optaget af at se på de forandrings- og udviklingsmuligheder, der knytter sig til subjektets deltagelse og handleevne.

Denne forskel viser sig desuden i forståelsen af social praksis, hvor feltanalysens systematisering af social praksis, som Wilkens beskrev det, i høj grad fokuserer på den måde, som social praksis reproducerer allerede eksisterende magtforhold mellem forskellige positioner. Det fører til et lidt ensidigt fokus på konfliktualitet forstået som spændinger mellem forskellige allerede etablerede samfundspositioner. Heroverfor har den kritiske psykologi også fokus på ”fælles interesser” omkring ”et fælles tredje”, som konfliktualiteten forbindes med: Det fælles tredje er netop noget, man ser forskelligt på.

Hvis man skal skære det lidt skarpt, kan man sige, at Bourdieus optik giver et blik for systematik og reproduktion af magtforhold. Heroverfor giver den kritiske psykologi et blik for forskelle og forandringer gennem subjekters konkrete deltagelse i udviklingsprocesser. Når jeg nu nævner inspirationen fra Bourdieu, er det fordi, den giver en særlig retning på og ”spænding” i min forskningstilgang². Eftersom jeg har inspirationer begge steder fra, kommer de teoretiske forskelle både til at fungere som drivkraft, men også som en stadig udfordring, i forskningsprojektets analyser.

I dette projekt forstås social praksis omkring håndtering af vanskeligheder i skolen således som kollektivt og historisk produceret, gennem konkrete menneskers deltagelse i forsøget på at løse konkrete problemer i særlige historisk producerede betingelsesstrukturer. I det følgende redegør jeg derfor for den historiske udvikling som en stadig strid mellem forskellige positioner om hvilke forståelser, der skal gælde i en sammensat og institutionelt organiseret social praksis omkring håndtering af børn i vanskeligheder³. Det er sigtet at skabe

² Bourdieu er måske på grund af sit primært sociologiske perspektiv, til tider lidt utydelig omkring subjektets konkrete bidrag til historisk udvikling. Et tema, som også inkarnerede bourdieutillængere er meget uenige om (se fx Mathiesen, 2008; Callewaert, 2008). Handlinger tenderer i mit perspektiv let til ikke-bevidste reproduktioner af habituelle dispositioner (se fx Nielsen, 1999 for kritik af Bourdieus subjektbegreb og manglen på begreber om læring og udvikling). Min tilgang er her, at viden om udvikling i praksis, forudsætter et subjektbegreb, der også understreger handling som intentionel deltagelse. Med et sådant begreb, vil jeg påstå, at vi får en langt bedre nøgle til at forstå både reproduktion og forandring, som knyttet til subjektets konkrete deltagelse på baggrund af erfaringer, målsætninger og engagementer i forhold til særlige strukturelle og institutionelle betingelser (se også afsnittet om forskningstilgang).

³ Jeg er opmærksom på, at dette at fremskrive ”en historie” på sekundærkilder, som ofte også har en særlig position i forskningsfeltet, indebærer ”risikoen” for, at man blindt overtager kildernes positionering. Viden om historien skrives jo netop også altid ”et sted fra”. Jeg har her bestræbt mig på at tydeliggøre den teoretiske og metodologiske position, som jeg selv udforsker fra (se også afsnittet om min tilgang), og samtidigt har jeg bestræbt mig på at sammenholde flere forskellige kilder, og deres fortolkninger af givne fænomener.

indblik i, hvordan særlige historiske betingelser er blevet skabt af forskellige deltagere i forskellige positioner, og hvordan disse betingelser igen har haft betydning for, hvordan man historisk har forstået og håndteret vanskeligheder omkring børn i skolen.

2.1 Et skolehistorisk rids af håndteringer af ”børn i vanskeligheder”

Uddannelse er en af de mest gennemgribende offentlige institutioner, som alle mennesker i Danmark møder på forskellige måder og forskellige tidspunkter gennem deres liv – både som elever, lærere, forældre osv. I Danmark er uddannelsessystemet i dets mange former forpligtet på alle borgeres ret til lige adgang til offentlig skolegang. Når der er opstået vanskeligheder omkring nogle elevers deltagelse i den almindelige offentlige folkeskole, er de historisk set blevet håndteret på forskellige måder gennem etableringen af forskellige specialpædagogiske indsatser. Hvad der viser sig at være vanskeligt, ser imidlertid ud til at være nært forbundet med hvilke opgaver, skolen i en given historisk tid har, og hvilke betingelser der er til stede for at løse disse opgaver.

Afsnittet bidrager med indblik i den historiske sammenhæng, som arbejdet med børn i vanskeligheder i skolen er udviklet indenfor, for på den ene side tydeliggøre hvordan forståelser og håndtering har været forskellige til forskellige tider, og på den anden side illustrere, hvordan disse forskelle er forbundet med den måde, som skolen til forskellige tider har været organiseret på. Udviklingen af specialundervisning analyseres i tilknytning folkeskolens udvikling (Ex. McDermott & Varenne, 1998; Skrtic, 1991, 1995; Tomlinsson, 1995). Historisk har målsætningerne for en ”fælles skole for folket” forandret sig, og det har gennem tiden været forskelligt, hvilke børn og hvilke vanskeligheder, der er gjort til genstand for indsatserne. Økonomiske hensyn har også spillet en væsentlig rolle i afvejningen af dette forhold mellem almen- og specialundervisning, og det er næppe tilfældigt, at der i disse år er fokus på udviklingen af inklusion samtidigt med at ressourceanvendelsen til specialundervisning skønnes at være 20 % af det samlede skolebudget og i øvrigt stigende (Andersen & Pedersen, 2008; Hedegaard & Chaiklin, 2011; KL, 2008). Gennem tiden har forskellige strukturændringer og reformer af den institutionelle organisering af ansvaret mellem stat, amter og kommuner haft betydning for, hvordan opgaver med at løse vanskeligheder er blevet rammesat, hvilket ser ud til at have betydning helt ud i det enkelte barns sagsforløb, en pointe som jeg vil vende

tilbage til i artiklernes empiriske analyser. Endelig er ”håndtering af vanskeligheder i skolen” et område, hvor mange forskellige professioner har haft forskellige og skiftende opgaver, parallelt med de skiftende politiske definitioner af skolens rolle, ændrede økonomiske hensyn og institutionelle og forvaltningsmæssige forandringer. ”Historien om håndtering af vanskeligheder i skolen” er derfor også fortællingen om forholdet og de flydende grænser mellem almen- og specialpædagogikken – og de institutionaliserede forståelser af normalitet og afvigelse, der er udviklet undervejs.

2.1.1 De første tiltag til specialundervisning

Allerede inden folkeskolens etablering så vi indsatser, der i dag nok ville falde ind under specialundervisningsområdet. De første ”offentlige” specialskoletilbud, vi støder på, er skoler til børn, hvis forældre modtager fattighjælp. Som det fremgår af Joachim Larsens optegnelser om skoleudviklingen (opr. udgivet i 1893), er formålet oprindeligt at sikre, at de fattiges børn har noget bedre at tage sig til end at forstyrre den almindelige orden. I ”Reglementet for Købstædernes fattigvæsen af 5. juli 1803” blev skolegang obligatorisk for børn af forældre, der modtog fattighjælp. Hvis børnene ikke dukkede op til undervisningen, kunne forældrenes fattighjælp standses. I skolerne fik børnene foruden forskellige håndværksmæssige fag (Drengene træskærerarbejde og pigerne håndarbejde) almindelig skoleundervisning (Larsen, 1893). Sigtet med disse skoler, var at få *”hold (...) på de dårligste elementer blandt ungdommen”* (Larsen, 1893, s. 256). Den opgave skolerne skulle løfte var således primært knyttet til et samfundsmæssigt problem med uro i gaderne. En egentlig ansats til etablering af offentlig specialundervisning ser vi imidlertid først i forbindelse med tilsynekomsten af visioner om en dansk folkeskole.

2.1.2 Folkeskolens oprindelse – fra 1814

Folkeskolebestrebelsen har rødder i en socialdemokratisk vision om udviklingen af den danske velfærdsstat:

”Skolevæsenet overtages af staten. Undervisningen foregår i heldagsskoler og er gratis, fælles og obligatorisk.” (1890-programmet – her citeret fra Kruchow, 1985, s. 131)

Kruchow beskriver denne udvikling som et udtryk for socialdemokratiets for-

søg på at varetage arbejderklassens interesser og dermed som en bestræbelse på at eliminere diskriminationen af arbejderklassens børn med hensyn til uddannelse. Bestræbelsen om den udelte skole - ”enhedsskolen” - får indflydelse på skoleudviklingen frem mod i dag. Den var et opgør med en skole, der var opdelt mellem land og by på den ene side, og mellem rig og fattig på den anden. I 1814 ses den første bestræbelse på etablering af et alment skolesystem med vedtagelsen af en lov om skolen, der skulle sikre almindelig 7-årig undervisningspligt for alle (Nielsen, 2000; Kruchow, 1985; Larsen, 1893). Der var dog stadig tale om et opdelt skolesystem, hvor der var stor forskel på skolerne på landet og i byerne. I byerne var skolerne desuden niveaudelte mellem borgerskole og realskole – hvor borgerskolen var for de almindelige ”småfolk” og realskolen var en betalingskole, for ”bedrestillede familiers drenge” (Larsen, 1893). På trods af bestræbelsen om en almen 7-årig undervisningspligt, var der således tale om en skolemæssig forskelsbehandling, hvor arbejderklassens og landboernes børn ikke var tænkt ind i skoleorganiseringen på lige fod med de mere velstillede. I 1899 vedtages en skolelov, hvori det fastsættes at eleverne: ”indeles i klasser efter alder, fremgang og modenhed” (Nellemann, 1966, s. 124). Loven forlænger på mange måder loven af 1814, med obligatorisk 7-årig undervisning i skolerne, men reglerne omkring klassekvotienter og læreruddannelse skærpes. Staten skal desuden fremover yde direkte støtte til skolerne, og børn af fattige forældre kan få udleveret gratis bøger. (Kruchow, 1985b, s. 133). I 1903 vedtages en lov for højere alment skoler, der skulle sikre en formel adgang for alle ”der havde evner og lyst” til en videregående uddannelse (Kruchow, 1985a, s. 266). Et sigte med denne lovgivning er at sikre muligheder for, at børn med arbejderklassebaggrund får mulighed for at fortsætte et uddannelsesforløb efter folkeskolen. Princippet bag var, at:

”(...) ethvert velbegavet barn skulle uanset forældrenes sociale tilhørsforhold kunne gå fra folkeskolen via mellemskolen til gymnasiet.” (Ljungström, 1984, s. 142 min understregning)

Selvom nævnte skolelove ikke direkte berører specialundervisningen, er de centrale, fordi specialundervisningens opståen og udvikling på mange måder forbinder sig til enhedsskolebestræbelsen, gennem det syn på forholdet mellem skole og elev der etableres.

Der er især to aspekter, som det er værd at hæfte sig ved i den foregående sekvens. Det ene er udviklingen af den fælles skole ud fra ambitionen om at udligne social ulighed. Dette ses i bevægelsen mod sikring af lige, gratis adgang for alle og forbedring af det faglige niveau i skolerne (udvikling rettet mod

skolens institutionelle betingelser). Samtidigt kan det se ud til at ambitionen om at gøre op med den sociale klassebaggrund som selektionskriterium for uddannelsesmuligheder fører til en optagethed af andre selektionskriterier til skolen i form af ”fremgang og modenhed” og ”evner og lyst” (dvs. selektion på baggrund af individuelle forudsætninger). Således etableres en dobbelt opmærksomhed mod indretningen af en folkeskole, der kan give plads til alle på den ene side (skolens institutionelle betingelser), og mod udvikling af alternative undervisningstilbud til dem, der ikke ”lever op” til skolens krav på den anden (barnets individuelle forudsætninger). Samtidigt med at der udvikles en lighedsbestræbelse for folkeskolen udvikles som opgør med de økonomiske selektionskriterier, udvikles der således andre kriterier for adgang til skolegang, idet det på umærkelig vis forudsættes, at begavelse udtrykker ”naturlige kendetegn” ved det enkelte barn, som det i praksis lader sig gøre at identificere uafhængigt af ex social baggrund. Historisk ser det altså ud til at kravet om en folkeskole for alle, ikke automatisk giver alle individer de samme betingelser for at deltage, en pointe, der er central for at forstå både praksis og forskning omkring børn i vanskeligheder frem til i dag.

2.1.3 De første specialundervisningskategorier

Samtidigt med etableringen af begyndelsen til ”den almene” folkeskole udvikledes forskellige private undervisningstiltag til børn inden for det, som Birgit Kirkebæk kalder de 4 ”klassiske handicap kategorier: døve, blinde, åndssvage og vanføre”. Undervisningen af disse børn foregik uden for den almene skole, og blev oprindeligt varetaget af forskellige filantropiske organisationer (Kirkebæk, 2011). Således blev Det Kgl. Døvstumme institut oprettet i 1807, det første blindeinstitut i 1811, den første institution for åndssvage (Gl. Bakkehus) i 1855. De forskellige institutioner blev dog parallelt med udviklingen af almenskolen i stadig stigende omfang finansieret gennem statslig støtte (Kirkebæk, 2011).

”Det må således ses som et led i velfærdssamfundets opbygning, at Døveloven af 1950, Blindeloven af 1956 og Åndssvage loven af 1959 flyttede ansvaret for blinde, døve og åndssvage børns undervisning fra privat til statsligt regi.” (Kirkebæk, 2011)

Dermed blev undervisningen børn i de ”klassiske handicap kategorier” lagt ind under staten, men ikke som en del af folkeskolen. Fra omkring år 1900 oprettedes de første 3 ”specialklasser” i folkeskoleregi København. De blev beteg-

net som ”værneklasser” og var klasser udskilt fra den almene undervisning rettet mod svagtbegavede ”børn, der fik for ringe gavn af den almindelige undervisning” (Egelund, 2000a s. 21, 2004; Nielsen, 2000, Persson, 1985) de såkaldte sinker (Kirkebæk, 2011). ”Værneklasser” var således et tilbud tiltænkt børn med en svag begavelse ”fra naturen”.

I Københavns Kommune steg andelen af børn, der gik i værneklasserne, således at der i starten af 20’erne var tale om ca. 1 % og i 1940 ca. 2 % af de skolesøgende børn i kommunen (Persson, 1985, s. 53). Der blev desuden oprettet ”hjælpeklasser” for børn som på grund af sygdom eller underernæring havde svært ved at følge med. I 1939 skiftedes betegnelsen ”værneklasser” ud med ”hjælpeklasser”, og de tidligere ”hjælpeklasser” blev kaldt ”repetitionsklasser” (Persson, 1985). Dermed antydes også vanskelighederne ved præcist at adskille den ene gruppe fra den anden, og i praksis må man formode, at overgangen mellem ”svag begavelse” og ”repetitionsbehov” har været flydende. Dette er væsentligt at hæfte sig ved, fordi netop udpegningen af forskellige forståelseskategorier for ”afvigelse”, og særligt deres afgrænsning til det såkaldte normalområde bliver et tema, der får betydning for den institutionelle organisering af adskillelse og forbindelser mellem almen- og specialundervisning frem til i dag.

2.1.4 1900 – 1937 Specialpædagogikkens og skolepsykologiens etablering

Historisk kobles specialpædagogikken og den pædagogiske psykologi nært sammen, og således knyttes udviklingen af specialundervisning af mange til psykologiens naturvidenskabeligt inspirerede forestilling om, at det kan lade sig gøre at identificere et entydigt skel mellem normal og afvigende udvikling, som udgangspunkt for den rette pædagogiske tilgang (Ex Bendixen, 2008, 2009; Danziger, 1997; Egelund, 2004; Kirkebæk, 2010, 2011; Nielsen, 2009). Ifølge Birgit Kirkebæk kommer de ideologiske inspirationer til den første danske specialundervisning fra den franske børnelæge J.M.G. Itards (1775-1838) og hans arbejde med ”den vilde dreng fra Aveyron”, som han betegnede som et ”idiotisk barn”, og fra lægen og åndssvagepædagogen Édouard Séguin. Begge mente de, at det var muligt at sætte et klart skel mellem ”normal” og ”afvigende adfærd” (Kirkebæk, 2011; 2010). Ifølge Kirkebæk var disse pionerer ikke i tvivl om:

”(...) hvad deres (specialpædagogiske) opgave gik ud på – nemlig at forbedre den fra normen afvigende persons tilstand, så den blev mere normal.” (Kirkebæk, 2010, s. 13)

Denne ”medicinske model” med forestillingen om at problemet/afvigelsen er placeret inden i det enkelte barn er således nært forbundet med specialpædagogikkens oprindelse og dens udvikling i af en kompensationspædagogisk forestilling, en forståelsesfigur, der har stor betydning for den måde, som specialundervisningen organiseres på i tiden herefter (Kirkebæk, 2010; Nilholm, 2007; Skrtic, 1991, 1995; Tetler, 2008).

I 1905 udsendte de franske læger Binet og Simon den første intelligensprøve til udpegning af de dårligst begavede børn, så disse kunne overføres til undervisning i særlige klasser eller skoler (Christensen, 2008; Egelund, 2000). Konkret spillede de pædagogiske psykologer på den baggrund en central rolle i udviklingen af specialundervisningsstrategierne⁴. Gennem skolepsykologiske tests varetog de opgaven med at sortere børn efter begavelse og evner, for på den måde at hjælpe dem, ved at placere dem i tilbud, der netop var tilpasset deres forudsætninger. I 1924 oprettedes ”Udvalget for Skolepsykologiske Undersøgelser”, der bl.a. igangsatte standpunktsundersøgelser i læsning og regning og fra 1930 også en standardiseret udgave af Binet-Simons intelligens test på dansk. Lærerinderne Sofie Rifbjerg og Marie Kirkelund stod for indsamlingen af det materiale, der dannede baggrund for de danske standardiserede tests (Jacobsen, 1989, s. 327). I 1934 ansattes den første egentlige skolepsykolog, Henning Meyer, på Frederiksberg, med bl.a. med den opgave at undersøge:

- a) ”Børn, der henvises til Værneklasser,
- b) Svagt begavede Børn i 1. klasser,
- c) Børn fra Forsøgsklasser,
- d) Børn, der gaar i andre klasser, og hos Hvem der er et for Læreren uforklarligt Misforhold mellem Evne og Skolestandpunkt, aandelige Defekter eller Særheder.”

(Skrivelse fra Skoledirektøren vedr. indsættelse af Henning Meier 12. februar, 1934, her citeret fra Jacobsen, 1989, s. 329, men se også; Egelund, 2000, s.10; Olsen, 1986, s. 72).

⁴ Elisabeth Jacobsen (1989) bemærker at skolepsykologien i Danmark har rødder i et samarbejde mellem ”skolens folk og videnskabeligt arbejdende psykologer” i ”Foreningen for Eksperimental Pædagogik”, der blev stiftet i 1914. (Jacobsen, 1989, s. 326).

Skolepsykologens oprindelige opgave knyttede sig således til identifikation af elevens dysfunktioner, som basis for en differentieret undervisning (Bendixen, 2009).

”Skolepsykologiens betydning baseres således på undersøgelsesmetoder, prøver, test, skemaer osv., der kan anvendes til at udskille de unormale, de ikke-tilpassede” (Køppe, 1983, s. 117)

Det er værd at hæfte sig ved, at der allerede på den tid i psykologkredse var stor bekymring for, at testningen ville udtrykke en reduceret forståelse af barnets intelligens. Således kan vi se rødderne til et evigt dilemma for skolepsykologien allerede i grundlæggelsen: Et krav om anvendelighed i forhold til undervisningsdifferentiering på den ene side og et ønske om ikke at entydiggøre forståelser af børn og bidrage til udskillelse på den anden side. Binet tog bl.a. selv disse forbehold (Danziger, 1997), men også i Danmark var der en vis bekymring for, at skolepsykologiens opgave alene skulle dreje sig om udskillelse til særundervisningen (Bendixen, 2009; Jacobsen, 1989). Der er således sprækker i det entydige billede af den medicinske models dominans i den pædagogiske psykologi og specialpædagogikken, udtrykt som bekymringer for konsekvenserne af at forstå børn og skolevanskeligheder på særlige måder. Disse sprækker er væsentlige at hæfte sig ved, fordi de giver mulighed for at forstå, hvordan der helt fra begyndelsen har været væsentlige forskelle i forståelserne af, hvordan vanskeligheder i skolen skulle identificeres, forskelle, der ser ud til at gå på tværs af de forskellige professioner, hvilket jeg vil berøre i artiklernes analyser.

Nu og her vil jeg hæfte mig ved et andet centralt fokuspunkt for specialpædagogikken og den pædagogiske psykologi, nemlig ambitionen om at gøre op med den hidtidige skolemæssige håndtering af vanskeligheder, hvor straf og sanktion havde spillet en betydelig rolle (Se både, Jacobsen, 1989; Persson, 1985). Denne ambition danner nemlig også baggrund for forståelsen af den oprindelige den skolepsykologiske sortering og den pædagogiske undervisningsdifferentiering. Her var der tale om en ideologisk kamp for at beskytte barnet mod overgreb ved at fremhæve, at straf ikke gav mening i relation til et ”evnesvagt” barn, som af ”naturlige grunde” ikke kunne gøre for det. Sofie Rifbjerg som var en central skikkelse inden for den tidlige reformpædagogik og udviklingen af det skolepsykologiske tiltag:

”Introduktionen af Binet-prøverne (...) var for Sofie Rifbjerg en progressiv reformpædagogisk arbejdsindsats, der kunne støtte bestræbelserne på at gøre

skolen mere respektfuld overfor barnet, dets natur og dets udviklingsbehov.”
(Bendixen, 2009, s. 202)

En tredje væsentlig drivkraft i udviklingen af undervisningsdifferentiering var desuden skolens institutionelle behov som følge af befolkningstilvækst og flere børn i skolerne (Bendixen, 2009). Skoledifferentieringen og skolepsykologiens betydning i den forbindelse kan således ses begrundet i flere forhold: Dels et reformpædagogisk skift fra forståelsen af barnet, der skal tugtes til orden, til barnet, der på baggrund af en kortlægning af dets naturlige behov skal henvises til et passende undervisningstilbud. Og dels i et skolemæssigt behov for et apparat, der kan opdele eleverne på måder, der letter undervisningen, og dermed muliggør folkeskolen som projekt.

2.1.5 1937 – 1950 ”Differentieringsparadokset”

Folkeskoleloven af 1937 berører både den almene købstadsskole og udviklingen af egentlig specialundervisning. Mht. købstadsskolen oprettedes en differentiering mellem en fri mellemskole og en eksamensmellemskole. Dette skete for at sikre eksamensmellemskolens faglige niveau, som ifølge skolefolk var truet på grund af et for stort optag⁵ (Kruchow, 1985, s. 268). Således berørte differentieringen mellem fri mellemskole og eksamensmellemskole en diskussion om skolens grundlæggende opgave:

”To synspunkter stod overfor hinanden. Ud fra det ene burde samfundet administrere den fond af intellektuelle evner, som forefandtes i ungdommen, så rationelt som muligt ved på det mest gunstige tidspunkt at skille de intellektuelt begavede ud og meddele dem en vel tilpasset undervisning (...) Det andet synspunkt beroede på en demokratisk tankegang. I alle demokratisk styrede stater har stærke kræfter til stadighed arbejdet for at fjerne, hvad man betragtede som urimelige og unyttige skel mellem mennesker. Og den påstand blev da fremsat, at en tidlig differentiering af skolebørnene de facto betød legalisering af et skel, der var skadeligt for en demokratisk udvikling.” (Nellemann, 1966, s. 138 – 139)

Diskussionen berører det, som Kristine Kousholt kalder et ”differentieringsparadoks” – hvor man på den ene side sigter mod et højt fælles fagligt niveau og på den anden side sigter mod at behandle børnene lige (Kousholt, K., 2010, s. 44). Klaus Ljungström forklarer:

⁵ Landsbyskolen var stort set ikke berørt af loven, på trods af at ca. 60 % af børnene i den undervisningspligtige alder boede på landet.

”(...) at give forskellige børn lige uddannelsesmuligheder ville betyde, at de pædagogisk skulle behandles og undervises forskelligt.” (Ljungström, 1984, s. 154)

Og Charlotte Højholt kommenterer:

”Der opstår her en modsætning mellem at kvalificere optimalt og behandle lige.” (Højholt, 1993, s. 77)

Denne diskussion kan genfindes i mange aktuelle debatter om specialundervisning og inklusion. Her henvises mange steder til skolens dobbelte udfordring eller ”krydspres”: Sikringen af et højt alment fagligt niveau på den ene side, og sikringen af alles lige ret til deltagelse i skolesystemet på den anden (se eks. Dyson & Gallannaugh, 2008; Hamre, 2009; Morin, 2007). Med hensyn til specialundervisningen fastslår loven af 1937 en betinget kommunal pligt til at oprette ”særundervisning”. I den forbindelse udvikles en række forskellige skoler og klasser for eks. Svagthørende (1916), svagtseende (1922) og læsere-tarderede (1935). Frem til 1950erne er det gruppen af ”svagtbegavede børn” der udgør den største andel af børn henvist til særundervisning (Nielsen, 2000). Betænkningen vedr. oprettelser af særklasser i folkeskolen af 1943 beskriver det nævnte ”krydspres”:

”... i virkeligheden udføres et belastende dobbeltarbejde, dels afpasset efter de normale børns evner, dels efter den tungnemme.” (Her fra Persson, 1985, s. 53)

Således begrundes undervisningsdifferentiering og oprettelsen af klasser til ”svagt begavede” med behovet for at skåne lærernes muligheder for at varetage den almene undervisning af ”de normale børn”. Der sættes med andre ord ikke spørgsmålstegn ved, om vanskeligheder i skolen kan henføres til det enkelte barns manglende evner i form af svag begavelse, og der etableres en forståelse af en modsætning mellem hensynet til de ”svage elever” og skolens opgave med at skabe et højt fagligt niveau i undervisningen af ”de normalt begavede børn”. Etableringen af denne ”modsætning” ser ud til at spille en væsentlig rolle af etableringen af specialpædagogik som selvstændigt fag i tiden efter 2. verdenskrig. Susan Tetler påpeger 3 grundlæggende antagelser for specialpædagogikken på dette tidspunkt:

”Elever er ansvarlige for deres egen læring.

Når elever ikke lærer er der noget galt med dem.

Skolen må derfor definere, hvad der er galt med så stor en præcision, som det er muligt, så elever kan overdrages til de systemer, de eksperter, de læseplaner og materialer, som matcher deres 'læringsprofil'. Ellers vil der ikke foregå nogen læring." (Tetler, 2008, s.32)

Med udgangspunkt i dette grundsyn udbygges beredskabet af forskellige specialiserede særundervisningstilbud i denne periode. Efter tilsynsloven af 1949 ansættes en konsulent for særundervisning til at tage stilling til spørgsmål vedr. undervisning af de børn, der ikke kan følge den almindelige undervisning. Synet på det "mangelfulde barn" synes således i stadigt højere grad at blive institutionaliseret som en del af uddannelsessystemet.

2.1.6 1950'erne og 60'erne: Konsolidering af folkeskolen og udbygning af specialundervisningen

I 1950'erne konsolideres folkeskolen som skolen for alle og tænkes som en investering i landets økonomiske vækst. Stefan Hermann skriver om denne periode under overskriften: "Livet ind i skolen – Skolen ud i livet"⁶. Her beskriver han en tendens til at skolens rolle som samfundsinstitution og investering i det, som den daværende radikale undervisningsminister Jørgen Jørgensen udtrykte som "landets produktive kraft" (Hermann, 2007, s. 57). Den dominerende pædagogiske tænkning i perioden er reformpædagogikkens forestilling om "det hele barn" og barnets "natur", og det kommer til udtryk i en politisk bestræbelse om at bidrage til "at børnene kan vokse op som harmoniske, *lykkelige og gode mennesker*" (Hermann, 2007, s. 60). Som Hermann skriver:

"Den voksende velfærdsstat tager et ansvar for at sikre både børnenes velfærd og sjælelige lykke og herigennem frigøre dem, så de som frie mennesker kan

⁶ Stefan Hermann (2007) udvikler i sin bog: "Magt og oplysning – Folkeskolen fra 1950 – 2006" 4 tematiserede beskrivelser af den danske folkeskoles udvikling. Han tager afsæt i Foucaults tænkning med det formål at "(...) søge at demonstrere den tætte forbindelse mellem pædagogik og politik igennem de sidste 50 år." (Hermann, 2007, s 16).

- 1950'erne: "Livet ind i skolen – Skolen ud i livet"
- 1970'erne: "Samfundet ind i skolen – skolen ud i samfundet"
- 1990'erne: "Personen ind i skolen - skolen ind i personen"
- 2000'erne: "Konkurrence ind i skolen – Skolen ud i konkurrencen"

I Hermanns fortolkning er perioderne hver især er båret af forskellige forestillinger om eleverne og om folkeskolens opgave.

være en produktiv kraft for nationen i en tid med vækst og fremskridt.”
(Hermann, 2007, s. 169)

I folkeskoleloven af 1958 fjernes de 2 mellemskoler, og det første skridt tages mod en udelt skole. Samtidigt ophæves skellet mellem landsbyskole og købstadsskole (Kruchow, 1985, s. 270). I forlængelse heraf forpligtes kommunerne desuden til:

”(…) at drage omsorg for, at alle undervisningspligtige børn, hvis forældre ønsker dem indskrevet i folkeskolen, kan få fyldestgørende undervisning.” (Folkeskoleloven af 1958, § 51, her fra Persson, 1985)

Samtidigt fastslås kommunernes ubetingede pligt (Imod den tidligere betingede af 1937) til at tilbyde:

”(…) særundervisning” inden for områderne: ”svagt syn”, ”svag hørelse”, ”tallevanskeligheder”, ”små evner” og ”læsevanskeligheder” (Nielsen, 2000)

I en svensk forskningsoversigt refereres der til 60’erne som en periode, hvor man parallelt med den danske samtid, sigtede mod et ”fuldt udbygget” specialundervisningssystem med en generel ekspansion af specialundervisningssystemet til følge:

”Under denne tid talde man om att specialundervisningen skulle bli ”fullt utbyggt”, vilket forutan allmän tillväxt också innebar det i princip skulle finnas en specielt inriktad specialundervisning för varje diagnosticerad svårighetsorsakande avvikelse på individnivå.” (Emanuelsson, Persson, Rosenquist, 2001, s. 12)

Hermann fremhæver et generelt fokus på det enkelte barns evner og ressourcer i forhold til at skabe samfundsmæssig vækst og henfører det til de reformpædagogiske tanker. I forhold til den specialpædagogiske indsats diskuterer han, hvordan andre professioner trækkes ind i arbejdet med henblik på ”kortlægning” af det enkelte barn.

”(…) optagetheden af det ”hele” barn gør det nødvendigt at involvere andre typer af professionaliseret behandlereksptise, der kan bidrage med gennemlysningen af barnet, dets natur, udviklingsmuligheder etc. for at sikre den tilsigtede velfærd.” (Hermann, 2007, s. 169)

Der oprettes i denne periode for første gang en stilling som inspektør for specialundervisning i undervisningsministeriet, i hvilken I. Skov Jørgensen, der var uddannet på det første hold på det psykologisk-pædagogiske studium ved Københavns Universitet, ansættes (Jacobsen, 1989, s. 340). Specialundervisningen i denne periode defineres således eksplicit ud fra et kompensatorisk perspektiv, der er båret af forestillingen om, at man for at give børn de bedst mulige forudsætninger for at udnytte deres ressourcer, må differentiere mellem deres forskellige forudsætninger (Nilholm, 2010; Morin, 2007).

”Med andre ord lod psykologiske-moralske problemer, der gav sig udslag i skoletræthed, udskillelse mv. og i sidste ende sociale problemer, sig forbinde med nødvendigheden af at mobilisere den intelligensreserve, som skulle bidrage til produktion og vækst.” (ibid., s. 58)

Specialundervisningen kan her, som Klaus Nielsen påpeger i sin artikel ”Skolepsykologiske Teknologier”, ses som et bidrag til at sikre skabelse og udnyttelse af de samfundsmæssige produktionskræfter (Nielsen, 2008). Således ser vi en reaktualisering af diskussionen fra 1937 om folkeskolens kvalifikationsoptimerende opgave på den ene side over for den demokratiserende opgave på den anden.

I 1960 kom den ”blå betænkning”, der kan ses som et skridt på vejen imod en ny skole, med nye fag, og en frivillig 8. og 9. klasse, der i tiden efter blev en stor succes (Olsen, 1986, s. 82). Den blå betænkning blev bl.a. af Sofie Riffbjerg selv identificeret som i forlængelse af reformpædagogikken. I 1961 kom den ”grønne betænkning” med navnet ”Folkeskolens Specialundervisning”. Her erstattedes terminologien ’særklasser’ med ’specialklasser’ og betænkningen indeholdt desuden forslag om læseplaner og cirkulærer vedr. forskellige typer af specialundervisning opdelt på 5 nye handicap kategorier: Børn med talevanskeligheder, svagtseende børn, tunghøre børn, svagtbegavede børn og læseretarderede børn (Egelund, 2000). Frem mod tresserne kan man således se en forstærket retorik om alle børns ret til skolegang, samtidigt med at retorikken og skoleorganiseringen omkring segregeret undervisning skærpes. Der skelnes og differentieres altså forståelsesmæssigt og organisatorisk mellem den almene skole med almindelige elever og specialundervisningen for ”særlige” elever (Baltzer, 2005; Morin, 2007).

2.1.7 1960'erne og '70'erne: Kritik af specialundervisningens segregering

Fra '60erne og frem opstod der en massiv kritik af den segregerede specialundervisning både i Danmark og internationalt. I disse diskussioner problematiseres bl.a. ideen om at vanskeligheder i skolelivet kan identificeres med udgangspunkt i børnenes individuelle forudsætninger og evner. I stedet peges der på, hvordan organiseringen af folkeskolen i sig selv bidrager til vanskeligheder og eksklusion af børn (Skrtic, 1991). I 1964 nedsættes en socialreformskommission, der har til formål at ”afgive betænkning om en samlet reform af det danske tryghedssystems organisatoriske, administrative og finansielle struktur” (Jacobsen, 1989, s. 363). Her påpeges et behov for at skabe sammenhæng mellem forskellige offentlige indsatser med sociale, økonomiske, pædagogiske og psykologiske målsætninger. Kommissionsarbejdet mandede ud i udpegning af reformbehov i forhold til bl.a. decentralisering til kommunalt og amtskommunalt regi, en samlet bistandslov (hvor de forskellige områder, der hidrørte den enkeltes situation skulle samles), og en:

”(...)primærkommunal placering af opgaverne af hensyn til relationen til den enkelte borger (nærhedsprincippet)...” (Jacobsen, 1989, s. 365)

I forlængelse af disse tanker besluttede folketinget i 1969 en målsætning, der skulle gøre op med segregering i skolen i visionen om ”Skolen for Alle”, med alle forældres ret til at få deres barn undervist i et almindeligt skolemiljø (Nielsen 2000; Baltzer 2005). Samtidigt sikrede folkeskoleloven i 1970 elevens ret til specialundervisning, men nu primært med fokus på indsatser i folkeskoleklassen (Persson, 1985, s. 52). Man kan således her se ansatser til senere tiders fokus på lokale indsatser, helhedstænkning og samarbejde på tværs af faggrupper. I 1970 blev der nedsat en arbejdsgruppe vedrørende den vanskelige afgrænsning mellem særfororgsskolerne og folkeskolens specialundervisning. Skolerne under særfororgen var bl.a. de skoler, der var placeret på døgninstitutioner, men også de forskellige skoler, der underviste gruppen af såkaldt ”åndssvage” eller ”svagtbegavede”. Begrundelsen for arbejdsgruppen var det i 1969 vedtagne 9-punktsprogram vedr. en reform af de grundlæggende skoleuddannelser. Her drejer punkt 5 sig om:

”(...) at undervisning af handikappede skal søges udbygget på en sådan måde, at børnene kan undervises i et almindeligt skolemiljø, såfremt forældrene ønsker det og kan påtage sig omsorgen i hjemmet.” (Jacobsen, 1989, s. 365)

I arbejdsgruppens rapport blev det bl.a. konstateret, at det ikke lod sig gøre at etablere et skarpt skel mellem de børn, der modtog undervisning på særforborgens skoler og de børn, der modtog specialundervisning i folkeskolen. Dermed åbnedes en diskussion om den adskilte organisering af almen- og specialundervisning. Det blev dog samtidigt påpeget, at ophævelsen af skellet næppe kunne ske inden for de eksisterende strukturopdelinger af undervisning og administration (Jacobsen, 1989). Netop forholdet mellem folkeskole og særforborgen og tilsvarende mellem undervisningsministeriet og socialministeriet er et spændingsforhold, der får betydning for den konkrete håndtering af vanskeligheder omkring børn, men som først behandles i forhold til en omlægning af opgavefordelingen mellem kommuner, amter og stat i 1980.

1970'erne er den anden periode hos Stefan Hermann, med titlen: Samfundet ind i skolen – skolen ud i samfundet. Her beskrives det overordnede skolefokus som en ændring væk fra barnets som ”naturligt” til barnet som ”samfundsmæssig deltager”.

”Hvor 50'ernes skolediskurs havde vidnet om moralsk-psykologisk og delvis nationaløkonomisk problematisering af skolens praksis, blev skolen nu problematiseret via samfundet: **”skolens krise er det omgivende samfunds krise”**, sagde den tidligere undervisningsminister og statskonsulent for sager vedrørende folkeskolen og seminarierne MF K. Helveg Petersen således i 1974.” (Hermann, 2007, s. 73 – 74)

Således forandres opfattelsen af skolens opgave i en mere eksplicit samfundsorienteret retning, og de politiske skolediskussioner er orienteret omkring skolens opgaver i forhold til demokrati og (u)lighed. I løbet af 1970'erne, blev specialundervisningen i tiltagende grad udviklet ud fra en lighedsmålsætning om at bevare klassen samlet, trods faglige forskelle blandt eleverne. Skoledebatten i 70'erne var således båret af en lighedsvision:

”Lighedsmålsætningen indebar, at skolen skulle bestræbe sig på ikke blot at tilbyde lige muligheder i form af samme (udelte) undervisning, men at skolen gjorde en forøget indsats for at opnå resultatlighed eller konsekvenslighed.” (Hermann, 2007, s. 76)

Der var en optagethed af, at vanskeligheder og konflikter skulle håndteres som et kollektivt anliggende. *”Den enkeltes problemer er klassens problemer”*, som det hed i *et klasselærerkursus i folkeskolen.*” (Hermann, 2007, s. 80) Specialundervisningen udvikledes således i 70'erne på måder, der skulle støtte op om, at eleverne

skulle blive i klassen i forlængelse også af det tidligere nævnte ”nærhedsprincip”. Specialundervisningsindsatserne blev derfor i stigende grad tilrettelagt som en del af klassens undervisning. Dette kunne enten være i form af ”specialundervisning i klassen”, hvor en specialundervisningslærer indgik i den almindelige klasseundervisning eller ved ”klinikundervisning”, hvor barnet i perioder kunne få mere intensiv undervisning i et fag, samtidigt med at det forblev i almenklassen (Nielsen, 2000, s. 43). Dermed fortsættes diskussionen af vanskeligheder i skolen ved at fokus (i hvert fald i de forskningsmæssige diskussioner) flyttes væk fra den enkelte elev hen imod at se vanskeligheder i skolen i relation til samfundsmæssige og institutionelle patologier (Skrtric, 1991; Tetler, 2008). Dette afspejles også i diskussionen om skolepsykologernes opgaver i forbindelse med afklaring af børns behov for specialundervisning. Det er dog fortsat psykologerne, der står for undersøgelserne af børn indstillet til specialundervisning, men undersøgelsespraksis ændrer sig, således at læsetest og intelligensprøve, der har stået i centrum tidligere, søges afløst af et bredere perspektiv:

”Det bredere syn på problemernes årsagsforhold var med til at dreje fokus væk fra individuelle elevkarakteristika til elevernes samspil med omgivelserne.” (Egelund, 2000, s. 15)

Samtidigt med at denne ændring kan kobles til en ændret politisk ideologi og retorik (som Hermann peger på), er det nærliggende at koble tendensen til en politisk bekymring for det samfundsøkonomiske forhold, at andelen af henviste børn topper i skoleåret 1971/1972 med 2,52 % af samtlige elever, hvilket efterfølgende falder til 1,69 % i skoleåret 1978/79 (Persson, 1985, s. 55; Nielsen, 2000). Udviklingen er dog ikke entydig og i 1975 vedtages en lov med bestemmelser om specialundervisning, hvor eleverne opdeles efter handicap eller funktionsnedsættelse. Efterfølgende bliver denne opdeling i nogen grad opløst, fordi elevernes funktionsvanskeligheder ofte går på tværs af sådanne kategorier (Kirkebæk, 2011). Dermed antydes en slags dobbeltbevægelse, hvor man på den ene side taler om større integration, og samtidigt lovmæssigt arbejder for en forfinelse af forståelseskategorierne og organiseringen omkring de børn man sigter mod at integrere.

”Kollektivet er (...) et nyt interventionsfelt, og læreren bliver derfor ikke blot pædagog, men socialpædagog, da socialiteten er involveret i enhver praksis. I 1970'erne er man ikke blot interesseret i elevernes demokratiske habitus, men nærer en omfattende omsorg for livet, og 1970'erne fastholder, udbygger og integrerer derfor de mange professionelle instanser og deres ”behandlere”, der

kerer sig om og har til opdrag at sikre den enkelte og kollektivets velfærd” (Hermann, 2007, s. 170)

Pointen er, at man samtidig med, at man retter en kritik imod individualiserende forståelser som årsager til vanskeligheder, begynder at interessere sig for og intervenere i barnets kontekster. På den baggrund inddrages også flere forskellige fagligheder i varetagelsen af omsorgen for elevernes skoleliv. Efter den store kommunesammenlægning i 1970, bliver der således mange steder i landet oprettet regionskontorer med en bredere faglig sammensætning; ”de skolepsykologiske kontorer havde udviklet sig til tværfaglige teams” (Jacobsen, 1989, s. 354). Henvisningen til specialundervisning er dog stadig afhængig af en individuel skolepsykologisk undersøgelse jvf. Folkeskolelovens § 11 stk. 2. (Jacobsen, 1989, s. 391).

Ifølge Susan Tetler (2008) er der i 70’erne i stor udstrækning tale om at ”integrationen” af specialundervisningseleverne i praksis begrænser sig til det, hun kalder fysisk eller funktionel integration, altså at undervisningstilbuddene befinder sig ”under samme tag” eller anvender samme ressourcer i form af fælles ledelse og fælles brug af faglokaler, men at børnene i specialundervisningen ikke indgår i de almene klasser på lige fod med andre børn.

”Udviklingen i 1970’erne giver anledning til en skarp kritik af den måde, integrationsbestræbelserne i folkeskolen gribes an på: at de stadig er forankret i et individdiagnosticerende syn på problemer i skolen, således at vi stadig udvikler pædagogiske løsninger, der er rettet imod det enkelte barn, mens skolen som system forbliver uforandret.” (Tetler, 2008, s. 35)

2.1.8 1980’erne - Særforsorgen opløses og amter og kommuner tager over

I forlængelse af diskussionerne af omlægningen af specialundervisningen, bliver særforsorgen, der hidtil har varetaget specialskoleundervisningen, i 1980 udlagt fra staten til amter og kommuner. Princippet bag den organisatoriske ændring er, at instansen med beslutningskompetence i forhold til henvisning til specialundervisning fremover også skal stå for finansieringen (Windinge, 1985, s. 113). De børn, der tidligere har været indskrevet under særforsorgen, får således ret til undervisning i folkeskolen. Ansvar for specialundervisningen deles mellem kommuner og amter, således at kommunerne får ansvaret for den almindelige specialundervisning, og amterne får ansvaret for at udbyde undervisning til elever med behov for vidtgående specialundervisning (EVA,

2009; Nielsen, 2000).

EVA beskriver på baggrund af folkeskolelovens § 20 stk. 2 ”vidtgående specialundervisning” som:

”Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser, på specialskoler, i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder og desuden specialundervisning i den overvejende del af undervisningstiden, dvs. mere end 12 undervisningstimer pr. uge.” (EVA, 2009, s.19)

Med hensyn til omlægningen af de administrative og forvaltningsmæssige strukturer, er decentralisering og selvforvaltning ”nøgleord”, som Elisabeth Jacobsen skriver i sin beskrivelse af skolepsykologiens historie (Jacobsen, 1989). Hun påpeger samtidigt et dilemma som er en del af de daværende *integrations-* og sidenhen *inklusions*bestræbelser, der kommer til at præge tiden fremadrettet. På den ene side identificerer hun afskaffelsen af centrale regler og reguleringer som ”en væsentlig forudsætning for integration i den lokale skole og nærsamfundet som helhed” (Jacobsen, 1989, s. 342). På den anden side kan decentralisering af ansvar og forvaltning også ”give bekymring med hensyn til, om der lokalt er vilje og økonomi til at sikre tilstedeværelsen af specifikke faglige kvalifikationer, når et barns handicap gør denne indsats relevant.” (ibid., s. 342). Her er det værd at bemærke, at Elisabeth Jacobsen selv er psykolog, og dermed netop repræsenterer ”specifikke faglige kvalifikationer”. Illustrationen af dilemmaet er imidlertid meget parallel med en generel bekymring for at inklusionsbestræbelser reduceres til effektivisering forstået som ”spareforslag”.

2.1.9 1990’erne - Salamancaerklæringen og den inkluderende skole

I 1990 kom der nye regelsæt for specialundervisningen, og de forskellige handicap kategorier forsvandt. I stedet blev der lagt vægt på, at det enkelte barns ”særlige behov” skulle udredes individuelt. Man bevægede sig derfor fra forestillingen om 5 identificerbare handicap kategorier til et større fokus på det enkelte barns ”særlige behov”. Der blev samtidigt oprettet ”specialcentre”, der omfattede skolens ledelse, repræsentanter for lærerne fra den almindelige undervisning og specialundervisningen og fra PPR. Den brede tværfaglige sammensætning skulle sikre en forankring af specialundervisningsindsatsen i hele skolen (Nielsen, 2000). Fokus på det enkelte barns behov gik igen i Folkeskoleloven af 1993:

”Undervisningens tilrettelæggelse herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse skal i alle fag leve op til folkeskoleformål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov” (Her fra Egelund, 2000, s. 16 – min understregning)

Der sker således generelt en fokusering af folkeskolens aktiviteter omkring den enkelte elevs behov. Specialundervisning erstattes tilsvarende med ”undervisning af elever med særlige behov” (Egelund, 2000, s. 16). Man kan altså se en tendens til på den ene side at sigte mod en udvikling af mulighederne for inklusion af alle i folkeskolen samtidigt med, at der i tiltagende grad fokuseres på den individuelle tilpasning af den pædagogiske indsats. Siden en gang midt i 90’erne har inklusion været på dagsordenen i mange lande, herunder Danmark. Dette må bl.a. ses i lyset af UNESCO’s Salamanca-erklæring fra 1994, der understreger alle børns ret til at deltage i det almindelige skolesystem uanset deres forudsætninger:

Salamanca-erklæringen stk. 2:

Vi tror på og erklærer hermed at:

- alle børn har en grundlæggende ret til uddannelse og skal have mulighed for at opnå og opretholde et acceptabelt læringsniveau
- (...)
- de, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn⁷

Med andre ord peger Salamanca-erklæringen på, at alle børn har ret til en uddannelse som en del af det almene skolesystem. Samtidigt baseres denne ret til at gå i skole på en forståelse af, at nogle børn har ”særlige behov”. Denne pointe udfoldes i en ny retning af den daværende undervisningsminister Ole Vig Jensens fokus på at alle børn er unikke, og derfor har ”særlige behov”. Han bemærker i forlængelse heraf, at alle børn derfor fremover skal stifte bekendtskab med specialundervisningen (Politiken 21. 3. 1994). De politiske bestræbelser for skolen på dette tidspunkt ser altså ud til at sigte mod at udvikle almenområdets mulighed for at differentiere undervisningen, så den passer til alle børn, en ambition, der må ses som et forsøg på at modgå de stigmatiseringer

⁷ Her fra Undervisningsministeriets hjemmeside 26.05.10:
http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF08/S/940610_salamanca_erklaering_specialundervisning.ashx

rende effekter af en enkeltudpegende specialundervisning. Men samtidigt ser det ud til at ske ved, at det individuelle barns forskellighed og deraf ”særlige behov” sættes i centrum for de pædagogiske indsatser, både på almen- og specialområdet. Der sker altså en form for dobbeltbevægelse, hvor man sigter mod inklusion, men gør det gennem et forstærket fokus på de individuelle elevers forskellige forudsætninger. Ambitionen om at sikre alle børns ret til en folkeskoleuddannelse kommer ligeledes til udtryk i ”Lov om ændring af lov om folkeskolen”, der vedtages i juni 1998. her indskræpes undervisningspligten på anbringelsessteder og dagbehandlingstilbud at leve op til folkeskolelovens krav (Bryderup, Madsen & Perthou, 2002).

1990’erne identificerer Hermann sin 3. periode under overskriften: Personen ind i skolen - skolen ind i personen. Hermann peger i forlængelse af ovenstående på, at denne periode er karakteriseret ved et fokus på de individuelle muligheder for læring og personlig udvikling.

”Målet bliver at skabe entreprenante individer, der har lyst til livslang læring, og som tager ansvar for deres egen udvikling.” (Hermann, 2007, s. 170)

Managementtænkningen, der generelt præger udviklingen af den offentlige sektor, får på skoleområdet betydning i form af fokus på effektivitet i forhold til ansvarliggørelse af eleverne selv i forhold til deres individuelle lærings- og udviklingsmål (Hermann, 2007, Kousholt, K., 2010).

”Således tager skolen som velfærdsstat ikke ansvaret for børnenes velfærd og læring, men giver dem et ansvar herfor som brugere af skolen, og som ansvarliggjorte subjekter i undervisningen” (Hermann, 2007, s. 171)

Opfattelsen af eleven forandres således fra samfundsdeltager til bruger, der både er ansvarlig for sin læring og for som bruger (eller forbruger) at gøre sine krav til skolen som lærings- og udviklingskontekst gældende. Der sker altså i denne periode en særlig specificering af individualiseringen i form af ”ansvar for egen læring” og dermed i forhold til det specialpædagogiske sigte også et ”ansvar for egen ikke-læring”. Situationen omkring skoleudvikling, inklusion og specialpædagogiske indsatser frem mod i dag ser ud til at være præget af modstridende tendenser. Der opstår således en form for velbegrundet paradoks, hvor det politiske sigte om inklusion skærpes, samtidig med at der ekskluderes et stadigt stigende antal børn til specialpædagogiske indsatser udenfor folkeskolen (Dyssegaard et. al., 2007, Hjörne, 2004, Langager, 2008).

2.1.10 2000'erne – Amterne nedlægges og specialundervisningen omlægges

I 2000 ændres den organisatoriske struktur således, at ansvaret for henvisningen til vidtgående specialundervisning overgår fra amter til kommuner, mens varetagelsen af selve indsatserne forbliver en amtslig opgave. Samtidigt bliver taksten for anvendelsen af de amtslige pladser omtrent tredoblet, hvilket bliver kompenseret gennem et øget bloktilskud til kommunerne. Formålet med lovændringen er at sikre, at flere elever forbliver i normalundervisningen gennem en forbedring af kommunernes betingelser for selv at udvikle tilbud til eleverne (EVA, 2009, s. 28- 29). En evaluering af implementering af lovændringen problematiserer imidlertid at beslutningen om, hvorvidt det er amt eller kommune, der skal betale for specialundervisningen i sig selv kan influere vurderingen af hvilket tilbud, der er mest hensigtsmæssigt for eleven. Det anbefales derfor, at det samlede ansvar for specialundervisningen bliver samlet i kommunerne (EVA, 2003). Dermed antydes det, at de konkrete forståelser af vanskeligheder i skolen er afhængige af de økonomiske og organisatoriske muligheder, der eksisterer til at håndtere dem.

Fra 1. januar 2007 træder kommunalreformen i kraft, hvilket bl.a. indebærer, at kommunerne overtager det samlede ansvar for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, det der tidligere blev formuleret som ”vidtgående specialundervisning”. I samme forbindelse kommer der en ny bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning. En af intentionerne her er at styrke sammenhængen mellem specialundervisning og almenundervisning for at forbedre mulighederne for at sikre inklusion i den almindelige undervisning (Eva, 2009, s. 28).

Ifølge Niels Egelund (2006) er der udover den ændrede organisering tre andre væsentlig forandringer i spil. Siden 1990 har det været specificeret, at specialundervisning først gives, når det ikke længere lader sig gøre at differentiere undervisningen inden for almenklassen. Denne paragraf udvides nu med en sætning om at også differentierende holddannelse skal have været afprøvet. Man skal med andre ord have forsøgt alle muligheder for differentiering af undervisning i inklusionsbestræbelsen, før der henvises til specialundervisning (Egelund, 2006). Det må dog bemærkes, at denne differentieringsmulighed i skolen på sin vis ligger i forlængelse af den sorteringstanke, der dannede grundlag for den oprindelige opdelte undervisning i folkeskolen. I bekendtgørelsen præciseres det desuden, at specialundervisningen skal ligge uden for den almindelige undervisningstid, således at barnets tilhørsforhold til folkeskole-

klassen bevares. Endelig oprettes VISO – den nationale videns og rådgiverfunktion, der skal støtte PPR i særligt komplicerede forløb. En ting, der imidlertid ikke ændres, er kravet om, at der skal foreligge en pædagogisk psykologisk vurdering fra PPR af den enkelte elev. Niels Egelund kommenterer:

”Derved ligger det implicit, at der aldrig er noget galt med en klasses undervisning, men at det kun er elever, der er problemer med.” (Egelund, 2006, s. 13)

I forlængelse heraf må det desuden medtænkes, at kommunerne stadig ifølge folkeskoleloven har pligt til at tilbyde *det enkelte barn* specialundervisning, såfremt dets udvikling kræver det.

§ 20. Stk. 2.(...) det [påhviler]kommunalbestyrelsen at sørge for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til de i stk. 1 nævnte børn og unge, herunder børn og unge, hvis udvikling stiller krav om en særlig hensyntagen eller støtte, der bedst kan opfyldes på specialskoler eller i specialklasser, eller for hvem undervisning kun kan gennemføres med støtte i den overvejende del af undervisningstiden. (...) ⁸ (Min understregning)

Dermed er den lovgivningsmæssige præmis for visitationsprocessen, at vanskeligheden og kilden til udløsningen af de ressourcemæssige rettigheder er koblet til et individs udvikling. De individualiserede beskrivelser af enkeltbørns ”særlige behov” er således begrundet i lovgivningsmæssige formuleringer. For at udløse ressourcer må vanskeligheden, forstået som ”særlige behov”, tilhøre nogen. I forlængelse heraf påpeger Dyssegaard et. al. i deres undersøgelse af specialpædagogik, hvordan ressourcer til elever med ”særlige behov” i mange kommuner fordeles efter hvor mange elever, der er indstillet til PPR (på cpr. nr.). Dette gør de skoleledere, der har deltaget i undersøgelsen, bekymrede for, om mængden af ressourcer til vanskeligheder i skolen vil blive beskåret i takt med, at skolernes inklusion bliver bedre, fordi muligheden for at arbejde med inklusion forudsætter udpegningen af et individ gennem PPR (Dyssegaard et al., 2007, s. 33). På den måde har både lovgivningsmæssige og økonomiske betingelser betydning for hvilke forståelsesmåder, der giver mening i visitationsprocesserne og i den specialpædagogiske indsats.

2000’erne beskrives som den 4. periode i Stefan Hermanns skolehistorie under overskriften: ”Konkurrence ind i skolen – Skolen ud i konkurrencen”. Her

⁸ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125580> 27.5.2010

analyseres den daværende statsministers åbningstale til folketinget i 2003. Her rejste Anders Fogh Rasmussen en kritik af det, som han kaldte for ”rundkredspædagogikken”:

”Det er som om, at indlæring af faglige færdigheder er blevet nedprioriteret til fordel for at sidde i rundkreds og spørge: ”Hvad synes du selv” (her fra Hermann, 2007, s. 127)

Fogh Rasmussens kritik blev dels forankret i et normativt opgør med det, der identificeredes som hidtidig dansk folkeskolepædagogik, og dels i OECD-undersøgelserne PISA 2000 og PISA 2003, der bl.a. udpegede danske elevers resultater mht. læsefærdigheder som relativt dårlige. Dermed understregedes en grundlæggende kritik af fagligheden, forstået som færdigheder, med udgangspunkt i bekymringen for den fremtidige danske konkurrenceevne internationalt. I forlængelse heraf fremlægges en ny formålsparagraf for folkeskolen, der har til sigte at ”forbedre det faglige niveau i folkeskolen”. Stefan Hermann, argumenterer for, at der:

”... anvendes en pædagogisk forestilling, der de sidste 30 år har været i mis-kredit i den danske folkeskole: tankpasserpædagogikken, hvor læreren fylder viden i de tomme kar ved at ’meddele undervisning’, som det har heddet.” (Hermann, 2007, s. 134)

Det centrale er her, at denne pædagogiske formulering anvendes til at understrege kommunernes ansvar for at skabe et højt fagligt niveau og kan som sådan ses som en del af udviklingen af ”kontraktstyringen” af den offentlige sektor. Pointen med ”kontraktstyring” er muligheden for at forbedre resultater i forhold til centralt fastsatte politiske målsætninger. Når den her får så stor betydning for skolens udvikling, er det fordi kommuner, skoler og lærere fra centralt hold forpligtes på et højt standardiseret og curriculumbaseret fagligt niveau. Det er disse standarder skolernes præstationer måles på og sammenlignes på baggrund af. Samtidigt forpligtes kommuner og skoler på en høj grad af inklusion i den almene undervisning, og dermed forstærkes den situation af ”krydspres” som blev beskrevet tidligere. Niels Egelund fremhæver sin bekymring over, at et fokus på kontraktstyringens krav om øget konkurrence og målbarhed af resultater mellem skoler kan have betydning for skolernes vilje til at modtage børn, som de formoder, vil sænke skolens gennemsnitlige resultater (Egelund, 2010):

”(...) den bevægelse der i næsten alle lande ses mod øget dokumentation af skolernes resultater, kan hæmme skolers lyst til at tage imod elever med særlige behov” (Egelund, 2010, s. 9)

Særlige organiseringer og styringsmodeller i forhold til skolepraksis kan således se ud til at have gennemgribende betydninger for, hvordan det konkret lader sig gøre at forstå og håndtere vanskeligheder omkring børn i skolen. Generelt er undervisning af alle børn placeret under folkeskoleloven i dag. Ansvar for varetagelse af undervisningen er desuden kommunalt forankret. Med hensyn til specialundervisning siger folkeskoleloven 11. maj, 2010:

”§10 Specialpædagogisk bistand kan gives på følgende måder:

- 1) Eleven bevarer tilhørsforholdet til den almindelige klasse og deltager i den almindelige undervisning, men således at eleven modtager støtte i nogle eller alle timer.
- 2) Eleven bevarer tilhørsforholdet til den almindelige klasse, men således at eleven modtager særligt tilrettelagt undervisning i et eller flere fag uden for den almindelige undervisningstid.(...)
- 3) Elevens tilhørsforhold til den almindelige klasse ophører, idet hele undervisningen gives i en specialklasse, der er placeret på en almindelig folkeskole, på en specialskole eller på et regionalt undervisningstilbud.
- 4) Elevens har et tilhørsforhold til enten en almindelig klasse eller en specialklasse, men modtager undervisning i begge disse klasseformer.
- 5) Eleven undervises i et dagbehandlingstilbud eller i et anbringelsessted, jf. § 5, stk. 3.”⁹

Der skelnes således mellem forskellige organiseringer af specialundervisning: specialundervisning i almenklassen eller specialklasser og specialskoler. Konkret betyder det, at man i de fleste kommuner både har specialundervisningstilbud som en del af folkeskolen, fx i form af AKT-lærere, støtte til børn i den almindelige undervisning og som særlige klasser med fokus på fx sprogstimulering eller særlige diagnoser. Udover det ser vi et specialundervisningssystem uden for folkeskolen, hvor børn for en kortere eller længere periode tages ud af folkeskolen og tilbydes specialpædagogiske undervisningsindsatser på separate specialskoler, evt. i samarbejde med folkeskolens almenklasser (I denne

⁹<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132834> 17.6.2011

afhandling er det denne type af indsatser, der særligt er i fokus). Endelig kan det i særlige tilfælde besluttes at benytte tilbud uden for kommunen, her ofte i forbindelse med døgnanbringelser eller efterskoletilbud. Indstillingen sker fra folkeskoleleder, og barnet indstilles til en pædagogisk psykologisk vurdering i PPR. Således kan vi i den aktuelle lovgivning og praksis både se bestræbelsen om inklusion i den fælles almene skole og tendensen til at identificere vanskelighedernes oprindelse til det enkelte barn.

Der opstår således i løbet af '90'erne og 2000'erne en form for paradoks, hvor det politiske sigte om inklusion skærpes, samtidig med at der ekskluderes et stadigt stigende antal børn til specialpædagogiske indsatser udenfor folkeskolen (Dyssegaard et. al., 2007, Hjørne, 2004, Langager, 2008).

2.2 Opsamling på historien omkring håndtering af vanskeligheder i skolen

Den historiske gennemgang bidrager i afhandlingen til at kontekstualisere den aktuelle praksis, fordi vi får mulighed for at forstå, hvordan de forståelser og praksisser, der dominerer i dag, er blevet til. Først og fremmest får vi indsigt i den historiske kompleksitet som en proces, hvor mange forskellige forståelsesformer, hensyn og interesser er til stede samtidig og ofte brydes i modsigelsesfyldte mønstre. Organiseringen omkring forståelser og håndteringer af børn i vanskeligheder, må således ses som forbundet med de løbende ændringer i politiske ambitioner med skolen på de forhåndenværende økonomiske vilkår.

Gennem historien ses (special-)skolegang som løsningen på mange forskellige problemstillinger og ”grænselandet mellem almen- og specialskole” viser sig i den forlængelse at være et land under stadig forandring i forhold til de forskellige samfundsmæssige udfordringer. Vi så de tidlige indsatser begrundet i bekymringen for de fattiges børns ”gadeorden”. Samtidigt så vi en stigende omsorg for, at også fattige, fysisk og psykisk handikappede børn og børn med indlærings- og adfærdsvanskeligheder skulle have mulighed for et skoleliv. Hvad der forstås som ”vanskeligheder” ser således ud til at være en historisk foranderlig kategori. Niels Egelund har gennem tiden været optaget af, at afklare ”effekten” af specialundervisningstilbud, og han bemærker i den forbindelse:

”(…)det er umådeligt svært, for ikke at sige umuligt, at sammenligne udskille-

seskriterier i dag med kriterierne for 10 år siden – netop på grund af de mange samvirkende forholds betydning. Sondringen mellem, hvad der er normalt, og hvad der er unormalt, er og bliver en proces med såvel pædagogiske, psykologiske, sociale, kulturelle og medicinske aspekter, og den er i sin karakter historisk foranderlig.” (Egelund, 2000c, s. 171)

Egelunds diskussion knytter sig her til besværlighederne ved statistisk at kunne påvise effekt over tid, når kategorierne for hvad vanskeligheder er, og hvilke kriterier indsatserne i så fald skal være ”effektfulde” i forhold til, hele tiden forandrer sig. Nedenunder denne diskussion ligger imidlertid en forståelsesfigur, som historisk set ser ud til at have været dominerende i organiseringen af skolesystemet, nemlig den forståelsesfigur, at det lader sig gøre at opstille *meningsfulde sorteringskategorier* i forhold til børns *individuelle forhold*, som udgangspunkt for at forstå og håndtere skolevanskeligheder. Denne forståelsesfigur, har trods forsøg på at udfordre den, vist sig at have en meget gennemgribende betydning på områdets organisering.

Parallelt med de første bestræbelser om at etablere et alment skolesystem, så vi at de tidlige private/filantropiske indsatser blev gjort til et statsligt anliggende med opdelingen i særfor sorgens varetagelse af opgaver omkring børn med ”særlige behov” og den almene folkeskoles varetagelse af de såkaldt ”normale”. Her lægges grunden til den gennemgående differentiering mellem ”de afvigende” og ”de normale” i skolesystemet. Det opdelt skolesystem institutionaliseres, bl.a. gennem udviklingen af et henvisningssystem i mellem de to, og de pædagogiske psykologers opgave med at oprette skellet mellem ”det normale” og ”det mangelfulde” barn. Den gennemgående forståelsesfigur i skolesystemets organisering bliver således, at det mangelfulde barn må kompenseres og pædagogisk håndteres på måder, der bringer det så tæt på ”det normale” som muligt.

Senere ser vi denne adskillelse fastholdt i differentieringen mellem amternes varetagelse af den vidtgående specialundervisning og kommunernes varetagelse af den del af specialundervisningen, der falder ind under folkeskoleloven (fra 1980). Det kan ses som en bestræbelse på at integrere en større del af ”de specielle” i almenområdet, men samtidigt fastholdes en differentiering mellem forskellige elever på baggrund af en forestilling om børns individuelle forudsætninger. Med strukturreformens overførelse af amternes opgaver til kommunerne, udvikles atter nye kriterier for ”særlige behov”, og diskussionen af, hvem der kan ”rummes” i folkeskolen, og hvem der ikke kan, accentueres på nye måder. Den adskilte organisering danner væsentlige betingelser for den

professionelle arbejdsdeling og den konkrete håndtering af opgaverne knyttet til børn i vanskeligheder i skolen.

Folkeskoleundervisningen har historisk været organiseret under undervisningsministeriet, og har involveret lærere til de almene undervisningsmæssige opgaver. En stor del af de specialundervisningsmæssige opgaver har været forankret i særforsorgen under socialministeriet.

Psykologerne blev på et tidligt tidspunkt trukket ind til at varetage en sorteringsopgave i forhold til børnenes forudsætninger for at indgå i skolen. Psykologien som profession har således spillet en ganske central rolle i forhold til henvisning af børn fra det almene skolesystem til det specielle. Visitationspraksis er her begrundet i en velfærdsstatslig bestræbelse på at fordele ressourcer retfærdigt, men bl.a. fordi den sker inden for betingelserne af den adskilte praksis knyttes ressourcefordelingen til det enkelte barn. Socialpædagogerne har som faggruppe været sat til at løfte opgaven med især den tidlige specialskoleundervisning fordelt på særlige handicap kategorier, idet de havde en central position i varetagelsen af særforsorgens opgaver. Socialpædagogerne har således i stor udstrækning haft opgaven med at varetage skolegangen for børn, der var anbragt på dagbehandlingshjem og døgninstitutioner i særforsorgen. Heroverfor har specialpædagogerne haft opgaven med specialundervisning i skolerne. Specialpædagogerne var primært uddannede lærere, ofte med en efteruddannelse fra den tidligere Danmarks Lærerhøjskole. Således har forskellige faggrupper til forskellige tider været inddraget i forhold til håndtering af børn i vanskeligheder i skolen. Faggrænserne har ikke været helt entydige, idet netop indholdet i opgaverne og de konkrete organiseringer af dem, som vi set det, er i konstant bevægelse.

I takt med at området omorganiseredes både strukturelt og uddannelsesmæssigt, bliver opgaverne ændret, og faggrænserne flytter sig. Historisk tegner der sig alligevel antydningerne af en systematik af arbejdsdelingen mellem forskellige professioner qua den vedvarende organisatoriske adskillelse af almen- og specialområdet. På denne baggrund opretholdes tilsyneladende også forståelsesfiguren om børns individuelle forudsætninger som årsag til vanskeligheder.

Undervejs i historien er denne forståelsesfigur blevet udfordret, og Tomlinson identificerer således vanskeligheder i skolen som et resultat af skolen som institution. Hun knytter oprindelsen af specialpædagogikken i Storbritannien til udviklingen af et alment uddannelsessystem fra ca. 1870. Hendes pointe er, at etableringen af et sammenhængende institutionelt system og ambitionen om at

dette system skal være for alle samfundsborgeres børn samtidigt, synliggør vanskelighederne ved at rumme mangfoldigheden af forskellige elever (I Tomlinsons forskning særligt med fokus på de sociale forskelle). Dette skaber behov for et sorteringssystem, således at de elever, der ikke kunne passe ind i det etablerede uddannelsessystem, blev skilt ud til andre typer af undervisning (Tomlinson, 1995). Som også Christian Sandbjerg Hansen med inspiration fra Bourdieu udtrykker det:

”Måden børn og unge klassificeres på, er altså ikke neutrale afspejlinger af deres indre essentielle egenskaber, men sociale kategorier, der er historisk betingede af varierende magtforhold og processer.” (Hansen, 2008, s. 35)

Forestillingen om den kausale årsagssammenhæng mellem børns sociale eller biologiske dysfunktioner og vanskeligheder i skolen, er således, som vi også så det i de historiske diskussioner omkring skolens udvikling, blevet udfordret gennem tiden. Men det er en særlig pointe at disse udfordringer kun i ringe grad er kommet til udtryk i skolens organisering og betingelser. Selvom det løbende er blevet debatteret, hvordan skolen kunne udformes for at rumme alle børn uanset deres forskelligheder, så ser vi samtidigt en stadigt stærkere institutionalisering af det opdelt skolesystem, en opdeling, der netop har tilskyndet til sorteringen af børn i forhold til deres individuelle forudsætninger.

Historisk kan vi se en strid mellem forskellige politiske forståelser af skolens grundlæggende opgave: Den historisk forankrede dobbelt-bestræbelse for at højne fagligheden (samfundets produktivkræfter) på den ene side og en velfærdsstatsdemokratisk bestræbelse om en fælles skole med lige tilgang for alle uanset sociale og biologiske forudsætninger på den anden. Disse modsatrettede opfattelser, ser ud til at manifestere sig som et krydspres på skolen som institution, fordi det på en gang kalder på et fokus på faglige præstationer i form af en høj, standardiseret målbar faglighed og samtidigt kalder på et skolesystem, der anerkender og værdsætter forskellighed. Dette krydspres har historisk set ud til at underbygge institutionaliseringen af et arbejdsdelt skolesystem for ”de normale” på den ene side og ”de afvigende” på det andet. Sorteringen sker i den sammenhæng på baggrund af elevernes forskellige forudsætninger, og derved underkendes ambitionen om en demokratisk skole.

Her er det særligt interessant, at de tiltag og forståelsesformer, der ofte, som vi skal se det i forskningsfeltet efterfølgende, kritiseres i dag, kan ses som progressive løsningsforslag i forhold til tidligere tiders skolemodeller. Et demokratisk begrundet sigte om at eliminere økonomisk ulighed og skabe lige og

demokratisk adgang til skolesystemet, ser således ud til at føre til en anden form for individualiserende fokus på ”evner og anlæg” frem for den enkeltes sociale baggrund som adgangskriterium til uddannelsessystemet. Birgit Persson beskriver fx det forrige århundredes almene skolebestræbelse som en bestræbelse på at ophæve uligheden i samfundet:

”Et trin på vejen var tankerne om, at børnenes undervisningsform ikke skulle bestemmes af forældrenes bopæl og sociale stilling, men af børnenes ”evner, anlæg og interesser”. Og endnu senere har begrebet ”chancelighed”, forstået som ens undervisningstilbud til alle børn, påvirket lovgivningen. Men uanset enhedsskolebestræbelserne og ideer om lige muligheder for alle, så fortsætter skolen med at sortere børnene, og denne sortering foregår i store træk efter samme kriterier som ved århundredets begyndelse: Fanden tage de bagerste – og selv om fremtrædelsesformen er skiftet fra åbenlys fysisk til overvejende psykisk elendighed, har de bagerste påfaldende lighedspunkter, generation efter generation.” (Persson, 1985, s. 22)

På den måde kan man se, at den meget omdiskuterede individualisering af årsager til vanskeligheder også er forbundet til den tidlige velfærdsstatslige bestræbelse på at overvinde den skæve sociale rekruttering i uddannelsessystemet netop i ambitionen om at udvikle den demokratiske skole for alle. Mats Börjesson & Eva Palmblad skriver i deres antologi om ”Problembarnets århundrade” (2003a) om, hvordan et århundredes kultur har udpeget vanskeligheder i skolen. De beskriver nutiden som:

”(…) en ytterligare accentuering av vikten av att upptäcka, granska och åtgärda de barn som inte lever upp till förväntningarna.” (Börjesson & Palmblad, 2003, s. 10)

Den i princippet progressive ide om at lade ”evner” afgøre elevens muligheder i skolen ser således ud til at danne grundlag for den individualisering på ”evner”, som stadig har betydning i dag og som grundlæggende udfordrer den demokratiske forestilling om et skolesystem for alle uanset deres forskelle. Vi ser således på modsætningsfyldt vis ambitionen om at etablere lige adgang til uddannelsessystemet give udslag i en fortsat skoleorganisering omkring børn som individer og forståelse af vanskeligheder som kausale effekter af børns biologiske eller sociale årsager.

Individualiseringen af vanskeligheder til enkeltelevers dysfunktioner, ser således ud til at være vanskelig at overskride konkret. Man kan sige, at i første

omgang integrations- og siden også rummeligheds- og inklusionsbestræbelserne ser ud til i højere grad at være *forståelsesbestræbelser* og i mindre grad afspejle sig i den *konkrete organisering af praksis* – der til stadighed har udtrykt adskillelsen af den almene og den såkaldt specielle undervisning.

Den historiske udvikling af ”håndtering af børn i vanskeligheder” er således ikke kun idehistorie om forskellige på hinanden følgende forståelsers udvikling. Det er også historien om, hvilke hensyn de forskellige organiseringer har skullet tjene i forholdet til forvaltning, arbejdsdelinger, forskellige institutioner, professioner og fagpersoner. Både den grundlæggende tankefigur om det meningsfulde i at sortere børn, og de konkrete specificeringer af vanskeligheder er således også præget af konflikter mellem forskellige samfundsinteresser og hensyn. Således kan vi gennem analyser af forskellige historiske aspekter se forbindelser og samspil, der har stor betydning for, hvordan vi konkret forstår, sorterer og håndterer børn i vanskeligheder i skolen. Men som det fremgår af beskrivelserne, kan det se ud til, at udviklingen af det specialpædagogiske område ikke afspejler en historisk ”rationel” logisk arbejdsdeling. Tværtimod ser det ud som, at forståelsers relevans og legitimitet er noget som både i skolepraksis, på det politiske niveau, inden for de forskellige professioner og også inden for forskningen er genstand for løbende strid og debat.

Vi må derfor, hvis vi vil forstå de konkrete bevægelser og udviklingstendenser, analysere dem som en del af en historisk og konkret praksis, hvor en lang række forskellige deltagere fra hver deres positioner bidrager. ”Rationaliteten” i de forskellige organiseringer og forståelser må analyseres i relation til de konkrete deltageres positioner og handlemuligheder i social praksis (ex. Holzkamp, 2005; Thomsen, 2009). Anvendelsen af forståelseskategorier ser således ud til at stå i et dialektisk forhold til forskellige organiseringer og arbejdsdelinger mellem professionelle, forvaltninger og ministerier, og her har forskellige udgaver af individualisering af og kompensation for individuelle vanskeligheder set ud til at dominere.

Del 3: Forskning i forståelse og håndtering af børn i vanskeligheder i skolen

Som vi har set det, i den foregående del af afhandlingen, er håndtering af børn i vanskeligheder et felt, der går på tværs af institutionelle adskillelser som fx folkeskole og specialskole, skolelovgivning og specialundervisningslovgivning, faggrænser mellem forskellige professionelle, fx lærere, speciallærere, psykologer, pædagoger og socialrådgivere og endelig også forskellige tværfaglige praksisser og forvaltningspraksisser. Forskningen har en tendens til at reproducere disse adskillelser, således at særlige problemstillinger udforskes hver for sig i forskellige forskningsmiljøer (Baltzer & Tetler, 2003). Forskningsområdet omkring håndtering af børn i vanskeligheder i skolen er stort og sammensat og udforskes således ofte i en form for arbejdsdeling mellem psykologien, sociologien, antropologien, almen- og specialpædagogikken. Inden for alle videnskaber er der en fælles interesse i børn og skolevanskeligheder, men forskningsinteresserne knytter sig til forskellige aspekter af vanskeligheder, og de udforskes forskellige steder og på forskellige måder.

Psykologer har ofte været optaget af børnenes lærings- og udviklingsprocesser og inden for feltet omkring børn i vanskeligheder særligt med fokus på psykopatologier (ex Lunn, 2010; Væver, 2010). Traditionelt har de psykopatologiske tilstande været udforsket i naturvidenskabeligt inspirerede eksperimentelle situationer (Holzkamp, 2012 in press), men i de senere år, har opmærksomheden i stigende grad været rettet mod barnets kontekst. Inden for sociologien og antropologien har man i højere grad været optaget af de sociale aspekter af ”vanskeligheder” og deres tilblivelser, og fokus har her primært ligget på det omgivende samfund og den kultur, hvori vanskeligheder og forståelser af vanskeligheder udvikles. Den almenpædagogiske forskning har, i en lidt forenklet beskrivelse, været optaget af almene skolesammenhænge med fokus på eksempelvis undervisningsmetoder og læring – hvorimod specialpædagogikkens

forskningsområde i højere grad er etableret omkring specialpædagogiske indsatser, indlæringsvanskeligheder og didaktiske overvejelser i den forbindelse. Endelig har handicapforskningen, som traditionelt har beskæftiget sig med forhold for funktions- og udviklingshæmmede, der oprindeligt var placeret i særforsorgen og udenfor folkeskolen, i takt med at organiseringen blev omlagt, også beskæftiget sig med forståelser og håndtering af børn i vanskeligheder i skolen. Forskningens sammensatte erkendelsesinteresser udvikler sig således også i takt med den samfundsmæssige organisering af praksis.

Der er således store og væsentlige fællesmængder mellem de forskellige forskningstilgange, og der er ligeledes mange paralleller mellem forskningsbestræbelserne indenfor de forskellige traditioner. Det er derfor bemærkelsesværdigt, at der almindeligvis ikke eksisterer ret mange henvisninger, der går på tværs af forskningsfelterne i forskningslitteraturen (Baltzer og Tetler, 2003; Emanuelsson, Persson & Rosenquist, 2001).

Når jeg nu i min forskning specifikt vælger at sætte fokus på *sammenhænge på tværs* af forskellige praksisser, og den eksisterende forskning har en tendens til at reproducere adskillelserne imellem dem, så betyder det at beskrivelserne af relaterede forskningsprojekter må favne bredt. Det betyder samtidigt, at jeg har måttet afgrænse mig fra aspekter i forskningsfeltet, som det i andre sammenhænge kunne have været centralt at inddrage.

Jeg bestræber mig i første omgang på at beskrive nogle centrale akser i diskussionerne omkring forståelse og håndtering af vanskeligheder omkring børn, primært med fokus på dansk, nordisk, engelsk og amerikansk forskning. Sigtet med en sådan oversigt er at give en form for navigationsguide til forskningsfeltet. Efterfølgende vil jeg opridse nogle af de centrale forskningsmæssige problematikker og inspirationskilder i forhold til mine problemstillinger vedrørende: Vanskeligheder omkring børn og organisatorisk og professionel håndtering og forståelse af disse problematikker.

3.1 Dominerende forståelser af vanskeligheder omkring børn

På samme måde som i praksisfeltet, eksisterer der i det sammensatte forskningsfelt nogle forskellige ofte implicitte forståelsesformer omkring børn. Disse er ikke entydige og ofte vil flere forskellige forståelsesformer være til stede i forskningen samtidigt, et aspekt som jeg vil vende tilbage til.

Der er generelt i forskningen omkring børn i vanskeligheder en tilbøjelighed til at dikotomisere oprindelsen til vanskeligheden til *enten* at have med barnet at gøre *eller* at have med det omgivende samfund at gøre. Som en kritik af denne dikotomisering har der især i de seneste årtier været en bred forskningsmæssig bestræbelse om at ”kontekstualisere” vanskeligheder og udvide forståelsen, således at der ikke kun fokuseres på det enkelte barn, men også på de sammenhænge omkring barnet, der får betydning for at vanskeligheder opstår og udpeges. Kontekstualiseringsbestræbelsen har på den måde mange forskellige forskningsmæssige udtryk på tværs af de forskellige videnskabelige traditioner og tilgange.

For at forstå den måde, hvorpå mange forskellige forståelsesformer blander sig og på forskellig vis dominerer i forskellige forskningstilgange, vil jeg i det følgende fremlægge nogle forskellige grundlæggende forståelsesformer knyttet til børn i vanskeligheder. Jeg benytter primært Ray McDermott & Hervé Varenne (1998), David Skidmore (2004) og Thomas Skrtic (1991, 1995) i optegningen af forståelsesformerne, fordi de på hver deres måde er optaget af sammenhængen mellem forståelseskategorier og historisk praksis. Sigtet er ikke en katalogisering af alle forskningstilgange til feltet, men en skitsering af forskellige dominerende tendenser. Det må desuden understreges, at de forskere, som jeg har anvendt til at tegne de forskellige forståelsesformer ikke har fuldkomment sammenfaldende forskningsorienteringer. Formålet er her blot at udpege *nogle akser at orientere sig efter* i forskningsfeltets diskussioner af, hvordan man forstår og håndterer vanskeligheder omkring børn i skolen. Jeg fremhæver tre centrale forståelsesformer, der på mange måder repræsenterer en ”klassisk” opdeling i tilgange: ”Psykomedicinske” forståelsesformer, ”Sociologiske” forståelsesformer og ”Organisatoriske” eller ”Kulturorienterede” forståelsesformer.

Jeg anvender et begreb om ”forståelsesformer” i stedet for andre forskningsoversigtens paradigmebegreb (Ex Skidmore 2004; Skrtic 1991). Paradigmebegrebet signalerer en historisk ”rækkefølge”, hvor den ene forståelse afløser den anden efter et konfliktuelt opgør. I forskningslitteraturen er der da også en tendens til at forstå de sociologiske og de organisatoriske eller kulturelle forståelsesformer som afløser efter de psykomedicinske forståelsesformer. Både den tidligere historiske analyse og mit empiriske materiale peger imidlertid på behovet for at forstå, hvordan forskellige forståelser eksisterer og får betydning samtidigt. Emanuelsson, Persson & Rosenquist (2001) kommenterer anvendelsen af paradigmebegrebet på det specialpædagogiske område:

”(...)det handler inte om ett paradigmskifte i den meningen, att normalvetenskaplige tillvägagångssätt byts ut. Snarere är det så att det nya bliver lite mer vanligt förekommande men ofta parallelt med det tidligere etablerede.” (Emanuelsson, Persson & Rosenquist, 2001, s.20)

Tilsvarende fremhæver både Skidmore (1996, 2004), Skrtic (1991, 1995) og Tetler & Baltzer (2003) at flere paradigmer eksisterer samtidigt. Den centrale pointe for mig er understregningen af, at vi i stedet for at fokusere på den historiske *afløsning* fra den ene til den anden forståelsesform, må se på de forskellige forståelsesformers *sameksistens* og *konfliktuelle bidrag* som knyttet til særlige organiseringer og handlinger til forskellige historiske tider (Holzkamp, 2012). Forståelsernes sameksistens danner en væsentlig analytisk nøgle i artiklernes analyser.

3.1.1 De psykomedicinske forståelsesformer

I mange forskellige oversigter over den specialpædagogiske forskning betragtes den psyko-medicinske forståelsesramme, som udgangspunktet for den specialpædagogiske tænkning. (Ex Baltzer & Tetler, 2003; Skidmore, 2004; Skrtic, 1991; Stangvik, 1998; Alenkær, 2010) Således skriver Scott B. Sigmon i forordet til bogen ”Critical Voices on Special Education”:

”Since the beginning of the twentieth century, psychological theory – along with the medical model of individual pathology - has formed a cornerstone of special education practice.” (Sigmon, 1990, p. xi)

Udgangspunktet for den psykomedicinske forståelsesramme er, at årsager til vanskelighederne i skolen, må søges i det enkelte barns psykologiske, biologiske eller neurologiske dysfunktioner, meget parallelt med den sygdomsforståelse, man traditionelt forbinder med lægevidenskaben (ex Alenkær, 2010; Skidmore, 2008). Den psykomedicinske forskning kan opdeles i to hovedspor; det biologisk-medicinske, hvor vanskeligheder defineres som individuel patologi (som bestemmes på baggrund af symptomer), og det psykologiske perspektiv, der tager udgangspunkt i den statistiske normalfordelingskurve¹⁰, hvor individets position som afvigende er relativ i forhold til andre positioner i for-

¹⁰ Normalfordelingskurven kaldes også ”the bell-curve” på grund af den karakteristiske klokkeform, hvor der er et stort antal ”normale” på ”midten” og et fald imod ”enderne” af kurven, de områder der afgrænser normaliteten mod ”afvigerne”, som der er relativt færre af. Normalfordelingskurven anvendes især inden for intelligensforskningen.

hold til et skel imellem den store midtergruppe af ”normale” (Persson, 2004, s. 195). Generelt baserer denne forståelsesmåde sig på et naturvidenskabeligt ideal med eksperimentel forskningspraksis og testning (Holzkamp, 2012). Konkret kan man finde eksempler på denne forståelsesform i udviklingen og anvendelsen af ex de diagnostiske systemer ICD 10 (WHO, 1994) og DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994). I relation til diagnostiseringsdebatten påpeger bl.a. Søren Hertz en gennemgående tilbøjelighed i praksis til at opfatte diagnoserne som en form for ”endelige” forståelseskategorier, knyttet til forståelser af de fænomener, som diagnoserne beskriver som livslange lidelser, der kan forstås alene ved at analysere barnet som individ uafhængigt af konteksten (Hertz, 2003, 2004). Hertz beskriver i den forbindelse et interessant paradoks knyttet til anvendelsen af diagnosesystemer, som fx ICD 10. Af beskrivelserne i diagnosesystemet (WHO, 1994) fremgår det, at en diagnose som fx ADHD beskriver et udvalgt ’øjebliksbillede’ i et menneskes liv (Hertz, 2010). Der er således tale om en ”funktionel diagnose”, som man kun har, så længe man lever op til kriterierne for den. Imidlertid ser diagnoser ud til at blive tillagt en langt mere essentialiserende betydning i praksis:

”Øjebliksbilledet udgør et paradoks i forhold til gældende praksis, fordi ADHD i mange sammenhænge bliver beskrevet som et (livslangt) handicap. I de fleste kommuners socialforvaltninger bliver disse børn og unge placeret i handicap-sektionen. Administrativt udløser bl.a. denne diagnose ofte særlige ressourcer. Opgaven handler om at kompensere for det, der fremtræder svært foranderligt.” (Hertz, 2010, s. 72)

Generelt kan man inden for de psykomedicinske forståelsesformer se en tendens til at analysere individet som en enhed ”i sig selv”, mere eller mindre uafhængigt af den kontekst, individet lever i. Thomsen og Damm eksemplificerer tendensen til essentialiserende, biologiske aspekter af problemforståelsen i forbindelse af deres analyse af voksne med ADHD:

”80 % af årsagsforklaringen ved ADHD kan tilskrives genetiske forhold (...) Intet tyder på, at ADHD skyldes psykologiske forhold.” (Thomsen og Damm, 2008 – her citeret fra Hertz, 2010)

Her argumenterer de eksplicit for, at vi kan se bort fra konteksten, som mennesker med ADHD lever i, når vi beskriver deres vanskeligheder. Parallelt med dette fokus på den genetiske og biologiske betydning for vanskeligheder i skolen, kan man se et fokus på de tidlige familierelationers betydning, og en

tendens til at fokusere på psykologiske dysfunktioner i familien, når vanskeligheder i skolen skal bestemmes. Særligt tilknytningen mellem barn og forældre – i særdeleshed moderen – bliver tillagt central betydning i forhold til vanskeligheder i barnets liv og i denne forbindelse i forhold til skolen (Burman, 1994; Haavind, 1987; Kousholt, 2006).

Der er således en tendens til at forbindelsen mellem de mulige skader eller dysfunktioner og de skolekontekster eller -sammenhænge, som barnet indgår i, unddrager sig det analytiske fokus. I stedet bliver en stadigt mere præcis afdekning af dysfunktionens psykomedicinske karakter målsætningen. Inden for de psykomedicinske forståelsesmåder er det således tanken, at jo mere præcis stadfæstelsen af det individuelle barns dysfunktion kan være, jo mere præcis og målrettet kan den specialpædagogiske indsats tilrettelægges. Dermed lægges umiddelbart op til en sortering af eleverne på baggrund af deres begavelse – og adfærdsmæssige forudsætninger. På baggrund af en sådan kortlægning og sortering kan eleverne modtage den undervisning, der passer til netop dem. Historisk kan vi se de psykomedicinske forståelsesmåder anvendt som begrundelser for udviklingen af de første intelligencetest, der netop havde dette sorteringsformål for øje (ex Christensen, 2008; Jacobsen, 1989; Nielsen, 2008). Differentiering og segregering af undervisningen som specialpædagogisk håndteringsstrategi og en institutionaliseret adskillelse af almen- og specialpædagogik er således meningsfuld inden for de psykomedicinske forståelsesformer: Fordi der udpeges forskelle mellem menneskers biologiske og psykologiske forudsætninger, må den pædagogiske tilgang til dem også være forskellig.

Den psykomedicinske forståelsesramme er blevet kritiseret gennem tiden, særligt i 1960'erne og 70'erne og igen i forbindelse med udviklingen af inklusionsambitionen i starten af 90'erne (Se ex. Tomlinson, 1995; Holst, 2000; Tetler, 2000; Langager, 2000; Skidmore, 2008; 2004; Skrtic, 1991, 1995). Ikke desto mindre ser denne tradition ud til at have stor betydning i praksisfeltet – ikke mindst i kraft af tendensen i praksis til at anvende stadigt mere forfinede og specialiserede diagnosticeringsmetoder (ex. Hansen, 2010; Hertz, 2004, Langager, 2008).

3.1.2 De sociologiske forståelsesformer

Bl.a. som en kritik af de psykomedicinske individualiserende forståelser af oprindelsen til vanskeligheder, udvikledes fra begyndelsen af 1960'erne og særligt efter 1980 en opmærksomhed mod den samfundsmæssige betydning for vanskeligheder i forbindelse med børns skoleliv. Dette beskrives af Thomas

Skrtic, som ”den første bølge” af kritik af de psykomedicinske forståelser indenfor specialpædagogikken (Skrtic, 1995). Man søgte således i de sociologiske forståelsesformer at flytte problemfokus væk fra det enkelte barns dysfunktioner og i stedet at forholde sig til samfundet som medproducent af vanskeligheder. Her bliver mødet med mellem barn og skole i højere grad begrebsat ud fra en påpegning af, at skolen som samfundsmæssig institution stiller krav, som individer med en særlig social baggrund ser ud til at have svært ved at honorere. Man arbejder derfor inden for de sociologiske forståelsesformer på at identificere, hvilke samfundsmæssige forhold, der har betydning for, hvordan børn klarer skolen, som et opgør med de psykomedicinske forståelsesformer.

”This results in an analysis of special education as a sorting mechanism contributing to the reproduction of existing social inequalities by syphoning off a proportion of the school population and assigning them to an alternative, lower-status educational track” (Skidmore, 2004, p. 4)

Således rejser den slags sociologiske forståelsesformer en særlig kritik af det differentierede skolesystem. Men måske fordi de sociologiske diskussioner bevæger sig på et ret abstrakt plan, fører de ifølge ex. Holst, McDermott & Varenne og Skidmore til tendenser til en mekanistisk og fatalistisk forskningsforståelse af elevsorteringen (Holst, 2000; Skidmore, 2004; McDermott & Varenne, 1998). Jesper Holst desuden eksplicit på, at kritikken af de psykomedicinske forståelser ikke ser ud til at få den store betydning i praksis, fordi den bevæger sig på et alt for abstrakt plan (Holst, 2000).

I forlængelse af denne overvejelse, ser det desuden ud til at de sociologiske forståelsesmåders udpegning af den samfundsmæssige side af vanskeligheder er med til at generere et forskningsfokus på ambitioner om at skabe ’tidlig indsats’ og bryde den ’sociale arv’ ved at fokusere på individets sociale baggrund som dets individuelle ”risikofaktorer” i forhold til skolevanskeligheder. Således ser ambitionen om at etablere en kritik af skolens selektionsmekanismer i praksis ud til at få modsætningsfyldte betydninger i både forskning og praksis. Det kan således se ud til at sorteringen af børn på forudsætninger fortsætter på trods af kritikken af de psykomedicinske forståelsesformer, men nu ud fra andre mere ”samfundsorienterede” kriterier. Således lægges forskningsfokus i forlængelse af de sociologiske forståelsesformer på en granskning af de årsagsfaktorer, såsom social baggrund, miljømæssige påvirkninger af de biologiske forudsætninger, moderens sundheds- og ernæringsmæssige tilstand under gra-

viditeten, om der læses højt for barnet i hjemmet osv. (ex Christoffersen, 1999; Jørgensen et al, 1993).

Diskussionen omkring vanskeligheder orienteres således også i de sociologiske forståelsesformer efter mulige *årsager*, nu i forlængelse af de sociologiske forståelsesmåder efter forhold i barnets miljø. Man ser på det individualiserede barn ”nu med social kontekst” (McDermott & Varenne, 1998, McDermott, 1999).

De sociologiske forståelsesformer har, når vi ser på den danske skolehistorie, været en del af diskussionen omkring håndtering af vanskeligheder helt tilbage til de første velfærdsstatslige ambitioner, som de kom til udtryk i den socialdemokratiske ambition om at skabe en lige skole til alle (Kruchow, 1985). Som også diskuteret tidligere, kan man se skolens daværende sortering af børnene efter ”evner, anlæg og interesser”, som et forsøg på at bryde med den socialt ulige adgang til uddannelsessystemet (Persson, 1985).

Det kan imidlertid se ud til, at der opstår en forlængelse af de psykiatriske individualiserende forståelsesformer ind i det sociologiske fokus på den samfundsmæssige kontekst, således at man i den specialpædagogiske praksis får et øget fokus på at identificere netop *hvilke* individuelle ”uligheder”, der får betydning for vanskeligheder i skolen. Varenne og McDermotts kritiske pointe er, at man inden for den sociologiske forståelse nok vender blikket mod samfundet, men at det primært ses som den kontekst, der har påført barnet ”skader” eller ”dårligere forudsætninger” end dets kammerater, ”skader” der viser sig i form af vanskeligheder i skolen (McDermott & Varenne, 1998; McDermott, 1999). Parallelt med de psykiatriske forståelser synes de pædagogiske strategier, der knytter sig til den sociologiske forståelse, således at fastholde målsætningen om at ”eliminere” eller kompensere for årsagerne til ulighed gennem indgreb på individniveau i forsøget på at undgå den sociale arv.

3.1.3 De organisatoriske og den kulturorienterede forståelsesformer¹¹:

Hvor Skrtic beskrev de sociologiske forståelsesformer som ”den første bølge” af kritik af specialpædagogikken, ser han de organisatoriske forståelsesformer som ”den anden bølge”. Denne tidsfastsætter han til starten af 90’erne (Skrtic,

¹¹ I andre sammenhænge ville det have været meningsfuldt at adskille de kulturorienterede og de organisatoriske forståelsesformer, men i denne sammenhæng, er det deres fokus på den samfundsmæssige kontekst, som oprindelse til at noget forstås som vanskeligt, der forener dem.

1995). Her udtrykkes en mere eksplicit kritik af de individualiserende perspektiver, og kritikken er i den forbindelse rettet mod skolens konkrete produktion af vanskeligheder omkring børn, de vanskeligheder der sidenhen kobles til individuelle årsager i barnet gennem de psykomedicinske forståelsesformer. Skrtic fokuserer på skolen som organisation – og på vanskeligheder som tegn på dysfunktioner i organisationen. Han peger i den forbindelse på, at specialundervisningen ved at aftage de elever, som almen skolen ikke kan rumme, usynliggør bristerne i skolen som organisation. Dermed opfattes special- og almenpædagogik som to sider af samme sag. Skrtic anvender Foucaults billede af, at institutioner altid må studeres fra deres ”mørke side”.

”In this sense, special education is the dark side of public education – the institutional practice that emerged in twentieth-century industrialized democracies to conceal its failure to educate all citizens for full political, economic and cultural participation in democracy.” (Skrtic, 1995, s. xv)

Pointen er, at institutioner må iagttages ud fra de institutionelle og professionelle praksisser, der opstår for at kompensere for deres fejl. Vi får således viden om folkeskolen som organisation ved at analysere specialundervisningen og vice versa: Hvad er det med andre ord for problemer i folkeskolen som organisation, som specialundervisningen uden for folkeskolen er svaret på? Ved at vælge et analyseperspektiv fra de afvigerpositioner, som institutionen producerer, argumenterer Skrtic for, at vi kan få øje på vanskeligheder i skolen som institutionelle eller organisatoriske patologier og ikke som resultater af ”fejl” ved individet (Skrtic, 1991, 1995).

En lignende kritisk indfaldsvinkel finder vi inden for antropologien. Her kritiserer ex. Mehan, Hertweck & Meihls, på baggrund et observationsstudie af uddannelsesteam møder med forældre til diagnosticerede børn, skolen og henvisningsprocedurerne betydning for udpegning af handicappede børn (1986). De påpeger, at der i skoleregi eksisterer handicap kategorier til børn, der ikke har optrådt som handicappede før de startede i skolen, og som efter endt skoletid ikke længere bliver identificeret som handicappede. På den baggrund påpeger de:

“If children are handicapped only in school, then it is possible to say, that the school itself creates or generates the handicap.” (Mehan, Hertweck & Meihls, 1986, p. 161)

Varenne og McDermott afgrænser i forlængelse heraf antropologiens og etnografiens primære opgave fra at identificere grænsen mellem ”de normale” og ”de afvigende”. I stedet opfordrer de til, at man fokuserer på den (skole)kultur, der muliggør dette forhold.

”In the ethnographic study of disability, the subject shifts from THEM to US, from what is wrong with them to what is wrong with the culture that evoked THEM as separate from US.” (McDermott & Varenne, 1998, s. 144)

Dermed identificeres vanskelighederne, parallelt med Skrtics fokus på de organisatoriske patologier, som et resultat af en særlig kultur - og ikke som et resultat af et særligt barns ”særlige behov”. McDermott & Varenne udfolder desuden en kritik af den hidtidige forskning i forståelseskategorier ved at påpege, at problemet ikke er løst ved at erstatte den ene type af forståelseskategorier med en anden. Som de skriver:

”For us the matter is one of grammar and not of vocabulary. It makes little difference whether one writes of the child “blind”, “visually handicapped”, or even visually “challenged”. In all cases the attention is placed on a characteristic of the child rather than on the processes that might make this characteristic consequential.” (Ibid. s. 142)

Deres pointe er, at det er kulturen, der handicapper. Det er derfor i deres perspektiv kulturen, og dens reproduktion og fornyelse, som vi skal udforske og skabe forandringer i, hvis vi vil udvikle håndteringen af vanskeligheder i skolen. Til forskel fra de sociologiske forståelsesmåder lægges der her i højere grad vægt på den mellem menneskelige deltagelse i produktion af institutioner og kultur. Samtidigt beskrives denne proces dog som træg og vanskelig.

De organisatoriske og kulturorienterede forståelsesformer kritiseres ind imellem for at fokusere for meget på ”systemet”, som det der skal laves om. Kritikken, som jeg vil udfolde om et øjeblik, peger på en tendens til at overse de børn, der faktisk allerede er i vanskeligheder. Som også Skrtic påpeger, er problemet ikke løst ved at afskaffe den ”mørke side” – den udskilte specialundervisning:

”... reconstructing special education for post-modernity necessarily requires eliminating it as an institutional practice of public education. At the same time, however, one cannot ethically eliminate special education without first making the institution of public education a more humane place for every student.” (Skrtic, 1995, s. xiv)

Men *hvordan* de offentlige uddannelsesinstitutioner *konkret* kan udvikles til mere humane steder, det får vi kun sparsomme svar på inden for de kulturelle og organisatoriske forståelsesformer.

3.1.4 Bevægelser mod relationelle forståelser af vanskeligheder

Forskningsfeltet omkring vanskeligheder i skolen er altså præget af dualistiske forståelser, hvor vanskeligheder i skolen identificeres som et resultat af enten barnets biologiske og sociale forudsætninger eller skolen som samfundsmæssig organisering, og dennes kulturelle og organisatoriske patologier og her står forskningen overfor væsentlige udfordringer i forhold til at overskride de dikotomiske forestillinger (ex Dressler, et al., 2010; Mørck & Kristensen, 2011; Rasmussen, 2006). De samme modsætninger gør sig, som vi har set det i historiske udvikling gældende i den specialpædagogiske praksis.

På trods af at man indenfor de forskellige forståelsesformer retter blikket forskellige steder hen, synes der gennemgående at være fokus på *årsager* og vanskeligheder som deres følgevirkninger. Inden for de psykomedicinske forståelser sigtes mod en nøjagtig og udspecificeret præcisering af årsagen til vanskeligheder, som mangler ved det enkelte barns psykologi eller biologi. Denne forståelse danner baggrund for tilrettelæggelse af kompenserende indsatser målrettet netop denne vanskelighed. Heroverfor står de sociologiske forståelsesformer og deres fokus på de samfundsmæssige aspekter af vanskeligheder i skolen – altså en forståelse af at vanskeligheder i skolen er ”naturlige” følgevirkninger af reproduktionen af samfundsmæssig ulighed. Årsagen til vanskeligheder identificeres her på et samfundsmæssigt niveau. Disse forståelsesformer fører tendentielt til en opfattelse af barnets, nu sociale, mangler som årsagen til vanskelighederne. Parallelt med de psykomedicinske forståelsesformer fokuseres der derfor her på at eliminere eller kompensere for de sociale (risiko-)faktorer (ved enkeltbørn). Som en kritik af disse to forståelsesformers essentialisering af vanskelighedens årsager til enten individuelt eller samfundsmæssigt niveau etableres de organisatoriske og kulturorienterede forståelsesformer, der i højere grad søger at forstå vanskeligheder som resultater af særlige organiseringer og kulturer – her er årsagen til vanskelighederne en organisatorisk eller kulturel ”patologi”.

Et tilbagevendende tema i de forskningsmæssige diskussioner såvel i Danmark som internationalt – er de forskellige forskningstilganges tilbøjelighed til re-

duktionisme, hvor komplekse problemstillinger lokaliseres i årsagsforklaringer omkring: Individet for sig, samfundet for sig eller organisationen for sig. Skidmore kritiserer her de forskellige tilgange:

”(...) the three paradigms share the common fault of reductionism, that is the tendency to explain an intrinsically complex phenomenon in terms of a single unidirectional model of causation, and (concomitantly) to propose a single form of intervention as a complete and adequately solution to the problem. Learning difficulties are conceptualized as the products of factors located within the individual, or the society at large, or the school, but the possibility of interaction between factors operating at the different levels of analysis is overlooked.” (Skidmore, 2008, p. 11)

Susan Tetler og Kirsten Baltzer (2003) beskriver ligeledes behovet for et relationelt analytisk blik for ”*mødet mellem den enkelte og omgivelserne*” (Ibid. s. 139). Det tilbagevendende spørgsmål er således, hvordan vi skal begrebssette dette ”møde”. Både den psykomedicinske, den sociologiske og den organisatoriske forståelsesramme kritiseres på forskellige måde for at overse *personen* i vanskeligheder. Enten ved gennem fokus på organisation og samfund at ”(...)”*usynliggøre*” *det enkelte barns konkrete funktionsevnedssættelse*” (Baltzer & Tetler, 2003, s. 139). Eller ved at overse *barnet som person*, der deltager med personlige perspektiver, interesser og rettetheder i verden (Böttcher, 2004, 2011; Højholt, 2001; Morin, 2007; Morris, 2007).

Inden for især den mere sociokulturelt inspirerede tænkning på tværs af de forskellige videnskaber, findes der snart sagt ingen forsker, der ikke inddrager begrebet kontekst, for at beskrive det, at barnet er i verden. Ole V. Rasmussen kritiserer imidlertid bredt set forskningen for, at kontekstualiseringsbestræbelser ofte resulterer i: ”*Abstrakte henvisninger til forskellighed, situation og kontekst*” (Rasmussen, 2004, s. 401). Så når Rasmus Alenkær (2010) påpeger, at det relationelle perspektiv er det, der vinder mest frem inden for specialpædagogikken, er der grund til at gå nærmere ind i *hvordan* det relationelle perspektiv forstås i de forskellige forskningstilgange. Standpunktet om det dominerende relationelle perspektiv udfordres desuden af bl.a. Emanuelsson, Persson & Rosenquist (2001), der mener, at man forledes til at tro, at det relationelle perspektiv kan forstås som et paradigme, der har afløst de andre. Heroverfor indvender de, at de forskellige forståelsesmåder eksisterer i parallelle forskningsmiljøer, der kun har vag berøring med hinanden. Eksplicit peger de på, at de forskellige forskningstilgange fungerer som lejre, der ignorerer og gensidigt udgrænser hinanden (Emanuelsson, Persson & Rosenquist, 2001; Baltzer & Tetler, 2003). Her kan man fx pege på forskningen i ADHD-diagnoser, hvor

Danmark udpeges som særligt medicinsk orienteret i forhold til i dette tilfælde England (Mørck & Kristensen, 2011; Trillingsgaard et al., 2009)¹².

Mel Ainscow peger tilsvarende på, at den specialpædagogiske verden har registreret den massive kritik af de individualiserende forståelser og ”mangelsynet” (deficit), men at skiftet alene er sket i retorik og tænkning, og at de individualiserende forståelsers praktiske implikationer stadig er *”deeply ingrained in many schools and classrooms”* (Ainscow, 2005, s. 11, 2008). Der ser altså ud til at være flere samtidige bevægelser i både forsknings- og praksisfelt: Samtidigt med at der inden for de forskellige forskningsmiljøer er en bred forskningsmæssig optagethed af at udvikle kontekstualiserende begreber og forståelseskategorier, som alternativer til de mere individualiserende forståelser, kan det i andre forskningsmiljøer (og i den specialpædagogiske praksis) se ud til, at de individualiserende kategoriseringer har en stor og måske endda stigende gennemslagskraft. Det kan altså se ud til, at forskningsfeltet er præget af en strid om forståelsesformer, der er meget parallel med den, der hersker i praksisfeltet.

3.2 Vanskeligheder omkring børn: forskellige forskningsprojekter

Min forskningsmæssige bestræbelse knytter sig dels til at undersøge *betydningerne af vanskeligheder og indsatser i børns liv*, og dels til det, man kan kalde *betingelserne for at forstå og håndtere vanskeligheder*. Dette overhovedet at beskæftige sig med betingelserne for at forstå, gør implicit op med universalistiske og essentialistiske forståelseskategorier og peger på, at man i stedet må analysere forståelser af normal og afvigende udvikling som sociale og historiske konstruktioner (Ex. Becker, 1963; Hjørne, 2004; Højholt, 2001; Woodhead, 1991). Dermed lægger jeg mig på mange måder i forlængelse af kritikken af de psykiatriske forståelsesformer, som kan ses i den brede kritiske forskningsbestræbelse på i højere grad at kontekstualisere vanskeligheder omkring børn. I dette afsnit vil jeg forlade de mere metateoretiske oversigter over forståelsesformer og diskussioner, og i stedet gå tættere på den ”kritiske” del af forskningen, der som beskrevet søger at gøre op med kausale og individualiserende forståelser af vanskeligheder.

¹² ADHD-diagnosen er i sig selv et interessant forskningsområde, fordi der er så store usikkerheder omkring netop denne diagnose, hvilket også fremhæves inden for diagnostisk forskning (Jeg afgrænser mig fra denne diskussion her, men se ex. Hertz, 2008, Mørck & Kristensen, 2011; Trillingsgaard et al., 2009).

Fremstillingen i det følgende vil fokusere på de parallelle forskningsmæssige ambitioner på at kontekstualisere vanskeligheder, inden for især psykologisk, specialpædagogisk, sociologisk og antropologisk forskning. Den konkrete tematisering i det følgende er etableret på baggrund af afhandlingens forsknings-temaer, og det empiriske arbejde. Nysgerrigheder herfra har således været styrende for, hvilke forskningsprojekter, det har været relevant at inddrage som inspirationskilder. Hovedfokus for det samlede afsnit ligger således på beskrivelser af forskning inden for 4 ”områder”:

1. *Udforskning af individuelle forståelser – bevægelser mod andre forståelser?* Her beskrives den psykiatriske forskning kort, som baggrund for de følgende, der tager ofte tager afsæt i en kritik af denne forskning. Samtidigt fremhæves, hvordan der også inden for disse forskningstyper er bevægelser mod andre forståelser.
2. *Børnelivet for børn i vanskeligheder.* Forskningen indenfor dette område retter sig mod udforskning af konteksten for vanskeligheder, der hvor de konkret udspiller sig - i børns liv i skolen.
3. *Kontekst og betingelser for arbejdet med børn i vanskeligheder* - på tværs af almen- og specialskole. Fokus er her på den skolemæssige kontekst for, hvordan vanskeligheder opstår og specialpædagogiske indsatser tilrettelægges.
4. *Den institutionelle organisering af henvisningssystemet og dets kategoriseringsprocesser* i overgangen mellem almen og specialskole. Her beskrives forskningen i kategoriserings- og henvisningsprocesser og deres forhold til den institutionelle og politiske organisering.

I praksis opererer disse ”områder” ikke adskilt, men der knytter sig den særlige pointe til fremstillingen i det følgende, at den på sin vis afspejler en typisk forskningsopdeling mellem forskellige fag og traditioner, som denne afhandling i sin helhed søger at overskride. Forskningsfeltet er netop karakteriseret ved, at de forskellige fag er optaget af forskellige aspekter, og at man går forskellige steder hen med sin udforskning. Før jeg bevæger mig ind i de tre sidste ”områder”, vil jeg indledningsvist tydeliggøre forhold ved den psykiatriske forskning, som det forskningsfelt, som jeg primært fokuserer på, positionerer sig op imod.

3.2.1 Udforskning af individuelle dysfunktioner – bevægelser mod bredere forståelser?

Udforskning af vanskeligheder som individuelle dysfunktioner ud fra psyko-medicinske forståelsesformer er ret dominerende i feltet omkring børn i vanskeligheder på tværs af psykiatri, medicin, neuropsykologi og store dele af udviklingspsykologien. Først og fremmest må det fremhæves, at denne type forskning er mangfoldig. Den synes alligevel at have en gennemgående forståelse af videnskabelighed til fælles, nemlig forestillingen om, at der videnskabeligt kan etableres en sandhed om essenser i verden; at der eksisterer særlige egenskaber eller karaktertræk hos individuelle børn i vanskeligheder, egenskaber, der er årsager til vanskelighederne, og som kan opdages og afdækkes gennem en naturvidenskabelig og medicinsk inspireret forskningspraksis.

Vi finder denne type af forskningspraksis i eksperimental-situationer i den medicinske og den psykiatriske forskning og desuden i det psykologiske laboratorium inden for klinisk psykologisk forskning. Her vil man ofte søge at isolere barnet i en ”neutral” testsituation, for derigennem at eliminere evt. ”fejl-kilder” i form af forstyrrelser eller hjælp fra andre (ex Holzkamp, 2012, in press). Her vil man typisk operere med forskningsmetoder med inspiration fra den medicinske forskning. Afhængigt af eksperimentets problemstilling vil forsøgene forudsætte en sortering af børn ud fra på forhånd kendte variable i form af ex. adfærdsparametre, kostsammensætning, køn, social baggrund osv. Ofte vil man operere med kontrolgrupper af børn, der ikke er kendetegnet ved disse parametre.

Megen diagnostisk forskning tager udgangspunkt i forskningsmetoder som disse, med henblik på at udvikle forskellige kompenserende tiltag, i form af medicinsk behandling eller adfærdstræningsmetoder eller tekniske hjælpemidler der skal hjælpe børnene til at leve et så ”normalt” eller smertefrit liv, som muligt. Effekten af tiltagene kan ligeledes testes gennem forsøg med kontrolgrupper, hvor nogle børn modtager den pågældende indsats og andre ikke, hvorpå de to grupper sammenlignes statistisk i forhold til adfærdsændringer defineret ved målbare standarder.

Inden for denne type af forskning har der imidlertid også gennem de senere år været en optagethed af konteksten for børns vanskeligheder. Således har der både inden for psykologien og psykiatrien været en optagethed af, at diagnoser ikke kan stå alene, når vi beskæftiger os med vanskeligheder i børns liv. Inden for psykologien er der bl.a. blevet etableret et tværfagligt felt kaldet: udviklingspsykopatologi. Sigtet er her at udvikle en tværfaglig indfaldsvinkel på

tværs af udviklingspsykologi, klinisk psykologi og psykiatri, med inspirationer fra bl.a. neurovidenskaben, sociologien, kulturanthropologien, sociologien og genetikken. Ambitionen er at udvide forståelserne af ”patologisk udvikling”, således at der i højere grad fokuseres på samspillet mellem barnets biologiske dispositioner og barnets kontekst i både familie og skole (Habekost, 2010; Lunn, 2010; Væver et al., 2010).

Et andet forsøg på at etablere en mere kontekstualiserende forståelse af vanskeligheder, samtidigt med at fokus på børns handicap bevares kan ses i Louise Böttchers studie af 33 børn med cerebral parese. Her tager hun udgangspunkt i en dialektisk handicapforståelse, hvor hun inspireret af Vygotskys tænkning fokuserer på handicap som ”misforholdet mellem barnet og de sociale praksisser, som influerer på barnets psykologiske udvikling og karakteren af dets handicap” (Böttcher, 2010, s. 27). Ved dels at teste børnene og dels at følge børnene ud i skolelivet påpeger Böttcher, at betydningen af de biologiske skader først kan afgøres i mødet med de konkrete skolebetingelser. Dermed åbnes inden for også den neuropsykologiske tænkning op for forståelser af betydningen af børns kontekster (Se også Böttcher & Dammeyer, 2010; Böttcher, 2011).

Inden for psykiatrien kan vi se lignende bevægelser. Her har især børnepsykiateren Søren Hertz haft fokus på dels at kritisere diagnoser som redskab til at hjælpe børn og dels at udvikle forståelser af de sociale sammenhænge, som børns liv og vanskeligheder udspiller sig som en del af. Særligt har han været optaget af, hvordan børns handlinger må ses i relation til de konkrete situationer, de befinder sig i. Han fremhæver her skolesystemets udvikling som en stadig snævrere ramme for normalitet (Hertz, 2003, 2004, 2009, 2010).

3.2.2 Børneliv for børn i vanskeligheder

I dette afsnit lægges fokus mere specifikt på det jeg beskrev som det andet forskningsområde: børns liv og den måde, som vanskeligheder og pædagogiske indsatser, ser ud til at få betydning i deres liv. Hvad fortæller forskellige forskningsprojekter og -tilgange os med andre ord om børns liv i sociale sammenhænge som kontekster for vanskelighederne omkring dem?

Forskellige forsknings-reviews inden for den engelske disabilityforskning peger på, at aspektet om, hvad det vil sige at være barn i den specialpædagogiske praksis, er forskningsmæssigt underbelyst. Således påpeger flere review-artikler, at mens ”the caretakers” – typisk forældrenes – perspektiver i modsætning til tidligere i høj grad har fået stemme i forskningen, så har der stor set

ingen forskning været i børns oplevelser med handicap, vanskeligheder og skole (Ali et al., 2001; Bereford, 1997; Morris, 1997). Dette forholder sig tilsyneladende en smule anderledes i nordisk sammenhæng, hvor der, som vi skal se det, gennem de senere år har været en del bestræbelser på at udforske forskellige typer af pædagogiske indsatser til børn i vanskeligheder ud fra de betydninger, de har for børn.

Jenny Morris har imidlertid en væsentlig pointe i forhold til den betydning som manglende viden om børneperspektiver kan have i både forskningspraksis og pædagogisk praksis. I sine analyser kobler hun kategoriseringerne af vanskeligheder med en gennemgående tendens til at fokusere så meget på handikappet, at man mister blikket for, at handikappede børn har mange lighedspunkter med alle andre børn (Se også Bøttcher, 2004).

” (...) disabled children share many needs in common with their nondisabled peers.” (Morris, 1997, s. 241)

I sin artikel kritiserer Morris forskningen for dens orientering inden for “the medical model” (Parallelt med de psykomedicinske forståelsesmåder) og for at overse børneperspektiverne til fordel for forældres og professionelle. Hun påpeger, at børns egne oplevelser af deres situation generelt bliver overset i forskningen:

“(...) children’s opinions have been consistently ignored by researchers and practioners, and services and interventions have been instigated without consulting the children themselves.” (Morris, 1997, s. 244)

Jenny Morris fremlægger en interviewundersøgelse af børn med funktionsnedsættelse og påpeger i den forbindelse, at man i det store fokus på selve handikappet, overser børnene som personer, der deler væsentlige intentioner i hverdagslivet med deres ikke-handikappede kammerater. Forskningens primære fokus på de individuelle funktioner hos barnet fører således til en tendens til at overse børnenes deltagelsesmuligheder i hverdagslivet. Således peger Morris egen forskning på en risiko for isolation og ensomhed blandt børn i vanskeligheder, et fænomen der ellers er overset i forskningen (Morris, 1997).

Bengt Persson har i et interviewstudie undersøgt 36 tidligere elevers oplevelser af de specialpædagogiske indsatser i grundskolen. Her skal jeg blot fremhæve nogle få resultater. Det første drejer sig om elevernes oplevelse af en form for

modstrid mellem de særlige indsatser og hjælpemidler, som de har fået på baggrund af en udredning, og så deres egne ønsker. Som en dreng i Perssons projekt fortæller:

”De ville, at jeg skulle bruge en masse hjælpemidler, og det havde jeg ikke rigtig brug for den gang. Så jeg måtte sidde der med ting, som jeg ikke ville have, og ikke behøvede, og syntes bare at det hele blev værre, men de lyttede ikke. De lyttede mere til eksperterne (...) Det spiller jo ingen rolle, hvor godt det er for mig, for hvis jeg ikke vil det, så går det jo alligevel ikke godt. Man skal ikke tro, at selv om man har gået på hundrede forskellige kurser, så skal man ikke tro at man ved alt om den elev, for alle er så forskellige. Alle har brug for forskellig hjælp.” (Persson, 2006, s. 51)

Drengen her peger på, at det er afgørende for om hjælpen virker, om han er taget med på råd om, hvorvidt hjælpen passer til ham, og det som han vil. I forlængelse af Morris analyse kan man her sige, at drengen fremhæver, at han som person ikke kan forstås på baggrund af den handicapkategori, der anvendes til at beskrive ham. Et andet centralt resultat af Bengtsons interviewundersøgelse, er elevernes opfattelse af udfordringer i forhold til social deltagelse. Her opleves grundskoleårene som ”*svære i forhold til kammerat- og lærerkontakt*” (ibid. s. 53).

Susan Tetler har udfoldet denne pointe om børns indflydelse på deres skoleliv i dansk sammenhæng. Her sætter hun bl.a. fokus på livskvaliteten i børns skoleliv (Tetler, 2002, 2004). Det fremhæves som meget centralt, at eleveres deltagelsesmuligheder og deres delagtighed i skolelivet er afgørende for deres oplevelser af kvalitet og vanskeligheder. Det at have indflydelse på sin skolegang opleves af nogle elever i Tetlers undersøgelse som centralt i forhold til oplevelsen af livskvalitet i elevernes skolegang¹³

I forhold til Bengtsons udpegning af svære sociale betingelser for børn i vanskeligheder, har Anne Morin i sin afhandling bidraget med nogle væsentlige pointer (Morin, 2007). I Morins undersøgelser af børns liv på tværs af almen- og specialundervisningen i folkeskolen følges 2 klasser fra børnehaveklasse til 2. klasse. Undersøgelsen lægger et særligt fokus på de børn, der undervejs får tilbud om specialpædagogisk støtte. I Morins undersøgelse er det et meget væsentligt forskningsresultat, at børnene på samme måde som deres klassekammerater i almenklassen orienterer sig efter hinanden, og at deltagelsen i speci-

¹³ Denne pointe er meget væsentlig i forhold begrebet rådighed, som det at have eller skabe indflydelse på sine egne livsbetingelser (Holzkamp, 2012, in press). Denne diskussion vil jeg tage op i afsnittet om forskningstilgang.

alundervisningen af børnene opleves som væsentlige brud i denne orientering, brud der imidlertid nemt overses af lærerne, der gennem den individuelle problemudpegning primært har fokus på enkeltbørnenes indlærings- og sociale vanskeligheder (Morin, 2007).

I et dansk-australsk forskningsprojekt forfølger udviklingspsykologerne Mariane Hedegaard og Marilyn Fleer koblingen mellem det almene hverdagsliv og udviklingen af vanskeligheder. Her lægges fokus på børns udvikling på tværs af andre institutionelle kontekster, end i Morins studier: nemlig familie, daginstitution og skole(2010). I forskningsprojektet følges fire danske og to australske familier gennem observationer og videooptagelser. Hedegaard & Fleers teoretiske optik er en videreudvikling af Vygotskys udviklingspsykologiske tænkning omkring ”the social situation of development”. Fleer & Hedegaard fokuserer i forlængelse heraf på børns udvikling som deltagelse i og på tværs af flere forskellige institutionelle situationer samtidigt (Hedegaard, 2009). Projektet peger på, at vi kan forstå ”afvigende handlinger” på nye måder, når vi følger børn på tværs af deres institutionelle kontekster. Hedegaard og Fleer fremlægger en case med en australsk 6-årig dreng, der forekommer forstyrrende i undervisningen, fordi han taler meget, afbryder for at få opmærksomhed og bevæger sig meget omkring. Ved at analysere drengens hjemmeliv forbinde forskerne hans handlinger i skolen med, at det er den måde de 4 børn i hans familie navigerer på i hjemmet. Vanskelighederne i skolen identificeres derfor som en slags ”kultursammenstød” mellem familieliv og skoleforventninger (Fleer & Hedegaard, 2010).

Charlotte Højholts ph.d. projekt (2001) handler også om børns deltagelse i og på tværs af flere sammenhænge. Her følges børn fra børnehave til skole, og pædagoger, lærere og psykologers samarbejde, for at skabe viden om de processer hvorigennem ”et problem bliver til et problem”. På baggrund af observationer og interviews peger Højholt bl.a. på, at børns handlinger ofte må forstås i relation til de sammenhænge børnene deltager i blandt andre børn. Højholt peger desuden på, at om noget optræder som vanskeligt i skolen hænger meget nært sammen med de konflikter, der kan opstå mellem de forskellige parter omkring børnene (Højholt, 2001). Men hvor Hedegaard og Fleer fokuserer på børns sammenhænge som institutionelle kontekster, tager Højholt i højere grad udgangspunkt i de konkrete samarbejdsprocesser mellem professionelle og på børns deltagelsesmuligheder i konkrete fællesskaber– her med et særligt fokus på de andre børns betydning (Se også Højholt, 2006, 2008; Højholt, Røn Larsen & Stanek, 2007).

I forlængelse heraf har andre forskere fokuseret på børns intentioner og subjektive grunde til at gøre, som de gør. Her fremhæver Ida Schwarz, at det er et grundvilkår for pædagogik, og dermed også for specialpædagogik, at den må forstås, som det at have intentioner på andres vegne. Vi vil noget med de børn, der kommer i vanskeligheder, forbedre deres faglige niveau, forhindre deres sociale arv i at ”bryde igennem”, sørge for at de har nogle gode venner osv.¹⁴ Børnet, som ”det fælles tredje”, kan imidlertid ikke forstås som et objekt for det pædagogiske arbejde, men er tværtimod et subjekt, der også har intentioner selv (Schwarz, 2009). Børns handlinger bliver altså her forbundet til deres intentioner, som igen er knyttet til de sammenhænge, de deltager i. Derfor peger Schwarz på, at det er relevant at forstå, hvordan de pædagogiske intentioner griber ind i det børnene selv er optaget af i deres liv, for dermed også at forstå hvordan og om indsatserne får de tilsigtede betydninger. I sin afhandling har Ida Schwarz udforsket hverdagsliv for institutionsanbragte børn og unge med særligt fokus på den måde, hvorpå børns handlinger er begrundet i deres livsbetingelser. En særlig pointe i Schwarz forskning er, at de socialpædagogiske indsatser nemt medfører fragmenterede muligheder for deltagelse i fællesskaber blandt andre børn. En væsentlig pointe i forlængelse heraf er, at de forskellige professionelles problemforståelse får afgørende betydninger for, hvilke betingelser børnene får for at deltage i de forskellige sociale sammenhænge, fordi børnefællesskabernes betydning sjældent medtænkes i de professionelle perspektiver (Schwarz, 2007).

Anja Stokholm har ligesom Ida Schwarz undersøgt børns hverdagsliv på en døgninstitution. I hendes undersøgelse fremhæver hun, hvordan der inden for institutionens rammer findes to centrale betydningsfællesskaber: Børnenes fællesskab med hinanden og betydningsfællesskabet med det pædagogiske personale, der er defineret ud fra formålet med anbringelsen. Det bemærkelsesværdige i Stokholms undersøgelse er hendes påpegning af, at børnene først og fremmest orienterer sig efter deres eget betydningsfællesskab. Først når børnene finder sig til rette i børnefællesskabet, giver det mening for dem at fokusere på det pædagogiske formål for anbringelsen (Stokholm, 2006).

Anja Stanek berører et lignende aspekt i sin afhandling om børns fællesskabsdannelse i den almene overgang fra børnehave til skole gennem analytiske børneperspektiver. Staneks forskning peger således på, at børn generelt bruger hinanden i forhold til at orientere sig i de forskellige sammenhænge. Stanek

¹⁴ Som vi har set det og vil vende tilbage til om et øjeblik, eksisterer disse intentioner ikke i et socialt og historisk vakuum, men er netop begrundet i forhold til særlige hensyn og betingelser.

beskriver dette som et alment aspekt ved børnelivet, men berører i sin afhandling også børn, der er i vanskeligheder og for hvem det overvejes at henvise til specialundervisningsindsatser. Et væsentligt engagement for børnenes deltagelse i skolelivet drejer sig således ifølge Stanek om at ”være med” i børnefællesskabet i klassen. En anden meget væsentlig pointe er, at de vanskeligheder, som lærerne udpeger som enkeltbørns, igennem Staneks analyser af børnenes perspektiver forbindes til bevægelser i relationerne børnene imellem (Stanek, 2011).

Resultater som disse er centrale for denne afhandlings analytiske fokus. De forskellige forskningsprojekter bidrager med viden om, hvordan børns handlinger, også de handlinger der defineres som symptomer på vanskeligheder, kan forstås i lyset af deres betingelser. Grundene til børns handlinger synes således forbundet til andet og mere end det individuelle barn. Således ser det ud til at både børns bevægelser på tværs af forskellige sammenhænge, og deres deltagelsesmuligheder i børnefællesskaberne har betydning for, at der opstår vanskeligheder omkring børn. Der ligger således en stor forskningsmæssig udfordring i forhold til at forstå *betydningen af de sammenhænge*, som børn deltager i og på tværs af, både *i forhold til vanskeligheder og tilrettelæggelse af indsatser* til vanskelighederne.

3.2.3 Kontekst og betingelser for at håndtere børn i vanskeligheder

Sigtet med dette afsnit er i forlængelse af det foregående at afsøge ”det tredje område” i forskningsfeltet. Fokus lægges her på forskning i hvilke betingelser, der har betydning for, at vi forstår og håndterer børn i vanskeligheder, som vi gør. Som jeg også diskuterede i forbindelse med gennemgangen af den historiske udvikling, formuleres hverken vanskeligheder eller indsatser til vanskeligheder i et historisk tomrum, men forholder sig til en lang række hensyn, krav og betingelser i form af ex den skolepolitiske situation, den konkrete organisering og arbejdsdeling til forskellige tidspunkter.

Som det er fremgået, har jeg her valgt at anlægge et relativt bredt fokus på de mange forskellige processer og ”niveauer”, der har betydning i feltet samtidigt. Dette er bl.a. inspireret af Jan Gustafsson (2003). Gustafsson udviklede et policy-etnografisk studie af udviklingsprocesserne omkring den politiske målsætning om integration mellem daginstitution og skole. En helt central pointe i hans undersøgelse er påpegnings af nødvendigheden af at studere forbindel-

serne mellem forskellige niveauer i, i dette tilfælde uddannelsessystemet, når vi vil se på udviklingsprocesser omkring politiske målsætninger. Som Gustafsson skriver:

”(...)en troværdig policyanalys måste relatera sig til både staten, institutionen och dess aktörer samt analysera policyprocessen som en dialektisk och diskursiv transformationsprocess mellan utbildningssystemets olika nivåer och arenor (...) Inom utbildningssystemets olika nivåer finns det därmed et antal olika arenor med olika aktörer som konstruerer policy genom anpassningar, förhandlingar och maktkamper angående meningsdefinitionen av olika policytexter och begrepp.” (Gustafsson, 2003 s. 39 – 40)

Gustafssons forskningsbestræbelse er parallel med dette projekts, idet udvikling af arbejdet omkring børn i vanskeligheder inden for en inklusionsbestræbelse også her udforskes gennem analyser af flere forskellige niveauer og forbindelserne mellem dem. I det følgende har jeg indkredset nogle centrale temaer og forskningsprojekter, der konkret har været med til at give retning til denne afhandlings analytiske fokus.

Her fokuseres på betingelser for udvikling af inklusion som et gennemgående tema. Dette kobles til den konkrete organisering af området med adskillelsen af den specielle og den almene undervisning som et grundvilkår. I forlængelse heraf inddrages overvejelser omkring den historiske udvikling af et krydspres for skolens opgaver. Som et bud på problemer forbundet med inklusion fremlægges forskningsprojekter, der fremhæver betydningen af de forskellige parters uddannelsesmæssige baggrund. Endelig diskuterer forskningen de tværprofessionelle samarbejdsprocesser og -problemer omkring håndtering af børn i vanskeligheder. Konkret, som det også vil fremgå af de forskellige forskningsprojekter, er de forskellige niveauer forbundet i praksis, og en central pointe er da også, at bevægelser i et niveau får betydning for bevægelser i andre, og at det derfor bliver helt afgørende at se på forbindelser på tværs.

Inklusionsbestræbelser

Som nævnt i den historiske gennemgang, har der i de senere år (ikke mindst siden Salamancaerklæringen) inden for især den specialpædagogiske forskning været stort fokus på inklusion. Et tema, der har optaget mange både i den danske, nordiske og øvrige internationale debat, er den tilsyneladende modsætning mellem en politisk, professionel og forskningsmæssig ambition om at skabe ”den inklusive skole” på den ene side og en øget tendens til eksklusion til segregerede undervisningstilbud på den anden (ex Alenkær, 2010; Hjörne,

2004; Langager, 2008). Samtidigt med at man arbejder ud fra en inklusionsbe-
stræbelse, optræder der således en generel stigning i eksklusionen af børn fra
den almene undervisning, en stigning i udgifterne til specialundervisningen og
en stigning i diagnosticering af børn (ex Attladottir et al., 2007; Dyssegaard et.
al., 2007; Hansen, 2000).¹⁵ Inklusionsbe-
stræbelsen og dilemmaer knyttet til
den har derfor stået centralt i forskningen i vanskeligheder i skolen og special-
pædagogiske indsatser siden starten af '90-erne.

Et nærliggende sted at starte er med en påpegnig af, at det er muligt at forstå
den manglende inklusion som et udtryk for, at der *kan i begrænset omfang* er sket
et brud med de psykomedicinske forståelsesmåder af vanskeligheder som
knyttet til det enkelte barn (ex Ainscow, 2005; Alenkær, 2011; Sigmon, 1990;
Tetler, 2004). Her knyttes inklusionssucces til de anvendte forståelser, og for-
holdet mellem den inkluderende retorik og den ekskluderende praksis sættes i
søgelyset.

Jesper Holst analyserer denne tilsyneladende modstrid mellem inklusionsre-
torik og ekskluderende praksis ved at pege på betingelserne i den pædagogiske
praksis (Holst, 2000). Han refererer til en undersøgelse, hvor en observations-
børnehave i Norge (Hemmersam, 1987) forsøgte at erstatte de traditionelle
individorienterede observationsmåder, tests og børnebeskrivelser med relati-
onsorienterede observationer. Dette var ifølge Holst vanskeligt, fordi de pro-
fessionelle manglede specialpædagogiske og psykologiske begreber og katego-
rier til forståelse af relationer. Både observationsmetoderne og de generelle
arbejdsformer måtte omlægges fra individ- til relationsorientering. Her blev
det en konkret begrænsning for inklusionsbe-
stræbelserne, at observationer og
beskrivelser skulle anvendes som beslutningsgrundlag i forhold til hvilke ind-
satser de pågældende børn skulle tilbydes, og at forvaltningen i den forbindel-
se *forventede* individorienterede diagnoser og funktionsbeskrivelser. Her peges
således både på manglende begreber og på den institutionelle praksis omkring
børn i vanskeligheder (Holst, 2000). Thomas Nordahl lægger sig i forlængelse
af Holst, når han påpeger vanskelighederne ved at arbejde relationelt (kon-
tekstualiserende i samfundsstruktur og mellem menneskelige relationer). Her
peger han på særlige forståelsers stærke *"etablering i fagfeltet"*.

"Den største udfordring ved det relationelle perspektiv er imidlertid at det står
stærkere som ideologi end som praktisk pædagogik (...) Individperspektivet er

¹⁵ En central del af de forskningsmæssige diskussioner omkring inklusion knytter sig til anvendelsen af
særlige individualiserende forståelseskategorier, en problematik jeg vender tilbage til i det følgende
afsnit omkring kategoriseringsprocesser og deres institutionelle betingelser.

stærkt etableret i fagfeltet og der udvikles stadig nye tilgange og metoder til at reducere elevens vanskeligheder og problemer.” (Nordahl, 2009)

Nordahl og Holst forklarer således begge de individualiserende kategoriers gennemslagskraft i praksis ved, at den relationelle forskning ikke har været ”god nok” til at udvikle praksisbegreber. Samtidigt påpeger især Holst også, at netop anvendelsen af særlige forståelseskategorier må ses som nært knyttet til de institutionelle betingelser for deres anvendelse. Dette resultat understreges af EVAs undersøgelse (2007): ”Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand – perspektiver på den rummelige folkeskole”. På baggrund af en interview- og spørgeskemaundersøgelse på 6 skoler konkluderes det bl.a., at ”rummelighedsengagementet” generelt er højt, men at der er et misforhold imellem det kommunale ønske om udviklingen af rummelighed og lærernes oplevelser af de konkrete udfordringer og betingelser. En væsentlig pointe er her, parallelt med Jan Gustafssons undersøgelse (2003), at udvikling af praksis, her omkring rummelighed/inklusion, ikke kan forstås som en top-downproces, hvor politiske målsætninger determinerer praksis - tværtimod må man også inddrage forståelser af de konkrete betingelser for den praksis, der tilstræbes udviklet.

Organiseringer som betingelser

I forlængelse heraf er en række af især sociologiske og specialpædagogiske forskere optaget af betingelserne for at udvikle inklusive strategier omkring børn i vanskeligheder i skolen. Et forskningstema knytter sig her til kritikken af den kompensationspædagogiske model, som udgangspunkt for organisationen af indsatser til børn i vanskeligheder. Modellen påpeges at udgøre grundlaget for den institutionaliserede adskillelse mellem det almenpædagogiske og den specialpædagogiske undervisningssystem (ex. Nilholm, 2004, 2007; Morin, 2007). Således skriver Anne Morin i sin afhandling:

”Opdelingen skaber og legitimerer en række modsætninger og vanskeligheder med omfattende betydning for de børn, der berøres heraf i forbindelse med deres skolegang.” (Morin, 2007, s. 12)

Anne Morin og Claes Nilholm peger begge på, at den organisatoriske opdeling får nogle meget gennemgribende betydninger for de konkrete forståelser og håndteringer af vanskeligheder omkring børn. Organisationen påpeges således at have nogle tilskyndende betydninger for en særlig kompensationspædagogisk tænkning, der tager udgangspunkt i mangelsynet og på den baggrund

tænkes at eliminere eller kompensere for manglerne (Morin, 2007; Nilholm, 2004). Tilsvarende peger bl.a. en kvalitativ analyse af undervisningstilbuddene på tre døgninstitutioner, tre opholdssteder og tre dagbehandlingstilbud på, at undervisningen i alle institutioner er tilrettelagt ud fra et kompensatorisk perspektiv. Indsatserne er her formuleret med udgangspunkt i det enkelte barns svagheder og problemstillinger i form af psykologiske eller sociale problemstillinger (Bryderup, Madsen & Perthou, 2002, s. 115ff).

Forskningen peger her på, at organiseringen omkring inklusionsbestræbelsen er et udtryk for det, der ofte kaldes ”kompensatorisk pædagogik”, hvor logikken synes at være, at vi for at inkludere børn konkret starter med at ekskludere dem – for at hjælpe dem ”udenfor” og derefter inkludere dem igen (ex Nilholm, 2010, Hjörne, 2004). Forskningen er her optaget af, at organiseringen af indsatser til børn i vanskeligheder ser ud til at tilskynde til, at vanskeligheder forstås som ”utilstrækkeligheder” tilhørende enkeltbørn. Den pædagogiske opgave knytter sig i forlængelse af denne forståelse til at kompensere og udligne forskellen mellem ”det normale” og ”det afvigende” barn (se også Nilholm, 2010; Hjörne, 2004; Börjesson & Palmblad, 2003).

Afslutningsvis vil jeg runde sociologen Staffan Löfqvist og hans analyse af organiseringens betydning for inklusionsmuligheder (Löfqvist, 1999). Her bidrager han med en konstruktionistisk inspireret ”bottom-up” analyse af de forvaltningsmæssige betingelser for inklusion. Her fokuseres på forholdet mellem ressourcefordeling til specialundervisningen og organisatorisk forandring i forbindelse med overgangen til mere decentraliserede styringsmodeller af specialundervisningen i Sverige. Et væsentligt resultat i undersøgelsen er, at ændringerne af de organisatoriske forhold og policydokumenterne ikke førte til den forventede ændrede skolepraksis. Tværtimod så ændringerne ud til at ”stresse” skolen på måder, der fik lærerne til at vende tilbage til tidligere segregerede modeller for specialundervisningen. Decentraliseringen, der bl.a. havde det sigte at ansvarliggøre lokalt, fik altså tilsyneladende modstridende betydninger, idet der skabtes flere særskilte grupperinger af elever med ”særlige behov”. Således beskriver Löfqvist en svensk udvikling, der er parallel med den danske nedlæggelse af amterne og decentralisering til kommunerne i for søget på at skabe mere inklusion men med en stigning i eksklusion til følge.

Et krydspres på skolen

Et andet forskningsfokus, der drejer sig om at forstå betingelser for vanskeligheder i skolen og problemer med inklusion, knytter sig til det tidligere omtalte

krydspres på skolen. Her påpeger ex. Bjørn Hamre, hvordan der i skolen kan opstå et ”behov” for problemudpegning og eksklusion af enkeltbørn, et behov som bliver forbundet med et dobbelt krav om inklusion på den ene side og en høj standardiseret faglighed på den anden (Dyson & Gallanaugh, 2008, Hamre, 2009; Tetler, 2005). Her forstås udpegningen altså i forlængelse af ex. Skrtic forståelser, som en form for afmagtshandling knyttet til at få folkeskolen som institution til at fungere. Skrtic tilføjer her, som vi har set det, at selve etableringen af et udskilt specialundervisningssystem i sig selv usynliggør de brister, som det almene undervisningssystem måtte have (Skrtic, 1991, 1995, Tomlinson, 1995).

Anne Morin peger i sin afhandling på, at krydspreset kan forstås som en ”dobbelt opgave”, der nemt fører til dilemmaer med hensyn til det fælles og det individuelle eller det ”normale” og ”det specielle” (Morin, 2007, s. 246). Betingelserne for at dette opstår som et dilemma – eller en dobbelt opgave – knytter sig ifølge Morin bl.a. til den adskilte organisering. Her er det en central pointe, at dobbeltheden i skolens opgaver, knytter sig til den historiske adskillelse af almen og specialundervisning.

Niels Egelund fremhæver desuden en undersøgelse af European Agency, der peger på risikoen for at særlige dokumentationsstrategier, der gennem opstilling af målbare standarder for ex. faglighed, kan få den betydning, at engagementet i inklusion falder på skolerne. Dette sker, fordi elever i vanskeligheder skaber risiko for at det målbare faglige niveau falder.

Der peges således på to væsentlige pointer i forhold til nærværende afhandlings forskningsspørgsmål: Den første drejer sig om *sammenhængen* mellem ”krydspreset” og arbejdet med vanskeligheder og inklusion. Den anden pointe vedrører det forhold, at særlige styringsteknologier – her med fokus på dokumentation og evaluering - ser ud til at have betydning for hvad, der tillægges betydning i praksis.

Denne sidste pointe berøres også i Maja Plums afhandling (2011), der er udviklet som et observations- og interviewstudie på en governmentality- og ANT-inspireret teoretisk baggrund. Afhandlingen beskæftiger sig med den betydning, som særlige dokumentationsstrategier (i forbindelse med pædagogiske læreplaner) har for pædagogers egen forståelse af faglighed, og dermed også for hvilke aspekter af den pædagogiske praksis, der tillægges betydning som pædagogisk faglighed. Tine Jensen har, ligeledes på en ANT-inspireret baggrund, i et observations- og interviewstudie beskæftiget sig med indsatsplaners betydning for pædagogisk praksis på en ungeinstitution. Fokus lægges her på,

hvordan styringsteknologier på én gang rammesætter og forandrer praksis. Jensens centrale pointe er her at skærpe opmærksomheden for de situationer, hvor foranderlighed og fleksibilitet fastlåses af de styringsteknologiske skemaer (Jensen, 2011)¹⁶.

I dette projekt beskæftiger jeg mig hverken med styringsteknologier eller dokumentation som sådan, men ovenstående forskningsprojekter har alligevel inspireret til en særlig analytisk opmærksomhed rettet mod de forvaltningsmæssige betingelser for, hvad der forstås som ”faglighed” og ”professionalitet” særligt i forbindelse med visitation og tværfagligt samarbejde. Dette tema vil jeg forfølge om et øjeblik, men først vil jeg runde forskningens optagethed af uddannelse.

Forståelsesforskelle og uddannelse

Rasmus Alenkær beskæftiger sig i sit ph.d.-projekt også med organiseringens betydning. Særligt er han optaget af den manglende overensstemmelse mellem inklusionsbestræbelser i det politiske niveau og de konkrete muligheder i praksis (Alenkær, 2010). Alenkær fokuserer specifikt på, hvordan der arbejdes med fænomenet ”adfærd, kontakt og trivsel” (AKT) i en kommune, der eksplicit arbejder med en inkluderende skolepolitik, og på hvilke forståelser der gøres brug af i arbejdet og samarbejdet mellem AKT-lærere og almindelige lærere. Afhandlingen er baseret på spørgeskemaer og interviews med lærere og AKT-medarbejdere suppleret med AKT-indsatsernes funktionsbeskrivelser.

Generelt konkluderer Alenkær, at der synes at være markante forskelle imellem lærernes og AKT-lærernes problemforståelser af vanskeligheder i skolen: Hvor AKT-medarbejderne primært benytter et ”organisatorisk perspektiv” synes de lærere, der modtager ”hjælp” i højere grad at indtage et ”psykiatriskt perspektiv” – en forskel der vurderes at have en negativ effekt på arbejdet med inklusion. Vanskelighederne i AKT-lærernes inklusionsbestræbelse identificeres således som en u håndterbar uenighed imellem stamklasselærerne og AKT-lærerne i forhold til, hvordan årsagerne til vanskelighederne omkring børn i skolen skal bestemmes; som et resultat af børnenes dispositioner eller som knyttet til skolens organisering. I denne forskningstilgang identificeres problemer med inklusion som afledte betydninger af forskellige forståelsesformer.

¹⁶ Tine Jensens projekt indgår i det samme overordnede projekt som denne afhandling.

Parallelt med Alenkærs undersøgelse peger også Niels Egelund på folkeskolelærerens centrale rolle i forhold til om inklusion lykkes eller ej. Egelund fremhæver i den forbindelse et stort effektmålingsstudie, bl.a. udført af ph.d. stipendiaterne Helen Laustsen og Camilla Dyssegaard med udgangspunkt i observationer, tests, spørgeskemaer og interviews med lærere, elever og forældre (Egelund, 2009; Laustsen & Dyssegaard, 2009). Niels Egelund konkluderer på den baggrund, at specialundervisningsindsatser, der gives i forbindelse med almenklassens undervisning generelt vurderes positivt, men påpeger samtidigt at effekten ikke kan måles ud fra ”standardiserede tilbud”. I højere grad afhænger effekten af graden af fleksibilitet i forhold til den enkelte situation, og klasselærerens bevidste strategi og ”grad af professionalisering” i forhold til en inklusionsbestræbelse (Egelund, 2010). Hvad ”grad af professionalisering” konkret betyder - et tema, der i denne afhandlings empiriske materiale viser sig at være genstand for diskussion og forhandling er et tema, som jeg vil vende tilbage til både i det følgende og i artiklernes analyser. Hos Egelund ses professionalitet i forhold til inklusion som nært forbundet med læreren som person og dennes relations-kompetencer, uddannelse og professionalitet (Egelund, 2009, 2010). Således peger Egelund på lærernes uddannelse og personlige udvikling som en væsentlig betingelse for de specialpædagogiske indsatser omkring inklusion. Jeg afgrænser mig i denne afhandling fra at gå ind i en nærmere analyse af lærer- og speciallæreruddannelsen, men finder alligevel resultaterne interessante, fordi de på mange måder afspejler tilsvarende bekymringer, der kommer til udtryk i denne afhandlings empiriske arbejde.

Samarbejde mellem forskellige professionelle

En sidste væsentlig problemstilling i arbejdet med inklusion påpeges af bl.a. Alenkær, som vanskelighederne i samarbejdet mellem almenlærere og speciallærere. Som vi så det, peger han på et grundlæggende misforhold mellem forståelserne af opgaven omkring vanskeligheder. Hvor AKT-lærerne ser det som deres opgave at ændre organiseringen, så den passer til børnene, ser lærerne ifølge Alenkær i højere grad deres opgave som at kompensere for børnenes individuelle vanskeligheder – eller at henvise dem til specialpædagogiske indsatser, der kan tilrettelægge den kompenserende undervisning (Alenkær, 2010).

Anne Morin har i et forskningsprojekt specifikt fokuseret på samarbejdet mellem familieklasser og folkeskoleklasser. Hun peger her på parallelle resultater¹⁷.

¹⁷ Morins projekt indgår som en del af det fælles forskningsprojekt, som også nærværende afhandling er en del af.

Det fremhæves, at indsatserne i specialklassen er vanskelige at forbinde til indsatserne i almenklasserne, selv om indsatserne netop er et forsøg på at overskride adskillelsen og skabe inklusion (Ex. Morin, 2009, 2011). Familieklasseindsatsen er netop stadig organiseret adskilt fra almenklassen, den foregår et andet sted og retter sig primært mod forandringen af et enkelt barns adfærd. Dermed reproduceres et ”klassisk split mellem almenundervisning og specialundervisning” (Morin, 2011, s. 114). Pointen er, at den specialpædagogiske indsats har en tendens til ”at lukke sig om sig selv”, og at den har begrænsede muligheder for at arbejde med betingelserne for vanskeligheder, der hvor de opstår – i almenklassen.

En række forskningsprojekter påpeger netop, at muligheden for at arbejde med inklusion i høj grad knytter sig til, at inklusionsindsatserne indgår som en integreret del af skolens almene praksis (ex. Ainscow, 2008; Dyson & Gallanough, 2008; Alenkær, 2010). Og denne integration af indsatserne påpeges således vanskeliggjort af de konkrete organiseringer, og den kompensationspædagogiske forestilling, der begrunder dem.

I forhold til tværfagligt samarbejde har Morten Ejrnæs udført et vignestudie, hvor socialrådgivere, lærere, pædagoger og sundhedsplejersker har forholdt sig til et spørgeskema med enten/eller svarmuligheder på baggrund en kort beskrivelse (en vignet) af en vanskelig situation omkring et barn (Ejrnæs, 2004, 2006). Morten Ejrnæs beskriver, hvordan han indledningsvis i sin undersøgelse, forventede at møde forskelle og konflikter mellem de forskellige professionelles perspektiver. Denne forventning knyttede sig til deltagernes forskellige uddannelsesbaggrunde og de senere års professionaliseringsbestræbelser og markeringer af særlige arbejdsområder for de såkaldte semiprofessioner: Fx lærere, pædagoger og socialrådgivere (For professionaliseringsdiskussioner i forhold til ”relations-professioner” se ex. Andersen et al., 2008; Moos, et al., 2004).

Ejrnæs hovedpointe er, at i modsætning til hvad han forventede, ser der ud til at være en høj grad af konsensus mellem faggrupperne i det tværfaglige samarbejde. De perspektivforskelle, der optræder, ser ikke ud til at knytte sig til professionsbaggrund. Grunden til at faglige forskelle bortreduceres, er ifølge Ejrnæs, at de forskellige parter forsøger at møde et forvaltningsmæssigt krav om enighed i forhold til at skabe en entydighed i sagsbehandlingen (Ejrnæs, 2004; 2006). Charlotte Højholts påpeger tilsvarende, at perspektivforskelle synes at udlignes eller blive tillagt ringe betydning i samarbejdet omkring børn i vanskeligheder (Højholt, 2001). En anden vinkel på denne diskussion berører

kritikken af bureaukratiseringen af området omkring håndtering af vanskeligheder omkring børn¹⁸. Her knytter Skrtic en central kritik til koblingen mellem professionelle og bureaukratiet.

“(...)because virtually all professionals work in bureaucracies, the application of professional knowledge of social problems is largely determined by the nature and needs of the organizations themselves(...), which creates serious ethical problems, particularly when the needs of the organization are in conflict with those of it’s clients or of Society.” (Skrtic, 1995, s. 4)

Denne kritik er meget parallel med diskussionerne af styringsteknologiers betydning for indholdet i pædagogisk faglighed, som jeg berørte tidligere (Ex Plum, 2011; Jensen, 2011; Andersen et al., 2008; Svensson, 2004).

Fra en lang række sider peges der således på, at vi må koble anvendelsen af særlige forståelseskategorier til de konkrete betingelser for den delte og sammensatte praksis, de anvendes i. Denne pointe gøres konkret til genstand for analyse i afhandlingens artikler.

3.2.4 Den institutionelle organisering af henvisningssystem og kategoriseringsprocesser

I det følgende fremlægges det fjerde forskningsområde omkring henvisningssystemet og dets kategoriseringsprocesser. Når den specialpædagogiske og den almenpædagogiske praksis er adskilt, muliggøres og nødvendiggøres en institutionel praksis, der afgør hvilke børn, der skal være hvor. Henvisnings- og visitationspraksis bliver dermed en helt central del af den samlede institutionelle organisering. Det følgende stiller skarpt på udforskningen af de henvisningsprocedurer, der er etableret som formidlende led mellem den almenpædagogiske og den specialpædagogiske institutionssammenhæng. Som supplement inddrages forskellige forskningsprojekter, der peger på forvaltningsprocedurer og logikker som betydningsfulde for, hvordan vanskeligheder omkring børn forstås.

I Sverige, hvis system på mange måder er parallelt med det danske, har der været en stor forskningsmæssig opmærksomhed rettet mod de forvaltnings-

¹⁸ Dette tema kunne udgøre en afhandling i sig selv. I denne sammenhæng berøres det kun perifært - for at vise projektets inspirationer i forhold til et analytisk fokus på forholdet mellem institutionelle betingelser og ”faglighed”/”profession”

mæssige kategoriseringsprocesser i forbindelse med henvisning til specialpædagogiske tiltag særligt med en socialkonstruktionistisk indfaldsvinkel.

Eva Hjörne (2004) er i sin afhandling ”Excluding for Inclusion” optaget af at udvikle viden om det, hun kalder institutionelle ræsonnementer (”institutional reasoning”) og kategoriseringspraksis omkring håndteringen af børn i vanskeligheder. Hjörne analyserer kategoriseringspraksis i forskellige tværfaglige sammenhænge, og hun undersøger desuden, med særligt fokus på diagnosen ADHD, betydninger af en sådan kategorisering for den pædagogiske praksis i skolen. En væsentlig pointe i Hjörnes afhandling er, at de institutionelle ræsonnementer sjældent bevæger sig ud over en argumentationstradition, der individualiserer elevernes vanskeligheder. En anden væsentlig pointe (og deraf titlen) drejer sig om, at arbejdet med inklusion forudsætter en eksklusion, idet den tager udgangspunkt i den kompensationspædagogiske model. Her påpeger Hjörne, at selv om den kompensationspædagogiske forestilling tages for givet, er der ingen forskning, der peger på en egentlig effekt af at ekskludere, kompensere og reinkludere.

Parallelt med Hjörne undersøger Pija Ekström i sin afhandling: ”Makten at definiera – En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet”, den måde hvorpå kommunale skolepolitikere og forvaltningschefer¹⁹ træffer beslutninger og derigennem ”formulerer vilkår” for specialpædagogisk virksomhed. Ekström konkluderer, at de individuelle diskurser; forestillingerne om, at vanskeligheder i skolen har oprindelse i kendetegn ved det enkelte barn, er de oftest anvendte i problemdefinitioner, der anvendes i forbindelse med børn i vanskeligheder (Ekström, 2004).

Kristian Lutz analyserer parallelt i sin afhandling: ”Kategorisering av barn i Förskoleåldern – styrning och administrativa processer” (2009) de forståelseskategorier, der inddrages i den måde hvorpå vanskeligheder omkring børn i daginstitutioner bestemmes som udgangspunkt for iværksættelse af støtte eller andre specialpædagogiske indsatser. Med udgangspunkt i en diskursanalytisk tilgang analyserer han indstillingsdokumenter fra børnesager, forskellige politiske dokumenter om indsatser til ”børn med behov for særlig støtte”, en optagelse fra et møde vedrørende henvisning af børn til specialpædagogiske indsatser og interviews med en række parter impliceret i arbejdet omkring børn med særlige behov på førskoleområdet (Lutz, 2009). Også her konkluderes det, at de individualiserende forståelseskategorier spiller den væsentligste rolle.

¹⁹ Min oversættelse af ”cheftjenestemand”

I dansk sammenhæng påpeger Bjørn Hamre med udgangspunkt i en diskursanalyse af skolepsykologiske journaler til henvisning af børn til en observationskoloni tilsvarende, hvordan den skolepsykologiske diskurs problematiserer enkeltbarnet. Hamre påpeger, at man i indstillingerne generelt anvender individualiserende kategoriseringer, der drejer sig om individet og dets forhold til sig selv – og om det har en ”korrekt” opfattelse af sig selv i forhold til en omverden.

Peder Haug giver i norsk sammenhæng et bud på, hvordan det kan være at individualiseringen af vanskeligheder står så stærkt i forhold til henvisningsprocedurer mellem almen- og specialpædagogiske tilbud (Haug, 1998, 2003). Her kobles individualiseringen til en diskussion af forskellige historiske begreber om social retfærdighed. Han udpeger her en *kompensatorisk orienteret retfærdighed*, der baserer sig på lige ret til adgang til uddannelsessystemet på den ene side, og en *demokratisk deltagerorienteret retfærdighed*, der baserer sig på en forestilling om, at alle har ret til at få udbytte af skolen uanset deres forskelle på den anden. Den kompensatorisk orienterede retfærdighed lægger op til, at eleverne har ret til at få kompenseret for deres svagheder i bestræbelsen på at give dem lige adgang til skolen. Det er således eleven, der skal normaliseres i forbindelse med vanskeligheder. I den demokratiske deltagerorienterede retfærdighed efterstræbes det i stedet at skabe et indholdsmæssigt relevant indhold for alle i skolen. Det er her undervisningen i skolen, der skal laves om, så alle kan få noget ud af den.

Denne diskussion vækker genklang i relation til de tidligere nævnte modsætningsfyldte krav til skolen, om at etablere et højt fælles fagligt niveau, samtidigt med at skolen skal bidrage til en demokratisk udvikling ved at skabe deltagelsesmuligheder for børn med forskellige forudsætninger (Dyson & Gallannaugh, 2008; Nilholm, 2007). Pija Ekström kommenterer Haugs analyser på følgende vis:

”Paradoxalt nog lægger dette grunden för ett differentieret skolsystem, en utveckling som sker parallellt med att principarne för en skola för alla utvecklas.” (Ekström, 2004)

Således kobles de individualiserende forståelser til den særlige måde udviklingen af den fælles folkeskole er sket på. Haugs analyser af retfærdighed giver indsigt i hvordan forskellige ambitioner og forvaltningsbestræbelser giver væsensforskellige betingelser for, hvilke forståelser af vanskeligheder der kan anvendes legitimt.

I et antropologisk studie i begyndelsen af 80'erne sammenlignede Mehan et. al (1986) observationer og videooptagelser fra klasserumssituationer med lærernes efterfølgende indstillinger til specialpædagogisk indsats. Her udforskes bl.a. møder mellem uddannelsesteams og forældre til diagnosticerede børn og den måde, hvorpå vanskeligheder defineres i henvisningspraksis. En central konklusion på projektet er, at der ikke er tale om en "definitionsproces", men en "legislationsproces". Med denne skelnen peger Mehan og hans kollegaer på, at kategoriseringen af vanskeligheder ikke er til egentlig forhandling, men at forståelseskategorierne tværtimod allerede på forhånd er afgjort af de institutionelle betingelser for møderne. Det fremhæves, at individualiserende forståelseskategorier dominerer over alternative definitioner. Et særligt kendetegn ved processen udpeges som hierarkiseringen af de forskellige deltageres bidrag, således at psykologens individualiserende perspektiv dominerer over fx forældres og læreres mere kontekstualiserende perspektiver.

Anvendelsen af særlige forståelseskategorier påpeges således at hænge sammen med professionernes sprog og strukturen i henvisningsprocedurerne. I selve henvisningen har lærerne således en tilbøjelighed til at anvende psykiatriske forståelseskategorier til at beskrive børnene, ikke fordi det er sådan de oplever vanskelighederne, men fordi denne type beskrivelser er en betingelse for at henvisningen går igennem. Her er det en væsentlig pointe, at lærerne har forskellige forståelser af vanskelighederne omkring børnene afhængigt af den praksis, de deltager i. De, i henvisningspraksis anvendte psykiatriske forståelseskategorier, afviger i undersøgelsen fra det, som lærerne i interviews angiver som betydningsfuldt i forhold til deres konkrete afgørelse af, hvornår et problem bliver til et problem. I undervisningssituationen i klassen spiller en lang række andre forhold end elevens individuelle forudsætninger og dysfunktioner ind, fx børnenes forhold til hinanden, lærerens forventning til barnet osv., men i indstillingerne og de efterfølgende forhandlinger af definitionen af vanskeligheden optræder vanskeligheden som knyttet til det enkelte individ (Mehan, 1993).

"This gap between referral reasons and students' behavior became a general pattern of our study." (Mehan, 1993, p. 247)

En afgørende pointe er, at lærerne *sideløbende* med, at de anvender de psykiatriske forståelser i klassens praksis anvender andre forståelsesformer, der i højere grad fokuserer på sammenhængen. Anvendelsen af forståelsesformer er således ikke entydig men afhængig af de konkrete betingelser for den sociale

praksis, som læreren deltager i, her henvisningspraksis - og den konkrete opgave knyttet til i dette tilfælde henvisningen.

Mehans observationer af amerikansk henvisningspraksis i 80'erne, ser ud til at have et dansk modsvar i EVAs rapport: "Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning – Kommunernes ansvar for opgaven efter Kommunalreformen" (EVA, 2009) Her konkluderes det bl.a., at det ikke kun er elevens særlige behov, der afgør hvilket undervisningstilbud, der gives - også kommunens økonomiske situation og hvilke tilgængelige tilbud, der eksisterer i de enkelte kommuner, spiller ind. Pointen er i den forbindelse, at den økonomiske ramme og de tilgængelige placeringsmuligheder internt i kommunen konkret ser ud til at få betydning for, hvilket tilbud et barn henvises til, men begrundelsen for placeringen refererer til barnets "særlige behov", altså en individualiserende forståelseskategori.

Niels Egelund kommenterer i forlængelse heraf den individuelle cpr-nummerhenvisning og påpeger det problematiske i, at forudsætningen for en specialpædagogisk indsats, som vi så det i det historiske afsnit, er, at vanskelighederne er individualiseret til det enkelte barn (Egelund, 2006). En række forskningsresultater på området bakker denne problematisering op og peger, som vi har set det, på en klar overrepræsentation af individualiserende informationer omkring barnet som udgangspunkt for bestemmelsen af hvilke specialpædagogiske foranstaltninger, der skal sættes i værk (ex. Hjörne, 2004; Lutz, 2009; Börjesson & Palmblad, 2003; Mehan, 1993, 1986, 1984).

I udforskningen af henvisningsprocedurer fylder diagnosediskussioner en del i forlængelse af de ovenstående bidrag. I denne sammenhæng bliver det centralt at påpege, at det kan se ud som om, at diagnoserne i henvisningssammenhænge fungerer som afgørende argumenter for at udløse ressourcer til de pædagogiske indsatser i form af en ny skoleplacering. Konkret kan vi se det i den stigende anvendelse af diagnoser, som fx i et kohortestudie fra Danmark, der viser, at anvendelsen af diagnoser er steget radikalt (Attladottir et al., 2007). Niels Egelund peger på samme tendens til at udviklingen af diagnosesystemet fører til et øget behov for segregerede tilbud.

"ICD10's nye diagnostiske kategorier inden for autismespektret samt tilkomsten af ADHD kan imidlertid have bevirket, som det ses i Danmark, at behovet for segregerede tilbud er vokset." (Egelund, 2010, s. 8)

Denne formulering er i sig selv interessant, fordi den på den ene side fremhæver, at antallet af diagnosticerede børn er steget, men samtidigt antyder, at det

er udviklingen af de forskellige diagnostiske kategorier, der er steget, og antallet af ”børn med særlige behov” er resultatet af denne udvikling, parallelt med McDermott efterhånden klassiske analyse af Adam, der peger på, at det er forståelseskategorier, der tilegner sig børn og ikke omvendt (McDermott, 1993).

I det hele taget peger forskningen fra mange forskellige kanter på, at der er en lang række andre hensyn end hensynet til barnet, der har betydning for, hvordan vanskelighederne defineres og håndteringen tilrettelægges, men at disse hensyn forsvinder i de konkrete beskrivelser af begrundelserne for henvisning til et specialpædagogisk tilbud.

3.2.5 Deltagelse i social praksis omkring børn i vanskeligheder

Før jeg går videre til opsamlingen af det samlede afsnit, vil jeg berøre et tema, der ligger i umiddelbar forlængelse af området omkring kategoriseringsprocesser. I forhold til mit projekt er det nemlig centralt at søge viden om, *hvordan* de forskellige deltagere konkret *deltager i social praksis* omkring børn i vanskeligheder. Som vi har set det, er der i udforskningen af henvisningsprocedurer og kategoriseringsprocesser en tilbøjelighed til diagnoser, diskurser, samfundsstrukturer beskrives som ”virkende” mere eller mindre bagom ryggen på de konkrete deltagere.

Jeg er i mit projekt optaget af, *hvordan* de forskellige beskrevne betingelser konkret *får betydning*. Med baggrund i denne nysgerrighed vil jeg i det følgende fremlægge et forskningsprojekt af Virginias T. Gill & Douglas W. Maynard, et projekt, der netop drejer sig om forskellige parters deltagelse i kategoriseringspraksis (Gill & Maynard, 1995). I forbindelse med udforskning af den sociale praksis omkring kategoriserings- og diagnosticeringsprocesser har ”Labelling Theory” haft stor indflydelse, og det er denne, som Gill & Maynard er positioneret i, men som de samtidigt også rejser en kritik af ”indefra”. Labelling Theory blev oprindeligt udviklet af Howard Becker, som et opgør med essentialiserende forståelser af afvigelse. I stedet for at se på udpegningen af afvigelse som en ”opdagelse” - fokuserer han på den som en social tilblivelse. For Becker er afvigelse dermed;

” (...) not a quality that lies in behavior itself, but in the interaction between the person who commits an act and those who respond to it.” (Becker, 1963, p. 14)

Labelling Theory har i den forlængelse typisk været optaget af at studere kategoriseringsprocesser som sociale tilblivelsesprocesser. Hos både Hjørne og Ekström, ser vi således også referencer til Labelling-teorien og Bent Madsen, der er funderet indenfor den danske social-/specialpædagogik refererer specifikt til Labelling-teorien – eller stempelingsteorien - som en helt central kritik af de psykomedicinske forståelsesformer inden for det sociale område (Madsen, 2005, s.219).

Gill & Maynards anke er imidlertid, at mange analyser, som baserer sig på Labelling Theory, har en tendens til, at både det subjekt, der udpeges som afvigende, og de subjekter, der deltager i udpegningsprocessen, forsvinder ud af det analytiske fokus. Der er således en tendens til at mennesket som person i de sociale processer omkring kategoriseringsprocesser ”usynliggøres” (parallelt med den tidligere kritik af tendensen til denne type af mekanistisk tænkning i diskussionen af forståelsesformer og i beskrivelserne af Bourdieus tilgang til strid om doxa i et felt).

Gill og Maynards rejser denne kritik af ”Labelling Theory” på baggrund af en analyse af 12 børns diagnosticeringsforløb. De fremhæver på baggrund af deres analyser i stedet de konkrete deltagere i kategoriseringsprocesserne som aktive, reflekterede og medvidende om de sociale betydninger af kategorierne (Gill & Maynard, 1995). Gennem analyser af møder mellem forældre og professionelle omkring diagnosticering peger Gill & Maynard på, at forældre og professionelle er meget opmærksomme på de mulige positive og negative konsekvenser af at diagnosticere. Gill & Maynards analyser peger desuden på, at deltagerne forholder sig til diagnoser som sociale konstruktioner, der er udviklet som en del af institutionaliseringen af håndteringen af vanskeligheder i skolelivet, og at der i forhandlingen af diagnosen konkret indgår overvejelser af, hvilke muligheder og begrænsninger diagnosen vil kunne tænkes at få. Konkret fremlægger de et forældrepar, en speciallærers og en psykologs diskussion af om diagnosen ”disabled” eller den ”hårdere” diagnose ”mentally retarded” vil være det bedste ”match” for en 8-årig pige i deres materiale. Moderen er bekymret for, at diagnosen ”mentally retarded” vil sætte forventningerne til pigens formåen for lavt. Her overfor peger psykolog og speciallærer på, at netop denne diagnose, kan give adgang til et skoletilbud med bedre muligheder for at hjælpe pigen, parallelt med den tidligere påpejning af hvordan tilbuddet af specialundervisningstilbud får betydning for hvilke forståelseskategorier, der anvendes. Gill & Maynard konkluderer:

”Clinicians and parents in our data are as concerned as sociological theorists about the labeling process. They display awareness of the contingent nature of diagnosis and labels, and they recognize the social implications of labels – what they will actually mean for the day to day lives of children and their families.” (Gill & Maynard, 1995, p. 29)

Gill & Maynard bruger deres case til at argumentere for behovet for en teoretisk videreudvikling, der i højere grad anskuer de forskellige parter som deltagere i kategoriseringsprocesser. Her fremhæves det, at deltagerens indsigt i den praksis, de deltager i, er underbetonet indenfor Labelling Theory. På den baggrund peger Gill & Maynard nødvendigheden af kontekstualiserende interaktionsanalyser af de konkrete processer omkring kategorisering og diagnosticering.

3.3 Afsæt fra praksis- og forskningsfelt

Både af praksisfelt og forskningsfelt fremgår det, at spørgsmålet om hvordan man skal forstå og håndtere vanskeligheder i skolen, er genstand for stadig strid blandt både politikere, embedsmænd, professionelle og forskere. Hvilke svar, der opfattes som ”de rigtige” i den sammensatte sociale praksis, er nært forbundet med hvilke historiske udfordringer, disse svar og håndteringer skal løse. Samtidigt ser der ud til at være en gennemgående tendens til at individualisere vanskeligheder til enkeltbørns iboende evner, eller (næsten iboende) sociale arv. Forskningen har fra flere forskellige perspektiver diskuteret og fremhævet, at de psykomedicinske og sociologiske forståelsesmåders forestillinger om iboende årsager er kilde til yderligere vanskeligheder for børn. De kompenserende og segregerede specialpædagogiske tiltag, som er forbundet til de individualiserende forståelser, griber således ifølge kritikken af dem ind i børns hverdagsliv på måder, der synes at bidrage yderligere til vanskelighederne (Ex Mehan et al. 1986; Morin, 2007).

Konkret synes organiseringen af skolepraksis dog ikke at afspejle denne forskningsmæssige optagethed af de kontekstuelle betingelser for vanskeligheder. Tværtimod ser de individualiserende forestillinger ud til at leve videre i bedste velgående – ikke mindst i form af ”diagnosernes himmelflugt” (ex Hansen, 2000; Hertz 2009; Langager, 2008). I praksis synes de psykomedicinske og de sociologiske forståelsers tendens til individualisering på den måde at eksistere usvækket sideløbende med de forståelser, der har sigtet mod at kritisere og

overskride dem. Grundene til dette forhold er naturligvis også blevet undersøgt, både gennem sociologiske, organisatoriske og kulturorienterede forståelser indenfor både sociologi, antropologi og specialpædagogik. I gennem disse forskningsprojekter tegner der sig et billede af en kompleks struktur af forskellige betingelser på mange forskellige niveauer. Således lægges der vægt på en række forskellige aspekter fra læreres uddannelses- og kompetenceniveau over organiseringsmæssige forhold og modstridende krav og særlige styringsteknologier til særlige professionsforståelser.

Her kan man gennemgående sige, at megen forskning har fokuseret på mere eller mindre mekanistiske forståelser af diskursers og strukturelle forholds virken ”bag om ryggen” på de forskellige personer, der i arbejdsdelte positioner er ansat til at forstå børnene og håndtere vanskelighederne. Denne kritik er bl.a. blevet rejst af Gustafsson (2003) og Gill & Maynard (1995), der alle fremhæver behovet for langt mere konkrete analyser af de forskellige aktørers deltagelse i social praksis. Som vi så det, peger Gill & Maynard specifikt på de forskellige deltageres medviden om dilemmaer vedr. diagnoser og udløsning af ressourcer og de deraf afledte konsekvenser mht. stigmatisering og sænkede forventninger i forhold til børnenes udviklingsmuligheder. Jeg genkender dette aspekt i forhold til mine observationer og interviews med forskellige implicerede i processerne omkring børn i vanskeligheder. Som specialpædagogen, der indledningsvist i afhandlingen undrede sig over, hvorfor fællesskaberne omkring børnene forsvinder ud af det pædagogiske arbejde på trods af ambitioner om det modsatte, er således også mange psykologer, forældre og forvaltere opmærksomme på risikoen ved at forstå og arbejde med børn i vanskeligheder i et individualiseret perspektiv uafhængigt af de kontekster, som vanskelighederne er en del af.

Tilbage står vi derfor med spørgsmålet om, hvorfor vi gør, som vi gør. Dette spørgsmål leder til den forskningsmæssige udfordring: Hvordan kan vi skabe en teoretisk og metodologisk referenceramme, der gør os i stand til at begribe de konkrete handlinger og bidrage til håndteringer af vanskeligheder som meningsfulde svar på særlige betingelser? Denne udfordring rejser behovet for at udvikle forskningsmetoder og begreber omkring forholdet mellem person og struktur. Mit projekt lægger sig her i forlængelse af den organisatoriske, den kulturorienterede og den relationelle ambition om at søge indsigt i organisationer og fælles meningssystemer for at forstå grundene til mange forskellige deltageres dilemmaer og paradokser i praksis.

Del 4: Forskningstilgang – betragtninger omkring projek- tets metodologi

Sigtet med denne afhandling er at skabe viden om de strukturelle/institutionelle betingelsers betydning for at arbejde med og samarbejde om børn i vanskeligheder – og dermed for børnene selv. Det er derfor relevant at udvikle en teoretisk referenceramme, der beskæftiger sig med forbindelser mellem subjektive handlinger og deres strukturelle betingelsers betydning for de implicerede, både børn og voksne. Jeg har derfor søgt at begribe de konkrete deltageres handlinger og erfaringer med at ”forstå og håndtere vanskeligheder” i en konkret og velfærdshistorisk forankret organisering.

4.1 Det dialektiske subjekt/samfundsforhold

Nærværende projekt er forankret inden for en kritisk psykologisk tænkning, der har oprindelse i miljøet i Berlin omkring Klaus Holzkamp med rødder i marxistisk filosofi og dialektisk materialisme. (ex Dreier, 1979, 1997; Holzkamp, 1986; Jefferson & Huniche, 2009; Mørch & Huniche, 2006). Den kritiske psykologi og praksisforskningstilgangen er videreudviklet i dansk sammenhæng af en lang række forskere inden for mange forskellige områder. Blandt disse mange forskere er der naturligvis variationer mellem betoningen af forskellige begreber, og konkrete metodiske tilgange. De forenes imidlertid gennem et grundlæggende kritisk fokus på den traditionelle psykologis vanskeligheder ved at begribe person, institution og samfund som forbundet. Ole Dreier beskriver to sider af kritikken:

” Almost all approaches within psychology consider the actions of one individual in an immediate environment. Most do not even characterize the environment more precisely, but focus one-sidedly on the individual in the indi-

vidual-environment relationship. They regard an isolated individual's detached actions, goals, intentions, plans, motives, thoughts, emotions, etc. and propose "laws" about this. Yet such laws are about an abstraction – a ghost. Nobody lives and functions like that. Individuals are part of encompassing societal structures of re-production. (...)

The opposite approach does include social structure, but in the guise of some conception of the actions of the individual in relation to the society. This is just another abstraction. It assumes a uniform relationship between two uniform entities which purportedly exist everywhere and thus nowhere in particular (...) it emphasizes constraining social determinants and construes the individual from outside and above. Nonetheless, individuals do not act from outside and above, uniformly in relation to the social structure. They are located in particular, concrete places, and they act and experience the world differently from those locations." (Dreier, 1997,s.11 - 12)

Denne tosidede kritik af psykologisk forskning er parallel med nogle af de problematikker, som blev fremhævet i diskussionerne af de psykomedicinske og de sociologiske forståelsesmåder – nemlig tilbøjeligheden til at producere en dikotomi mellem individ for sig eller samfund for sig. Dette er en vedholdende diskussion i denne del af forskningsverdenen. Her berører jeg den, fordi jeg finder den kritiske psykologis grundbegreber om *subjektets deltagelse i handlesammenhænge i og på tværs af et institutionelt arrangement af sociale praksis* væsentlige i analyserne af betingelserne for de forskellige deltageres samarbejde og strid om, hvordan vanskeligheder omkring børn i skolen bedst forstås og håndteres.

I de forskellige forskningsmæssige bud på "forståelse og håndtering af vanskeligheder i skolen" synes det til stadighed at være en udfordring at forholde sig til betingelsessiden af menneskelig handling, der enten, som i de psykomedicinske forståelser har en tilbøjelighed til at forsvinde ud af fokus eller som i de sociologiske forståelser blive reduceret til spørgsmål om årsag/virkning. Den kritiske psykologi rejser her kritikken af reduktionen af menneskelig psykologisk væren som et resultat af indre iboende evner - de psykomedicinske forståelsesmåder på den ene side og en kritik af forestillingen om det "betingede" individ - de sociologiserende forståelsesmåder, hvor "*individets adfærd er umiddelbart afhængigt af dets omverdensbetingelser*" på den anden. (Holzkamps(2005) diskussion af Leontjevs "Umiddelbarhedspostulat", s. 8 ff.).

Hovedanken er, at subjektet som samfundsmæssig deltager forsvinder ud af begge traditionelle grundforståelser. Således synes personerne, og den måde de aktivt griber ind i produktionen af de samfundsmæssige betingelser på, at

unddrage sig forskningens opmærksomhed. Man kan sige, at der er en tendens til at subjektive fænomener, som personlig handleevne og erfaring bortreduceres eller mekaniseres til en form for ubevidst reproduktion af det eksisterende (Holzkamp, 2005; 2012 in press). Heroverfor argumenterer Klaus Holzkamp (og en række andre) for at menneskets handlinger altid må begribes i relation til deres konkrete betingelser, og at de strukturelle betingelser samtidigt må begribes som produceret gennem menneskers konkrete handlinger:

”Menneskene skaber for det første livsvilkårene, og samtidigt eksisterer de under disse livsvilkår. Mennesket er både producent af sine livsbetingelser, og samtidigt også underkastet dem.” (Holzkamp, 2005, s. 8)

Jeg benytter mig af begreber om *subjektets handleevne, rådighed, betingelser og begrundelser*, begreber, der netop må forstås i relationen subjekt/struktur. Pointen med at anvende disse begreber er muligheden for at forstå både børn og voksnes handlinger som udtryk for personlige forholdemåder til konkrete betingelser i praksis. Her er det en væsentlig pointe at subjektiv *handleevne* må forstås i relationen mellem de handlemuligheder, der er tilgængelige inden for en handlesammenhængs givne betingelser, og subjektets interesser i at skabe *rådighed* over sit liv. Man kan også formulere det på den måde, at ens handleevne er bestemt af den rådighed, man har over sine livsbetingelser, en rådighed, som subjektet vil sigte mod at udvide eller i det mindste sikre mod at blive indskrænket (Holzkamp, 1998, 2012 in press.) Således må subjekternes (børnenes og de voksnes) handlinger forstås som *begrundede* i relation til deres konkrete positioner, og de muligheder og begrænsninger der knytter sig hertil, samtidigt med at vi forstår handlingerne som udtryk for personlige interesser i at få indflydelse, på det der sker. Man kan altså tale om en almen bestræbelse på at udvide rådigheden over betingelserne, fordi en indskrænket rådighed vil føre til en indskrænket handleevne og derigennem en udlevering til betingelserne (Holzkamp, 1998, 2003).

4.1.1 Subjektiv deltagelse i social praksis

Subjekt og handleevne kan altså ikke forstås autonomt men må altid begribes i social praksis, og her er deltagelse et centralt begreb. Som Ole Dreier skriver:

”To adopt ”participation” as a key concept of psychological theorizing means (...) to conceptualize subjects as always already involved in social practice.” (Dreier, 1999, s. 269)

Hans pointe er parallel med Holzkamps påpegning af, at mennesker både skaber og lever i samfundsmæssige betingelser, at vi for at forstå handlinger som deltagelse til enhver tid må inkludere den *sociale praksis*, som handlingerne er en del af, og de betingelser, som *begrunder* handlingerne. I sine beskrivelser af deltagelsesbegrebet, fortæller Charlotte Højholt os samtidigt noget om begrebet om social praksis:

”Begrebet deltagelse fordrer et subjekt (der er en der deltager), nogle andre (man er en del af noget, hvor også andre tager del), en sag (der er noget man deltager i – man tager del i forhold til noget).” (Højholt, 1996, s. 58)

Deltagelse er således et begreb, der forudsætter, at menneskelig handling sker i forhold til konkrete betingelser i social praksis sammen med andre. Man deltager i forhold til en fælles ”sag”, som man samtidig ofte ser forskelligt på, som fx i forhold til forskelle på hvordan vi skal forstå og håndtere vanskeligheder i skolen. Når dette er vigtigt at påpege i forhold til et projekt som mit, er det fordi deltagelse på den måde bliver et begreb, der åbner for forståelserne af det *konfliktuelle* ved social praksis. Fordi mange deltager sammen, og fordi disse mange indtager forskellige positioner i social praksis, har forskellige opgaver og forskellige interesser knyttet til deres deltagelse, har de forskellige deltagere også ind imellem modstridende betingelser og perspektiver.

Social praksis er et begreb, der rummer denne kompleksitet og konfliktualitet, fordi det peger på, at forskellige subjekter er positioneret forskelligt, at de har forskellige (og til tider modstridende og konfliktuelle) interesser og perspektiver, som de gør gældende i tilsvarende modstridende og konfliktuelle betingelsesstrukturer. Med begreber om deltagelse og social praksis, forankres subjektets handlinger i forhold til handlesammenhænge i sociale praksisser blandt andre²⁰. Begrebet ”social praksis” optræder i denne afhandling som et meget bredt begreb. I sin grundform er det inspireret af den kritiske psykologi, og den videreudvikling af bl.a. Jean Laves begreb som forskellige forskere har udført her (Axel, 2009, 2010; Dreier, 1997, 2008; Højholt, 1999, 2001). Gennem disse forskeres bestræbelser påpeges især begrebets kollektive og konfliktuelle aspekter, og jeg vælger desuden at betone betydningen af historicitet. Således anvendes social praksis som et begreb for de sammensatte og kollektive pro-

²⁰ Begrebet handlesammenhæng betoner handlingens ”kontekstualisering” i forhold til konkrete lokalteter og konkrete relevans- og meningsstrukturer (ex. Dreier, 1997, s 14)

cesser, hvorigennem særlige forståelser gøres betydningsfulde som en del af en særlig social praksis, der på en gang er samlet om en fælles sag, men som samtidigt rummer elementer af konfliktheden. Man er med andre ord ikke altid enige om, hvordan ”den fælles sag” skal forstås og håndteres (Axel, 2009, 2010; Busch-Jensen, 2011). Og som analyserne vil vise, knytter disse forskelle sig i stor udstrækning til forskellige deltageres forskellige positioner og historie, men også til den historiske strid om forskellige målsætninger for skolen og stridigheder om forskellige parters mulighed for indflydelse og anerkendelse. I forhold til begrebet ”social praksis” er det centralt at fremhæve, at social praksis ikke knytter sig til særlige lokaliteter, men til ”den fælles sag”. Det er således også muligt at deltage i flere sociale praksisser samtidigt, fordi man gennem sin deltagelse kan forfølge flere mål samtidigt.

Således kan den enkelte specialklasselærer på samme tid være en del af en social praksis omkring at hjælpe et barn, samtidigt med at man deltager i fx sikring af sin institutions bevarelse og udvikling gennem rekruttering af ”de rigtige” børn. Tilsvarende kan forvalteren være involveret i visiteringen af et barn på en måde, der sikrer barnet de bedste muligheder, samtidigt med at den samlede økonomi på skoleområdet forvaltes forsvarligt. Gennem dette brede syn på deltagelse i social praksis og på tværs af sociale praksisser – får vi altså en central analytisk nøgle til at forstå de enkelte deltageres modstridende betingelser.

4.1.2 Relevans- og meningsstrukturer

Til subjektets deltagelse i forskellige handlesammenhænge i og på tværs af forskellige sociale praksisser knytter der sig særlige *relevans- eller meningsstrukturer*. Beskrivelserne af menings- og relevansstrukturer hænger uløseligt sammen med social praksis, og den måde fænomener tillægges konkret mening her afhængigt af perspektiverne fra de, som deltager i den.

“(…) social structure and meaning structure are not regarded as two separate “structures”, but considered as more or less the same structure viewed from different standpoints or in differing functional contexts. The meaning structure is the “near side” of social structure, i.e. those aspects being perceived by the individuals as relevant for them.” (Holzkamp, 2012, in press.)

Hermed peger Holzkamp på, at meningsstruktur udtrykker den måde, som mennesker forstår verden – den verden, som de hele tiden deltager i og der-

igennem bidrager til at genskabe. Konkret sammenligner han det med kulturbegrebet og henviser i den forbindelse til Clifford Geertz. Selv foretrækker Holzkamp at kalde det meningsstrukturer for at undgå, at social praksis som materiel virkelighed overses. Citatet beskriver desuden, at meningsstrukturer ikke er entydige, dels fordi verden hele tiden forandres, men også fordi de hele tiden kan ses mange steder fra gennem mange forskellige perspektiver. Hvad, der er meningsfuldt, kan altså kun afgøres situeret, som knyttet til konkrete subjekters deltagelse, og det der forekommer relevant for dem. Dermed nuanceres Gerd Christensens påpegning af, at kritisk psykologi har et ”rationelt” individbegreb (Christensen, 2003). Der er netop ikke tale om en objektiv rationalitet, men om at *”handlinger (...) giver mening for den enkelte fra dennes ståsted og deltagelse i fællesskabet.”* (Thomsen, 2009, s. 78). Dermed præciseres handlingers meningsfuldhed som både subjektivt positioneret og socialt situeret. Ole Dreier skriver om relationen mellem relevans- og meningsstrukturer, at relevansstrukturer knytter sig til særlige steder (locations), og at meningsstrukturer er lokale subjektive perspektiver på relevansstrukturer (Dreier, 1997, s. 14). Det forstår jeg på den måde, at der til særlige sammenhænge og særlige sociale praksisser knytter sig særlige relevansstrukturer – dvs. at særlige forståelser af, hvad der er relevant viden om sammenhængen.

“To particular locations belong particular structures of relevance. The latter are particular, locally structured parts of relevance. (...) The meaning of being at particular locations then differs, including the meaning of what can be done with particular local possibilities and which goals and interests are at stake in them.” (Dreier, 1997, s. 14)

Man kan med andre ord sige, at de lokale relevans- og meningsstrukturer bliver til gennem forskellige deltageres både fælles og konflikтуelle deltagelse. Det vil også sige, at subjektets deltagelse til enhver tid søges begrundet i forhold til meningsstrukturer, der igen trækker på fælles relevansstrukturer, som er socialt producerede gennem forskellige deltageres fælles (og konflikтуelle) deltagelse i social praksis (Dreier, 1997, s. 14, Holzkamp, 2012, in press). Det er altså centralt at holde fast i, at relevans- og meningsstrukturerne ikke determinerer subjektets handlinger, men at de alligevel får nogle handlinger til at fremstå mere meningsfulde end andre (Busch-Jensen, 2011; Dreier, 1997, 2008b; Holzkamp, 2012 in press). Samtidigt står subjekterne i et dialektisk forhold til *det institutionelle arrangement*²¹, fordi de gennem deres handlinger er

²¹ Dette begreb uddybes i det følgende afsnit.

med til både at reproducere og forny relevansstrukturerne. Hvis vi vil forstå organiseringen og dens betydninger for de enkelte deltagere, må vi gribe til subjekters begrundelser og meningstilskrivninger. Projektet drejer sig således om de mange forskellige deltageres forskellige grunde til producere særlige forståelser af børns vanskeligheder. Hvordan er disse begrundelser en del af de institutionelle betingelser, og hvilke relevans- meningsstrukturer trækker deltagerne på i den sammenhæng?

Når man analyserer forskellige parters deltagelse i håndtering af børns vanskeligheder, kan det se ud til, at der eksisterer flere forskellige menings- og relevansstrukturer (eller forståelsesformer) parallelt, og at de forskellige deltagere refererer til flere, tilsyneladende modstridende forståelser på forskellige tidspunkter, afhængigt af den konkrete sociale praksis, de deltager i eller taler om. Der kan således sagtens være tale om, at man på den ene side diskuterer vanskeligheder ved ikke at kunne komme til at arbejde med almenklassen, og den måde som vanskelighederne er opstået og har udviklet sig på, samtidigt med at man refererer til det enkelte barns manglende evne og svage sociale kompetencer i forhold til at indgå i fællesskabet. For at begribe disse samtidige, modstridende bevægelser, må vi have teoretisk greb om forståelsers konkrete anvendelse i praksis. Her peger bl.a. Charlotte Højholt parallelt med Holzkamp på, at vi aldrig kan adskille forståelser og håndtering i praksis.

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

De forståelsesmæssige kategoriseringer af vanskeligheder omkring børn er således en del af mange forskellige deltageres konkrete håndteringer af forskellige opgaver, som ofte skal leve op til modstridende krav og hensyn. Og når man benytter særlige forståelseskategorier, er det fordi disse modsvarer særlige opgaver og betingelser i denne praksis. I forlængelse heraf påpeger Uffe Juul Jensen i sin bog ”Sygdomsbegreber i praksis”, hvordan vi altid må analysere distinktionen i mellem hvad der er ”raskt” og ”sygt”, ”normalt” og ”afvigende” i forhold til den praksis, der udøver dette skel som svar på konkrete opgaver og handlesammenhænge.

”(...)det er procedurerne i en given praksis, der fastlægger, hvad der er nor-

malt.” (Jensen, 1986, s. 179)

Jeg har i forlængelse af bl.a. Charlotte Højholt og Uffe Juul Jensen analyseret de måder, hvorpå forskellige forståelser anvendes med forskellige formål afhængigt af de betingelser, som den sociale praksis, de skal ”virke i”, stiller til rådighed. Pointen er, at hvis vi vil forstå det fænomen, at vanskeligheder opstår og tilskrives børns ”særlige behov”, så må vi begribe de meningsstrukturer, der gør deltageres handlinger meningsfulde inden for et særligt institutionelt arrangement, samtidigt med at vi også må begribe, hvordan subjekterne gennem deres handlinger be- eller afkræfter og producerer dem (Dreier, 1997; Holzkamp, 2012 in press).

4.1.3 Et decentreret blik på institution og praksis

For at forstå professionelles forståelser af og handlinger i forhold til børn i vanskeligheder må vi således analysere dem som en del af en sammenhæng – i betingelserne for professionelt arbejde i en historisk udviklet praksis. Og denne er netop udviklet gennem de forskellige deltageres forskellige konfliktskabelige bidrag. Afhandlingens analyser fokuserer derfor på *de institutionelle arrangementer*, som betingelser for, hvordan problemer omkring børn forstås, og hvordan særlige forståelser og praksisser både videreudvikles og vedligeholdes. Begrebet ’institutionelle arrangementer’ peger på, at en særlig institutionel organisering og håndtering af opgaver omkring tilfældet børn i vanskeligheder får betydning for, hvordan forskellige deltagere handler konkret (Dreier, 2008b). Samtidigt har jeg været optaget af at se på betingelser gennem et *decentreret²² perspektiv* – hvilket vil sige, at det der sker et sted - i én social praksis, fx et klasseværelse eller på en specialpædagogisk institution - må begribes forbundet til noget, der sker i andre sociale praksisser, fx en forvaltningssammenhæng. Således anlægges et decentreret blik på *både børn og professionelle* og deres bevægelser på tværs af forskellige sammenhænge for at forstå det, der udspiller sig her og nu. Det decentrerede blik på tværs af de institutionelle arrangementer giver mulighed for at analysere, hvordan forskellige sociale praksisser indenfor institutionelle arrangementer stiller sig som betingelser for hinanden og derfor, hvordan eksempelvis visitationspraksis har betydning som

²² Min anvendelse af begrebet decentreret må ikke forveksles med Piagets begreb om decentreret tænkning, som anvendes til at beskrive et særligt forhold ved tænkningens udvikling, hvor barnet bliver i stand til at anskue en sag fra flere perspektiver.

betingelse for den konkrete professionelle praksis inden for det institutionelle arrangement til håndtering af ”børn med særlige behov”.

4.2 Praksisforskning som ”metode”

Praksisforskning er en blandt flere traditioner, der søger at etablere alternative forskningsmetoder, til de mere naturvidenskabeligt orienterede (herunder fx aktionsforskningen). Der er mange forskellige underkategorier af denne tradition, som også adskiller sig på mange områder. Jeg er funderet i den praksisforskning, der primært er udviklet som en del af den kritiske psykologi, og hovedfokus i min præsentation ligger derfor her. Som Charlotte Højholt påpeger i sin ”Præsentation af praksisforskning” er praksisforskning ikke et endeligt sæt af metoder for dette samarbejde – der er ingen ”køgebog” for denne type forskning (Højholt, 2005, s. 37). Snarere er der tale om nogle fælles forståelser af viden og videnskab, som udfordrer det, man kan kalde traditionel videnskab inden for medicinsk, psykologisk og også specialpædagogisk forskning (Ainscow, 2005; Højholt, 2001, 2005; Jensen, 1986). Således er der med praksisforskningen tale om et fundamentalt opgør med forestilling om et hierarkisk forhold mellem teori og praksis – eller forskning og praksis - der ofte ligger implicit i forestillinger om fx praksisudvikling som afhængig af teoriudvikling og applikation af teori. I stedet tilbydes en mere dialektisk forståelse, hvor teori og praksis må forstås som gensidigt udfordrende og udviklende.

Inden for det specialpædagogiske område er praksisforskningen og dens videnskabsteoretiske positionering særligt interessant, fordi de specialpædagogiske forskningsmetoder har været præget af klassisk psykologisk og naturvidenskabelig forskning, og dennes eksperimentelle variabeltænkning. Disse har ifølge ex Ainscow ikke formået at begribe kompleksiteten i specialpædagogisk praksis:

”The problem with this is, that classrooms are complex places, involving numerous social encounters, the significance of which, comes to be understood separately by each participant.” (Ainscow, 2005, s. 12)

Ainscows pointe er, at hvis vi vil begribe muligheder og dilemmaer i specialpædagogisk praksis, må vi etablere en forskningspraksis, der gør kompleksiteten og flerperspektiviteten i den praksis, der udforskes, til genstand for forskningen i stedet for at søge at reducere den. Fra Ainscows perspektiv er der

brug for forskning, der ”*begriber skoler indefra*” (ibid. s. 17 – min oversættelse). I det følgende redegør jeg for den praksisforskningstilgang, som jeg har benyttet mig af.

4.2.1 Forestillinger om ”viden” og ”videnskab”

Praksisforskning er funderet i et videnskabsteoretisk opgør med en mere klassisk og naturvidenskabeligt inspireret forestilling om, hvad videnskab og viden er. Som Uffe Juul Jensen udtrykker det om forestillingerne i den klassiske videnskabsforestilling:

”Virkeligheden ses som et fast, en gang for alle opbygget system, som mennesker med særlige intellektuelle eller videnskabelige evner kan få indsigt i.” (Jensen, 1986, s. 332)

Her tillægges verden bestandige og essentielle kendetegn, og videnskabens opgave er derfor at afdække disse sandheder om verden (Danziger, 1990, Jensen, 1986, men se også Bendixen, 2008, 2009; Nielsen, 2008). Som en kritik af denne forestilling, betragtes *viden* i praksisforskningen som *et særligt aspekt ved praksis*. *Videnskab* må derfor også tage udgangspunkt her. Viden knytter sig til det, mennesker *gør*, og det de *gør sammen* (Højholt, 2005; Jensen, 1986, 2001; Lave, 1996).

”Viden skabes og udvikles i praksis gennem fælles handlinger, samarbejde, problemer, konflikter, dilemmaer, håndtering, strategier og erfaringer hermed. Enhver viden må siges at udspringe af en eller anden form for involvering i verden, et engagement i noget og nogle erfaringer herfra.” (Højholt, 2005, s. 25)

I praksisforskningstraditionen er viden knyttet til menneskers deltagelse i konkrete situationer i social praksis. Viden er altid i bevægelse og forandring gennem det, som forskellige deltagere i praksis gør med den. Man kan ikke etablere ”sandheden” om den sociale verden, fordi den hele tiden er ”under ombygning” af de forskellige menneskers forskellige (og konfliktuelle) deltagelse i den. Og samtidig med at den er i bevægelse, kan man også se forskelligt på den – have forskellige perspektiver fra de forskellige positioner i social praksis. Fordi viden knytter sig til konkrete menneskers engagementer i social praksis, er den forskellig, alt efter hvor man står, og hvad man vil gøre med den. Viden om verden er altså også *konfliktuel* (ex. Axel, 2002; Højholt, 1993, 2001, 2005; Røn Larsen, 2005a; 2005b).

Dette projekt beskæftiger sig eksempelvis med området omkring børn i vanskeligheder. Det er et område, der er organiseret gennem arbejdsdelinger mellem forskellige parter. De forskellige parter – fx forældre, professionelle og forvaltningspersoner - har forskellige opgaver knyttet til børnene, og forskellige interesser og betingelser knyttet til at løse disse opgaver. De har med andre ord særlige *positioner* eller *ståsteder* i social praksis. Herfra tillægger de særlige aspekter af praksis særlig betydning. De har forskellige oplevelser og erfaringer med og dermed også forskellige *perspektiver* på, hvad der er relevant viden. Forskellige deltagere er således ikke altid enige om, hvordan verden skal forstås – dvs. hvad der er relevant og legitim viden om i dette tilfælde børn og deres vanskeligheder.

Viden forstås altså inden for praksisforskningen som i bevægelse, historisk og socialt produceret, situeret i praksis, knyttet til konkrete deltageres handlinger og erfaringer og endelig som konfliktuel. Opgøret med den essentialistiske forestilling, og situeringen af viden i konfliktuel, historisk og social praksis, har nogle ganske radikale implikationer for, hvordan man kan forstå og bedrive videnskab. Videnskabsforestillingen i traditionel videnskab er forestillingen om, at verden/naturen ligger derude og ”venter” på at videnskabsmanden/forskeren fra en slags ”point of nowhere” er i stand til at afdække viden om dens essens (Danziger, 1990; Nagel, 1986; Jensen, 2001). Forestillingen er altså her, at der kan etableres viden om verden udefra – fra en slags ”neutral” position. Heroverfor indvender Uffe Juul Jensen, at dette intellektuelle og videnskabelige ”point of nowhere” ikke eksisterer, at fordi viden altid *er i praksis* og knytter sig til konkrete menneskers engagementer *nu og her*, kan der ikke etableres viden udefra. Tværtimod er forskeren altid placeret i en særlig position – now-here – i en konkret praksis/forskningspraksis, hvorfra verden erkendes (Jensen, 2001, Nagel, 1986). Viden må etableres gennem kategorier ”Just-in-Time” (Jensen, 2001; Rasmussen, 2009). Uffe Juul Jensen beskriver her, bl.a. som en kritik af Bourdieu, hvordan det ikke alene handler om at reflektere anderledes over forholdet mellem teori og praksis:

”(...) en overskridelse af det skolastiske standpunkt kræver en praksis, hvori forholdet mellem teori og praksis er organiseret anderledes end i de former, der har været dominerende i det moderne samfund.” (Jensen, 2001, s. 205)

Med denne formulering peger han på, at når viden ikke kan etableres fra en abstrakt position udefra, en position fra ”nowhere”, må selve forholdet mellem forsker og udforsket omorganiseres, ”*man kan ikke reflektere sig ud af proble-*

matikeren”, som Dorte Kousholt påpeger (Kousholt, 2006, s. 45).

4.2.2 Forskning i samarbejde med ”medforskere”

I praksisforskningstraditionen lægges der derfor vægt på, at viden må udvikles gennem samarbejde med *medforskere*²³ (Højholt, 2005, 2011; Holzkamp, 1983, 1998; Kousholt, D., 2006; Kousholt, K., 2009). Forskerne må udforske sammen med dem, der lever i livet, hvis vi vil vide noget om, hvad der har betydning for, at det udspiller sig, som det gør. Vi har brug for deres begrundelser for at deltage, som de gør, hvis vi vil vide noget om de betingelser, der har betydning for dem. At det beskrevne forskningsprojekt har været tilrettelagt som et praksisforskningsprojekt implicerer derfor, at forskningsprocessen har taget udgangspunkt i praksis og har undersøgt forskellige fænomener omkring vanskeligheder i skolelivet, sådan som de tager sig ud analyseret gennem de involverede parterers første-persons-perspektiver. Dette betyder samtidigt, at forskningsprocessen, dens problemstillinger og tilrettelæggelsen og designet ikke har været defineret på forhånd, men er blevet til gennem samarbejdet med et konfliktuelt og sammensat institutionelt arrangement (se også Højholt, 2005, Kousholt, 2006, Morin, 2007).

I forskellige praksisforskningsprojekter tillægges samarbejdet med medforskerne forskellig betydning. Nogle gange tilrettelægges samarbejdet gennem kontinuerlige fælles refleksionsmøder over somme tider flere år (Ex. Højholt, 2005, 2011). I andre tilfælde er der tale om et eller en række af interviews, hvor forsker og medforsker sammen søger at reflektere over forhold i den praksis, der udforskes. Nærværende forskningsprojekt er udført i forskellige former for samarbejdsrelationer med henholdsvis børn, forældre, professionelle og embedsmænd. Den konkrete organisering vil jeg vende tilbage til i en mere udførlig præsentation af projektets empiriske materiale. Der er også store variationer i forskellige praksisforskningstilgange, i måden hvorpå forskningen tænkes at bidrage til udviklingsprocesser i praksis. Andrew Jefferson og Lotte Huniche beskriver den grundlæggende ambition for udviklingen af praksisforskningstraditionen som at bidrage med viden, der kan muliggøre personlig og kollektiv udvikling:

²³ Holzkamp vil her påpege, at det subjekt, hvis praksis udforskes, altid er ”medforsker”, også i klassisk eksperimentel forskning, fordi også resultater af laboratorietestning forudsætter en intersubjektivt etableret fælles forståelse af, hvilke typer af respons, der er meningsfulde i forhold til testen – og at al forskning dermed forudsætter samarbejdet mellem forsker og medforsker (Holzkamp, 2012, in press).

”The theoretical and methodological aim was to conceptualize a psychology from the standpoint of the subject in order to enable personal and collective emancipatory practices through practice research.” (Jefferson & Huniche, 2009, p. 14)

De specialpædagogiske sammenhænge har åbnet dørene for mig og forskningsprojektet, fordi vi har haft fælles interesser i at udforske muligheder og begrænsninger i forhold til udvikling af det specialpædagogiske arbejde med inklusion og fællesskaber. Men jeg har ikke set det som min opgave eller mit ansvar at udvikle den konkrete praksis. Sideløbende med min optagethed af forskningsprojektet har de konkrete institutioner i projektet selv haft udviklingsprojekter om inklusion og børnefællesskaber i gang – og forskningsprojekterne og udviklingsprojekterne har i den forbindelse løbende kunnet bidrage til hinanden. Forskningen bliver på godt og ondt en del af den udforskede praksis og dennes kompleksitet og konfliktualitet, men jo ikke som den ene-stående indflydelseskilde til udvikling. Snarere er man som forsker i gang med sin forskningspraksis, én deltager blandt mange andre i forhold til at skubbe på eller begrænse den udvikling, der sker i praksis. I anerkendelsen af at forskeren nok har betydning for praksis, men samtidigt kun udgør en stemme blandt mange andre, brydes den almagtsposition, som man i megen forskning har en tendens til at tildele forskerens bidrag til praksis – både når vi i dele af aktionsforskningen ser forskerbidraget som den centrale krumtap i udviklingsprojekter i praksis, og når vi i almene metodediskussioner anstrenger os for at påvise, at vi ikke har ”forstyrret” praksis.

Den forskningspraksis, der ligger til grund for dette projekt, er blevet en del af udviklingen i de konkrete specialpædagogiske praksisser. På samme måde har de specialpædagogiske praksisser bidraget til udviklingen i min forskningspraksis. Men vi har netop ikke været de eneste kilder til forandring i hinandens praksis²⁴.

4.3 Institutionel etnografi som inspirationskilde

I den teoretiske og metodologiske referenceramme, jeg her har fremlagt, kan der være en risiko for, at analyserne af menneskers handlinger og deres delta-

²⁴ Jeg vil vende tilbage til en mere udførlig diskussion af de etiske problemstillinger knyttet til et samarbejde mellem forskningspraksis og konfliktuelle praksisser i et særligt institutionelt arrangement i et selvstændigt afsnit.

gelse kan fremstå meget lokale og situerede, at man med andre ord mister blikket for de betingelsesstrukturer, der har betydning for muligheder og begrænsninger i praksis. Man kan sige, at det også kræver andre typer af decen- trering af det analytiske fokus end det, der lægges op til ved at følge subjekter- nes deltagelsesbaner på tværs af forskellige handlesammenhænge. Der ser, i mit empiriske materiale, ud til at være handlesammenhænge, som subjektets deltagelsesbaner *ikke* krydser, men som alligevel har betydning for dettes råde- rum af deltagelsesmuligheder. Konkret tænker jeg fx på, at den måde som visi- tationen foregår på, ser ud til at have store betydninger for, hvordan den spe- cialpædagogiske indsats tilrettelægges og hvilke deltagelsesmuligheder, der er til rådighed for pædagoger, lærere og børn her. Tilsvarende viser det sig rele- vant for deltagelsesmulighederne for børn og specialklassepersonale, at der er handlesammenhænge i folkeskolen, som de netop *ikke* har adgang til gennem de specialpædagogiske indsatser. Det har altså været en metodologisk udfor- dring for projektet at etablere en begrebsramme, som kan bidrage med viden om fænomener, der har betydning i praksis, men som befinder sig andre ste- der i det institutionelle arrangement, steder som deltagerne ikke selv har ad- gang til, *uden* at analyserene resulterer i abstrakte evt. historiserende beskrivel- ser²⁵ af ”struktur”, der determinerer subjekternes sociale praksis.

I det følgende vil jeg kort beskrive nogle af de metodiske inspirationer, som jeg har fundet anvendelige. Her har den institutionelle etnografi og forsk- ningsmiljøet omkring Dorothy Smith været vigtige inspirationskilder til, hvor- dan man kan lægge en forskningsproces og dens analyser af ”struk- tur”/institution til rette, samtidig med at man undgår risikoen for en mekani- stisk forståelse af struktur og subjekt (ex. Smith, 2005, 2006). Den institutionelle etnografi trækker på sociologiske og antropologiske inspiratio- ner, og er i særdeleshed optaget af forholdet imellem brugere og professionelle i institutionelle sammenhænge. Parallelt med tænkningen inden for praksis- forskning er den institutionelle etnografi forankret i en antagelse om, at for- skeren selv er et subjekt, en deltager i den praksis, som udforskes. Som sådan må man arbejde sig ind i og på tværs af institutionelle praksisser i ambitionen om at begribe, hvordan forskellige problemstillinger opstår her. En central metodisk bevægelse i den institutionelle etnografi går ud på hele tiden at ud- forske og være nysgerrig på det ”arbejde” (”work”) som de forskellige deltage- re udfører, og deres begrundelser for at gøre, som de gør, som en meget væ-

²⁵ En pointe her er, at også historiske beskrivelser kan få beskrevet udvikling ”subjektlost” – når histo- rien så at sige får sin egendynamik, som kampe mellem subjektløse systemer eller diskurser.

sentlig kilde til viden om den konkrete institutionelle organisering og dens udvikling.

”Its value lies in directing analytic attention to the practical activities of everyday life in a way that begins to make visible how those activities gear into, are called out by, shape and are shaped by, extended trans local relations of large-scale coordination.” (McCoy, s.110, 2006)

Ved at observere og spørge ind til begrundelser for arbejdet i praksis, får vi altså blik for arbejdet som en del af et større arrangement af forskellige praksisser og koordineringen af deres samvirke. Konkret fører denne forfølgelse af det konkrete arbejde og dette arbejdes dilemmaer og begrundelser til viden om forbindelser til andres arbejde, som så igen må udforskes ”som en del af” det institutionelle arrangement. Dorothy Smith har lavet en model for processen i den institutionelle etnografi med en ”hero” som indgang, det ”point of entry”, hvorfra de institutionelle processer analyseres – her er barnets position mit ”point of entry”. Men det bliver altså nødvendigt at gå andre steder hen end ud i barnets liv for at få øje på den institutionelle struktur og dens betydninger (Smith, 2006, s.3). Dorothy Smith et al (2005) peger her på nødvendigheden af at forbinde flere forskellige perspektiver i det institutionelle arrangement, for at få øje på sammenhænge og forbindelser på tværs.

”Institutional ethnography is committed to discovering beyond any one individual’s experience including the researcher’s own and putting into words (...) what he or she discovers about how people’s activities are coordinated.(...) Institutional ethnography is distinctive among sociologies in its commitment to discovering “how things are put together”, “how it works”.” (Smith, 2006, p.1)

Konkret har den institutionelle etnografi altså inspireret mig i mine forskningsprocesser på tre områder: 1. I valget af barnet i specialklassen som mit ”point of entry” i udforskningsprocessen og i analyserne. Dette ”point of entry” har haft betydning for hvilken slags viden, der er blevet etableret om det specialpædagogiske arbejde og dets betydning for barnets hverdagsliv. 2. At tage udgangspunkt i barnets og det specialpædagogiske personales ”arbejde” - den konkrete deltagelse - som adgang til det institutionelle arrangement som betingelser for denne deltagelse. 3. At forbinde det lokale og situerede med det ”translokale” ved at inddrage flere forskellige deltageres perspektiver og perspektivere til den historiske udvikling af skolepraksis. Disse tre analytiske

opmærksomheder har været drivkræfter i forskningsprocessernes og analysernes løbende tilrettelæggelse.

4.4 Børneperspektiver på specialundervisning

Dette projekt er som nævnt en del af et større projekt, der samlet set udforsker hvordan *forskellige professionelle indsatser organiseres, så de styrker børns liv og læring på tværs af børnenes livskontekster* (citater fra den fælles projektansøgning til FKK). Det vil med andre ord sige, at det overordnede projekt har et udviklingsperspektiv for øje. Eftersom ”udvikling” jvf. konflikterne om, hvordan man skal forstå og håndtere børns vanskeligheder, er noget man kan have meget forskellige perspektiver på, er det nødvendigt at identificere det punkt eller ”point of view” hvorfra betingelserne for de professionelle samarbejde og strid anskues, det perspektiv hvorfra udviklingsbestræbelsen af børneområdet og dets organisering får retning. Og her betragter jeg altså grundlæggende betydningen af organiseringen af specialundervisning ud fra børns positioner – altså gennem et perspektiv *ud* i børnenes mangefacetterede livsførelse. Det er dermed med børnenes problemstillinger som udgangspunkt, at jeg afsøger den institutionelle organisering og dens betydning. Jeg er således i første omgang optaget af de betydninger, som arbejdet har for børnene, og dernæst optaget af, hvad der er de ”strukturerende principper” for arbejdet, hvori dets institutionelle og strukturelle betingelser består. Når mit projekt også retter sig mod andre steder end børnelivet, er det, fordi jeg er optaget af at forfølge de professionelle betingelser for deres arbejde, men stadig med udgangspunkt i et børneperspektiv. Afhandlingens analyser ”stopper” således ikke ved forholdet mellem børn og lærere i specialklasserne, men er optaget af også at etablere viden om den institutionelle kontekst som betingelser for det, der foregår i specialklassen. Jeg søger hermed at skabe et tværsnit af det institutionelle arrangement omkring ”børn med særlige behov”.

Børn deltager i og på tværs af en lang række komplekse sociale sammenhænge. Børns perspektiver på vanskeligheder retter sig dermed ud i disse komplekse sammenhænge blandt andre børn og voksne. Børns vanskeligheder, og de handlinger, der opleves som vanskelige af de voksne omkring dem, må derfor relateres til børns deltagelsesmuligheder blandt andre mennesker i de konkrete sammenhænge, hvor vanskelighederne opstår. På den måde bliver viden om børns liv blandt andre central i forhold til at forstå, hvad der for barnet begrundes de handlinger, som opleves som problematiske i undervisningssam-

menhængen. Børns *handlinger som deltagelse* og børns *betingelser og begrundelser* for at deltage som de gør, bliver således centrale begreber i min måde at arbejde med børneperspektivet. 'Børneperspektiver' indikerer, at forskningsprocessen i stedet for at fokusere PÅ barnet som objekt, inddrager et analytisk perspektiv FRA barnets subjektposition (se ex Kousholt, 2006; Højholt, 2001). Det analytiske børneperspektiv giver således et særligt "point of view" at forholde sig til i den institutionelle organisering af visitation og skolegang for "børn med særlige behov". Vi må i udforskningen af, hvordan institutionelle organiseringer virker, interessere os for dem, de skal virke for.

Ambitionen om at udvikle børneperspektiver deles af mange forskellige forskningstraditioner på tværs af felter som psykologi, pædagogik, sociologi og antropologi. De forskellige teoretiske bestræbelser er mangfoldige og adskiller sig fra hinanden på en række områder (se ex. Kampmann, 2000; James, Jenks & Prout, 1998 for uddybning). Fælles for de mange forskellige tilgange er imidlertid et opgør med en klassisk udviklingspsykologisk ambition om at "skabe entydige og universelle begreber for de udviklingsfaser, som børn skal igennem" (Kampmann, 2000, s. 23). Den traditionelle udviklingspsykologiske forståelse kritiseres, meget parallelt med kritikken inden for kritisk psykologi og praksisforskning, for at objektgøre barnet, så "barnet som person" overses som betydningsfuld for sin egen udvikling og læring. På den baggrund bliver man optaget af, at barnet må analyseres som en *aktør i sit eget liv* og således hverken som et biologisk determineret individ eller en "endnu ufærdig voksen", som "samfundet" eller "de voksne" så at sige skriver udviklingshistorien ind i. De forskellige forskningsmæssige bidrag til at udvikle teori og metoder til at begribe børneperspektiver skriver sig på den måde ind i en dobbelt bestræbelse: På den ene side et oprør mod forståelsen af et universelt, kontekst-afhængigt barn og på den anden side et opgør med forståelsen af et "socialiseret" kontekstdetermineret". I stedet begribes barnet som et subjekt, der både må forstås i relation til de kontekster, det lever sit liv i, samtidigt med at det også må forstås som en aktør, der har indflydelse på sine livsbetingelser. Diskussionen om menneskers dialektiske deltagelse i verden får således også betydning inden for børneforskningen. Som Barrie Thorne eksempelvis skriver:

"(...) kids are competent actors who take an active role in shaping their daily experiences." (Thorne, 1993, p.12)

Det metodologiske spørgsmål i forlængelse heraf er så, *hvordan* barnet kan studeres som aktør. Her går den fælles bestræbelse på, at barnet må betragtes

som en situeret ”ekspert” på sit eget liv – den der bedst ved, hvad der er på spil - parallelt med den kritiske psykologis udforskning af førstepersonsperspektivet. Det prioriteres derfor, at barnet altid må udforskes i sine ”natural settings” – de kontekster, hvori børnelivet leves. Dette er i opposition til studier af børn i psykologiske laboratorier, hvor man i forlængelse af en naturvidenskabelig tradition forsøgte at isolere de variable i børnenes adfærd, som man ønskede at studere (for kritik af variabeltænkning se ex. Bronfenbrenner, 1979 eller Holzkamp, 2012 in press). Parallelt med det beskrevne opgør med viden om hvordan barnet er ”*indeni*”, sigtes i stedet mod beskrivelser af de *muligheder og betingelser*, vi kan få øje på, når vi ser *med* barnet ud i de sammenhænge, hvor det lever sit liv²⁶. Charlotte Højholt præciserer:

”Børneperspektiver skal altså hverken ses som en teknik eller et mere oprigtigt billede af, hvordan børn *er* – børneperspektiver er nærmere en analytisk bestræbelse og optagethed af, hvordan det der sker ser ud, har betydning og stiller muligheder for konkrete børn i deres aktuelle liv på tværs af forskellige steder.” (Højholt, 2005, s.36 – min understregning)

Dermed rettes forskningens opmærksomhed mod de sammenhænge, hvori børn lever deres liv. Børns handlinger og vanskelighederne omkring dem analyseres således i sammenhæng med deres personlige deltagelse i sociale praksisser (ex. Hedegaard et al, 2008; Rogoff, 2003). Marianne Hedegaard, Marilyn Fleer, Jytte Bang og Pernille Hviid beskriver vigtigheden af at inddrage et børneperspektiv i børneforskning for at få en forståelse af, hvordan barnet selv bidrager til produktionen af sine udviklingsbetingelser. Samtidig må man dog også inkludere andre perspektiver for at forstå de samfundsmæssige og institutionelle betingelser for den sociale situation, som barnet deltager i:

”It is children’s intentional activities and the interactions in which they take part in their everyday social situations – and how other participants contribute to these situations through their interactions, that should be studied.” (Hedegaard et al. 2008, s. 5)

²⁶ Forskningsmæssigt kan bestræbelsen på at se *med* barnet også kaldes et analytisk børneperspektiv: At det er analytisk sigter her til, at selv om bestræbelsen er at se med barnet, er de repræsentationer man kommer frem til gennem børneperspektivet altid den voksnes (forskerens) fortolkning af barnets perspektiv (Kousholt, 2006).

Analyserne af samfundsmæssige betingelser og andre deltageres perspektiver behøver netop ikke at føre til, at barnet som subjekt underbetones. Som også Charlotte Højholt formulerer det:

”Det pudsige er, at barnet i højere grad kan træde frem som person, selvom – eller fordi – vi ikke kun kiggede på personen.” (Højholt, 2005, s. 35)

Deltagelsesbegrebet er her centralt, fordi det bidrager til at forankre børns personlige deltagelse og vanskelighederne knyttet til dem i forhold til deres betingelser i social praksis. Deltagelse bliver dermed et relevant begreb til at beskrive den måde, hvorpå menneskers handlinger er forbundet med at skabe rådighed over deres liv (Holzkamp, 2005). Mennesker søger gennem deres deltagelse i sociale sammenhænge blandt andre mennesker at være med til at få indflydelse på de fælles livsbetingelser. Fænomener som udvikling og læring knytter sig netop til at udvide rådighed (Se fx Holzkamp, 1985; Dreier, 1999). Når vi analyserer børns handlinger som deltagelse, får vi blik for, hvordan børns handlinger altid er meningsfulde for børnene selv, også de handlinger, som umiddelbart overskrider rammerne for, hvad de forskellige voksne omkring barnet finder hensigtsmæssigt. Grundene til børns handlinger er netop forbundet til andet og mere end det individuelle barn (Højholt, Røn Larsen & Stanek, 2007; Stanek, 2006; Røn Larsen, 2004). Børn ser ud til at rette sig mod deres deltagelsesmuligheder i børnefællesskaberne og at bruge mange kræfter på at orientere sig i forhold til hinanden og finde ud af, hvor de hører til (Fleer & Hedegaard, 2010; Hedegaard 2002, 2003, 2008; Højholt, 2001; Rogoff, 2003; Stanek, 2011, Stockholm, 2006). Dermed bliver børns muligheder for at deltage blandt andre børn en central analytisk opmærksomhed i projektet.

Del 5: Projektets empiriske arbejde

Mit projekts empiriske materiale er blevet til undervejs gennem forskningsprocessen. Det er altså ikke sådan, at jeg først havde en teoretisk tilgang, og derefter samlede empiri efter en nøje tilrettelagt plan selvom den lineære afhandlingsform, kan få det til se sådan ud. Tværtimod er empirien blevet til gennem et løbende samarbejde med forskellige deltagere i det institutionelle arrangement omkring håndtering af vanskeligheder omkring børn i skolen. I det følgende vil jeg beskrive og begrunde den løbende tilrettelæggelse og de valg, jeg har truffet undervejs, for på denne måde tilstræbe en 'transparens' i forskningsprocessen, der synliggør grundlaget for og tilblivelsen af forskningsresultaterne (Højholt 2011, Olsen, 2003).

5.1 Det overordnede forskningsprojekt og den fælles 'projektgruppe'

Det større praksisforskningsprojekt, som ph.d.-projektet er en del af, er udviklet i samarbejde mellem forskere og deltagere fra skoler og døgninstitutioner, der på forskellig vis er involveret i arbejdet med "børn med særlige behov" i 2 danske kommuner. Som en del af det fælles projekt nedsatte vi indledningsvist en fælles 'projektgruppe', hvor vi mødtes løbende, og diskuterede forskellige temaer i takt med, at de viste sig relevante gennem forskningssamarbejdet. Her diskuterede vi bl.a. forældresamarbejde, samarbejde mellem special- og almenklasser, børnefællesskaber og pædagogisk faglighed. Projektgruppen bestod indledningsvist af de forskellige ledere af specialindsatserne, men i takt med at vi blev opmærksomme på behovet for et tættere forskningssamarbejde med det faglige personale omkring børnene også af udvalgte pædagoger og lærere fra de forskellige institutioner. Referater og optagelser fra disse møder indgår derfor også som en væsentlig del af dette projekts empiri.

5.2 Empiri på tværs af et institutionelt arrangement

Jeg begyndte mit empiriske arbejde for at få indsigt i betingelserne for at arbejde med og samarbejde omkring børn i vanskeligheder. Det var med denne ambition for øje, at jeg startede min deltagelse i 2 forskellige specialindsatser, der begge er placeret uden for folkeskolen; en familieklasser og en ”børneklasse”. I løbet af min deltagelse blev det tydeligt, at jeg for at få viden om betingelser og begrundelser for det pædagogiske arbejde måtte gå nogle andre steder hen, end jeg i udgangspunktet havde forestillet mig. Parallelt med min fortsatte deltagelse i specialklasserne fulgte jeg derfor forskellige tværfaglige møder, udviklings- og netværksmøderne. Samtidigt fulgte jeg børnenes sagsforløb ved visitationsmøderne og interviewede i den forbindelse også de forskellige deltagere her. Jeg deltog desuden i 2 personalemøder i PPR.

De styrende principper for udviklingen af de empiriske bevægelser var blikket for problematikker, dilemmaer og begrundelser for de forskellige parter deltagelse. I mine analyser er dilemmaer et centralt værktøj, fordi de ud fra et førstepersonsperspektiv giver adgang til at begribe de modstridende strukturelle betingelsers betydninger. Dilemma er i denne sammenhæng at forstå som et tidspunkt, hvor deltagere i en praksis oplever, at tilsyneladende modstridende handlinger kan udføres med lige gode begrundelser. Dilemmaerne bliver for mig et redskab til at forstå, hvordan vanskeligheder i professionelt arbejde er tæt knyttet sammen med modstridende krav og forventninger, som bl.a. knytter sig til den måde, vi har organiseret området (de institutionelle betingelser). I den forbindelse har de professionelles begrundelser for deres handlinger givet retning til projektets konkrete empiriske og analytiske bevægelse til andre steder på tværs af det institutionelle arrangement, hvilket jeg vil give eksempler på i det følgende.

5.2.1 Præsentation af de to specialpædagogiske indsatser

I familieklassen, som bl.a. er inspireret af Marlborough-modellen²⁷, er princippet, at børnene går sammen med en af deres forældre i familieklassen 3 dage om ugen og i folkeskolen de sidste 2 dage. De går samtidig i folkeskolernes forskellige SFO'er. Sigtet med dette arrangement er ifølge lederen og skolens

²⁷ Se bl.a. Asen, et al., 2001 om Marlborough-modellen og for forskning om familieklasser i dansk sammenhæng Knudsen 2007, 2009 og Morin, 2009, 2011

præsentationsdokumenter, at forbindelsen til børnenes folkeskole skal bevares med den hensigt at inkludere børnene ved afslutningen af indsatsen i familieklassen. I praksis er det dog kun ganske få af børnene, der bevarer tilknytningen til folkeskolen undervejs, og ofte forlader de undervejs i indsatsen også SFO'en. Forældrene deltager desuden én gang om ugen i et fælles forældre-møde og modtager løbende familiebehandling i forskelligt omfang. Familieklassen arbejder ud fra en målsætning om at arbejde "rundt om barnet" med inddragelse af barnets forskellige sammenhænge med henblik på, at arbejdet skal føre til inklusion af de børn, der ellers ville være ekskluderet eller allerede er ekskluderet fra den almindelige folkeskole. I den periode jeg deltager, er der mellem 1 og 5 børn i klassen, sammen med deres forældre og typisk er der 2 lærere til stede.

I "Børneklassen" er det på samme måde ambitionen at arbejde med inklusion i folkeskolen. Børnene er her mellem 7 og 13 år gamle, og undervisningsforløbene er derfor i stor udstrækning tilpasset den enkeltes faglige niveau. Der arbejdes med bøger, der svarer til de klassetrin, som børnene ville have været på, hvis de var i folkeskolen. I Børneklassen deltager 8- 10 børn med en lærer og sommetider en ekstralærer.

5.2.2 Om at få øje på voksne og deres betingelser fra børns positioner

Mit forskningssamarbejde med praksis startede i specialklasserne med en analytisk opmærksomhed omkring børnene og deres deltagelsesmuligheder. Det var de interesser, jeg etablerede her, der gav retning på min forskningsproces på tværs af det institutionelle arrangement. I resten af perioden deltog jeg flere forskellige steder – dvs. jeg fortsatte deltagelsen i specialklasserne, samtidig med at jeg initierede deltagelsen i andre sammenhænge. I den første lange tid i specialklasserne deltog jeg "bare" for at få en fornemmelse af, hvad livet her gik ud på. Jeg spurgte løbende til de ting, der undrede mig, og snakkede med børn, forældre og professionelle om de ting, der skete i løbet af dagene i specialklasserne. Jeg fulgte imidlertid med en særlig opmærksomhed med i, hvad det ville sige at være barn i vanskeligheder i skolelivet, hvad det indebar at være barn her. Jeg begyndte med andre ord min udforskning af den specialpædagogiske praksis fra et børneperspektiv gennem en stadig bestræbelse på at stille mig sammen med børnene og se sammen med dem fra deres position ud i det liv, hvor mange mennesker handlede på forskellige måder, der igen kom til

at danne betingelser for børnene, deres deltagelse i specialklassesammenhængen og deres fremtidige deltagelsesmuligheder i folkeskolen.

En metodediskussion, der knytter sig til udforskningen af børneperspektiver, handler om at *eksotivere* børnene, og det der sker, for på den måde at undgå, at ens forforståelser af det at være barn, kommer til at styre forskerblikket (Kampmann & Andersen, 1996; Kampmann, 2004.) Således advares der mod risikoen for, at man, fordi man er bekendt med feltet, kommer til at lade feltets egne forståelser, eller de forestillinger om at være barn, som man selv bringer med sig ind i feltet styre forskningsblikket og derved alligevel ikke får blik for børnenes perspektiver. Samtidigt advarer ex James, Jenks & Prout dog imod, at eksoticeringsen kan risikere at resultere i opfattelsen af det, de kalder "*the tribal child*". Altså at man, i en misforstået respekt for børnenes egne kulturelle koder, kommer til at opfatte børn som en helt anden slags væsener end voksne (James, Jenks & Prout, 1998, s. 28 ff.).

For mig gav denne diskussion lejlighed til at reflektere over min egen tilgang til børnene og deres situation. Spontant var jeg lidt skeptisk overfor antydningen af, at man gennem eksotisering skulle kunne "afklæde sig" de forståelser, man går til udforskningsprocessen med. Eksoticeringsen kan jo siges at repræsentere en forskningsforståelse, som praksisforskningen søger at bryde med. Inden for praksisforskning er udgangspunktet, at man netop deltager med sine teoretisk begrundede begreber, samtidigt med at man hele tiden forholder sig kritisk og udviklende til dem i forhold til den praksis, man samarbejder med (ex Kousholt, 2006, 2011). Alligevel var der noget ved eksoticeringsbeskrivelserne, der fik mig til at reflektere over mit første møde med livet i specialklasserne. Det gik op for mig, at jeg indledningsvist havde haft en forventning om, at netop disse børn – "*børn med særlige behov*" - ville fremtræde for mig som særligt eksotiske og anderledes end andre børn. Dette kan jo på mange måder siges at ligge i forlængelse af den historiske praksis omkring børn i vanskeligheder, hvor det netop er børnenes *særlige* kendetegn og dermed forskelle i forhold til det *normale*, der er gennemgående for udpegningen af relevante pædagogiske indsatser²⁸. En implicit pointe er her, at man som forsker bestemt ikke er uberørt af de samfundsmæssige relevansstrukturer, der udforskes.

²⁸ Mariane Hedegaard diskuterer i forbindelse med det at være tyrkisk barn i Danmark en lidt anden men alligevel parallel pointe, der berører de vanskeligheder børn kan støde ind i, når de *eksotiveres* i skolen. Her peges på, at elever mod deres ønske kan blive udstillet som "fremmedartede", fordi de har en anden baggrund end dansk (Hedegaard, 2003).

Jeg blev imidlertid overrasket over, at børnene i praksis netop *ikke* forekom mig eksotiske i specialklassen, på trods af at det i en vis grad var den forventning, jeg havde i starten. Børnene optrådte som langt mere genkendelige som ”almindelige børn” for mig, end jeg umiddelbart havde forventet (jævnfør også Morris (1997) betragtninger om handikappede børns fællestræk med andre børn). Nok foregik der en masse ting i specialklassen, som jeg ikke umiddelbart forstod, og som derfor kom til at virke ret ”eksotiske” på mig. Men det var i meget ringe udstrækning det, som børnene gjorde, der forekom mig fremmedartet. Det, der spontant optrådte for mig som eksotisk, var i højere grad det, der foregik omkring dem – initieret af de mange forskellige voksne. Det fik mig til at reflektere over det analytiske børneperspektivs betydning for den empiriske proces. Måske netop *fordi* jeg bestræbte mig på at forstå børnenes deltagelse i specialklasse og at forstå livet her ud fra deres perspektiver, forekom det meste af det, børnene gjorde, mig både velbegrundet og meningsfuldt – også selv om det så ud til, at de forskellige voksne i klasserummet omkring dem opfattede det anderledes fra deres positioner. Denne iagttagelse kastede desuden nyt lys over de teoretiske begreber om perspektivforskelle. At analyseret fra den enkeltes position er handlinger altid begrundede – i de særlige betingelser og deltagelsesmuligheder der er til stede for netop denne position (ex. Holzkamp, 2012 in press). Tilsvarende måtte der så være betingelser for de voksnes positioner, som gjorde de handlinger, som for mig i mine bestræbelser på at analysere børnenes deltagelsesmuligheder forekom eksotiske og uforståelige, begrundede. Og for at få adgang til disse betingelser var det nødvendigt at inddrage de professionelle perspektiver.

Udforskningen af betingelserne for de specialpædagogiske indsatser kom derfor også til at dreje sig om hvilke betingelser og relevansstrukturer, der gjorde de professionelle ”eksotiske” handlinger relevante og meningsfulde. Jeg valgte derfor at interviewe de professionelle ved at tage udgangspunkt i deres oplevelser af dilemmaer i arbejdet med børn. Igennem observationer og interviews etableredes således en særlig udforskningsproces ”inde fra” praksis, sammen med dem, hvis praksis jeg deltog og observerede i (jvf. Smith, 2006).

Den allerførste dag deltog jeg fx i et morgenmøde, hvor en drengs uvilje mod at deltage i undervisning i dansk blev diskuteret. Udgangspunktet for diskussionen var målsætningen om at re-inkludere ham i den folkeskoleklasse, som han var blevet ekskluderet fra. Diskussionen var ophidset og drejede sig om hvilke bøger, drengen skulle undervises efter. I mine senere observationer af drengen så jeg hans modvilje mod folkeskolens bøger udspille sig på den måde, at han blev ved med at brokke sig over det, som han beskrev som ”de

åndssvage pattebørnsbøger”. I dansktimerne ”snød” drengen sig til i stedet at arbejde med matematik – ”Jeg elsker matematik”, som han sagde. De professionelle lidt modstridende måder at gribe denne type af situationer an på var noget af det, der umiddelbart kunne forekomme mig lidt uforståeligt. I nogle situationer lagde man bøgerne væk og gik i gang med forskellige samarbejdsleje mellem forældre og børn om fx puslespil eller formning af modellervoksfigurer med bind for øjnene under guidning af en anden. Andre gange insisterede lærerne på at fastholde den tydeligt vrangvillige dreng i arbejdet med ”pattebørnsbøgerne”. I begge tilfælde fik jeg brug for de professionelle begrundelser for indsatserne for at forstå dem som meningsfulde.

De professionelle diskussion til morgenmødet handlede om, hvorvidt det var vigtigt at følge folkeskolens undervisningssystem. En af specialklasselærerne argumenterede for, at det var vigtigt, at drengen arbejdede sig op fra det faglige niveau, han befandt sig på (hvilket var et klasstrin under folkeskoleklassens og deraf nok benævnelsen ”pattebørnsbøger”). En anden lærer argumenterede for, at bøgerne skulle lægges helt væk. At drengen i en periode skulle arbejde med andre fag og alternative læringsmetoder for derigennem at bryde hans modvilje mod at deltage i undervisningen og *”give ham en succes med det overhovedet at lære”*.

Denne situation er en illustration af et konkret dilemma i specialundervisningen. På den ene side beskrives muligheden for inklusion som afhængig af at drengen ”er med” i de rigtige bøger, og dermed er fastholdelsen af folkeskolens undervisningssystem relevant. På den anden side beskrives inklusionen som afhængig af, at drengens modvilje mod overhovedet at deltage i undervisningen overvindes, og dermed er det relevant at støtte ham i at gøre ting, han mestrer i undervisningen. I udforskningen af dette dilemma peger begge professionelle på den opgave, de har fået i opdrag, nemlig at sørge for at drengen lærer og udvikler sig på måder, der gør re-inklusion mulig. I lærernes formuleringer af de modstridende indsatser inddrages forskellige relevanskriterier for, hvad det er, der skal udvikles, og hvordan det skal ske. Dette vakte min nysgerrighed overfor de modsætningsfyldte menings- og relevansstrukturer, som de professionelle begrundede den dilemmafyldte opfattelse af opgaven omkring vanskelighederne med. Da jeg interviewede de professionelle om, hvori deres opgaver om vanskeligheder består, og hvad der har betydning for, hvordan vanskeligheder omkring børn skal forstås og håndteres, pegede specialklasselærerne bl.a. på organiseringen af skolesystemet med adskillelse af special- og almenkole – og på visitationsprocedurerne heri mellem.

5.2.3 ”Børnelivet” og ”Barnet som sag”

En central begrundelse for de forskellige tiltag i specialklasserne kan således se ud til at hænge sammen med den måde, hvorpå børns vanskeligheder og ”særlige behov” bliver defineret i løbet af henvisningsprocesserne - definitioner, der danner udgangspunkt for formuleringen af opgaven omkring barnet. I den forbindelse peger flere af specialklasselærerne på det, de kalder ”magtens rum” – visitationsmødet, hvor det bliver besluttet hvilke ressourcer, der skal tilknyttes opgaveløsningen og hvilken institution, der skal inddrages i undervisningstilbuddet. Det gav mig konkret et blik for, at barnet eksisterer i flere forskellige repræsentationer – på den ene side som deltager i sine forskellige livssammenhænge – i børnelivet – og på den anden side i repræsentationen ”barnet som sag”. Det bliver tydeligt for mig, da en psykolog i et interview skal forklare, at der ikke er ”sket noget” i forhold til et barn som ifølge specialklasselærerne volder problemer, og som de mener, er fejlplaceret. I den forbindelse begrundet hun det med:

”Ja, det er også mærkeligt, men der er sket det, at der har været uenighed om, hvorvidt hans problemer i virkeligheden var et familieproblem – det tog lidt tid med at få afklaret det – og så røg han først med i næste visitationsrunde. Så han har bare cyklet rundt i systemerne.”

Mens hun siger det, ser jeg drengen for mig. Analyseret fra hans position cykler han ingen steder – han er bare i specialklassen. Det er ”drengen som sag” der cykler rundt - ikke drengen. Derfor blev jeg optaget af at følge ”barnet som deltager” og ”barnet som sag” og se på forskellene og forbindelserne de to. Jeg valgte derfor at følge børnenes sager ”baglæns” ind i den forvaltningsmæssige praksis for at forstå, hvad der i denne sammenhæng tillægges betydning i forhold til hvad, der defineres som vanskeligheder for barnet. Analyser af forholdet mellem børnelivet i specialklassen og ”barnet som sag” giver dermed indsigt i de forskellige måder at forstå og håndtere vanskeligheder på – og betydningerne for de berørte børn. Jeg valgte derfor at udforske de forskellige tværfaglige og tværinstitutionelle sammenhænge, hvorigennem vanskeligheder omkring børn udpeges og begrebssættes, for at få indsigt i hvordan vanskeligheder for de børn, der ender i familieklassen og børneklassen bliver forstået, som udgangspunkt for bestemmelsen af en relevant indsats.

5.3 Det empiriske materiale

Ph.d. projektets design er på den måde konstrueret som et tværsnit af den institutionelle organisering af området omkring ”børn med særlige behov”. Jeg har lagt vægt på at deltage i forskellige sammenhænge involveret i arbejdet med barnet i dets liv og ”barnets om sag”. De forskellige praksisser er indbyrdes forbundne gennem deres indhold – nemlig barnet og vanskelighederne – men er samtidigt organiseret som adskilte praksisser, der også involverer andre hensyn end hensynet til barnet. Samtidigt er der tale om et tværsnit ”nedefra”, der starter ved barnets position og undersøger den specialpædagogiske praksis, dens betingelser og de betydninger, de får for barnets deltagelsesmuligheder. Den specialpædagogiske praksis undersøges samtidig ud fra den måde, hvorpå de institutionelle betingelser får betydning for de professionelles deltagelse. Tilsvarende undersøges det tværprofessionelle arbejde og visitationsmøderne i forhold til den betydning, som deres betingelser får for deltagerne her. Det forskningsmæssige tværsnit i den institutionelle organisering er således konstrueret som en begrundelses/betingelses/betydningskæde. De kontekster, jeg har deltaget, observeret og interviewet i, er således udvalgt ud fra deres indbyrdes forbindelser, som jeg har fået adgang til gennem de forskellige deltageres begrundelser. Når en professionel fx har sagt, at noget gøres eller ikke kan lade sig gøre med en begrundelse i en sammenhæng – fx et visitationsmødets definition af barnets særlige behov på en måde, der har peget på en særlig opgave omkring barnet, så har jeg flyttet mig derhen for at få viden om den praksis som betingelse for den professionelle.

5.3.1 Empirioversigt

Deltagerobservation	Mødeobservation	Interviews	Projekt møder
Familieklasse			
5 x 3 dage <i>feltnoter</i>	4 personalemøder <i>Feltnoter</i>	1 skoleleder 2 lærere 1 pædagog 2 forældre 3 børn <i>optagelser og noter</i>	3 temamøder med personalet på Familieskolen 3 temamøder med specialskoleleder <i>optagelser og noter</i>

Deltagerobservation Mødeobservation Interviews Projekt møder

Børneklasse

2 x 5 dage <i>feltnoter</i>	1 personalemøde <i>Feltnoter</i>	1 pædagog 1 lærer 1 leder 2 børn <i>optagelser og noter</i>
--------------------------------	-------------------------------------	---

Folkeskole med hjælpelærer

3 dage
feltnoter

Netværksmøder

4 møder
referater og feltnoter

Udviklingsmøder

2 møder
referater og feltnoter

PPR

2 møder <i>optagelser og feltnoter</i>	2 psykologer <i>optagelser og noter</i>
---	--

Visitationsmøder

3 møder <i>feltnoter</i>	1 skolechef 1 børn- og ungechef 1 PPR-chef 1 koord. PPR-psykolog <i>optagelser og noter</i>
-----------------------------	---

Projektgruppe

14 møder
referater og optagelser af tema-diskussioner

5.4 Samlede overvejelser om observationer, samtaler og interviews

Som det er fremgået, har udforskningen på tværs af et institutionelt arrangement, været en bred, søgende proces, bl.a. inspireret af det antropologiske feltarbejde, hvor feltarbejdet netop kan ses som en 'ramme' for udforskningsprocesser, der både involverer observationer, dialog og interviews (Hastrup, 2010). I modsætning til antropologiske projekter har opmærksomheden i dette forskningsprojekt dog ikke været uafgrænset (Gulløv & Højlund, 2006, s.15). Den har netop været fokuseret omkring særlige problemstillinger i forhold til flere parters deltagelse i at forstå og håndtere børn i vanskeligheder (Højholt & Kousholt, in prep). Min opmærksomhed har været rettet mod forståelsen af de forskellige parters deltagelse som forbundet i et konfliktuelt institutionelt arrangement og et fokus på udforskningen af de forskellige parters betingelser. Udgangspunktet for både observationer og interviews har således været at etablere viden om den måde, hvorpå forskellige parter er bundet sammen ”i et større institutionelt kompleks” (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 118, Smith, 2006). Det har ført til et sammensat empirisk materiale, der består af forskellige typer af interviews, observationer og samtaler. Peter Østergaard Andersen skriver i forbindelse med overvejelser omkring institutions- og klasserumsforskning og kombinationen af forskellige typer af empirisk materiale:

”Der rejser sig her et interessant fortolkningsarbejde i form af at kombinere data fra observationer med formaliserede interview og mindre formaliserede samtaler og erfaringer. Det udgør brikkerne i et omfattende og kompliceret puslespil. Det er i denne forbindelse langt fra sikkert, at det mest efterstræbelseværdige og troværdige resultat er, at puslespillet lægges, så det ”går op” og viser et konsistent og entydigt billede.” (Andersen, 2005, s. 187-188)

Denne kommentar er interessant ikke mindst i forlængelse af vidensforestillingerne inden for praksisforskningen. For når puslespillet ikke ”går op”, har det netop at gøre med andet og mere end anvendelsen af forskellige empiriske kilder. Det har også noget at gøre med spørgsmålet om hvilke typer af viden, det er muligt at skabe gennem praksisforskningsprojekter, hvor flere forskellige perspektiver inddrages. Her er der tale om det grundlæggende vilkår, at den praksis, som søges udforsket i samarbejde med deltagere her, dels er i stadig historisk forandring og dels også må begribes som kompleks og sammensat, som noget de forskellige deltagere qua deres forskellige positioner har forskellige perspektiver på. Som Dorte Kousholt påpeger i sine videnskabsteoretiske

overvejelser:

”(…) det videnskabelige mål er ikke at skabe entydighed, klarhed og universalitet. Jeg er i stedet optaget af at udvikle kompleks og sammensat viden, der kan rumme flertydighed og mangfoldighed. Jeg ser det som forskerens opgave at søge forståelser for komplekse sociale sammenhænge og fremhæve og formidle denne kompleksitet – i modsætning til at reducere til umiddelbare og enkle forklaringer. Viden bliver således åben, ufuldstændig og ikke-komplet.” (Kousholt, 2006, s. 44)

En anden grund til, at det i mit projekt har været frugtbart at kombinere observationer og interviews, er, at observationerne har givet mig nogle andre muligheder for at søge viden om den praksis, som interviewpersonen og jeg har oplevet sammen i observationssituationerne. De personer, jeg har interviewet, har altid været nogen, som jeg har ”delt” praksis med gennem mine observationer. Vi har derfor haft mulighed for at tale ”om” noget – har konkret kunnet tage udgangspunkt i og eksemplificere ved hjælp af begivenheder og handlinger, som vi begge har deltaget i.

Staff Callewaert skriver i en kritik af livshistoriske interviews om faren ved at lade interviewfortællinger ”stå alene”. Her fremhæver han, at man, for at forstå den viden der formidles gennem interviews, er nødt til at forstå den position, der tales ud fra, og denne positions relation til andre positioner i en social kontekst (Callewaert, 2007). Denne kritik forekommer relevant i forhold til den kritiske psykologis bestræbelse på at etablere viden fra et førstepersonsperspektiv. Et førstepersonsperspektiv kan således ikke stå alene, når vi vil vide noget om sociale sammenhænge. Vi har også brug for at kende den sociale sammenhæng der tales i, og den position, hvorfra, der tales og dennes relation til andre positioner. Viden om sociale strukturer må således etableres gennem andre førstepersonsperspektiver, både gennem interviews og gennem observationer i og på tværs af de institutionelle praksisser, som perspektiverne er positioneret i (Se også Dreier, 2006; Schraube, 2010).

I denne afhandling har beskrivelserne af den historiske udvikling af håndtering af vanskeligheder i skolen desuden bidraget med viden om, hvordan den sociale praksis, som de forskellige deltagere er positioneret i, er skabt historisk gennem andres handlinger. Pointen er her, at jeg gennem den bredt sammensatte empiri får indsigt i forholdet mellem betingelserne i et historisk udviklet institutionelt arrangement, samtidig med at jeg får mulighed for at etablere betydningen af disse betingelser konkret gennem analyser af de forskellige deltageres første-persons-perspektiver.

5.4.1 Deltagende observationer på tværs

Når mennesker lever i sociale sammenhænge, og når menneskers personlige intentioner og rettetheder knytter sig til disse sociale betingelser, så må vi nødvendigvis også interessere os for deres sociale sammenhænge, når vi søger at forstå deres handlinger. Deltagende observationer har i nærværende afhandling givet mulighed for at analysere, hvordan det som både børn og voksne konkret gør *"hænger sammen med, hvad andre gør"* (Højholt & Kousholt, in prep). Dermed overskrides et mere klassisk psykologisk fokus på individet og dets adfærd og i stedet undersøges det, hvordan individets deltagelse er forbundet til de sammenhænge blandt andre, som der deltages i. Observationerne er dermed optaget af flere mennesker sammen og af forbindelserne mellem de forskelliges handlinger. Fordi mennesker lever på tværs af en række forskellige sammenhænge, fx bevæger sig mellem situationer i undervisningssammenhænge og frikvarterer, så betyder det også, at observationerne må være åbne overfor beskrivelser af begivenheder og handlinger, hvor meningen ikke umiddelbart fremgår af selve situationen men viser sig i takt med, at man ser på de deltagende andre steder (Højholt & Kousholt in prep og i forhold til observationer med børn se også konflikten mellem Ali og Arthur, der indgår i artikel 2 og 3).

Peter Østergård Andersen peger netop på det dilemma ved deltagende observationer, at man kan forledes til at fokusere på de aspekter, der umiddelbart er til stede. Man kan med andre ord risikere at miste blikket for det, der har betydning for den praksis, man observerer, men som ikke umiddelbart kan observeres i den situerede relation, der udspiller sig i den observerede sammenhæng (Andersen, 2005).

Her valgte jeg, som nævnt, at anlægge et decentret blik på den sociale praksis både i forhold til børn og professionelle. For børnenes vedkommende fulgte jeg med dem mellem frikvarter og undervisning – og enkelte gange mellem folkeskole og specialklasse. I forhold til de professionelle valgte jeg at følge deres deltagelse til andre handlesammenhænge. Jeg deltog i personalemøder – både i de daglige morgenmøder og ved større personalemøder. Jeg fik desuden adgang til at følges med specialklasselærerne til de tværfaglige møder omkring børnene – både i form af udviklingsmøder hvor barnets tværfaglige forløb blev planlagt, og ved netværksmøder der skulle sikre de forskellige parter gensidige forståelse indsatsen.

Som nævnt er der også forhold, der har betydning for den specialpædagogiske

praksis, som ikke kan observeres i de praksisser, som specialklassernes professionelle har adgang til. Det var på baggrund af disse overvejelser, at jeg deltog som observatør i møder i PPR og ved visitationen. Det decentrerede blik fulgte således ikke kun de forskellige parters deltagelsesbaner men også børnesagernes bevægelser på tværs for at få adgang til viden om forskellige parters betingelser for at bidrage til den institutionelt organiserede håndtering af vanskeligheder omkring børn.

Jeg har løbende taget feltnoter i form af observationsdagbøger. I klasserums-sammenhænge og i mødesituationer har jeg kunnet tage ret udførlige notater undervejs, hvilket har forekommet mindre kunstigt, fordi også andre sad og skrev. I andre sammenhænge, når jeg var på tur med specialklasserne, i frikvarterer eller under frokostpauser med enten voksne eller børn, har jeg derimod oplevet det som meget forstyrrende at hente pen og papir frem (Hammersley & Atkinson, 1998). Her har jeg i stedet trukket mig tilbage for at gøre hastige optegnelser ind imellem, som jeg så har skrevet mere udførligt ud, så snart jeg har haft mulighed som fx i toget hjem. I observationsdagbøgerne har det været centralt at fokusere på de ting, der konkret sker, og undlade at tolke i selve situationen, hvilket ligger i umiddelbar forlængelse af erkendelsen af, at den umiddelbare situation netop må overskrides, når vi vil forstå det der sker. Observationerne har desuden fokuseret på sociale samspil og dynamikker for at få indsigt i konkrete handlingers begrundelser (Højholt & Kousholt, in prep).

Deltagende observationer i specialklasserne

I specialklasserne deltog jeg hele undervisningsdage og var således både med i timerne og i frikvartererne. Disse to forskellige situationer gav meget forskellige muligheder for min deltagelse, der således kunne være mere eller mindre struktureret (Se også Kristiansen og Krogstrup, 1999 for forholdet mellem strukturerede og ustrukturerede observationer). Således var der timer, typisk obligatoriske dansk- og matematiktimer, hvor jeg deltog som en ret klassisk observerende deltager – placeret på en stol med en blok i hånden, gerne nede bagved så vidt muligt uden for de forskellige deltageres synsfelt. I andre timer, i frikvarterer og på ture med specialklasserne var jeg i højere grad, det man kan kalde ”deltagende observatør” (Stanek, 2011). Her var jeg med til at synge morgensang, lege tagfat, som makker i øvelser, osv. Det er interessant at bemærke, at jeg ofte var til en del forstyrrelse i den mere klassiske undervisningssituation, hvor børnene eksempelvis vendte sig om for at se, hvad hende den mærkelige nede bagved nu havde gang i. Eller de forsøgte at fortælle mig om ting i undervisningen – fx om indholdet i en frilæsningsbog de var i gang med,

eller med informationer om at de havde fået nye pladser for nyligt. I den mere ”frie” organisering var det nemmere bare at ”være med”, ikke mindst fordi børnene så ikke forstyrrede undervisningen så meget, når de henvendte sig til mig. Men i det hele taget så det ud til, at det, at jeg deltog over længere tid, fik den betydning at både børn, forældre og professionelle ”vænnede” sig til og blev fortrolige med min tilstedeværelse.

I specialklasserne var det indledningsvist børnene og deres perspektiver, der havde min opmærksomhed. Men eftersom det at udforske børneperspektiver netop også orienterer sig mod at begribe den sociale praksis og de forskellige voksnes betingelser for at arbejde med børnene, var jeg også optaget af at observere speciallærernes og -pædagogernes bevægelser (ex. Hedegaard, et al., 2008). Det gav naturligvis nogle udfordringer at skulle observere flere forskellige parters optagetheder og forbindelser til hinanden samtidigt bl.a. i forhold til min konkrete placering og bevægelser i specialklassesammenhængene. I selve undervisningssituationen gav min placering mere eller mindre sig selv, idet jeg placerede mig der, hvor der var plads og udsyn til det, der foregik i klassen. I familieklassen sad jeg typisk i en sofa, som børn og forældre brugte i frikvartererne, og som også blev brugt til fx fødselsdage. I børneklassen satte jeg mig ved en ubrugt pult eller på en stol bagerst i klasserummet. Jeg valgte med vilje aldrig at sidde ved kateteret med front mod eleverne, selv om udsynet herfra i nogle sammenhænge ville have været bedre. Dette har jeg valgt for at etablere en anden position end lærerens. I det hele taget har jeg bestræbt mig på at etablere en position som ”en anden slags voksen” end læreren eller forældrene i klassesammenhængene og frikvartererne (Se også Kousholt, 2006).

Nancy Mandell har beskrevet sine overvejelser i forbindelse med at etablere en forskerposition i observationer af børn som ”the least-adult role” (Mandell, 1991). Jeg er ret sikker på, at børnene aldrig opfattede mig som en ”ikke-voksen”, her havde jeg jo konkret min størrelse imod mig. Jeg blev aldrig til en af dem i deres øjne. Men jeg arbejdede på at etablere en position, som en ”anden-slags-voksen”, der også kunne få adgang til det, de fandt relevant for at forstå livet som barn i ”grænselandet”. For at skabe denne adgang har jeg afholdt mig fra at irettesætte børnene og i mindst mulig grad blande mig i konflikterne mellem både børn og børn og voksne. Jeg har desuden bestræbt mig på hele tiden at eksplicitere min forskerposition som spørgende og nysgerrig på, hvad det vil sige at være barn/forældre/professionel i skolesammenhængene. Dette har jeg valgt, fordi min forsknings udgangspunkt har været at etablere viden fra deres førstepersonsperspektiver. Samtidigt har det været

nødvendigt hele tiden at tydeliggøre, at jeg ikke har vidst, hvad der var rigtigt og forkert, hvad man må og ikke må i specialklasserne med udgangspunkt i overvejelser omkring hvilke sammenhænge, jeg har kunnet få adgang til at observere i. I de tilfælde, hvor jeg har oplevet det etisk uansvarligt ikke at gribe ind, fx når børn kom op og slås, har jeg appelleret til, at deres kammerater kunne ”hente en voksen”, hvilket de så har gjort. Hvis jeg i for høj grad blev forstået som en voksen med autoritet til at afgøre rigtigt og forkert i situationerne omkring børnene, ville jeg for eksempel ikke få adgang til de situationer, hvor børnene overskred det, de opfattede som rammer for, hvad der var tilladt i skolesammenhængen, fx i frikvartererne drillede hinanden eller blev ude, selv om lærerne havde kaldt på dem (Kousholt, 2006).

For både personale og forældre har dette i perioder affødt tvivl om, hvad min position egentlig var, og jeg har været nødt til at forklare ovenstående flere gange - at mine forsknings interesser på mange måder har gjort det uhenigtsmæssigt at gribe ind i sådanne situationer. Samtidigt har jeg dog oplevet, at netop denne position også har givet mig en anden mulighed for at etablere viden om forældres og speciallærere og -pædagogers perspektiver, fordi de efterhånden, som de accepterede hvor ”dum” jeg var, af sig selv begyndte at komme til mig med deres forklaringer af, hvad der skete i klassen, og hvorfor de greb ind eller undlod at gribe ind i forskellige situationer.

Personalemøder, tværfaglige møder og visitationsmøder

På de forskellige møder havde jeg en langt mindre aktiv rolle end i specialklasserne. I forhold til de ovenstående betragtninger om at være ”en-anden-slags voksen” forholdt jeg mig meget spørgende og uvidende, de gange hvor forskellige parter søgte at trække mig ind i vurderinger af situationen omkring et barn eller en familie. Det skete ikke så tit på møderne, idet mødestrukturen syntes præget af et stort handlepres i forhold til at nå raden af deltagere rundt, og i forhold til visitationen at skulle nå igennem de mange børnesager.

Til møderne anlagde jeg et bredt observationsfokus. Jeg vidste med andre ord ikke på forhånd, hvad der ville vise sig relevant, der var tale om ustrukturerede deltagende observationer (Kristiansen og Krogstrup, 1999). Det betyder naturligvis ikke, at jeg på denne måde var i stand til at se ”alt” hvad der foregik. Mit blik var jo netop guidet af den opmærksomhed mod børns og professionelles deltagelsesmuligheder og betingelser, som udsprang af projektets problemstillinger. Ligeledes havde jeg både en række teoretisk funderede begreber og en forhåndsviden om forskellige tematiseringer på det specialpædagogiske område med mig, som har haft betydninger for observationerne (ex. Andersen,

2005; Krogstrup & Kristiansen, 1999). Men samtidigt har det været en helt central pointe, at jeg aldrig på forhånd vidste, hvad der konkret havde betydning for at børn og voksne gjorde, som de gjorde. Som Charlotte Højholt og Dorte Kousholt skriver:

”Observationerne er altså fokuserede og problemorienterede, men de må samtidig være brede og åbne for detaljer i samspillene, som man måske ikke lige i situationen kan se betydningen af. (...) Der er derfor brug for noteringer, der er så omfattende og detaljerede, at man bagefter kan søge i materialet efter at forstå barnet i en konkret situation ved at følge barnets samspil med andre og situationers forløb over tid.” (Højholt & Kousholt, in prep)

5.4.2 Interviews og samtaler undervejs

Undervejs i forskningsprocessen har jeg sideløbende med de deltagende observationer udført samtaler og interviews med de forskellige deltagere. Jeg har som det fremgår udført en række semistrukturerede interviews i en form for vekselvirkning med observationerne, disse er blevet båndet og transskriberet. Samtidigt har jeg også i løbet af de deltagende observationer haft meget udbytterige samtaler med de forskellige deltagere, typisk i løbet af frikvarterer, pauser og frokoster både i specialklasserne og ved de forskellige møde, og disse er blevet skrevet ind i mine feltnoter. Både interviews og samtaler har været centrale i etableringen af viden om subjektets handlinger og betingelser ud fra et førstepersons perspektiv.

Semistrukturerede interviews

Som en del af min teoretiske tilgang har jeg påpeget, at vi må forstå de forskellige subjektperspektiver i forhold til deres positioner i social praksis. Vi har med andre ord brug for viden om de betingelser, der gør sig gældende for netop dette subjekt i netop denne position, viden funderet i et førstepersonsperspektiv. Her giver interviewet mulighed for at få adgang til de forskellige deltageres betingelser for at gøre som de gør ved at forfølge den måde, de begrundes deres handlinger. Jeg har undervejs i forløbet udført ”semistrukturerede” interviews med specialklasselærere og -pædagoger, specialinstitutionsledere, forældre fra specialklasserne, PPR-psykologer og forvaltningschefer. Mine spørgsmål har været med til at strukturere samtalen, men samtidigt har selve interviewforløbet i høj grad også være struktureret af interviewpersonernes svar, fordi jeg i så stor udstrækning har været optaget af interviewpersonernes konkrete begrundelser, betingelser og den betydning, som de oplever

betingelserne har.

Generelt kan interviewet forstås som en handlesammenhæng, hvor jeg som forsker deltager med nogle nysgerrigheder og forskningsinteresser, men også interviewpersonerne deltager med særlige opmærksomheder og interesser (Forchhammer, 2001). Jeg har ikke på forhånd kunnet afgøre, hvad det præcist har været relevant at spørge til og har derfor sjældent benyttet mig af egentlige interviewguides, men har i stedet brugt håndskrevne spørgsmål og observationsnoter, som i sagens natur har været forskellige fra gang til gang. En undtagelse var interviewene med forvaltningscheferne. Jeg vidste her på forhånd, at jeg kun ville få mulighed for at interviewe hver person en gang, og jeg var desuden interesseret i at få indblik i forskellene mellem forvaltningsafdelingerne. Jeg konstruerede derfor på forhånd en interviewguide på basis af mine observationer og de spørgsmål, jeg havde undret mig over. I praksis blev interviewguiden dog mere til en temacheckliste end til en egentlig guide, da disse interviews på samme måde som de øvrige viste sig at blive meget forskellige afhængigt af, hvad den interviewede og jeg i fællesskab fandt interessant.

Interviewet kan på den måde forstås som en særlig form for samtale, der bestræber sig på både at være åben og struktureret, og hvor begge parter deltager i at dagsordensætte og strukturere undervejs. Som det fremgår, har der været en nær sammenhæng mellem interviews og de deltagende observationer i dagligdagen. Dette knytter sig nært til forskningsprojektets bestræbelse om at etablere viden om de forskellige deltageres institutionelle betingelser. Gennem observationerne har jeg dels været optaget af at iagttage og undres, og i interviewene har jeg så haft mulighed i samarbejde med de forskellige deltagere at forfølge denne undren og herigennem også etablere en forståelse af de forskellige deltageres begrundelser og betingelser. Det har været en stor fordel for interviewene, at vi har haft mulighed for at tale om sammenhænge og situationer, hvor vi begge har været til stede.

Transskribering af interviews

Ofte refereres transskriberingen af et interview som en oversættelse af det talte sprog til et mere fastfrossent skriftsprog, hvor betoning og kropssprog forsvinder (Tanggaard & Brinkmann, 2010).

I transskriberingerne af interviews har jeg udskrevet ordret, hvad der er blevet sagt. Jeg har markeret pauser på over 3 sekunder med (...) og udeladt pauselyde som øh, hm og mm fra begge parter. Jeg har undervejs i interviewet desuden taget noter, og de steder, hvor jeg har vurderet at kropssprog som fx lat-

ter, gåseøjne tegnet i luften eller løftede øjenbryn mens der tales, er det registreret og indføjet i den skrevne tekst. I en efterfølgende gennemlæsning har jeg markeret de steder, hvor samtalen forekommer uforståelig, genlyttet båndet, skrevet til, og nogle gange indføjet de småord, der ofte kan falde ud i det talte sprog, således at interviewet kunne refereres forståeligt. Interviewpersonen har endelig fået tilbuddet om at kommentere og evt. korrigere meningen i det transskriberede, et tilbud som ganske få har gjort brug af.

Om samtaler som "situerede interviews" undervejs i specialklasserne

Undervejs i forløbet med deltagende observationer fulgtes jeg med mange forskellige deltagere. Jeg har undervejs haft mange samtaler med de forskellige. Samtalerne kunne sjældent foregå i selve undervisnings- eller mødesituationerne, men foregik ofte på ture, mens vi kørte i bus fra et sted til et andet, undervejs i løbet af pauser og under frokoster. Her fik jeg konkret mulighed for at spørge ind til de ting, der skete nu og her, ligesom de forskellige deltagere kunne komme til mig med spørgsmål og fortællinger, som de mente kunne være relevante for forskningsprojektet. Disse samtaler har ikke haft et planlagt formål, men har typisk taget udgangspunkt i spørgsmål, der rejste sig i de konkrete situationer, vi deltog i sammen.

Mari Holen (2011, in press) kalder denne typer af samtaler for "situerede interviews" (Se også Hammersley & Atkinson, 1998; Tangaard & Brinkmann, 2010). Konkret har jeg i disse samtaler bestræbt mig på at spørge ind til, hvad de forskellige personer konkret gør: fx "Hvad laver du/I" til konkrete forløb: "Hvor længe har du egentlig gået her i børneklassen?", "Hvilke deltagere er inviteret til denne type af møder?", og hvilke begrundelser de har for det: "Hvad fik dig til at gøre sådan, i den sammenhæng?" eller "Kan du ikke forklare mig, hvad din rolle er på mødet?". Jeg kunne også spørge til ting, der var sket andre dage, eller samtaler, vi havde haft tidligere: "Det du sagde i går, det fik mig til at tænke over... Kan du ikke hjælpe mig med at forstå det bedre?" (Se ex Tangaard & Brinkmann, 1998 for vekslen mellem "bevidst naive" åbne spørgsmål, mere specificerede spørgsmål og fortolkende spørgsmål).

Nogle af disse samtaler kom formentlig i stand, fordi den længerevarende deltagelse førte til en form for fortrolighed, hvor de forskellige deltagere begyndte at henvende sig til mig, med ting de var optagede af og gerne ville vende med mig. Netop samtalerne blev meget frugtbare for mine analyser af den sammensatte institutionelle praksis. For de professionelle vedkommende drejede samtalerne sig hen ad vejen ofte om dilemmaer, de gik og grublede over.

Som fx da en speciallærer i familieklassen på et tidspunkt over en kop kaffe fortalte mig, at hun ind imellem kunne blive i tvivl om effekten af familieklasseindsatserne, og at det bekymrede hende, at det ikke gik så godt med inklusionsbestræbelsen. Herfra kom vi til at tale om, hvad grundene hertil mon kunne være. Hun spekulerede over, at et konkret dilemma for indsatsen var, at den var organiseret på en måde, hvor man hver gang skulle starte forfra med at etablere kontakten til folkeskolerne, og at der ikke var en kontinuerlig samarbejdsrelation.²⁹

Denne opmærksomhed skærpede min forståelse for, hvordan både samarbejdet og adskillelserne mellem almen- og specialskole får meget konkrete betydninger for, hvad der er muligt i den specialpædagogiske praksis. I samtaler med forældre berørte vi ofte børnenes liv og trivsel. Herigennem fik jeg fx indsigt i nogle af de dilemmaer, som forældrene så knyttede til, at børnene savnede deres gamle kammerater og havde svært ved at finde nye. Dette blev en analytisk nøgle til at forstå børns sociale liv som betingelser for deres skolegang, og at indsatserne nogle gange greb ind i hverdagslivet på måder, der forstærkede det, som børnene fandt vanskeligt. En mor fortalte desuden om oplevelsen af at være ”kommet i klemme” i systemet på den måde, at hun i en periode ikke vidste, om hun ville få lov til at fortsætte i familieklassen, fordi socialforvaltningen ifølge moderen havde truet med at standse udbetalingen af hendes kontanthjælp, hvis hun ikke deltog i et aktiveringsforløb. Denne samtale blev et bidrag til at forstå, hvordan forvaltningsmæssige adskillelser konkret stiller sig som betingelser for børn og forældre.

Børnenes henvendelser til mig handlede primært om konkrete ting, de kunne bruge mig til. Om jeg ville læse en bog for dem, være med til at spille yatzy – eller finde noget på internettet sammen med dem i frikvartererne. I sidstnævnte tilfælde fik jeg konkret skabt et værre roderi, da en dreng i familieklassen spurgte mig, om jeg ville hjælpe ham med at stave til Yallahrup Færgesby – en julekalender der på det tidspunkt blev sendt på DR2 (som var kendetegnet ved et meget karrikeret og groft sprogbrug). Eftersom jeg ikke selv havde set serien, hjalp jeg drengen med at stave uden at tænke mere over det. Lidt senere stod alle klassens drenge samlet om computeren hujende og grinende. Efterfølgende var gruppen af mødre i oprør. Det talte om, at det var ”typisk for ham” - den dreng, der havde fundet det. Jeg måtte selvfølgelig skynde mig at sige, at det faktisk var min skyld, og at jeg ikke havde tænkt mig om, og på den

²⁹ Dette tema omkring samarbejdet mellem almen- og specialskole blev senere taget op som et konkret diskussionstema på de fælles projektmøder, og i forlængelse heraf blev der konkret lagt en strategi for familieklassen, om at etablere et mere kontinuerligt samarbejde med folkeskolerne.

måde søge at få gemytterne til at lægge sig. Men selv om jeg efterfølgende både var flov og ret bekymret for i hvilken udstrækning, jeg havde bidraget til at forstærke forældrenes opfattelse af ”det typiske” ved drengen, så skærpede det min opmærksomhed for forældres bidrag til enkeltbarnsudpegning.

Hen ad vejen henvendte børnene sig også til mig med fortællinger om godt og skidt i livet i specialklassen. Flere fortalte, at de kunne synes det var ”nederen” at skulle i SFO efter familieklassen. At det var hårdt. En fortalte, at hans gamle klassekammerater ikke ville lege med ham mere, og at han syntes, de var nogle idioter. Det var med til at skabe opmærksomhed omkring, hvilke konkrete betydninger specialklasseindsatserne får for børnenes deltagelsesmuligheder i børnefællesskaberne, at det kunne se ud som at adskillelsen af special- og almenundervisning også medførte nogle konkrete adskillelser i børnenes fællesskaber. Min pointe her er ikke at udfolde egentlige analyser, men at fremhæve, hvordan de uformelle samtaler, der ikke var planlagt som egentlige interviews, viste sig at få stor betydning for mine analyser. Det, at jeg gennem den løbende deltagelse i klasserne fik et fortroligt forhold til nogle af de mennesker, der deltog her, gjorde, at jeg fik indsigt i nogle af de vigtige aspekter af praksis og af de forskellige parter muligheder for at deltage her.

”Livsformsinterview” med børnene

I dette forskningsprojekt har jeg ikke at udført ”egentlige” børneinterviews. I stedet blev jeg inspireret til at udvikle de løbende samtaler med børnene undervejs i de deltagende observationer. Dette valg traf jeg bl.a. i forlængelse af egne og andres erfaringer med at samtaler med børn fungerer mere utvungent, når de foregår som en del af en fælles praksis. Kristine Kousholt fortæller således om sin overraskelse over mulighederne i denne type af uformelle samtaler, frem for semistrukturerede interviews.

”Børnene var generelt mere åbne og meddelssomme, når jeg spurgte ind til, hvad de var i gang med at lave, end når jeg arrangerede særlige rum, hvor vi kunne snakke uforstyrret om alt det, som har relevans for andre sammenhænge.” (Kousholt, 2009, s.78)

I forlængelse heraf prioriterede jeg i løbet af mine deltagende observationer at skabe muligheder for denne type af ”uformelle” samtaler med børn ved at følges med dem rundt, spise frokost med dem osv. Vi havde således mange samtaler, der opstod ”af sig selv” undervejs i løbet af de dage, hvor jeg observerede, og som tit handlede om de ting, der konkret skete, om tv-programmer vi

havde set – eller om ting børnene gerne ville bruge mig til (jvf. Eksemplet med Yallahrup Færgeby, men også som målmand på fodboldbanen eller til spil og højtlesning i frikvartererne).

En anden type samtaler, som jeg gjorde brug af undervejs i forløbet, er inspireret af Agnes Andenæs livsformsinterview med børn, hvor hun diskuterer mulighederne for at samarbejde med børn som medforskere (Andenæs, 1991). Andenæs beskriver livsformsinterviewet som en slags ”guidet tur” rundt i børns hverdagsliv. Hun anbefaler, at man lader børnene guide, og som forsker deltager udsørgende med spørgsmål, der primært er orienteret mod børnenes konkrete gøren og laden.

Jeg har ikke benyttet mig systematisk af Andenæs metoder, men har ladet mig inspirere til guidede ture rundt i livet i specialklasserne af de børn, som havde lyst. Jeg spurgte konkret nogle af børnene, om de ville vise mig rundt på skolen, og forklare mig lidt om, hvordan man går i skole her; hvordan dagen starter, hvad man gør der osv. I disse ”interviews” var det børnene, der førte an, og jeg fik lejlighed til at spørge ind til de temaer, der viste sig undervejs. Det kom der nogle interessante opmærksomheder ud af, ikke mindst fordi børnenes i deres fortællinger syntes at lægge vægt på nogle andre facetter af skolelivet end de voksne.

I lærernes fortællinger om livet i specialklasserne blev der i høj grad lagt vægt på de pædagogiske principper for indsatsen, og indretningen af klasseværelserne blev fx diskuteret i forhold til den type overvejelser. Her var børnene i højere grad optaget af at vise mig, hvad man kunne *gøre* de forskellige steder, og *hvem* man kunne gøre noget *sammen med*. Særligt computerne og legepladsen var noget af det, som børnene lagde vægt på i deres rundvisninger. ”Sel! Det er her alt det sjove sker”, som en dreng slog ud med armene og med et bredt grin sagde, da han viste mig legepladsen, hvor mange af børnene brugte de fleste af deres frikvarterer. Eller som en anden dreng opgivende sagde, da han fortalte, at han ikke gad gå ud i frikvartererne med de andre mere: ”Man ved alligevel aldrig, hvor længe man skal være her” – formentlig underforstået, at han ikke ville bruge kræfter på at lære de andre børn at kende, når han ikke vidste, hvor længe han skulle være i, i det her tilfælde i familieklassen. Disse rundvisninger, som børnene strukturerede for mig, repræsenterer således en vigtig kilde til viden om, hvad det er, som børnene er optagede af, og hvad de tillægger betydning i specialskolen.

5.5 Forskningsetiske overvejelser om deltagelse i konfliktuel praksis

Der knytter sig en del forskningsetiske overvejelser til et kvalitativt forskningsprojekt som dette, hvor det er hensigten at etablere en samarbejdsrelation, hvor forskellige parter inddrages i udforskningen af et konfliktuelt felt. Et trin i etableringen af en forskningsetisk praksis knytter sig til at sikre medforskernes anonymitet, ikke mindst i forhold til hinanden og det felt som de konkret deltager i. Jeg har her bestræbt mig på at anonymisere de forskellige børn og voksne, der indgår i projektet ved at ændre stednavne, institutionsnavne, personnavne, og der hvor det ikke forstyrrer meningen i analyserne indimellem også køn og etnisk tilhørsforhold. Samtidigt har jeg løbende måttet vurdere detaljeringsgraden i beskrivelserne af de konkrete steder og personer, således at ingen fremstår genkendelige for udenforstående. Konkret valgte jeg i nogle interviews at spørge nærmere ind til uddannelsesbaggrund og tidligere ansættelser. Jeg har imidlertid ikke fundet det forsvarligt at gøre eksplicit brug af disse informationer i analyserne, fordi personerne ellers ville kunne genkendes internt i kommunen. Et andet væsentligt forskningsetisk aspekt knytter sig til at sikre ”frivilligheden i deltagelse”. Det har derfor været centralt hele tiden at skabe mulighed for, at de forskellige deltagere har kunnet ”melde sig ud” af projektet. Dette er sikret gennem informationsmøder til personalegrupper, breve til forældre og børn, hvori det er blevet understreget, at alle til enhver tid har haft mulighed for at komme til mig med tvivlsspørgsmål og desuden til enhver tid har kunnet trække sig ud af projektets empiri.

Konkret har både forældre og personale fra tid til anden spurgt mig, hvad jeg har kigget efter i mine observationer, og jeg har hele tiden lagt mine observationer og begyndende analyser frem. I forbindelse med interviews har alle fået muligheden for at læse interviews igennem og kommentere på materialet i forhold til, om de har kunnet stå inde for indholdet i teksterne. Dette har nogle benyttet sig af og andre har ikke. I selve interviewsituationerne, har jeg desuden lagt vægt på, at den interviewede hele tiden har haft lejlighed til at spørge ind til indholdet, og på den måde har de været med til at forme karakteren og indholdet af interviews.

Jeg har fundet det væsentligt at lægge mine forskningsdagsordener og mine interesser åbent frem, som genstand for løbende udveksling og diskussion med de forskellige deltagere i forskningsprojektet. En helt central etisk problemstilling har knyttet sig til betydningen af at være praksisforsker i et kon-

fliktuelt felt, hvor der hele tiden er en række forskellige interesser på spil i kampen om hvilke forståelser, der skal dominere, og hvordan konkrete arbejdsdelinger og ressourcefordelinger skal organiseres. Som Kristine Kousholt beskriver det:

”Når vi anerkender, at forskeren er deltager i den praksis, der søges udforsket, må vi også forholde os til, at forskerens tilstedeværelse får betydning for det udforskede og forholde os etisk kritisk hertil i stedet for at betragte subjektiviteten som en fejlkilde. Dette medfører altså et forstærket etisk ansvar for, hvordan ens forskning og deltagelse får betydning i praksis. Denne etiske dimension kan relatere sig til forholdet mellem at frembringe almen brugbar viden samtidigt med, at dette ikke får negative konsekvenser for individuelle deltagere.” (Kousholt, 2009, s. 52)

Fordringen om ikke at bidrage til negative konsekvenser for individuelle deltagere, kan imidlertid vise sig at føre til nogle konkrete etiske dilemmaer i samarbejdsprocesserne i forhold til en sammensat og konfliktuel praksis. Konfliktualiteten i den institutionelle organisering, som jeg har haft mulighed for at deltage i, har bl.a. vist sig gennem de forskellige deltageres positionering i forhold til hinanden, også i forhold til forskningsprojektet. Dermed er en del af analysernes pointer også fremstillingen af selve kompleksiteten, konfliktualiteten og de forskellige personers konkrete interesseforskelle. Feltets konfliktualitet har imidlertid samtidig stillet væsentlige udfordringer op i forhold til både det empiriske forløb, analyseprocesserne og fremstillingen af analyserne i artikler og nu denne afhandling.

Det har sat nogle løbende etiske overvejelser i gang omkring den måde, jeg som forsker har deltaget på i de empiriske indsamlinger i et konfliktuelt felt. Netop dette, at jeg i projektet har inddraget forskellige parter, der fra hver deres positioner er inddraget i konflikterne omkring organisering, arbejdsdeling og ressourcefordeling, har betydet, at jeg har forpligtet mig på at skabe en fremstilling, hvori til tider modstridende synspunkter fremstår som velbegrundede og legitime. Det har derfor været en væsentlig bestræbelse i forskningsprojektet at fremstille de forskellige deltagere og deres forskellige, ind imellem modstridende, perspektiver på en måde, så de fremstår velbegrundede og på en måde, hvor deltagere faktisk kan genkende sig selv. Dette er jo ikke kun en forskningsetisk problemstilling, men i det hele taget en forskningsbestræbelse der knytter sig til i det hele taget at se verden som konfliktuel, og forskningens bidrag som at kaste lys over denne konfliktualitet, sammensathed og kompleksitet. Bestræbelsen får betydning for fremstillingen af de måder, hvorpå forskellige parters betingelser har betydning for deres handlinger. Hvis ikke den-

ne genkendelighed af egen position og praksis etableres, så har forskningen faktisk forfejlet sit mål, fordi det så ikke er lykkedes at fremskrive problemets strukturelle dimension. Dette knytter sig til antagelsen om, at alle handlinger kan begrundes i forhold til deres konkrete betingelser, og når handlingerne forekommer meningsløse eller konfliktuelle, så knytter det sig til, at deres betingelser er modsætningsfyldte, og ikke til at personerne er inkompetente.

Projektet er ofte blevet en del af og gjort til genstand for de forskellige deltageres konflikter, som når jeg fx er søgt inddraget i diskussioner af konkrete børns forløb eller kvaliteten af særlige indsatser. Det har rejst en række etiske dilemmaer i den konkrete forskningsproces på tværs af de organiseringer, som stridighederne har stået om, fordi forskningsprojektet er søgt trukket ind i konflikterne mellem de forskellige parter. Dermed rejser praksisforskningsprojekters bevægelser på tværs af konfliktuelle felter nogle etiske spørgsmål, der er nært knyttet til praksisforskningens fordring om at producere viden, som forekommer relevant for det udforskede praksisfelt. For til relevanskriterier knytter der sig jo netop en erkendelsesmæssig positionering i det konfliktuelle felt – for hvem og på hvilke måder forskningen tænkes at være relevant. På baggrund af tilbagemeldingerne fra de forskellige deltagere i forskningsprocesserne, har jeg sjældent været i tvivl om, *at* projektet har været relevant, men det har samtidigt syntes *relevant i forhold til de konflikter og kampe* mellem forskellige positioner, der præger det specialpædagogiske område. Forskningen har med andre ord kunnet anvendes ind i konflikterne.

Et konkret etisk dilemma i min forskning knyttede sig til, at der i den tid jeg var i den pågældende kommune, var store omstruktureringer af håndteringen af vanskeligheder i skolen i gang. Både den konkrete, adskilte organisering af special- og almenområde var i spil, parallelt med den nationalt udbredte inklusionsambition. Som en del heraf, var også den konkrete organisering og indholdet i opgaverne fra den lokale PPR i spil, ligesom der var konkrete omlægninger af visitationspraksis i gang. Også ressourcefordelingen mellem special- og almenområdet, og den mulige omorganisering og effektivisering af specialindsatserne i kommunen var genstand for løbende debat. Der var således store diskussioner internt i kommunen og mellem de forskellige faggrupper/professionelle om, hvordan den specialpædagogiske indsats skal tilrettelægges og finansieres.

Eftersom min empiriindsamling fandt sted samtidigt med en større afdækning af anvendelsen og anvendeligheden af kommunens forskellige specialtilbud i gang, betød det, at de resultater jeg måtte komme frem til, ville risikere at få

nogle meget konkrete betydninger for de mennesker, der var involveret i mit projekt – i yderste tilfælde i form af bidrag til debatten om hvilke specialtilbud, der skulle sættes på, og hvilke der skulle bespares. Dette rejser nogle diskussioner af, hvordan man som forsker forholder sig til at indgå helt konkret i et politisk spil om, hvordan indsatserne skal defineres fremover i en specifik kommune. I den forbindelse var det undervejs i projektet tydeligt, at både min forskningspraksis undervejs og forventningen til de endelige resultater fra tid til anden blev trukket ind i de konkrete konflikter mellem forskellige deltagere. Jeg blev løbende spurgt om, hvad jeg så, måske i særdeleshed hvad jeg så ”de andre steder”, og jeg blev bedt om min holdning til en række konkrete forandringsforslag. Her har det været væsentligt at holde fast i, hvad det er for en viden, man kan udvikle gennem praksisforskningsprojekter som dette, og også reflektere det i forhold til den måde som forskning i professionel praksis ellers bliver brugt på. Som Dorte Kousholt og Charlotte Højholt påpeger i forhold til forskningsprocesserne i det overordnede projekt, som nærværende projekt også er en del af:

”Oftest inddrages forskningsresultater ud fra, hvordan de kan anvendes i politiske eller ledelsesmæssige processer som kontrol, effektivitetsfremme eller målsætning af andre personers indsats. I den form for forskningssamarbejde, vi her lægger op til, kan forskningens resultater ikke inddrages som ’dommer’ i forhold til sociale uenigheder, men ses som en måde at få indblik i uenighedernes grundlag.” (Højholt & Kousholt, 2011, s.214)

Men netop dette forsøg på at blive inddraget som ’dommer’ har som sagt rejst nogle problemstillinger i min del af projektet. Fordi jeg har deltaget så mange forskellige steder, har jeg løbende haft kontakt til mange forskellige faggrupper med forskellige holdninger og interesser. Konkret har jeg afstået fra at kommentere på ændringsforslag i forhold til organiseringen af praksis med henvisning til, at mit forskningsprojekt har været undervejs, og at jeg derfor ikke har kunnet fremlægge egentlige resultater og konklusioner. Den omstændighed, at forskningsprojektet har været så lang tid undervejs, har i den forbindelse tjent som midlertidigt ’sikkerhedsnet’. De forandringer af den kommunale praksis, som dengang var undervejs, er for længst blevet besluttet og ført ud i livet, og jeg har været så tilpas længe om mine analyser, at de institutioner som jeg har udforsket på mange måder er forandret: Det er andre børn, og andre problemstillinger, der fylder, og jeg har ikke længere den samme tætte forbindelse til dem. Det ændrer dog ikke ved grundvilkåret for det etiske dilemma, at forskningsresultater altid må forventes at ”blive brugt” og dermed få konse-

kvenser for de udforskede praksisser. Som også Atkinson & Hammersley kommenterer i forhold til forskningsprojekters politiske betydninger:

”At the very least, the publication of research findings can shape the climate in which political and practical decisions are made, and it may even directly stimulate particular sorts of action. In fact it may change the character of the situations that were studied.” (Atkinson & Hammersley, 2002, s. 67)

I forhold til praksisforskning i konfliktfyldte felter finder jeg det nødvendigt at koble denne diskussion til forskningens fordring om relevans for praksis og udviklingen af praksis. For qua positions- og interesseforskelle i feltet, vil udviklingsperspektiver og dermed også relevanskriterier blive opfattet ganske forskelligt. Spørgsmålet om ”relevans” bliver derfor knyttet til et ’hvordan og for hvem’ - den konfliktuelle institutionelle organisering af forskellige sociale praksisser – både konkret i den udforskede kommune, og i forhold til et større nationalt (og internationalt) felt, der er genstand for strid mellem en række forskellige interesser. Dette dilemma kalder på en række refleksioner over mit ståsted som forsker, og de konkrete erkendelsesinteresser, der har båret mit projekt, nemlig forankringen i analyserne af betydningen af vanskeligheder og indsatser for de konkrete børns liv. Mit korte svar på dilemmaet er derfor, at i det omfang, jeg har ønsket at bidrage til udviklingen af organiseringen af tværfaglig og tværinstitutionel praksis omkring børn i vanskeligheder, har denne udviklingsambition været knyttet til betydningen for deltagelsesmulighederne i de pågældende børns liv. Målet med forskningen har således været, at fremlægge de komplekse analyser af praksis, velvidende, at forskningsprojektet potentielt vil blive brugt i de konflikter, der allerede eksisterer i feltet.

Del 6: Opsamling på afhandlingen

I denne afsluttende del af afhandlingen vil jeg samle op på *de tre forbundne forskningstemaer*, som jeg indledningsvist rammesatte problemfeltet ud fra:

1. Analyser af børnenes liv i det, som kaldes "*grænselandet mellem almenskole og specialskole*". Med andre ord: Hvilke betydninger har vanskeligheder og indsatser, når vi analyserer dem ud fra børns liv på tværs – gennem børns perspektiver?
2. Analyser på tværs af *arbejde og samarbejde* omkring børn i vanskeligheder. Hvordan forstås og håndteres vanskeligheder omkring børn i skolen gennem et samarbejde mellem en lang række *forskellige parter, med forskellige hensyn og betingelser for at deltage*?
3. Analyser af betingelser, der har betydning for det professionelle arbejde omkring børn i vanskeligheder. Med andre ord: Hvilke betydninger har *den institutionelle organisering af arbejdet*, som betingelser for de forskellige parter deltagelse i processen?

Udforskningen af disse temaer er i afhandlingen sket gennem en historisk og empirisk bevægelse på tværs af det institutionelle arrangement omkring børn i vanskeligheder. Således har jeg gennem observationer og interviews fulgt børn, forældre, lærere, pædagoger, psykologer og kommunale embedsmænd på tværs af specialskole, folkeskole, PPR, visitation og forvaltningspraksis i en dansk kommune.

Udgangspunktet for analyserne har været påpegningen af, at vi må analysere vanskeligheder og deres betydninger ud fra børns positioner i hverdagslivet. Når vi analyserer vanskeligheder i skolelivet gennem børns perspektiver, så knytter vanskelighederne i hverdagslivet sig i stor udstrækning til børns deltagelse i og på tværs af sammenhænge blandt andre børn og voksne. Når vi derimod analyserer indsatserne og deres definitionsprocesser, så fokuserer de ofte på årsager til vanskeligheder knyttet til individer. I disse forståelser tabes relevante perspektiver i forhold til børns hverdagsliv. Dette ser ud til at få den be-

tydning, at vi nemt kommer til at konstruere indsatser, der hæmmer mulighederne for at forstå og arbejde med det, som børnene finder vanskeligt, og indsatserne kommer derfor ind imellem til at stille sig i vejen i børnenes hverdagsliv – og kommer således, med Mehans og hans kollegaers ord, til at ”handikappe, de handikappede.”

Ofte analyseres feltet omkring børn i vanskeligheder adskilt på den måde, at man enten fokuserer på børnene eller fokuserer på indsatserne og deres effekter. Typisk tager disse typer af forskningsprojekter udgangspunkt i på forhånd fastlagte forståelser af ”hvilke typer børn” de handler om. Dermed tager de afsæt i allerede fastlagte forståelseskategorier af faglige eller sociale adfærdsvanskeligheder eller diagnoser. Andre forskningsprojekter har heroverfor fokus på de sociale konstruktionsprocesser, hvorigennem forståelseskategorierne anvendes og defineres. Dette projekt har taget udgangspunkt i, at der er brug for viden om samspillet mellem forskellige indsatser og forskellige institutionelle niveauer og ikke mindst viden om, hvordan organiseringen af indsatserne spiller ind i børns sammensatte liv.

Projektets teoretiske ambition og udfordring har været at udvikle et begrebsapparat, der formår at gribe disse processers sammensathed og konfliktualitet, som andet og mere ind individers inkompetente eller modvillige handlinger på den ene side eller samfundsstrukturer og diskursers overgribende effekter på den anden. Her har jeg med udgangspunkt i den kritiske psykologi og med inspirationer fra den institutionelle etnografi og Bourdieus feltanalyse, søgt at begrebssette dialektikken mellem den komplekse organisering omkring forståelser og håndtering af børn i vanskeligheder - og de forskellige deltageres konkrete udvikling af børneområdet.

Den overordnede kritisk psykologiske rammesætning og inspirationerne fra Bourdieus feltanalyse har skabt en spænding i min forskningstilgang, som det til tider har været en udfordring at arbejde med. Johan Asplunds anvender i en analyse af den samtidige tilstedeværelse af Gemeinschaft og Gesellschaft i et givent samfund en metafor om fikseringsbilledet, som er af den slags, der somme tider ligger i børns tyggegummipakker (Asplund, 1991). Fikseringsbilledet er et billede, der er sammensat på en måde, således at motivet ændrer sig, når man vipper det frem og tilbage.

For mig, har den sammensatte forståelse i forhold til at begribe dialektikken subjekt-struktur fungeret lidt på den måde. Når jeg med inspirationer fra Bourdieu betragter feltet omkring forståelse og håndtering af vanskeligheder,

så er det systematikken, strukturen og reproduktionen, der træder tydeligst frem – og vi får et skarpt blik for entydighed i de individualiserende forståelser af vanskeligheder, og de forskellige parterers bidrag hertil. Her får vi med andre ord et tydeligt billede af problematikker, og den måde, som de samfundsmæssigt *reproducerer* dem.

Gennem den kritisk psykologiske fokus på de forskellige parterers deltagelse, får vi imidlertid et andet billede, hvor alle de steder entydigheden brydes træder frem. Således får vi blik for, hvordan mange forskellige forståelser eksisterer og har betydning samtidigt som en del af en kompleks, sammensat, konfliktuel og modsætningsfyldt praksis. Man kan også sige det på den måde, at vi får øje på alle sprækkerne i den sociologiske mekanik – sprækkerne hvor entydigheden overskrides.

Det interessante er her, at vi på en gang får mulighed for at se problematikkerne skarpt, samtidigt med, at vi ved at se sprækkerne i problematikkerens entydighed får øje på udviklingsmuligheder. Disse udviklingsmuligheder knytter sig netop til de konkrete deltagere og deres subjektive håndtering af de modstridende betingelser. Som McDermott og Varenne fremhæver i afslutningskapitlet af deres bog ”Successful Failure – The School America Builds”, så er skolekultur ikke noget, vi mekanisk reproducerer – kultur er noget vi gør – og det er noget vi gør sammen. Med dette statement ønsker de at henlede vores opmærksomhed på, at vi alle sammen gennem vores deltagelse er med til at producere særlige forståelser af vanskeligheder, og særlige betingelser for hinanden:

”It is certainly a call for those acquired by positions of authority – teachers, counselors, psychologists, and researchers, among many others – to work at becoming aware of the practical consequences of their actions: What do they make for others?” (McDermott & Varenne, 1998, s. 215)

Samlet set bidrager denne afhandlings historiske og empiriske analyser således til debatten om de specialpædagogiske indsatser, deres betingelser og deres betydninger for børn. Afhandlingens vidensbidrag om de konkrete organisatoriske og institutionelle betingelser fører til nye forståelser af, hvordan forskellige deltagere konkret medvirker til den delte sociale praksis, hvorigennem vi forstår og håndterer vanskeligheder. Vi får med andre ord mulighed for at forstå, hvad det er for betingelser som udviklingstiltag på området møder, og vi får viden om, hvilke udviklingstiltag, der synes nødvendige i forhold til at forandre selve de institutionelle betingelser.

Artiklernes analyser, som jeg vil resumere i det følgende, udtrykker alle forskellige bevægelser på tværs af de tre områder: Børneliv; pædagogiske og tværfaglige indsatser og forvaltningspraksis. *Artiklerne bidrager således på forskellig vis med aspekter af afhandlingens problemfokus – og ser på betingelserne for at handle i disse områder og på sammenhænge og forbindelser imellem dem.*

Artikel 1: Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse

Denne artikel undersøger vanskeligheder omkring børn i skolen, og de specialpædagogiske indsatser børn tilbydes gennem børns perspektiver. Artiklen analyserer observationer og interviews fra en folkeskoleklasse og en specialklasse uden for folkeskolen, der arbejder med den hensigt, at børnene i nær eller fjern fremtid atter bliver inkluderet i folkeskolen. Ved at følge drengen Jacob på tværs af folkeskole og specialklasse, får vi indsigt i, hvordan vanskelighederne for ham forbinder sig til hans deltagelsesmuligheder i skolen, og *hvordan* de specialpædagogiske indsatser *får betydning* i hans hverdagsliv og for de deltagelsesmuligheder, som vanskelighederne er forbundet til.

Indstillingen til specialundervisningsindsatsen er begrundet med beskrivelser af, at Jacob har ”adfærdsvanskeligheder” og ”opmærksomhedsforstyrrelser”. I artiklen problematiseres disse forståelser af vanskelighederne som abstrakte dysfunktioner, et barn enten har eller ikke har. Gennem konkrete observationer af børns deltagelse bliver det i stedet muligt at forstå de handlinger, som lærerne opfatter som symptomer på iboende dysfunktioner, som meningsfulde i forhold til børnenes liv i sociale sammenhænge blandt andre. Analyseret gennem Jacobs perspektiv ser hans handlinger ud til at hænge sammen med hans engagement i at ”høre til” og ”være med” og handlingerne retter sig derigennem mod at udvide råderummet af deltagelsesmuligheder i børnefællesskabet. Således bliver det muligt at reflektere beskrivelserne af, at Jacob ”mangler evnen” til at koncentrere sig på nye måder, og i stedet decentrere det analytiske blik på hvorfor Jacobs opmærksomhed er rettet andre steder hen end mod læreren, og det læreren tænker, der skal foregå i undervisningen. Analysen kontekstualiserer således ’opmærksomhedsforstyrrelser’ og ’adfærdsvanskeligheder’ i forhold til Jacobs liv.

Artiklen indskrives sig dermed i en længere debat omkring ”virkningen” af specialundervisningsindsatser og argumenterer på baggrund af analyserne for, at ”virkning” må begribes i forhold til de *betydninger* specialundervisning har for de berørte børn og det, de selv er optaget af i deres skoleliv. Analysernes

bidrag er derfor en pointering af nødvendigheden af at kontekstualisere og situere forståelser af vanskeligheder i børns hverdagsliv. Vi kan ikke hjælpe børn til ændrede former for deltagelse, hvis ikke vi undersøger og arbejder med, hvad det er, der begrunder deres deltagelse i forhold til de betingelser, som bl.a. dynamikkerne i børnegruppen og de voksnes konflikter omkring dem danner.

Analyserne af børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskoleklasse og specialklasse peger således på, at hvis børn i vanskeligheder skal hjælpes til andre handlemuligheder, må der arbejdes med at forandre deres deltagelsesbetingelser i forskellige livssammenhænge. Dette giver mulighed for refleksion over det pædagogiske arbejdes genstand ikke som *individet - i - sig selv*, men som *individet - i - sammenhæng*. Som det også fragmentvis udpeges i artiklen, ser det imidlertid ud til, at det i praksis kan være vanskeligt at få *adgang* til at arbejde med forbindelsen imellem børns læring og deres sociale liv. Konkret ser det ud til, at organiseringen af henvisningssystemet omkring ”børn med særlige behov” begrænser adgangen til at arbejde med folkeskoleklassen som en problematisk *sammenhæng*. I stedet tilskynder det institutionelle arrangement til at fokusere på det enkelte barns ”særlige behov” som årsagerne til problemerne i skolen. Hvordan vi konkret forstår og håndterer vanskeligheder gennem en delt social praksis er centrale omdrejningspunkter for de næste artikler, hvor jeg mere specifikt analyserer de institutionelle betingelser for at arbejde med skolevanskeligheder.

Artikel 2: Visitationsprocesser som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder

Artiklen tager udgangspunkt i en nysgerrighed over den måde, hvorpå det pædagogiske fokus ændrer sig fra at se på sammenhænge og fællesskaber til at se på individuelle dispositioner og dysfunktioner, når man arbejder med de børn, der kaldes ”børn med særlige behov”. Diskussionen af problematikker omkring individualiserende forståelser er ingenlunde ny inden for forskningen. En væsentlig del af den kritik, der er blevet rejst af individualiserede problemforståelser, har rettet sig mod den måde hvorpå *forståelseskategorierne etableres og former praksis*. Der har imidlertid manglet opmærksomhed omkring den måde *organiseringen af praksis* får betydning for anvendelsen af forståelseskategorier. Artiklens analyser sætter derfor fokus på, hvordan de forståelseskategorier, der anvendes, må forstås i relation til den måde, som vi institutionelt har organiseret området omkring ”børn med særlige behov”, herunder også den institutionelle adskillelse af almenpædagogik og specialpædagogik.

Det empiriske materiale som analyseres i artiklen er observationer og interviews fra en specialklasse, fra forskellige tværfaglige sammenhænge og fra visitationsmøder. Artiklen skaber således en analytisk bevægelse på tværs af forskellige sociale praksisser, som individualiserende forståelseskategorier om ”børns særlige behov” ”virker i. Ved at tage udgangspunkt i de forskellige deltageres *begrundelser* for at anvende særlige forståelsesformer, skærpes fokus på, hvad det er for nogle, ofte modstridende *betingelser*, der begrundet anvendelsen af forståelseskategorierne. Herigennem vises det, hvordan den specialpædagogiske praksis er forbundet til den konkrete visitationspraksis - som igen er begrundet i lovgivningen og de særlige administrative opdelinger af almenpædagogiske og specialpædagogiske indsatser.

I det institutionelle arrangement ligger en lang række *tilskyndelser* til at anvende individualiserende forståelseskategorier i arbejdet med børn i vanskeligheder i skolen. En konkret begrundelse for, at de individualiserende forståelser får forrang i de professionelles forståelser af børn i vanskeligheder, knytter sig til, at visitationsproceduren er tilrettelagt omkring enkeltbørns ”særlige behov”. Forudsætningen for at udløse ressourcer til at arbejde med vanskeligheder omkring børn er således at udpege enkeltbørn. På den måde kan det se ud til, at selve visitationsprocesserne får stor betydning for, hvordan forståelseskategorier udvikles og anvendes, fordi der sker en frasortering af viden om de livssammenhænge som børnenes vanskeligheder er flettet ind i. Opgaven for speciallærerne bliver gennem henvisningsprocedurerne tilskyndet i retning af arbejdet med det enkelte barn og dets ”særlige behov”.

Samtidigt ser det ud til, at visitationen som social praksis også får betydning for den måde, hvorpå lærere og speciallærere forstås og forstår sig selv som ”professionelle”. Deres faglighed og ”professionalisme” formes så at sige også af de betingelser, som de deltager i på tværs af det institutionelle arrangement omkring børn i vanskeligheder. De individualiserende forståelsesmåder bliver en del af den ”professionelle ekspertise” og den måde, hvorpå de professionelle forstår deres opgave indenfor et særligt institutionelt arrangement. Det forvaltningsmæssige behov for effektivitet i beslutningsprocesserne ser på den måde ud til at have betydning for dominansen af den særlige forståelse af professionalitet som ekspertforståelser af standardiserede kategoriseringer af børns ”særlige behov”.

En væsentlig pointe ved at analysere forbindelsen mellem sociale praksisser og forståelsesformer, er desuden at fremhæve, at den kun eksisterer, vedligeholdes, udvikles og forandres gennem de mange forskellige parters deltagelse i

den. Når individualiseringen af vanskeligheder i skolelivet sker, er det ikke en entydig proces, men en proces der er indvævet i en række sociale forhold. Med andre ord sker individualiseringen ikke tilsigtet, men som analyserne viser heller ikke tilfældigt. Tværtimod handler en lang række deltagere med forskellige opgaver og hensyn sammen ud fra en fælles ambition om at bidrage med alternative problemforståelser, og de udgør på mange måder betingelser for hinandens opgaveløsning. Således har beslutningstagerne i visitationen brug for viden at beslutte på, og de professionelle, der leverer denne viden har også indflydelse på, hvad det er for viden, der bliver relevant i den forbindelse.

Udfordringerne med at udvikle arbejdet med børn i vanskeligheder på mere inkluderende måder knytter sig på den måde til en lang række parters deltagelse i mange forskellige sociale praksisser – og fordrer derfor udvikling på både politisk, lovgivningsmæssigt, forvaltningsmæssigt og professionelt niveau. En større pædagogisk opmærksomhed på fællesskaber og sammenhænge og deres betydninger for vanskelighederne omkring børn kræver derfor, at en institutionaliseret og ”naturliggjort” forståelse af vanskeligheder som enkeltbørns dysfunktioner overskrides - både i det konkrete arbejde med børnene, og i de forskellige andre sociale praksisser involveret i arbejdet omkring vanskeligheder i skolen, herunder visitationen.

Artikel 3: A Paradox of inclusion – Administrative Procedures and Children’s perspectives on Difficulties in School

Denne artikel har flere træk til fælles med den foregående, og de deler således også dele af det fremlagte empiriske materiale. Som redegjort for indledningsvist i afhandlingen er målgrupperne for artiklerne imidlertid forskellige, og de retter sig således mod henholdsvis et dansk og et internationalt publikum. I denne artikel fokuseres der mere specifikt på det, der kan kaldes ”inklusionsparadokset” – at man tilsyneladende ekskluderer for at inkludere. Således tager artiklen afsæt i en opmærksomhed på den tilsyneladende modsætning mellem en politisk og forskningsmæssig ambition om at udvikle en inkluderende skole i form af ”den rummelige folkeskole” på den ene side – og en tendens til stigende eksklusion til specialundervisningstilbud på den anden.

Målet med artiklen er at undersøge, hvordan dette modsætningsforhold oprettholdes i praksis, og målsætningen forfølges ved at sammenstille analyser af børns perspektiver på vanskeligheder med analyser af visitationspraksis. Artiklens empiriske fundament er etableret gennem det etnografisk inspirerede observations- og interviewstudie af børn, professionelle, embedsmænd og forældres deltagelse på tværs af specialundervisning, personale møder, tværfaglige

møder og visitationsmøder. Ved at tage udgangspunkt i analyser af børneperspektiver får vi blik for, at arbejdet med inklusion forudsætter, at vi overskrider den individuelle problemforståelse og også skaber mulighed for at arbejde med børns betingelser og dermed de sammenhænge, som børn lever deres liv sammen i.

Dermed etableres en position, hvorigennem kritikken af organiseringen af håndteringen af specialundervisningen kan rejses. For når vi fra denne position analyserer det institutionelle arrangement omkring håndtering af børn i vanskeligheder i skolen, ser det ud til, at organiseringen favoriserer individualiserende perspektiver på vanskelighederne, hvilket ultimativt kommer til at fungere som begrundelser for eksklusion. På den måde begrænses det pædagogiske arbejdes muligheder for at arbejde med børn, som personer, der lever deres liv i fællesskaber blandt andre på tværs af en række forskellige sammenhænge. Det ser ud til, at vi har organiseret den institutionelle håndtering af inklusion af børn i vanskeligheder i skolen på måder, der forudsætter en individualisering af vanskeligheder til ét barn – og ét cpr. nr. Dermed afgrænses den pædagogiske indsats nemt til et fokus på dette ene barn – et barn der i forståelserne kommer til at optræde som kontekstløst. Dermed er eksklusionen sket som en forudsætning for at arbejde med inklusion – og deri består inklusionsparadokset.

Artikel 4. Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde

Denne artikel handler om det tværfaglige samarbejde og dets institutionelle betingelser. Artiklens hovedtema er den forskningsmæssigt og empirisk begrundede nysgerrighed over det tilsyneladende *modsningsfyldte spændingsfelt i samarbejdet* mellem sammensathed/konfliktualitet og entydighed/konsensus. Forskellige former for tværfaglig samarbejdspraksis analyseres empirisk gennem observationer og interviews med professionelle og embedsmænd omkring to børns forløb: Anna og Niels. Annas forløb følges fra folkeskolens indstilling til først én specialklasse, hendes diagnosticering med ADHD og efterfølgende placering i en anden specialklasse. Niels' forløb følges i processen, hvor han henvises til en familieklasser med henblik på efterfølgende inklusion i folkeskolen.

Artiklen tager afsæt i de senere års fokus på udvikling af det tværfaglige samarbejde omkring børn i vanskeligheder som en del af arbejdet med tidlig indsats og inklusion i skolen. Børn lever deres liv på tværs af sammenhænge, hvor forskellige faggrupper deltager i indsatserne, som qua en historisk etableret in-

stitutionel arbejdsdeling er organiseret adskilt: Lærere, speciallærere, pædagoger, psykologer og socialrådgivere har således forskellige opgaver knyttet til barnet, forskellige betingelser for at udføre dem, forskellige uddannelsesmæssige baggrunde og forskellige historisk forankrede forståelser af, hvordan børn i vanskeligheder skal forstås og håndteres. Formålet med udviklingen af tværfaglige indsatser er derfor at koordinere forløbene og inddrage de forskellige parter mange *forskellige* perspektiver.

Når vi følger børn på tværs af de forskellige sammenhænge i deres liv, får vi et billede af, at ”vanskeligheder” er meget situations- og kontekstafhængige. Fx ser det ud til at lærernes vanskeligheder med et barn i skolen kan være nært forbundet med barnets deltagelsesmuligheder i de sociale fællesskaber blandt andre børn. Samtidigt er det bemærkelsesværdigt, at hvad der optræder som vanskeligt, ser ud til at variere stærkt afhængigt af de kontekster, som børnene indgår i. Det, der optræder som vanskeligt et sted, optræder mindre påfaldende andre steder – afhængigt af de betingelser, børnene tilbydes de forskellige steder. Med dette i mente ligger der således nogle udviklingsmuligheder i det tværfaglige samarbejde: De forskellige perspektiver repræsenterer viden fra forskellige steder og knytter sig til forskellige voksnes opgaver med børnene, og ved at udforske og reflektere over disse forskelle, kan man skabe viden om, hvordan forskellige betingelser har betydning for børns vanskeligheder og handlinger.

Når vi analyserer de konkrete samarbejdsprocesser, ser det imidlertid ud til, at uenighederne og konflikterne nedtones, og møderne bærer i stedet præg af en etablering af enighed, det som Morten Ejrønæs beskriver som ”pseudokonsensus”. På den baggrund påpeger han nødvendigheden af at udvikle faglighedsforståelser, der anerkender og værdsætter forskelligheder (Ejrønæs, 2004, 2006).

På baggrund af mine diskussioner af forståelsesformer i forskningsfeltet, og med væsentlige inspirationer fra Erik Axels analyser af vidensformer i konfliktuel Kooperation (ex. Axel, 2009, 2010), udpeger artiklen gennem empiriske analyser to tilsyneladende modstridende forståelsesfigurer i det tværfaglige samarbejde: 1) Den *formallogiske individualiserende forståelsesfigur*, hvor der fokuseres på entydige *årsager* til vanskeligheder og 2) den *situerede forståelsesfigur*, hvor *betingelserne* for, at noget optræder som vanskeligt, er genstand for opmærksomhed. Gennem analyserne vises det, at begge forståelsesfigurer anvendes af alle parter, men at den situerede forståelsesfigur ser ud til at blive vanskeliggjort af de konkrete betingelser i den tværfaglige samarbejdspraksis.

Dette er bl.a. knyttet til det forvaltningsmæssige behov for at sikre ensartethed i sagsgangen og træffe entydige beslutninger på "*sikker viden*", for at fordele børn retfærdigt i en historisk opdelt institutionel organisering mellem almen- og specialpædagogik. Dette forhold ser samtidigt ud til at blive en væsentlig betingelse for, at de formallogiske individualiserende forståelser anerkendes som mere professionelt legitime end andre i samarbejdet. Når den dominerende tankefigur således er, at man en gang for alle kan etablere "sikker viden" om, hvordan barnet i "virkeligheden er", så kommer situerede perspektivforskelle og uenigheder til at fremstå som fejl. De institutionelle betingelser kommer således til at gøre *forskelle og konflikter sårbare for deltagerne*. Konfliktuerende perspektiver fører nemlig i dette institutionelle arrangement, hvor forvaltningschefen samtidigt er arbejdsgiveren, nemt til risikoen for at blive udpeget som den "skyldige". Problemet forskydes derfor rundt mellem de forskellige deltagere (Højholt, 2001), og her kan udpegningen af individuelle årsager hos barnet betragtes som en fælles afmagtshandling, fordi den placerer "skylden" indeni barnet.

Imidlertid er dominansen af den individualiserende formallogiske forståelsesfigur ikke entydig. Den udfordres hele tiden mere eller mindre eksplicit af deltagernes anvendelse af den situerede forståelsesfigur. Således er der, både i det konkrete forskningssamarbejde og i andre kommuner, tiltag der med udgangspunkt i den situerede tankefigur søger nye veje. Der tales fx om at begynde arbejdet med vanskeligheder i folkeskolen *for visitationen*, at ændre visitationen, så *testningen og individualiseringen ikke er en nødvendig forudsætning* for at få hjælp, og om i højere grad at udvikle de specialpædagogiske indsatser *i klasserne i folkeskolen*. Man kan også formulere det på den måde, at de forskellige parter alle er involveret i en form for strid om, hvad det er for grundlæggende forståelsesfigurer, vi kan forstå skolevanskeligheder ud fra. En strid der netop ikke entydigt knytter sig til personer eller positioner, men som i højere grad knytter sig til de grundlæggende modstridende betingelser for praksis omkring forståelse og håndtering af børn i vanskeligheder.

De forskellige forståelsesfigurer eksisterer samtidigt og er hele tiden i bevægelse i forhold til de modsætningsfyldte institutionelle betingelsesstrukturer. Samarbejdet tjener særlige, til tider *konfliktuelle hensyn*, der på forskellige måder har *betydning for alle parter*. Vi må derfor også begribe hvordan dobbelthederne i betingelsesstrukturerne hele tiden opretholdes og forandres gennem de forskellige parters fælles og konfliktuelle deltagelse. Ejrnæs' pointe, om at der er behov for udvikling af forståelser af faglighed og tværfagligt samarbejde, der

rummer mangfoldighed og forskelle, knytter sig altså også til analyser af de institutionelle betingelser, som forståelserne skal virke i. Udvikling handler derfor ikke alene om at udvikle nye *forståelser* af faglighed og samarbejde – det handler også om at udvikle de institutionelle betingelser, og den måde, som forskellige parter danner betingelser for hinanden i forhold til de konkrete samarbejdsprocesser. Hvis vi således ønsker at udvikle samarbejdet i retning af øget fælles refleksion over forskelle på barnets betingelser i forskellige sammenhænge, så må vi gribe ind på mange institutionelle niveauer samtidigt og tage udgangspunkt i de forskellige parters konfliktuelle deltagelse i praksis.

Afrunding og perspektivering

I afhandlingens forskningsfelt blev det vist, at megen forskningslitteratur påpeger, at den individualiserende forståelsesfigur er hjørnestenen i specialundervisningen (ex Sigmon, 1990). Jeg har i nærværende projekt sat mig for at forstå, hvordan og hvorfor det mon kan være, og har undersøgt det ved at gå tæt på den sammensatte sociale praksis omkring forståelse og håndtering af børn i vanskeligheder.

Her har verden vist sig at være mere kompleks end som så: Individualiserings-tendensen er markant til stede i de forskellige sociale praksisser involveret i håndtering af børn i vanskeligheder. Den er imidlertid ikke så entydig, som den ofte fremstår i den kritiske del af forskningslitteraturen. Ved empirisk og analytisk at bevæge sig ”tæt på” og ”på tværs” af det institutionelle arrangement gennem førstepersonsperspektiver, historiske analyser og decentrerende forskningsbevægelser, skærpes blikket for, hvordan de forskellige forståelser både er forankrede i, reproduceres og fornyes gennem mange parters konfliktuelle deltagelse i social praksis.

Her ser det ud til, at alle parter, fra hver deres position, deltager velbegrunderet i håndteringen af vanskeligheder omkring børn i skolen. Det centrale er blot, at de deltager i et særligt institutionelt arrangement, som tilskynder til særlige forståelser og handlinger, og at de i deres deltagelse skal forvalte en række andre hensyn, end hensynet til det enkelte barn. Og her kan det ligne at de individualiserende forståelser repræsenterer hensigtsmæssige ”kompromiser”.

Et væsentligt fænomen er her, at deltagerne har en meget høj grad af medvidden om, at forståelserne er resultater af løbende forhandlinger, og at de skal bruges som argumenter ind i en særlig institutionel struktur.

Her bliver det relevant at vende tilbage til Mohammed, som vi mødte i indledningen af afhandlingen – Drengen, der ønskede sig en diagnose. Nu handler denne afhandling jo ikke specifikt om diagnoser, men gennem analyserne er vi alligevel blevet klogere på, på hvilken måde Mohammeds ønske om en diagnose kan være meningsfuldt.

Klaus Nielsen og Carsten René Jørgensen har i deres artikel ”Patologisering af uro”, en spændende diskussion omkring udviklingen af diagnosen ADHD, der med en eksplosiv stigning bliver bragt til anvendelse i forhold til skolebørn både i Danmark og internationalt (Nielsen & Jørgensen, 2010). I artiklen fremhæves bl.a. den måde, som diagnosticeringen, ved netop at se bort fra kontekstens betydning, hverdagslivets betingelser, kommer til at fungere som en patologisering af hverdagslivet. De argumenterer med, at det ser ud til at skolens betingelser er ændret på en måde, som får flere (især drenge) til at falde igennem, og at en generel samfundsmæssig tendens af at udpege medicinske årsager til problemer, får dem til ikke bare at falde igennem, men ”falde ud” som ADHD-børn. Nielsen & Jørgensen refererer en undersøgelse af Hacking, (1992), der peger på at der kan opstå en ”looping-effekt” omkring diagnosticeringsprocesser, og i særdeleshed når ”lægfolk” – her børn og forældre - begynder at bruge diagnoser – nemlig at

”(...)de benytter medicinske klassifikationssystemer til at gøre deres eksistentielle problemer og lidelser meningsfulde, og dermed sker der langsomt en patologisering af hverdagslivet” (Nielsen & Jørgensen, 2010)

Det er en ganske central pointe, at netop fordi forståelseskategoriseringerne drejer vores opmærksomhed bort fra hverdagslivet, så fremtræder de fænomener, der måske optræder som meningsfulde i mødet med vanskelige og modsætningsfyldte betingelser, som sygelige. Når jeg observerer Mohammed, oplever jeg imidlertid, der er andet og mere på spil, end Mohammeds identitetsproces og behovet for identifikation med kriterierne for en ADHD-diagnose for at gøre lidelserne meningsfulde. Faktisk er jeg ikke sikker på, at han ved, hvad en ADHD-diagnoses kriterier er. Men han kender tilsyneladende alligevel lidt til, hvad man kan gøre med en diagnose som ADHD. Mohammed er formentlig ikke klar over de store filosofiske debatter om vidensformer og den medikaliserende samfundstendens. Han er måske ikke engang klar over, at ADHD kan medicineres.

Mohammed er i sit liv i ”grænselandet” på mange måder vidne til den måde,

som de voksne strides omkring ham og de andre børn her, og han lever med betydningerne af denne strid. Mohammed har fulgtes med andre børn, der har fået en diagnose, og han har set dem blive flyttet til andre skoletilbud. Ofte sker der desuden det i kølvandet på en psykiatrisk udredning, at der falder ro omkring børnene. Ikke nødvendigvis forstået som at børnene bliver mere rolige, nej, de voksne omkring børnene, synes at falde til ro.

Her ser diagnosen ud til, at kunne blive en relevant mulighed for at Mohammed kan udvide rådigheden over sine livsbetingelser. Når vi følger Mohammed på tværs af familieklasser og børneklasser, så ser spørgsmålet om en relevant skoleplacering for ham ud til at dreje sig om at være sammen med drenge i familieklassen – og ultimativt at få nogle blivende kammerater. Som vi så det for Anna, i artikel 4, kan en diagnosticering også føre til en mere stabil skoleplacering blandt nogle blivende kammerater, hvilket ser ud til at være centralt for Mohammed. At de voksnes forvirring og afmagt holder op har på den måde også betydning for Mohammeds muligheder for at få adgang til at høre til et sted blandt andre børn, muligheder, der ser ud til at være centrale for Mohammed. Her er det altså en særlig pointe, at ikke blot de forskellige professionelle: Lærerne, specialklasselærerne, pædagogerne, psykologerne osv., men også embedsmændene, der har til opgave at administrere ressourcerne, og sidst men ikke mindst også forældrene og børnene inddrager diagnoser og individualiserende forståelser af vanskeligheder, når de deltager i bestræbelser på at hjælpe børnene.

Paradokset er så, at netop fordi vi med de individualiserende forståelser mister blikket for hverdagslivet, så mister vi også blikket for det vanskelighederne er en del af. Indsatserne tilrettelægges ud fra en grundlæggende kompensatorisk forestilling om at afhjælpe vanskelighederne, ved at udbedre eller kompensere for dysfunktionerne ved det individuelle barn. Vi reducerer dermed mulighederne for at arbejde med børns betingelser, konteksten hvor vanskelighederne opstår. Samtidigt sker der også det, at vi mister blikket for den måde, som indsatserne griber ind i børnenes liv – blikket for at indsatser til vanskeligheder også betyder at man mister noget, som Anne Morin peger på (Morin, 2007). Dermed risikerer vi, at indsatserne bidrager til at vanskeliggøre barnets liv yderligere.

For at forstå disse processer, er det, som jeg har vist, nødvendigt at udforske den konkrete praksis, og den måde, som modsætningsfyldte strukturelle forhold stiller sig som modsætningsfyldte betingelser for deltagerne her. Pointen er her, at vi gennem analyser som disse får mulighed for at forstå det dialekti-

ske forhold mellem subjekter og strukturelle betingelser. De mange forskellige deltagere, herunder også Mohammed, deltager i den institutionelle organisering, på måder der er meningsfulde i forhold til de relevansstrukturer, der gør sig gældende her. Men de gør det ikke ”blindt” og de gør det ikke entydigt – og her ligger sprækkerne til udviklingen af andre forståelser af skolevanskeligheder, faglighed og tværfaglighed. For deltagere i alle positioner peger samtidigt på nødvendigheden af mere situerede forståelser, der i højere grad undersøger betydningerne af de kontekstuelle betingelser for vanskeligheder i børns liv, de forståelser der samtidigt ofte underkendes i de institutionaliserede tværfaglige sammenhænge. Feltet og de mange parterers deltagelse er altså spundet ind i de modstridende betingelser. Så hvis vi vil udvikle den sammensatte institutionelle håndtering af børn i vanskeligheder, bliver det nødvendigt, at vi i fællesskab på tværs af forskningen og den sammensatte praksis, husker os selv og hinanden på Varenne og McDermotts pointe: at de modstridende betingelser og deres betydninger kun eksisterer gennem vores handlinger og vores bidrag til både deres reproduktion og forandring, og igennem den måde vi udgør betingelser for hinanden.

Litteratur

- Ainscow, M. (2005) Would It Work in Theory? Arguments for Practitioner Research and Theorizing in the Special Needs Field. In: Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. *Theorising Special Education* (p. 7 – 20). London: Routledge.
- Ainscow, M. (2008). Udvikling af inkluderende praksis og kultur. I: Alenkær, R. *Den inkluderende skole – en grundbog*. (S. 139 – 159) København: Frydenlund.
- 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.
- Ali, Z, Fazil, Q., Bywaters, P., Singh, G. Wallace, L. (2001). Disability, Ethnicity and Childhood: A critical review of research. *Disability & Society* 16(7) 949 – 967
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistic Manual of Psychiatric Disorders (4th. Ed.)* Washington DC: APA Press.
- Andenæs, A. (1991) Fra undersøkellesobjekt til medforsker? Livsformsinterview med 4-5-åringer. *Nordisk Psykologi* 4(43) s. 274 - 292
- Andersen, P. Ø. (2005) Observationer i institutions- og klasserumsforskning. I: Bechmann Jensen, T. & Christensen, G. (red.) *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. (s. 181 – 201) Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Andersen, P. Ø., Hjort, K. Schmidt, L. S. K. (2008) Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik. Forskningsrapport fra Institut for Medier, erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Andersen, J. & Pedersen, A.H. (2008, January 14). *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.ashx
- Asen, E; Dawson, N. & McHugh, B. (2001). *Multiple Family Therapy: The Marlborough Model and Its Wider Applications*. London: Karnac.
- Asplund, J. (1991) *Essä om Geminschaft och Gesellschaft*. Göteborg: Bokforlaget Korpen
- Atladóttir, H. Ó.; Parner, E. T. ; Schendel, D.; Dalsgaard, S.; Thomsen, P. H.; Thorsen, P. (2007) Timetrends in Reported Diagnoses of Childhood Neuropsychiatric Disorders – A Danish Cohort Study. *ARCH PEDIATR ADOLESC MED/vol 161, February*
- Axel, E. (2002). *Regulation as Productive Tool Use*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Axel, E. (2009) What Makes us Talk about Wing Nuts? Critical Psychology and Subjects at Work. *Theory & Psychology 19 (2) 275 – 294*
- Axel, E. (2010) Situeret projektering i et byggeprojekt. *Nordiske Udkast 1 (1)97 – 117*.
- Baltzer, K. & Tetler, S. (2003) Aktuelle tendenser i dansk specialpædagogisk forskning på børneområdet. *Psykologisk, Pædagogisk Rådgivning, 40 (2) s.*

- Baltzer, K. (2005) Inkluderende og rummelige skoler i forskningen. *Psykologiske, Pædagogiske Rådgivning* 42 (3) s. 237 – 267
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in Sociology of Deviance*. New York: The Free Press
- Bendixen, C. (2008) Hvordan intelligenstagningen kom ind i folkeskolen - og blev der. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3 (08) s. 14 – 25
- Bendixen, C. (2009) Intelligensbegrebet og intelligenstagning i folkeskolen (s. 197 – 229). I: Bendixen, C. & Kreiner, S. (red.) *Test i folkeskolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Beresford, B. (1997) *Personal Accounts: involving disabled children in research* (London, HMSO).
- Bourdieu, P. (1984/1993). *Sociology in Question*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. (1997): Intelligensracismen. I: *Men hvem skabte skaberne?* København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. et al. (1999) *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. London: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2006) *Reproduktionen – Bidrag til en teori om undervisningsystemet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996). *Refleksiv sociologi - mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press

- Burman, E., (1994) *Deconstructing developmental psychology*. London and New York: Routledge.
- Busch-Jensen, P. (2011) *Fleksibilitet og fællesskab - frembringelsen af nye former for fælleshed i moderne arbejdsliv*. Ph.d. Serien. Institut for psykologi og uddannelsesforskning. Roskilde Universitet.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2003a). *Problembarnets Århundrade*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003b). *I problembarnens tid – Förnuftets moraliske ordning*. Stockholm: Carlsson Bokforlag.
- Böttcher, L. (2004). Børn med anderledes hjerner har også intentioner. *Nordiske Udkast*, 32,(2), s. 45 – 62
- Böttcher, L. (2010). Hjerneskader og indlæringsproblemer: en udfordring i praksis. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 47(1), 24-34.
- Böttcher, L. (2011, in press). The Will to have Fun is Never Disabled. Supporting Children with Severe Impairments in Becoming Subjects. In: Hedegaard, et al. (ed.) *Children, Childhood, and Everyday Life: Children's Perspectives*
- Callewaert, S. (2007) Kritiske refleksioner over den livshistoriske trend. I: Glasdam, S., Lorentzen, V. & Petersen, K. A. (red.) *Livshistorieforskning og kvalitative interviews*. S. 20 – 31. Viborg: Forlaget PUC, CVU Midt-Vest.
- Callewaert, S. (2008) Replik. *Praktiske Grunde*, 2, s. 92
- Christensen, G. (2003). *Psykologiens videnskabssteori – en introduktion*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Christensen, G. (2008) Individ og disciplinering – det pædagogiske subjekts historie. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Christoffersen, M. N. (1999). *Risikofaktorer I barndommen - en forløbs undersøgelse særligt med henblik på forældres psykiske sygdomme*. Socialforskningsinstituttet 99:18
- Danziger, K. (1997), *Naming the mind – How psychology found it's Language*, Sage, London
- Dencik, L. (2004) Alle situationer er læresituationer. I. Ellegaard, T & Stanek, A. (red.) *Læreplaner i børnehaven – Baggrund og Perspektiver* (s. 122 – 140). Vejle: Kroghs Forlag.
- DeVault, M. L.; McCoy, L. (2006). Institutional Ethnography: using Interviews to Investigate Ruling Relations. In: Smith, D. (ed.) *Institutional Ethnography as Practice*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Dreier, O. (1997). Subjectivity and Social Practice. *Sundhed, Menneske og Kultur*, 1, s. 1 – 145
- Dreier, O. (1999). Participation, Intercontextuality and Personal Trajectories. In: Maiers, W. et al (ed.) *Challenges to Theoretical Psychology*. p. 269 - 278 Ontario: Captus Press inc.
- Dreier, O. (2006). Imod abstraktionen af struktur. *Nordiske Udkast*. 34 (1) 3-12.
- 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.

- Dressler, M.; Kristensen, K. & Mørck; L.L. (2010). En forkert 'mig': Ukritisk brug af Ritalin og en skæv sygdomsforståelse kan skygge for udviklingsmulighederne hos det barn, der får diagnosen ADHD. *Psykolog Nyt*, Vol. 64, Nr. 14, 2010, s. 20-23.
- 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
- Dyssegaard, C. & Laustsen, H. (2009) Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og ungdommed lettere vanskeligheder. I: Egelund, N. & Tetler, S. (red.) *Effekter af specialundervisningen - Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater* (s. 27 – 130). København: Danmarks pædagogiske Universitets Forlag.
- Egelund, N. (2000a). Tillykke med de 100 år – om specialklasser og undervisning af elever med særlige behov. I: *Specialpædagogik. Årg. 20, nr. 5 s. 9 – 18*.
- Egelund, N. (2000b). Specialpædagogikkens Landskab. I: *Kvan, 20. årg. Nr. 57, s. 20 – 29*
- Egelund, N. (2000c). Hvor er Specialpædagogikken på vej hen år 2000? I: Holst, J., Langager, S. & Tetler, S. *Specialpædagogik i en brydningstid*. (s. 165 - 172) Århus: Systeme.
- Egelund, N. (2003). *Undersøgelse af specialundervisningen I Danmark*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, København.

- Egelund, N. (2006). Nye bekendtgørelser – nye krav fra 2007. I: Egelund, N & Bak, I (red.): *Specialundervisningens nye vilkår. 12 – 26*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Egelund, N. (2010). Specialundervisning i Danmark, forekomst og effekt. I: Unge Pædagoger, nr. 2. s. 5 – 10
- Egelund, T. (1996). *Bureaucracy or Professionalism? The Work Tools of Child Protective Services*, Scandinavian Journal of Social Welfare. 1996, 5, 165-174.
- Egelund, T. & Hestbæk, A.D., (2003), Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet. En forskningsoversigt. København: Socialforskningsinstituttet, 03:04.
- Ejrnæs, M. (2004) Myten om faglig enighed. *Uden for nummer, 9 (5) s. 3 – 14*.
- Ejrnæs, M. (2006) *Faglighed og tværfaglighed - Vilklårene for tværfagligt samarbejde mellem sundhedsplejersker, pædagoger, lærere og sagsbehandlere*
<http://ebookstore.ebog.dk/Home/HTML/moreinfo.asp?bookid=536955381>. København: Akademisk Forlag.
- Ekström, P. (2004) *Makten at definiera – En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg, Sverige
- Emanuelsson, I; Persson, B.; Rosenqvist, J. (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- EVA (2009) Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning – Kommunernes ansvar for opgaven efter kommunalreformen. København: Evas Evalueringsrapporter.
- EVA (2007) Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand – Perspektiver på den rummelige folkeskole. København: Evas Evalueringsrapporter

- Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010) Children's Development as Participation in Everyday Practices across Different Institutions. *Mind, Culture, and Activity*, vol 17, nr. 2, s. 149 - 168.
- Forchammer, H. B. (2001) Interviewet som handlesammenhæng. *Nordiske udkast*, 29(1) 23-32
- Gill, V.T. & Maynard, D. W. (1995). On "Labelling" in Actual Interaction: Delivering and Receiving Diagnosis of Developmental Disabilities. *Social Problems*, 42 (1) 11 – 37
- Gulløv, E. (2004)Institutionslogikker som forskningsobjekt. I: Madsen, U. A. (red.)*Pædagogiske Antropologi – refleksioner over feltbaseret viden.* (s. 53 – 75)København: Hans Reitzels Forlag
- Haavind, H. (1987) Liten og stor: Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter. Oslo: Universitetsforlaget
- Habekost, T. (2010. ADHD: En neurobiologisk forstyrrelse? *Psyke & Logos* 31(2) s. 647 – 667
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1998) *Feltmetodikk – Grunnlaget for feltarbeid og felforskning.* Oslo: Ad Notam.
- Hamre, B. (2009). Problematiseringen af barnet i specialpædagogikken. *Specialpædagogik.* 29(5) s. 61 – 74.
- Hansen, C., S. (2008). Til historien om det sociale arbejde med børn og unge. *Praktiske Grunde*, 2. s. 8-39
- Hansen, H. R. (2009) Straf mod mobning og skoleuro. I: Kofoed, J. & Søndergaard, D. M.(red.) *Mobning sociale processer på afveje.* S. 133 – 165. København: Hans Reitzel.

- Hansen, M. (2000). Diagnoser og specialundervisning. I: Holst, J., Langager, S. & Tetler, S.: *Specialpædagogik i en brydningstid*. S. 55 – 64. Århus: Forlaget Systime.
- Hansen, O. (2000) Historien gentager sig. I: *Specialpædagogik. Årg. 20, nr. 5 s. 3 - 8*.
- Haug, P. (1998) *Pedagogisk Dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket
- Haug, P. (2003) Regimer i forskning om specialundervisning i Norge. *Psykologisk, Pædagogisk Rådgivning, 40 (2) s. 181 – 204*.
- Hedegaard, M. (2002). *Learning and Child Development*. Århus: Aarhus University Press.
- Hedegaard M. (2003). *At blive fremmed i Danmark*. Århus: Klim.
- Hedegaard, M. (2008). Developing a Dialectic Approach to researching Children's Development. In: Hedegaard, M. & Fleer, M. (ed.). *Studying Children. A cultural-historical approach* (p. 30 – 45). London: Open University Press.
- Hedegaard, M. & Chaiklin, S. (2011). Supporting children and school: a developmental and practice-centered approach for professional practice and research . In: Hedegaard, M. & Daniels, H. (ed.) *Vygotsky and special needs education. Rethinking support for children and schools*. S. 86 – 107. London: Continuum International Publishing Group Ltd.
- Hedegaard, M. & Daniels, H. (2011) *Vygotsky and Special Needs Education – Rethinking Support for Children and Schools*. London: Continuum.
- Hedegaard, M., Fleer, M., Bang, J. & Hvid, P. (2008). Researching Child development – an introduction. In: Hedegaard, M. & Fleer, M. (ed.). *Studying Children. A cultural-historical approach* (p. 1 – 9). London: Open University Press.

- Hermann, S. (2007). *Magt og oplysning – Folkeskolen 1950 – 2006*. København: Unge Pædagoger.
- Hertz, S. (2003). De gode grunde til børns og unges problemadfærd. *Kapitel 2 i KVIS e-learning: Børns netværk – at bryde den negative sociale arv*. København: Undervisningsministeriet
- Hertz, S. (2004). Diagnose i kontekst. *Psykolog Nyt* 15,12-17
- Hertz, S. (2009). Diagnoser og afmagt. *Vera* 47
- Hertz, S. (2010). ADHD – selve forkortelsen forstyrrer vores nysgerrighed! *Pædagogiske Psykologiske Tidsskrift*, 2010, Vol. 47, 4, 267-286
- Hjørne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjørne, E. & Säljö, R. (2004) "There is something about Julia"- Symptoms, categories, and the process of invoking ADHD in the Swedish school: A case study. In: H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.) *Education, globalisation & social change*, s. 602-616. Oxford: Oxford University Press.
- Hjørne, E. & Säljö, R. (2010). *At platsa i en skola för alle – Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norrstedts Akademiska Förlag
- Holen, M. (in press). *Medinddragelse og lighed -en god idé? En analyse af patienttilblivelser i det moderne hospital*. Ph.d.-afhandling indleveret ved Roskilde Universitet
- Holst, J., (2000a). Specialpædagogikkens retorik og virkelighed. I: Holst, J., Langager, S. & Tetler, S. *Specialpædagogik i en brydningstid*. Århus: Systi-

me.

- Holst, J. (2000b). Specialpædagogiske udviklinger og modsætninger. I: Kvan, 20. årg. Nr. 57, s. 7 – 19
- Holst, J. (2004). Skolekultur og henvisning til specialundervisning. I: Egelund, N. (red.) *pecialpædagogisk praksis – indspil og udspil*. S. 69 – 84. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Holst, J, Langager, S., Tetler, S. (2000) Indledning til *Specialpædagogik i en brydningstid*. Århus: Systime.
- Holz kamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast* 26:2, 3-32
- Holz kamp, K. (2005) Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske Udkast*, 33 (2) s. 5 - 34
- Holz kamp, K. (2012, in press). Psychology: Understanding the Individuals' Grounds for Action in Their Everyday Conduct of Life. In U. Osterkamp & Schraube, E. (Ed.), *Turning Psychology Upside down. Writings of Klaus Holz kamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Højholt, C. (1999) Tilegner indlæringsvanskeligheder sig børn? I: Axel, E. Baltzer, K. Hansen, C.R., Mammen, J. *Virksomhed, viden, læring* s. 127 – 150. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Højholt, C. (2001), *Samarbejde om børns udvikling*, København: Gyldendal.
- Højholt, C. (2002). Samarbejde på tværs af magt, passioner og kommunikation. I: Frederiksen, P. R., Ibsen, H. M., Larsen S. E. (red.) *Magt, passion, kommunikation*. Frederikshavn: Dafolo.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I *Forældresamarbejde: Forskning i fællesskab* (s. 23-46). København: Dansk Psykologisk Forlag.

- Højholt, C. (2006). Knowledge and professionalism – From the perspectives of children? *Journal of Critical Psychology*, 19, 81-160.
- Højholt, C. (2008) *Participation in communities – Living and Learning across different contexts*, in Australian Research in Early Childhood Education. Vol. 15, no 1. 1- 12
- 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.
- Højholt, C. (red.) (2011) *Børn i vanskeligheder – Samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2011) Forsknings samarbejde og gensidige læreprocesser. I: Højholt, C. (red) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. S. 207 – 238. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Højholt, C & Kousholt D. (in prep) *Om at observere sociale fællesskaber*. I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.) *Deltagerobservation – en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag
- Højholt, C., Larsen, M. R., & Stanek, A. H. (2007). *Børnefællesskaber - om de andre børns betydning: at arbejde med rummelighed og forældresamarbejde*. København: Forlaget Børn og Unge
- Højlund, S. (2004) Spørgsmål til et nyt forskningsfelt. I: Madsen, U. A. (red.) *Pædagogisk Antropologi – refleksioner over feltbaseret viden*. (s. 12 – 29) København: Hans Reitzels Forlag
- Jacobsen, E. (1989). Træk af skolepsykologiens historie. I: *Skolepsykologi, årg.*

- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jartoft, V. (1996) Kritisk psykologi. I Højholt, C. & Witt, G. (red.) *Skolelivets socialpsykologi – Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger
- Jefferson, A. & Huniche, L. (2009). (Re)Searching for Persons in Practice: Field-based Methods for Critical Psychological Practice Research. *Qualitative research in Psychology*, 6: 12 – 27.
- Jensen, T. (2011) Pædagogisk dokumentation – mellem kategorier og kreativitet. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. s. 147-175. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Jensen, U. J. (1986) *Sygdomsbegreber i praksis*. København: Munksgaard
- Jensen, U. J. (1999). Categories in Activity Theory: Marx's Philosophy Just-in-Time. In: Chaiklin, S.; Hedegaard, M. Jensen, U. J. (ed.) *Activity Theory and Social Practice: Cultural Historical Approaches*. Århus: Aarhus University Press.
- Jensen, U. J. (2001). Mellem social praksis og skolastisk fornuft. I: Myrup, J. (red.) *Temaer i nyere fransk filosofi*. Århus: Forlaget Filosofia.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. Indledning: At skabe en klient. I: *At skabe en klient – institutionelle identiteter på arbejde*. S. 9-29. København: Hans Reitzels Forlag
- Jørgensen, P. S., Ertmann, B., Egelund, N. & D. Hermann (1993). *Risikobørn. Hvem er de - hvad gør vi?* København: SIKON.

- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I: Kampmann, J. og Schultz Jørgensen, P. (red.) *Børn som informanter*. København: Børnerådet. S. 23 – 54
- Kirkebæk, B. (2000). Spændingsfeltet mellem almenpædagogik og specialpædagogik. I: *Kvan*, 20. årg. Nr. 57, s. 30 – 40
- Kirkebæk, B. (2010). Almagt og afmagt – Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer. København: Akademisk Forlag.
- Kirkebæk, B. (2011). Specialundervisning (Historie).
[http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/Specialundervisning/specialundervisning/specialundervisning_\(Historie\)](http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/Specialundervisning/specialundervisning/specialundervisning_(Historie)) – 31.1.2011
- Knudsen, H.(2007). Familieklassen – nye grænser mellem skole og hjem. I: Moos, L. (red.) *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. København: Dafolo
- Knudsen, H. (2009). The Betwixt and Between Family Class. I: *Nordisk Pædagogik*, 29 (nr. 1).
- Kousholt, D., (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv – fællesskaber i børns liv*. Ph.D. afhandling fra Roskilde Universitet.
- Kousholt, D., (2011a). *Børnefællesskaber og familieliv – børns hverdagsliv på tværs af institutioner*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D. (2011b). Muligheder i familiearbejde set fra børns og forældres hverdagsliv. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – samarbejde om børns deltagelse*. S. 119 – 146. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, K. (2010). *Evalueret: Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis*. Ph.D. afhandling ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Uni-

versitet.

- Kruchow, K. (1985a). Socialdemokratiet og folkeskolen. Børns vilkår i og omkring skolen. I: Kruchow, C., Larsen, K.; Persson, G. (red.) Den danske skoles historie. S. 127 – 162. København: Unge Pædagoger.
- Kruchow, K. (1985b). Kort om skolelovene i dette århundrede. Børns vilkår i og omkring skolen. I: Kruchow, C.; Larsen, K.; Persson, G. (red.) Den danske skoles historie. S. 265 - 272. København: Unge Pædagoger.
- Køppe, S. (1983). *Psykologiens udvikling og formidling i Danmark i perioden 1850 – 1980 – en forskningsrapport*. København: Gads Forlag.
- Laluvein, J. (2010). School Inclusion and the ‘Community of Practice’. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1) 35 – 48.
- Langager, S. (1997). Specialpædagogik, Specialundervisning og Socialpædagogik. I: Specialpædagogik. Årg. 17, nr. 1, s. 44 – 51.
- Langager, S. (2008). Inklusionens paradokser – normalitetsopbrud, normaliseringspolitik og diagnosens privilegier. *Danske Pædagogiske Tidsskrift*, nr. 3.s. 6 – 13
- Ljungström, C. (1984). Differentiering og kvalificering – to væsensdimensioner i skole og –uddannelsesforholdene. I: Udkast: Nr. 2. s. 133-169
- Lunn, S. (2010). Universitetets psykologiske kliniks 60-års jubilæumskonference. Rids af klinikkens historie – to skridt frem og et halvt tilbage. *Psyke & Logos* 31(2) s. 521-530
- Löfqvist, S. (1999). *Den bångstyriga verkligheten. Har det svenska systemskiftan någon betydelsen för arbetet med elever i behov av stöd?* Umeå Universitet: Statsvetenskapliga institutionen, Forskningsrapport 1999:3.

- Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Gyldendal Akademisk.
- Mandell, N. (1991). The Least-Adult Role in Studying Children. In: Waksler, F. (ed.) *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. Pp 38 – 59. London : Falmer Press.
- Mathiesen, A. (2008). Livshistoriske og feltanalytiske interviewanalyser - Review-essay: Livshistorieforskning og kvalitative interview. *Praktiske grunde, 2, s. 79 - 91*
- McCoy, L. (2007). *Keeping the Institution in View*, in Smith, D. (ed.) “Institutional Ethnography as Practice”. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- 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. (1999). Culture Is Not an Environment of the Mind. *The Journal Of The Learning Sciences, 8(1) pp. 157 - 169*
- McDermott, R.; Goldman, S. Varenne, H. (2006). The Cultural Work of a Learning Disability. *Educational Researcher, 35(6) pp. 12-17*
- 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.; Miehls, J. L. (1986). *Handicapping the Handicapped. Decision Making in Student Careers*. Stanford University Press.

Miðskarð, Jóhannes (2008). Multi-disciplinary work [~ tværfagligt samarbejde] in Denmark – an overview of the literature. *Nordisk Socialt Arbejde*, 28 (3-4), 247-258.

Miðskarð, J. (in prep). *Speaking, Listening and Asking -a Hannah Arendt Existential Phenomenological Inspired Investigation of the Changes Skole-socialrådgivers evoke in Lærers' and Børnehaveklasse-leders' Perspectives to Issues in Vulnerable Children's Lifeworlds*. PhD thesis from Graduate School in Life Long Learning, Department of Psychology and Educational Studies Roskilde University.

Moos, L., Krejsler, J. & Laursen, P. F. (red.) *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 lærearrangementer*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Århus Universitet

Morin, A. (2009). Praksisforskning på tværs af almen- og specialpædagogik. *Educare 4*, s. 105 – 121.

Morin, A. (2011). Samarbejde om inklusion. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. S. 89 – 118. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Morris, J. (1997). Gone Missing? Disabled children living away from their families. *Disability & Society* 12(2) 241-258

- Mørck, L. L. & Nissen, M. (2005). Praksisforskning – Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreven. I: Jensen, T. B. & Christensen, G. (red.) *Psykologiske og pædagogiske metoder – Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (s. 123 – 154). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L. L., & Huniche, H. (2006). Critical Psychology in a Danish Context. *Annual Journal of Critical Psychology*, 5.
- Mørck, L.L. & Kristensen, K. (2011 in press) Overskridende læring – ADHD-problematikken som eksempel. I: Christiansen J., Mårtensson B. D., Pedersen, T. (red.) *Specialpædagogik - en grundbog*. Frederiksberg: Hans Reitzel
- Nagel, T. (1986). *The View from Nowhere*. New York: Oxford University Press.
- Nellemann, A.H. (1966). *Den danske skoles historie*. Gjellerups Forlag.
- Nielsen, B. (2000). Specialundervisningens historie og udvikling. I: *Kvan*, 20. årg. 57, 41 – 49
- Nielsen, B. (2002) Temanummer: Udvikling af Folkeskolens Specialundervisning. *Psykologisk, Pædagogisk Rådgivning* 39 (5-6) s. 399 – 536.
- Nielsen, B. (2005) PPR i den inkluderende skole. *Psykologisk, Pædagogisk Rådgivning*, 42 (3) s. 219 – 236.
- Nielsen, K. (1999) Praksis, habitus og Livsstil – et essay om Pierre Bourdieu, krop og kultur. I: Hansen, J. T. & Hermansen, M. (red.) Sociologisk udfordring til psykologien s. 53 - 66. Århus: Klim
- Nielsen, K. (2008) Skolepsykologiske teknologier – En skitse til en kritisk forståelse af den pædagogiske psykologi. I: Brinkmann, S. & Triantafillou, P. (red.) *Psykens historier i Danmark – om forståelsen og styringen af*

sjælelivet. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Nielsen, K. & Jørgensen, C. R. (2011) Patologisering af uro. I: Det diagnosticerede liv – Sygdom uden grænser. (s. 179 – 205) Århus: Forlaget Klim.

Nilholm, C. (2004). Tema: Specialpedagogik och Demokrati. *Utbildning & Demokrati* 13(2)5-12.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*, studentlitteratur.se,

Nissen, M. (2009). Objectification and Prototype. *Qualitative research in psychology*, 6. 67 – 87, Routledge.

Nordahl, T., Andresen, B.B. & Egelund, N.(2009). LP-Modellen – forskningsindsats og de første resultater. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 46 (6) s. 386 - 394.

Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? I: *Nordisk pædagogik*, vol. 23, nr. 1.

Olsen, P.O. (1986) *Skolen for samfundet*. Frederikshavn: Dafolo Inprent

Osterkamp, U. & Schraube, E. (Eds.) (2012, in press). *Turning psychology upside down. Writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pedersen, O. K. (2008). Om pædagogikkens historie og nyeste udviklinger. I: Andersen, L. M. et al. (red.) *Folkeskolens filosofi – Idealer, tendenser og kritik*. Århus: Philosophia.

Persson, B. (2004) Vart är specialpedagogikken på väg? I: Egelund, N. (red.) *Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil* (s.193- 204). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Persson, B. (2006). Elever med funktionsvanskeligheder og specialpædagogisk støtte. I: Egelund, N. (red.) *Specialundervisningens nye vilkår*.(s.43 – 58) Vejle: Kroghs Forlag.

- Persson, G. (1985) Børns vilkår i og omkring skolen. I: Kruchow, C., Larsen, K.; Persson, G. (red.) Den danske skoles historie. S. 21 – 62. København: Unge Pædagoger.
- Pijl, S., Meijer, C. & Hegarty, S. (ed.) (1997). *Inclusive Education: A Global Agenda*. London: Routledge.
- Plum, M. (2011). Dokumenteret faglighed – Analyser af hvordan 'pædagogisk faglighed' produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi. Ph.d.-afhandling ved Københavns Universitet.
- Rasmussen, E. W. (2002) Er specialundervisningen gået for vidt? *Budget nyt*, 3.
- Rasmussen, O. V. (2004). Psykologiske kategorier i inklusiv praksis. I: *Psykologiske Pædagogiske Rådgivning 5-6*, 401-424
- Rasmussen, O. V. (2006). Bevægelse, tænkning og organisation i professionelt arbejde. *Psyke & Logos*, 27(2)
- Rasmussen, O. V. (2009) »Just in time« – hvordan overgå diagnoserne og skabe viden på stedet. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 46 (1-2) 167 - 187.
- Ringsmose, C. & Hilling, S. (2000) Pædagogisk psykologi ved en korsvej. I: Holst, J., Langager, S. & Tetler, S.: *Specialpædagogik i en brydningstid*. S.66 - 82. Århus: Forlaget Systeme.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press, Oxford.
- Rose, N., (1998), *Inventing our selves*, Cambridge University Press, Cambridge
- Rose, N. (2007), *The Politics of life itself*, Princeton University Press, USA.
- Røn Larsen, M. (2004). Børnefællesskaber i den pædagogiske praksis. *Vera*, 29,

November, 68-79.

- Røn Larsen, M. (2005). Perspektiver på de institutionelle betingelsers betydning for forældresamarbejde. I: Højholt, C. (ed.) *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk forlag.
- Røn Larsen, M. (2005). Hvorfor er forældresamarbejde så besværligt? Dansk pædagogisk tidsskrift, (1), 82-91.
- Røn Larsen, M. (2006) Pædagoger ved mere, end man kan måle og veje, i Christensen, A.W., Krab, J. og Sander E. *Viden og vilje i pædagogisk arbejde*. København: BUPL.
- Røn Larsen, M. (2011, in press) Forældresamarbejde – dilemmaer og betingelser. I: Jensen, A. K. & Meyer, V. T. (red.) *Pædagogens bog om individ, institution og samfund*. København: Akademisk Forlag.
- Schraube, E. (2010). Første-persons perspektivet i psykologisk teori og forskningspraksis. Nordiske Udkast, 38(1/2), 93-104.
- Schwarz, I. (2007) *Børneliv på døgninstitution: Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*. Odense: Institut for filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Sigmon, S. B. (1990). *Critical Voices on Special Education – Problems and Progress Concerning the Mildly Handicapped*. State University of New York Press.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion – the dynamic of School Development*. Maidenhead: Open University Press
- Skrtic, T.M. (1991) *Behind Special Education – A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing Company.
- Skrtic, T.M. (ed.) (1995) *Disability & Democracy – Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.

- Smith, D. E. (2005). *Institutional Ethnography – A Sociology for People*. Oxford: AltaMira Press
- Smith, D. E. (ed.) (2006). *Institutional Ethnography as Practice*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Stanek, A., (2006). Rummelighed - eller fokus på handlemuligheder i og på tværs af børns rum. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 43(1).
- Stanek, A. H. (2011). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: studeret i indskoling fra børnehave til 1. klasse og SFO. Ph.d. afhandling fra Roskilde Universitet.
- Stangvik, G. (1998). *Conflicting Perspectives on Learning Disability* in “Theorising Special Education” ed. by. Clark, C.; Dyson, A.; Millward, A. London & New York: Routledge.
- Stokholm, A. (2006). *Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger: En antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på døgninstitution*. Århus: Institut for Antropologi, Arkæologi og Lingvistik, Aarhus Universitet.
- Svensson, L. (2004). Nye kontrolformer ændrer tilliden til professioner. I: *Professionsfagenes krise – En udfordring til lærer-, pædagog- og sygeplejerskeuddannelse*. (s. 53 – 86) København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Tanggaard, L & Brinkmann, S. (2010) Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkman, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog* s. 29 – 54. København: Hans Reitzels forlag.
- Tetler, S. (2000) Rummelighedens didaktik. I: Holst, J., Langager, S. & Tetler, S. *Specialpædagogik i en brydningstid*. (s. 27 – 36) Århus: Systime.
- Tetler, S. (2002). Skolelivskvalitet i den inkluderende skole. *Kognition og Pædagogik*

gik, 12(44).

- Tetler, S. (2004). Delagtighed – et specialpædagogisk kernebegreb? I: Egelund, N. (red.). *Specialpædagogik – indspil og udspil*. S. 57 – 68. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Tetler, S. (2005). Skolen i et krydspres? mellem krav om højere faglighed og brud med den negative sociale arv. *Skolestart, Årg. 35(Nr. 3)*.
- Tetler, S. (2008) Historien bag begrebet 'den inkluderende skole'. I: Alenkær, R. (red.). *Den inkluderende skole – en grundbog*, s. 31 - 46. København: Frydenlund
- Thomsen P. H. & Damm D. (2008) ADHD hos voksne. *Ugeskrift for Læger 170(43)*, s. 3395-99.
- Thomsen, R. (2009) *Vejledning i fællesskaber – karrierevejledning fra et deltagerperspektiv*. Fredensborg: Forlaget Studie & Erhverv.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. London: Open University Press
- Tomlinson, S. (1995) The radical Structuralist View of Special Education and Disability: Unpopular Perspectives on Their Origins and Development. In: Skrtic, T.M. (ed.) *Disability & Democracy – Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Undervisningsministeriets Bekendtgørelse nr. 537 af 16. juli (1990)
<http://www.laer-it.dk/gen/spec/bkg/bek537.htm> (17.6.2011)
- Vassing, C. (2011). Developing Educational Psychological Consultative Practice in Schools Framed within Cultural-Historical Theory of Child Development. In: Daniels, H. & Hedegaard, M. *Vygotsky and Special Needs Education – Rethinking Support for Children and Schools*. London: Continuum Books.

- Væver, M. (2010). Udviklingspatologi og den transaktionelle udviklingsmodel. Introduceret og diskuteret i relation til tidlig udvikling og risiko. *Psyke & Logos* 31(2) s. 531-551
- Væver, M.; Lunn, S. & Harder, S.(2010) Udviklingspsykopatologi. *Psyke & Logos*, 31 (2) 393 - 399
- WHO ICD-10 (1994). *Psykiiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser – klassifikation og diagnostiske kriterier*. København: Munksgaard.
- Wilkens, L. (2007). *Pierre Bourdieu*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Windinge, H. (1985) Folkeskolens udviklingsmuligheder og den økonomiske politik. Børns vilkår i og omkring skolen. I: Kruchow, C., Larsen, K.; Persson, G. (red.) *Den danske skoles historie*. S. 95 – 126. København: Unge Pædagoger.
- Woodhead, M., (1991): Psychology and the cultural construction of ‘Children’s needs’. In: Woodhead, M. (ed.) *Growing up in a changing society*. London: Routledge.
- Woodhead, M. (1997). Psychology and the Cultural Construction of Children’s Needs. In: James, Allison & Alan Prout. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. 63 – 84. London: Falmer Press.

Del 7: Artikler

De 4 artikler i det følgende er:

1. Røn Larsen, M. (2011) Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs* (s. 61 – 87). København: Dansk Psykologisk Forlag.
2. Røn Larsen, M. (2011) Visitationsprocesser – som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs* (s. 177 - 206). København: Dansk Psykologisk Forlag.
3. Røn Larsen, M. (2011, in press). A Paradox of Inclusion – Administrative Procedures and Children's Perspectives on Difficulties in School. In: Hedegaard, M. et al. *Children, Childhood, and Everyday Life: Children's Perspectives*. New York: Information Age Publishing.
4. Røn Larsen, M. (antaget til review), Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder. *Nordiske Udkast*

Børneperspektiver fra grænse- landet mellem folkeskole og specialklasse

Af Maja Røn Larsen

INDLEDNING

Denne artikel handler om børn, der kommer i vanskeligheder i skolelivet og henvises til specialundervisning uden for folkeskolen med den hensigt i nær eller fjern fremtid atter at blive inkluderet i folkeskolen. Konkret kan man sige, at disse børn befinder sig i et grænseland mellem almenområdet og specialområdet – og at netop deres skolemæssige tilhørsforhold er noget af det, der hele tiden er på spil og til forhandling mellem de forskellige involverede børn, forældre og faggrupper.

Artiklen indskrives sig i en længere debat omkring ”virkningen” af specialundervisningsindsatser uden for folkeskolen. Jeg argumenterer i artiklen for, at ”virkning” må begribes i forhold til de *betydninger* denne type af specialundervisning har for de berørte børn og det, de selv er optaget af i deres skoleliv. Artiklen er bygget op omkring en enkelt dreng – Jacobs – forløb, hvor han efter en periode med vanskeligheder i sin folkeskoleklasse, henvises til et

forløb i en familieklasse uden for folkeskolen. Her skal Jacob i en periode deltage en enkelt dag om ugen sammen med sin mor, samtidigt med at han modtager støtte i sin folkeskoleklasse. Gennem dette forløb er det hensigten, at Jacob skal udvikle sig på en måde, der gør det muligt på sigt at inkludere ham i folkeskoleklassen på fuld tid.

Artiklen fokuserer på vanskelighederne omkring Jacob, hans skoleliv på tværs af det almene og det specielle og de betydninger, som indsatsen ser ud til at have for ham, analyseret gennem hans perspektiv.

I analyserne af børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse fokuseres på, hvad børn gør, og hvilke *betingelser og grunde* børn har til at gøre, som de gør. På den måde får vi indsigt i, hvad vanskelighederne i skolelivet ser ud til at hænge sammen med for børnene, og dermed også *hvordan de specialpædagogiske indsatser* griber ind i børns hverdagsliv, og hvilke *betydninger* de ser ud til at få i børns liv. Særlig børns oplevelse af at høre til og være en del af forskellige skolesammenhænge har i den forbindelse vist sig at være af afgørende betydning.

I den kommunale organisering omkring pædagogiske indsatser til børn i vanskeligheder i skolelivet, anvendes benævnelsen ”børn med særlige behov”. Selve benævnelsen peger på, at man forstår vanskelighederne omkring disse børn, som afledte konsekvenser af særlige børns iboende egenskaber og behov, og dette ”inden-i-barnet” bliver genstanden for den pædagogiske indsats.

Analyser af børns perspektiver i og på tværs af skolen og specialklassen – det jeg kalder grænselandet - udfordrer imidlertid de individualiserende årsagssammenhænge mellem ”særlige behov” og ”konsekvenser” i form af vanskeligheder i skolen.

I stedet tilbyder analyser af børns perspektiver en krumtap til at få øje på det, man kan kalde ”ubrugte muligheder” i pædagogiske indsatser for børn i vanskeligheder. Dette giver mulighed for refleksion over det pædagogiske

arbejdes genstand ikke som *individet - i - sig selv*, men som *individet – i – sammenhæng*.

BØRNEPERSPEKTIVER PÅ VANSKELIGHEDER OG PÆDAGOGISKE INDSATSER

Hvad vil det egentlig sige at udforske vanskeligheder og pædagogiske indsatser gennem et børneperspektiv? Besvarelsen af dette spørgsmål kræver en lille omvej omkring den forskningsmæssige optagethed af 'børneperspektiver'³⁰. Ambitionen om at udvikle børneperspektiver deles af mange forskellige forskningstraditioner på tværs af felter som psykologi, pædagogik, sociologi og antropologi. Fælles for de mange forskellige tilgange er et opgør med en klassisk udviklingspsykologisk ambition om at "skabe en-tydige og universelle begreber for de udviklingsfaser, som børn skal igennem" (Kampmann, 2000, s. 23).

Dermed lægges afstand til den måde, som psykologien har hentet inspiration i naturvidenskabens ambitioner om at skabe universel viden om barnets udvikling – således som det bl.a. kommer til udtryk i forskellige forestillinger om udviklingsfaser og i behaviorismen (Holzkamp, 2011).

Den klassiske udviklingspsykologi kritiseres for at objektgøre barnet på måder, hvor barnet som person overses som betydningsfuld for sin egen udvikling. I stedet understreges det, at barnet må analyseres som en *aktør i sit eget liv* og ikke som en "endnu ufærdig voksen", som "samfundet" eller "de voksne" så at sige skriver udvik-

³⁰ En egentlig redegørelse for de mange forskellige positioner og deres indbyrdes forskelle vil række langt ud over rammerne for denne artikel, men se eksempelvis Kampmann, 2000; James, Jenks & Prout, 1998 for udfoldelse af bredden og konflikterne i forskningsfeltet. I denne artikel vil jeg nøjes med at rammesætte diskussionen og eksplicite, hvad 'børneperspektiver' betyder i dette forskningsprojekt.

lingshistorien ind i. De forskellige forskningsmæssige bidrag til at udvikle teori og metoder til at begribe børneperspektiver skriver sig på den måde ind i en dobbelt bestræbelse: På den ene side et oprør mod forståelsen af et universelt, kontekstuaafhængigt barn, og på den anden side et opgør med forståelsen af et "socialiseret, kontekstdetermineret" barn.

Udviklingen af forståelser af børneperspektiver, kan på den måde ses som en bestræbelse på at begribe barnet som et subjekt, der både må forstås i relation til de kontekster, det lever sit liv i, samtidigt med at det også må forstås som en aktør, der også selv har indflydelse på sine livsbetingelser. Som Barrie Thorne eksempelvis skriver:

"(...) kids are competent actors who take an active role in shaping their daily experiences." (Thorne, 1993, p.12)

Når man opfatter barnet som en subjektiv aktør og ikke en objektiv genstand har det selvfølgelig også nogle væsentlige konsekvenser for, hvordan man udvikler viden om børn – for *hvordan* kan barnet studeres som aktør?

Her er det en fælles metodisk pointe, at fremhæve barnet som "ekspert" på sit eget liv, og det der er på spil i de konkrete livssituationer. Samtidigt understreges det, at barnet altid må udforskes i sine "naturlige omgivelser". Med andre ord må børn udforskes i de kontekster, hvor børnelivet leves, hvis vi vil vide noget om dem.

På den måde kan man se udviklingen af børneperspektiver inden for børneforskningen som et opgør med studier af børn i psykologiske laboratorier, hvor man forsøger at isolere de variable i børnenes adfærd, som man ønsker at studere³¹. Derfor får barnets stemme en anden og langt me-

³¹ Både Bronfenbrenner, 1979 eller Holzkamp, 2011, in press har nogle interessante perspektiver på kritik af 'variabeltænkning' i psykologien.

re central position i forskningsprocessen end i tidligere udviklingspsykologiske studier.

Det forskningsprojekt, som denne artikel formidler, er udviklet inden for en kritisk psykologisk forståelse – også kaldet det subjektvidenskabelige paradigme, der ligeledes er udviklet som et modsvar til en mere traditionel psykologi (Holzkamp 2011; Jartoft, 1996). Helt grundlæggende for denne tankegang er, at fænomener i menneskeliv altid må undersøges gennem et førstepersonsperspektiv. Det betyder, at vi altid må undersøge det, der sker, ud fra de betydninger, det har i de berørte menneskers liv. I artiklen betyder det fx, at vanskeligheder og pædagogiske indsatser bliver analyseret ud fra de betydninger, de har i børnenes liv.

På baggrund af det beskrevne opgør med viden om, hvordan barnet er ”indeni”, sigtes i stedet mod beskrivelser af de *muligheder og betingelser*, vi kan få øje på, når vi ser *med* barnet, ud i de sammenhænge hvor det lever sit liv.³² Charlotte Højholt præciserer:

”Børneperspektiver skal altså hverken ses som en teknik eller et mere oprigtigt billede af, hvordan børn er – børneperspektiver er nærmere en analytisk bestræbelse og optagethed af, hvordan det, der sker, ser ud, har betydning og stiller muligheder for konkrete børn i deres aktuelle liv på tværs af forskellige steder.” (Højholt, 2005, s.36 – min understregning)

Dermed rettes vores opmærksomhed på de sammenhænge, hvori børn lever deres liv. Børns handlinger og vanskelig-

³² Forskningsmæssigt kan bestræbelsen på at se *med* barnet, også kaldes et analytisk børneperspektiv. At det er analytisk sigter her til, at selv om bestræbelsen er at se med barnet, er de repræsentationer man kommer frem til gennem børneperspektivet altid den voksnes (forskerens) fortolkning af barnets perspektiv (Kousholt, 2011).

hederne omkring dem analyseres således i sammenhæng med de sociale praksisser børn *deltager* i (Kousholt, 2011; Dreier 2008, 1997). Deltagelsesbegrebet er på den måde et helt centralt begreb, fordi det bidrager til at forankre børns handlinger og vanskeligheder i social praksis, samtidigt med at det fastholder et subjektbegreb.

”Begrebet deltagelse fordrer et subjekt (der er en der deltager), nogle andre (man er en del af noget, hvor også andre tager del, en sag (der er noget, man deltager i – man tager del i forhold til noget) At deltage er en individuel handling med nogle rettet mod noget.”
(Højholt, 1996, s. 58)

Deltagelse bliver dermed et relevant begreb til at beskrive den måde, menneskers handlinger hænger sammen med bestræbelsen på skabe rådighed over deres liv. Mennesker søger gennem deres deltagelse i sociale sammenhænge blandt andre mennesker at være med til at få indflydelse på de fælles livsbetingelser. Og fænomener som udvikling og læring knytter sig netop til at udvide rådighed (Holzkamp, 1985; Dreier, 1999).

Dette bringer os til endnu en pointe på den kringlede vej til at skabe viden om børneperspektiver. Grundlæggende må man forstå pædagogik som det at have intentioner på andres vegne. Men som Ida Schwarz (2009) fremhæver, så er det helt centralt at være opmærksom på, at de, vi har intentioner med, børn i vanskeligheder, også er subjekter, der har intentioner selv – de, vi vil noget med, vil også noget selv. Børns deltagelse er forbundet til det, de vil, og deres intentioner er knyttet til de sammenhænge, de deltager i.

Dermed bliver det relevant at se på, hvordan det, man vil med børn i fx en skolesammenhæng, forbinder sig til det, børnene vil selv – ikke fordi børns umiddelbare lyst og vilje skal fungere som rettesnor for, hvad skolen skal bidrage med, men fordi det bliver relevant at forstå, hvordan

de pædagogiske intentioner griber ind i det, børnene selv er optaget af i deres liv, for dermed også at forstå hvordan og om de får de tilsigtede betydninger for dem.

Børn deltager i og på tværs af en lang række komplekse sociale sammenhænge. Børns perspektiver på vanskeligheder retter sig dermed ud i disse komplekse sammenhænge blandt andre børn og voksne. Børns vanskeligheder, og de handlinger, der opleves som vanskelige af de voksne omkring dem, må derfor relateres til børns deltagelsesmuligheder blandt andre mennesker i de konkrete sammenhænge, hvor vanskelighederne opstår. På den måde bliver viden om børns liv blandt andre central i forhold til at forstå, hvad der for barnet begrundes de handlinger, som opleves som problematiske i undervisningssammenhængen. Børns *handling*er som *deltagelse*, og børns *betingelser* og *begrundelser* for at deltage bliver således centrale begreber i min måde at arbejde med børneperspektivet.

PROJEKT BAGGRUND OG SAMARBEJDS PARTNERE

Denne artikel formidler nogle analyser foretaget på baggrund af et praksisforskningsprojekt. Det betyder at samarbejde, vidensudveksling og diskussion med en lang række forskellige parter på tværs af folkeskole, familieklasse og forvaltning har været væsentlige kilder til udvikling af viden i projektet³³. Mine nærmeste samarbejdspartnere har været lærere og ledere i en familieklasse, et specialklasse-tilbud, der er placeret i forbindelse med en familieinstitution uden for den lokale folkeskole. I familieklasseindsatsen går de henviste børn - i en periode fra ½ til flere år - nogle formiddage om ugen i familieklassen sammen med den ene af forældrene, samtidigt med at de fortsætter i deres almindelige folkeskoleklasse de øvrige dage. I familieklassen

³³ For uddybning omkring praksisforskning se fx Højholt, 2005

arbejdes der bl.a. gennem inddragelse af forældrene på, at børnene får mulighed for at ”øve” sig på det, de har svært ved – for eksempel at indhente det, de er bagud med i dansk og matematik – og at træne færdigheder som fx at koncentrere sig, at styre sit temperament eller at vente på tur. Sigtet med arbejdet og organiseringen af et løbende samarbejde med folkeskolen og almenklassens lærere er at forbedre mulighederne for, at barnet igen inkluderes i folkeskolen på fuld tid³⁴.

Denne artikels empiriske materiale er primært fokuseret omkring drengen Jacob, og hans skoleliv i folkeskoleklasse og familieklasse i en periode på ca. et år, da Jacob går i 2. klasse. Materialet indeholder deltagende børneobservationer, mødeobservationer, semistrukturerede interviews og samtaler med børn og voksne omkring Jacob fra både folkeskoleklasse og specialklasse.

I observationerne og analyserne af dem, har jeg bestræbt mig på at følge Jacobs blik og rettedheden i hans handlinger, for på den måde at få en fornemmelse af, hvad han orienterer sig efter, og hvad der har betydning for hans deltagelse.

JACOB PÅ TVÆRS AF SPECIALKLASSE OG FOLKESKOLEKLASSE

I de følgende afsnit analyseres Jacobs livssituation i grænselandet mellem folkeskoleklasse og specialklasse, for på den måde at skabe indblik i betingelserne for at leve børneliv her. Hvad er det med andre ord Jacob gør, og hvilke grunde har han til at gøre, som han gør, analyseret fra de

³⁴ Jeg vil ikke gå yderligere ind i en diskussion af den specifikke type indsats – for uddybende analyser af samarbejde mellem almenklasse og familieklasse se Morins kap. 4 i denne bog og for analyse af denne særlige indsats se Knudsen (2007)

særlige positioner der opstår i hans bevægelse ind og ud af de forskellige skolesammenhænge.

Jacob er henvist til et specialpædagogisk tilbud med to begrundelser; en bekymring for hans manglende opmærksomhed i timerne og hans sociale adfærd og konflikter med de andre børn. Lærerne beskriver ham som en dreng med opmærksomhedsforstyrrelser og adfærdsvanskeligheder, hvilket både forstyrrer ham selv, de andre børn og undervisningssituationen.

Ved at følge Jacobs forløb bliver det tydeligt, at præcis hvordan vanskelighederne i folkeskoleklassen skal forstås, er noget som de forskellige voksne omkring Jacob og hans folkeskoleklasse ser meget forskelligt på, således som det ofte er tilfældet i forløb om børn i vanskeligheder (Højholt, 1993, 2001).

Jacobs forældre har svært ved at se, hvori problemet egentlig består og kan ikke genkende lærernes beskrivelser af Jacob. Forældrene oplever, at han bliver udpeget som syndebuk i klassen. Af SFO-pædagogen beskrives Jacob som en dreng, der har konflikter med de andre børn, men også som en dreng, der er en del af et hårdt drengefællesskab i sin folkeskoleklasse. Specialklasselæreren peger både på en mor, der har svært ved at sætte grænser for sin dreng, og en drengegruppe i folkeskoleklassen, der ”kan tænde op under Jacob”. Endelig har nogle af de andre forældre i klassen klaget over Jacob til skoleledelsen og forbudt deres børn at lege med ham. Som vi skal se i analyserne af Jacobs situation viser konflikterne omkring ham at have stor betydning for hans deltagelsesmuligheder.

Jacob deltager i familieklassen sammen med sin mor en dag om ugen igennem ½ år. Derudover får han gennem 1 år støtte 2 formiddage om ugen i folkeskoleklassen af en af familieklassens lærere (Karen). Klasselæreren og Karen samarbejder løbende, og der afholdes forskellige tværfaglige møder, hvor både psykolog, lærer, specialklasselærer, SFO-pædagog og familierådgiver deltager. I begyndelsen

af forløbet afholdes desuden et forældremøde for alle almenklassens forældre, hvor vanskelighederne omkring Jacob diskuteres. Samtidigt med at Jacob henvises til familieklassen, indstilles han til psykiatrisk udredning på børnepsykiatrisk afdeling - en udredning, der i løbet af det år jeg følger ham, først stilles i bero, fordi det går bedre omkring Jacob i klassen, og senere genoptages, da situationen omkring ham forværres. Udredningen peger på diagnosen ADHD, og Jacob medicineres med et Ritalin-præparat.

Gennem hele forløbet går Jacob i SFO på sin almindelige folkeskole, og han køres i taxa til SFO'en, den dag han er i familieklassen.

JACOB I FOLKESKOLEN

Jacob går i en folkeskoleklasse med 25 børn, en klasse der af både lærere og SFO-pædagoger beskrives som ret urolig. I observationsperioden går han i familieklassen hver torsdag – og hans deltagelse i almenklassen er således fragmenteret. Familieklasselæreren Karen er med som støtte i folkeskolen nogle dage om ugen, og han virker utilpas ved at have hende der. Som hans mor siger: ”Han opfatter det som en straf.” Igennem forløbet er det flere gange konkret til forhandling, om Jacob kan fortsætte i folkeskoleklassen. Han har på den måde en position i grænselandet mellem folkeskoleklasse og specialklasse.

Den første dag jeg er med Jacob i skole, introducerer jeg mig selv som en, der gerne vil vide noget om, hvordan det er at gå i skole. Det afføder spørgsmålet, om jeg dog aldrig selv har gået i skole og en snakken i munden på hinanden for at fortælle mig, hvad børnene hver især synes, det er vigtigt at vide om at gå i skole. Vi bliver dæmpet ned af matematiklæreren, der gerne vil i gang med undervisningen. Jacob sidder alene ved et bord i vinduesrækken ba-

gerst i klasseværelset og siger ikke noget – støttelæreren Karen sidder i vindueskarmen ved siden af ham.

Matematiklæreren viser klassen nogle plader med søm, der danner et kvadrat med tern. Han forklarer, hvordan man laver figurer ved at sætte elastikker ned over sømmene og trække dem hen til andre søm. *"I dag får I nogle bestemte opgaver, og det er dem vi starter med."* Jacob læner sig til den ene side på stolen og prutter. Han griner, mens han ser sig omkring. Karen og matematiklæreren ignorerer det, men flere af drengene fniser til hinanden. Matematiklæreren går videre med at vise, hvad det er, de skal gøre med sømbrættet.

Jacob bladrer rundt i sin bog og prøver at signalere noget til de andre. Børnene går i gang med at løse deres opgaver. Jacob sætter sin elastik fast på brættet, men er samtidigt optaget af at kommunikere med drengene ved de nærmeste borde.

Efter 20 minutter er nogle af børnene ved at være færdige med opgaverne. Så må de hente flere elastikker ved katederet og selv lave figurer. Jacob kigger hen på de andre børn, der nu arbejder med flere elastikker. Han vender sig på stolen for at sige noget til drengen ved siden af. Karen spørger: *"Skal jeg hjælpe dig Jacob?"* *"Nej"* Han trækker i sin elastik. *"Pas på, nu knækker den"*, siger Karen. Jacob trækker lidt ekstra i elastikken, mens han skuler til hende. Elastikken knækker og skyder over mellem de andre borde. Jacob løber op til katederet og kassen med elastikker. *"Hvor skal du hen?"* spørger Karen. *"Jeg skal jo lige have en ny"*. Jacob bliver stående timens sidste 10 min. oppe ved posen med elastikker sammen med de andre og pjatter.

I observationer af Jacob i folkeskoleklassen er de handlinger

ger, som lærerne beskriver som tegn på opmærksomheds- og adfærdsforstyrrelser spontant til at få øje på. Der er meget uro omkring Jacob – han kalder tit på de andre børn og afbryder på andre måder undervisningen til lærernes tydelige frustration.

Ved at analysere Jacobs handlinger som deltagelse – altså som begrundet i de sammenhænge som Jacob deltager i, får man imidlertid blik for et lidt mere nuanceret billede. Når man følger Jacobs blik i de konkrete situationer i klassen, ser han ud til at orientere sig meget efter de andre børn og især efter drengene. Han ser ud til at være optaget af at imponere dem og få dem til at grine. Hans engagement i drengefællesskabet viser sig ofte på den måde, at han tager teten, når de skal ud i frikvarteret – og er primus motor i at finde på (ofte vilde) lege. Drengene griner meget af ham, særligt når han laver ting, der ligger på kanten af skolens regler. I den foregående observation kan det eksempelvis iagttages, da han prutter og holder øje med de andre for at se, hvordan de reagerer, og de reagerer netop ved at fnise af ham.

Indtrykket af at Jacobs engagement i deltagelsen i drengefællesskabet forstærkes, da jeg efter timen følger med Jacob ud i frikvarteret.

Ude i skolegården har klassens drenge samlet sig om et bræt, der ligger som en vippe over et lille hegn. Drengene kæmper om at skubbe hinanden ned. Jacob vælter en af de andre drenge ned. Jacob råber, om de andre har set, hvor stærk han er.

Det ser ud til, at Jacobs position blandt drengene i skolegården er som den stærke og højtråbende. Generelt peger observationer af drengegruppen på, at Jacob skaber sig en legitim position i drengefællesskabet ved at fjolle, slå og være fræk overfor lærerne, og det ser ud til, at de andre drenge nysgerrigt afventer, hvad Jacob nu har fundet på af

ballade. 'Balladen' ser på den måde ud til at være en del af hans strategier til at få indflydelse på og rådighed over, hvad drengene skal lave sammen.

Vanskelighederne omkring Jacob synes på den måde at knytte sig til det, man kan kalde en almen bestræbelse på at "være med" – og med på en måde, hvor man er med til at dagsordensætte begivenhederne.

For nogle år siden observerede jeg børnehavebørns deltagelse i børnefællesskaber, og en central pointe var her, at børn indimellem gør de, i de voksnes øjne, mest mærkværdige ting i bestræbelsen om at få lov til at "være med" (Røn Larsen, 2004). Ud fra et alment synspunkt om, at mennesker er rettet mod deltagelse i udviklingen af deres fælles livsbetingelser, er det altså muligt at få adgang til at forstå, hvordan man kan have gode grunde til at benytte sig af umiddelbart "grænseoverskridende" deltagelsesformer, når man er i randzonen af et fællesskab. Jacobs handlinger forekommer således velbegrundede, når de analyseres som deltagelse i den særlige sammenhæng, som drengefællesskabet udgør, det som både lærer og SFO-pædagog beskriver som "en lidt hård drengegruppe".

Dette indtryk understøttes af Karens fortælling fra et tidspunkt i forløbet, hvor både hun og læreren oplever, at det går bedre med Jacob i klassen, at han er blevet bedre til at holde fokus på undervisningen. Hun udtrykker samtidigt bekymring for, om Jacob kan fastholde forandringen, når de andre drenge bliver ved med at "gejle ham op" og lokke ham til at lave ballade på en måde, der ofte ender med, at Jacob bliver skældt ud af lærerne. Hun uddyber:

"Det er bestemt ikke kun Jacob, der er besværlig i den klasse. Det er i det hele taget en ret urolig klasse. (...) Jeg kan godt have fornemmelsen af, at de andre bare godt liiige ved, hvordan de skal få ham til at stå i skudlinien – at det altid lige er ham, man får øje på."

Når man analyserer observationer af drengegruppen, ser det i forlængelse af Karens fortællinger ikke ud til alene at være Jacob, der skaber uro – tværtimod ser det ud til, at de andre drenge opfordrer ham til at overskride lærernes dagsordener. Det ser altså ud til, at drengene i fællesskab skaber betingelser for at deltage på ”frække” måder, dvs. måder der danner opposition til det lærerne opfatter som ”det egentlige”, nemlig undervisningen og roen i klassen og forældregruppen. Jacobs handlinger ser altså ud til at være forbundet til hans intentioner om at ”være med” blandt drengene, hvilket samtidigt knytter sig til den måde, de andre drenge i drengefællesskabet stiller sig som betingelser for hans muligheder for at komme til at være med.

Nogle af de handlinger, som lærerne ser som tegn på opmærksomhedsforstyrrelser og adfærdsvanskeligheder, optræder altså analyseret gennem Jacob perspektiv som velbegrundede i forhold til hans deltagelse i børnefællesskabet. Jacobs opmærksomhed er således ikke blot ”forstyrret”, den retter sig ”ud i livet” blandt klassens øvrige drenge og knytter sig til bestræbelsen på at etablere en legitim position at deltage fra. Og i den forbindelse er der som beskrevet meget at være opmærksom på for Jacob.

Der er imidlertid forskellige måder at deltage legitimt på som dreng i klassen. Der er flere forskellige positioner at deltage fra både i timerne og udenfor. Ikke alle drenge håndterer udfordringerne i fællesskabet på måder, der vækker lærernes bevågenhed. Og nogle af drengenes bidrag til overskridelserne bliver tilsyneladende heller ikke bemærket af klasselæreren, hvorimod Jacob kommer til at stå i ”skudlinien”, fra sin personlige position i risiko for eksklusion og med sine personlige erfaringer for, hvad der virker i forhold til at skabe anerkendelse i drengegruppen. Charlotte Højholt (2001) peger i sine analyser af en klasse på, hvordan nogle børns sammenstød med skoledagsordenen sanktioneres, mens andres ikke gør, og hvordan dette hænger nært sammen med den position børnene har – ikke blot

i børnefællesskabet, men også i de forskellige voksnes konflikter om klassen. Således skriver hun om børn i ”fredløse positioner”, et begreb hun knytter til de børn, som er med i klassen, men truet af udskillelse, som netop Jacob er i denne klasse:

”De voksne sanktionerer ikke dril eller udelukkelse af et barn i en udskilt position på samme måde, som de måske ellers gør”. (Højholt, 2001, s. 369)

Et særligt aspekt, der muligvis forstærker Jacobs ”fredløse position”, er, at nogle af de andre drenges forældre - i forlængelse af de (mange) voksnes uenigheder omkring klassens vanskeligheder - har forbudt deres børn at lege med Jacob. Det betyder, at hans position som udskilt fra klassen forstærkes. Han har nu en mere begrænset adgang til at lege med nogle af sine kammerater end tidligere. Når disse drenge imidlertid stadig opsøger Jacob i klassen og frikvartererne, og det ender i konflikter, falder skylden i lærernes og de øvrige forældres øjne hurtigt tilbage på Jacob. Jacob kan således ikke regne med, at lærerne blander sig til hans fordel, når de børn, der ikke må lege med ham, alligevel leger med ham, eller når de andres børns ”gejler” ham op til at lave ballade.

Klassen som sådan er på mange måder en konfliktuel sammenhæng, hvilket også giver en del usikkerhed omkring Jacobs deltagelsesmuligheder. Jacob befinder sig i en udsat position, hvor hans fremtidige deltagelse i almenklassen reelt er på spil. Der er konflikter mellem de forskellige voksne omkring ham, og også interesser fra både lærere og de andre børns forældre i at få ham ekskluderet permanent. Fra sin udskilte position med risiko for en mere permanent eksklusion fra folkeskoleklassen deltager Jacob i et drengefællesskab, der er præget af ”uroelige” deltagelsesbetingelser for Jacob.

Analyseret fra Jacobs position, med et blik ud i hans liv, ser det ud til, at han kommer i et krydspres mellem lærernes, forældrenes og drengegruppens forventninger til ham. Det kan se ud til, at Jacobs måder at komme til at deltage i børnefællesskabet støder ind i lærernes forventninger til ham. Betingelserne for hans deltagelse er således meget modsætningsfyldte. For at honorere skolens krav er Jacob nødt til at give afkald på at "være med" og få indflydelse i drengefællesskabet. Omvendt vil hans fortsatte deltagelse i drengegruppen modarbejde hans deltagelse i forhold til skolens dagsorden om undervisning og harmoni i børnegruppen.³⁵

Det kan altså se ud til, at de handlinger, der udpeges som tegn på Jacobs "særlige behov" og som kommer til at danne udgangspunkt for en specialundervisningsindsats, må forstås i lyset af nogle fælles dynamikker i klassen. Både drengefællesskabet, de andre børns forældre, skolens dagsorden og selve udpegningen af Jacob som et "barn med særlige behov" kommer til at danne betingelser for Jacobs deltagelse på måder, der tilsyneladende forstærker de handlinger, som bekræfter lærernes antagelse om, at det er ham, "der har særlige behov". Man kan også sige det på den måde, at Jacobs strategier til at sikre sig adgang og deltagelsesmuligheder i fællesskabet ser ud til at blive en del af problemerne omkring ham i skolen.

Pointen i forhold til en diskussion af den pædagogiske praksis er, at vi ikke er ret godt hjulpet med individualiserende kategoriseringer af vanskelighederne som "særlige behov". Tværtimod får vi, når vi analyserer vanskelighederne gennem Jacobs perspektiv, blik for, at arbejdet med at forandre Jacobs handlinger, forudsætter forståelsen af,

³⁵ Jeg vil ikke her gå ind i en egentlig analyse af grundene til at drengefællesskabet udvikler sig som det gør. Jeg vil nu fremhæve hvordan forskning af fx McNeil (1986) og Willis (2000) peger på at børn og unges fællesskabers tilsyneladende opposition til skolens dagsorden må ses i lyset af skolens institutionelle modsætninger.

hvad vanskelighederne er en del af og hvilke betingelser der begrundes dem. Analyserne af Jacobs perspektiv peger med andre ord på muligheder for at arbejde med hans *deltagelsesbetingelser* og ikke kun hans *adfærd*.

JACOB I FAMILIEKLASSEN

Med udgangspunkt i Jacobs perspektiver fra grænselandet mellem almen- og specialklasse, vil jeg nu se på hans deltagelse i familieklassen. I familieklassen virker Jacob især meget nysgerrig på, hvem de andre børn i klassen er, og hvordan han skal få kontakt med dem og få etableret en position, der giver ham medindflydelse og rådighed over, hvad der skal ske i børnefællesskabet her. Det bemærkes således af specialklasselærerne på et tværfagligt møde lidt senere i forløbet:

”Han er god til at skabe sociale kontakter. (...) Han er den, de alle sammen vil lege med.”

Lærerne i specialklassen fortæller, hvordan Jacob bidrager positivt til klassens sociale liv, der ellers beskrives som lidt vanskeligt. Der går kun få andre elever i klassen. De er alle drenge, og de er spredt aldersmæssigt over tre klassetrin. Drengenes fællesskab er præget af mange konflikter, hvilket både kan knytte an til det begrænsede antal børn, til deres skiftende og fragmenterede deltagelse og til, at flere af drengene har erfaringer fra deres folkeskoleklasser med mange konflikter og drillerier.

Deltagerne i drengefællesskabet varierer fra dag til dag. Flere går til udredninger hos forskellige specialister – på børnepsykiatrisk afdeling og hos PPR-psykologer i kommunen. Et enkelt af børnene er desuden i et udslusningsfor-

løb i forhold til en lokal folkeskole. Det betyder, at drengene aldrig helt på forhånd kan vide, hvem der er i skole i familieklassen, og drengenes afklarende spørgsmål om, hvem der kommer i dag er ofte en del af skoledagens begyndelse. Der er derfor meget at orientere sig i, når man som Jacob er optaget at udvide sine deltagelsesmuligheder i børnefællesskabet.

Jacob virker meget optaget af at få skabt muligheder for at komme til at lege med de andre. Den første dag bevæger han sig i periferien af de andres aktiviteter, og byder sig til som fx boldhenter i frikvartererne. I løbet af de næste gange stiller han sig til rådighed som den, der kommer med forslag om, hvad drengene skal lege, og påtager sig gerne mange forskellige opgaver for at få legene til at fungere – både som igangsætter af lege, som forhandlingspartner i at udvikle legene og som trøster, når det går galt.

Det følgende er en observation fra en af de første dage på, hvordan Jacob får inddraget både forældre og lærere i at få skabt forbindelse til Hassan, en af de andre drenge i familieklassen, en dreng der ellers går meget rundt alene.

Jacob spørger på et tidspunkt i slutningen af en time INGRID [en familieklasse lærer]: *"Hvem har egentlig været her længst?"* INGRID: *"Altså her i familieklasserne?"* Jacob: *"Ja, altså af Øhm, Hassan, Axel, og Øhm...Arthur"* INGRID: *"Det er vist Hassan, lige nu"*. Jacob kigger over på Hassan.

Hassan og hans mor Naima taler sammen på arabisk, mens Naima pakker skolehæfterne ned. Jacob kigger stadig på dem. Så spørger han: *"Hassan, hvad skal du lave i frikvarteret?"* Hassan drejer sig på stolen og kigger på Jacob – han smiler bredt: *"Jeg skal i Netto!"*. Jacob vender sig og spørger Anita [Jacobs mor] *"Mor, skal vi ikke også i Netto?"*

Anita siger: *"Hvad skal vi i Netto?"* Jacob: *"Vi skal med Hassan i Netto"*. Anita rynker brynene, men hun

siger: "Okay". Hun kigger på mig, og ruller med øjnene og spørger Hassans mor: "Naima, er der langt over i Netto?" – "Det ligger langt væk." svarer Naima. KAREN [en anden familieklasse lærer] bryder ind; "Nej, der er altså ikke ret langt – Det ligger lige derovre - 5 min." Naima griner.

Anita: "Jeg skal altså lige på toilettet." Hun går og er væk 10 minutters tid.

Drengene begynder at jage hinanden for sjov, mens de griner. Det larmer, og Naima siger noget på arabisk til Hassan. Hun skubber ham over mod døren. KAREN siger: "I venter lige på Anita ikke?". I det samme kommer Anita, og de to mødre skælder lidt ud på drengene, mens de puffer dem over mod døren.

Lidt efter timen er gået i gang kommer Jacob, Anita, Naima og Hassan tilbage, drengene snakker og griner, og mødrene bærer på Netto-poser.

Sidst på dagen evalueres den. Alle har deres målsætninger skrevet op på tavle. Når mor og barn selv har evalueret dagens indsats i forhold til målsætningerne, spørges der ud i klassen, om der er "nogen, der har noget til dem". Jacob og Anita evaluerer, 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.

Det er tydeligt, at det af drengene bliver betragtet som en succes at have været sammen i Netto, og at den succes overskygger den egentlige genstand for dagens evaluering; Jacobs målsætninger for familieklasseindsatsen. For drengene knytter succes sig her tilsyneladende til dette med at

være sammen med hinanden – at ”være med”. Det virker således som om deres engagementer i klassen, deres personlige grunde til at deltage, knytter sig til dette med at ”være med” som en almen optagethed i børnelivet (Højholt, 2001; Stanek, 2010). På den måde kan det se ud til at Jacobs deltagelsesmuligheder i det sociale liv, også får afgørende betydning for hans læringsmuligheder. Det konkrete observationseksempel understreger, hvordan børns rettethed mod at ”være med”, at tage del i børnefællesskabet, får betydning for den måde, de deltager i de sammenhænge, de introduceres for. I forhold til Jacob er Netto-turen et typisk eksempel på de måder, hvorpå han generelt engagerer sig i de andre børn i familieklassen.

I denne sammenhæng spiller Karen en central rolle ved at bakke op om drengenes muligheder for at etablere noget sammen, på trods af at begge mødre, uvist af hvilke årsager, ser ud til helst at være fri for en tur i Netto. Da jeg efterfølgende diskuterer hændelsen med Karen, kan hun først ikke huske den og kommer derefter grinende i tanker om det, som hun beskriver som: *”Nåh det – det var jo egentlig ikke en opgave for mig... Jeg synes bare det kunne være en god ide for drengene, at de kom af sted sammen.”* Hun opfatter det altså ikke som en egentlig del af sin faglighed i forhold til sin specialpædagogiske opgave – men som noget hun gjorde ”ved siden af” sin faglighed, en pointe, som jeg vil vende tilbage til afslutningsvis.

Det kan imidlertid se ud til, at netop dette med at få ”ro” på sine fællesskaber – giver Jacob mulighed for at deltage mere koncentreret i undervisningen. I familieklassen er både mor og specialklasselærere imponerede over, at Jacob generelt sidder stille ved sin pult og løser de opgaver, som han har med fra folkeskoleklassen – de samme opgaver, som han ikke fik løst i folkeskolen. Det kan altså se ud til at Jacobs muligheder for at deltage i klassesammenhængen på ”ikke-forstyrrende” måder udvides, når familieklasselæreren aktivt støtter op om hans engagement i børnefællesskabet. Her skabes både en succes for drengene og for undervisningssituationen.

En central pointe er, at børns handlinger, når vi analyserer dem gennem børneperspektivet, altid knytter sig til deres betingelser. Den sammenhæng, Jacob deltager i, har afgørende betydning for de handlemuligheder, han konkret har til rådighed.³⁶

Set i det lys må arbejdet med vanskeligheder omkring børn også knytte sig til at arbejde med betingelserne i den sociale praksis, som børnene deltager i – her med særligt fokus på det, der ser ud til at stå i centrum for børnenes rettedhed – nemlig deres muligheder for at høre til og deltage i børnefællesskaberne.

NÅR DET AT FÅ HJÆLP OGSÅ BETYDER AT MISTE NOGET

Ved at følge Jacob på tværs af folkeskole og familieklasse gennem længere tid får man blik for, at der knytter sig forskellige komplikationer til den måde, hans forløb er organiseret på – at organiseringen i sig selv får betydning for hans betingelser for at ”være med” - både folkeskolen og specialklassen.

Det ser fx ud til at have betydning for Jacobs muligheder for at ”være med”, at han kun deltager en enkelt dag om ugen. De andre børn i familieklassen deltager tre dage om ugen, og nogle af dem er de øvrige to dage i et andet specialundervisningstilbud på samme institution som familieklassen.

For Jacob ser det over tid ud til at få den betydning, at han af de andre drenge i familieklassen ikke betragtes som

³⁶ Ray McDermott har en spændende beskrivelse af drengen Adam på tværs af forskellige sammenhænge, og viser bl.a., hvordan sammenhængen og de andre deltageres forventninger får meget forskellige betydninger for, Adams handlemuligheder (McDermott, 1993; McDermott & Varenne, 1998).

en fast klassekammerat. Det virker, som om han er velkommen, når han kommer, men ikke som om, de regner med ham. Han nævnes eksempelvis ikke, når drengene remser op, hvem de går i familieklassen sammen med. Samtidigt betyder familieklasseindsatsen, at Jacob en dag om ugen er ”fraværende” i sin folkeskoleklasse. Dermed kommer han til at skulle kæmpe yderligere for sin position i fællesskabet her.

Usikkerheden omkring Jacobs positioner i henholdsvis almenklasse og familieklasse leder opmærksomheden mod et forhold, som ser ud til at gøre sig gældende for alle drengene i familieklassen, nemlig opmærksomheden mod hele tiden at orientere sig imod og opretholde deres positioner som legitime deltagere flere steder – en opmærksomhed omkring hvor de ”hører til”.

Målsætningerne i familieklassen retter sig mod drengenes fremtidige muligheder for inklusion i folkeskolen. Men analyseret fra drengenes positioner, ser der ud til at opstå en modsætning mellem bestræbelsen om inklusion og deres fragmenterede deltagelse i både familieklasse og almenklasse ud.

I forlængelse af det ser indsatsen ud til at vække både håb og bekymringer for drengene. En mor til en dreng, der har været ude af folkeskole og SFO i en længere periode, beskriver til et tværfagligt møde om mulighederne for en fremtidig inklusion i folkeskolen sin drengs indsats i familieklassen som: *”Han er topmotiveret, og han arbejder hårdt for at komme tilbage.”* Bagefter fortæller hun mig, at han er meget ked af det og bekymret og citerer ham i den forbindelse for at have sagt om sine klassekammerater i folkeskolen: *”Jamen, når jeg kommer tilbage, vil de så overhovedet kunne kende mig?”*. Det ser altså ud til, at drengene hele tiden orienterer sig efter to fællesskaber, fællesskabet i familieklassen og fællesskabet i folkeskoleklassen – og at de alle virker meget optagede af at få afklaret, hvor de ”hører til” – at få afklaret deres deltagelsesmuligheder i de forskellige børnefællesskaber. At ”være med”

ser altså også ud til at knytte sig til at ”høre til” – at de andre børn kan kende én, når man kommer, og at de regner med ens deltagelse.

Førnævnte mor pointerer, at det er vigtigt at få afklaret sønnens fremtidige skolegang nu og her, så han kan få besked. Jeg spørger hende, om drengen ved, hvad mødet handler om, og hun svarer:

”Selvfølgelig gør han det. Han ved godt, hvad der er på spil, og han er da ved at skide grønne grise lige nu.”

Så drengenes ”tilhør” er i bogstavelig forstand på spil i deres forløb, og det ser ud til at have stor betydning for dem.

Organiseringen af børns forløb omkring skole og SFO ser ligeledes ud til at have betydning for børnenes deltagelsesmuligheder. Flere af forældrene i familieklassen beskriver, hvordan det fx kan være vanskeligt for børnene, at de bliver kørt i taxa tilbage til deres SFO. Det giver dem den særlige udfordring, at folkeskoleklassens børn har været sammen hele dagen, hvorimod familieklassens børn kommer alene med taxa fra et helt andet sted, og dermed mangler muligheder for at orientere sig i, hvad der er sket i klassen i løbet af dagen. Det er et tema børnene snakker om og nogle vægrer sig ved at tage i SFO efter familieklassen. For flere af børnene får det den betydning, at deres deltagelse i SFO-livet fragmenteres eller ophører helt, hvilket igen vanskeliggør deres fortsatte forbindelse til den folkeskoleklasse, som det er hensigten de på et tidspunkt skal tilbage til.

Så at få hjælp kan altså også betyde at gå glip af noget – en formulering fra Anne Morins afhandling ”Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer” (Morin, 2007, s.7). I den forbindelse kan det se ud til, at diskontinuiteten i deltagelsen i børnefællesskabet ser ud til at have betydning for børnene,

fordi det udfordrer muligheden for at ”høre til” og dermed også at ”være med” – hvilket også ser ud til at forstyrre børnenes muligheder for at deltage i skolens dagsorden.

Analysen af såkaldt ”almindelige” børns overgang fra børnehave til folkeskole peger på, at afklaringen af hvor man ”hører til” er en *almen problemstilling* for børn, der knytter sig til at afklare relevante deltagelsesmuligheder i og på tværs af sammenhænge og med retning mod fremtidige deltagelsesmuligheder (Stanek, 2010). En almen problematik, der således stiller særlige udfordringer for de børn, der bevæger sig i grænselandet mellem almene og ”specielle” undervisningssammenhænge.

PERSPEKTIVERING I FORHOLD TIL PRAKSIS OMKRING BØRN I VANSKELIGHEDER

Analysen af børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskolen og specialklasserne peger på relevansen og nødvendigheden af at arbejde med børnenes deltagelsesmuligheder i fællesskaberne i klassesammenhængen. Således får vi øje på nogle interessante udviklingsperspektiver for den pædagogiske praksis omkring børn i vanskeligheder – udviklingsperspektiver, der peger i retning af en større integration af arbejdet med børns sociale sammenhænge og ambitionerne om at indgå i undervisningen på hensigtsmæssige måder.

I praksis ser det imidlertid ud til at være vanskeligt at få adgang til at arbejde med forbindelsen imellem børns læring og deres sociale liv. Som vi så i forbindelse med Karens opbakning til Jacob og Hassans fælles Netto-tur, falder arbejdet med børns fællesskaber tilsyneladende

udenfor fagligheden, når vi har med ”børn med særlige behov” at gøre³⁷.

Organiseringen af henvisningssystemet omkring ”børn med særlige behov”, ser konkret ud til at begrænse adgangen til at arbejde med folkeskoleklassen som en problematisk *sammenhæng* – i stedet for at fokusere på det enkelte barns ”særlige behov” som problem.

I denne påpegning af forskellige opfattelser af faglighed ser vi måske et kim til en forståelse af, hvorfor opgaverne med læring og børns sociale liv ofte adskilles – en adskillelse der måske baserer sig på den måde, som forholdet mellem almenklasse og specialundervisningsindsatser er organiseret på.

I den danske velfærdsstat er det almene og det specielle system bygget op som to adskilte strenge. For at udløse ressourcer fra specialundervisningen er vi afhængige af et personnummer – et enkelt individ, der kan udpeges som den, der har ”særlige behov” (ex Mehan, 1993; Morin, 2007). Selvom mange specialundervisningsindsatser, som vi også har set det i familieklassen, bestræber sig på at arbejde med inklusion i folkeskolen, er indsatserne tilrettelagt og administreret på personnummer ud fra de specifikke beskrivelser af det individuelle barns ”særlige behov”³⁸. Nilholm skriver:

”Inom specialpedagogik har ett kompensatorisk perspektiv haft, och har fortfarande till stora delar, en dominerande position. Oavsett vad vi vill kalla det, så kan man påstå att en avgörande tendens i detta perspektivet är att lokalisera egenskapen eller förmågor som i nogan mening är problematiske hos individen.”
(Nilholm, 2007, s. 20)

³⁷ Se også Røn Larsen, 2006 og Højholt, 2011 for diskussion af faglighed

³⁸ Se også kap. 7 for uddybelse af henvisningssystemet som betingelse for individualiserende forståelser i det specialpædagogiske arbejde.

Dermed påpeger han, at vanskeligheder i skolen, forstået som ”særlige behov”, helt grundlæggende er forstået som egenskaber ved enkeltbørn – noget de *er* – som kan behandles *uden for* den sammenhæng, de deltager i.

I Jacobs forløb peger lærerne på en abstrakt ”opmærksomhedsforstyrrelse”, som noget et barn enten har eller ikke har. Men analyseret i forhold til den sammenhæng Jacob deltager i, bliver de handlinger, som lærerne opfatter som symptomer på opmærksomhedsforstyrrelse pludselig meningsfulde. Analyseret gennem Jacobs perspektiv drejer handlingerne sig om hans engagement i at ”høre til” og ”være med” og derigennem skabe deltagelsesmuligheder i børnefællesskabet. Der er tilsyneladende ikke tale om, at Jacob ”mangler evnen” til at koncentrere sig, men snarere at hans opmærksomhed er rettet andre steder hen end mod læreren, og det læreren tænker, der skal foregå i undervisningen. Analysen peger altså på et andet indhold for begrebet ’opmærksomhedsforstyrrelser’.

Ved at analysere den kompensatoriske model gennem børns (og her især Jacobs) perspektiver, får vi øje på at indsatsen tilsyneladende ikke ”virker” i forhold til det, som *Jacob* finder vanskeligt – nemlig at håndtere den konfliktsuelle deltagelse i skolelivet, hvor han må forholde sig til modstridende krav og forventninger med det usikre drengefællesskab på den ene side og læreres og forældres forventninger til ham på den anden.

Hans betingelser for at deltage i folkeskolen er vanskelige, både på grund af hans daglige konflikter med lærerne, men i høj grad også på grund af de mange forskellige parter konflikter omkring ham. Men i takt med at han modtager et specialundervisningstilbud, ser det ud til, at hans deltagelsesbetingelser bliver endnu mere vanskelige – og at hans bestræbelser på at høre til, og være med til at have indflydelse på sine betingelser i klassen besværliggøres. På den måde kan det se ud til, at den specialpædagogiske indsats til tider modarbejder Jacobs muligheder for at håndtere

de vanskeligheder han er i – fordi den besværliggør hans deltagelsesmuligheder yderligere.

Analysernes bidrag er derfor en pointering af, at vi ikke kan hjælpe Jacob til ændrede former for deltagelse, hvis ikke vi sætter os for at undersøge og arbejde med, hvad det er, der begrundet hans deltagelse i forhold til de betingelser, som bl.a. dynamikkerne i drengegruppen og de voksnes konflikter omkring Jacob danner. Problemstillingerne omkring Jacob er således *vanskeligheder i de sociale sammenhænge*, som Jacob lever sit liv i og på tværs af – og mange andre end blot Jacob tager del i udviklingen af det, der udpeges som Jacobs ”særlige behov”.

Udviklingen af muligheder for børn i vanskeligheder kalder derfor på, at genstanden for den pædagogiske indsats ikke reduceres til at være det enkelte barn, men at også de sammenhænge blandt andre børn og voksne, som barnet deltager i må inddrages. Dermed sættes der grundlæggende spørgsmålstejn ved den kompensationspædagogiske model, der danner grundlag for den adskilte organisering af almenpædagogik og specialpædagogik.

I stedet peger analyserne af børneperspektiver på muligheder for at begribe børns vanskeligheder på måder, der bryder med individualiserende og dekontekstualiserende forståelser af ”børns særlige behov”. De individualiserende forståelseskategorier må derfor erstattes med forståelser af ”barnet–i-social sammenhæng”. Hvis børn i vanskeligheder skal hjælpes til andre handlemuligheder, må man arbejde med at forandre deres deltagelsesbetingelser i forskellige livssammenhænge. Det kan derfor tænkes, at der i videreudviklingen og anerkendelsen af fagligheden omkring børns sociale liv ligger en række ”ubrugte muligheder” i forhold til de pædagogiske indsatser til børn i vanskeligheder.

LITTERATUR

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press
- Dreier, O. (1997). *Subjectivity and Social Practice*. Center for Health, Humanity & Culture. Århus: Aarhus University Press.
- Dreier, O. (1999) Læring som ændring af personlig deltagelse I sociale kontekster. I: Nielsen, K., Kvale, S. (red.) *Mesterlære – Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (2008) *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holzkamp, K. (1985): *Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik*. Hæfte udgivet af Kommunistiske Studenter på Psykologi ved Københavns Universitet
- Holzkamp, K. (2011, in press). Psychology: Understanding the Individuals' Grounds for Action in Their Everyday Conduct of Life. In U. Osterkamp & E. Schraube, E. (Eds.), *Psychology from the Standpoint of the Subject. Writings of Klaus Holz-kamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver på psykosocialt arbejde – forældre, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. I Højholt, C. & Witt, G. (red.) *Skolelivets socialpsykologi – Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*, København: Gyldendal.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I: Højholt, C. (red.) *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*. Gylling: Forfatterne og Psykologisk Forlag. S. 23 – 46
- Højholt, C. (2011). Faglighed og fællesskaber – i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder. I Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. (s. 31 – 60) København Dansk Psykologisk Forlag
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jarftoft, V. (1996) Kritisk psykologi. I Højholt, C. & Witt, G. (red.) *Skolelivets socialpsykologi – Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger
- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I: Kampmann, J. og Schultz Jørgensen, P. (red.) *Børn som informanter*. København: Børnerådet. S. 23 – 54
- Knudsen, H.(2007) Familieklassen – nye grænser mellem skole og hjem. I: Moos, L. (red.) *Nye sociale teknologier i folkeskolen*

- *kampen om dannelsen*. København: Dafolo
- Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv – børns hverdagsliv på tværs af institutioner*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- McDermott, R. (1993). The Acquisition of a Child by a Learning Disability. In Chaiklin, S. & Lave, J. (ed.) *Understanding Practice*. New York: Cambridge University Press
- McDermott, R. & Varenne, H. (1998) Adam, Adam, Adam & Adam: The Cultural Construction of a Learning Disability. In: Varenne, H. & McDermott, R.(ed.) *Successful Failure – The School America Builds*. Oxford: Westview Press
- McNeill, M. L. (1986). *Contradictions of Control - School Structure and School Knowledge*. New York: Routledge
- Mehan, H. (1993). Beneath the skin and between the ears: A Case Study in the Politics of Representation. In: Chaiklin, S.; Lave, J. (ed.) *Understanding Practice*. New York: Cambridge University Press. P. 241 – 267
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og Læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpædagogik*. Pozkal: Studentlitteratur
- Røn Larsen, M. (2004). Børnefællesskaber i den pædagogiske praksis. *Vera 29 (11)* 68 - 79

- Røn Larsen, M. (2006). Pædagoger ved mere, end man kan måle og veje, i Christensen, A.W., Krab, J. og Sander E. *Viden og vilje i pædagogisk arbejde*. København: BUPL.
- Røn Larsen, M. (in prep.). *Professionelles samarbejde og strid om børn i vanskeligheder* (Arb. Titel). Phd. Afhandling fra Institut for psykologi og Uddannelsesforskning. Roskilde Universitet.
- Schwartz, I. (2009). Liv med pædagogerne - om at sætte mål i socialpædagogisk praksis. *Social Kritik*, 120, 80-97.
- Stanek, A., (2010). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning - analyseret i indskoling fra børnehave til skole og SFO*. Ph.d. afhandling indleveret til bedømmelse ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Roskilde Universitet
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Boys and Girls in School*. Buckingham: Open University Press
- Willis, P. (2000). *Learning to Labour*. Hants: Ashgate Publishing Limited

Visitationsprocesser som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder

Af Maja Røn Larsen

”Vi har nok tænkt, at vi har arbejdet med fællesskaber i mange år, men det har vi måske i virkeligheden ikke. Vi har været vant til at arbejde med de børn, der faldt ud af fællesskabet, men vi har ikke arbejdet med det de faldt ud af.”

Med denne bemærkning beskriver en pædagog på specialområdet sin bekymring over, at fællesskaberne nemt glider i baggrunden i arbejdet med inklusion af børn i vanskeligheder, uden at de involverede professionelle bemærker det. Når der opstår svære vanskeligheder omkring børn i skolen, sker det ofte, at fokus på det enkelte barns indre forudsætninger og mulige dysfunktioner skærpes, og de sammenhænge som barnet og vanskelighederne er en del af fortoner sig. Dette sker ofte på trods af eksplicitte ambitioner om det modsatte; nemlig inklusion gennem arbejde med de skolesammenhænge, som problemerne opstår i, sammenhænge der involverer en lang række andre børn og voksne end det barn, der er ’faldet ud’.

Pædagogens bemærkning sætter rammen om denne artikel, ved at pege på at det pædagogiske fokus forandrer sig fra fællesskab til individ, når et barn formodes at have "særlige behov". Artiklens hovedfokus er at finde begrundelser for dette skift i pædagogisk fokus, gennem analyser af nogle af de betingelser, der har betydning for den pædagogiske praksis omkring børn i vanskeligheder i skolelivet.

Problemstillingen omkring individualiserende forståelser i arbejdet med børn i vanskeligheder er ikke ny³⁹. En væsentlig del af den kritik, der er blevet rejst af individualiseringen, har rettet sig mod den måde *forståelseskategorierne* former praksis. Der har imidlertid manglet opmærksomhed omkring den måde *organiseringen af praksis* får betydning for anvendelsen af forståelseskategorier. I denne artikel tager jeg udgangspunkt i de sociale praksisser, som individualiserende forståelseskategorier om "børns særlige behov" virker i. Der hvor de løbende bliver udviklet og reproduceret gennem en lang række forskellige deltageres arbejde i forhold til forskellige og nogle gange modstridende interesser og betingelser. Jeg er med andre ord på jagt efter, hvad det er for *betingelser*, der begrunder anvendelsen af forståelseskategorierne. Hvad er de *konkrete grunde* til, at de professionelle trods ambitioner om det, har vanskeligt ved at inddrage fællesskaber som en del af arbejdet omkring børn i vanskeligheder?

Gennem 3 år har jeg i et etnografisk inspireret praksisforskningsprojekt samarbejdet med forskellige specialundervisningstilbud i 2 danske kommuner. Forskningsprojektet har inddraget en række forskellige aktører i feltet; lærere, specialskolelærere, forældre, børn, psykologer og forvaltningspersoner i arbejdet med at blive klogere på dilemmaer i og betingelser for arbejdet med børn i vanskeligheder i skolen. Konkret har jeg udført deltagende obser-

³⁹ Se blandt en lang række andre; McDermott, 1996; Mehan, Hertweck & Miehl, 1986; Hjørne, 2004; Woodhead, 1991.

vationer og interview med børn, forældre, pædagoger, lærere, psykologer og kommunale embedsmænd i 2 specialklasser og en folkeskoleklasse, ved visitationsmøder og en række forskellige tværfaglige møder. På den måde har jeg søgt indblik i en række forskellige perspektiver på, hvordan forskellige parter forstår og arbejder med børn i vanskeligheder, og hvilke betingelser der har betydning for dette arbejde.

I det følgende vil jeg ridse et typisk forløb om børn i vanskeligheder og et konkret dilemma i en specialpædagogisk praksis op. Herefter tegner jeg aspekter af de teoretiske og metodiske tilgange for projektet, som udgangspunkt for at vise hvordan den specialpædagogiske tilgang må forstås som en del af en større institutionel organisering. Afslutningsvis går jeg tæt på de betydninger visitationen og de forskellige institutionelle betingelser har for den måde, man som professionel forstår og håndterer børn med såkaldt "særlige behov" i arbejdet med inklusion af "børn med særlige behov".

ET TYPISK FORLØB OMKRING BØRN I VANSKELIGHEDER

Når lærere i folkeskolen oplever vanskeligheder omkring børn i deres klasser, handler det ofte om elever, der ikke kan følge med fagligt, eller som har "adfærdsmæssige vanskeligheder".

I første omgang forsøger læreren at løse vanskelighederne i klassen – fx ved at tage kontakt til forældrene og måske SFO'en og ikke mindst tale med børnene om det på forskellige måder. Hvis situationen ikke forbedres, vil andre instanser på den enkelte folkeskole typisk blive inddraget. Her kan der både være fokus på classesammenhængen som sådan, på en mindre gruppe elever eller på et enkelt barn. Man kan inddrage en AKT-lærer, PPR-psykologen –

eller situationen kan drøftes ved et tværfagligt møde mellem lærere, psykologer, skoleledelse og indimellem også socialrådgivere (en tværfaglig instans på nogle skoler). I denne proces vil man også kunne gøre brug af forskellige specialundervisningsindsatser på den enkelte folkeskole.

Hvis vanskelighederne omkring barnet stadig ikke løses, vil barnet typisk blive indstillet til visitation til et andet skoletilbud. Som en del af denne indstillingsprocedure foretages en psykologisk udredning af barnet – bl.a. ved forskellige psykologiske testninger. Der oprettes en sag på barnet med relevante dokumenter og testresultater som grundlag for at bestemme barnets ”særlige behov”. Sagen kommer således til at repræsentere barnet i de forvaltningsmæssige sammenhænge. Relationen mellem ’barne-liv’ og ’barnesag’ er en pointe, jeg vil vende tilbage til i forbindelse med visitationen. Ved visitationsmødet fremlægges og drøftes barnets sag – og barnet henvises til et relevant skoletilbud enten permanent eller med henblik på i fremtiden atter at blive inkluderet i folkeskolen. Snarest muligt herefter overføres barnet til det nye skoletilbud.

Som det fremgår af denne skitse over et typisk forløb, vil der, fra vanskelighederne opstår, til barnet indstilles og henvises til specialundervisning uden for folkeskolen, typisk ske det, at et bredt fokus på en classesammenhæng snævres ind til at fokusere på vanskeligheder som en konsekvens af et enkelt barns indre forudsætninger. Dette ser ud til at ske i takt med at afmagten omkring vanskelighederne øges.

DILEMMAER I PÆDAGGISK ARBEJDE OMKRING BØRN I VANSKELIGHEDER

I det følgende vil jeg fokusere på dilemmaer i arbejdet med børn i vanskeligheder, sådan som de kommer til udtryk i en

familieklasseinstitution placeret uden for folkeskolen.

I familieklassen arbejder man med en målsætning om fremtidig inklusion i folkeskolen. Indsatsen er tilrettelagt på den måde, at barnet deltager i familieklassen sammen med en forælder 1-3 dage om ugen og når det er muligt de resterende dage i folkeskolen. I de tilfælde, hvor det ikke er muligt, deltager barnet i et andet specialklassetilbud, når det ikke er i familieklassen. En af tankerne bag indsatsen er, at barnet i samarbejde med sin mor eller far har mulighed for at træne de situationer eller kompetencer, der giver vanskeligheder i folkeskoleklassen. Samtidigt er det tanken, at man gennem samarbejde med folkeskolen forbereder folkeskoleklassen på at inkludere barnet⁴⁰ En af lærerne beskriver samarbejdet med folkeskolen som afgørende og begrundet det i behovet for at arbejde med de fællesskaber som barnet skal inkluderes i.

“... hvis vi skal inkludere børn med vanskeligheder, er vi nødt til at vide noget mere om, hvordan vanskelighederne opstod. Hvem der var en del af det og sådan noget...”

I citatet berører læreren et dilemma, som familieklasselærerne ofte vender tilbage til. Et dilemma der drejer sig om, på den ene side at arbejde med inklusion og fællesskaber og på den anden side at have en pædagogisk opgave, der er rettet mod det enkelte barn. Den følgende observation illustrerer, hvordan dilemmaet kan tage sig ud konkret i den pædagogiske praksis. Den fokuserer på en konflikt mellem Arthur på 11 og Ali på 7 i en lektion i familieklassen.

⁴⁰ For analyser af familieklasser og samarbejdet med almenklassen se Morin; kap. 4 og Knudsen, 2009.

Arthur sidder ved vinduet sammen med sin mor. På to sider har han skærme, der kan hæves og sænkes for at beskytte ham mod forstyrrelser fra de andre børn. Ali, en ny dreng i specialklassen, tumler rundt med en stor bold på gulvet, en bold, som børnene indimellem sidder på for at få ro på kroppen i undervisningen. Ali synger højt, og skubber bolden ind i Arthurs bord. Arthur råber: ”*Skrid, din lille lorteunge*”.

Arthurs mor stiller sig ind mellem drengene, der sparke og slår ud efter hinanden ind mellem hendes arme og ben. En af lærerne siger, mens hun tager fat i Ali: ”*Ali, lad være med at drille Arthur.*” Arthur trækker skærmene op med et vredt udtryk i ansigtet og kaster sig ned på sin stol. Ali kravler rundt på gulvet, mens han råber: ”*Arthur, jeg tager din taske.*”

Arthur skriger og kaster sig ud mod Ali, som flytter sig og griner af ham. Arthurs mor griber fat i Arthur, og siger til læreren: ”*Det her er for meget, han kan ikke tage det.*” Hun skubber ham ind på hans plads, og stiller sig foran ham. To lærere tager fat i Ali. Han råber og synger drillesange om Arthur. Den ene lærer siger til den anden: ”*Jeg har prøvet at sætte ham på bolden, men det virker ikke rigtigt.*” Til Ali siger hun: ”*Jeg har sagt til dig, at bolden ikke er til at lege med, den er til at sidde på. Det vil give dig ro til at arbejde.*” De to lærere prøver at sætte Ali på bolden, men hans krop er som spaghetti. Han råber og synger stadig af Arthur, og synes ikke at bemærke lærerne, der bakser med hans krop. Arthur springer op og skubber voldsomt til Alis bord. Han løber ud af klassen med sin mor efter sig.

Lærere og pædagoger i familieklassen beskriver Arthur som en skrøbelig dreng, der lider af opmærksomhedsforstyrrelser og svære impulsgennembrud. Som følge heraf er den professionelle indsats omkring Arthur tilrettelagt på en måde, der både beskytter ham mod de andre børn og dem

mod ham. Konkret har man fx opsat skærme, der er konstrueret, så de kan hæves eller sænkes, i takt med at Arthur, hans mor eller lærerne vurderer, at han forstyrres af de andre.

Den anden dreng i observationen, Ali, bliver beskrevet som en dreng, der ”forstyrrer”. Her bliver dysfunktionen ”forstyrrelse” koblet specifikt til individet Ali. Ali bliver beskrevet som en ”typisk ADHD”⁴¹ af de professionelle. Bolden er i den forbindelse et fysioterapeutisk redskab, som skal hjælpe urolige børn til at finde ro i kroppen. Det er derfor tanken, at bolden skal kunne bruges til at berolige Ali.

En central pointe er, at de redskaber, som man umiddelbart har til rådighed i denne højspændte situation er skærmene og bolden, det vil sige redskaber til at hjælpe enkeltindivider. Derimod ser der ikke ud til at være adgang til metoder eller redskaber til at forstå og arbejde med situationen i relation til de sociale betingelser for de to drenges handlinger. Den pædagogiske indsats bliver dermed rettet mod drengenes vanskeligheder enkeltvis. Arthurs impuls-gennembrud indkapsles af skærmene og Alis uro søges dæmpet af bolden, hvorimod drengenes forhold til hinanden og den sammenhæng, de deltager i, forsvinder ud af det pædagogiske fokus.

Umiddelbart efter drengenes konflikt sker der imidlertid noget, der bryder entydigheden i de individualiserende problemforståelser. Da Arthur er stormet ud af døren sætter en af speciallærerne sig på hug foran Ali, mens hun kigger ham i øjnene. Hun forklarer ham, at det ikke er så smart at nærme sig nogen på den måde, hvis det, man i virkeligheden vil, er at lege med dem. Hun forklarer ham, at Arthur kan blive meget, meget gal.

Da jeg efterfølgende taler med hende om det, virker hun imidlertid lidt forlegen over det. Hun beskriver, hvor-

⁴¹ Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder

dan hun føler sig afmægtig i forhold til at arbejde med drengenes relationer til hinanden, og oplever, at det falder ved siden af hendes selvforståelse som ”professionel”, og det der er hendes opgave. Forståelsen af den faglige opgave og det at ”være professionel” i denne specialpædagogiske sammenhæng ser ud til at knytte sig til enkeltbørn og deres faglige og sociale udvikling uafhængigt af sammenhængen. Dette er en pointe som jeg vil se nærmere på i det følgende afsnit, hvor jeg kigger på konflikten mellem drengene, og det den ud til at være en del af, når man ser på det, der foregår, gennem børnenes perspektiver.

OM AT UDFORSKE VANSKELIGHEDER FRA BØRNS PERSPEKTIVER

At analysere noget gennem ’børneperspektiver’ indikerer, at forskningsprocessen i stedet for at fokusere *på* barnet som objekt, i stedet anvender et analytisk perspektiv *fra* barnets position. Dermed bestræber vi os på at se *med* barnet ud i dets liv. Det handler om at kigge på, hvad børn gør, og retter sig imod i deres liv. Pointen med et sådant analytisk børneperspektiv, er at vi kan skabe viden om hvordan pædagogisk praksis og de institutionelle organiseringer omkring ”børn med særlige behov” ”virker” – ved at interessere os for hvordan de konkret får betydning i børnenes liv. Med en lidt snørklet formulering kan man sige, at vi kommer til at interessere os for, hvordan indsatserne og organiseringerne får betydning for det, der har betydning for børnene.

Når vi er optaget af at forstå, hvad der er betydningsfuldt for børn i skolelivet, får vi blik for de andre børns betydning. I observationer af børn i skolen, ser de ud til at bruge mange kræfter på at orientere sig i forhold til hinanden og finde ud af, hvor de hører til og hvem de hører

sammen med. Når vi analyserer hvilke betydninger specialpædagogiske indsatser og organiseringer har for børns liv, bliver det derfor meningsfuldt at se på børns deltagelse og på de sammenhænge, børnene deltager i.⁴²

Ved at se på børns handlinger som deltagelse, får vi samtidigt blik for, hvordan børns handlinger er meningsfulde for børnene selv. Også de handlinger som umiddelbart forekommer uforståelige gennem lærerperspektivet, og som overskrider rammerne for skolens dagsorden, bliver, når vi analyserer det gennem børnenes perspektiver meningsfulde. Og her bliver fællesskaberne relevante, for grundene til børns handlinger er netop forbundet til andet og mere end det individuelle barn.

Ali og Arthurs sammenstød ser således også ud til at være forbundet til den sammenhæng, de deltager i. Fordi jeg deltog i familieklassen hele dage gennem en længere periode, fik jeg mulighed for at følge udviklingen af drengenes situation og deres forhold til hinanden over tid.

Da konflikten opstår, er Ali helt nystartet i klassen. Han er meget opmærksom på de andre drenge, som han forsøger at nærme sig både ved at drille og ved at invitere til leg. Arthur er en af de drenge, der har gået længst tid i klassen, men han har tilsyneladende aldrig rigtig fundet fodslag med de andre, hvilket han ifølge sin mor er ked af. Der er altså i det perspektiv tale om to drenge, der fra hver deres position kæmper med deres deltagelse i klassens fællesskab.

Tidligere den dag, hvor det beskrevne sammenstød mellem Arthur og Ali sker, har der været en episode, der viser sig måske at have betydning for konflikten. Her spørger Arthur en tredje dreng (Hassan på 9 år), om han kunne tænke sig at komme hjem og besøge Arthur en dag.

⁴² For uddybning af denne tradition inden for udforskning gennem børneperspektiver, se også: Højholt, 2001; Morin, 2007; Røn Larsen, 2004, og kap. 3 i denne bog; Stanek, 2010.

”Altså, ikke I dag, men ÉN dag”, som han understreger. Hassan ser opmærksomt på Arthur, men når ikke at svare, før drengene bliver afbrudt af en lærer, der vil have Hassan til at gå videre med en opgave på tavlen. I situationen ser det ud til, at Arthur føler sig afvist. Han ser ned i gulvet, mens han går tilbage til sin plads. Senere i et frikvarter leger Hassan og Ali, som kender hinanden fra det beboelsesområde, de bor i. Arthur skuler til dem, mens han står og spidser blyanter.

Dette kan tænkes at være en slags forspil til den senere konflikt mellem Arthur og Ali. Set i det lys kan det se ud til, at Ali og Arthurs udbrud har en del at gøre med det sociale liv i klassen.

Ved at observere børns deltagelse over tid kan vi få forståelse for, hvordan en stor del af deres engagement er investeret i konflikterne om deres deltagelsesmuligheder i både specialklasse og folkeskole. Børnene befinder sig i situationer, hvor deres deltagelse i børnegrupperne i henholdsvis familieklasse og folkeskole hele tiden er på spil. Konkret afhænger deres fremtidige deltagelse i folkeskoleklassen af, hvordan de udvikler sig i familieklassen, og de er derfor i risiko for at blive ekskluderet mere permanent.

Børnene fra familieklassen går om eftermiddagen i SFO med børnene fra deres gamle folkeskoleklasser, men deres deltagelse her er vanskeliggjort af, at de kun i begrænset omfang deler skoledag med de børn, de er sammen med i SFO'en. De har dermed en ekstra opgave i forhold til at orientere sig i, hvad der er sket i børnegruppen i skolen, hvis de skal indgå i fællesskabet om eftermiddagen.

For Arthurs vedkommende fortæller hans mor, at livet i SFO'en på folkeskolen volder Arthur problemer. Hun forklarer det med, at Arthur fortæller, at de to børn, han legede med i sin folkeskoleklasse tidligere, ikke vil lege med

ham i SFO'en længere. Denne fortælling understøttes af hans støttepædagog i fritidshjemmet, som supplerer med udsagnet: "Jeg tror, han føler sig som en underdog, når han endelig kommer derover." Arthurs vanskeligheder i skolelivet og SFO'en ser altså også ud til at knytte sig til den fragmenterede deltagelse, som de specialpædagogiske indsatser på sin vis bidrager til.

Gennem Arthurs perspektiv kan det se ud til, at en række af de vanskeligheder, han befinder sig i, knytter sig til hans deltagelsesmuligheder blandt andre børn. Deltagelsesmulighederne og de andre børn betragtes imidlertid ikke som noget, den pædagogiske indsats omkring Arthur skal rette sig ind i. I stedet bruges beskrivelserne af Arthurs tilsyneladende ensomhed som argumenter for at afvikle hans SFO-liv. Konkret får det altså stor betydning for Arthur, at det pædagogiske fokus koncentrerer sig omkring hans individuelle "særlige behov" – og ikke hans deltagelsesmuligheder i de sammenhænge, som hans skolegang foregår i.

Mere alment kan man sige, at en forståelse af løsrevet "afvigende adfærd" ofte vil fokusere på manglende *evne* til at indgå i fællesskabet blandt andre børn, hvorimod analyser af børneperspektiver kalder på, at vi i højere grad må se den u hensigtsmæssige "adfærd", som *legitime former for deltagelse* i særlige børne- (og voksen-)fællesskaber. Ved at analysere handlinger som 'deltagelse' frem for løsrevet 'adfærd' – får vi blik for, hvordan det, der kan ligne individuelle dysfunktioner, også er forbundet med konkrete deltagelsesbetingelser i en given sammenhæng. Når dette bliver centralt, er det, som beskrevet i indledningen, fordi disse perspektiver har en tendens til at fortone sig i arbejdet med "børn med særlige behov".

INSTITUTIONELLE BETINGELSER FOR PROFESSIONELLES FORSTÅELESKATEGORIER

Ind til nu har jeg argumenteret for, at der er væsentlige grunde til udvide det pædagogiske fokus til i højere grad at søge viden om og arbejde med de sammenhænge, som børnene indgår i blandt andre børn – med andre ord, at arbejde med børnenes betingelser og ikke kun deres ”indre forudsætninger”. I det følgende vil jeg tage den udfordring op, som jeg stillede mig selv i indledningen, nemlig at finde *grunde* til og *betingelser* for, at det er de individualiserende forståelser, der er fremherskende omkring børn i vanskeligheder.

Jeg vil forfølge disse grunde ”baglæns” ind i den institutionelle organisering af praksis omkring ”børn med særlige behov”, for at se, hvordan den pædagogiske indsats omkring børn i vanskeligheder afklares og tilrettelægges.

Dermed har jeg nu fokus på sammenhænge mellem professionelt arbejde og den særlige institutionelle betingelsesstruktur, som det er en del af. I relation til denne opgave er det centralt at begribe fænomener i menneskers liv ud fra et decentreret perspektiv. Det vil sige, at vi må have fokus på, at det, der sker et sted, i én social praksis, fx visitationsammenhængen i en forvaltningspraksis, er betydningsfuldt for det, der sker i andre sociale praksisser, fx et klasseværelse eller en specialpædagogisk institution.

De forståelser af børns vanskeligheder, som bliver opfattet som legitime for de forskellige professionelle i praksis, vil derfor blive analyseret i forhold til den måde, de bliver udviklet og forhandlet af forskellige deltagere i forbindelse med varetagelse af deres opgaver. Her er begrebet om *institutionelle arrangementer* centralt, fordi det giver mulighed for at analysere, hvordan forskellige sociale praksisser indenfor institutionelle arrangementer stiller sig som betingelser for hinanden (Dreier, 2008a; 2008b). I forlængelse heraf har fx visitationspraksis betydning som betingelse for den konkrete professionelle praksis inden for det institutionelle arrangement til håndtering af ”børn med særlige behov”.

Begrebet 'institutionelle arrangementer' peger på at en særlig institutionel organisering og håndtering af opgaver, omkring i dette tilfælde børn i vanskeligheder, får betydning for, hvordan forskellige deltagere handler konkret. Vi får mulighed for at begribe, hvordan handlinger (her professionelles og embedsmænds handlinger) altid udspiller sig i og begrundes i forhold til særlige institutionelle betingelser. Vanskeligheder og dilemmaer i arbejdet kan derfor ikke personliggøres til et spørgsmål om den enkelte professionelles kompetencer eller mangel på samme, men forstås som konsekvenser af modstridende institutionelle krav og betingelser, der hele samtidigt tiden udvikles gennem de forskellige deltageres handlinger. For at forstå hvorfor individualiserende kategoriseringer af vanskeligheder omkring børn bliver så dominerende, er vi med andre ord nødt til at inddrage analyser af *de institutionelle arrangementer*, som forståelseskategorierne er en del af – *som de virker i*. I det følgende vil jeg beskrive min konkrete fremgangsmåde i forhold til at få indsigt i institutionelle arrangementer og betingelser.

EMPIRISK MATERIALE "PÅ TVÆRS"

For at få indblik i arbejdet i specialklassen og dets institutionelle betingelser har jeg gennem samtaler og interviews med de professionelle undersøgt deres begrundelser for at gøre, som de gjorde. Begrundelser for handlinger i praksis har dermed givet mig mulighed for at forstå forbindelser til andre sociale praksisser i det institutionelle arrangement omkring "børn med særlige behov, fordi de professionelle ofte inddrog andre sammenhænge i deres forklaringer. Fx kan en særlig indsats i det pædagogiske arbejde omkring et barn eksempelvis være begrundet i, at indsatsen skal leve op til nogle standarder, der er defineret i en helt anden sammenhæng. På den måde henviste de professionelle ofte til tværfaglige møder, visitationsmøder, kommunale krav

etc. som en del af deres begrundelser for deres pædagogiske praksis.

Dermed opstod der et forskningsmæssigt ”tværsnit” gennem de forskellige sociale praksisser i de institutionelle arrangementer omkring børn i vanskeligheder i skolen.

’Dilemma’ har i den forbindelse været et centralt begreb til at forstå forskellige deltageres handlinger i og på tværs af sociale praksisser i de sociale arrangementer. Dilemma henviser til tidspunkter i den konkrete praksis, hvor eksempelvis en lærer er splittet mellem at gribe til (mindst) to forskellige og modsatrettede handlinger – handlinger som umiddelbart begge kan udføres velbegrundet. I analyserne optræder dilemmaer således, som optikker der synliggør, hvordan forskellige modstridende krav og betingelser gør sig gældende samtidigt.

Når vi fx analyserer dilemmaer i arbejdet med Arthur og Ali, får vi gennem de professionelles begrundelser mulighed for at forfølge problemforståelsernes relation til de institutionelle betingelses- og meningsstrukturer. Samtidigt får vi adgang til de institutionelle arrangementers kompleksitet og konfliktualitet.

I de konkrete interviews og samtaler om dilemmaer i arbejdet med børn i vanskeligheder har visitationsprocessen ofte været i fokus. Den er flere gange blevet beskrevet af pædagoger og lærere som ”magtens rum”, og opfattet som det sted, hvor ”barnets særlige behov” bliver fastslået, og præmisserne for den specialpædagogiske opgave fastlagt. Her har vi en kilde til at forstå, hvad det er for institutionelle udfordringer, som særlige forståelsesmåder af børns vanskeligheder er legitime svar på, og hvilke betingelser der begrundet disse forståelser frem for andre.

VISITATIONSMØDET SOM SOCIAL PRAKSIS OG ”BARNET SOM SAG”

Dette og de følgende afsnit analyserer visitationsprocesserne som betingelse for specialpædagogisk praksis. Visitationsprocessen anskues som en social praksis, hvilket konkret betyder, at det, der sker ved visitationsmøderne, kan ses som et samarbejde mellem flere forskellige deltagere, med forskellige opgaver og forskellige positioner i en særlig institutionel organisering (både embedsmænd og forskellige professionelle). Hver har de forskellige interesser i og betingelser for at udføre deres opgaver, hvilket er aspekter, der må inddrages i analyserne af visitationen som social praksis.

Visitationen sker konkret ved et møde, hvor barnets sag fremlægges af de forskellige involverede parter, og hvor et udvalg af de administrative ledere fra henholdsvis børn- og ungeforvaltning, skoleforvaltning og PPR og en psykolog sammen søger at afklare, hvori barnets ”særlige behov” består for på den baggrund at pege på et relevant og tilgængeligt tilbud i kommunen.⁴³

For at skabe en hensigtsmæssig arbejdsgang i forhold til at henvise børn til relevante tilbud bliver der i forbindelse med indstilling til visitation oprettet en sag på hvert barn. Det skal skabe mulighed for, at beslutningstagerne kan fokusere på de mest relevante aspekter, og dette indebærer som sådan en sortering i informationer om barnets situation. Et centralt spørgsmål i forhold til visitationssammenhænge er derfor, *hvilke* sorteringer der er tale om, hvad der *begrunder* dem, og hvilke *betydninger* de får for den konkrete indsats barnet modtager og dermed også for barnets liv. Og netop definitionerne af vanskeligheder omkring barnet i ”barnet som sag”, ser ud til at have stor betydning for muligheder og begrænsninger i det pædagogiske arbejde med vanskelighederne.

⁴³ Oftest vil tilbuddet være placeret i en af kommunens egne institutioner, men en gang imellem vurderes det, at kommunen ikke har et egnet tilbud, og et alternativ udenfor kommunen tilbydes.

Visitationsmødet består i denne kommune af tre ”runder”. Selve visitationsudvalget, som består af tre forvaltningschefer og en PPR-psykolog, er med i alle runder for på den måde at få den viden, de har brug for, for at træffe den rigtige beslutning.

I den første runde kommer ”den indstillende part” ind, præsenterer barnets sag og går ud igen. Den indstillende part er repræsenteret ved: den lokale folkeskoleinspektør, lærerne der har barnet i klassen, en SFO-pædagog, psykologen der har testet barnet og ofte også en socialrådgiver fra familieafdelingen i kommunen. Denne runde varer ca. 15 minutter.

”Den modtagende part”, ledere fra kommunens respektive specialinstitutioner, sidder med de to første runder, og har således i 2. runde mulighed for at ”byde ind” i forhold til børnene – dvs. komme med udsagn om, hvorvidt det præsenterede barn kan tænkes at passe ind i deres institutioner.

Ved den afsluttende runde – selve visitationen – er de 4 visitationsudvalgsmedlemmer tilbage sammen med en sekretær, der tager referat. Her afgøres det, hvad det er for et tilbud, barnet skal have, en beslutning der tager omkring et minut.

RELEVANT VIDEN I VISITATIONEN – OM FORHOLDET MELLEML BØRNESAG OG BØRNELIV

Primært drejer de informationer, der ”tages med” gennem runderne i sagsbehandling frem mod en placeringsbeslutning, sig om vurderinger af barnets individuelle forudsætninger for at deltage i en almen undervisningssammen-

hæng. Der synes således at være en overrepræsentation af informationer knyttet til det individualiserede enkeltbarn⁴⁴.

Der lægges særlig vægt på psykologiske testninger af intelligens, og vurderinger af modenhed, sociale og indlæringsmæssige kompetencer. Der er desuden en gennemgående tendens til, at diskussioner af mulige diagnoser har stor vægt på visitationsmøderne – både i den indledende rundes fortællinger om vanskelighederne omkring barnet, i den efterfølgende runde med afklaring af placeringsmuligheder og i den afsluttende runde hvor barnet visiteres til et konkret sted. Udsagn som: ”og hvis du skal gætte på en diagnose ...” er hyppige. Det fortæller os noget om, at diagnoserne tillægges stor betydning i forhold til mulighederne for at bestemme vanskeligheder omkring et barn.

Den type af viden, som diagnoserne repræsenterer, bliver afgørende argumenter for at udløse ressourcer til de pædagogiske indsatser i form af en ny skoleplacering. Diagnoserne og den individualiserende problemudpegning ser med andre ord ud til at være en legitim form for viden i visitationssammenhængen⁴⁵.

Således synes beskrivelser af træk ved barnet, der formodes at kunne bekræfte en evt. diagnose, samt beskrivelser af familien og barnets tilknytning til især moderen eller af etnicitet og kulturelle tilhørsforhold, at blive tillagt særlig betydning i forhold til at bestemme karakteren af et barns ”særlige behov”. Denne beskrivelse danner samtidigt baggrund for den opgave, som den specialpædagogiske indsats forventes at løfte.

Dette er gennemgående træk fra forskellige visitationsmøder. En konkret illustration kunne være den beskrivelse af Arthur, der danner baggrund for hans genplacering

⁴⁴ Denne observation ligger i umiddelbar forlængelse af international forskning på området (Börjesson & Palmblad, 2003; Hjørne, 2004; Mehan, 1993, 1984; Mehan, Hertweck & Meihls, 1986)

⁴⁵ For diskussion af diagnosers betydning se også Hansen, 2000; Ringsmose & Hilling, 2000

i en anden specialinstitution. Fremlæggelsen af Arthur lægger vægt på at:

”Arthur (er) kommet i behandling med Ritalin. Det har helt klart givet ham mere ro. Han har ikke så mange impulsgennembrud, hans koncentration er blevet bedre, og han har i det hele taget fået mere ro på. ... Der var møde på Børnepsyk for 2 uger siden, og her lagde man vægt på, at når ADHD’en dæmpes, vil man tjekke for om der er en autistisk overbygning.”

Det må fremhæves, at visitationsmødets deltagere i denne sag - som i så mange andre - er under et stærkt handlepres for ”Han har været en meget dyr dreng for systemet, fordi han har krævet én til én” Og som lederen af visitationsmødet bemærker: ”Vi skal finde en placering til ham med det samme. Han optager alt for mange ressourcer på flere budgetter”. Der skal altså findes en placering til Arthur i løbet af de ganske få minutter, der er i den sidste runde af et visitationsmøde. Men i udpegningen af problemet og indkredsningen af rammerne for den pædagogiske opgave, bliver viden om fx den skolesammenhæng, som vanskelighederne omkring Arthur udspiller sig i, om samspil med andre børn og særlige betingelser for deltagelse, generelt ikke inddraget.

Der er på den måde et gennemgående fravær af viden om de situationer og sammenhænge, som vanskelighederne optræder i. Informationer om konteksten for vanskelighederne, klassesammenhængen, de andre børn, forældregruppen osv. optræder meget sporadisk. Når disse informationer overhovedet er til stede, er det altid i første runde, som jo også er her, hvor dem der kender barnet og har adgang til den slags informationer, deltager. Kun yderst sjældent refereres der til *sammenhængen omkring* barnet i de efterfølgende runder.

Hvis vi endnu engang tænker på situationen med Arthur og Ali, så opstår der en kontrast til det, der gennem et børneperspektiv fremstår som relevant, nemlig arbejdet med skolesammenhængen, organiseringen af skolelivet og forholdet til de andre børn. Alt det, der også har betydning, i forhold til at noget bliver og opleves som vanskeligt af børnene.

I forlængelse af denne kontrast skærpes nysgerrigheden efter, hvad det er for betingelser, der begrundes visitationsprocessen. I det følgende vil jeg give nogle bud på dette, ved at se på de institutionelle arrangementer, som de forskellige deltagere i processen er en del af.

INKLUSIONSAMBITIONER OG -PARADOKSER - LIDT HISTORISK BAGGRUND

Overordnet set er det relevant at forbinde diskussionen af, hvordan vi skal begribe børns vanskeligheder, til den uddannelsespolitiske debat om inklusion. Jeg vil i det følgende kort tegne nogle konturer af inklusionsbestræbelserne for at vise, hvad det er for forståelsesmåder, der gør sig gældende i forhold til arbejdet med ”børn med særlige behov” i dag.

Siden en gang midt i 90’erne har inklusion været på dagsordenen i mange lande herunder Danmark. Dette må bl.a. ses i lyset af UNESCO’s Salamanca-erklæring fra 1994, der understreger alle børns ret til at deltage i det almindelige skolesystem uanset deres forudsætninger. Salamanca-erklæringen stk. 2:

Vi tror på og erklærer hermed at:

alle børn har en grundlæggende ret til uddannelse og skal have mulighed for at opnå og opretholde et acceptabelt læringsniveau,

(...)

de, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn⁴⁶

Med andre ord peger Salamanca-erklæringen på, at alle børn har ret til en uddannelse som en del af det almene skolesystem. Ikke desto mindre ser situationen omkring skoleudvikling, inklusion og specialpædagogiske indsatser ud til at være præget af modstridende tendenser. Samtidigt med den politiske retorik omkring folkeskolens udvikling som ”en skole for alle”, ser vi paradoksalt nok i praksis en tendens til at ekskludere et stadigt stigende antal børn til specialpædagogiske indsatser udenfor folkeskolen (Dyssegaard et. al. , 2007).

Hvad fortæller denne tilsyneladende paradoksale situation os så om grundene til at anvende individualiserende forståelser. En psykolog fra PPR berører det på følgende vis:

”Det er meget mærkeligt, det der med at inkludere og rumme – fordi det pr. definition indebærer eksklusion. Man kan sige at inklusionsbegrebet indebærer afvigelse, for at man kan tale om, at der er noget der kan inkluderes, og allerede der, når man taler om afvigelse, så er der tale om eksklusion.”

⁴⁶ Her oversættelsen fra Undervisningsministeriets hjemmeside 26.05.10:
http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF08/S/940610_salamanca_erklaering_specialundervisning.ashx

Ifølge denne psykolog ligger der iboende i begrebet inklusion allerede en eksklusion. Når man organiserer arbejdet omkring inklusion, har man allerede udpeget en afviger. Man kan på den måde se organiseringen omkring inklusionsbestræbelsen som et udtryk for det, der ofte kaldes ”kompensatorisk pædagogik”, hvor logikken synes at være, at vi for at inkludere børn, konkret må starte med at ekskludere dem – for at hjælpe dem ”udenfor” og derefter lukke dem ind igen (Holst, 2000; Hjörne, 2004; Morin, 2007; Nilholm, 2010).

SKOLEN SOM INSTITUTIONELT ARRANGEMENT

Folkeskolens almene undervisning og specialundervisningen uden for folkeskolen (som tidligere blev kaldt den vidtgående specialundervisning) er organiseret som to separate søjler, der er administreret hver for sig. Der er således tale om en arbejdsdeling mellem indsatser til den almene målgruppe (de inkluderbare, ”normale” børn) på den ene side og specialundervisningens målgruppe (de endnu ikke-inkluderbare/”afvigende” børn) på den anden. Den institutionelle adskillelse mellem den almene undervisning og specialundervisningen bygger således på en kompensatorisk model, hvor vanskeligheder forstås som ”utilstrækkeligheder” tilhørende enkeltbørn. Den pædagogiske opgave knytter sig her til at kompensere og således udligne forskellen mellem ”det normale” og ”det afvigende” barn⁴⁷.

Denne organisering er forankret i et velfærdssystem, hvor individets rettigheder til særlig støtte (Jf. desuden Salamanca-erklæringen) administreres på et individuelt niveau - på cpr. nr. Dette er bl.a. begrundet i ambitionen om

⁴⁷ For diskussion af kompenserende pædagogik, se også: Nilholm, 2010; Hjörne, 2004; Börjesson & Palmblad, 2003

at sikre en ressourcefordeling, der tilgodeser de, der har størst behov.

I praksis ser det imidlertid ud til at få den betydning, at muligheden for at arbejde med børn i vanskeligheder, der kræver flere ressourcer end folkeskolen råder over, forudsætter en problemudpegning til et individ.

Adskillelsen af "normale" og "specielle/afvigende" børn synes på den måde knyttet til det institutionelle arrangement omkring adskillelsen af forskellige skoletilbud. På samme måde går adskillelsen af det almene/normale og det specielle/afvigende igen inden for forsknings- og uddannelsesområdets opdeling i "pædagogik" og "specialpædagogik".

De dilemmaer, som lærere og speciallærere oplever i arbejdet med inklusion af børn i vanskeligheder, afspejler således større samfundsmæssige forståelser og organiseringer, som hverken kan begribes eller løses ved kun at se på enkelte professionelle i den konkrete praksis, som problemer med inklusion opstår i.

PLACERINGSDAGSORDENEN

Ovenstående får konkret betydning for, hvordan visitationerne forløber. I anden runde i visitationssammenhængen, hvor de forskellige specialinstitutioner "byder ind", som de kalder det, begynder visitationsprocessen at ligne en slags puslespil. Her er opgaven tilsyneladende at få de indstillede børn og de tilgængelige institutionspladser til at passe til hinanden (Mehan, 1993). For at få børnene til at "passe" til institutionspladserne har visitationsudvalget brug for entydig viden at beslutte på. Og her synes de administrative behov at tilsidesætte udforskningen af børnenes livssituation.

I denne sammenhæng bliver det relevant at forholde sig

til, hvordan specialundervisning ifølge folkeskoleloven er noget kommunen har pligt til at tilbyde det enkelte barn, såfremt dets udvikling kræver det.

§ 20. Stk. 2.(...) det [påhviler]kommunalbestyrelsen at sørge for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til de i stk. 1 nævnte børn og unge, herunder børn og unge, hvis udvikling stiller krav om en særlig hensyntagen eller støtte, der bedst kan opfyldes på specialskoler eller i specialklasser (...)⁴⁸

Dermed er den lovgivningsmæssige præmis for visitationsprocessen, at vanskeligheden, og dermed kilden til udløsningen af rettigheden kan beskrives som koblet til et individs udvikling. De individualiserede beskrivelser af enkeltbørns "særlige behov" kan således begrundes i lovgivningsmæssige formuleringer. For at udløse ressourcer må vanskeligheden, forstået som "særlige behov", tilhøre nogen.

I forlængelse heraf er det værd at bemærke, at Dyssegaard et. al. i deres undersøgelse af specialpædagogik netop påpeger, hvordan ressourcer til elever med "særlige behov" i mange kommuner fordeles efter, hvor mange elever der er indstillet til PPR (på cpr. nr.). Dette gør de skoleledere, der har deltaget i samme undersøgelse bekymrede for, at mængden af ressourcer til vanskeligheder i skolen vil blive beskåret i takt med, at skolernes inklusion bliver bedre, fordi muligheden for at arbejde med inklusion forudsætter udpegningen af et individ gennem PPR (Dyssegaard et al., 2007, s. 33). På den måde danner de lovgivningsmæssige og økonomiske betingelser også grundlag for hvilke forståelsesmåder, der giver mening i visitationsprocesserne.

⁴⁸ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125580> 27.5.2010 (Min kursivering)

FORVALTNING, PROFESSIONALITET OG PSYKOLOGISKE KATEGORISERINGER PÅ SPIL

Den udtalte præmis for organiseringen af specialundervisningsindsatserne på baggrund af den beskrevne kompensatoriske model er, at det lader sig gøre at beskrive vanskeligheder i skolen, som børns "særlige behov". Beskrivelserne af de individualiserede "særlige behov" skal være endelige, udtømmende, og give en hensigtsmæssig basis for rammesætningen af den pædagogiske indsats. I den administrative proces tænkes beskrivelser af "særlige behov" *netop* at repræsentere *fakta* om barnet.

Man kan også sige det på den måde, at en særlig kulturel, eller i dette tilfælde institutionelt begrundet, forståelse "naturliggøres". Med det menes, at særlige kulturelle (eller institutionaliserede) forståelsesmåder af børns behov, tillægges en særlig form for "naturlighed", som der ikke sættes spørgsmålstegn ved (Woodhead, 1991; McDermott & Varenne, 1998).

Forestillingen om fakta om børns "særlige behov" udfordres af analyserne på tværs af specialundervisningsindsats og visitationens sociale praksis, lovgivningen og det institutionelle arrangements konkrete organisering, fordi det viser sig, at kategoriseringerne af "særlige behov" har med meget andet at gøre, end den "faktiske" karakter af vanskelighederne omkring barnet. At vanskeligheder forstås og håndteres som de gør, ser således ud til at være meget nært forbundet med udformningen af den sociale praksis, indenfor det særlige institutionelle arrangement, den skal virke i. Men fordi denne særlige institutionaliserede forståelse af vanskeligheder fremstilles som "fakta" bliver det meget svært at udfordre den.

I det konkrete institutionelle arrangement, i forhold til henvisningsprocessen i visitationen, får testpsykologien en

særlig rolle som ”ekspertise” på de ”naturliggjorte” enkeltbørns ”særlige behov” (Woodhead, 1991, Rose, 1998). Testpsykologiens ekspertperspektiv, ser således ud til at være vanskeligt at udfordre, fordi det optræder som en ekspertposition med adgang til den beskrevne ”naturliggjorte” viden om ”børns særlige behov”.

I praksis viser det sig eksempelvis på den måde, at alle parter gennem visitationen refererer til psykologiske testninger. Afsøgningen af vanskeligheder omkring børn kommer til at handle om barnets individuelle forudsætninger i form af forskellige intelligenstagninger og færdighedsprøver i forhold til indlæring.

Ofte bliver testresultaterne fulgt op af bud på, hvilke typer af diagnoser, de forskellige børn kunne tænkes at have, ikke kun fra psykologerne, men i lige så høj grad fra de andre deltagere. Det ligner, at alle parter bestræber sig på at tale et særligt ”psykologsprog” – omkring testninger og diagnosticeringer. I forlængelse af ovenstående bliver det nærliggende at koble anvendeligheden af de psykologiske testninger og den diagnosticerende sprogbrug til det forvaltningsmæssige behov for utvetydige beskrivelser af børns ”særlige behov” – og her ser det ud til at netop testen og diagnosen bliver magtfulde størrelser.

I en observation beskriver en lærer en 7. klasses elev, der er i vanskeligheder i hans klasse. Læreren beskriver, at drengen er med fagligt, men at han ofte kommer i konflikt med de andre lærere og børn. Han beskriver, hvordan andre børn og voksne til tider er bange for ham, men at han selv som klasselærer ikke har nævneværdige problemer med ham. Læreren kobler sine beskrivelser af drengen til vanskeligheder blandt eleverne i klassen – og påpeger desuden, at han mener, det har haft betydning for drengens tilgang til skolelivet, at familien netop er blevet smidt ud af deres lejlighed – og er flyttet ind i et boligområde med megen kriminalitet.

Efter læreren fremlægger psykologen resultaterne af sine testninger af drengen. Han konkluderer i den forbin-

delse, at drengen har opmærksomhedsforstyrrelser og er ”tungt begavet” med en IQ i den laveste del af normalområdet. Læreren afbryder, tydeligt forurettet:

”Jeg synes ikke, at det er hele historien omkring den dreng, og jeg kan ikke rigtig forstå, det du siger om hans begavelse ...”

Psykologen svarer:

”Jamen, han har en god korttidshukommelse, og det kan godt snyde én til at tro, at han er normalt begavet, fordi han kan følge op på det der lige er blevet sagt.”

Man kan se dette som et eksempel på, at lærerens forsøg på at udvide perspektivet på vanskelighederne omkring drengen til også at rumme forståelser af hans livssituation bliver afvist af testpsykologiens forståelse. Senere kommenterer en af forvaltningscheferne på lærerens tilsyneladende vrede over psykologens udsagn ved at påpege, at netop denne lærer var alt for engageret i drengen, og at det fik ham til at optræde uprofessionelt. De testpsykologiske ”uengagerede” beskrivelser af vanskelighederne optræder altså som mere professionelle i denne sammenhæng.

Rangordningen af de forskellige vidensformer ses også i et eksempel, hvor en anden lærer i forbindelse med fremlæggelse af sine bekymringer for en dreng, der er urolig i klassen, henviser til ”det fine sprog”:

”Jeg ved ikke, om det er specialundervisning eller en AKT-problematik, eller hvad det nu er, det hedder på det fine fagsprog.”

Forvaltningen har brug for formelle, individuelle og utvedydelige beskrivelser af ”børns særlige behov”, og testpsykologien er i stand til at levere disse beskrivelser. Der er således en gensidigt bekræftende relation mellem ”ekspertise” på individuelle ”særlige behov” og forvaltningens logikker, hvilket bidrager til at reproducere betingelserne for individualiseringen af vanskeligheder omkring børn.

Professionalitet bliver i visitationssammenhængen tilsyneladende forbundet til ’objektivitet’, hvilket i denne sammenhæng påpeges at stå i modsætning til lærerens engagement og optagethed af drengens livssammenhænge. Forestillingen om objektivitet understreges af den måde, strukturen i visitationen er arrangeret på: Beslutningstagerne er netop personer, der ikke har adgang til konkret viden om barnet. Således er de, der er placeret længst væk fra barnet, de mest magtfulde i forhold til at beslutte, hvad der er bedst for det. Forvaltningscheferne begrundede dette med, at man bedre kan træffe svære beslutninger om et barn, hvis man ikke er konkret involveret i forhold til det.

En begrundelse for at visitationsmødet er arrangeret med så bred en inddragelse af forskellige professionelle bidrag er ifølge flere psykologer og forvaltningschefer, et ønske om at træffe beslutninger på baggrund af et ”helhedsbillede” af barnet. I praksis er adgangen til denne brede viden omkring barnet imidlertid begrænset, fordi organiseringen og strukturen i det institutionelle arrangement fordeler legitimiteten i de forskellige bidrag skævt, således at det er de individualiserende kategoriseringer af ”særlige behov”, der ”tæller”. De forvaltningsmæssige procedurer er arrangeret på måder, der gør dem afhængige af, at vanskelighederne omkring børn kan defineres ud fra individuelle kategorier. På den måde er det muligt at administrere de pædagogiske indsatser i forhold til en ressourcefordelingsmodel, der tager udgangspunkt i individet.

AFRUNDING

Denne artikel har taget udgangspunkt i dilemmaer, der knytter sig til det beskrevne fokusskift fra ”børn i vanskeligheder” til ”børn med særlige behov” i specialpædagogiske indsatser. Jeg har søgt at vise, hvordan det professionelle arbejde omkring børn i vanskeligheder, og dermed også de forståelseskategorier der anvendes, må forstås i relation til den måde, som vi institutionelt har organiseret forholdet mellem almenpædagogik og specialpædagogik.

Konkret har jeg søgt begrundelser for at de individualiserende forståelser dominerer i arbejdet omkring ”børn med særlige behov”, ved at forfølge børns sagsforløb ”baglæns” ind i den sociale praksis omkring visitation.

Herigennem har jeg vist, hvordan den specialpædagogiske praksis er forbundet til den konkrete visitationspraksis - som igen er begrundet i lovgivningen og de særlige administrative opdelinger af almenpædagogiske og specialpædagogiske indsatser. Jeg har i artiklen peget på, at der i det institutionelle arrangement ligger en lang række *tilskyndelser* til at anvende individualiserende forståelseskategorier i arbejdet med børn i vanskeligheder i skolen.

En konkret begrundelse for, at de individualiserende forståelser får forrang i de professionelles forståelser af børn i vanskeligheder, knytter sig således til, at visitationsproceduren er tilrettelagt omkring enkeltbørns ”særlige behov”. Forudsætningen for at udløse ressourcer til at arbejde med vanskeligheder omkring børn bliver således at udpege enkeltbørn. Flere lærere og speciallærere beskriver dilemmaer funderet i en modvilje mod at ”åbne sager”, ofte med henvisning til at det kan have vidtrækkende negative konsekvenser for barnet. Men samtidigt er ”sagen” en farbar vej til ressourcer – og en måde at opføre sig ansvarligt overfor en presset praksis, hvor børn er i vanskeligheder.

På den måde kan det se ud til, at selve visitationspro-

cesserne får stor betydning for, hvordan forståelseskategorier udvikles og anvendes, fordi der sker en frasortering af viden om de livssammenhænge, som børnenes vanskeligheder er flettet ind i. Opgaven for speciallærerne bliver således gennem henvisningsprocedurerne trukket i retning af at arbejde med det enkelte barn og dets "særlige behov", og på den måde begrænses mulighederne for at arbejde med de sammenhænge, som vanskelighederne oprindeligt var en del af.

Samtidigt ser det ud til, at visitationen som social praksis også får betydning for den måde, hvorpå lærere og speciallærere forstås og forstår sig selv som "professionelle". Deres faglighed og "professionalisme" formes så at sige også af de betingelser, som de deltager i på tværs af det institutionelle arrangement omkring børn i vanskeligheder. De individualiserende forståelsesmåder bliver en del af den "professionelle ekspertise" og den måde, hvorpå de professionelle forstår deres opgave.

Det forvaltningsmæssige behov for effektivitet i beslutningsprocesserne ser på den måde ud til at have betydning for dominansen af den særlige forståelse af professionalitet som ekspertforståelser af standarder for børns "særlige behov".

Samtidigt må vi dog huske, at visitationen også er en social praksis, der kun eksisterer, vedligeholdes og udvikles og forandres gennem de mange forskellige parter deltagelse i den. Når individualiseringen af vanskeligheder i skolelivet sker, er det ikke en entydig proces, men indvævet i en række sociale samspil. Med andre ord sker eksklusionen ikke tilsigtet, men som analyserne viser heller ikke tilfældigt.

Tværtimod handler en lang række deltagere med forskellige opgaver og interesser sammen ud fra en fælles ambition om at sikre inklusion, og de udgør på mange måder betingelser for hinandens opgaveløsning. Således har beslutningstagerne i visitationen brug for viden at beslutte på, og de professionelle, der leverer denne viden har også

indflydelse på, hvad det er for viden, der bliver relevant i den forbindelse.

Derfor er den beskrevne dominerende professionalitetsforståelse heller ikke entydig. Som vi også ser det i den specialpædagogiske praksis og i PPR-psykologernes faginterne diskussioner om forståelseskategorier, eksisterer der også andre forståelser af faglighed og professionalitet end den individualiserende. Faglighed kan også bruges til at *fastholde* den viden, som de professionelle, der har med børnene at gøre til dagligt, har om, hvordan børnene er kommet i vanskeligheder, og hvordan dette spiller sammen med mange forhold.

Udfordringerne med at udvikle arbejdet med børn i vanskeligheder på mere inkluderende måder knytter sig altså til en lang række parters deltagelse i mange forskellige sociale praksisser – og fordrer derfor udvikling på både politisk, lovgivningsmæssigt, forvaltningsmæssigt og professionelt niveau. Et skift hen imod en større opmærksomhed på fællesskaber og sammenhænge og deres betydninger for vanskelighederne omkring børn, kræver at vi overskrider den institutionaliserede og ”naturliggjorte” forståelse af vanskeligheder som enkeltbørns dysfunktioner. Det må ske både i det konkrete arbejde med børnene, og i de forskellige andre sociale praksisser involveret i arbejdet omkring vanskeligheder i skolen, herunder visitationen. Og her er der ingen tvivl om, at de professionelle selv har en central rolle at spille.

LITTERATUR

Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid – Förnuftets moraliske ordning*. Helsingborg: Carlsson Bokforlag.

- 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
- Dreier, O. (2008a). *Psychotherapy in everyday life*. 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*. Århus: Aarhus University Press.
- Hansen, M. (2000). Diagnoser og specialundervisning. I: Holst, J., Langager, S. & Tetler, S. (red.) *SPECIALPÆDAGOGIK i en brydningstid*. Århus: Systime
- Hjørne, E. (2004). Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holst, J. (2000). Specialpædagogikkens retorik og virkelighed. I: Holst, J., Langager, S., Tetler, S. (red.) *Specialpædagogik i en brydningstid*. Århus: Systime.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*, Afhandling fra Københavns Universitet. København: Gyldendal.
- Knudsen, H. (2009). The Betwixt and Between family class. *Nordisk Pedagogik*, 29 (nr. 1)149-160
- Kousholt, D., (2011). *Børnefællesskaber og familieliv – børns hverdagsliv på tværs af institutioner*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

- McDermott, R.P., (1993). The Acquisition of a Child by a Learning Disability. In S. Chaiklin and J. Lave. (Ed.) *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. New York: Cambridge University Press.
- McDermott, R.P. & Varenne, H. (1998). Adam, Adam, Adam & Adam, The Cultural Construction of a Learning Disability. In Varenne & H. McDermott, R.P. (ed.) *Successful failure – The School America Builds*. Oxford: Westview Press.
- Mehan, H., (1993). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation, in S. Chaiklin and J. Lave (ed.). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. New York: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1984). Institutional Decision-Making in: Rogoff, J. & Lave, J. (ed.) *Everyday Cognition*. Lincoln: Harvard Excel Press.
- Mehan, H, Hertweck, A. & Meihls, J.L. (1986) *Handicapping the Handicapped- Decision Making in Student Careers*. Stanford University Press.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*. Afhandling fra DPU - Aarhus Universitet
- Nilholm, C. (2010). *Perspektiver på specialpædagogik*. København: Klim.

- Ringsmose, C. & Hilling, S., (2000). Pædagogisk psykologi ved en korsvej. I: Holst, J., Langager, S. & Tetler, S. (red.) *SPECIALPÆDAGOGIK i en brydningstid*. Århus: Systime
- Rose, N. (1998), *Inventing Our Selves*, Cambridge University Press.
- Røn Larsen, M. (2006). Pædagoger ved mere, end man kan måle og veje, i Christensen, A.W., Krab, J. og Sander E. *Viden og vilje i pædagogisk arbejde*. København: BUPL.
- Røn Larsen, M. (2004). *Børnefællesskaber i den pædagogiske praksis. Vera*, 29, 68-79.
- Stanek, A., (2010). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning - analyseret i indskoling fra børnehave til skole og SFO*. Ph.d. afhandling indleveret til bedømmelse ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Roskilde Universitet
- Woodhead, M. (1991). Psychology and the cultural construction of 'Children's needs' in Woodhead, M., Light, P. & Carr, R. (ed.) *Growing up in a changing society*. London: Routledge

A Paradox of inclusion – Administrative Procedures and Children’s perspectives on Difficulties in School

By Maja Røn Larsen, Ph.D. Fellow, Roskilde University, Denmark.

Keywords

Referral, special education, ‘special needs’, children’s perspectives, institutional arrangements,

Abstract

This chapter addresses the work around children in the transition between state school and special education system, taking the apparent

contradiction between ambitions of inclusion and practices of exclusion to special education as its starting point.

The article is based on observation and interview studies with children, parents, teachers, psychologists and officials. By juxtaposing the children's perspectives on difficulties as a part of their everyday life with others and an analysis of the specific institutional arrangements of referral and professional work in which difficulties are translated to individualizing categories of "special needs", the article challenges the way the specific institutional arrangements conditions the professional work with difficulties in school.

INTRODUCTION

In Denmark, as in many other countries, inclusion has been a central issue in the political and theoretical rhetoric of school development. In the wake of the Salamanca statement (UNESCO, 1994) it has been emphasized that all children have the right to participate in the regular school system, no matter what difficulties they might be in⁴⁹.

⁴⁹ In this article I will be using the phrase: "Being *in* difficulties" rather than "*having* difficulties" since a specific point of the article is concerned with understanding

However, different research approaches continuously question the apparent contradiction between the ambitions of inclusion on the one hand and the tendency of exclusion to different special education institutions on the other (e.g. Allodi & Fischbein, 2000; Hjørne, 2004). In Denmark there has been an increasing focus on the “inclusive school for all”. Simultaneously, however, the Danish school system is steadily excluding an increasing number of children, streaming them out of their ordinary classes in state schools into different kinds of special education (UVM, 2003). In the period between 1997 and 2007, the number of pupils in state school (age 6 - 16) increased by 18.3 %. In the same period the number of pupils in extensive special education increased by 48 % (Andersen & Pedersen, 2008). The institutional logic of this somewhat paradoxical development of the school system seems to be, that in order to include children in school, they have to be excluded, helped, and then re-included (e.g. Hjørne, 2004; Mehan, 1993). This discloses an underlying point, that when a child is assumed to have “special needs”, the focus seems to change

difficulties as part of a social context. Therefore difficulties do not “belong” to a single individual, as something he or she “have”.

so that the “*special needs*”, as something to be compensated for, become foreground and the *child as a person* living among others become background. In this way the child as a subject with personal perspectives and commitments becomes invisible – and the “special needs” become the decontextualised and desubjectified objects of special education.

The chapter addresses some of the dilemmas of how professionals understand and work with the inclusion of children that for academic or behavioural reasons are placed in the borderline territory between “normal” and “deviant” education – those children defined as having “special needs”. The dilemmas in the work of inclusion will be explored by relating an analysis of *children’s social perspectives* on difficulties in school with an analysis of *the institutional arrangement*, in which the conceptualisation of children’s special needs are used and developed in relation to specific conditions for social practice. The category of “special needs” is in this way analysed in relation to *the social practices in which it works* – as developed and maintained by a number of different participants with common as well as different and sometimes even contradictory interests at stake.

The succeeding section will unfold my theoretical and methodological approach to children's perspectives on the one hand and institutional procedures on the other. Subsequently, this is followed by analysis and discussions of the relations between special class practices, working explicitly with the ambitions of inclusion, and the administrative practices of referral. In conclusion, the different lines of analysis and results are summed up.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACH

This research project is positioned within a tradition of critical psychology, originating from Klaus Holzkamp (e.g. 1995, 2011) and in the Danish context developed primarily by Ole Dreier (e.g. 2008a, 2008b). The tradition has its roots in critical, historical, activity theory (CHAT) (Nissen, 2009), and advocates a critical and decentred approach to phenomena in human life. Basically, in relation to this specific chapter it means, that to understand what is going on in one social practice, for instance the special education classroom, we sometimes have to look elsewhere, into other social practices in-

volved in the institutional arrangement of helping children in difficulties in school. This is relevant for the analysis of the children's as well as the analysis of the professional's perspectives. In relation to children's perspectives; in order to understand their actions in one context, we will have to follow their trajectories of participation into other contexts.

In the same way, when we explore professional dilemmas in work of inclusion in the practice of special education, it becomes relevant to analyse the social practice of defining difficulties and processing *case files* in relation to specific institutional conditions.

My specific analytical focus concerns the relation between children's perspectives on difficulties *in their life* in a special education class and the administrative practice and procedures of "children with special needs" which posit them primarily as *cases* or *case files*. In this analysis the concept 'institutional arrangement' is used to grasp structural conditions not as abstract determinants of subjective agency, but as conditions produced and reproduced in a conflictual process of cooperation between subjects acting with different inter-

ests developed in their trajectories, in and across different life contexts (Dreier 2008a; 2008b).

THE EMPIRICAL STUDY

In the Danish school system, education within state school (municipal primary and lower secondary school), and special education are organised, managed and financed separately within two different pillars of administration. This organisation is anchored in the Danish welfare tradition, where the individuals' rights to support are administered on an individual level in order to secure the priority of those in greatest need of support. In practice this means that if a child runs into severe difficulties in school, he/she can be referred and transferred individually between the separate systems through a referral process. In this process "special needs" are defined as "maladjustments" or "dysfunctions" for the individual child. This separation of "normal" children on the one hand and "special/deviant" children on the other is reproduced throughout all institutional arrangements as well as in research traditions e.g. the separation between pedagogy

and special pedagogy.

In order to analyse the dilemmas of professionals involved in working with children assumed to have 'special needs' the research project was designed as an ethnographic field study across the different institutional arrangements of social practice featured in the care of children with difficulties in relation to school. During a year and a half I conducted participatory observation among children and professionals in a special education class. In the same period I observed administrative meetings of referral to special education. In addition, I conducted interviews with teachers, parents, social workers (pedagogues), psychologists and administrators.

TOWARD A SITUATED STUDY OF CHILDREN'S PERSPECTIVES

In the sociocultural tradition children's development has been conceptualised as situated in concrete historical and cultural contexts (e.g. Burman, 1994; Hedegaard, 2002; Højholt, 2008; Rogoff, 2003; Woodhead, 1997). These perspectives have been part of a broad theoretical critique of the so called traditional developmental psy-

chology's universalistic concepts. Analogous several researchers have criticized the historical use of individualising psychological or medical categories of deviance and disabilities within the special educational practice.

"Since the beginning of the twentieth century, psychological theory – along with the medical model of individual pathology - has formed a cornerstone of special education practice."
(Sigmon, 1990, p. xi)

The tendency to decontextualise and individualise children's difficulties in their school lives has been criticized from several theoretical perspectives (e.g. Danziger, 1997; McDermott, 1993; McDermott & Varenne, 1998; Mehan, 1984, 1993).

A main theme in the different approaches is the critique of the way individualising understandings of development, learning and difficulties retracts the focus from the historical, institutional, organisational or cultural contexts (e.g. McDermott & Varenne, 1998; Skrtic, 1991, 1995). Within the different approaches to "difficulties in school", the institutional and societal context in which the difficulties appear is

emphasized. As Mehan, Hertweck & Meihls puts it:

“If children are handicapped only in school, then it is possible to say, that the school itself creates or generates the handicap.” (Mehan, Hertweck & Meihls, 1986, p. 161)

Mehan and his colleagues’ central point is that the institutional practices of school, referral and special education sometimes seem to contribute to the difficulties they are intending to overcome.

In continuation of the critique of individualising concepts of disabilities and attempts to contextualise the difficulties in institutional organisational and cultural contexts, there has been a growing interest in developing knowledge from children’s perspectives on difficulties in school (Morin, 2008; Morris, 1997). The following analysis is an attempt to elaborate on children’s difficulties through the perspectives of the children themselves. This attempt is inspired by Holzkamp’s claim that all psychological knowledge must be developed from the standpoint of the subject (e.g. Holzkamp, 2011). By this I do not mean that we, in some kind of existentialist way, “enter” into children’s minds and observe the world through their eyes, but that children’s perspectives are *analytic* indicating that the research

process takes the point of view *of* the child as a subject participating in social communities among other subjects instead of focussing *on* the child as an object (Hedegaard, 2002; Højholt, 2008; Kousholt, 2008; Rogoff, 2003).

In my observations, I have attended to the direction of children's focus and actions – what is their purpose and trajectory and what are they part of? These observations turn the analytic focus to the situations in which the children participate – The observations and analysis of phenomenon situates them in social contexts. *Participation* becomes a key concept, since it gives us the possibility to understand that what are seen as problematic actions are often meaningful in relation to the social communities the children are part of (e.g. Hedegaard, 2002; Højholt, 2008; Rogoff, 2003, 2008). Children orientate themselves in relation to each other doing whatever they do as an integral part of the production of their shared life conditions (Holzkamp, 1995). Sometimes children's participation conflicts with what we as adults or professionals would characterise as “the right way to participate”, and as a consequence the actions is considered as ‘symptoms’ of the children's inner disabilities and described as in-

dicative of some kind of “lack” of ability to participate. However, analysing children’s actions as participation related to the conditions of a specific practice or community, from their position in contexts among other children, they rather seem to be exercising legitimate ways of participating. By attending to participation as a key concept, what can be seen as children’s individual disabilities instead appears as linked to the conditions for participating in communities with others (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 2008; Røn Larsen, 2004; Stanek, 2008). When observing children described as having concentration difficulties in the classroom, they do not simply lack the ability to focus. Instead they seem to be focussing elsewhere - on the other children in the classroom, watching what they are doing and trying to relate to this. In this way their focus on the school exercises seems missing but can actually be seen as a consequence of the conflicting purpose of orientating among peers. This draws attention to children as subjects with their own purposes following their particular agendas in their participation in communities among peers and as a consequence they may appear as disturbances to the agenda of the social practice of doing schoolwork in class.

However, as will be argued on the basis of observations in a special class, children as participating subjects are often overlooked by professionals working with children defined as having ‘special needs’. This phenomenon of “desubjectifying” children in difficulties will be analysed in relation to the specific institutional arrangements of the professionals – specifically the processes of referral.

THE PARADOX OF INCLUSION/EXCLUSION

In her dissertation “Excluding for Inclusion” Eva Hjørne (2004) explores and criticises the institutional processes of excluding a child by defining its individual difficulties as a premise for working with inclusion. In continuation she points out how the exclusion and categorisation of children in difficulties as individually dysfunctional restricts the possibilities of inclusion of the child both by shaping the child’s identity in a certain way and by the individualising pedagogical strategies they are exposed to. In my empirical material a teacher from a special class reflects dilemmas related to this in the following way:

“...If we wish to include children with difficulties in their “normal” state school classes, we need access to understand how the problems occurred in the first place. Who is part of it and so on? A lot of these children have a history of being bullied by others. And sometimes this has led to violence from these children towards other children, but the others are not innocent.”

Even though the teacher is pointing to the need for more situated perspectives on the social contexts of difficulties, my observations from a family class⁵⁰ illustrate how the intention of a situated perspective on children’s difficulties seems to be difficult to fulfil in practice. The following observation shows a conflict between Arthur and Ali.

⁵⁰ The Family Class is one of the special classes that have opened their classrooms for my observations. It is a special education institution, where the child’s parents are attending together with the child three days a week, inspired by “the Marlborough Model” (Asen, Dawson & McHugh, 2001). The ambition of the Family Class is inclusion of the child in the regular school system. A further discussion of the family class will exceed the frames of this article. In this article the family class will merely represent an institution working outside the state school explicitly with helping children to solve their difficulties and over time re-include them in the state school. (For further discussion of the family class see: e.g. Knudsen, 2009)

“Arthur is sitting by the window opposite of his mother. He is surrounded by screens that can be raised or lowered in order to protect him from disturbances from the other children.

Another boy, Ali, is tumbling around on the floor with a large plastic ball that the children are sometimes seated on, in order to calm them down. Ali is singing loud, and pushes the ball into Arthur who shouts at him; “Go away, you shitty little brat”. Arthur’s mom steps in between the boys that are trying to hit and kick each other and one of the teachers says “Ali, you shouldn’t tease Arthur like that”. Arthur pulls his screens up. Ali crawls around on the floor, shouting; “Arthuuur, I’m touching your things now” – and reaches out to grab Arthur’s schoolbag. Arthur shouts and attacks Ali, who is sneering at him. Arthur’s mother catches Arthur and says to the teachers: “This is too much, he can’t take it.” Arthur is seated behind the screens - guarded and protected by his mother. He is still shouting abuses at Ali. The two teachers hold on to the still shouting and singing Ali pulling him back to his table. They are

talking to each other: “I have tried to put him on the ball⁵¹, but it doesn’t seem to be working for him.” One teacher addresses Ali in a loud tone of voice: “You can’t play with this ball, Ali. You can sit on it and that will calm you down.” The two teachers are trying to seat Ali on the ball, but his body is like spaghetti. He is still shouting and laughing at Arthur. Arthur jumps up and runs out the classroom door, on the way, he pushes Ali’s table.”

The professionals describe Arthur as a fragile child reacting aggressively to disturbances and having a lot of ‘impulsive outbreaks’. As a consequence, the professionals put a lot of energy into protecting and guarding Arthur from the other children. This is why the screens have been constructed to be raised if he, his mother or the teachers think he is being disturbed. However, analysing this through the perspective of the child as a participant it could be argued that the professional understanding of Arthur and his difficulties reflect a decontextualised and individualising perspective, isolated from the con-

⁵¹ She refers to a large ball, a physiotherapeutic artefact designed to strengthen children’s motor co-ordination and ease their behavioural challenges; the ball should be helpful for restless children to sit on during class.

crete situation. In relation to this the screens become a symbol of the decontextualization within the social practice of special education.

At an interdisciplinary meeting about two months later, when Arthur has been medicated with Ritalin, he is described as having less impulsive outbreaks but with a rising tendency to be depressed as a side effect of the medication. Again, the understanding of him draws on a desubjectifying comprehension that leaves little room for exploring the conditions in relation to which his reactions make sense. Both his impulsive outbreaks and his depression are related to chemical reactions within the brain, and disconnected from the situation in which they occur.

The other boy Ali is described as a child who “disturbs”. Here the ability to disturb is desituated and seen as a (dis)ability of this specific child. Ali is considered “a typical ADHD” as one of the professionals say. The physiotherapeutic artefact accentuates the decontextualization, as it is described as helpful for ADHD children – and therefore is used to “calm him down”. The point is that nobody in the situation focuses on the *social conditions* for the boys’ participation

when it comes to understanding their difficulties.

CHILDREN'S PERSPECTIVES: ARTHUR AND ALI

Because the observations stretch over the complete school day, it has been possible to analyse the boys' actions as part of their trajectories of participation. Observations from earlier periods that day show Arthur asking a third boy (Hassan) to come and visit him at home some day. The encounter between the boys is interrupted by one of the professionals who wants Hassan to do something else in relation to an exercise of schoolwork. In the situation it seems that Arthur thinks he is being rejected, and he leaves the situation looking down into the floor. Later on Hassan and Ali are playing together under a blanket. Arthur is watching them from a distance with an angry look on his face.

This might very well be a prelude for the scene we saw in the previous example. It could look as though Arthur's and Ali's outbursts are closely connected with the social life of the children. By observing the children over time it becomes clear how they engage extensively in negotiating and fighting over their relations with each other but

with very limited possibilities for participation. This calls our attention to the life conditions and possibilities of participation of the boys in the special education class. By the referral to special education they are placed in a situation where they are separated from their previous classmates and put together with just a few other children often of different ages. In this way the children's outbursts and difficulties are contextualised by a situation with restricted possibilities for participating in the children's communities. A mother of another 9 year old boy explains in an interview her son's frustrations in relation to his peers, quoting him as screaming:

“I don't know where I belong – here or there. I don't even know if my friends [from state school] know me anymore.”

In the classroom children's difficulties tend to be individualised and related to their innate, individual defaults or “special needs” by the understandings of the professionals. In contrast, observations of the classroom situations from an analytic children's perspective show how children's difficulties are situated in social contexts and connected to possibilities of participation with other children. The social perspective seems absent in the professional practice, even though

the social context of difficulties in school are acknowledged by the professionals as crucial to the work of inclusion, as we saw it in the previous quote from a teacher in a special class. In the following section I will search for the conditions for this apparent paradox, by analysing the institutional arrangement within which the tasks of professional work with children in difficulties are formulated.

ADMINISTRATIVE PRACTICE AND PROFESSIONALS' CATEGORISATIONS

A number of researchers, often inspired by a poststructuralist approach, have explored the connections between dominant psychological categories and concepts and specific historical contexts (e.g. Danziger, 1997; Mehan, 1993; Rose 1998; Woodhead, 1997).

As an extension of these lines of investigation, but posed within a slightly different theoretical framework, the contribution of the present analysis is to contextualise the professionals' understanding of, and work with children in difficulties. It is a general analytical standpoint in my analysis that perspectives (e.g. the professionals' perspectives on children as having individual "special needs") are re-

lated to specific positions in social practices (Dreier, 2008b). Parallel with analysing the children's perspectives in relation to the context they participate in, professionals' perspectives are similarly considered in relation to the contexts in which they are positioned.

Inspired by poststructuralist analyses of categorisation processes, both researchers and politicians have suggested that the main problem concerns the categories of the difficulties themselves. As an alternative my analysis focus on the social practices where categories work and where they are being both reproduced and changed by different participants.

The construction of children's difficulties as their "special needs" is in the present analysis explored as a social practice with specific institutional conditions. Professionals' available categories and concepts for understanding children's difficulties are comprehended as something developed and negotiated among different participants acting with common, as well as different interests and purposes, being positioned in concrete institutional conditions and arrangements (Dreier 2008a, 2008b). In order to understand why individualising understandings seem to be so powerful, we must analyse the very in-

stitutional arrangement in which they are working. The important issue here is to analyse the dilemmas and problems in professional work in relation to concrete practice instead of questioning the individual professional.

Juxtaposing the described critical psychological perspectives with a more sociologically inspired perspective on bureaucratic organisation facilitates an analysis of the relations between *conditions* for the professionals' work and *challenges* of working with children's difficulties.

In this respect my research project has a cross-contextual focus on the interdependence of different social practices involved in the institutional arrangement around "children with special needs".

The relevance of this, in continuation of the above, is that professionals' understandings of children's difficulties and concrete institutional practices are closely linked to the professional conditions and action possibilities in relation to the children's developmental possibilities.

REFERRAL AS A STEP-BY-STEP PROCESSING OF “SPECIAL NEEDS”

The research process across different social practices involved in the institutional arrangement of supporting children with difficulties makes it possible to study the apparent discrepancy between professional intentions and practices in relation to inclusion as related to the institutional conditions of the special class practice. In this way, it becomes possible to analyse the institutional arrangements and logics in which an individualising understanding of children’s difficulties becomes dominant. I have therefore followed the procedure of defining the child’s special needs “backwards” through the institutional arrangement of defining and working with difficulties. Following this track took me into the administrative and interdisciplinary practice of referral between the state school class and the special class, where the task of supporting the child is defined and the placement in a special school is decided. By observing the referral processes it was possible to see how the specific social practice of defining professionals’ tasks in relation to children’s “special needs” lead to certain understandings of their difficulties.

The referral practice

The process of referral begins when children are referred to special education by the heads of the state schools. The referral committee defines the task of helping the child and matches it with a relevant and available special institution. The basis of decisions is the case file that contains descriptions of the child, assessments and psychological test results delivered by a range of involved professionals. The referral meeting is organised and divided into three stages with different, changing participants. In the first stage the different professionals involved in the different life contexts (typically: head of state school, teacher, social worker from after-school child care institution, family counsellor, psychologist) of the child present their perspectives on the child's "special needs" to both the headmasters of the relevant municipal special education institutions and three administrative leaders of different departments of childcare.

In the second stage the different professionals who know the child leave and the heads of the special education institutions propose or deny their institutions as options for the specific child – "bid in" as

they call it. Then they leave the room. In the final third stage, just four participants are present: The three different administrators of municipal childcare and a psychologist. They make the final decision about where to place the child. The process of handling one case through all three rounds takes about 20 minutes.

A central question to understanding the gap between an individualising and a contextualising perspective on children's difficulties is then: What kind of information is considered important at the referral meetings in the process of defining children's difficulties and the special support needed? Observations of the referral process show an overrepresentation of information about the single child isolated from context and situation. The following observation is selected from the referral of Arthur, as he is being relocated from the family class to another special education institution. Normally the state school is the "delivering institution", but in this specific example it is the family class:

1. Round:

Head of Family Class:

He has been a very expensive boy for the system – He requires one teacher by himself at all times.

Teacher of Family Class:

Since we suggested his case for referral, Arthur started a Ritalin treatment. That has clearly calmed him down. The number of impulsive outbreaks has declined and his concentration is better.

The parents want us to emphasize, that the medication is helping him, so that he won't be sent out to a bad place. Arthur takes colour of the group he's in.

There was a meeting 2 weeks ago at the Children's psychiatric department, and they are planning to check him for an autistic superstructure, when the ADHD is toned down.

Head of Pedagogical Psychological Counselling (PPC):

(Looks around) Anything else you need to know? (Nobody responds)

2. Round:

Head of Social Administration:

He could be a boy for Little House (An institution specialised in Autism).

Head of Little House:

I think, we can have him, but let's wait for the diagnosis.

Head of Kids Field (Another special education institution):

We have a boy just like him in Kids Field already. But this boy is taking up a lot of resources as it is, and it's important for the staff, to get a success with this boy [who is already there] before we bring in a new one.

3. Round:

Head of PPC:

He needs to be replaced immediately; he is taking up too many resources on several budgets.

Head of School Administration:

Let's place him in Little House, then.

When comparing the kind of knowledge presented and the specific aims of the three rounds, it is worth noticing that situated knowledge from the child's life plays a still smaller part in the negotiations during the rounds. Instead another type of knowledge becomes dominant, such as standardised categories of cultural or family background or presumptions of a diagnosis – typically different labels from the autism spectrum or variations of ADHD. The observation illustrates a very consistent characteristic for the practice of referral, namely the lack of knowledge of the situations in which difficulties occur. The only comment on Arthur's involvement in children's communities seems to be the mentioned concern of him "taking colour of the group he's in". In this way the child's community is described but with an absence of his subjectivity – the contextualisation is reduced to Arthur simply mirroring the social context where he is located. The contextualizing, situated knowledge of the child's difficulties, the knowledge important to understand Arthur as a participant is absent. This aspect seems underlined by the organisational

characteristic that professionals and parents with concrete, situated knowledge of children's lives do not have access to participate in the process of deciding of what is best for the child. A central question is then: how is this reasoned as a meaningful process? Attempts to answer this question through an exploration of the structural arrangements as antagonistic conditions for the different participants will be the continuing theme of the following sections.

The replacement agenda

Another interesting feature in the second round, where the different special education institutions "bid in" on the children, is that it appears as a kind of jigsaw, where the exercise is to make the children and institutions fit each other. In this way, the categories for understanding children's difficulties seem influenced by the availability of institutions. A piece of conversation between two heads of administration in relation to Arthur's case illustrates this:

"He needs to be replaced immediately; he's taking up too

many resources on several budgets.”

“Let’s place him in Little House, then.”

During the process of referral more wide explorations of different perspectives is turned into a question of making the children match the available institutions. In order to make the children fit the institutions; the administration needs unambiguous knowledge on which to base its decisions. Here the administrative needs seem to overrule the exploration of the children’s life situations. In relation to this, it is important to remember how the legislation pertaining to special education is formulated as an individual right or privilege of the child. The premise of the referral process is individual descriptions of difficulties. The external help to problems in a classroom requires one single carrier of the difficulty. The “special need” has to belong to somebody.

The combination of an analytical approach focussing on the children’s perspectives on the one hand and to the bureaucratic procedures of a certain institutional arrangement on the other makes it possible to see how equally grounded yet conflicting logics are at stake

at the same time. The bureaucratic procedures of the specific institutional arrangement seems to depend on a logic about releasing resources and relocating the individual and therefore it presupposes descriptions of the single child's "special needs", and in this way the systematic lack of attention to any knowledge of the social context makes sense. At the same time we see a contrasting logic pointing at the need for detailed knowledge about and access to work with the social context of the difficulties in relation to working with inclusion (as the special class teacher pointed out earlier), and this logic seems to widen the possibilities of understanding and working with the social aspects of difficulties.

From the professionals' perspective, this contradiction is a dilemma, when it comes to supporting children in difficulties. The professionals need resources to work with the difficulties, but at the same time they are reluctant to open "a case" – often with considerations related to the consequences for the child. The case becomes the path to resources and a way of handling the responsibility of the practice, where the child is in difficulties. A social worker described it like this:

“In order gain help – we have to describe a monster.”

In this way it can be argued that the descriptions of children’s difficulties are defined in relation to the institutional arrangement in which they need to operate. The distribution of special aid depends on individual children’s social security numbers and the help available is primarily support to individual children’s individual learning and behavioural problems. The decontextualised understandings of children’s difficulties make sense within institutionalised dynamics of gaining support. These translations of children’s lives into individualised cases makes the children “replaceable” within the bureaucratic rationality dominant within the system.

In this way, the administrative need for specified categories on which to base decisions can be said to have deep implications for the work with children in difficulties. During the referral the difficulty becomes decontextualised, and will then “belong” to the single child. Therefore the obvious task for the special class teachers becomes related to this (decontextualised) child’s “special needs”. Thereby, any options of working in the regular class, (where the difficulty once

occurred), the classroom that the child is now excluded from, become restricted.

The diagnostic agenda and test psychology - professionalism at stake

In the process where “special needs” is meant to describe natural facts of the child’s difficulties, the psychologist is given a central role (Woodhead, 1997). Throughout the processes of referral there are numerous references to psychological tests and possible ways of understanding children’s difficulties through knowledge of specific IQ and skills in the sphere of learning, thinking and remembering. The test results are often followed up by assertions of which diagnosis would best describe the child’s difficulty, not only by the psychologist but from any of the professionals. In this way tests and diagnoses seem particularly important in defining children’s difficulties as their “special needs”. In continuation of the discussion of the logic of the social practice of referral, it seems reasonable to link the power of the psychological tests and the diagnostic language to the

administrative need for unambiguous individualizing descriptions of “special needs”.

An observation from a referral meeting shows a teacher describing a 7th grade boy having conflicts with the teachers, and skiving of school. The teacher describes the boy as “*on level academically*”. He relates the boy’s difficulties to his family’s problems after having been moved out of their flat into an area with a high rate of crime. The teacher is concerned that the boy “*must be on his toes*” to participate among the boys in the local community – and describes the boy’s process of becoming “*street-wise*” as a part of the problem. After the teacher’s presentation, the psychologist concludes on the basis of a test that the boy has attention deficits and insufficient intelligence. The teacher seems offended and challenges the psychologist:

“I don’t think that this is the whole story about him. Particularly I don’t understand, what you are saying about his intelligence.”

The psychologist replies: “But that’s because he has a good short time memory. That tends to cheat you into believing that

he has a normal intelligence - because he follows up on what you've just said."

In the following rounds of visitation, nobody mentions the descriptions of the boy's life situation. The teacher's attempt to widen the perspective seems to be rejected by the dominance of test-psychology's decontextualizing understanding. Later on the head of the school administration comments that this particular teacher is too engaged in the boy – he is being unprofessional. The comprehension of professionalism as connected to neutrality is underlined by the structure of the referral process. The final decision makers – those who are supposed to make the best decisions for the child - are always the leading psychologist and three heads of administration. In this way, the persons who are by definition furthest removed from the daily life of the child are given the power of definition over the difficulties of the child. Moreover the decontextualization of the child seems to be an immanent characteristic of the referral process, connected to the described notions of professionalism.

The mutual supportive relation between expertise about individualised needs and the rationality of administration reproduces conditions for decontextualizing children's difficulties. The administrative procedures are structured in ways that require standardised categories that are possible to administer and base decisions on. Test-psychology as a specific form of professional expertise produces such knowledge and is therefore valued above contextualised, situated descriptions of children's difficulties.

CONCLUDING DISCUSSION

The apparent paradox of inclusion could have been analysed from multiple angles. For example, it could have been relevant to make a much deeper analysis of the practices that the children are excluded from – the state school. However, this analysis has primarily intended to shed some light on conditions under which certain understandings of children and their difficulties are privileged in relation to others within a certain institutional arrangement. The importance of this analysis is primarily connected to the way organisation and categorisation seems to be crucial to the scope of possible actions

within in the professional practices of working with children's difficulties.

By analysing the institutional arrangements of securing children's rights to special education, it has been pointed out how a range of different participants with both common and contradictory interests and conditions are involved in supporting children in difficulties. This implies that there are other interests than those of the child involved in the production of the institutional arrangement, meant to secure the children's needs. For example it seems to be an arena of different professionals struggling for acknowledgement. The institutional arrangements frame these struggles according to an agenda that values individualised, decontextualised descriptions of children's difficulties higher than contextualised ones.

In this way, the conditions of understanding "children's difficulties within a context" as an inseparable unit, is restricted. The possibility of approaching children in difficulties as persons with their own perspectives – as participating subjects, living lives across different life contexts and together with others seems limited, even though this understanding seems central for success in the professional work of

actually including children with difficulties.

To sum up, the initial problem of this article, the paradox of inclusion is unfolded. Namely that we seem to have structured the institutional arrangements for inclusion of children described as having “special needs” in a way that pre-supposes an individualized/decontextualised understanding that lead to exclusion because these kinds of descriptions give us privileged information on which to base decisions. Within the specific institutional arrangements, individualised perspectives are equated with “professional expertise” which at the same time devalues a social contextual perspective as “unprofessional”. The administrative need for system efficiency and the dominance of expertise as professionalism seems to form a powerful self-referring relation that frames the reproduction and maintenance of the specific institutional arrangements. But one severe consequence of the described processes is that possibilities of actually working with including children in regular classrooms by analysing their own perspectives on their everyday lives are restricted.

The described differences between the perspectives on difficulties in children’s lives become relevant since the different perspectives

point to dramatically different strategies of pedagogical work in relation to inclusion. When taking the “individualistic point of view”, children’s difficulties are something to be compensated for in order for the child to develop and learn in a proper way. But taking the perspective of children’s difficulties as something developing in practices with a number of other participants involved, means that strategies of inclusion must focus not only on the single child as object for change, but also on the community or group in which the child is participating.

REFERENCES

- Allodi, M.W. & Fischbein, S. (2000). Boundaries in School: Educational Settings for Pupils Perceived as Different. *European Journal of Special Needs Education* 15(1) 69 – 78
- Andersen, J. & Pedersen, A.H. (2008, January 14). *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.ashx

Asen, E; Dawson, N. & McHugh, B. (2001). *Multiple Family Therapy: The Marlborough Model and Its Wider Applications*. London: Karnac.

Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London and New York: Routledge.

Danziger, K. (1997). *Naming the mind – How psychology found its Language*. London: Sage.

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* (pp. 85 – 96). Århus: Aarhus University Press.

Hedegaard, M. (2002). *Learning and Child Development*. Århus: Aarhus University Press.

- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holzkamp, K. (1995). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. *Das argument*, 212, 817 – 846.
- Holzkamp, K. (2011, in press). Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in everyday conduct of life. In Osterkamp, U. & Schraube, E. (Ed.) *Turning psychology upside down. Writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Højholt, C. (2006). Knowledge and Professionalism – From the Perspectives of Children? *Journal of Critical Psychology*, 19, 81-160.
- Højholt, C. (2008) Participation in Communities – Living and Learning across Different Contexts. *Australian Research in Early Childhood Education* 15(1), 1 - 12
- Knudsen, H. (2009). The Betwixt and Between family class. *Nordisk Pedagogik* , 29 (1), 149-160

Kousholt, D. (2008). The Everyday of Children across Early Childhood Institution and Family. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*. 15(1), 13-26

McDermott, R.P. (1993). The Acquisition of a Child by a Learning Disability. In S. Chaiklin and J. Lave. *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 269 – 243). New York: Cambridge University Press.

McDermott, R.; Varenne, H., (1998) *Successful Failure – The school America Builds*. Oxford: Westview Press

Mehan, H. (1984). Institutional Decision-Making. In: Rogoff, J. & Lave, J. (ed.) *Everyday Cognition* (pp. 41-66). Lincoln: Harvard Excel Press.

Mehan, H., (1993). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. In S. Chaiklin and J. Lave (ed.). *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 241 – 269). New York: Cambridge University Press.

- Mehan, H.; Hertweck, A.; Miehl, J. L. (1986) *Handicapping the Handicapped. Decision Making in Student Careers*. Stanford: Stanford University Press.
- Morin, A. (2008). Learning Together – A Child Perspective on Educational Arrangements of Special Education. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*.15(1), 27 – 38.
- Morris, J. (1997). Gone Missing? Disabled children living away from their families. *Disability & Society*, 12(2), 241 – 258.
- Nissen, M. (2009). Objectification and Prototype. *Qualitative research in psychology*, 6. 67 – 87
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2008). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. In Hall, K.; Murphy, P. & Soler, J. (Ed.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities* (pp.58-74). London: SAGE Publications Ltd.

Rose, N., (1998). *Inventing our selves*. Cambridge: Cambridge University Press.

Røn Larsen, M. (2004). Børnefællesskaber i den pædagogiske praksis [Children's communities in the pedagogical practice]. *VERA*, 29, 68-79.

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

Skrtic, T.M. (1991) *Behind Special Education – A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing Company.

Skrtic, T.M. (ed.) (1995) *Disability & Democracy – Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.

Stanek, A. H. (2008). *Understanding children's communities of practice: A possible path of integration*. Paper at the International Society for Cultural and Activity Research (2). San Diego, USA.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. The UNESCO Website:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UVM (2003) *Udviklingen i specialundervisningen* [The Development of Special Education]. From The website of the Danish Ministry of Education:
<http://pub.uvm.dk/2003/specialundervisning/html3/Chapter4.htm>

Woodhead Martin. (1997). Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs. In: James, Allison & Alan Prout. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 63 – 84). London: Falmer Press.

Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder

Af Maja Røn Larsen

Resumé

Børn lever deres liv forskellige steder, og særligt for børn i vanskeligheder er der en lang række forskellige parter involveret i opgaverne omkring dem: Forældre, professionelle og embedsmænd. I de senere år har der i forlængelse heraf været et stort fokus på at udvikle det tværfaglige samarbejde for at sikre koordinering og målretning af indsatserne omkring børn i vanskeligheder. Artiklens hovedtema er en forskningsmæssig og empirisk interesse omkring en tilsyneladende modsætning i det tværfaglige samarbejde: Konkret begrundes etableringen af en tværfaglig struktur i ønsket om at skabe en mere sammensat viden om børns vanskeligheder, hvilket potentielt indebærer, at de forskellige parter har konfliktende perspektiver på vanskeligheder i skolen. Når vi analyserer tværfagligt samarbejde er forskellene mellem parterne imidlertid mindre fremherskende, og den viden, der produceres, fremtræder ofte entydig og "harmonisk". Artiklen undersøger de institutionelle betingelser for dette spændingsfelt mellem mangfoldighed og konfliktualitet på den ene side og entydighed og konsensus på den anden. Hvordan forstår vi det det, og hvilke betydninger ser det ud til at have for indsatserne til børnene? I artiklen analyseres den tværfaglige samarbejdspraksis gennem observationer og interviews med forskellige deltagere. Derigennem etableres viden om, hvordan forskellige modstridende betingelser får betydning for samarbejdet. Konkret peger artiklen på den sideløbende eksistens af to forskellige forståelsesfigurer for børns udvikling: En formallogisk rettet mod afklaring af individuelle årsager til vanskeligheder og en situeret, der peger i retning af identifikation af kontekstuelle betingelser for vanskeligheder. Den centrale pointe er, at de to forståelsesfigurer står i et dialektisk udviklingsforhold til den institutionelle organisering

af praksis. Det diskuteres derfor, hvordan de forskellige forståelsesfigurer får betydning for det tværfaglige samarbejde og samtidigt også reproduceres og udvikles gennem det.

Indledning

I de senere år har der været fokus på udvikling af helhedstænkning og tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder (Højholt, 2001, 2009; Midskard, 2008). Dette fokus er forbundet til en generel ambition om ”tidlig indsats”, hvor sigtet er at forebygge vanskeligheder ved at ”opdage” og hjælpe udsatte børn og unge så tidligt som muligt (Hedegaard & Chaiklin, 2011; Højholt, 2001; Stanek, 2011). På skoleområdet har tværfagligt samarbejde særligt været fokuseret omkring sikring af inklusion i folkeskolen. Dette er bl.a. udtrykt gennem KLs politiske målsætning: at ”flytte fokus fra diagnose til dialog”. Her er det sigtet at det tværfaglige samarbejde skal inddrage de forskellige parter omkring barnet og undersøge og udvikle ”læringsmiljøet” omkring det på en måde, så eksklusionen undgås (KL, 2008).

I praksis er der mange forskellige involverede omkring børn i vanskeligheder. Børn lever i forvejen deres liv på tværs af forskellige institutionelt adskilte sammenhænge: Familie, daginstitution, skole, SFO og her deltager forældre, pædagoger og lærere osv. Når der opstår vanskeligheder omkring børn i skolen inddrages atter andre faggrupper; først i afklaringen af vanskelighederne hos psykologer, socialrådgivere og kommunale embedsmænd og sidenhen i specialundervisningen udenfor folkeskolen hos specialpædagoger og -lærere. Der er således mange forskellige deltagere inddraget i samarbejdet omkring børn. De har forskellige positioner i en institutionelt adskilt organisering hver med deres opgaver, faglige baggrund og betingelser for at arbejde med børnene. Dermed har de potentielt forskellige perspektiver på, hvori vanskelighederne omkring et barnet består, og hvad der skal gøres ved dem (Højholt (red.) 2011).

Det, der institutionelt er adskilt, er imidlertid for børnene forbundet gennem deres livsførelse på tværs. Når vi følger børnene på tværs af disse sammenhænge, bliver vi opmærksomme på, at deres deltagelse et sted er forbundet til deres deltagelse andre steder, og at ting, der udspiller sig i en sammenhæng, har betydning for børnenes muligheder andre steder (Fleer & Hedegaard, 2010; Højholt, 2001; Morin, 2007; Røn Larsen, 2011a). Forholdet mellem børns steder – og forholdet mellem de forskellige parter inddraget i opgaver

omkring børn – har således betydning for børns livsførelse på tværs. Forskellige voksne omkring børnene har imidlertid begrænset adgang til børns ”andre steder”, og dermed også begrænset adgang til at forstå konteksten for barnets handlinger og deltagelse det sted, de selv er ansvarlige for. Børns livsførelse på tværs kalder derfor på en skærpet opmærksomhed omkring samarbejde mellem børns forskellige voksne, der hver især har indblik i en lille bid af barnets liv, men netop aldrig ved ”det hele”. Samarbejdet er begrundet i ”et fælles tredje”: Barnet og dets trivsel, udvikling og læring på tværs af adskilte sammenhænge og nødvendigheden af at skabe sammensat viden omkring børns liv forskellige steder for at undgå, at manglende sammenhæng og koordinering mellem børns forskellige steder kommer til at vanskeliggøre børnenes liv yderligere (Højholt, 2001, 2009; Morin, 2007; Rasmussen, 2009). Samarbejdet må derfor etableres på tværs af adskilte praksisser, fagligheder og forskellige opgaver og ansvarsområder. Her kan den organisatoriske arbejdsdeling og de forskellige positioner og betingelser samtidig blive en kilde til at samarbejdet kan få en konfliktuel karakter. Det fælles tredje: Barnet og dets trivsel udvikling og læring er netop noget, de forskellige deltagere er positioneret forskelligt i forhold til og derfor har forskellige perspektiver på (Højholt, 2001; Kousholt, 2011; Røn Larsen, 2005, 2011d).

Et udgangspunkt for min forskning er at undersøge betydningerne af disse forskelle gennem et observations- og interviewstudie i 2 specialklasser og ved 3 forskellige typer af tværfaglige møder omkring børnene og deres visitation. De involverede lærere og pædagoger i specialskole, forældre, PPR-psykologer og forvaltningschefer er desuden blevet interviewet. Min oprindelige forventning var, at observationer af tværfagligt samarbejde ville give indblik i de professionelles perspektivforskydninger og en strid om, hvordan vanskelighederne omkring et barn skulle forstås. Observationerne har imidlertid peget på, at perspektivforskelle sjældent bliver gjort til genstand for opmærksomhed og refleksion. I stedet synes der at herske enighed på de tværfaglige møder (ex Ejrnæs, 2004, 2006; Hjörne, 2004; Højholt, 2001; Rasmussen, 2009). Interviews med de forskellige deltagere pegede dog på flere forskelle og konflikter, end det tværfaglige samarbejde gav indtryk af. Opmærksomheden omkring forholdet mellem enighed og forskelle - konflikt og konsensus - i det tværfaglige samarbejde er en central drivkraft i denne artikels analyser.

I artiklen diskuteres derfor tværfagligt samarbejde om børn i vanskeligheder i skolen, der enten går i eller er indstillet til specialundervisning uden for folkeskolen. Udgangspunktet er, at vi må forstå samarbejdet på baggrund af en samfundsmæssig arbejdsdeling mellem forskellige professionelle, og vi må der-

for også begribe samarbejdet i forhold til børneområdets institutionelle struktur (Axel, 2002). Med andre ord handler artiklen om, hvad det er for betingelser, der får betydning for, hvordan mennesker fra forskellige positioner og med forskellige opgaver og ansvarsområder konkret *handler sammen* – og *hvorfor* de gør, som de gør – hvad er deres *grunde*? Dette spørgsmål knytter sig igen til, hvilke *betingelser* de har for deres arbejde og samarbejde. Målsætningen er at indkredse, hvordan forholdet mellem konflikt og konsensus – entydighed og sammensathed konkret udspiller sig, og hvordan vi skal forstå det med udgangspunkt i de fælles og modsætningsfyldte betingelser, som de forskellige deltagere i praksis forholder sig til, og endelig vil betydningen for de pågældende børn blive reflekteret.

Forskningsforståelser af tværfagligt samarbejde - konfliktuelt eller konsensusorienteret?

Forskningen i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder tegner nogle tilsyneladende modstridende tendenser op. På den ene side peger forskellige resultater på at forskellige deltagere i samarbejdet omkring et barn qua deres forskellige positioner, og opgaver i forhold til barnet har forskellige perspektiver på, hvad der er centralt i arbejdet med det (Højholt, 2001, 2002; Kousholt, 2011; Røn Larsen, 2005, 2011a). I forhold til vanskeligheder omkring inklusion peges der på uenighed mellem de forskellige deltagere (ex. Alenkær, 2010; Lалуvein, 2009). Anne Morin peger fx på, at perspektivforskellene er nært knyttet til, at lærere og speciallærere og -pædagoger har forskellige opgaver og betingelser for at udføre dem (Morin, 2009, 2011). Når der opstår vanskeligheder i inklusionen, peges der på vanskeligheder i samarbejdet, ofte med adresse til den enkelte professionelles *dygtig- eller villighed* i forhold til at håndtere mangfoldighed og inddrage forskellige perspektiver i skoleudviklingen. Jackie Lалуvein påpeger fx lærernes ”uvillighed” til at anerkende og respektere forældres og andre faggruppers perspektiver som en kilde til, at inklusion mislykkes (2009, s. 44). Vi har altså en del af forskningen, der peger på *uenighed og konflikt* i samarbejdet.

Samtidigt peger forskningsresultater på en tendens til, at det tværfaglige samarbejde er præget af entydige udpegninger af årsager til vanskeligheder i skolen som noget ”inden i barnet” (Ainscow, 2005; Hjörne, 2004, Rasmussen, 2009). Således domineres det tværfaglige samarbejde af individualiserende forståelser af børns individuelle neurologiske dysfunktioner eller deres mangelfulde socia-

le og familiære baggrund (Ex. Alenkær, 2010; Börjesson & Palmblad 2003; Hjørne, 2004; Mehan, 1984, 1993). Der er altså samtidigt forskningsresultater, der peger på en *enighed i samarbejdet* omkring en særlig slags forståelser.

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

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

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

Stephen Hester præsenterer i sine etnometodologiske analyser af ”mundane reasoning” et andet perspektiv på entydighed omkring individualiserede forståelser af vanskeligheder i det tværfaglige samarbejde (Hester, 1991). Hesters udgangspunkt er, at udpegning af afvigelse er produktet af socialt liv: Afvigelses-kategorier er ”social facts”. Med andre ord har selve udpegnings- og definitionsprocessen stor betydning for, hvad der optræder som afvigelse. For de enkelte deltagere optræder kategoriseringerne imidlertid som en slags ”natural facts”, baseret på en ”common senseforståelse” om, at det lader sig gøre at etablere essentielle ”sandheder” som ”natural facts” om barnets iboende dys-

funktion. Det er disse processer omkring udpegning, baseret på en fælles ”commonsense” antagelse om, at afvigelse i skolen kan beskrives uafhængigt af den sociale praksis det eksisterer i, som Hester referer til med begrebet ”mundane reasoning” (Hester, 1991, s. 444). Han fokuserer således på entydighed og systematik i de sociale processer omkring individualiserende problemudpegning, hvor jeg i højere grad er optaget af at forstå den sammensathed og de modsigelser og forskelle, der viser sig i mit empiriske materiale. Her afspejles nemlig i høj grad forskningens tilsyneladende modstrid mellem perspektivforskelle/konflikt og enighed/konsensus.

Konfliktuel Kooperation og ”mundane reasoning”

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

I mit arbejde er jeg optaget af at overskride dikotomien og i stedet begribe de forskellige parter som deltagere i forhold til samfundsmæssige betingelser, som de både er underlagt, og samtidigt gennem deres deltagelse er med til både at reproducere og forny (Axel, 2009; Dreier, 1997). Det betyder, at ambitionen om at forstå, hvordan og hvorfor forskellige deltagere i et samarbejde gør som de gør, må gå over analyser af de konkrete sociale processer i det tværfaglige samarbejde: Deltagerenes konkrete grunde og betingelser. For at forstå forbindelserne mellem konsensus og konflikt har vi således brug for viden om det tværfaglige samarbejdes kompleksitet og modsætningsfyldthed.

Forskningsprojektet er udviklet gennem et samarbejde med de forskellige deltagere i det tværfaglige samarbejde, fordi det er gennem viden om deres konkrete begrundelser for at gøre som de gør, at vi får indsigt i deres betingelser (For uddybende beskrivelser af praksisforskningstilgangen se bl.a. Højholt, 2005; Højholt & Kousholt, 2011). Her analyseres det tværfaglige samarbejds sociale praksis omkring at definere og håndtere vanskelighederne omkring børnene som en konfliktuel social praksis, hvor en række forskellige professi-

onelle både strides og samarbejder om, hvordan vi forstår og håndterer vanskeligheder omkring børn i skolen. Derigennem sættes fokus på, hvordan de forskellige parter deltagelse sker på tværs af flere forskellige sociale praksisser, der er forbundet i et særligt historisk udviklet institutionelt arrangement med særlige betingelsesstrukturer, der giver de forskellige deltagere grunde til at handle på særlige måder (Dreier, 1997). Når dette perspektiv er væsentligt, er det fordi forskningen i dens forsøg på at bidrage til udvikling af børneområdet omkring børn i vanskeligheder har en tendens til at overse, at de forskellige personer, både børn og voksne, har særlige grunde til at gøre, som de gør. Den teoretiske pointe er, at de forskellige deltagere ikke er blinde marionetter i en struktur, men konkrete deltagere i en konfliktuel social praksis (se også Gill & Maynard, 1995). Her bliver særlige organiseringer og betingelsesstrukturer netop til gennem konkrete menneskers handlinger. Hvis vi skal være i stand til at bidrage til udvikling, er vi derfor nødt til at forstå menneskers grunde til at handle og disses begrundelsers forankring i institutionelle betingelser. For udvikling forudsætter netop også forandring af betingelserne.

Forskellige tværfaglige rum for samarbejde i den institutionelle organisering.

I den kommune, som artiklens empiri er produceret i, er det tværfaglige samarbejde begrundet i forsøget på at *"komme hele vejen rundt om barnet"*, som en forvaltningschef siger. Denne ambition om at etablere så bredt et tværfagligt vidensgrundlag som muligt kommer til udtryk flere steder i organiseringen af tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder. Dels sker indstillingen til visitation gennem et tværfagligt forum, hvor både de overleverende og de modtagende institutioner er repræsenteret sammen med repræsentanter fra socialforvaltningen og PPR (se Røn Larsen, 2011b, 2011c om visitationens betingelser og betydning for specialpædagogisk praksis). Dels følges de enkelte børns forløb gennem kvartalsvise tværfaglige udviklingsmøder, hvor også forældrene deltager. I projektets specialklasser er der endelig etableret "netværksmøder" for alle parter omkring barnet. Det tværfaglige samarbejde knytter sig således ikke til en enkelt sammenhæng, men er spredt ud mellem flere forskellige sammenhænge. Vi må derfor beskæftige os med flere forskellige steder og de forskellige deltageres bevægelser på tværs af disse steder. I det følgende fokuserer analyserne på observationer fra tværfagligt samarbejde omkring to børn, Anna og Niels: For Annas vedkommende et visitationsmøde, og for Niels' et netværks- og et udviklingsmøde.

Anna – beskrivelser af forholdet mellem børneliv og tværfaglig ”børnesag”

Observationen er fra det visitationsmøde, hvor Anna henvises til en specialklasse uden for folkeskolen. Visitationsmøderne i denne kommune organiseres således, at alle professionelle omkring barnet fremlægger deres perspektiver, både i form af skriftlige bidrag til barnets sagsjournal og i form af mundtlige fremlæggelser på mødet. Annas vanskeligheder fremlægges af folkeskoleinspektør, klasselærer, SFO-pædagog og psykolog for et panel af specialinstitutionsledere og forvaltningsledere. På baggrund af beskrivelserne af Anna, og specialskoleledernes rådgivende vurderinger, beslutter forvaltningslederne hvilken specialpædagogisk Anna skal tilbydes.

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

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

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

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

Forvalter: Hvorfor bliver hun så vred i skolen?

Lærer: Altså, hun bliver vred, selvom vi prøver at forudse og forberede hende på alt, hvad der skal ske. Vi kan ikke organisere os ud af det, for hvad så

med al den vrede hun har indeni?

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

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

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

Spec.leder: Hvordan reagerer hun på sin mor?

Lærer: Jeg ser en meget skrøbelig mor.

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

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

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

I den tværfaglige udveksling på visitationsmødet får nogle forståelsesmåder tilsyneladende større betydning end andre (Højholt, 2001; Mehan, 1984, 1993; Mehan et al. 1986, Røn Larsen, 2011b, 2011c). Der sker en fokusering af problemstillingerne til Annas ”særlige behov” omkring individuelle dysfunktioner og lav forældreevne. Den tværfaglige proces med at ”komme hele vejen rundt om barnet” ser således ud til at blive til en proces om at skabe viden, der er sammensat af *forskellige perspektiver på*, hvad der er *galt med Anna*. Vanskelighederne dekontekstualiseres til et fokus på Anna og hendes individuelle dispositioner, og deres mulige biologiske/neurologiske og familiemæssige årsager.

Problemforståelsen centrerer om *årsagerne og i mindre grad omkring betingelserne*. Kun indirekte ses betydningen af de kontekster, som vanskelighederne omkring Anna er en del af: At skolen ikke har ressourcer til at håndtere vanskelighederne, og at de andre forældre presser på for at få hende flyttet. SFO-pædagogen udfolder en forståelse af, at SFO'en tilbyder andre betingelser for børnenes konflikter ved at pege på, at Anna her kan gå væk fra de andre, men det er informationer, der ikke sidenhen refereres hverken i den tværfaglige

proces eller ved den senere beslutning. I Annas sagsjournal, der danner udgangspunkt for hendes specialklasseplacering, er beskrivelserne af skolens og SFOens forskellige betingelser for vanskelighederne således forsvundet. Tilbage står individualiserende og essentialiserende beskrivelser af de formodede årsager til Annas ”særlige behov”; den mulige DAMP, den aggressive adfærd og forældrenes manglende grænsesætning.

Anna visiteres på baggrund af sagsfremstillingen og de tværfaglige perspektivudvekslinger til den specialklasse, hvor jeg observerer. Her går ud over Anna 8 drenge mellem 8 og 13 år. Målsætningen for indsatsen omkring Anna er centreret omkring aggressionshåndtering og tydelig struktur. Mine observationer af Anna peger på, at hun engagerer sig i at skabe forbindelser til de andre børn, både ved at være nysgerrig overfor dem i timerne og ved at forslå lege i frikvartererne. Det ser imidlertid ud til, at hun har vanskelige betingelser for sit engagement. Anna er den eneste pige i klassen, Anton er den eneste jævnaldrende og den eneste hun kender i forvejen. Anna søger Anton, men de to børns interesser ser ud til at rette sig forskellige steder hen. Anton vil gerne lege med insekter og klassens mikroskop, og Anna ser ud til at væmmes ved insektforsøgene. I stedet forsøger hun at få Anton til at lege med hendes bamse, hvilket ikke fanger Antons opmærksomhed. De øvrige drenge i klassen ”leger vildt” i frikvartererne – bl.a. ved at konkurrere om, hvem der tør springe ned fra taget på legehuset, en leg som Anna ser lidt forskrækket ud ved. Pointen her er, at Annas skoleengagement knytter sig til at ”være med” blandt de andre børn, men at det er svært. Et par måneder efter at Anna er startet i specialundervisningsklassen, interviewer jeg en specialklasselærer, der har talt med Anna om vanskelighederne i folkeskoleklassen. Hun fortæller, at Anna var meget ked af forløbet i folkeskolen, at de andre børn drillede hende, at lærerne ikke hjalp hende, og at det var derfor, hun blev så gal. Det kan altså se ud som, at vanskelighederne i Annas skoleliv også har at gøre med hendes forhold til de andre børn (for analyser af vanskeligheder og deltagelse i børnefællesskaber, se også Røn Larsen, 2004, 2011a; Stanek, 2011). At vanskelighederne har forbindelse til dynamikker mellem børnene, var imidlertid ikke genstand for opmærksomhed i den tværfaglige visitationsprocedure.

Annas historie fortæller os lidt om, at viden om hverdagslivets sammensathed er væsentlig, når vi vil forstå, hvorfor der opstår vanskeligheder omkring børn. Der synes således at opstå et gab mellem de forskellige professionelles perspektiver på Annas vanskeligheder i det, man kan kalde ”Anna som sag” og ”Anna som en person”, der lever sit liv i og på tværs af sammenhænge og per-

spektiver på vanskelighederne, som en del af et komplekst liv i folkeskolen på den anden. Pointen er, at viden, der er væsentlig for at forstå vanskelighederne i barnets livssituation, tilsyneladende tabes i den tværfaglige udveksling på visitationen (Ex. Mehan, 1993).

Når vi skal forstå hvilke betingelser, der har betydning for den tværfaglige proces, er det værd at hæfte sig ved den gennemgående forståelsesfigur; at målet med det tværfaglige samarbejde er, at *årsagerne* til barnets vanskeligheder må bestemmes entydigt og individuelt som udgangspunkt for en kompenserende indsats. Dette knytter sig bl.a. til en velfærdsstatslig tradition (både i lovgivning og forvaltning) at retten til offentlige tilbud er knyttet til den enkeltes (særlige) behov, hvilket også må ses i relation til Ejrnæs' analyser af, at kravet om en ensartet sagsbehandling kalder på entydige problembeskrivelser, der principielt kan sammenlignes, således at "graden af behov" kan afgøres. Et andet væsentligt aspekt knytter sig til de andre forældres klager, i en tid hvor de offentlige velfærdydelser gøres til genstand for en konkurrence – fx i forhold til sammenligning af karaktergennemsnit for de enkelte skoler (Pedersen, 2008, Dyson & Gallannaugh, 2008). Der er således en lang række andre hensyn, der gør sig gældende i forhold til de tværfaglige processer i visitationen, end hensynet til barnet i vanskeligheder, men hensyn der nemt tilsløres af "commonsenseforståelserne" af barnets inderliggjorte "særlige behov" (Hester, 1991; Woodhead, 1991). Ved at forfølge det tværfaglige samarbejde og de forskellige deltageres perspektiver i arbejdet med børn i vanskeligheder brydes forestillingen om entydig konsensus imidlertid.

Andre typer af tværfagligt samarbejde

I det følgende analyseres andre typer af tværfaglige møder omkring drengen Niels. Niels går i en familieklasser 3 dage om ugen og i sin folkeskoleklasse 2 dage om ugen. Alle ugens hverdage går Niels i folkeskolens SFO. På udviklingsmødet deltager en familierådgiver, en speciallærer, en specialpædagog, en psykolog, en SFO-pædagog, klasselæreren i folkeskolen og Niels' forældre. På mødet skal virkningen af familieklasserindsatsen afdækkes, og der skal fastlægges målsætninger for det videre arbejde.

Psykologen indleder mødet ved at påpege, at Niels er indstillet til børnepsyk., men at der er et års ventetid på udredningen. Dette bliver mødt med en generel beklagelse. Dermed slås en gennemgående forståelsesfigur på de tværfaglige møder an; man venter på udredningen af, hvordan Niels "i virkeligheden

er". Dermed gøres den essentialiserende forståelsesfigur, som vi også så til visitationsmødet, gældende. Men i modsætning til, hvad bl.a. Hester påpeger, synes anvendelsen af forståelsesfiguren ikke entydig. På de tværfaglige møder formidles der nemlig også løbende viden om, hvordan de sammenhænge, Niels indgår i, har betydning for hans vanskeligheder, dvs. en mere situeret forståelse, der har fokus på betydning af konteksten omkring Niels. Men som på visitationsmødet eksisterer de to forståelser tilsyneladende ukommenteret ved siden af hinanden, og udvekslingen mellem dem ser ud til at fungere som en proces, der hele tiden åbnes op i flerperspektivistisk sammensathed og lukkes derpå ned under udpegning af årsager inden i barnet.

Lad mig eksemplificere: SFO-pædagogen gør på et tidspunkt opmærksom på, at der er stor forskel på vanskelighederne, alt efter *"hvordan det er gået ovre i skolen"*. Hvorpå hun selv samler op, at Niels selv søger konflikterne: *"Han spotter lige nogle særlige typer"*. Familierådgiveren spørger så: *"Når det går sådan ovre i skolen, kan han så overhovedet klare sig i SFO'en?"*. SFO-pædagogen svarer: *"Ja, for der kan han jo selv bestemme, hvad han skal lave"*. Familierådgiveren samler op: *"Det er meget flot at han selv kan rammesætte det, der giver ham ro"*. Psykologen påpeger derpå, at *"Niels er et barn, der har svært ved at strukturere tingene"*, og at han derfor skal have begrænsede valgmuligheder. Et andet eksempel er, at folkeskolelærerne er meget utilfredse med, at Niels fortæller om konflikterne mellem *"de hårde drenge"* i familieklassen ovre i folkeskolen. Dette forhold diskuteres som Niels' behov for at fortælle om *"de konflikter, der er nede hos jer"*, som klasselæreren siger. Her udpeges Niels formidling på tværs af sine livssammenhænge som Niels *"særlige behov"* og ikke som en vanskelighed, der knytter sig til hans livssituation på tværs af steder.

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

Niels' individuelle årsager.

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

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

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

egen ret, bliver altså tilsyneladende ophævet i en form for harmonisering i beskrivelser af Niels' individuelle vanskeligheder.

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

I den forbindelse bliver det centralt at gå tættere på de betingelser, som forståelsesfigurerne er en del af; de institutionelle sammenhænge, som de skal være relevante i. Charlotte Højholt peger her på, hvordan forståelser og håndtering i praksis er forbundet:

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

I forlængelse heraf påpeger Uffe Juul Jensen, at forskellige distinktioner mellem ”normalt” og ”afvigende” altid må analyseres som en del af den praksis, der udøver dette skel, som svar på særlige opgaver og handlesammenhænge;

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

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

Perspektiver fra specialklassen

Specialklasseledere, -pædagoger og lærere peger ofte på nødvendigheden af at styrke samarbejdet med lærerne i folkeskolen omkring inklusion. De oplever at have brug for viden om og adgang til at arbejde med de sammenhænge, som vanskelighederne opstår i og er en del af. Når talen falder på de tværfaglige sammenhænge, der allerede er etableret, udtrykker de imidlertid frustration og bekymring. En specialklasselærer siger om visitationens betydning:

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

Det problematiseres, at vanskelighederne omkring barnet, når det ankommer til den specialpædagogiske tilbud, allerede er rammesat gennem forståelser af iboende årsager - og at denne rammesætning ”trækker” det pædagogiske fokus for håndteringen af vanskelighederne i en individualiserende retning. Med andre ord bidrager beskrivelserne til, at folkeskolekonteksten gøres irrelevant for det specialpædagogiske arbejde (For samarbejde mellem specialklasse og almenklasse se også Morin, 2009, 2011).

Det er her interessant, at personalet i specialklassen både kritiserer forståelserne i de tværfaglige sammenhænge men også føler sig ”styret” af dem. Her er det nok værd at hæfte sig ved, at den institutionelle adskillelse af det almene og det speciale undervisningssystem er en væsentlig betingelse for de specialpædagogiske institutioner. Det grundlæggende dilemma er, at i den adskilte organisering er specialinstitutionernes arbejde knyttet til, at folkeskolen ikke kan inkludere alle børn: Deres professionelle opgave er netop at håndtere dem, der udpeges som afvigende. Groft sagt kan man sige, at den specialpædagogiske faglighed inden for dette institutionelle arrangement, er knyttet til den individualiserende forståelsesfigur. Således er der en dobbelthed i de specialpædagogiske perspektiver, der på den ene side sigter imod inklusion gennem arbejde med konteksterne og på den anden side er afhængig af eksklusionen. Deltagelsen i de tværfaglige processer synes præget af denne modsætning.

Dermed peger speciallærere og -pædagoger på institutionelle adskillelser mellem almen- og specialpædagogik og forbindelser imellem forvaltningspraksis, tværfaglighed og professionel praksis, der får konkrete betydninger for, hvad der er muligt, og hvad der betragtes som relevant i det tværfaglige samarbejde og den specialpædagogiske praksis. Der er hele tiden modstridende krav og betingelser for fokuseringen af det pædagogiske arbejde, og disse trækker fo-

kus i forskellige retninger – I arbejdet med inklusion bliver det relevant at tænke på én måde om børn, og i afklaringen af individuelle årsager i forbindelse med tidlig indsats overfor sociale og neurologiske ”risikofaktorer” bliver det relevant at tænke på en anden i afklaring af individuelle årsager. Begge forventninger er en del af betingelserne for tværfaglig praksis, som krav, som de forskellige deltagere kan stilles til regnskab for.

Perspektiver fra folkeskolen

Følgende afsnit er baseret på observationer og samtaler med folkeskolelærere undervejs og inddrager desuden andre forskningsprojekter. En helt afgørende betingelse for lærerens deltagelse i det observerede tværfaglige samarbejde knytter sig til, at mit forskningsprojekt har fulgt børn, der enten går i eller er indstillet til specialpædagogiske indsatser uden for folkeskolen. Lærernes bidrag i de tværfaglige sammenhænge må derfor ses på baggrund af, at de enten ikke har med børnene at gøre i det daglige eller specifikt har indstillet dem til at blive ekskluderet herfra.

Et dilemma der i flere andre forskningsprojekter beskrives som helt centralt i forhold til inklusionsbestræbelsen er lærernes ”krydspres” mellem faglighed og rummelighed (Alenkær, 2010; Dyson & Gallannaugh, 2008; Hamre, 2009). Her identificeres væsentlige konfliktende hensyn indskrevet i folkeskolens praksis som en ambition om en høj faglighed (forstået som en 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 dilemma danner på en måde betingelsesbaggrund for folkeskolelærere og -lederes deltagelse i de tværfaglige processer.

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

keskolen hang sammen med de andre forældres pres.

Samtidig oplever lærerne, at deres faglighed er under pres af kravene fra folkeskolen og muligheden for at ”lykkes” med inklusionen. Og her oplever de at blive stillet til regnskab i de forvaltningsmæssige og de tværfaglige sammenhænge. Som en lærer fortæller:

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

En lærer fra folkeskolen fortæller mig desuden i forbindelse med et visitationsmøde om, at alle de implicerede parter ”går på listesko” i forhold til fremlæggelserne på visitationsmødet, fordi de på den ene side er optagede af at hjælpe barnet, og på den anden side ”ikke skal risikere at få ham med hjem”. De individuelle årsagsforklaringer af vanskelighederne kan dermed ses som en mulighed for at løse vanskelighederne i forhold til det handlepres, der er i klassen, uden at blive udpeget som ”uprofessionel”. Her er det relevant at perspektivere med en tværfaglig proces fra et andet visitationsmøde, hvor en lærer eksplicit siger, at hans muligheder for at løse vanskelighederne omkring en dreng, der hele tiden kommer i konflikt med de andre drenge i klassen, hænger sammen med, at han ikke har mulighed for at sætte tid af til et samarbejde omkring drengegruppen med SFO’en. Her responderer en forvaltningschef ved at sige, at diskussioner af samarbejdsproblematikker ikke hører hjemme i visitationen. Forvaltningschefen begrundes med, at fokus skal fastholdes på barnet, og at ressourceproblemer hører til i en anden sammenhæng. Et velbegrundet synspunkt om, at det ”ikke kan være rigtigt at et barn skal ende på visitationen, fordi læreren ikke gør sit arbejde med SFO’en godt nok”: Tingene må skilles ad. I situationen ser det dog ud til, at netop denne ”skillen ad” får betydning for, hvordan vanskelighederne konkret kan forstås (Se også Røn Larsen, 2011a).

PPR

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

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

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

En psykolog fra en anden kommune fortæller i løbet af en diskussion af mit projekt om sin modvilje mod at teste et barn, der er indstillet til PPR. Han fortæller: *”De beskrivelser, der lå på vanskelighederne i klassen var gode nok, som de var. Der var ingen grund til at teste ham. Der var ingen tvivl om, at det var i klassen, der var problemer”*. Psykologen kobler sin modvilje mod testningen til sin bekymring om at bidrage til en stigmatisering og problemudpegning af den enkelte dreng, men som han siger: *”Jeg kunne ikke få lov til ikke at teste ham. Jeg skulle teste.”* Da jeg spørger, om han så gjorde det, svarer han: *”Nej. Jeg endte med at få lov til ikke at teste. Men jeg måtte helt til tops i systemet. Det var en kamp uden lige.”* Dermed peges på vanskelighederne ved at komme til at levere andre typer af viden, at ”beslutte på” i denne institutionelle organisering. En psykolog beskriver det som dilemmaet omkring ”det dobbelte bogholderi”. På den ene side skal fremstillingen vise børnenes ressourcer, som udgangspunkt for det videre arbejde, og på den anden side skal vanskelighederne skrives frem på en måde, så barnet kan få hjælp. Psykologen beskriver det som:

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

Dermed bliver den ressourcemæssige ramme en væsentlig betingelse for psykologens beskrivelse af vanskeligheder, fordi særlige beskrivelser i højere grad udløser hjælp til børnene end andre. Psykologerne problematiserer generelt adskillelsen af specialområdet og almenområdet, fordi de indsætter, der kan tilbydes, og adgangen til dem over visitationen skaber en afstand til folkeskolen, en afstand der hæmmer mulighederne for inklusion. Men samtidigt er

psykologernes faglighed som beskrevet en integreret del af netop adskillelsen. Der er altså stærke, men ikke determinerende institutionelle tilskyndelser til at bidrage til konsensus omkring det individuelle barns dysfunktioner. Analyser af forvaltningschefernes perspektiver giver os yderligere indsigt i dette forhold.

Perspektiver fra forvaltningen

For forvaltningscheferne er et grundlæggende dilemma i forbindelse med visitationen knyttet til spørgsmålet om en retfærdig ressourcefordeling, så de der har størst behov, får mest hjælp. Tildelingen af ressourcer sker på cpr. nr. niveau, og i en retfærdig fordeling af ressourcer må man derfor udpege dét barn, hvis "særlige behov" skal tilgodeses. Dette må sammenholdes med en individualiserende velfærdstradition, hvor borgeres rettigheder er formuleret som individuelle rettigheder, som antages at kunne sidestilles, således at det kan afgøres, hvem der har de største behov. Forvaltningschefens opgave er her bl.a. at få "systemet" til at fungere. Under et interview spørger jeg en forvaltningschef om, hvad hun er særligt opmærksom på under visitationen. Hun svarer:

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

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

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

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

"Man skal se uden om alle tillægsordene og så ind på indholdet. Og når man gør det, så var det i virkeligheden det samme, de sagde, om det så var en psy-

kolog eller en socialrådgiver. Det var meget den samme historie de fortalte, hvis man altså sorterede tillægsordene fra.”

Dermed antydes den forståelsesfigur, at man i samarbejdet kan etablere en bredt fagligt forankret essentiel sandhed om, hvordan barnet i virkeligheden er: ”Den samme historie” der kan afgøre hvilket tilbud, der passer til det individuelle barn. Og som medlem af visitationsudvalget skal man gøre sig i stand til at afdække denne ”sandhed” i de forskellige perspektiver. Med den individualiserende vanskelighedsforståelse bliver genstanden for den specialpædagogiske indsats det enkelte barn. Dermed bliver det, jvf. specialpædagogens dilemma mindre relevant at beskæftige sig med de sammenhænge, som vanskelighederne opstår i. I det lys kan det opleves som ineffektivt med mange forskellige stemmer indover. Som en anden forvaltningschef beskriver:

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

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

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

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

Her peger forvaltningschefen på et behov for sammensat viden om barnets liv og den mulige betydning af de tilbud, som barnet kan placeres i. Man kan på den måde se både den individualiserende og den situerende forståelsesfigur i

forvaltningschefernes perspektiver.

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

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

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

Dermed ”lyttes der efter” konsensus – om de individuelle kendetegn ved børnene. Centrale aspekter for børnene, såsom deres adgang til deltagelsesmuligheder i børnefællesskabet, falder således nemt ud i sagsgangen i visitationspraksis, trods forvaltningschefernes beskrivelser af nødvendigheden af sammensat viden om barnets liv. Forvaltningschefens position er således også præget af forskellige og indimellem modstridende hensyn og betingelser, der skal håndteres. I relation til forvaltningschefernes position bliver det afgørende, at de er arbejdsgivere for de andre positioner. Deres håndteringer af modstridende betingelser kommer således til at udgøre væsentlige betingelser for de øvrige deltagere – og her bliver det netop centralt, at *vi udgør betingelser for hinanden i en særlig institutionel organisering.*

Opsamling og Perspektivering

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

Analyserne af det tværfaglige samarbejde har gjort det muligt at tegne (mindst) to tilsyneladende modstridende forståelsesfigurer i den tværfaglige praksis op. Disse knytter sig ikke entydigt til de forskellige professionelles faglige baggrund. I stedet ser de ud til knytte sig til de konkrete *modsatningsfyldte opgaver*, som de forskellige har, og til de *konkrete modsatningsfyldte betingelser*, som de også har for at udføre disse opgaver (se også Axel, 2010). De to overordnede forståelsesfigurer, der bringes til anvendelse på tværs af de forskellige deltageres praksis kan beskrives som:

En *formallogisk forståelsesfigur*, hvor vanskeligheder identificeres som lineære resultater af *årsager* i børns neurologiske eller familiemæssige dispositioner (Axel, 2009, 2010). I forlængelse heraf synes det tværfaglige samarbejde rettet mod ensartede beskrivelser af børns særlige behov, som skal kompenseres gennem *koordinering og ensretning* af bestræbelserne i de forskellige indsatser⁵².

En *situeret forståelsesfigur*, hvor *betingelserne i situationen* betragtes som centrale for at noget optræder som vanskeligt. Her bliver samarbejdet rettet mod fælles af-søgning af, hvordan forskellige betingelser har betydning for, at noget bliver

⁵²Den udbredte bestræbelse på etablering af "fælles sprog" kan ses som et udtryk for denne forståelse. "Fælles sprog" beskrives ofte i både teori og praksis som en nødvendig forudsætning for tværfagligt samarbejde på både sundhedsområdet, børneområdet og det generelle sociale område. Konkret er "fælles sprog" ofte udtrykt gennem fælles standarder for en indsats, der gør det muligt at dokumentere og evaluere en tværfaglig indsats. Diskussionen er for omfattende til at udfolde her, men det er alligevel et bemærkelsesværdigt eksempel på, hvordan tværfaglige indsatser bliver harmoniseret (ex Hansen & Vedung, 2005).

vanskeligt i de komplekse livssituationer i børns skoleliv. Her er samarbejdet rettet mod refleksion over de *forskellige perspektiver*.

Når jeg vælger at kalde dem forståelsesfigurer og ikke logikker eller rationaler, knytter det sig til, at de ikke optræder entydigt, men hele tiden forskyder sig. Således ser anvendelsen ud til at knytte sig nært til *den særlige institutionelle organisering*, som alle parter deltager i forhold til, men som netop stiller sig forskelligt for dem, afhængigt af *hvilke hensyn, de hver især er sat til at forvalte*. Pointen er, at ved at følge de forskellige parter på tværs af forskellige sammenhænge, får vi blik for, at den formallogiske enighed "dækker over" situerede forskelligheder. I andre sammenhænge end de tværfaglige, udtrykker de professionelle en helt anden uenighed og en gennemgående kritik af de essentialiserende kategoriseringer. I denne artikel har jeg været optaget af, hvordan forståelsesfigurer (både de essentialiserende og de situerende) er *svaret på konkrete udfordringer i praksis*. De knytter sig til særlige *relevansstrukturer*, der er en del af de konkrete betingelser, som deltagerne forholder sig aktivt og forskelligt til i ambitionen om at udvide deres rum af handlemuligheder i forhold til at håndtere deres ansvarsopgaver i forhold til børnene. Hvordan og hvornår forskellige forståelsesfigurer gøres aktive er meget afhængige af de konkrete *procedurer og betingelser*, der knytter sig deltagelsen i de forskellige sociale praksisser i det institutionelle arrangement omkring håndtering af vanskeligheder omkring børn.

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

Når der opstår vanskeligheder og afmagt omkring et barn, ser det ud til, at der nemt opstår et spørgsmål om, hvis skyld det er eller sagt på en anden måde: Hvis praksis ikke fungerer, hvem gør så ikke sit arbejde godt nok. Konkret så vi det udtrykt i det eksempel, hvor en lærer bebrejdes af forvaltningschefen, da han kobler vanskelighederne til et vanskeligt samarbejde med SFO'en. At åbne konfliktsuelle perspektiver på vanskelighederne fører i dette institutionelle arrangement nemt til risikoen for at blive udpeget som den "skyldige". Proble-

met forskydes derfor rundt mellem de forskellige deltagere (Højholt, 2001). Her kan den individualiserende forståelse betragtes som en fælles afmagts-handling, fordi den placerer ”skylden” indeni barnet og dermed gør det muligt for deltagerne i det tværfaglige samarbejde at *”filtrere sig ud af skyldsspørgsmålet”*.

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

Kampen om faglig anerkendelse rammesættes således på en særlig måde af de institutionelle betingelser for hvilke forståelser af vanskeligheder, der anerkendes som professionelt legitime. Når den formallogiske forestilling om tværfaglig sagsbehandling er, at man en gang for alle kan etablere ”sikker viden” om, hvordan barnet i ”virkeligheden er”, så kommer perspektivforskelle og uenigheder til at fremstå som fejl og fejlkilder. Sigmon peger bl.a. på at den individualiserende og ”medicinske model” udgør hjørnestenen i specialpædagogikken (Sigmon, 1990, s. xi). Denne forestilling underbygges i analyser af, at den historiske velfærdsstatslige skolebestræbelse på at bryde med fattigdom som uddannelsesmæssigt selektionskriterium og etableringen af lige skolemuligheder i ”folkeskolen for alle” faktisk har bidraget til det kompenserende fokus på ”intellektuelle evner” og ”sociale risikofaktorer”. Dermed har et individualiserende fokus dannet udgangspunkt for etableringen af specialpædagogik som et selvstændigt fag ved siden af almenpædagogikken. Dette er blevet accentueret på en særlig måde i det som Ove Kaj Pedersen kalder konkurrencestaten (Pedersen, 2008, se også Hermann, 2008).

Imidlertid er anvendelsen af den individualiserende formallogiske forståelsesfigur ikke entydig. Alle deltagere inddrager på forskellige måder og forskellige tidspunkter den situerede forståelsesfigur – blandt andet gennem de fælles inklusionsbestræbelser. Man kan også formulere det på den måde, at analyserne af det konkrete tværfaglige samarbejde og de forskellige parters perspektiver viser en form for strid om, hvad det er for grundlæggende forståelsesfigurer, vi kan forstå skolevanskeligheder ud fra. Konkret ser jeg her, både i mit samarbejde med den konkrete praksis og i andre kommuner mange tiltag, der med udgangspunkt i den situerede tankefigur søger nye veje. Der tales fx om at be-

gynde arbejdet med vanskeligheder i folkeskolen *før visitationen*, at ændre visitationen, så *testningen og individualiseringen ikke er en nødvendig forudsætning* for at få hjælp, og om i højere grad at udvikle de specialpædagogiske indsatser *i klasserne i folkeskolen*.

Her udfordres bl.a. Hesters (1991) pointe om ”mundane reasoning” som bestemmende for social praksis omkring problemudpegning. I praksis ser det nemlig ikke ud til, at en entydig naturliggjort ”commonsense” omkring individualisering af skolevanskeligheder determinerer praksis. De forskellige forståelsesfigurer eksisterer samtidigt og er hele tiden i bevægelse. Vi er altså nødt til at anvende en anden optik til at forstå udviklingen i faglighed og tværfaglighed end optikken om determinerende rationalitet, statsideologi og styringsteknologi, der gennemsyrrer praksis og virker bagom ryggen på blinde subjekter. Vi må i stedet gå tæt på praksis: Samarbejdet tjener særlige, til tider *konfliktuelle hensyn*, der på forskellige måder har *betydning* for alle parter. *De institutionelle betingelser* er i udgangspunktet *modstridende*. De forskellige deltagere skal som i et Möbiusbånd, skabe muligheder for inklusion gennem eksklusion - i samme bevægelse.

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

Litteratur

- Ainscow, M. (2005) Would It Work in Theory? Arguments for Practitioner Research and Theorizing in the Special Needs Field. In: Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. *Theorising Special Education* (p. 7 – 20). London: Routledge.
- Alenkær, R. (2010). *Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel – i den inkluderende skole*. Ph.d.-afhandling ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Axel, E. (2002). *Regulation as Productive Tool Use*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Axel, E. (2009). What makes us Talk about Wing Nuts? Critical Psychology and Subjects at Work. *Theory & Psychology* 19(2) 275 - 295
- Axel, E. (2010). Situeret projektering i et byggeprojekt. *Nordiske udkast* 1(1) 97 – 117
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid – Förnuftets moraliske ordning*. Stockholm: Carlsson Bokforlag.
- Dreier, O. (1997). Subjectivity and Social Practice. *Sundhed, Menneske og Kultur*, 1, s. 1 – 145
- Dyson, A. & Gallannaugh, F. (2008) Grus i maskineriet. I: Alenkær, R. (red.) *Den inkluderende skole – en Grundbog*. (s. 161 - 182). København: Frydenlund.
- Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010). Children's Development as Participation in Everyday Practices Across Institutions. *Mind, Culture and Activity*, 17 149 – 168
- Gill, V.T. & Maynard, D. W. (1995). On "Labelling" in Actual Interaction:

Delivering and Receiving Diagnosis of Developmental Disabilities. *Social Problems*, 42 (1) 11 – 37

Hamre, B. (2009). Problematiseringen af barnet i specialpædagogikken. *Specialpædagogik. Årg. 29, nr. 5, s. 61 – 74.*

Hansen, M. B. & Vedung, E. (2005) *Fælles sprog i aldreplejens organisering: Evaluering af et standardiseret kategorisystem.* Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Hedegaard, M. & Chaiklin, S. (2011). Supporting Children and School: a Developmental and Practice-Centered Approach for Professional Practice and Research. In: Hedegaard, M. & Daniels, H. (ed.) *Vygotsky and Special Needs Education. Rethinking Support for Children and Schools.* S. 86 – 107. London: Continuum International Publishing Group Ltd.

Hermann, S. (2007). Magt og oplysning – Folkeskolen 1950 – 2006. København: Unge Pædagoger.

Hester, S. (1991). The Social Fact of Deviance in School: A Study of Mundane Reasoning. *British Journal of Sociology* 42(3) 443 – 463.

Hjørne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating School Careers and Identities in Pupil Welfare Settings in the Swedish School.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Højholt, C. (1999) Tilegner indlæringsvanskeligheder sig børn? I: Axel, E. Baltzer, K. Hansen, C.R., Mammen, J. *Virksomhed, viden, læring* s. 127 – 150. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*, København: Gyldendal.

Højholt, C. (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.

Højholt, C. (red.) (2011). *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag

Højholt, C. & Kousholt, D. (2011) Forsknings-samarbejde og gensidige læreprocesser. I: Højholt, C. (red) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. S. 207 – 238. København: Dansk Psykologisk Forlag

Jensen, U. J. (1986) *Sygdomsbegreber i praksis*. København: Munksgaard

KL (2008). Folkeskolen: Faglighed i inklusion og specialpædagogisk bistand. http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_35746/ImageVaultHandler.aspx (4.6.2011).

Kousholt, D., (2011a). *Børnefællesskaber og familieliv – børns hverdagsliv på tværs af institutioner*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Kousholt, D., (2011). *Børnefællesskaber og familieliv – børns hverdagsliv på tværs af institutioner*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Laluvein, J. (2010). School Inclusion and the ‘Community of Practice’. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1) 35 – 48.

Miðskarð, Jóhannes (2008). Multi-disciplinary work [~ tværfagligt samarbejde] in Denmark – an overview of the literature. *Nordisk Socialt Arbejde*, 28 (3-4), 247-258.

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.; Miehls, J. L. (1986) *Handicapping the Handicapped. Decision Making in Student Careers.* Stanford University Press.
- Morin, A., (2007) *Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer.* Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Århus Universitet
- Morin, A. (2009) Praksisforskning på tværs af almen- og specialpædagogik. *Educare 4*, s. 105 – 121.
- Morin, A. (2011) Samarbejde om inklusion. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs.* S. 89 – 118. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Pedersen, O. K. (2008). Om pædagogikkens historie og nyeste udviklinger. I: Andersen, L. M. et al. (red.) *Folkeskolens filosofi – Idealer, tendenser og kritik.* Århus: Philosophia.
- Rasmussen, O. V. »Just in time« – hvordan overgå diagnoserne og skabe viden på stedet. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift.* 46 (1-2) 167 - 187.
- Røn Larsen, M. (2004). Børnefællesskaber i den pædagogiske praksis. *Vera*, 29, 68-79.
- Røn Larsen, M. (2005). Perspektiver på de institutionelle betingelsers betydning for forældresamarbejde. I: Højholt, C. (ed.) *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab.* København: Dansk Psykologisk forlag.
- Røn Larsen, M. (2011a). Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – Samarbejde på tværs* s. 61 - 88 København: Dansk Psykologisk Forlag.

- Røn Larsen, M. (2011b). Visitationsprocesser – som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – Samarbejde på tværs* s. 177 – 205. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011c, in press). A Paradox of Inclusion – Administrative Procedures and Children’s Perspectives on Difficulties in School. In: Hedegaard, M. et al. *Children, Childhood, and Everyday Life: Children’s Perspectives*.
- Røn Larsen, M. (2011d, in press) Forældresamarbejde – dilemmaer og betingelser. I: Jensen, A. K. & Meyer, V. T. (red.) *Pædagogens bog om individ, institution og samfund*. København: Akademisk Forlag.
- Sigmon, S. B. (1990). *Critical Voices on Special Education – Problems and Progress Concerning the Mildly Handicapped*. State University of New York Press.
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: studeret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Ph.d. afhandling fra Roskilde Universitet.

English Abstract

Cooperation and Conflict over Children in Difficulties – Organization of Special Education

The overall theme of this thesis is to explore the compound social practice of handling children in difficulties in school – in what is called “the borderline territory between mainstream school and special school”. In this dissertation the participation of children, parents, teachers, pedagogues, psychologists and bureaucrats is analyzed across a range of different settings. From different positions, with different assignments and different conditions, they all contribute to the life of children, which is defined as having “special needs” within this complex institutional arrangement.

The theoretical frame is primarily inspired by the concepts of the German/Danish critical psychology. This framework is continuously challenged by inspirations from Pierre Bourdieus’ conceptualization of the field and the institutional ethnography developed by Dorothy Smith and her colleagues. This compositely inspired theoretical gaze offers a focus, which is sensitive to the dialectics in the field. From this perspective the dissertation focus on how positions form different position, contributes to both transgression and reproduction of the structural conditions of social practice.

The dissertation combines an analysis of the historicity of the practice around children in difficulties and an overview of central research discussions in the research field with a complex empirical analysis of observation and interviews in a cross-sectional study, across practices of special education, state school, different multidisciplinary meetings and referral meetings. Through analysis of the different participants’ perspectives the field is studied from “the inside” with a view on the subjective meanings that the contradictory conditions seems to have for them. By analyzing specific processes across different social practices through the first-person-perspectives of the participants: children’s, professional’s and bureaucrat’s, a possibility of understanding the way they constitutes possibilities and restrictions for each other is established. By these analysis a typical research practice, which focus on one context at a time, is transgressed. Instead the dissertation transgresses the typical dichotomous notion of dilemmas in the field for example in relation to inclusion, as related to

either individual incompetency or to exterior societal structures, ideologies or discourses determination of the “helpless” subject. Instead the dissertation focuses on the dialectic between persons and their conditions. In other words, it focuses on the way different participants are both separated and connected through a specific institutional organization, which they at the same time are exposed to and produces and transcends.

The dissertation provides an analysis of children’s perspectives on the life in the “borderline territory”. It is shown how the work intending to help the children in difficulties is often oriented within individualizing categories of understanding. This focus seems to disregard children’s everyday life as a subject for the pedagogical work. In practice this often leads to the implications that the efforts to help the children, sometimes seems to aggravate the very difficulties that they intend to solve. By the creation of an analytical cross-section of children’s lives, the professional work and the administrative processes of referral, the dissertation gives a perspective on how and why the organization of the work with children in difficulties in school results in what Hugh Mehan and his colleagues describes as: “Handicapping the Handicapped”.

The dissertation consists of a “mantle” that presents the historicity of the field of special education in Denmark, a discussion of central themes in the research field and the dissertation’s research approach and methodology. In addition it features the four articles:

- Røn Larsen, M. (2011) Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse.[Children’s Perspectives from the borderline territory between state school and special education] In: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs* (s. 61 – 87). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011) Visitationsprocesser – som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder. [The Process of Referral as Condition for Work in Special Education.] In: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs* (s. 177 - 206). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011, in press). *A Paradox of Inclusion – Administrative Procedures and Children’s Perspectives on Difficulties in School*. In: Hedegaard, M. et al. *Children, Childhood, and Everyday Life: Children’s Perspectives*. Children’s Perspectives. New York: Informatigon Age Publish-

ing.

- Røn Larsen, M. (submitted to review), Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder. [Conflict and Consensus in interdisciplinary Work around Children in Difficulties]. *Nordiske Udkast*

Dansk Resumé

Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder i skolen -organisering af specialindsatser

Afhandlingen handler om det sammensatte felt omkring børn i vanskeligheder i skolen – et felt, der i afhandlingen navngives: ”Grænselandet mellem folkeskole og specialskole”. Den tager udgangspunkt i den problematik, der knytter sig til, at vi indimellem organiserer hjælp til børn i vanskeligheder, på måder, der ser ud til at belaste børnene yderligere. I afhandlingen afsøges det, hvordan og med hvilke begrundelser dette sker. Dermed fokuserer afhandlingen på det sammensatte felt, hvori både børn, forældre, folkeskolelærere, speciallærere og -pædagoger, psykologer og embedsmænd, fra hver deres forskellige positioner, med hver deres opgaver og betingelser bidrager til at udvikle forståelser af og indsatser til børn i vanskeligheder, de børn, der i det kommunale regi kaldes ”børn med særlige behov”.

Ved at kombinere en gennemgang af forskningsfeltet med analyser af den historiske udvikling af forholdet mellem almenskole og specialskole og empiriske analyser af interviews, samtaler og deltagende observationer på tværs af specialskole, folkeskole, personalemøder, tværfaglige møder og henvisningsprocedurer på visitationsmøder, bidrager afhandlingen med indsigt i det komplekse felt omkring håndtering af børn i vanskeligheder.

Afhandlingens primære teoretiske afsæt er den kritiske psykologi. Dette udfordres løbende i forskningsprocessen af inspirationer fra Pierre Bourdieus feltanalytiske perspektiv og den institutionelle etnografi udviklet af Dorothy Smith og forskningsmiljøet omkring hende. Det forsyner afhandlingen med et teoretisk fokus, der er sensitivt overfor feltets dialektik, og på en gang har øje for feltets deltageres overskridelse og reproduktion af dets institutionelle betingelser. ”Grænselandet mellem folkeskole og specialskole” analyseres således

i afhandlingen som en sammensat social praksis, hvor mange forskellige deltagere deltager med forskellige opgaver og hensyn i en social struktur, som på en gang danner betingelser for dem, og som de samtidigt er medskabere af. Ved at analysere konkrete processer på tværs af forskellige centrale sammenhænge gennem parternes førstepersonsperspektiver, skabes mulighed for at forstå deres konkrete betydning for hinanden. Gennem analyserne af feltet som sammensat, brydes desuden den typiske dikotomiske forestilling om at dilemmaer i feltet (fx inklusionsvanskeligheder) knytter sig til enten manglende vilje eller kompetencer for de forskellige faggrupper, eller til en udvendig forestilling om samfundsstruktur, ideologier eller diskursers overgribende betydning i forhold til ”hjælpeløse” fagpersoner. Gennem analyserne får vi med andre ord blik for, hvordan de forskellige parter deltager både er forbundet og adskilt i en særlig modsætningsfyldt institutionel struktur, som de på én gang er underlagt, bidrager til og forsøger at overskride.

Konkret tilbyder afhandlingen analyser af børns perspektiver fra ”grænselandet” og vi får blik for, hvordan de indsætter børn tilbydes i forsøget på at hjælpe vanskelighederne omkring dem, ofte orienteres indenfor individualiserende forståelseskategorier, der ser bort fra de kontekstuelle betingelser i børnenes hverdagsliv, der har betydning for de vanskeligheder der etableres i skolen. Vi får således viden om, hvordan organiseringen vanskeliggør arbejdet med at hjælpe børnene, fordi vi gennem henvisningsprocedurerne cutter forbindelsen til at inddrage de sammenhænge i børns hverdagsliv, hvor vanskelighederne opstod. Netop det, at blikket for børns hverdagsliv ”falder ud” af indsætterne, får ind mellem den betydning, at indsætterne kommer til at belaste børnene og deres deltagelsesmuligheder i hverdagslivet yderligere. Vi får desuden gennem analyser af historiciteten omkring tværfaglige sammenhænge og visitationsprocesser adgang til begrundelser for, hvorfor organiseringen er struktureret som den er, og hvordan den opretholdes gennem de mange forskellige deltageres konkrete bidrag i det institutionelle arrangement. Gennem analyserne på tværs af børneliv, professionelle indsatser og samarbejde og visitationsprocesser, giver afhandlingen, med Mehans ord, indblik i hvordan og hvorfor organiseringen af indsatserne bidrager til at ”handikappe de handicappede”.

Afhandlingen er artikelbaseret og består af en ”kappe” og fire artikler. I kappen analyseres historiciteten i praksisfeltet omkring børn i vanskeligheder i skolen. Desuden fremlægges centrale temaer og problemstillinger i forskningsfeltet, og endelig præsenteres min forskningstilgang og metodologi. Afhand-

lingens fire artikler er:

- Røn Larsen, M. (2011) Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs* (s. 61 – 87). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011) Visitationsprocesser – som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs* (s. 177 - 206). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011, in press). A Paradox of Inclusion – Administrative Procedures and Children’s Perspectives on Difficulties in School. In: Hedegaard, M. et al. *Children, Childhood, and Everyday Life: Children’s Perspectives*. New York: Information Age Publishing.
- Røn Larsen, M. (antaget til review), Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder. *Nordiske Udkast*.

De senere år har været præget af en generel optagethed af at udvikle inklusionsmulighederne i folkeskolen. I den samme periode er antallet af børn, der henvises til forskellige former for specialpædagogiske indsatser, steget. Hvad handler dette tilsyneladende modsætningsforhold mon om? Hvad er det for processer, der sættes i gang, når et barn kommer i vanskeligheder i skolen og henvises fra folkeskole til specialskole? Hvordan defineres forståelsen af barnets situation og behov i samarbejdet mellem professionelle sagsbehandlere, psykologer, lærere og embedsmænd? Hvordan tilrettelægges indsatserne, og hvilke betydninger får det for de berørte børn?

Dette er nogle af de spørgsmål, som Maja Røn Larsens afhandling følger. Her analyseres det, hvordan de mange forskellige deltagere navigerer i et mangefacetteret felt af gode intentioner, faglighed, økonomiske hensyn og følsomme dilemmaer. På baggrund af interviews og deltagende observationer med både børn, forældre, professionelle og forvaltere etableres et analytisk snit på tværs af skole, specialundervisning, tværfagligt samarbejde og visitation, hvor de forskellige parter deltager fra forskellige positioner, med hver deres opgaver og betingelser. Herigennem vises det, hvordan parternes deltagelse både er forbundet og adskilt i en modsætningsfyldt institutionel struktur, som de på én gang er underlagt, bidrager til og overskrider.

Afhandlingen peger på, hvordan de forskellige deltageres betingelser tilskynder til individualiserende forståelser trods brede ambitioner om at arbejde med inklusion og skolens fællesskaber. Analyser af forholdet mellem børns perspektiver i børnelivet og "børn som sager" fremhæver tendensen til at væsentlig viden om de hverdagslivssammenhænge, hvor vanskelighederne opstår, nemt falder ud under udredningsprocessen, med risiko for at indsatserne tilrettelægges på måder, der besværliggør børnenes deltagelse blandt andre børn. Analyserne på tværs af børneliv, professionelt samarbejde og visitationsprocesser giver således indblik i, hvordan og hvorfor organiseringen af indsatserne undertiden bidrager til at stille børn i vanskeligheder endnu vanskeligere.

Ph.d.-afhandlinger fra Forskeruddannelsesprogrammet Hverdagslivets Socialpsykologi er let redigerede afhandlinger fra ph.d.-uddannelser, der er gennemført ved programmet. Seriens udgivelser præsenterer de enkelte ph.d.'ers konkrete forskningsprojekter. Forskeruddannelsesprogrammet "Hverdagslivets Socialpsykologi" inddrager de nyeste teoretiske og metodologiske diskussioner i en tværfaglig udforskning af hverdagslivet. Hver afhandling er et teoretisk, metodisk og/eller empirisk pionerarbejde i udfoldelsen af dette forskningsfelt."