



# Diagnosekultur: En faktor i det sociale arbejde?

En undersøgelse af hvordan de fagprofessionelle forstår og bruger diagnoser i praksis



Katrine Juhl Sørensen, 20220206

Vejleder: Nichlas Permin Berger

ANTAL TEGN: 155.924

## Abstract

This thesis depicts the understanding and use of the concept diagnosis, as seen by a professional. Through a period of time, there has been an increase in cases of children and young people been given a diagnosis, which leads to the subject matter of this thesis. This thesis investigates how the increased use of diagnostics, has changed the pedagogical task for the professionals, and of what effect, the diagnostic view has on the understanding of a child and its behaviour, and how the resources a diagnosis brings, in a much needed environment.

This thesis finds its inspiration in a norm critical and hermeneutic approach. Its empirical evidence is compiled by the use of an observation study in a day-care, and five semi structured interviews. The informants in the thesis are three educators and two teachers, which all possess experience with children who has been diagnosed, and further on daily basis, are implicated in the evaluation of diagnosis.

The interest for the subject has arisen, on the background of a curiosity of why we, as a community has a need, to diagnose in order to fit in. I have learned, through my background as a nurse, that a diagnose is used to explain a problem than can, and shall, be threatet or cured. I am left wondering, when a diagnose is used as an explanation of existential suffering or behaviour that is deviant from the normality.

As I, myself has not been hands on, in a professional point of view, of where the subject arises, the thesis is formed on a abductive approach, where existing empirical evidence and theory of the subject, combined with the thesis' informants, creates the basis for the thesis' analyses and conclusions. By using the informants' statements and depiction of the professional world, theories are used to clarify and put nuance to the empirical standpoints.

The analysis indicates the pedagogical assignment has changed, as the government has an increased focus on the use of diagnosis. The informants explains that they experience a use of diagnostics is a way to gain extra resources, and a in practice, the only way, as a professional, to help a child that is not thriving. At the same time it is pointed out that, the contemporary world's focus on learning, has entailed, that a child with a diagnosis, more often stands out, and the institutional setting do not accommodate a child with challenges.

Finally, it is concluded that, as the inclusion of more challenged children in common day care and schools, the professionals has appropriated a view of a child as a possible way to gain resources. A view that makes it possible to include a child with a diagnosis in the community and the common teaching space. A community that all the informants see as the absolute ground stone of the pedagogic work.

## Indholdsfortegnelse

|                                                                                                                                                    |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ABSTRACT.....</b>                                                                                                                               | <b>1</b>  |
| <b>MOTIVATION.....</b>                                                                                                                             | <b>4</b>  |
| <b>INDLEDNING.....</b>                                                                                                                             | <b>4</b>  |
| <b>PROBLEMFELT .....</b>                                                                                                                           | <b>5</b>  |
| <i>Det pædagogiske arbejde gennem tiden - daginstitutionen.....</i>                                                                                | <i>5</i>  |
| <i>Folkeskolen gennem tiden .....</i>                                                                                                              | <i>5</i>  |
| <i>Lovgivning.....</i>                                                                                                                             | <i>6</i>  |
| <i>Politik.....</i>                                                                                                                                | <i>8</i>  |
| <i>Forskning.....</i>                                                                                                                              | <i>9</i>  |
| <b>AFGRÆNSNING.....</b>                                                                                                                            | <b>11</b> |
| <b>PROBLEMFORMULERING.....</b>                                                                                                                     | <b>11</b> |
| <i>Arbejdsspørgsmål .....</i>                                                                                                                      | <i>11</i> |
| <b>TEORIVALG.....</b>                                                                                                                              | <b>12</b> |
| <i>Diagnosekulturen.....</i>                                                                                                                       | <i>12</i> |
| <i>Howard S. Becker – afvigelsessociologi.....</i>                                                                                                 | <i>12</i> |
| <i>Ove K. Pedersen – konkurrencestaten.....</i>                                                                                                    | <i>12</i> |
| <i>Mellemformer .....</i>                                                                                                                          | <i>13</i> |
| <i>Anerkendelsesteori – Axel Honneth .....</i>                                                                                                     | <i>13</i> |
| <b>VIDENSKABSTEORI.....</b>                                                                                                                        | <b>14</b> |
| <b>SPECIALETS DESIGN .....</b>                                                                                                                     | <b>14</b> |
| <b>METODE .....</b>                                                                                                                                | <b>15</b> |
| <i>Interview og observation .....</i>                                                                                                              | <i>16</i> |
| <i>Rekruttering .....</i>                                                                                                                          | <i>18</i> |
| <i>Observation som metode.....</i>                                                                                                                 | <i>20</i> |
| <i>Interviewenes tilblivelse.....</i>                                                                                                              | <i>23</i> |
| <i>Transskription og databearbejdning.....</i>                                                                                                     | <i>25</i> |
| <i>Validitet.....</i>                                                                                                                              | <i>25</i> |
| <i>Analysestrategi .....</i>                                                                                                                       | <i>26</i> |
| <i>Læsevejledning:.....</i>                                                                                                                        | <i>27</i> |
| <b>ANALYSE.....</b>                                                                                                                                | <b>29</b> |
| <i>Analyse del 1- Hvordan bruges og forstås diagnosebegrebet i praksis?.....</i>                                                                   | <i>29</i> |
| <i>Analyse del 2 – Hvordan kommer det øget fokus på læring til udtryk i praksis - Og hvilken betydning har det for barnet med diagnosen? .....</i> | <i>43</i> |
| <i>Analyse del 3 – Hvilken betydning har inklusion af barnet med diagnosen på fællesskabet? .....</i>                                              | <i>55</i> |
| <b>KONKLUSION .....</b>                                                                                                                            | <b>65</b> |
| <b>PERSPEKTIVERING .....</b>                                                                                                                       | <b>67</b> |
| <b>LITTERATURLISTE.....</b>                                                                                                                        | <b>69</b> |

## Motivation

Specialet er opstået på baggrund af en nysgerrighed på, hvorfor vi som samfund har et behov for at diagnosticere, for at vi som individer passer ind. Jeg er skolet, qua min baggrund som sygeplejerske, i en verden, hvor diagnoser gives som en årsagsforklaring på et problem, som skal behandles eller kureres. Derfor rammer det mig, når vi bruger diagnoser som en forklaring på, hvorfor nogle børn ikke passer indenfor vores normalitetsbegreb, for ingen børn er vel ens? Det er klart, at nogle diagnoser gives fordi barnet og dets forældre har brug for vished om, hvorfor barnets adfærd afviger, og derfor har brug for ekstra hjælp, men kan det passe at stadig flere børn har dette behov? Er det pædagogiske arbejde i dag blevet mere opmærksom på de børn, som ikke passer ind i den ramme der stilles, eller er tiden til det pædagogiske arbejde så knap, at en diagnose kan gives som en forståelse af barnet, frem for at se barnet ud fra et helhedssyn?

På baggrund af denne nysgerrighed vil specialet forsøge at fremlægge, hvordan den pædagogiske opgave har ændret sig i takt med det stigende fokus på diagnosticering, og hvordan en gruppe af lærere og pædagoger oplever og forstår deres pædagogiske opgave. Specialet anlægger en normkritisk hermeneutisk tilgang og tager udgangspunkt i et observationsstudie og fem interviews.

## Indledning

Flere og flere diagnosticeres med udviklingsforstyrrelser som ADHD og autisme. Ifølge tal fra Indenrigs- og Sundhedsministeriet (2023) var 117 procent flere børn og unge under 18 år i Danmark diagnosticeret med en autismeforstyrrelse i 2023 sammenlignet med i 2013, mens antallet af børn og unge med en ADHD-diagnose er steget med 83,8 procent i samme periode.

Forskere er enige om, at nogle børn kan have gavn af en diagnose, da diagnosen giver deres omgivelser en forståelse for deres udfordringer, men samtidig kan en diagnose være en hæmsko på sigt, og et paradoks for den inklusion som vi ønsker som samfund. For skal man passe i en samfundsskabt kasse før vi forstår hinanden, eller skal vi i stedet acceptere hinandens forskellighed? Når vi i stigende grad diagnosticere børn og unge indsnævres vores normalitetsbegreb, hvorfor vi i stedet for at accepterer forskellighedens vilkår og møde børnene i deres unikke ståsted, udgrænser og udpeger det der afviger fra normen og sætter en diagnose på, for at forstå børnene i deres adfærd.

Samtidig rejser den øget diagnosticering spørgsmålet om, hvorvidt vores velfærdstilbud, som institution og skole, er gode nok. Der har fra politisk side længe været diskussioner om

minimumsnormeringer, pædagog - og læreruddannelsen, kvalitet og inklusion, hvorfor rammerne for børnenes trivsel syntes udskældt og pilen oftest peger på det pædagogiske arbejde.

## Problemfelt

### Det pædagogiske arbejde gennem tiden - daginstitutionen

For at forstå hvorfor vi i dag taler om daginstitutioner og folkeskolen som essentielt for børn og unges trivsel og udvikling, og hermed også det øget fokus på afvigende adfærd, er det nødvendigt at have indsigt i den historiske udvikling af den samfundsudvikling som har fundet sted i Danmark, og dennes betydning for vores institutionstilbud.

Det har ikke altid været statens opgave at varetage pasning, udøve omsorg til og danne de mindste i vores samfund. Historisk set har pasning af børn været tiltænkt de svageste. I 1605 oprettes den første offentlige børneinstitution, som var et hjem fra tiggers børn og som blandt andet havde til opgave at sy for konge. I 1828 åbnede de såkaldte børneasyl, hvor børn fra fattige hjem kunne tilbringe dagene, når mor og far var ude og tjene til føden. I 1871 grundlagdes den første danske børnehave, hvor man for første gang mødte børnene med pædagogiske redskaber. Der blev lagt vægt på, at børnene skulle have lov til at gøre sig egne erfaringer, og at barndommen havde værdi i sig selv (Skaaning, 2017). I 1930'erne gøres børnehaven til et sted, hvor børnene ikke længere kun skulle opbevares, men børnehaven skulle også være et sted, hvor man udviklede sig, hvorfor det pædagogiske arbejde syntes at vinde indpas. Det var dog først 1951, at staten anerkendte uddannelsen til pædagog, og der blev udarbejdet retningslinjer for, hvordan uddannelsen skulle skrues sammen (Skaaning, 2017). Det var dog stadig de færreste børn, der i 1950'erne kom i institution, helt præcist 6.4 procent af de 0-6 årige. I 1965 indføres der med lov om børne- og ungdomsforsorg for første gang begrebet ”daginstitution”, hvor man havde til hensigt at gøre op med, at pasningstilbud var tiltænkt de mindrebemidlede hjem, og i stedet udbrede tanken til alle samfundsklasser (Skaaning, 2017).

### Folkeskolen gennem tiden

Folkeskolen har, modsat daginstitutionen, været en vigtig og integreret del af vores samfund gennem flere århundreder. Den første reelle skolelov er fra 1739, hvor der blev indført skolepligt for den brede befolkning og undervisningspligt for børn fra mere privilegerede familier. Først i skoleloven anno 1855 blev der indført undervisningspligt for alle børn. I år 1900 ser den første læseplan for folkeskolen dagens lys, som har til formål at udvikle børnenes sansning og forestillingsevne (Kold,

2014). I tiden op til anden verdenskrig etableres det såkaldte mellemtrin, hvor praktiske fag vinder indpas i takt med urbaniseringen og tilvæksten af håndværk og industri. I 1937 ændres ordlyden i skoleloven, skolens fornemste opgave var ikke længere at danne gode kristne borgere, men i stedet at udvikle barnets evner og personlige egenskaber (Kold, 2014). Man kan diskutere om denne ændring, i måden at se skolens opgave på, i virkeligheden er startskuddet til det vi i dag kender som konkurrencestaten. En ting går igen i de forskellige folkeskolelove, nemlig det faktum, at man fra statens side altid har haft et fokus på at vurdere og differentiere elevernes evner og kompetencer. Tilbage i 1739 ved at indføre undervisningspligt for de bedst stillede, til at opdele klasserne i de boglige og ikke boglige op gennem 20'erne og det er reelt først med 1993 -loven at enhedsskolen blev virkelighed. De seneste 30 år har faglighed været skolens mantra og vigtigheden af at gøre samtidens børn og unge arbejdsmarkedsparate er altoverskyggende.

### Lovgivning

Når det pædagogiske arbejde tillægges så stor værdi i et samfund som vores, skal årsagen højst sandsynligt findes i, at vi i dag er dybt afhængige af pasningstilbuddene til vores børn, uden disse, havde vores arbejdsmarkedsstruktur set markant anderledes ud. Derfor er det interessant at se nærmere på den lovgivning fagfolk opererer under, da den er rammesættende for den trivsel og de muligheder, vores børn og unge møder i uddannelsessystemet. Som belyst i ovenstående har lovgivningen på området ændret sig i takt med den samfundsudvikling vi har set de seneste 100-150 år. Udviklingen fra et landbrugssamfund til et videnssamfund ses tydeligt i lovgivningen og statens stadig stigende rolle i individets livsførelse er markant. Tidligere tiders forståelse af vigtigheden af tro og fællesskab er erstattet af et fokus på læring, udvikling og konkurrencedygtighed.

Allerede i børnehaven skal barnet vurderes indenfor og på tværs af 6 temaer ved hjælp af en pædagogisk læringsplan. I dag er daginstitutionens primære opgave udvikling. Denne udvikling skal fremmes i samarbejde med forældrene, og samtidig har daginstitutionen, indirekte staten, også ansvaret for at danne og yde omsorg for barnet:

Stk. 2. Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og understøtte det enkelte barns trivsel, læring, udvikling og dannelse og bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst.

Man kan diskutere denne rolle og sætte spørgsmålstegn ved, hvorvidt de opstillede temaer overhovedet er realistiske i vores børnehaver i dag, når tiden til det enkelte barn er blevet mindre og tiden foran skærmen er blevet mere.

Et andet eksempel på samfundets og statens ændrede fokus, kan findes i folkeskoleloven anno 1958. Allerede ved vedtagelse af loven opstod der stor politisk debat, da ikke alle var enige i den formålsformulering lovgivningen lagde for dagen, som på mange måder var kontroversiel for tiden. Formålsformulering lød:

”Folkeskolens formål er at fremme og udvikle børnenes anlæg og evner, at styrke deres karakter og give dem nyttige kundskaber” (folkeskolen.dk).

Derfor kom der i kølvandet af loven en undervisningsvejledning i 1960, den såkaldte ”blå betænkning” som i høj grad gjorde op med formålsformuleringen i lovgivningen, og i stedet betonedes at skolens opgave først og fremmest var at skabe harmoniske og lykkelige mennesker (Kold, 2017). Ses lovgivningen med nutidens briller, rammer den ind i den tendens vi anskuer skolens rolle med, nemlig at barnets evner skal fremmes og udvikles. Folkeskolens fornemmeste opgave er i dag at gøre barnet klar til arbejdsmarkedet og give barnet lyst til at yde og lære mere. Formålsformuleringen lyder i dag således:

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling (retsinformation.dk).

Statens fokus på udvikling og forberedelse til arbejdsmarkedet har udmøntet sig i diverse tests, som skal vurdere hvorvidt barnet/den unge er på et niveau svarende til statens forventninger. Herfor undergår børn og unge allerede fra treårsalderen test som skal give et indblik i hvordan barnets kan hjælpes til at opfylde de krav der stilles fra den pædagogiske læringsplan side. Samtidig mødes eleverne i folkeskolen med politiske krav om nationale test, som har det til formål at vurdere de danske børn og unge med verdens jævnaldrende.



I juni 2013 vedtog et bredt flertal i Folketinget en aftale om en reform af folkeskolen, med det formål at give folkeskolen et fagligt løft. De overordnede mål for reformen var, at alle elever skulle udfordres, så de kunne blive så dygtige så muligt, samtidig med at betydningen af elevernes sociale baggrund skulle mindskes, således at dette ikke havde betydning for deres faglige formåen, og sidst, men ikke mindst, skulle trivsel i folkeskolen styrkes (Jensen & Nielsen, 2018). Allerede ved implementeringen af reformen mødtes kritik fra flere sider. Mange stillede sig undrende over for reformens varsling af længere skoledage, hvilket man frygtede ville gå ud over foreningslivet, samt en inklusionspolitik som indebar, at flere specialtilbud skulle afskaffes og flere elever med udfordringer skulle inkluderes i den almene skoleklasse. Udsigterne til længere skoledage, mindre lokal frihed og et mere inkluderende læringsmiljø, fik både lærere, forskere og enkelte politiske partier til at råbe op. Lærerne følte sig overset i udarbejdelse af reformen, og efterspurgte flere ressourcer, for hvem skulle varetage det ekstra pædagogiske arbejde?

I 2020 udgav Vive (Det nationale forsknings – og analysecenter for velfærd) en afsluttende evalueringsrapport af reformen med titlen *”En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018”*, som konkluderede at der ingen tegn var på, at eleverne var blevet dygtigere. Konklusionen medførte en række politiske opråb, blandt andet fra Nye Borgerlige, som i et debatindlæg i februar i 2021 ønskede at skrotte reformen og sætte folkeskolen fri fra politisk spændetroje. Daværende medlem Mette Thiesen udtalte således:

”Politikerne bestemmer for meget over folkeskolen efter folkeskolereformen. Den udsætter skolerne for central detailstyring, der æder energien ud af lærere og ledelser. Derfor skal fagpersonerne have friheden tilbage og sættes fri af politikernes spændetroje” (Mette Thiesen, altinget.dk feb. 2021).

Den stadig stigende kritik og manglende opbakning fra lærere og skolelederes side, har sidenhen medført et såkaldt ”frihedsforsøg”, hvor udvalgte skoler, rundt om i Danmark, fritages fra statslige og kommunale regler, med gode resultater til følge. Derfor varslede den nuværende regering et forslag til en ”ny folkeskole” i slutningen af 2023. Forslaget medførte, at der i marts i år blev fremlagt og vedtaget, med et bredt flertal i ryggen, en ny aftale om folkeskolen. Aftalen skruer markant ned for styringen af folkeskolen, hvorfor muligheden for lokal frihed genindføres, samtidig investeres der massivt i faglokaler og bøger, som skal medvirke til en bedre undervisning med mindre skærm (børne

– og undervisningsministeriet, 2024). Aftalen lægger ligeledes op at styrke det undervisende personales muligheder og kompetencer, blandt andet inden for specialpædagogik og klasseledelse, så de bliver klædt på til at hjælpe de elever med særlige behov.

Det er ikke kun på folkeskoleområdet, at den politiske debat de seneste år har hersket. Minimumsnormeringer er kommet på alles læber, efter utallige opråb og demonstrationer fra pædagoger og forældres side, blev minimumsnormeringer i år sikret ved lov. Den politiske diskussion på området er dog langt fra slut, allerede i marts måned varslede SF at de agtede at hive undervisningsministeren i samråd, da der ifølge dem, var tale om svigt, efter det kom frem at regeringen, efter aftale med KL (kommunernes landsforening), var blevet enige om at skrotte offentliggørelsen af antallet af pædagogisk personale i hver enkelt institution, grundet sparring. Beslutningen mødte stor politisk modstand, da aftalen blandt andet skulle sikre en stor pulje penge, til mere og bedre uddannet personale, hvorfor en offentliggørelse og optælling af dette, skulle være med at sikre om hvorvidt lovgivningen blev overholdt i de enkelte kommuner (Pallesen, 2024).

## Forskning

Med udgangspunkt i ovenstående fokus på minimumsnormeringer, folkeskolereformen anno 2014 og inklusion, findes det interessant at dykke ned i, hvad forskningen på området siger. For har de politiske tiltag øget trivslen i vores institutioner? Og hvad betyder det inkluderende læringsmiljø for det pædagogiske arbejde?

I de seneste år er der udarbejdet flere rapporter om kvaliteten af dagtilbud og trivselsmålinger i folkeskolen, som alle peger på, at der er plads til forbedringer.

I et samfund som det danske, er institutionerne en vigtig faktor for befolkningens trivsel og udvikling. Tre ud af fire børn i alderen 3-5 år bruger de fleste af deres vågne timer i en kommunal børnehave, og næsten alle børn og unge i alderen 6-15 år er tilknyttet folkeskolen eller en anden kommunal indsats. Så når vi oplever en stadig stigende mistrivsel og skolevægring, tyder det på, at noget er galt. I 2020 udgav Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) den hidtil første rapport på national plan om kvaliteten af dagtilbud i Danmark. Rapporten havde til formål undersøge børns trivsel og læring de første leveår, med fokus på både strukturelle og processuelle elementer, som påvirker børnenes hverdag. Undersøgelsen viser, at de kommunale børnehaver i gennemsnit har et læringsmiljø af tilstrækkelig kvalitet. 3 ud af 4 børnehaver har et læringsmiljø af tilstrækkelig kvalitet, mens knap hver femte børnehave (19 %) har et læringsmiljø af god kvalitet. En

mindre andel af børnehaverne (6 %) har et læringsmiljø af utilstrækkelig kvalitet, mens ingen børnehaver opfylder kriterierne for et læringsmiljø af fremragende kvalitet (læringsmiljø i kommunale børnehaver, EVA, 2020). Rapporten fremhæver også vigtigheden af interaktion mellem fagperson og barn. Selvom tallene generelt ser lovende ud, springer det i øjnene, at knap en femtedel, 19 %, af børnehaverne kun formår at have en tilstrækkelig eller ligefrem utilstrækkelig interaktion fagperson og barn imellem (læringsmiljø i kommunale børnehaver, EVA, 2020).

I 2023 udgav Vive ”kvalitet i dagtilbud” med lignede resultater. Dog ses der en betydelig andel af dagtilbuddene, som vurderes at være utilstrækkelige i læringsmiljøet, helt præcist 38 %. Samtidig påpeger rapportens udgivere, at de pædagogiske læringsmiljøer af ’tilstrækkelig’ kvalitet kun i en vis grad kan forventes at understøtte børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse. Særligt sårbart er det for børn i udsatte positioner, at dagtilbud af ’tilstrækkelig’ kvalitet er fremherskende, da rapporten slår fast, at dagtilbud af tilstrækkelig karakter ikke kan forventes at gøre en kompenserende positiv forskel (Kvalitet af dagtilbud, Vive 2023). Derudover ses der i rapporten en sammenhæng mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø og tilstedeværelsen af en pædagog. Der findes en større kvalitet i det pædagogiske arbejde når antallet af børn er færre og ved pædagogisk uddannet personale (kvalitet af dagtilbud, Vive 2023). Hvorfor spørgsmålet om minimumsnormeringer igen findes relevant, for er det tid nok til det enkelte barn, hvis pædagogen ikke har tid nok til at se alle?

Den generelle trivsel blandt børn og unge er generelt for nedadgående, og selvom man med folkeskolereformen i 2014 satte fokus på trivslen i skolen, syntes den nyeste forskning og de seneste statistikker kun at gå en vej. Hvor trivslen blandt folkeskolens elever i årene 2015-2017 lå på 92,2 %, kunne man i skoleåret 2022/2023 se den hidtil laveste trivselsmåling på 87,4 % (uddannelsesstatistik.dk). I Vive rapporten ”Børn og unge i Danmark – Velfærd og trivsel 2022” konkluderes at børn og unge i stigende grad mistrives, særlig markant syntes pigerne at kæmpe med mistrivsel. De unge angiver, at de i stigende grad føler sig ensomme, har lav livstilfredshed, og et dårligt selv vurderet helbred. Samtidig ses der en stigning i psykiatriske diagnoser blandt børn/unge. Derudover er skoleglæden faldet, mest markant blandt de 7-årige, hvor det er gået fra at 82 procent ’virkelig godt’ kunne lide skolen i 2009 til 63 procent i 2021 (Børn og unge i Danmark – Velfærd og trivsel, 2022). Om denne udvikling skal ses i sammenhæng med folkeskolereformens mål om at 96 % af en årgang skulle inkluderes i et alment skoletilbud er uvist.

## Afgrænsning

I takt med problemfeltets udformning er jeg blevet mere nysgerrig på og bevidst om, at det pædagogiske arbejde i den grad er påvirket af den lovgivning, der udstødes fra politisk side. Samtidig stiller jeg mig undrende over for den faldende trivsel forskningen tyder på, for er der pædagogiske ressourcer nok? Folkeskolereformen i 2014 satte fagpersonalet på prøve, og det inkluderende klasserum har måske haft konsekvenser, eller har det?

Min litteratursøgning og empiri peger på, at det øget fokus på diagnoser ligeledes kan have betydning for det pædagogiske arbejde, og at vi i stigende grad tyr til at diagnosticere, når et barn falder ud fra normen. Forskningen peger på, at interaktionen mellem fagperson og barn oftest kun til dels er tilstrækkelig. Flere og flere børn viser tegn til mistrivsel, hvorfor flere børn og unge får en psykiatrisk diagnose. Derfor vil de efterfølgende afsnit forsøge at finde svar på, hvorfor der i stadig stigende grad diagnosticeres, hvad spiller en rolle for synet på barnet, og hvilken betydning har samfundets blik på diagnosebegrebet, for de fagprofessionelles forståelse og brug af diagnoser. Der vil tages udgangspunkt i et fagprofessionelt perspektiv. Jeg har valgt at afstå at gå nærmere i dybden med børnenes trivsel, vel vidende at dette perspektiv kunne have bidraget med forståelse og et indblik i, hvordan det pædagogiske arbejde forstås fra et børne/unge perspektiv.

Ovenstående har ledt til følgende problemformulering:

## Problemformulering

Hvilken betydning har psykiatriske diagnoser som ADHD og autisme i professionel praksis  
Og hvordan kan diagnosebegrebet forstås?

### Arbejdsspørgsmål

Del 1: Hvordan bruges og forstås diagnosebegrebet i praksis?

Del 2: Hvordan kommer det øget fokus på læring til udtryk i praksis, og hvilken betydning har det for barnet med diagnosen?

Del 3: Hvilken betydning har inklusion af barnet med diagnosen på fællesskabet?

## Teorivalg

### Diagnosekulturen

Med udgangspunkt i Svend Brinkmanns og Anders Petersens begreb og betragtning af diagnosekulturen, inddrages centrale pointer i analysen. Begrebet ”diagnosekulturen” stiller skarpt på den tendens, der de seneste år har præget det danske samfund, nemlig den øget diagnosticering. Brinkmann og Petersen sætter spørgsmålstegn ved om det virkelig kan passe, at op mod 25 procent af den danske befolkning opfylder kriterierne til mindst én psykiatrisk diagnose (Brinkmann & Petersen, 2015). Ifølge Brinkmann og Petersen giver psykiatriske diagnoser ikke blot økonomisk og praksis hjælp, de giver også adgang til et fællesskab, de legitimerer følelser og adfærd over for samfundet, og de skaber identitet (Brinkmann & Petersen, 2015). Samtidig bliver diagnoser i dag, i stigende grad brugt til at forstå tilværelsen problemer, menneskelig lidelse og mennesker, som ikke passer ind i en mere og mere ensrettet norm (Brinkmann & Petersen, 2015). Derfor bliver diagnosekulturen også kaldt den usynlige revolution, fordi den ubemærket har fået lov til at tage patent på den måde, vi taler og forstår menneskelig lidelse og livsvilkår på (Brinkmann & Petersen, 2015).

### Howard S. Becker – afvigelsessociologi

Howard S. Becker udgav i 1963 ”Outsiders”, et værk der den dag i dag, stadig fremstår som en af de mest skarpsindige undersøgelser om ukonventionelle individer og deres position i det ”normale” samfund (Becker, 2020). Ifølge Becker handler afvigelse først og fremmest om andres reaktioner. Et individ bliver først stemplet som afviger, når andre observerer hendes/hans opførsel og reagerer ved at stemple vedkommende. Derfor er ingen handling i sig selv afvigende, det bliver den først, når en social magtfuld gruppe stempler den som sådan (Becker, 2020). Kernen i Beckers teori, er, at en opfattelse af afvigelse som noget negativt er et resultat af, at omverdenen definerer en bestemt adfærd som negativ, og derfor ikke et resultat af en forud givet fejl ved individet.

### Ove K. Pedersen – konkurrencestaten

Ove K. Pedersen sætter med hans begreb ”konkurrencestat” fokus på den globalisering, der de sidste 50 år har præget den politiske – økonomiske historie. Ifølge Pedersen (2011) har den øgede konkurrence mellem verdens nationer medført et paradigmeskift i vores værdier og menneskesyn. Ændringen i den økonomiske og kulturelle politik har gjort vores samfundstype mere dynamisk

internationalt orienteret (Pedersen, 2011), hvorfor kravene til det enkelte individ og uddannelsessystemet også har gennemgået en forandring. Konkurrencestatens opportunistiske person skal ses som et omdrejningspunkt for uddannelse og et objekt for pædagogikken. (Pedersen, 2011). Værdikampen har, ifølge Pedersen, udmøntet sig i en rationel pædagogik, der sigter på at fremelske konkurrencedygtige, nyttemaksimerende og opportunistiske individer, som forstår, at det gode liv er betinget af, at de præsterer det, som er nødvendigt for at kunne forsørge sig selv (Juul, 23). Den rationelle pædagogik har samtidig fået til opgave at motivere individet til at betragte sig selv som ansvarlig for egne kompetencer og for egen udvikling (Pedersen, 2011)

### Mellemformer

Danmark har, som så mange andre lande vi sammenligner os med, en central skole politisk målsætning om, at læringsmiljøet i den almindelige folkeskole skal tilpasses, så børns forskelligartede undervisningsmæssige behov, så vidt muligt, imødekommes inden for rammerne af almenskolen (Børne- og Undervisningsministeriet 2023; Danforth & Naraian 2015). Målsætninger, der blandt andet kommer til udtryk i Salamanca – erklæringen fra 1994 og den danske skolelov (Tegtmejer mfl. 2023). Både af skolepolitiske og af økonomiske hensyn ses der derfor i disse år en stor optagethed i kommuner og på skoler i forhold til at søge at udvikle skolen til at blive bedre til at føje børns forskellige behov gennem et tilpasset læringsmiljø (Tegtmejer mfl. 2023). I takt med at flere og flere elever er blevet inkluderet i de almene skoletilbud, har man hen over de seneste år set, at et stigende antal kommuner har søgt at understøtte denne opbygning af en større specialpædagogisk kapacitet i almenskolen gennem konstruktionen af mellemformer. Mellemformer kan helt kort defineres som kombinationer af almenundervisning og specialundervisning (Lindeberg et al. 2022b; Tegtmejer et al. 2022). Der skelnes mellem to former for mellemformer: den ene omtales som holdbaserede mellemformer, her er elever med særlige behov opdelt på særlige hold, hvor de nogle timer om ugen modtager undervisning. Den anden form for mellemform er klassebaserede, hvor elever med særlige behov forbliver i deres almenklasse, men hvor man så søger at tilpasse almenmiljøet både strukturelt og indholdsmæssigt, så undervisningen imødekommer elevernes behov (Tegtmejer mfl. 2023).

### Anerkendelsesteori – Axel Honneth

Kendetegnede ved Axel Honneths anerkendelsesteori er hans radikale kritik af moderniteten. Hans teori har til formål at identificere sociale patologier/ moralske fejludviklinger i samfundet, hvorfor

det er nødvendigt at udpege samfundsmæssige forhindringer for den menneskelige selvrealisering og det gode liv (Juul, 2016). Sociale patologier er de negative konsekvenser som moderniteten og individualiseringen har medført, som ifølge Honneth kan føre til fejludviklinger eller forstyrrelser for individet. Ifølge Honneth har mennesket i dag svært ved at realiserer sig selv, fordi betingelserne for anerkendelse i samtiden er besværliggjort, da der i langt højere grad lægges op til individets eget ansvar for egen lykke, herved mister fællesskabet og venskabet betydning for individet, hvilket ifølge Honneth kan blive fatalt og ende i liden under ubestemthed (Honneth, 2008). Den øgede mængde af valg og muligheder, samt individets eget ansvar for selvrealisering, er ifølge Honneth (2008) en illusion, der i værste tilfælde kan føre til handlingslammelse og udmattelse. Honneths pointe er, at ægte frihed forudsætter socialitet, og friheden kan ikke realiseres i isolation, men skal ske i fællesskabet og i spejlingen i andre.

## Videnskabsteori

Specialets videnskabsteoretiske tilgang er inspireret af hermeneutikken, da jeg har valgt at tillægge min forforståelse og erfaring betydning, i måden hvorpå jeg tolker og forstår min empiri.

Tanken bag hermeneutikken er, at man som forsker altid forstår det ukendte og fremmede i lyset af sin forforståelse (Olesen & Monrad, 2018).

Gadamer understreger samtidig, at vi altid møder det vi ikke kender med en forforståelse eller fordom (Olesen & Monrad, 2018). Denne forforståelse er, ifølge Gadamer, fra vores ”væren i verden”. Individet er et historisk væsen, og det indebærer, at der er grænser for, hvad man kan tænke og forstå (Olesen & Monrad, 2018). På denne måde bliver erkendelse en uendelig og evig proces. Min forforståelse eller fordomme er dem, der gør mig i stand til at forstå mig selv og omverden, og som gør mig i stand til at stille relevante spørgsmål til mine informanter.

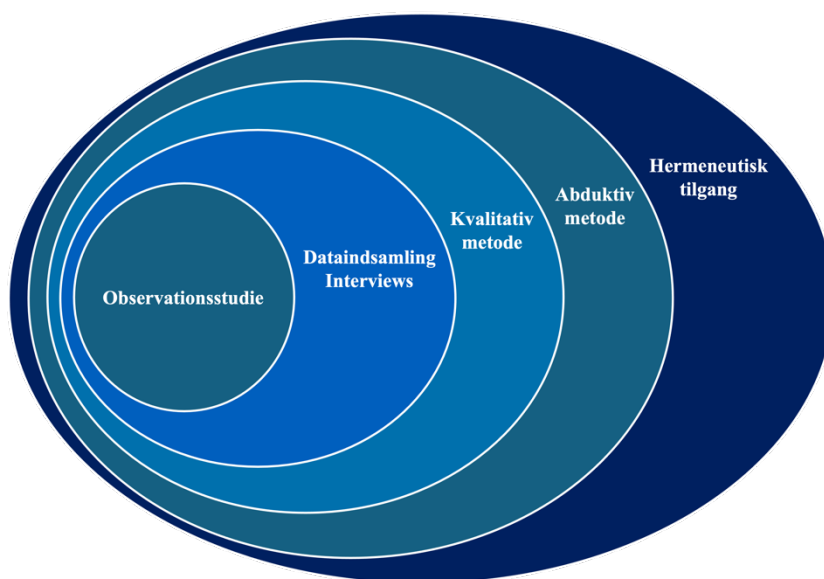
Med afsæt i den hermeneutiske tankegang, vil jeg forsøge at meningsfortolke interviewene, så jeg som ”forsker”, i mødet med de interviewedes erfaringsverden, opnår erkendelse og gør det muligt, at der kan opstå en ”horisont-sammensmeltning” (Olesen & Monrad, 2018). Jeg vil forsøge at lade empirien tale og lede hen til de pointer, som er af betydning for specialets informanter.

## Specialets Design

Jeg har, til brug for besvarelsen af specialets problemformulering, haft overvejelser omkring hvilken data der kunne være mest gavnlig, hvordan denne skulle indhentes og sidenhen analyseres. Mit observationsstudie har dannet grundlaget for de efterfølgende interviews, og de to tilgange er

datagrundlaget i specialet. Dataen, der er indsamlet til specialet, er kernen, dog ligger der en række valg til grund for, hvorfor den anvendte data er relevant. Disse valg kan beskrives som et løg, hvor dataindsamlingen er kernen i løget, mens de omkringliggende lag beskriver overvejelser om den metodiske tilgang og dataanalysen (Saunders et. Al).

Nedenfor er illustreret specialets design ved hjælp af førnævnte løg. Alle lag i løget er baseret på mine valg i den metodiske tilgang til specialet.



Egen kreation

Da jeg i den hermeneutiske forståelse er påvirket af mine antagelser, vil alle løgets valg være præget af min forforståelse og min forståelse af verden.

## Metode

Dette afsnit præsenterer den kvalitative metode som tilgang. Ydermere beskrives hvordan kontakten til valgte informanter og daginstitution er kommet i stand, de metodiske overvejelser og valg, der er truffet i forbindelse med udarbejdelsen af den etnografiske observation og interviewene, samt empiriens analytiske bearbejdning.

Den kvalitative tilgang er i specialet valgt, da jeg ønsker at undersøge hvilken betydning den brede forekomst af diagnoser blandt børn og unge har på det pædagogiske arbejde.

Jeg er optaget af, hvordan problemstillingen optræder og opleves af den enkelte pædagog og skolelærer (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Empirien har ikke til formål at give et generelt billede af fagpersoners holdning og forståelse af emnet, men at give et indblik i, hvordan en fragmenteret gruppe (repræsenteret ved 3 pædagoger og 2 skolelærere) oplever og forholder sig til denne tendens,



samt om hvorvidt denne udvikling har indflydelse på deres pædagogiske arbejde og deres mulighed for godt relations arbejde til det enkelte barn.

Det følgende afsnit vil omhandle interview og observation som metode og redegøre for, hvad metoderne kan bidrage med i forhold til specialet problemformulering. Der redegøres for, hvorfor begge metoder er valgt som data, og hvordan de komplimenterer hinanden i udarbejdelsen af empirien.

Dernæst vil specialets informanter blive præsenteret og en beskrivelse af, hvordan interviewene og observationen konkret tog form vil blive fremlagt. Gennem hele metodeafsnittet vil jeg reflektere over de etiske dilemmaer, overvejelser og hensyn, som er opstået før, under og efter indsamlingen af dataen. Slutteligt vil empiriens validitet blive diskuteret og den analytiske bearbejdning og hertil efterfølgende fund og temaer vil blive gennemgået.

### Interview og observation

Specialet anlægger en normkritisk og hermeneutisk tilgang til indsamlet data. Jeg har forinden observationen og de efterfølgende interviews kendskab til og en forforståelse af, hvordan den brede forekomst af diagnoser blandt børn og unge påvirker individet og dennes mulighed for at blive inkluderet i de sociale kontekster, som er en stor del af det, at indgå i et fællesskab som både daginstitutionen og folkeskolen er. Min forforståelse skal ikke ses som hæmsko i min rolle som observant eller interviewer, men ses som et redskab til at fortolke og forstå empirien. På baggrund af min hermeneutiske tilgang kan man diskutere om specialet ikke altid vil indeholde elementer af en deduktiv tilgang til det materiale empirien frembyder, dog har jeg forsøgt, i så vid en udstrækning som muligt, at tilgå observationen og interviewene induktiv, i forsøget på, at finde sociale mønstre, sammenhænge og tematikker, som senere kunne identificeres vil hjælp af åben kodning. Derfor kan man argumentere for, at specialets empiri skabes ud fra en abduktiv tilgang, da empirien skabes i samspillet mellem empiriske fund og eksisterende viden (Kvale & Tanggaard, 2020).

Specialet baseres på en observation og 5 semistrukturerede interviews, alle foretaget i samme kommune på den københavnske vestegn. Informanterne er henholdsvis en pædagogisk leder, to pædagoger og to folkeskolelærere. Valgte daginstitution ligger i den mest belastede del af kommunen, og har rent fysisk til huse i et socialt udsat boligområde. Optaget af børn er hovedsagelige børn fra

socialt udsatte hjem, hvor enten far eller mor er uden arbejde eller har en diagnose. Dertil kommer, at 98 procent af institutionens børn er tosproget.

Folkeskolen ligger i den modsatte del af kommunen, hvor sammensætningen af børn er markant anderledes. Børnene kommer oftest fra ressourcestærke hjem, hvor mor og far er tilknyttet arbejdsmarkedet og hvor størstedelen af børnene er etnisk danske. De to lokationer er valgt, da jeg ønsker at opnå viden om valgte problemstilling fra flere perspektiver. Institutionen har rent statistisk en højere rate af børn med diagnoser end landsgennemsnittet, hvor folkeskolen ligger i normalområdet. Denne forskel findes interessant, da man måske vil forvente forskellige syn på brugen og forståelsen af diagnosebegrebet. Samtidig pirre forskellen min nysgerrighed, for hvad skyldes denne forskel? Er der tale om arvelighed, ressourcer eller noget helt tredje?

Observationen fandt sted i daginstitutionen, og har bidraget til en bedre forståelse af, og en indsigt i den kontekst, hvorfra fagpersonen arbejder. Observationen blev foretaget i den indledende fase af specialet, i håbet om at få et indblik i nogle af de normative og kulturelle koder som præger en stuen. I takt med observationen, blev jeg mere og mere nysgerrig på de sociale processer og handlinger, som opstår i mødet mellem fagperson og barn, men også relationen barn og barn imellem. Særligt en ting synes at gå igen, nemlig vigtigheden af, at anerkende forskelligheden på tværs af fællesskabet, og hvor stor en rolle fagpersonen har for et velfungerende fællesskab på stuen. Dette faktum havde jeg før observationen ikke tillagt særlig interesse, fordi det for mig var en selvfølge, at fagpersonen er fællesskabets vigtigste facilitator. Men observationen gjorde det tydeligt, at når den primære fagperson ikke opholdt sig på stuen, ændrede dynamikken sig, og børn som tidligere i observationen ikke stak synderligt ud, ændrede adfærd og bidrog i langt højere grad til uro på stuen. Derfor blev min nysgerrighed på relationen mellem fagperson og barn vakt.

Observationen har i høj grad dannet ramme for min efterfølgende interviewguide. Jeg havde forinden observationen gjort mig en del overvejelser om eventuelle tematikker og spørgsmål, men efter observationen ændrede disse sig betydeligt. Observationen gav mig indersider viden i form af det ikke italesatte og kropslige, og det ellers utilgængelige blev grundet min observation muligt at spørge ind til. Denne form for viden havde ikke været muligt, hvis jeg blot havde valgt at foretage interviews. Samtidig gjorde observationen det muligt at indfange den sociale praksis, mens den foregår, hvorfor mine spørgsmål i mere udtalt grad kunne omhandle konkrete eksempler fra praksis. Herved havde jeg som interviewer en gylden mulighed for, at spørge direkte ind til observerede episoder, og mine informanter havde mulighed for, at forholde sig til og reflektere over egen gøren i nutid. Havde jeg

derimod kun benytte interview som metode, som oftest har et mere retrospektivt perspektiv, havde der været en risiko for at mine informanternes udsagn i langt højere grad ville være en generalisering og retfærdiggørelse af egen praksis, samtidig med, at det der udtrykkes gennem det talte sprog primært består af bevidste og intentionelle forhold, hvorfor der er risiko for, at flere af de ikke-reflekteret forhold som kendetegner sociale praksisser, overses (Szulevicz, 2020).

Ovenstående er årsagen til, at begge metoder er valgt. Dette valg er taget i forsøget på at opnå bredere viden og forhåbentlig en yderligere nuancering af min analyse.

### Rekruttering

Informanterne til specialet er udvalgt via en gatekeeper, fundet gennem mit professionelle netværk. Selvom gatekeeper-funktionen har givet anledning til etiske overvejelser og refleksioner i starten af forløbet, valgte jeg benytte denne metode, fordi den gav mig mulighed for at få adgang til fagprofessionelle som kunne bidrage med forskellige perspektiver på samme problemstilling. Grundet det faktum, at informanterne på sin vis ikke er anonyme overfor gatekeeperen, kan der forekomme en større risiko for, at informanterne agerer anderledes i interviewsituationen, fordi gatekeeperen har kendskab til deres deltagelse. Dertil medfører brugen af en gatekeeper også en overvejelse om risikoen for, at de informanter gatekeeperen vælger, kan være individer af samme holdning som gatekeeperen selv (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Samtidig har jeg i feltarbejdet været nødt til at indsamle samtykke og godkendelse fra lederen af institutionen. Derfor har lederen været bevidst om, hvilke pædagoger der har medvirket i specialet.

Jeg har inden observationen haft en samtale med de deltagende pædagoger om specialets fokus. Alle informanterne er forinden interviewet informeret om krav om samtykke, specialets problemstilling og min interesse og nysgerrighed på deres pædagogiske arbejde. Alle informanter har givet informeret samtykke, og de har alle haft mulighed for at se feltnoter og gennemlytte deres interview og komme med eventuelle indsigelser. Ligeledes har de haft mulighed for at trække deres deltagelse tilbage. Informanterne er anonymiseret, og særlige sproglige kendetegn og navn er udeladt.

Jeg har bevidst valgt at undlade at inddrage børnenes perspektiv i specialet, selvom dette perspektiv kunne bidrage med viden og erfaring om emnet. Børnene er i forvejen udsatte og i en aldersgruppe, hvor en eventuel diagnose og konsekvensen heraf måske endnu ikke er forståelig. Samtidig har jeg været interesseret i at opnå viden om, hvordan brugen og forståelsen af diagnosebegrebet i samfundet

påvirker det professionelle arbejde, hvorfor børnenes perspektiv ikke har været essentielt for at kunne svare på problemformuleringen.

#### *Informant 1*

Første informant er i 50'erne med mere end 37 års erfaring. Hun har været ansat i den pågældende kommune i over 30 år, og har været tilknyttet institutionen lige så længe. Hun har et indgående kendskab til nærmiljøet, områdets familier og klare holdninger til den pædagogiske udvikling, som hun mener har præget det pædagogiske felt de sidste 30 år. Hun har diverse masteruddannelser, blandt andet i sprog og inklusion, og så er hun uddannet familierådgiver. Hun har et dybtgående relationelt forhold til institutionens børn og familier, og har i flere tilfælde passet familier gennem generationer. Hun har grundet sit kendskab til nogle af de mest udsatte familier i kommunen ageret kontaktperson. Hun har i gennem +35 år arbejdet tværfagligt med både socialrådgivere, psykologer m.fl.

#### *Informant 2*

Informanten er i 20'erne, uddannet folkeskolelærere tilbage i 2018, og har sidenhen beskæftiget sig med mellemtrinnet og udskolingen. Hun har både ageret klasselærer og kontaktperson og har ydermere ansvaret for ordblinde indsatsen på skolen.

#### *Informant 3*

Denne informant er i start 30'erne, hun har været uddannet siden 2019 og været tilknyttet både indskolingen og mellemtrinnet. Hun har særligt beskæftiget sig med de såkaldte ADHD klasser på skolen, og har derfor et indgående kendskab til både inklusionen af barnet med ADHD og den indledende fase af udredningen, hvor hun blandt andet er med til at observere barnet i klasserummet, hvis man mistænker, at barnet kunne have en diagnose

#### *Informant 4*

Informanten er i start 40'erne. Hun har igennem 20 år været pædagogmedhjælper i institutionen og blev som led i kommunens plan om flere uddannede pædagoger, tilbudt at tage uddannelsen i 2020. Hun blev færdiguddannet i 2022, og har siden været tilknyttet vuggestuen i institutionen.

### Informant 5

Femte og sidste informant er i slut 50'erne. Han er pædagogisk leder i kommunen og ansat som daglig leder i en af kommunens institutioner. Han har været uddannet siden 1987, og har siden taget en master i både sprog, inklusion, ledelse og familierådgivning. De sidste 15 år har han været tilknyttet samme institution. Han har dybdegående viden om det tværfaglige samarbejde i en udredningsproces og en stor erfaring i processen op til udredningen, samt overgangen fra daginstitution til skole. Han sidder med, når forældrene skal informeres om mistanken om en diagnose, og han er vant til at varetage samarbejdet og vejlede, således at processen bliver så skånsom som muligt for barn og forældre.

### Observation som metode

Dette afsnit vil redegøre for tilblivelsen af observationen, samt overvejelserne bag. Jeg vil komme med et eksempel fra mine feltnoter, for at tydeliggøre observationens betydning for de efterfølgende interviews, men også for give en fornemmelse af, hvorfor observationen på mange måder blev skelsættende for det videre arbejde med empirien og specialets tematikker.

Jeg havde forinden specialets start gjort mig overvejelser om hvorvidt det var etisk forsvarligt at foretage en observation i en daginstitution, af hensyn til børnene. Jeg har dog valgt at lave observationen, fordi jeg mener at den bidrager med viden og tematikker som jeg ellers ikke ville have haft mulighed for at dykke ned i. Jeg er heller ikke ukendt med det miljø institutionen ligger i, og har i en årrække haft min gang i institutionen, ikke som medarbejder, men som frivillig, hvorfor jeg ikke er et ukendt ansigt for børnene eller personalet. Jeg er selv opvokset i et tilsvarende miljø, og jeg har, qua min faglige baggrund og erfaring, tillagt mig viden om emnet. Dertil kommer, at jeg er vant til at omgive mig med særlig sårbare grupper, herunder børn. Ydermere har jeg i den indledende fase af skriveprocessen tilskrevet mig yderligere teoretisk og empirisk orientering i vidensfeltet.

Jeg er bekendt og fortrolig med de udfordringer som kan opstå når man arbejder med særlig udsatte og sårbare børn, og hvad det kan betyde når man træder ind på deres arena, hvorfor det også har været vigtigt for mig, at gøre en del ud af at informere om specialet fokus, og pointere over for informanterne, at barnet med diagnosen ikke er i fokus, men at det derimod er deres ageren og arbejde i en dagligdags situation på stuen som har min interesse.

Min relation til institutionen har givet anledning til en række overvejelser, og jeg har været bevidst om at denne kan have påvirket kontakten til informanterne og det øvrige personale. Samtidig ved jeg at min relation også kan have betydning for selve udførelsen af observationen og personalet hensyntagen til mig. Da jeg er et genkendeligt ansigt for både børn og voksne i institutionen, er der en risiko for, at jeg som observant ikke har været neutral i observations situationen, derfor har jeg så vidt det har været muligt, forsøgt at holde mig i baggrunden og indtage positionen som observator. Men det er også qua min tilknytning til stedet, at det har været muligt at lave observationen, hvorfor jeg heller ikke var i tvivl om at gribe chancen, da den bød sig. Med overstående i mente, valgte jeg at foretage observationen på den stue, hvor mit kendskab til personalegruppen var mest sparsomt, men hvor jeg stadig var et genkendeligt ansigt for børnene. Grundet mit i forvejen kendskab til stuen og institutionen, har jeg haft etiske overvejelser omkring ikke at afvige fra min "normale" ageren i forhold til børnene, for at gøre min tilstedeværelse så skånsom som muligt. Derfor valgte jeg ikke at nedskrive feltnoter undervejs i observationen, men i stedet bare at være til stede og iagttage. Feltnoter og spørgsmål på efterfølgende nedskrevet. Jeg er bevidst om, at denne beslutning rummer en række faldgruber, herunder risikoen for at observationen kan komme til at fremstå som en rekonstruktion af en situeret oplevelse, hvor vigtige detaljer kan gå tabt, men hensynet til børnene har vejet tungest (Szulewicz, 2020).

Jeg har undervejs i hele processen været i dialog med leder og informanter, og de har haft mulighed for at afstå fra at observationen blev brugt i dette speciale. De har ligeledes haft mulighed for at læse mine feltnoter. Det har ligge mig meget på sinde, at tydeliggøre at feltarbejdet og interviewene har været drevet af en nysgerrighed på inklusion af barnet med en diagnose, deres forståelse af diagnosebegrebet og dennes påvirkning af deres arbejdsgang, og ikke en karakteristik af hvem der diagnosticeres og det enkeltes barn indvirken på den almene trivsel på stuen. Jeg har, som tidligere nævnt, af etiske årsager og specialet problemformulering, fravalgt at træde ind på det enkelte barns arena, og jeg går derved ikke nærmere i detalje med barnets livshistorie.

Mit feltarbejde er i opgaven brugt til og udmærker sig ved, at jeg som forsker forsøger at nærme mig den levede erfaring. Ved at betræde feltets arena, indtages en position som deltager, og jeg får derigennem mulighed for, gennem egen krop, at erfare kulturelle betydninger i en til dels ukendt verden, lokalitet eller situation (Hastrup, 2020). Jeg har qua mit kendskab til daginstitutionen deltaget aktivt i observationen, og min tilstedeværelse har været præget af, at jeg ikke er ukendt for feltet, hvorfor en ændring i min måde at være i feltet på ville føles kunstigt. Derfor har jeg indgået i feltet

som vanligt og indtaget den rolle som børnene kender mig. Jeg har dog forsøgt at holde mig så meget i baggrunden som muligt, i forsøget på også at indtage observatørrollen.

Observation som metode egner sig særligt godt, når man som jeg, ønsker at opnå viden om hvad der sker mellem mennesker og mellem mennesker og samfund. Jeg har, med inspiration hentet fra den klassiske forståelse af feltarbejde, forsøgt at anse en form for sensitivitet i den tavse viden og forsøgt at se feltet gennem deltagernes øjne (Hastrup, 2020). Dette er gjort ved, at jeg har søgt at stille mig til rådighed for feltet gennem sansning og nærvær.

Nedskrivningen af mit feltarbejde danner som udgangspunkt råmaterialet i mit efterfølgende arbejde med problemformuleringen, men sætter også rammen for interviewguiden og de interviews som senere fandt sted. Det indsamlede etnografiske materiale er beskrevet detaljerigt og erfaringsnært, med øje for livet i feltet, eller som Denzin (2000) formulerede det, i tykke beskriver, som skal indfange og optage ”den levede erfarings” stemme.

Eksempel på feltnoter:

”Der kaldes til frokost. Klokken er blevet 11:15 og børnene strømmer ind fra legepladsen. Det tager lidt tid, men langsomt falder der ro på stuen. De tre fagpersoner sætter sig ved hver deres højbord, omgivet af syv børn. Lugten i rummet overtages langsomt af duften af makrel og spegepølseadder, og en stille gnasken og mumlen har overtaget fra larmen. Pædagogen ved det ene bord spørger ind til legen, som før bragte latter og glade råb på legepladsen, men hun afbrydes af drengen ved siden af hende..... han har længe haft svært ved at finde ro på stolen og har utålmodigt kigget ned i sin madpakke, pædagogen har under hele samtalen haft en hånd på hans skulder. Drengen udbryder ”Hold kæft” og banker hånden hårdt ned i bordet..... børnene om bordet kigger på ham og spiser videre” (Feltnoter)

Ovenstående eksempel er blot et af mange, som i det videre arbejde står tydeligt i min erindring og som vækker min nysgerrighed på, hvilken rolle relationen mellem pædagog og barn har, men også hvordan afvigende adfærd påvirker stuen og hvordan den til en hvis grad accepteres og anerkendes af stuens andre børn. Pædagogen i eksemplet virker bevidst om drengens adfærd og tendenser allerede inden udbruddet, og det fremstår tydeligt, at hun har et skærpet øje på ham, men samtidig findes de andre børns reaktioner beundringsværdige. Hans udbrud virker ikke til at komme bag på dem, hvorfor

noget tyder på at de er vant til hans udbrud, og de derfor indordner sig og giver ham plads til at udtrykke sin frustration og hans behov, hvilket leder tankerne over på anerkendelsestanken. Drengens adfærd anerkendes af både bordets børn og pædagog, selvom denne strider imod normen. I stedet for at "hænge" drengen ud som afviger og iredesætte ham foran gruppen, forsøger pædagogen at starte en samtale med børnene om, hvornår man kan blive så sur, at man har lyst til at slå i bordet. Denne omfavnelser af drengen sætter spor i mit videre arbejde, og sporer mig ind på, hvilke teorier som kan være gavnlige i forsøget på at forstå mit empiri.

### Interviewenes tilblivelse

Følgende afsnit vil kort argumentere for, hvorfor interview som forskningsmetode er valgt og har været gavnlig i min dataindsamling. Derudover belyses interviewguidens opbygning, som ændrede sig i takt med at observationens tematikker blev kortlagt.

Interviewet repræsenterer formentlig den mest udbredte tilgang til kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2020), hvorfor det også var nærliggende for mig at foretage interviews, da jeg både har kendskab til og erfaring med metoden. Inden projektets start gjorde jeg mig overvejelser om hvorvidt interview som metode kunne stå alene, da jeg tidligere har haft en fornemmelse af, at interviews oftest kun åbner op for et lille udsnit af virkeligheden. Da jeg ikke selv har arbejdet indgående med den pædagogiske felt og dennes arbejdsopgave, var jeg nervøs for om jeg kunne komme tæt nok på informanterne for at få insiderviden og opnå en forståelse, som kunne bruges til at komme med et bud og en konklusion på min problemformulering, hvorfor jeg også søgte observationens vej.

Interviewets form blev hurtigt et tema for mig, da jeg ønskede at finde en form, som ville give mig de bedste betingelser for at indsamle data, som jeg senere hen kunne drage mest nytte af i forhold til min problemformulering. Interviewets form skulle ikke gøre mig for låst i min tilgang til informanterne, og derved skjule eventuel empiri, som ellers ville dukke op undervejs. Jeg valgte derfor at lave fem semistrukturerede interviews. Fordelen ved denne form for interviews er, at der er plads til undrende og uddybende spørgsmål undervejs, men samtidig er det ikke så løst struktureret, at jeg ikke har mulighed for at styre samtalen hen til der hvor mit forskningsfokus ligger. I det indledende arbejde med problemfeltet og tilrettelæggelsen af feltarbejdet, udarbejdede jeg en skitse til interviewguiden baseret på viden og antagelser erfarede i praksis og allerede tilgængelig materiale. Efter observationen blev interviewguide færdigudarbejdet, og blev en kombination af tematikker observeret i praksis og kendt forskning. Interviewguiden består af fem overordnet temaer, med



tilhørende syv til ni underspørgsmål. Som tidligere belyst, er jeg bevidst om min egen forforståelse af emnet, som har jeg valgt at tillægge værdi i min tilgang til empirien. Det kan dog altid diskuteres hvorvidt denne forforståelse er gavnlig for interviewsituationen, da den kan mindske forskerens objektivitet og neutralitet, da man som interviewer har forhåndsviden og teser om feltet (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Men som Gadamer (2007) har kortlagt, kan vi kun forstå verden på baggrund af en forforståelse, hvorfor jeg ser min forforståelse og viden om emnet som en fordel og en mulighed for at stille relevante og reflekteret spørgsmål til informanten.

Jeg har foretaget interviewene i en daginstitution og på en folkeskole. Som tidligere nævnt har jeg inden interviewenes start haft kendskab til daginstitutionen og dennes personalegruppe, hvilket har medført en række etiske overvejelser, blandt andet har min relation til informanterne givet anledning til refleksion. Relationen kan have påvirket de svar og den data, som interviewene har medført. Derfor har jeg bevidst valgt at inddrage pædagoger som jeg ikke havde nært kendskab til, men selvfølgelig havde mødt i min gang i institutionen. Jeg er bevidst om, at min relation til institutionen kan medføre et relationelt dilemma for mine informanter, i forhold til at kunne sige nej til deltagelse. Samtidig har min gatekeeper stået for at finde informanter. Jeg havde inden udvælgelsen af informanter talt med min gatekeeper om, at jeg ønskede både erfaret og relativ nyuddannet personale, da jeg havde en forventning om, at dette kunne medvirke til at skabe et mere nuanceret billede af forståelsen af både diagnosebegrebet og en diagnoses betydning i det pædagogiske arbejde. Øvrige kriterier er blandt andet:

- Erfaret uddannet personale – mere en 10 års erfaring
- Uddannet personale med under 10 års erfaring
- Arbejdet med diagnoseudredning og processen bag
- Erfaring med børn med diagnoser

Jeg er klar over at min gatekeepers kendskab til informanterne også kan sætte informanterne i en situation, hvor det kan være svært takke nej, fordi de har en arbejdsmæssig relation. Derudover kan det ikke undgås, at der opstår et asymmetrisk magtforhold i interviewsituationen, når man som jeg, efterspørger ekspertviden om det felt, som informanten repræsenterer (Carlsen, L. T. 2018). Dette magtforhold har jeg forsøgt at være bevidst, ved at give informanterne plads til at udfolde sine tanker og erfaringer på område, dog uden at overse min egen rolle som interviewer og primære forskningsredskab, præget af egne erfaringer og sensitivitet, hvorfor de uddybende spørgsmål og

iagttagelser altid vil afspejle den viden som jeg selv drager ind i interviewsituationen (Brinkmann, 2020).

### Transskription og databearbejdning

Efter interviewenes afslutning valgte jeg at give mig tid til at transskribere, da denne proces gav mig mulighed for at komme dybere ned i mine data og frembringe ideer til analysen.

Det talte og skrevne sprog er to meget forskellige sproglige medier, hvorfor der også i transskriptionsprocessen er en risiko for at den levende, mundtlige interaktion, fryses fast. Som jeg erfarede undervejs i transskriptionerne er det mundtlige sprog ikke fuldendt, og informanternes sætninger blev sjældent sluttet og overtaget af en ny. Jeg har valgt at benytte en enkel transskriptionsstrategi og har tillagt informanternes talesprog værdi, hvorfor interviewenes er transskribere som de fremstår på lyd. Jeg er bevidst om, at transskriberingen medfører en række faldgruber, herunder det faktum at en mængde information går tabt. Kropssprog, stemmeføring og andre sproglige fænomener har ikke været mulige at transskribere.

### Validitet

Kvalitativ forskning indebærer altid en overvejelse om, hvorvidt man kan tale om validitet og kvalitetssikring af den empiri man har indsamlet. Min interesse har ikke været at levere generaliserbare og objektive resultater, men derimod at frembringe og ligge vægt på de subjektive fortællinger og min observation af praksis, hvorfor kravet om at kunne levere kvalitetsargumenter som kan efterprøves og kontrolleres af andre, kan diskuteres. Jeg har derfor i datagenereringsprocessen været bevidst om, at være så transparent som muligt for at sikre tillid og pålidelighed i den empiri der er fremkommet. Empiri som benyttes i analysen og sidenhen som grundlag for specialets konklusion, er udvalgt ud fra autenticitets tanken, som netop har til formål at sikre, at forskerens udlægninger er tilstrækkelig dokumenteret og i overensstemmelse med datamaterialets ytringer (Brinkmann, 2020).

Kvalitativ forskning rummer altid fortolkning og et subjektivt element, hvorfor der også er risiko for, at jeg som forsker har misforstået forhold, som ellers synes indlysende for insidere i det pædagogiske felt. Denne faldgrube har jeg forsøgt at imødekomme ved at studere praksis ved hjælp af observation. Jeg har set og oplevet praksis fra nært hold, hvorfor man kan argumentere for, at jeg via min rolle

som observatør har tillagt mig en god og intuitiv forståelse af praksis. Herved reduceres risikoen for at drage forhastede og konteksttomme konklusioner (Szulevicz, 2020).

Slutteligt er jeg bevidst om at min hermeneutiske tilgang, som danner videnskabsteoretisk standpunkt for opgaven, kan være en udfordring for at opnå fuldstændig reliabilitet, da hele grundantagelsen er, at der findes flere sande fortolkninger, og empirien, der derfor kommer til syne, altid vil være et resultat af den, der fortolker og dennes forståelsesramme (Christensen, m.fl. 2015).

## Analysestrategi

Den analytiske fremgang, hvorpå specialet er grebet an, synes at kunne opdeles i fire faser, som hver især frembringer noget forskelligt, men som ikke kan betegnes som skarpt opdelt, men tværtimod må ses som løbende processer. Alle fire processer er præget af min videnskabsteoretiske tilgang, hermeneutikken, hvorfor min forforståelse vil spille ind i tolkningen af empiriens udsagn og analysen pointer (Olesen & Monrad, 2018).

Den første og indledende fase fandt sted inden dataindsamlingen tog form. Anden fase foregik under dataindsamlingen, hvor nye erkendelser og indsigt vandt frem. Tredje fase pågik under databearbejdningen, hvor dataindsamlingen tog sin ende. Den fjerde, og sidste fase, repræsenteres ved afslutningen af min analytiske bearbejdning, hvor tematikker kortlagde det videre arbejde med analysen og tydeliggjorde specialets teorivalg.

Jeg vil i det følgende afsnit kort opsummerer fase et og to, da disse er fremlagt og uddybet metodeafsnittet igennem. Dernæst vil fase tre og fire bliver kortlagt, og tematikker og teorier vil blive præsenteret.

Første fase blev indledt med en bred litteratursøgning om emnet, dette for at skabe et overblik over allerede kendt empiri, men også for at give en fornemmelse af, hvilken vinkel specialet kunne anlægge. Vinklen blev efterfølgende sammenholdt med både praksiserfaring og teori om emnet. Min problemformulering var endnu ikke låst, i frygt for at blive for lukket i min tilgang til empirien.

Observationen indleder anden fase, her vandt nye erkendelser frem, grundlaget for interviewguiden blev lagt og specialet fokus tog form. Min abduktive tilgang blev i denne fase tydelig, da samspillet mellem eksisterende viden og empiriske fund blev drivkraften i det fortsatte arbejde, og gav mig indsigt i fund, som pirrede min nysgerrighed på ny.

Dataindsamlingens afslutning og den efterfølgende analytiske bearbejdning af empirien danner grundlag for tredje og fjerde fase. Under indsamlingen af empiri syntes flere tematikker og udsagn at gå igen hos mine informanter. Jeg blev bevidst om, og nysgerrig på det relationelle aspekt mellem pædagog og barn, og på den indbyrdes anerkendelse som syntes at præge på den observeredes stuens medlemmer, og de udsagn som alle informanterne kom med. Accepten og inklusionen af det afvigende står klart i min erindring, hvorfor min interesse for det ”afvigende” også syntes at spille en rolle i de efterfølgende interviews. Gennem datadrevne koder og utallige gennemlæsninger af mine feltnoter og interviews, udvalgte jeg centrale citater og passager, som ud fra min tolkning kunne give indblik i og en forståelse af specialets fundne temaer, men som også kunne underbygges teoretisk. Databearbejdningen frembragte fire overordnet tematikker, som alle syntes at fremgå af mine interviews, uagtet profession og erfaringsgrundlag:

De fire temaer er:

1. Diagnose – til gavn for hvem?
2. Ændring i den pædagogiske opgave – mere bureaukrati, mindre tid til omsorg og nærvær
3. Ressourcer og normeringer (økonomi)
4. Relationens betydning – fællesskab, inklusion og en tillidsfuld relation barn til voksen

Det fire tematikker danner i det efterfølgende analyseafsnit ramme for tre forskellige analysedele. Åbenheden for de empiriske fund har betydet, at citaterne danner grundlag for hvilke teoretiske veje analysen bygger på.

Læsevejledning:

De fire tematikker, der ledte til beslutningen om at opdele analyseafsnittet i tre dele, resulterede i tre arbejdsspørgsmål.

I det nedenstående vil jeg kort redegøre for, hvilke begreber og teorier som benyttes i de forskellige analysedele.

### *Analyse del 1*

Til at svare på første arbejdsspørgsmål; ”*Hvordan bruges og forstås diagnosebegrebet i praksis?*” inddrages Svend Brinkmann og Anders Petersens begreb om diagnosekultur. Dette begreb understøttes af udsnit og tilgange, som er belyst i bogen ”Diagnoser: Perspektivering, Kritik og

diskussion”. Begrebet skal være med til at underbygge specialets empiris udlægning af, hvorfor vi i dag ser en øget tilbøjelighed til at diagnosticere i forhold til tidligere. Samtidig inddrages Howard Beckers afvigerbegreb til at prøve at forstå, hvorfor nogen i vores samfund falder ud fra normen.

### *Analyse del 2*

Anden analysedel har til hensigt at svare på spørgsmålet; *"Hvordan kommer det øget fokus på læring til udtryk i praksis, og hvilken betydning har det for barnet med diagnosen?"* Analysen tager udgangspunkt i udsagn fra mine informanter og lovskriftsuddrag for både daginstitutionsloven og folkeskoleloven. Disse udsagn og uddrag analyseres ved hjælp af Kaj Ove Pedersens konkurrencestatsbegreb. Dette skal være med til at tydeliggøre, at nutidens samfundslogik præger forståelsen af den pædagogiske opgave, både i den brede befolkning, men i høj grad også blandt fagprofessionelle.

### *Analyse del 3*

Fjerde tematik besvares i analysedel 3 ud fra arbejdsspørgsmålet: *"Hvilken betydning har inklusion af barnet med diagnosen på fællesskabet?"*

Til at belyse denne analysedel inddrages Thyge Tegtmejer m.fl. forskning om mellemformer. Samtidig gøres der brug af anerkendelsesbegrebet, forstået ud fra Axel Honneth. Valgte teorier skal give et indblik i samtidens inklusionstilgang og fællesskabets betydning for anerkendelse.

## Analyse

Dette afsnit har til formål at tydeliggøre og sætte fokus på kodningens tematikker. Tematikkerne skal hver især bidrage til at komme tættere på et svar af min problemformulering. Ved hjælp af citater fra mine interviews og uddrag fra observationen, vil tematikkerne blive synliggjort og analyseret. Hver analysedel indeholder som udgangspunkt en til to hovedteorier som vil blive inddraget i takt med at analysedelen udfoldes. Undervejs i analysedelene kan der dog forekomme begreber og synspunkter fra andre teorier, hvorfor disse i korte træk vil blive forklaret og holdt op imod hovedteoriene, i håbet om at brede empiriens perspektiv ud, og give et mere nuanceret billede af betragtningsmåder og eventuelle problematikker. Valgte teorier sammenholdes derudover med informanternes udsagn og praksiserfaring, hvorfor ligheder og forskelle vil blive forsøgt italesat.

### Analyse del 1- Hvordan bruges og forstås diagnosebegrebet i praksis?

Følgende analysedel har til hensigt at svare på arbejdsspørgsmålet: *Hvordan bruges og forstås diagnosebegrebet i praksis ?*

Som nævnt i indledningen kommer det øget fokus på diagnosticering ikke uden konsekvenser, derfor vil denne analysedel stille skarpt på en udvalgt gruppe af professionelles syn på brugen og forståelsen af diagnoser.

Det vil fremgå af de efterfølgende afsnit, at alle informanterne besidder en kritisk tilgang til nutidens brug af og fokus på diagnoser. Alle arbejder de aktivt med diagnosebegrebet, men alle har de en tilgang til diagnoser, som en nødvendighed for at få ender til at mødes, i en hverdag præget af for få hænder. Særligt de mest erfarne informanter, italesætter samfundets behov for kassetænkning og en af forståelse af diagnosen som årsagsforklaring på en adfærd, som førhen kunne rummes. Samtidig syntes informanterne udtalelser at tale ind i et paradoks mellem deres kritiske holdning til diagnoser, og deres tolkning af lovgivningen, som ifølge informanter, syntes at være meget fokuseret på barnets faglige kompetencer, frem for på barnet som individ.

Derfor vil de næste afsnit omhandle informanternes forståelse af diagnosebegrebet, og hvordan de agter at bruge det i praksis. Til at underbygge deres udsagn inddrages diagnosekulturbegrebet, formidlet af Brinkmann og Petersen (2020), og Howard Beckers teori om afvigelser.

### *Det faglige blik vs. diagnosekultur*

Forekomsten af diagnoser er, som tidligere nævnt, eksploderet de seneste år, og ifølge Brinkmann og Petersen (2020), er vi nået til et punkt, hvor vi ikke længere kan benægte at, vi befinder os i en diagnosekultur. Nutidens samfundslogik er, ifølge Brinkmann og Petersen, præget af en forståelse, hvor afvigelser fra normen kategoriseres og forklares stadig mere ved hjælp af en diagnose (Brinkmann & Petersen, 2020).

Denne forståelse af diagnoser og brugen heraf, syntes at genfindes i min empiri. Sammenfattende for de fem informanternes udtalelser er, at diagnoser og samfundets behov for en årsagsforklaring på adfærd, syntes at have vundet indpas i deres daglige virke. Samfundslogikken forekommer at præge deres faglige blik og deres pædagogiske tilgang til barnet. Dog forekommer alle informanter at have et diagnose kritisk blik, hvilke kan skyldes den erfaring de har. De har alle arbejdet en årrække i deres virke, og påpeger alle, at der forekommer at være sket et skift i måden at tænke diagnoser på. Deres kritiske tilgang syntes at hænge sammen med den manglende rummelighed, tid og forståelse af det enkelte barn, som de alle italesætter som den hyppigste årsag til, at barnet får en diagnose. Informant 3 udtrykker det således:

”Man giver diagnoser i et helt andet omfang i dag, og det er lidt som om, at når man ser børn, der af en eller anden årsag, ikke rammer inden for skiven, adfærdsmæssig eller som ikke indlæringsmæssigt er samme sted som deres jævnaldrende, så ryger man lige i og giver dem en diagnose frem for at kigge på andre ting, såsom livssituationer osv. I stedet søger vi efter en kasse de kan passe ind i” (informant 3).

Informanten, og informanterne generelt, tegner et billede af en kultur, hvor diagnosen gøres til en forklaring på en adfærd, som afviger fra resten af klassens. Diagnosen bliver årsagen til adfærden, men som informanten også selv italesætter, er barnets adfærd oftest et resultat af flere aspekter, såsom barnets livssituation. Ser man dette udsagn med teoretiske øjne, ville man, ifølge Brinkmann og Petersen (2020), kunne tale om samfundets behov for at forstå tilværelsens problemer og mennesker, som afviger fra normen, ved hjælp af en diagnose. Hensigten med diagnosen er at hjælpe barnet med at passe ind i en norm, som bliver mere og mere snæver, men oftest er årsagen til afvigelsen mere kompleks (Brinkmann & Petersen, 2020). Undervejs i interviewet med informant 3, spørges ind til

udsagnet, og hvorfor man tyer til diagnosen, selvom man som fagprofessionel ved, at der oftest ligger mere bag den afvigende adfærd, end en diagnose kan afklare. Hertil svare hun:

”Barnets adfærd er oftest blot en af mange betragtninger, som man gør sig som lærer i et klasserum. Det handler oftest om et barn er i mistrivsel i en eller anden grad, men man må også være realistisk i hvad der kan lade sig gøre for det enkelte barn i dagligdagen, og her udredning for en diagnose, sørgeligt nok, bare den bedste udvej for barnet, for vi har ikke tiden og ressourcerne til at se hele barnet” (informant 3)

Citaterne syntes at afspejle to ting; for det første fornemmer man en frustration over de manglende ressourcer og muligheder man har som fagprofessionel, en tendens som genfindes i de resterende interviews, når det faglige skøn observerer et barn, som har brug for ekstra opmærksomhed eller som udviser mistrivselstegn, denne problematik uddybes i afsnittet ”*Manglende hænder – diagnosen som middel til ressourcer*”. Samtidig er det interessant, at informanten taler om kasser, stempler og et øget fokus på afvigende adfærd. Her taler informanten ind i, hvad der syntes at være blevet en folkelig forståelse af, at diagnoser i høj grad kan bruges til at forstå og forklare menneskelig forskellighed og til en hvis grad lidelse, eller det som Brinkmann og Petersen beskriver som en diagnosekultur. De beskriver diagnosekulturen således:

”En diagnosekultur er i vores optik nemlig kendetegnet ved, at psykiatriske diagnoser og kategorier cirkulerer bredt og ikke alene bruges af fagpersoner (læger, psykologer, psykiatere osv.), men også af lægmænd og offentligheden, til at forstå tilværelsens problemer og menneskelig afvigelse inden for mange forskellige sociale praksisser” (Brinkmann og Petersen, 2010)

Sammenholder man informanternes udsagn med ovenstående definition, genfindes flere betragtninger. Informanterne fortæller om et skærpet blik på det afvigende og en implicit forventning om, at det pædagogiske personale kan tænke diagnostiske tanker, selvom de reelt set ikke er uddannet til at diagnosticere. Denne tilgang til diagnoser og ændring i den pædagogiske opgave er slående, også med tanke på, at det i første omgang er dem der har den nære kontakt til barnet, for er der ikke en risiko for at diagnoseblikket overskygge helt grundlæggende behov og adfærdsmønstre? Man kan diskutere om fokusset på at passe inden for normen, ikke gør det endnu mere sårbart at være udsat,



for hvis menneskelig lidelse og tilværelsens problemer skal defineres ved hjælp af en diagnose, så er chancen for en diagnose som udsat vel nærmest uundgåelig? Informant 1 taler ind i denne tese, hun siger således:

”Rigtig mange børn, og det er jeg ikke i tvivl om, har nogle udfordringer. Men måske skulle vi begynde som samfund at kigge os selv i øjnene og tænke: Har de ikke altid været der? Har der ikke altid været de der børn, der har været lidt skæve? Har det ikke altid været sådan, at der er nogle børn, der er rigtig gode til at være ude og lave noget med deres hænder og lave nogle kreative ting ude. Der er nogle børn, der er rigtig, rigtig gode til at sidde og fordybe sig, og måske skulle vi se på det i stedet for at... Jeg føler at man har rigtig, rigtig meget brug for at sætte en diagnose på for at kunne få hjælp (informant 1).

Citatet syntes at have en vis skepsis overfor brugen af diagnoser, og sætter spørgsmålstegn ved, om vi ikke altid har haft individer som afviger fra den gense adfærd. Informanten forekommer at tale ind i en forståelse af, at samfundet har ændret sig, således at vores tolerance og norm for ”almindelig” adfærd er indsnævret. Det er blevet sværere at passe ind i den samfundsskabte kasse for normalitet, og de børn, som førhen ville have været meget på legepladsen og fyrer krudt af, uden en yderligere tanke på om de afviger fra normen, bliver i langt højere grad i dag stemplet som larmende og afvigende, fordi de ikke passer ind i den setting som samtidens daginstitution og skole tilbyder. Løsningen på denne problematik bliver ifølge informanten en diagnose. Informanten fortæller:

”Den gamle pædagog, som jeg, stiller tit spørgsmålet: hvad er en diagnose? Og grunden til, at jeg siger det på den måde er fordi det er rigtig godt, at vi får nogle redskaber, der kan gøre, at vi kan hjælpe børnene til at få det bedre. Men de redskaber skal jo ikke være en masse bogstaver” (informant 1).

Informanten forekommer at stille spørgsmålstegn ved, om det er diagnosen i sig selv som gør børnene gavn, eller om det er de redskaber som diagnosen medfører. Man fornemmer, at informanten stiller sig undrende over behovet for at sætte en diagnose på barnets adfærd, for at kunne hjælpe barnet i dets mistrivsel. Denne undring kan sættes i kontrast til lovgivningen og samfundslogikken på området. Med en diagnose medfølger i dag en række ressourcer som skal bidrage til at barnets trivsel øges, ressourcer som uden diagnosen nærmest er umulige at opnå (Rose, 2015). Selvom diagnoser

som ADHD og autisme er udviklet som et arbejdsredskab for psykiatere og læger, benyttes de i samtidens velfærdsstater oftest som reguleringsmekanisme i forhold til tildeling af privilegier og ressourcer (Brinkmann og Petersen, 2015). Denne tendens syntes også at skinne igennem i måden hvorpå mine informanter tænker ressourcer. Informant 4 fortæller:

”Men du kan godt få støttetimer uden diagnose, men så får man 5 timer om ugen, og det er det. Det er jo ikke en hjælp til et barn, som tydeligt viser tegn på mistrivsel” (informant 4).

Citatet syntes at give et indblik i, at kampen for støttetimer og hjælp til at nå ind til barnet, kun kan vindes hvis barnet diagnosticeres. Dermed taler informanten ind i en betragtning af diagnosekulturen som også Brinkmann og Petersen (2015) syntes at fremhæve, nemlig det faktum, at diagnosekulturen har væsentlige konsekvenser på både samfunds – og individniveau. Diagnoser fungerer i denne tankegang som organiserende enheder på strukturelt og institutionelt niveau.

Dertil kommer samfundets kig på og forståelse af individet med diagnosen. Diagnoser som ADHD og lidelser inden for autisme spekteret er blevet forankret i den almenes danskers bevidsthed, og er blevet bredt kulturelt og socialt accepteret. Tager man ADHD som eksempel, som omhandler reguleringen og kontrollen af individets energi, handling og initiativrighed, er det i dag ikke længere kun et afvigende træk ved individet, men italesættes i stigende grad som en ressource i vor tids kulturelle opsætning (Brinkmann og Petersen, 2015). Hvorfor man kun kan gisne om, hvorledes denne fortolkning af diagnosen har betydning for den øgede tendens til at diagnosticere. For hvis diagnosen ikke i sig selv er ”afvigende”, har den så betydning for individets selvopfattelse? Derfor syntes man at kunne tale om diagnosekultur på individniveau. Menneskets oplevelse af lidelse forekommer i videre udstrækning at blive filteret gennem psykiatriske diagnosekategorier, hvorfor diagnosen også må forventes at spille en rolle i individets tolkning af identitet, krop og selvforhold (Brinkmann og Petersen, 2015).

Diagnoser har i samtiden en status som en selvfølgelighed, og vi sætter ikke længere spørgsmålstejn ved deres berettigelse, hvorfor diagnostiske termer i dag glider ind og anvendes til forståelse af mange livsfænomener (Brinkmann og Petersen, 2015). Derfor syntes mine informanters udsagn også at bære præg af en tilgang, hvor diagnoser er en nødvendighed for deres pædagogiske arbejde og hvor diagnoser bliver en forklaring på afvigelse og manglende trivsel. Informant 2 fortæller:

”Normaliteten i en klasse er den adfærd som samfundet har opstillet som værende normal, og den som vi er skolet til at se. Afviger en elevs adfærd fra normaliteten, bliver vi ekstra opmærksomme og begynder at lede efter årsagsforklaring på adfærden, hvilket oftest ender ud i en diagnose” (informant 2)

Ovenstående citat syntes at tydeliggøre afvigelse som en samfunds bestemt adfærd som ikke anses som "normal". Informanten taler om det faglige blik på barnet og dets adfærd er dannet ud fra samfundets normalitetsbegreb og i måden informanten via sin uddannelse, har lært at tolke adfærd på. Informanten taler om et behov for en årsagsforklaring på barnets adfærd, hvilket findes interessant. For man kan igen stille spørgsmålet om, hvorvidt det er barnet eller samfundet, som har brug for en årsagsforklaring på det afvigende?

Samtidig syntes citatet at fortælle noget om det ændrede blik på afvigelser og diagnoser, som diagnosekulturen, ifølge Brinkmann og Petersen (2015), forekommer at have medbragt.

Generelt for ovenstående afsnit findes en kritisk tilgang til diagnosebegrebet indtog i det pædagogiske virke. Afsnittet beror på informanternes udtalelser, og tegner et billede, der i flere tilfælde syntes at læne sig op ad den diagnosekultur som Brinkmann og Petersen (2015) italesætter. Diagnoser er blevet en selvfølgelighed i vores samfund, og forekommer at blive brugt til at forstå og forklare tilværelsens problemer og barnets afvigelser. Dog påpeger flere af informanterne, at diagnoser også er blevet måden at hjælpe barnet i sin mistrivsel, fordi ressourcerne oftest er minimale og tiden til at forstå barnet i dets afvigelse ikke er til stede. Flere af informanter forekommer at tale ind i en ændring i synet på afvigelser, og en forventning om, at de som lærere og pædagoger kan se og være opmærksomme på barnets afvigelse fra normen.

#### *Hvornår stikker man ud?*

I led med ovenstående afsnit, vil dette afsnit omhandle synet på afvigelser. Flere af informanterne taler om en ændring i tolkningen af afvigelse, og om et syn, hvor diagnoser ikke længere kun anses som en afvigelse, men som i stigende grad også forventes at blive set som en ressource hos barnet, en tendens som genfindes hos Brinkmann og Petersen (2015).

Gennemgående peger alle fem informanter på, at diagnosebegrebet og brugen heraf er blevet en væsentlig del af deres arbejdsopgave. De italesætter behovet for en årsagsforklaring på barnets

adfærd, når barnet syntes at falde ud fra normen. Dog forekommer flere af informanterne at have svært ved at se, at det er barnets behov som vejer tungest. Diagnosen er, ifølge en stor del af informanterne, blevet de voksnes redskab til at forstå barnet, men også blevet en måde at se barnet på. Særlig informant 1 fremhæver denne problematik. Hun siger således:

”Jeg synes, at diagnosen er vigtig for nogle, fordi så er der en forklaring på, hvorfor at barnet falder ud fra vores samfundsnormer” (informant 1).

Udsagnet foreligger at fremhæve diagnosekulturens og dens aktørers fokus på en årsagsforklaring af afvigende adfærd. Diagnosen syntes, i informantens optik, at blive definerende for den voksne i mødet med barnet, fordi det netop bliver en forklaring på en adfærd som skiller sig ud.

Samtidig er det tankevækkende, at informanten taler om samfundsnormer og diagnosens betydning for disse. Alle informanter taler ind i, at de arbejder under nogle normer og krav fra statslig side, hvor børnene i stigende grad skal vurderes i relation til deres jævnaldrende. Der er krav om handleplaner, sprogtests, læringsmål osv. og den pædagogiske opgave er i langt højere grad i dag, at finde dem, der ikke har evnerne til at leve op til målene, sat fra samfundets side. Informant 2 fortæller:

”Skiller et barn sig ud på flere parametre, f.eks. ved at være larmende, urolig eller konfliktsøgende i undervisningen, bliver mine sanser skærpet omkring det barn..... og vi vil oftest også se det barn klare sig dårligere fagligt end resten af klassen.... Tingene hænger jo sammen” (informant 2)

Informanten i citatet syntes at have nogle betragtninger, som gør informanten i stand til at udpege de børn, som ikke passer ind i klasserummet. Citatet findes interessant, da informanten italesætter tre centrale træk ved et barn, som er afvigende, og disse træk syntes at gå igen i den gense samfundslogik omkring et barn med en diagnose. Tager man ADHD som eksempel, er den ”klassiske” forståelse og historie om barnet med ADHD, drengen der løber på væggen, og som oftest er et forstyrrende element i undervisningen.

Ovenstående billede af et barn med ADHD har i mange år været den opfattelse, som er gået igen i vores bevidsthed, og vi kan alle udpege den klassekammerat, som kunne have haft diagnosen, fordi vedkommende var forstyrrende for resten af klassen og oftest lavede ballade. Netop det faktum, at vi alle kan identificere et barn med ADHD eller autisme, siger noget om den sociale kontekst,

diagnosen er opstået i. Afvigelser er andres reaktioner på en given adfærd, dog er ingen særlig handling eller adfærd i sig selv afvigende, en given adfærd bliver først afvigende, når en social magtfuld gruppe stempler den som afvigende (Becker, 2006), og denne forklaring findes spændende at dykke nærmere ned i.

Kigger vi på samtidens forståelse af skolebarnet, har vi en forventning om, at barnet kan indordne sig de gældende regler, der hersker på skolen. Vi forventer at barnet har evnerne til at følge med i undervisningen, og at barnet er i stand til at klare sig fagligt godt (Arnfred & Langager, 2015). Når et barn i stedet er larmende og urolig i undervisningen, er det stik imod det, vi forventer, og barnet overtræder dermed skolens og klasserummets gældende regler. Men kan vi forvente, at alle børn kan passe ind i den almene skoleklasse? Og hvor kommer denne forståelse fra?

Går man tilbage i tiden og ser på datidens blik på de ”larmende” drenge og introverte typer, var samfundsholdningen en helt anden end den vi har i dag. Skolen var ikke et sted for alle, og som nævnt i problemfeltet, var skolesystemet i højere grad udstyret med et differenceringsystem, som vurderede hvorvidt eleven var egnet til fortsat skolegang eller ej, og denne tilgang syntes vigtigt i spørgsmålet som den øget tendens til at diagnosticere i dag. Informant 1 formulere det på denne måde:

”De urolige drenge er jo ikke et nyt fænomen.... De har altid været der og vil altid være der, vi er bare som fag og samfund blevet mere bevidste om, at de er larmende. Det forventes at børn ned til 3 års alderen heller vil sidde og fordybe sig og lave perleplader, end at løbe og spille fodbold eller bruge deres hænder.... Men børn er ikke ens... diagnoser og bogstaver skal og må ikke være definerende” (informant 1)

Informanten syntes at italesætte den ændrede holdning til barnets kunnen og adfærd. Der har, ifølge informantens udsagn, altid været børn, som ikke har kunnet sidde stille, og det har der været plads til, fordi det ikke har været et ”diagnosetegn”. Citatet afstedkommer at italesætte det som Brinkmann og Petersen (2015) forklarer som en snævring af vores normalitetsbegreb.

Samtidig syntes citatet at ytre en bekymring omkring samfundets brug af ”bogstaver” og ”diagnoser”, og deres betydning for blikket på barnet.

Børn som førhen faldt ud af skolesystemet, blev frem til 1980'erne grebet af andre uddannelsesformer, hvor det ikke var den boglige kunnen, der var afgørende for succes. Men i takt med den øget konkurrencetænkning blandt den politiske elite, grundet den økonomiske krise, ændrede tanken om

daginstitutionens og skolens opgave sig. Børnene skulle gøres uddannelsesparate og deres faglige evner skulle højnes (mere om denne tanke i analysedel 2).

Det skærpede syn på børnenes evner kan tolkes som en medårsag til, at vi i dag er blevet mere bevidste om og opmærksomme på, adfærd som syntes at svække barnets faglige evner. Vi anser ikke koncentrationsbesvær og larmende adfærd som fremmede for barnets skolegang, og den type adfærd stemples som afvigende adfærd. I perioden frem til skolereformen 2014 var det kutyme at børn med ADHD, autisme og andre lidelser med indflydelse på barnets indlærings- og sociale evner, blev tilbudt et specialtilbud, når de nåede skolealderen. Det var socialt, kulturelt og politisk accepteret at disse børn ikke havde gavn af det almene skoletilbud. Efter skolereformen i 2014, blev denne tanke revideret, flest mulige børn skulle inkluderes i folkeskolen og diagnosebegrebet syntes at få en ny betydning. Den tidligere lidt negative fortælling om den larmende dreng, som havde svært ved at sidde stille, er i dag, skiftet ud med en fortælling om fordelene ved en ADHD eller autisme diagnose. Diagnoser syntes i dag ikke at være en hæmsko, men er tværtimod blevet en del af individets identitet og ressourcer (Brinkmann & Petersen, 2015). Og den tanke er interessant i forhold til samfundets accept af diagnoser. Der syntes at være sket et skred i måden, hvorpå vi som samfund ser og fortolker ADHD og autisme diagnoser. Selvom individer med disse diagnoser oftest vil have afvigende adfærd, set ud fra de gældende kulturelle og sociale normer (Becker, 2006), vi som samfund har opstillet, virker de til ikke at være lige så stigmatiserende som tidligere. Det er ikke længere unormalt at få en diagnose, nærmest tværtimod. Diagnoser italesættes i langt større omfang, og socialt accepterede grupper og fællesskaber er dukket op omkring de enkelte diagnoser (Brinkmann & Petersen, 2020). Der hvor problemet opstår er, ifølge mine informanter, når vi som voksne begynder at pådutte børn diagnoser, fordi de skiller sig ud, uden tanke for de konsekvenser en diagnose også bevirker. Informant 1 fortæller:

” Man skal huske at en diagnose altid vil påvirke blikket på barnet... diagnosen vil altid skabe et narrativ. Barnet har ikke selv indflydelse på den diagnose der gives, og det er deres liv, vi voksne tager i hænderne, når vi vælger at give ham/hende en diagnose, for diagnosen vil altid stå i deres papirer. Det er barnet der skal leve med diagnosen, og det faktum skal vi være bevidste, inden vi kaster om os med diagnoser, fordi de er blevet at betragte som ressourcer i stedet for en ulempe... men det er ikke alle med diagnoser der er velfungerende” (informant 1).

Informanten i citatet syntest at udvise en bekymring for, at diagnosebegrebet tages for givet. Informanten taler om, at de voksne ikke må tage deres opgave for givet, men udtrykker også en bekymring for, om barnets tarv i høj nok grad bliver taget i mente. Er diagnoser blevet så moderne, at de mister deres alvor? Ses denne udtalelse med teoretiske briller kan man diskutere om informanten ikke taler ind i Beckers (2006) forståelse og forklaring af afvigelse. Becker gør opmærksom på, at vores reaktioner på personer og handlinger, som ligger uden for "normalen", i sig selv kan bidrage til at skabe og forstærke social afvigelse. Samtidig er en vigtig pointe, ifølge Becker, at det har betydelige konsekvenser for et individs identitet, selvbillede og mulighed for at deltage i fællesskaber, at blive stemplet som social afviger (Becker, 2006). Netop den pointe syntest vigtigt i nutidens tendens til at søge årsagsforklaringer. For er vi opmærksom på konsekvensen af stemplingen af barnet, eller er det noget helt andet, som har vores interesse, når vi diagnosticerer?

Samtidig syntest der at findes forskelle i måden at se diagnosebegrebet på, blandt mine informanter, alt afhængig af informanternes erfaringsgrundlag. Der forekommer at være en tendens til mere skepsis og tilbageholdenhed over for brugen af diagnoser, blandt de mest garvet informanter, repræsenteret ved informant 1 og 5. Som belyst i ovenstående citater italesætter både informant 1 og 5, at diagnoser ikke kommer uden konsekvenser, og at vi skal være bevidste om det ansvar vi har over for barnet, i vendinger som *"diagnosen vil altid påvirke blikket på barnet"* og *"Og har der ikke altid været børn som har været skæve?"*, tydeliggøres deres perspektiver. Sammenholdes disse udtalelser med de resterende informanternes, syntest der at findes en overvejende tendens til, at de "mindre" erfarne informanter anvender retorik, der i langt højere grad italesætter diagnosen som en hjælp til barnet, som der mistrives, og som en årsagsforklaring på den adfærd, de er uddannet til se. Denne tendens forekommer især i brugen af vendinger som: *"Skolet til at se"* og *"i stedet søger vi efter en kasse de kan passe ind i"*.

#### *Manglende hænder - diagnosen som middel til ressourcer*

Pågældende afsnit vil stille skarpt på de økonomiske og ressourcemæssige aspekter af diagnoser. Flere gange findes der i min empiri udtalelser om de ressourcemæssige fordele der er ved at give et barn en diagnose. Flere af informanterne taler om for lidt tid til det enkelte barn og den altafgørende relations dannelse, hvorfor barnet, der afviger i en hårdt presset hverdag, syntest at stå mere ud end tidligere.

”Diagnoser er og bliver udslagsgivende for de ressourcer vi har mulighed for at få. Har barnet ikke en diagnose, er midler svære at få” (informant 5).

Ovenstående citat er sagt af lederen i en daginstitution, og tegner et billede af diagnosens vigtighed for de ressourcer som tilbydes til et barn i mistrivsel. Det er ingen hemmelighed, at vi de seneste år har set et velfærdssystem i flammer, med den ene nedskæring efter den anden. Optaget på vores dyrebare velfærdsuddannelser falder år for år, og vi har svært ved at rekruttere personale til vores skoler og daginstitutioner. Men har denne udvikling også haft indflydelse på den tendens, vi ser i stigningen af diagnoser? Man kan stille spørgsmålstejn ved om diagnoser i grunden er blevet institutionernes redskab til at få hjælp til at hjælpe barnet. Informant 5 fortæller:

”Jeg oplever faktisk i temmelig høj grad, at vi, ligesom samfundet, er optaget af tidligere indsatser, og vi er optaget af opsporing og alt muligt andet godt, men det er igen et spørgsmål om ressourcer, og vi kan bare ikke se os ud af, at når personalet mangler og overskuddet til det enkelte barn er minimal, vil barnet som ”larmer” også stikke mere ud”(informant 5)

Citatet findes interessant, fordi informanten syntes at indikere, at det er den manglende tid til det enkelte barn, som er afgørende for det overskud fagpersonen har til at rumme børnenes forskellighed. Med denne tese i mente, syntes der at være sket skred i måden, hvorpå vi bruger afvigelses - og diagnosebegrebet til at forstå barnet. Hvis adfærd som ”larmende” og introvert” bliver indikatorer på at barnet kan have en psykiatrisk diagnose, og hvis fagpersonen ikke har tid til at møde barnet i deres adfærd, kan man frygte at man overser og overfortolker barnets adfærd. Der vil selvfølgelig altid være en længere udredning af barnet inden en diagnose gives, men ifølge mine informanter har deres blik på barnet afgørende indflydelse på udredningens resultat. Informant 5 fortæller:

”Det er min klare oplevelse, at hvis vi (fagprofessionelle) og forældrene ønsker at barnet får diagnosen, så skal de også nok få det.... fordi Børnepsykiatrisk diagnosticerer ud fra adfærds-kriterier, og det er jo først og fremmest ud fra rapporterede adfærds-kriterier. Så det er ud fra pædagogernes fortællinger om barnets adfærd og det er ud fra forældrenes fortællinger om barnets adfærd” (informant 5).



Citatet italesætter, at det er de voksnes syn på barnets adfærd, som er afgørende for diagnosticeringen. Samtidig findes det vedkommende, at informanten taler om de professionelles og forældrenes ønske om en diagnose. For hvornår ønsker man, at et barn får en diagnose. Og er det ikke pædagogikkens fornemmeste opgave at rumme barnet?

Samtidens forståelse af normal adfærd, må forventes at smitte af på de fagprofessionelles blik, da de arbejder under samfundets gældende regler og normer. Når billedet af ”normal” adfærd i nutiden er relativt snævert, og vi har nogle klare forventninger til hvad barnet skal kunne, bliver chancen for afvigelser også markant højere. For alle børn kan ikke passe ind i den givne kasse, for børn er forskellige. Der hvor samtidens syn på afvigelser bliver bekymrende er, når tiden til at forstå afvigelsen ikke er til stede i vores institutioner, fordi der helt banalt ikke er personale nok. Informant 3 taler ind i denne problematik, og fortæller:

”Vi er to pædagoger efter klokken 12, til 18 børn. Vi løber stærkt, så nej, vi når ikke at se barnet, og sparring er en by i Rusland... hvis vi er heldige har vi 10 minutter til at se vores stuekollegaer i øjnene og reflektere over dagen. Har vi et barn som viser tegn på mistrivsel, er det det barn vi fokuserer på, men tiden til trække barnet til siden og mærke hvor barnet er, er ikke eksisterende” (informant 3).

Citatet syntes at tale ind i den normeringsdebat som har hersket de seneste år, og som tidligere omtalt, udmundede sig i en lov om minimumsnormering. Manglende personale syntes, ifølge mine informanter, at kunne have en negativ påvirkning på deres pædagogiske arbejde og deres mulighed for at nå ind til barnet. Informant 1 italesætter det således:

”Når vi som professionelle går ind og diagnosticerer på baggrund af observeret adfærd, i et miljø hvor ressourcerne er minimale, og hvor personalet arbejder på højtryk for bare at slukke ildebrande, kan man så forvente at børnene trives? Kan man ikke netop forvente at nogle børn vil vise tegn på mistrivsel, når ikke engang de voksne trives i miljøet?” (informant 1).

Informanten i ovenstående udsagn forekommer at sætte spørgsmålstegn ved, om det ikke er forventeligt, at flere børn vil vise tegn til afvigende adfærd, når de færdes i et miljø præget af travlhed og meget lidt tid til det enkelte barn. Det er vigtigt at huske på, at social afvigelse ikke alene kan

forstås ud fra det enkelte individ, men altid vil skulle sættes i kontekst til de omgivelser de indgår i (Becker, 2006). Derfor er afvigelse ikke en egenskab ved den handling, som begås, men en konsekvens af andres forståelse og anvendelse af regler og sanktioner i forhold til afvigelsen (Becker, 2006).

Når de fagprofessionelle i dag foreslår en udredning af et barn, er det vigtigt at have i mente, hvilket miljø barnet færdes i. Hvis pædagogen eller skolelæreren ikke har tid til at se barn og møde barnet på deres banehalvdel, hvordan skal barnet så nå den professionelle? Samtidig kan man diskutere om et presset personale ikke er mere hyppige til at udpege det afvigende end en personalegruppe med overskud. Der er selvfølgelig børn, som har brug for og har god gavn af en diagnose, og hvor diagnosen bliver helt afgørende for det barns fremtid og muligheder på sigt, vi skal bare passe på, at det barn ikke drukner blandt 10 andre på stuen.

Når vi i stigende grad tyr til at diagnosticere børn i dag, kan det måske forklares ud fra, at vi som samfund har opstillet en række ”krav”, i form af handleplaner, nationale tests mm. til individet allerede i en tidlig alder, uden erkendelsen af, at nogle børn kommer fra miljøer og sociale kår som vil medføre en række risikofaktorer (Ejrnæs, 2018), som må antages at have indflydelse på deres sociale forståelse og adfærd. Når vi som samfund har et mål om at flest muligt skal inkluderes i de almene tilbud, og har en forventning om at de professionelle kan løfte opgaven uden yderligere tilgang af ressourcer, syntes det naivt at tro at dette ikke har konsekvenser. Diagnoser er skabt som en lægevidenskabelig forklaring på menneskelig lidelse, og har igennem tiderne fungeret som et redskab til at forstå individet, og på sin vis gjort individets omgivelser mere overbærende over for de udfordringer individets lidelse har frembragt (Brinkmann & Petersen, 2015). Men diagnoser er i dag, i ligeså høj grad, en forklaring på adfærd som ikke passer ind i forståelsen af det ”normale”. Vi forklarer adfærd med psykiatriske lidelser i kampen for at forstå individet, men forstår vi individet fordi de har eller får en diagnose? Med tanke på hvad en diagnose også har af konsekvenser, i forhold til individets forståelse af sig selv og identitet, virker det paradoksalt at vi, i et samfund som vores, er nødt til at stemple børn i en alder, hvor de stadig er under udvikling og ikke selv er i stand til at forstå diagnosens alvor, for at opnå ressourcer som burde være tilgængelige for vores fagpersoner.

### *Delkonklusion*

På baggrund af ovenstående analyse forekommer tre afgørende fund at komme til syne. Fund som syntes afgørende for at kunne svare på arbejdsspørgsmål; ”Hvordan bruges og forstås diagnosebegrebet i praksis?”

Den første fund er, at alle informanterne oplever en øget tendens til at ty til at diagnosticere når et barn skiller sig ud fra normen, dette på trods af, at de alle anser en diagnose som sidste udvej. Håbet om ekstra ressourcer og muligheden for at se barnet i dets adfærd syntes overskyggende. Uden diagnosen er udsigten til ressourcer dog lang og nærmest uopnåelig, hvilket syntes at påvirke den måde hvorpå mine informanter tænker diagnoser. Tiden til at møde barnets i dets afvigelse findes ikke eksisterende, hvorfor diagnosebegrebet i praksis syntes at blive brugt som et forståelsesredskab af barnets lidelse og som en årsagsforklaring på, hvorfor barnet ikke trives.

Andet fund er det ændrede blik på afvigelse og diagnosebegrebet. Diagnoser er blevet en integreret del af det pædagogiske arbejde, og det forventes at de fagprofessionelle i dag, kan være med til at udpege barnet med diagnosen. Det narrative blik som de professionelle anlægger på barnet, syntes at have betydning for den fortælling som videregives, hvorfor flere af informanterne italesætter deres rolle i den børnepsykiatriske vurdering, men oplever ikke at have den fornødne tid til at se barnet, hvorfor de ikke altid føler sig gearet til den rolle. Samtidig syntes narrativet og blikket på barnet at være præget af erfaring og alder. De informanter som har mest erfaring forekommer at være mere skeptiske overfor brugen af diagnoser og på det faktum, at blikket på barnet påvirkes, så snart vi begynder at diagnosticere.

Tredje fund er de manglende ressourcer. De beretter alle om en hverdag præget af brandslukning, med minimal tid til det enkelte barn. Den pædagogiske sparring syntes at udeblive og overskuddet til barnet med udfordringer er på et minimum. Derfor kan en diagnose blive muligheden for ekstra ressourcer, i en hårdt presset institution.

Analyse del 2 – Hvordan kommer det øget fokus på læring til udtryk i praksis - Og hvilken betydning har det for barnet med diagnosen?

Anden analysedel har til formål at svare på arbejdsspørgsmålet: *"Hvordan kommer det øget fokus på læring til udtryk i praksis – og hvilken betydning har det for barnet med diagnose?"*

I led og sammenspil med første analysedel, vil jeg med hjælp af citater fra min empiri, forsøge at belyse hvordan læring og opnåelse af samfundsgavn timer kompetencer er blevet den absolutte magtfaktor i vores uddannelsessystem. Flere af informanterne italesætter læring som den altoverskyggende pædagogiske opgave, hvorfor deres udsagn vil blive analyseret og sat op imod Kaj Ove Pedersens konkurrencestatsbegreb. Jeg vil i forlængelse af fund og antagelser i empirien, sammenholde informanternes udtalelse med gældende lovgivning på området, i forsøget på at illustrere hvilken indvirken samfundsændringer og politik har på praksis, og på mine informanternes forståelse af deres faglige formål og opgave.

#### *Læringsfokus vs. Barnets behov*

Som belyst i analysedel 1 har tendensen til diagnosticering ændret de fagprofessionelles opgave og det findes derfor interessant at kigge nærmere på, om denne ændring kan skyldes den samfundsændring vi har set de seneste 30-40 år, eller i Kaj Ove Pedersens termer udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat (Pedersen, 2011).

”Før i tiden var min primære opgave være sammen med nogle børn, gøre noget rart sammen med dem, og der kan man sige.... Jeg tænker, at der er over årene er kommet mere og mere, hvor man skal være væk fra børnene, og hvor man skal lave nogle papirer om børnene i stedet for” (informant 5)

Ovenstående citat er sagt af en pædagog, som har været i faget siden 1987, og illustrerer til dels hvordan pædagogikken har ændret sig. Tiden til samværet med børnene er skåret ind til benet, i stedet bruges tiden på handleplaner, vurderinger og papirer, der af den ene eller anden grund skal udfyldes om barnet. Allerede fra vuggestuealderen skal de fagprofessionelle vurdere om barnet er på niveau med deres jævnaldrende og de testes på flere parametre som skal give indikation på, om barnet lever op til samfundets krav. Informant 1 taler også ind i denne tese, informanten fortæller:

”Jeg føler, jeg bruger tid på ting, som ikke kommer barnet til gavn. Det forventes at jeg laver sprogtests på børn som jeg godt ved hverken har gavn af eller kan medvirke til en test, men testen skal laves, og så kan man så slå barnet og forældrene i hovedet med en test, som i bund og grund er fuldstændig ligegyldig for det barn, for det er det mindste problem barnet har. I stedet giver man barnet endnu et nederlag, fordi der for politisk side er påduttet os at lave testen..... det kan gøre mig vred” (informant 1).

Citatet syntes at italesætte det samfundsmæssige behov for kontroller om barnet lever op til de forventninger, vi har til et barn, samtidig kritiserer den generalisering, vurderingen har. Der tages ifølge informanten ikke højde for børn som ikke er i stand til at ”bestå” testen. Informanten uddyber nærmere:

”Når et barn har så massive udfordringer i at tilpasse sig og indgå i fællesskabet, er mit fokus ikke på at sprogteste barnet, selvom jeg skal, den test er i min verden ikke vigtig for barnet. Min fornemmeste opgave har og vil altid være, at møde barnet der hvor barnet er, og ikke vurdere det ud fra hvad der forventes at barnet skal kunne. Jeg er ikke blevet pædagog for at stemple barnet eller dets forældre, fordi de ikke kan gennemføre en test, jeg er blevet pædagog for at hjælpe barnet godt på vej ud i livet: til i et liv i trivsel og hvor barnet føler sig værdsat. Og min opgave er at inddrage barnet, på trods af eventuelle udfordringer, i fællesskabet, for i fællesskabet skal der være plads til alle. Ingen børn er mere eller mindre værd end andre i min verden, vi skal bare finde det barnet er god til” (informant 1)

Informanten sætter i dette citat fokus på og spørgsmålstegn ved, om det er for barnets skyld man tester. Man fornemmer, at informanten ikke mener at tests har gavn for alle børn, en forståelse som findes i flere af informanternes betragtninger. Tests bliver i stedet endnu en ting, hvor barnet ikke kan præsentere. Og netop sprogtesten, som informanten henviser til, findes spændende, for testens resultat kan blive afgørende for, om der skal gøres yderligere tiltag. Lovgivningen siger:

”§ 11. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at der gennemføres en sprogvurdering af børn i alderen omkring 3 år, der er optaget i et dagtilbud, hvis der er sproglige,

adfærdsmæssige eller andre forhold, der giver formodning om, at barnet kan have behov for sprogstimulering” (retsinformation – dagtilbudsloven)

Lovteksten er interessant, fordi man i citatet med informant 1, fornemmer at informanten mangler en accept i lovgivningen af, at ikke alle børn har gavn af eller kan medvirke i en sådan test, men hvor testen i sig selv bliver en bekymring og et nederlag for barnet og forældrene. Der lægges i stedet op til, at man iværksætter yderligere tiltag i forsøget på at fremme barnets sproglige kunnen. Men som informanten også gør opmærksom på, er de børn, hvor testen ikke syntes gavnlig, børn som i forvejen lider og oplever udfordringer, hvorfor yderligere tiltag kan virke uoverskuelige for både barn og forældre.

En anden ting, som findes fængslende i informantens udtalelse, er synet på den pædagogiske kerneopgave. Informanten taler om en opgave, hvor pædagogen/læreren skal være facilitator for, at barnet oplever og føler sig værdsat og i trivsel. Denne holdning findes også gengivet i lovgivningen hvor formålet for dagtilbud er formuleret således:

”§ 7. Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv” (retsinformation, dagtilbudsloven).

Det pædagogiske arbejde har altså til hensigt at fremme trivsel, læring, udvikling og dannelse i et miljø, hvor børneperspektivet er i fokus. Samme formålsparagraf findes i folkeskoleloven.

Som belyst i analysedel 1, stiller flere af mine informanter sig kritisk over for den manglende tid til barnet, som de oplever kendetegner deres hverdag. Alle beretter de om et fokus på, at barnet skal nå deres læringsmål, selvom det miljø børnenes færdes i, oftest præges af en utilstrækkelig voksen kontakt. Flere af informanterne taler om et fokus på resultater og læring, og mindre tid til den nære kontakt og dannelsen af det enkelte barn og fællesskabet. Informant 2 fortæller:

”Vi må nogle gange tænke kreativt for at få ender til at mødes. Elever testes og vores arbejde vurderes jo i høj grad ud fra elevernes resultater. Der er sjældent tid til at møde klassen til en snak om, hvordan eleverne har det med hinanden. Før i tiden havde man klassens time en gang om ugen, hvor man kunne se eleverne i øjnene og

tale om konflikter osv. det har man ikke mere.... Og det har virkelig gjort det sværere at fornemme, hvor klassen er henne” (informant 2).

Ovenstående citat syntes at tegne et billede af et skolesystem, hvor hovedfokuset er på elevens kunnen, og hvor man kun i mindre grad har tid til at værne om elevens trivsel. Sættes informanternes udsagn i et teoretisk perspektiv, forekommer udlægningen af skolens hovedformål at ramme ind i det som Kaj Ove Pedersen betegner som konkurrencestaten. Ifølge Kaj Ove Pedersen (2011) er skolen, og vores generelle uddannelsessystem, et af de steder hvor samfundsudviklingen med størst nøjagtighed kan følges, fordi formålsparagraffen på mange måder skildrer samtidens forståelse af individ og fællesskab.

Ovenstående tekst har belyst det øget fokus på læringen, som hen over de seneste årtier syntes at have præget både daginstitutionen og folkeskolen. Det politiske fokus på børnenes kunnen har medført en række tests, som ikke altid syntes at have barnet i fokus, en tendens flere af informanterne italesætter. Samtidig har udviklingen i lovteksternes formålsparagraf ændret sig, således at læringen i dag overskygger. Den pædagogiske opgave bliver derfor i langt højere grad at fremme børnenes læring, hvorfor informanterne efterspørger tid til at danne fællesskaber og fremme børnenes trivsel.

### *Læringens indtog*

Dette afsnit vil tage afsæt i informanternes udlægning af læringens betydning for deres faglige virke. Der vil blive skabt en reference til Kaj Ove Pedersens konkurrencestatsbegreb, da hans betragtninger om samfundets øget behov for at være konkurrencedygtige på verdensplan, kunne være en mulig forklaring på, hvorfor specialets informanter oplever at deres kerneopgave i dag, i langt højere grad, omhandler barnets uddannelsesparathed og læring. Samtidig sættes informanternes udsagn op imod Kaj Ove Pedersens betragtning om den opportunistiske person og rationelle pædagogik for, hvad den pædagogiske opgave egentlig handler om, set fra et fagprofessionelt perspektiv.

”Det øget fokus på handleplaner, læringsmål og tests sætter i langt højere grad dagsordenen i hverdagen end det gjorde da jeg startede som pædagog. Jeg skal oftere vurdere børnene i forhold til om de er ”såkaldte” skoleparate.... Der er bare en ting vi glemmer, det er, at der står ingen steder i skoleloven at barnet skal være parat til skolen, nærmere omvendt, skolen skal være parat til barnet” (informant 1)

Ovenstående citat er svaret på et spørgsmål om informanten har mærket en ændring i tilgangen til barnet. Det findes rammende, at informanten, i så vid udstrækning, italesætter fokus på handleplaner og læring negativt. Hvorfor der også blev spurgt mere ind til denne fortolkning af nutidens rammer for pædagogikken, hvortil informanten svare:

”Det hele kommer til at lyde som om alt var bedre i gamle dage, og sådan er det selvfølgelig ikke... men hvis det stod til mig, så kunne vi lære noget af fortidens syn på barnet og på den rummelighed vi havde. I dag handler det om at vurdere barnet ud fra et skema og sørger for, at de bliver klar til skolen.... For det er målet i sig selv, at barnet skal være skoleparat, og det frustrerer mig! Hvad er der blevet af tiden til fællesskabet og hyggen? Jeg føler nogle gange, at alt vi skal iværksætte skal have et læringsmål for øje” (informant 1)

Informantens fortolkning af den udvikling, som den pædagogiske opgave har gennemgået de sidste +30 år som hun har været i faget, syntes at være præget af et øget fokus på børnenes faglige evner. Samtidig findes det bemærkelsesværdigt, at informanten flere gange nævner, at børnene skal være ”skoleparate”. For hvad ligger der i det? Som belyst i både problemfelt og analyse del 1, har vi i samtiden et fokus på at højne børnenes faglige niveau, og sættes den tendens under loop, syntes det at sige noget helt essentielt om det samfund vi lever i. Vi er i løbet af de sidste 30 år gået fra et samfund fokuseret på national politik og velfærd, til et samfund, hvor de politiske beslutninger træffes og baseres på international økonomi og konkurrencedygtighed (Pedersen, 2011). Sætter man denne holdning i relief til nutidens skolesystem, og i og for sig også daginstitutionen, baseret ud fra mine informanters udsagn, kan man diskutere om den ændring i den pædagogiske arbejdsopgave, som de fagprofessionelle oplever, ikke kan tilskrives, at samfundet har behov for at dygtiggøre de mindste i blandt os, mere effektivt.

Hele vores uddannelsessystem har i moderne tid, haft til formål at danne den enkelte til individualitet og gøre det i fællesskabets navn, cementeret med folkeskolelovens formålsparagraf anno 1975. Dog syntes der at ske en ændring i blikket på uddannelsessystemet i 1990'erne, og i 2006 kulminerede flere års politiske diskussioner med en ændring i folkeskolens formålsparagraf (Pedersen, 2011). Folkeskolens formål blev ikke længere at danne den enkelte til borgere eller deltagere i et demokrati, men individet skulle i stedet, jævnfør nutidens logik, gøres til ”soldat” i nationens konkurrence



(Pedersen, 2011). Ses denne fortolkning af samfundets ændring, ind i mine informanternes udtalelser om deres ændrede arbejdsopgave, syntes at genfindes nogle af disse tendenser. Informant 3 fortæller:

”Test er blevet en del af hverdagen, vi har jo en læringsplan der skal opfyldes. Samtidig skal vi forholde os til nationale test osv. og vi er som skolen ikke interesseret i at klare os dårligere end de andre skoler.... Derfor har vi nødt til at teste elever” (informant 3)

Citatet forekommer at italesætte den konkurrencelogik som syntes at præge skolesystemet. Konkurrence er blevet så centralt i samtidens samfundslogik, at man ifølge Kaj Ove Pedersen (2011) kan tale om et brud med velfærdsstaten. Vi skal i stedet, som samfund, til at anskue vores samfundsmodel som en konkurrencestat. Men hvad betyder denne ændring for individet og på vores forståelse af samfundets normer og kultur?

Der er ingen tvivl om, at en sådan samfundsudvikling ikke kommer uden konsekvenser. Informant 5 fortæller i nedenstående citat om en oplevelse af det ændrede syn på barnet og på den pædagogik det forventes at de fagprofessionelle udføre:

”Jeg oplever at barnet i langt højere grad skal lærer, og det er jo godt, men når man fra politisk side har så meget fokus på læring, i alle henseender af hverdagen, at man har opstillet, jeg ved ikke hvor mange læringsmål i den pædagogiske læreplan, så kan man jo ikke forvente at det samme fokus er på, at danne barnets unikke person og lære børnene om fællesskabets gode” (informant 5).

Informantens udsagn findes interessant, fordi det syntes at påpege læringens vigtighed i samtiden, men også at statens fokus på læring, resulterer i, at vi ofre nogle værdier vi før har sat højt. Informanten har qua sin erfaring, oplevet udviklingen på tættest hold, hvilket også syntes at skinne igennem i informantens udtalelser. Der tales om sparsom tid til at danne fællesskabet og barnets unikke person, alle tendenser som kan fortolkes at være en virkning af konkurrencestatslogikken. Det øget politiske fokus på at præsterer i verden og være en magtfaktor i viden på verdensplan, syntes at præge den pædagogik og den forventning vi har til både barnet, men i ligeså høj grad til den fagprofessionelle. Citatet syntes at italesætte elementer der kendetegner en konkurrencestatslogik, men samtidig forekommer det også at berøre noget helt essentielt i velfærdsstatens primære menneskesyn, nemlig fællesskabet og menneskets unikke væren (Juul, 2023). Velfærdsstaten var

grundlæggende et moralsk projekt, med et mål om at fremelske et solidarisk menneske med medborgerlige ansvarlighed (Juul, 2023), hvilke man, i flere af informanternes udsagn, fornemmer stadig præger deres logik. Men denne logik skrider imod konkurrencestatens økonomiske menneskesyn eller ”opportunistiske” personlighedstype, hvor individet skal gøre klar til og være gearret til markeds konkurrence (Pedersen, 2011), hvorfor informanternes oplevelse af manglende tid til netop denne opgave, kan fortolkes at være overensstemmelse med den logik der i dag præger den politiske scene. Nutidens forståelse af velfærdsstaten og dennes menneskesyn, er på mange måder gjort til medskyldig i nogle af de strukturelle problemer, som i samtiden kendetegner dansk økonomi (Juul, 2023). Kritikere af velfærdsstaten ville hævde, at velfærdsstatens indflydelse på både den nationale økonomi og ansvaret over det enkelte individ og dennes udvikling var blevet for stor og dyr, hvorfor der var brug for en radikal ændring, hvilket både daginstitutionens og folkeskolens formålsparagraf kan være et udtryk for. Tanken om at folkeskolens og institutionernes primære opgave var, at fremme børns personlige udvikling og gøre dem til gode, solidariske og harmoniske medborger i et demokratisk samfund, kan i dag skiftes ud med antagelsen om, at fællesskabet og individualiteten i stedet skal findes i arbejdsvejen, arbejdskravet og arbejdslysten, fordi det er det der binder individerne sammen til et fællesskab (Juul, 2023). Derfor bliver det institutionens og skolens fornemmeste opgave at danne individer til fagligt kompetente ”medarbejder”, med de færdigheder, som gør dem i stand til at stå til rådighed for arbejdsmarkedet (Pedersen, 2011). Men hvor stiller denne logik, de børn som ikke kan leve op til kravene om høj faglighed og hvor skolens kasse ikke passer til barnets behov?

### *Elevens eget ansvar for læring*

Som belyst i problemfeltet blev der med folkeskolereformen anno 2014 opsat et mål om, at 96 procent af alle børn skulle inkluderes i folkeskolen, med det mål og med informanternes udtalelser om manglende ressourcer i mente, syntes det svært at lure hvordan denne logik skal imødekommes i praksis.

Informant 2 fortæller således om hvordan man som lærer, er nødt til at planlægge sin undervisning ud fra de børn, hvis behov vægtes højst, for at klasserummet skal fungere:

”Vi har to elever med en autisme diagnose, og for at de kan være med i undervisningen, er jeg som lærer nødt til at medtænke deres udfordringer i min undervisning. Det betyder helt konkret at der er andre regler og rammer for dem, alt afhængig af hvilken dag de

har. Samtidig er jeg bevidst om at være over dem, for der skal ikke gå meget galt, før bægeret fylder over, og så kan jeg godt skyde en hvid pil efter, at resten af timen bliver effektiv og gavnlig for resten af eleverne” (informant 2).

Citatet forekommer at afspejle en undervisningsform der også stiller krav til den enkelte elev. For hvis lærerens fokus er på de få, har den enkelte elev vel også et større ansvar selv for at nå de læringsmål som er sat, for som belyst i analyse del 1, er der ikke medtænkt flere ressourcer fra politisk side. Derfor kan man stille spørgsmålstejn ved om folkeskolereformen anno 2014 overhovedet har medtænkt, hvad man fra politisk side ønsker at fremme hos eleverne, for det syntes svært at fremme elevernes faglige niveau, når klasserummet samtidig forventes at være mere inkluderende, når ressourcerne ikke følger med. Samtidig kan man med konkurrencestatens rationelle pædagogik havde svært ved at se, hvordan man skal fremelske konkurrencedygtige, nyttemaksimerende og opportunistiske individer (Pedersen, 2011), når meget af de fagprofessionelles virke går med at tilpasse undervisningen, så den inkludere flest muligt. Når uddannelsessystemets overordnet mål er at sikre og tilføre børn og unge kompetencer, som kan gavne og være afgørende for, at de kan blive gode soldater i konkurrencestatens tjeneste (Pedersen, 2011), lægges der i samtidens institutionelle rammer også et ansvar over på det enkelte barn om at præstere godt, uagtet at klasserummet ikke opstiller de bedste muligheder for realisere dette mål. Informant 2 kommer i interviewet ind på, hvordan man forsøger at imødekomme elevernes forskellige faglige niveauer, men italesætter samtidig, at den undervisningsform der i dag præger skolen, forventer at den enkelte elev tager ansvar for egen læring. Informanten fortæller:

”Det er klart at alle elever er forskellige, nogle er gode til matematik, andre til dansk. Men jeg er også nødt til at planlægge min undervisning således at alle kan være med. Måden jeg forsøger at imødekomme de ”stærke” elever i min undervisning på, er ved at åbne en opgave så meget op, at den kan favne flere faglige niveauer. Men i sidste ende er det jo elevens eget valg og ansvar hvorledes han eller hun vil udføre opgaven. Jeg skal ikke lave det for dem, men jeg har en forventning om at de selv tager ansvar for at lave deres ting” (informant 2)

Det er der findes interessant i ovenstående citat, er informantens italesættelse af ”elevens eget ansvar”. Ses denne udtalelse ind i konkurrencestatslogikken, findes der en overensstemmelse mellem

informantens udsagn og måden hvorpå konkurrencestatens ønsker at se mennesket. I konkurrencestaten anses den opportunistiske person om omdrejningspunkt for uddannelse og som et objekt for pædagogikken (Pedersen, 2011). Det bliver i denne logik, pædagogikkens formål at motivere eleven til at betragte sig selv om ansvarlig for egne kompetencer og for egen udvikling (Pedersen, 2011).

Overstående afsnit har omhandlet læringens betydning for og på den pædagogiske opgave. Flere af informanterne fortæller om en pædagogik, der i højt grad har fokus på kompetenceudvikling og læring, en tendens som taler ind i konkurrencestatslogikken. Flere af informanterne efterspørger tid til fællesskabet og rummet til at danne det unikke individ. I stedet ligges der i højere grad i dag op til barnets eget ansvar for læring. En betragtning der, ifølge Kaj O. Pedersen, kan forklares med samtidens opportunistiske person og rationelle pædagogik.

### *"Mig – kultur" vs. fællesskab*

I forlængelse af ovenstående afsnit om læringens betydning og rolle i den pædagogiske opgave, vil nedenstående afsnit handle om det stigende fokus på barnets eget ansvar. Flere af informanterne beretter om et normalitetsbegreb som i dag er svært at leve op til, og om et krav til at skabe sig selv. De efterlyser alle forståelsen af vigtigheden af fællesskabet, som ud fra deres betragtning lider under samtidens fokus på individualitet. Informant 3 fortæller:

"Min opgave er ikke længere "kun" at undervise: Jeg skal lære mine elever at begå sig i klassen og gøre dem bevidste om at der også er andre. Jeg oplever en mig-kultur som aldrig før, både blandt elever, men i særdeleshed blandt forældre, og deres forventninger til hvad jeg skal være for deres barn" (informant 3).

Citatet ovenfor italesætter den "mig-kultur", som ifølge informanten præger klasserummet. Informanten oplever at undervisningsdelen ikke længere kendetegner den primære opgave, man har som lærer, men at opgaven i ligeså vid udstrækning indebærer at formidle fællesskabet. Ses informantens udtalelse med teoretiske briller, skal forklaringen på denne ændring måske findes i den kulturelle frisættelse af individet som både Giddens og Ziehe og Stubenrauch taler ind i. Giddens taler om "aftraditionalisering af samfundet (Giddens, 1994), og Ziehe og Stubenrauch taler ind i den

kulturelle frisættelse af individet (Ziehe og Stubenrauch, 1982), hvor individet frisættes fra tidligere sociale bindinger og selv må navigere i og finde egen livsbane og identitet. Vi bliver opmuntret til at se værdier som selvstændighed, uafhængighed og udfoldelse på egen hånd, som svaret på opnåelse af det frie og gode liv. Værdier, der i sig selv er blevet samtidens kulturs gode, men som samtidig markerer, at vi ikke længere er bundet af traditionens og familiære bånd (Juul, 2023). Kort sagt vi har ikke længere en traditionsbunden identitet at falde tilbage på, hvorfor kravet om identitetsdannelse i dag meget vel kunne ligge i, hvordan man klare sig i uddannelsessystemet. En udvikling der måske kan have påvirket de mest udsatte i blandt os i negativ grad, fordi individet med udfordringer ikke længere kan gribe og overtage dele af forældrenes hierarkiske status og identitet (Juul, 2023).

”Jeg skal jo opmuntre mine elever til at klare sig bedst muligt, det er mit ansvar at de lærer hvad de skal, ikke. Jeg tror godt mine elever er klar over hvorfor jeg tester dem, og det italesætter jeg også i min undervisning... jeg ønsker jo kun det bedste for dem” (informant 3).

Ovenstående udsagn syntes at fortælle noget om den bevidsthed, der fra informantens side, ligger i tilgangen til børnenes læring. Informanten ønsker at hjælpe børnene til klare sig godt, men samtidig forekommer der at ligge en undertone af, at det at klare sig godt er ensbetydende med at klare sig godt fagligt, hvilken igen taler ind i den påståede konkurrencestatstænkning. Samtidig syntes det også at give indikationer på den styring som informanten, såvel som børnene er underlagt. Vi er opdraget til at anse læring, uddannelse og uafhængighed som essentielle værdier i kampen for det gode liv (Juul, 2023). Alle værdier, der i sig selv er grundlæggende sympatiske og fornuftige, men når der er så meget fokus på faglighed og uddannelse, hvor stiller det så dem, hvor bogligheden ikke er i top? Den stigende opmærksomhed, fra politisk side, på den enkeltes selvbestemmelse og selvhjælp, forekommer at kunne forklare, hvorfor samtidens børn og unge måske i højere grad end tidligere, er tilbøjelige til at sætte sig selv først, for det er den undertone som gives når politikerne præker. Tanken om det frie individ og ret til selvbestemmelse virker lokkende for de fleste, men er vi i virkeligheden så frie, som man fra statens side antyder? Statens fremlægning af det gode og frie liv er oftest forbundet med en god uddannelse og en faglig kunne i verdensklasse (Juul, 2023), hvilket også syntes at præge især den ”yngre” del af mine informanternes udtalelser. Informant 3 fortæller:

”Vi har jo en opgave i, at gøre børnene klar til efter folkeskolen. Der er jo en forventning om, at de fleste skal videre til en ungdomsuddannelse, og det skal de være fagligt klædt på til. Problemet opstår først når vi har en elev, hvor vi ikke ser en ungdomsuddannelse som en løsning, det kunne være fordi barnet er for påvirket af sin diagnose, og hvor en ungdomsuddannelse ikke er det rigtige tilbud, der mangler jeg virkelig muligheder, for det barn skal jo også videre” (informant 3).

Ovenstående citat syntes afspejle en fortolkning af folkeskolens opgave, som værende at gøre eleven klar til videre uddannelse, hvilket stemmer overens både med lovgivningens ordlyd, som lyder *”Folkeskolen skal give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere” (retsinformation – folkeskoleloven)*, men i høj grad også i konkurrencestatens logik om den opportunistiske person og ”soldat” i nationens tjeneste (Pedersen, 2011).

## Delkonklusion

Ovenstående analyse del har haft til formål at svare på arbejdsspørgsmålet; *”hvordan kommer det øget fokus på læring til udtryk i praksis – og hvilken betydning har det for barnet med diagnose?”*.

I forsøget på at svare på spørgsmålet, syntes tre fund centrale.

Første fund er læringen som altoverskyggende mål for den pædagogiske opgave. Min empiri tyder på, at de fagprofessionelle oplever at tiden til barnet oftest er minimal, men at det i stedet forventes, at der i alle henseender af hverdagen, indtænkes læring og udvikling. Særligt påpeger informanterne læringens konsekvens, som kommer til udtryk i den manglende tid til fællesskabet og barnets unikke persondannelse, hvilket påvirker den generelle trivsel på stuen/ i klassen. De syntes at opleve, at barnet i stigende grad skal testet på parametre som forekommer ligegyldige for barnet med udfordringer, hvorfor testen bliver for testen skyld, og ikke i barnets tarv.

Det andet fund der syntes at præge informanternes udsagn, er konkurrencestatens menneskesyn og dennes påvirkning af uddannelsessystemets struktur. Alle informanterne taler ind i en forståelse af en kerneopgave, der handler om at dygtiggøre og give de bedste forudsætninger for, at børnene bliver klar til mere uddannelse. Der fortælles om et dilemma, hvor statens øget fokus på faglig kunne, har medført et brud på den fællesskabsånd der førhen prægede folkeskole – og daginstitutionstænkningen. Barnets trivsel syntes at komme i anden række, og barnet med diagnosen forventes at tilpasse sig den institutionelle ramme, selvom denne ramme oftest ikke stemmer overens med barnets behov.

Tredje fund udgør tanken om individets eget ansvar og rolle for egen læring. Der fortælles om elevens eget ansvar for læring, i et klasserum som stadig forventes mere inkluderende end tidligere. Der er lagt op til en ”mig-kultur”, hvor der stilles krav om individuelle hensyn, som forekommer umulige at imødekomme. Med skolereformen fra 2014, indførte man et mere inkluderende klasserum, som ifølge informanternes udsagn, syntes at have præget læringskulturen i negativ grad, hvorfor flere af informanterne påpeger, at det i høj grad bliver elevens egen kunne, som bliver afgørende for, hvordan de fagligt klare sig.

### Analyse del 3 – Hvilken betydning har inklusion af barnet med diagnosen på fællesskabet?

Tredje og sidste analysedel har til formål at belyse og give en mulig forklaring på spørgsmålet, om betydningen af inklusionen af barnet med diagnosen i de almene tilbud. I forlængelse af analysedel 1 og 2, vil jeg forsøge at inddrage udsagn og beretninger fra mine informanter og observation, som skal give indblik i, hvorfor fællesskabet er altafgørende for meningsfulde relationer og hvorfor mellemformer måske er en hjælpende hånd til den hårdpresset folkeskole, da den giver de fagprofessionelle mulighed for at skabe rum til eleven med udfordringer, uden at eleven mister tilknytningen til klassefællesskabet. Som belyst i tidligere analysedele taler flere af informanter om et massivt fokus på læringen fra politisk side, og de efterspørger derfor tiden til barnet og fællesskabet.

#### *Alle børn skal føle sig savnet*

Som belyst i de forrige analyse dele, er inklusionsbegrebet fremhævet og italesat flere gange. Informanterne oplever et krav om et mere inkluderende stue/klasserum og et læringsmiljø hvor der tages højde fra alle. Samtidig har de alle en opfattelse af, at inklusionsbegrebet er kommet højt på den politiske dagsorden, hvilket også afspejles i tiltag og den lovgivning som igangsættes fra politisk side. Blandt andet ses der i dagtilbudsloven fra 2018 og den styrkede pædagogiske læringsplan, et ændret syn på, hvornår et barn er inkluderet. Det handler nu også om psykisk inklusion, hvor barnet skal føle sig inkluderet og ikke bare være fysisk eller socialt tilstede (Poulsen, 2021). Et syn og en tilgang som genfindes i informanternes udtalelser om inklusion, informant 1 fortæller:

”Jeg har et mantra, alle børn skal føles sig savnet. Det vil sige at man som gruppe/fællesskab er opmærksom på, når barnet har været væk f.eks. på ferie eller har været syge, så skal barnet føle at de har manglet i fællesskabet når de kommer tilbage”  
(informant 1)

Citatet syntes at italesætte noget af det man fra lovgivningsmæssig side har ønsket ved inklusion. Informanten taler om fællesskabets vigtighed, men også om barnets unikke plads her i. Barnet skal føle sig inkluderet, uanset udfordringer eller udsathed, og skal dette lykkes, besidder pædagogen og den pædagogiske opgave en helt central rolle, hvilket også understreges i lovteksten. Alle børns perspektiver skal integreres i det pædagogiske læringsmiljø, og problemer er ikke karaktertræk hos



barnet, men de opstår i relation til læringsmiljøet, hvorfor det er en pædagogisk opgave at tilpasse og arbejde med miljøet, så alle har mulighed for at bidrage. Børn skal betragtes som sociale væsener, som handler ud fra de muligheder, de får stillet til rådighed i fællesskaber (Poulsen, 2021). Denne betragtning af inklusion findes interessant, for hvordan stemmer den overens med det menneskesyn, som konkurrencestaten syntes at opsætte? Hvis vi skal imødekomme alle børn og deres behov, kræver det så ikke, at tiden til det enkelte barn er i fokus?

Dertil kommer det faktum, at flere dagtilbud rapporterer om et stigende behov for at arbejde med differentierede fællesskaber, fordi denne tilgang giver plads til forskellige måder at være barn på (Poulsen, 2021), en tendens informant 1 også italesætter:

”Hvis jeg har et barn, der har udfordringer i det store fællesskab eller som af en eller anden grund har svært ved at tilpasse sig socialt, så har jeg gode erfaringer med at tage en mindre gruppe ud. Jeg oplever generelt at det barn, som før havde svært ved at være en del af gruppen, faktisk har gavn af og selv tager initiativet til at tage og lede legen, for de fleste børn vil jo gerne, men ikke alle har kompetencerne skal at bryde igennem eller føler sig tilpas i en gruppe på 20 børn... men jeg oplever desværre også at tiden til sådan et initiativ forsvinder mere og mere, fordi det kræver planlægning og mandskab at trække en pædagog ud for en mindre gruppe” (informant 1).

Citatet syntes samtidig at rumme et pædagogisk syn på barnet, som et barn med potentiale og ressourcer så længe rammerne er til det, en opfattelse der ifølge Bjørg Kjær, lektor ved pædagogisk antropologi på Århus universitet (2021), kan betegnes som et resourcesyn. Resourcesynet har i takt med samfundsændringer og det øget fokus på inklusion, udbredt sig til den pædagogiske forståelse, der i dag møder barnet. Ifølge Bjørg Kjær skal man væk fra tidligere tiders ”mangelsyn”, et perspektiv på barnet, hvor barnets ”mangler” er i fokus og hvor diagnosen og det medicinske blik bliver altoverskyggende, hvilket oftest resulterer i en selvforstærkende proces og ulighed (Nielsen, 2021). I stedet skal synet erstattes med et fokus på det, børnene er gode til, en forståelse der også genfindes i min empiri. Som nævnt i analyse del 1, så har synet på diagnoser ændret sig, i takt med udbredelsen og brugen af diagnoser i samfundsforståelsen. Diagnoser som årsagsforklaring på adfærd har ifølge flere af informanterne dog medført at inklusion af barnet med diagnosen oftest løber ind i et krydspres,

hvor de på den ene side forventes at have en forståelse af diagnosens betydning, men samtidig må diagnosen ikke blive en hæmsko for barnets udfoldelsesmuligheder. Informant 4 fortæller:

”Jeg synes det kan være svært at finde grænsen mellem ikke at sætte begrænsninger for barnet med diagnosen og møde barnet hvor barnet er. Der er en forventning om, at de indgår på samme vilkår som de andre børn, men man kan jo ikke komme uden om, at de bare har nogle andre behov som vi bare er nødt til at tage højde for, hvis stuedynamikken skal fungere” (informant 4).

Dette paradoks genfindes i Kjærs (2021) udlægning af inklusionsindsatsen. Hun italesætter at inklusionsloven fra 2012, satte daginstitutioner og skoler i et grundlæggende pædagogisk paradoks, fordi inklusionstanken bygger på at skabe lighed og inklusion ved at definere ulighed og forskellighed (Nielsen, 2021). En såkaldt dobbeltbevægelse syntes at kendetegne pædagogikken. På den ene side må man ikke stigmatisere eller diagnosticere, men den på anden side er man som fagprofessionel nødt til at vide, hvilke udfordringer barnet har, ellers kan man ikke hjælpe barnet i dets mistrivsel (Nielsen, 2021). Helt grundlæggende står dog tilbage, at pædagogens og inklusionens fornemmeste opgave er at undgå situationer hvor ”inklusionsbarnet” føler sig udenfor fællesskabet.

Ovenstående afsnit har italesat inklusionens betydning for det pædagogiske arbejde. Pædagogen finder oftest sig selv i et paradoks i mødet med barnet, fordi der er en politisk forventning om at diagnosen ikke må ses som en begrænsning, men at den tværtimod skal rummes og inddrages i fællesskabet. En forventning, der kan være svær at imødekomme, da barnet med diagnosen oftest vil have nogle andre behov end den resterende del af stuen. Denne tendens har medført en såkaldt ressourcepædagogik (Nielsen, 2021), som også genfindes i informanternes tilgang til inklusionen.

### *Hvem kan inkluderes?*

Som det fremgår af forrige afsnit, tages der udgangspunkt i ordlyden af dagstilbudsloven og inklusionsbegrebets betydning i en institutionel kontekst, derfor vil dette afsnit tage folkeskolens perspektiv på inklusionspolitikken. Der tages udgangspunkt i nyeste indsats på området, mellemformer, som aktuelt implementeres på folkeskoler rundt om i Danmark, heriblandt den folkeskole, hvorfra to af informanterne har deres daglige gang. Mellemformer kom på bagkant af

inklusionsloven 2012 og sidenhen folkeskolereformen 2014, med 96 pct.- målsætningen, det er dog først inden for de seneste år, udviklingen og implementeringen for alvor har taget form (Lindberg et al. 2022b). Kravet om en stadig mere inkluderende folkeskole og bedre støttemuligheder imellem almenklasser og specialtilbuddene, har udbredt tanken om mellemformer, både set fra et individs orienteret perspektiv, men i ligeså høj grad på et økonomisk plan. Mellemformer skal muliggøre at imødekomme elever med særlige behovs læring, samtidig med at bibeholde dem i fællesskabet.

Folkeskolen, som empirien tager udgangspunkt i, har valgt at indføre holdbaserede mellemformer (uddybet i teoriafsnittet), og informant 2 er ressource lærer på et af de nyopstartede hold, som aktuelt består af tre drenge, hvis skoletid har været præget af skolevægring og udfordringer i deres pågældende klasser. Informanten fortæller således om mellemformer:

”Dem der bliver tilbudt mellemform, er jo oftest dem som førhen overhovedet ikke var i de almene klasser, men det er bare et faktum at vi skal inkludere børn med selv svære udfordringer i de almindelige klasser, og når det er tankegangen fra politisk side, ser jeg mellemformer som en kæmpe hjælp for eleven med udfordringer eller diagnose” (informant 2).

Informanten i udsagnet syntes at italesætte to ting; for det første er informanten inden på den gruppe af elever, der i dag forventes at blive inkluderet i de almene tilbud. En gruppen som førhen var at finde i specialtilbud. Den anden ting citeret forekommer at påpege, er mellemformen gevinst for barnet, et synspunkt som også genfindes i forskningen på området. Her er tilbagemeldingen for skoleleder, lærer m.fl. at mellemformer tilgodeser elevers støttebehov inden for rammerne af almenskolen (Tegtmejer, 2023). Der er dog et kæmpe men, både når man kigger på informantens udtalelser om mellemformer og på forskningen, nemlig det faktum at der oftest mangler specialpædagogiske kompetencer på skolen, en tendens informant 2 også italesætter;

”Jeg oplever, at det kan være svært at være i. Jeg har ikke en specialpædagogisk uddannelse, så det er hårdt at være i. Men for mig er det vigtigste at drenge føler jeg er der, så jeg gør rigtigt meget ud af relationsarbejdet, for det er der, jeg kan gøre en forskel” (informant 2).

Citat syntes at afspejle den udfordring som blandt andet Thyge Tegtmejer (2023) fremhæver. Informanten finder det svært at yde den specialpædagogiske indsats, som drengene har behov for, fordi hun ikke har de faglige kompetencer eller redskaber, som drengene ville have størst gavn af. En udfordring som der i den nye skolereform er taget højde for og sat midler af til, i form af efteruddannelse til lærere som man forventer skal varetage mellemforms funktionen (uvm.dk – ny aftale om folkeskolen).

Informanten er dog inde på en anden vigtig opgave, nemlig relationsarbejdet. Forskningen tyder på, at relationen til en tillidsfuld voksen, øger barnets trivsel og skaber bedre faglige, såvel som sociale egenskaber (Tegtmejer m.fl. 2023).

For at vende tilbage til den første tendens som informantens syntes at italesætte i første udsagn, nemlig det aspekt hvor der for politisk side er en forventning om, at inkludere flest muligt i almentilbuddene, peger forskningen om mellemformer på, at der både er en organisatorisk og økonomisk gevinst ved at bruge mellemformer som indsats. Mellemformer er relativt enkle at organisere og implementere, fordi støtten er skoleintern, og derfor i mange tilfælde kan organiseres uden tidskrævende kommunale visitationsprocesser (Tegtmejer, 2023). Samtidig kan de iværksættes hurtigt og de økonomiske udgifter holdes på et niveau, hvor driftsomkostningerne svarede til at støtte 7-10 elever for en elev i et specialtilbud (Tegtmejer. 2023).

Ovenstående afsnit har omhandlet nyeste indsats på inklusionsområdet i folkeskolen, mellemformer. Skolen, hvorfra to af informanterne arbejder, er aktuelt i gang med at implementere indsatsen, i form af holdbaserede mellemformer, og har ligesom forskningen høje forventninger til indsatsen. Dog rummer indsatsen nogle faldgruber, som både forskningen og informanterne italesætter, nemlig at mellemformer ikke må blive svaret på at inkludere børn, som fortsat hører til i specialtilbuddene, og de manglende specialpædagogiske kompetencer som flere oplever, heriblandt informanten, at være et problem. Dog rummer indsatsen også en mulighed for at skabe et rum til barnet med udfordringer, hvor barnet til føle sig set og hvor der er tid til relations dannelsen mellem barn og voksen.

### *Fællesskab og anerkendelse - hvorfor?*

Som belyst i de to forrige afsnit stiller inklusionen som mål, at inddrage barnet med udfordringer eller diagnoser i fællesskabet, hvilket findes interessant, for hvad betyder fællesskabet for barnet og

hvordan spiller fællesskabet sammen med konkurrencestatens syn på mennesket? Derfor vil dette afsnit dykke nærmere ned i fællesskabets betydning for individet, men samtidig også forsøge at tydeliggøre at der kan opstå uoverensstemmelser mellem konkurrencestatslogikkens syn på mennesket og fællesskabstanken.

I en verden hvor alt går stærkt, hvor forventninger er mange og hvor tiden til samværet nærmest ikke er eksisterende, findes fællesskabstanken endnu mere relevant end tidligere. En tanke som også syntes at præge min empiri, men i særdeleshed teorien. Fortalere for nyere kritisk teori har i årtier forsøgt at påberåbe anerkendelsens og fællesskabets betydning for individet, og disses trange kår, i et samfund hvor vi forventer at individets selvrealisering skabes ud fra friheden til vælge og individets udfoldelsesmuligheder (Honneth, 2008). I både folkeskoleloven og daginstitutionsloven fremhæves dannelse som en vigtig del af institutionernes formål. Men dannelse syntes at kunne læses på forskellige måder, alt afhængig af hvilke ideologiske briller man bærer. I samtiden forekommer dannelse at opstå i sammenspil med læringen, og læringsdelen er derfor helt afgørende for dannelsen af det individ, som vil gøre mest gavn for samfundet, en forståelse som læner sig meget op af konkurrencestatens logik (Pedersen, 2015). Tager man derimod udgangspunkt i nyere kritisk teori, så sker dannelsen i sammenspil med andre og i væren i fællesskabet (Honneth, 2008).

Flere af informanterne påtaler adskillige gange, at tiden til at danne og udvikle barnets sociale kompetencer, oftest står i anden række, en tendens som er belyst i analyse del 2. Dog virker samtlige af informanterne bevidste om denne tendens, hvorfor flere af dem har en kritisk tilgang til læringens altoverskyggende fokus. Selvom der fra politisk side er opstillet en række krav til at læringen skal være formålet, forekommer informanterne i ligeså høj grad at have fokus på, at barnet er afhængig af relationer, informant 1 fortæller:

”Mit ypperste mål som pædagog er, at alle skal have en ven. Og det er mit ansvar at hjælpe barnet, uanset udfordringer, med at få kompetencerne til at det lykkedes, for ingen skal eller må føle sig alene” (Informant 1).

Citatet syntes at anskue fællesskabet som hovedopgaven ved informantens virke, og et venskab som eksistentiel for barnet, en antagelse som på mange måder genfindes i anerkendelsesteorien. Axel Honneth (2008) tydeliggøre venskabets unikke funktion og indflydelse på individets mulighed for frihed og selvrealisering. Venskabet forudsætter nemlig at begge parter begrænser sig selv i forhold

til hinanden og for at det skal lykkes, kræver det at man anerkender hinanden både som forskellige individer, men også som ligeværdige interaktionsparter. Anerkendelse blandt venner gør os i stand til at være frie, fordi vi gennem anerkendelse oplever en fælles meningsgivende horisont og et kommunikativt frihedsbegreb (Honneth, 2008).

Kigger man derimod på udsagnet med konkurrencestatens logik, vil man ikke tillægge venskabet samme betydning, for det er friheden i sig selv, der danner individets selvrealisering og muligheder, på den måde er individet ikke afhængige af fællesskabet i kampen for at opnå det gode liv (Pedersen, 2015).

Der syntes at tegne sig et billede i empirien af, at både de adspurgte pædagoger og lærere, vægter og prioriterer fællesskabet højt, selvom der ikke altid er tid til denne opgave. Denne prioritering syntes at smitte af på børnenes indbyrdes interaktion, et eksempel herpå findes mine feltnoter:

”Stuen er fyldt med larm, grin og latter, rundt omkring på stuen sidder forskellige grupper af børn og tegner, lægger puslespil og sludre, der er to pædagoger på stuen. En gruppe drenge har trukket sig ned bagerst på stuen, de snakker og skubber lidt til hinanden og griner. En dreng kommer til, han har ikke været en del af gruppen indtil nu, men han råber og afbryder gruppens snak... den største af drengene går hen imod drengen som har afbrudt deres leg og kigger på ham, der går et par sekunder hvor der er total stilhed, men stilhedens overtages af et spørgsmål.... Vil du ikke være med?” (feltnoter, daginstitution).

Observationen forekommer at bærer præg af en forståelse over for det afvigende. Børnenes reaktion i eksemplet siger noget om den måde stuen fungerer på. Det er tydeligt at børnene er bevidste og vant til drengens adfærd, men de reagerer ikke negativt på det, tværtimod inkluderer de ham i fællesskabets leg og inviterer ham ind. Efterfølgende spørges der ind til episoden og pædagogens opfattelse af det, hertil svarer informanten:

”Altså det sjove er, at børn, de ved godt, når et andet barn er anderledes på en eller anden måde. De ved godt, at han anderledes og de er aldrig sure på ham. De slår ham aldrig. De behandler ham altid ordentligt, og det er meget sjældent, at hans udbrud har indflydelse på om han må være med i legen eller ej” (informant 4).

Citatet syntes at fortælle en del om den pædagogik, som præger stuen, og som også genfindes i mange af de andre udsagn. Med informanternes ofte kritiske syn på konkurrencestatens implementering af læringsplaner og test i mente, kan det diskuteres om specialets informanter ikke tager afstand for konkurrencestatens opportunistiske person, hvor faglighed er vejen til dannelse og selvstændighed, og i stedet fortsat har fokus på fællesskabets betydning og barnets unikke person, og anerkendelse af denne.

Skal man drage inklusionen ind i anerkendelses ligningen og betydningen af denne, italesætter flere af informanterne at inklusionen kun lykkes, hvis man som stue/klasse fællesskab accepterer og anerkender barnet med diagnosen. Samtidig påpeger blandt andet informant 1 og 2, at barnet med diagnosen oftest har rigtigt god gavn af fællesskabet, men at der ligger en kæmpe pædagogisk opgave i, at stue/klasse rummet er rummeligt og stærkt nok til at imødekomme barnet. Adspurg om hvorledes barnet med diagnosen har gavn af at være på en almindelige stue, svare informant 1 således:

”Jeg har en dreng i øjeblikket, som har rigtig mange vanskeligheder og udfordringer, og som nok mest af alt, står til at skulle i en specialinstitution, men jeg er ikke meget for det, for han er lige begyndt at rykke sig i fællesskabet med de andre. Han er begyndt at få sprog, det har han ikke haft før, og jeg frygter at han mister færdigheder, hvis han kommer til et sted hvor alle enten er ligeså udfordret som ham, eller værre, for han lærer af de andre børn og de lærer og passer på ham” (informant 1).

Ses citatet med teoretiske briller, kan man forklare drengens fremskridt med at han møder anerkendelse på de forskellige sfære som er kernen i Honneths anerkendelsesteori (Honneth, 2008). Han bliver i fællesskabet mødt med ligeværdighed og værdsættes af de andre børn og pædagogen, hvorfor hans selvtillid og selvværd til at indgå i relationens styrkes. Samtidig har han, qua lovgivningen om inklusion, mulighed for at deltage på lige vilkår som de andre børn, men der hvor anerkendelsen først og fremmest ses, er drengens tilknytning og relation til fællesskabet. Han bliver ikke holdt udenfor, fordi han afviger, tværtimod har de andre børn en vigtig rolle i, at han bliver en del fællesskabet. Man kan derfor tale om et meningsgivende fællesskab (Honneth, 2008), hvor fællesskabets individer anerkender og deltager på lige vilkår, uagtet forskellighed.

Indførelsen af mellemformer syntes også at have medført et mere positivt læringsmiljø, og hvor rummeligheden over for det afvigende måske er blevet mere tolerant. Informant 2 fortæller:

”Jeg oplever at mellemform giver både eleven selv og klassen et frirum, fordi de elever som modtager mellemform, oftest er dem der fylder meget i klasserummet. Derfor tror jeg også at mellemformer på sigt kan styrke elevens tilknytning til fællesskabet, fordi han ikke længere fylder så meget og måske også bedre kan rumme at være i klasserummet, fordi han får mulighed for at trække sig. Men samtidig får eleven med udfordringer også en mulighed for en relation med en voksen, hvor de ikke er en blandt mange” (Informant 2).

Citatet forekommer at tale ind i vigtigheden af at bevare eleven med udfordringer i fællesskabet, et fællesskab hvor tilknytningen har afgørende betydning for elevens mulighed for at være en del af et meningsgivende fællesskab. Samtidig påpeger informanten igen relationens betydning for barnet med udfordringer. Mellemformer giver eleven en mulighed for at danne en meningsfuld relation til en voksen, i en relation hvor barnets behov, så vidt muligt, imødekommes. Hermed giver indsatsen eleven en mulighed for at skabe mening og selvrealisering i en tryk relation til en voksen, en mulighed der er de færreste forundt. Ifølge Honneth (2008) er samtidens krav om at man på egen hånd må og skal danne mening med livet, direkte årsag til at individet lider, og har svært ved at finde fodfæste i nutidens krav (Honneth, 2008). Med det i mente, kan man diskutere om mellemformer i virkeligheden er endnu større hjælp end først antaget, for hvis barnet med udfordringer behøvs kan imødekommes, og hvis de kan gribes af en meningsgivende relation, er chancen for et barn i trivsel så ikke markant større?

Dette afsnit har tydeliggjort relationens og fællesskabets betydning for barnet med udfordringer. Empirien peger på, at informanterne i overvejende grad, vægter fællesskabet højest, selvom der fra politisk side, er langt op til læring som dannelsesgrundlag. Den pædagogik, som syntes at præge informanternes tilgang til eleven/barnet i stue/klasserummet forekommer at være af anerkendende karakter, og de italesætter alle, at vigtigheden af meningsgivende fællesskaber ikke er til at fejl af.



### *Delkonklusion*

Ud fra ovenstående analyse del, syntes tre centrale fund at kunne give et svar på arbejdsspørgsmålet; *”Hvilken betydning har inklusion af barnet med diagnosen på fællesskabet?”*

Første fund forekommer at stille skarpt på den pædagogik, der i dag syntes at præge daginstitutionen, nemlig det resourcesyn, der på mange måder, er blevet afgørende for en vellykket inklusionspolitik. Det øget fokus på at se barnet som ressourcefuldt, fremfor mangelfuldt, syntes at læne sig op ad den inklusionspolitik med ønsker at fremhæve fra politisk side.. Dog har synet medført et pædagogisk paradoks eller en dobbeltbevægelse, hvor pædagogen i praksis befinder sig i et krydspres, hvor diagnosen ikke må stigmatiser eller begrænse barnets muligheder, men samtidig forventes det pædagogen tager højde for og tilpasse den pædagogiske opgave til gavn for barnet med diagnosen.

Andet fund findes i betydningen af implementeringen af mellemformer i folkeskolen. Mellemformer har medført muligheden for at skabe rum og ro til eleven med udfordringer. Mellemformer er ifølge empiriens informanter, et godt skridt på vejen til, at imødekomme eleven i dets udfordringer. De ser mellemformer som en mulighed for at skabe en dybere relation til eleven og på den måde hjælpe eleven ud af deres skoleværing mm. Dog beretter de, ligesom forskningen, om opmærksomhed på, at folkeskolens ansatte fortsat mangler de rette socialpædagogiske ressourcer, og at den økonomiske gevinst af mellemformer, ikke må overskygge den enkeltes elevs reelle behov.

Tredje fund tydeliggør vigtigheden af fællesskabet og anerkendelse af barnet som afviger. Min empiri tyder på, at både pædagoger og lærere vægter fællesskabets betydning højt, og i mange tilfælde italesætter inklusion i fællesskabet højere end den faglige kunne, selvom dette skrider imod den konkurrencestatslogik, som syntes at præge samfundets syn på uddannelsessystemet. Slutteligt tyder både min empiri og teorien på, at barnet kun i et meningsgivende fællesskab, kan opnå selvværd og selvtillid, som i sidste ende er altafgørende for, om barnet er i trivsel eller ej.

## Konklusion

Løbende i specialet er fremlagt delanalysernes fund i deres tilhørende delkonklusioner. På baggrund af disse fund vil der nu blive foretaget en samlet konklusion med henblik på at svare på specialets problemformulering; *Hvilken betydning har psykiatriske diagnoser, som ADHD og autisme, i professionel praksis - Og hvordan kan diagnosebegrebet forstås?*

Det kan konkluderes at der har været en ændring i det pædagogiske arbejde, i takt med det øget fokus på diagnosticering fra politisk side. Tiden til det enkelte barn er udfordret, og muligheden for danne tillidsfulde relationer barn og voksen imellem, har trænge kår. Informanterne oplever at diagnoser i stigende grad bliver en forklaring på mistrivsel og et forståelsesredskab på afvigende adfærd.

Informanterne italesætter en tendens til hurtigere at diagnosticerer et barn end tidligere, i håbet om at opnå ressourcer til at hjælpe barnet ud af dets mistrivsel. Som analysen har belyst, oplever informanterne at diagnosen oftest er et must, hvis midlerne til at imødekomme barnets behov skal opnås, hvorfor diagnoser og diagnostisk i dag, er en stor del af det pædagogiske arbejde. Empirien peger på et stadig mere snævret normalitetsbegreb og manglende plads til forskellighed, hvorfor børn som førhen måske stod lidt ud, men stadig kunne rummes, i dag er mere tilbøjelig til at få en diagnose, for at passe ind i rammerne for ”normal” adfærd.

Samtidig findes det, at pædagogen/lærers narrativ spiller en rolle for blikket på barnet, og kan få betydning for, om hvorvidt barnet får en diagnose eller ej. Blikket på barnet syntes samtidig at være præget af erfaring og informantens alder, hvor der findes en større skepsis over for brugen af diagnoser blandt de mest garvet informanter.

Det kan konkluderes, at der forekommer at være et stigende fokus på læring og barnets faglige kunnen, et fund som bakkes op af Kaj Ove Pedersens betragtninger om konkurrencestatens logik. Det forventes at læring og faglig udvikling medtænkes i alle henseender af hverdagen, hvilken ifølge informanterne har en negativ indflydelse på, og påvirkning af fællesskabet tilblivelse og barnets unikke persondannelse. Der forekommer at være en forventning om at barnet, uagtet diagnose eller ej, kan tilpasse sig de samfundsmæssige krav om høj faglighed i et læringsmiljø som syntes mere udfordret end nogensinde før. Forventningen om et mere inkluderende læringsmiljø har skabt et læringsrum, hvor elevens individuelle kompetencer og færdigheder i høj grad ligger på elevens egne skulder, og hvor den fagprofessionelles rolle i vid udstrækning handler om de få, hvis behov for støtte er størst.

Det kan konkluderes, at der i takt med inklusionen af stadig mere udfordret børn i de almene tilbud, er opstået et såkaldt ressourcensyn blandt de fagprofessionelle. Et syn som muliggøre at barnet med diagnosen kan inddrages i fællesskabet og det almene læringsrum. Samtidig er der fra politisk side lagt op til, at diagnosen ikke i selv sig er en hæmsko, men at den skal favnes og bruges effektivt til gavn for barnet. En tilgang som oftest sætter de fagprofessionelle i et paradoks/ dobbeltbevægelse, hvor man som fagprofessionel kan opleve et krydspres, hvor diagnosen på den ene side ikke må være stigmatiserende eller begrænse barnets muligheder, men på den anden side forventes det, at der tages hensyn og højde for barnet med diagnose i planlægningen og i det pædagogiske arbejde.

I forsøget på at favne barnet med diagnosen i folkeskolen, er man aktuelt i gang med at implementere ”mellemformer”, som skal imødekomme barnet med diagnosens individuelle behov, samtidig med at bevare tilknytningen til stamklassen. Folkeskolen, hvorpå noget af empirien til specialet er indsamlet, har sideløbende med specialet tilblivelse implementeret holdbaseret mellemform, med gode resultater til følge. Informanterne oplever mere tid til den altafgørende relations dannelse, og mærker en markant bedring i de tilknyttede børns skoleværing. Dog italesætter informanterne behovet for ekstra socialpædagogiske ressourcer og om et fokus på, at den økonomiske gevinst af mellemformer ikke må overstige elevens reelle behov.

Slutteligt kan specialet konkludere at meningsfulde fællesskaber er altafgørende for barnet med diagnosen. Alle informanterne påpeger vigtigheden af, at værne om fællesskabet og barnets unikke væren. Empirien tyder på, at inklusionen af barnet med diagnosen kun lykkedes, hvis barnet mødes af et anerkendende miljø, med plads til forskellighed og afvigende adfærd.

## Perspektivering

Dette afsnit vil tage udgangspunkt i undren og tanker der er opstået i forbindelse med udarbejdelsen af dette speciale.

Som belyst i analysen har blikket på den pædagogiske opgave ændret sig, og de professionelles blik syntes i høj grad at blive præget af den læringstilgang og konkurrence, som præger vores samtid. Diagnosekriterierne er blevet færre og diagnosticeringen er eksploderet. Diagnoser er blevet hverdagssprog, hvad end du er specialist eller lægmand, for har alle ikke en snert af noget? Denne tendens kan selvfølgelig være med til at afstigmatiser diagnosen, men det er også problematisk, for pludselig ved vi ikke rigtigt, hvad diagnosen betyder. Diagnosen mister tyngde og alvor, hvilket kan have konsekvenser på både samfundsøkonomisk og individniveau. Når vi diagnosticerer på baggrund af færre kriterier, er risikoen for overdiagnosticering også større, og diagnosen bliver mindre stabil (Holm, 2024). Det er klart at diagnosen kan betyde en forståelse og forklaring for nogle, og give nogle redskaber som barnet kan gøre brug af livet igennem, men det er bare vigtigt at vi ikke glemmer, at med diagnosen følger også lukkede døre. Der er uddannelser og jobs hvor døren lukkes alene på den grund af diagnosen, og som tallene ser ud lige nu, kan vi ende ud med en generation af unge, hvor 10-15 % af alle drenge ender med en ADHD diagnose og seks procent med autisme (Holm, 2024), og hvilket samfund får vi så? Det er vigtigt at huske på, at diagnoser er skabt som et arbejdsværktøj inden for sundhedsvæsenet, for at hjælpe individet og dets udfordringer bedst muligt, men når vi som, i dag, bruger diagnoser som årsagsforklaring på menneskelig lidelse og afvigende adfærd der ikke passer ind i vores meget snævre normalitetsbegreb, får diagnoserne også konsekvenser i det virkelige liv. Derfor kan man blive bekymret for fremtiden for de børn som diagnosticeres, blot fordi de ikke passer ind i den institutionelle ramme og den læringskultur vi i dag har opstillet. Men hvad er alternativet?

Kigger man ud fra landets grænser, syntes der at findes et alternativ. I Skotland har man i de seneste 10 år givet en skole "fri" for testning og diagnoser, og i stedet givet skolepsykologer og lærere frie rammer til at arbejde sammen om den gode undervisning, og givet plads til det sociale arbejde (Lentz, 2024). Her taler man ikke om elevens eventuelle diagnoser, men om skolens tilpasning af pædagogik og relationer ud fra de individuelle behov og ressourcer, der måtte være (Lentz, 2024). Det skotske og danske PPR system er meget lig hinanden, skolepsykologer er fast tilknyttet og der lægges op til at arbejde systematisk på individuelt niveau omkring enkelte børn (Lentz, 2024). Forskellen findes dog i, at de skotske skolepsykologer ikke i samme mængde som i Danmark laver PPV'er og individuelle udredninger, men bruger tiden ude med at observere og rådgive i den pædagogiske

praksis, en praksis som flere af dette speciales informanter efterspørger. I Skotland er det besluttet i lovgivningen ikke at segregere elever til specialskoler, i stedet visiteres de få elever, hvor behovet for specialskole findes nødvendig, til et tilbud hvor eleven et par gange om ugen er tilknyttet specialskolen, men samtidig er indskrevet på almenskolen, hvor eleven går resten af ugen. Ses denne metode ind i det danske uddannelsessystem, findes der nogle lighedspunkter med tanken bag mellemformer. Muligheden for at give eleven med udfordringer et tilbud om differentieret undervisning i mindre grupper, med tid til relations dannelse og plads til det individuelle behov eleven nu en gang har, uden tabet af almen skolens fællesskab, er ifølge forsøget fra Scotland altafgørende for barnets trivsel og for om, hvorvidt inklusionen lykkes (Lentz, 2024). I Danmark er vi på vej med en skolereform, hvor skolen skal sættes fri, hvor de specialpædagogiske ressourcer skal styrkes og hvor undervisningen skal tilbage i lærernes hænder, alle tiltag som forhåbentlig kan komme alle, men ikke mindst de mest udsatte børn, til gode. For trivsel og skoletilhør er noget der skabes af de professionelle og i undervisningen, og ikke noget som sker manualbaseret eller gennem færdige programmer.

## Litteraturliste

- Arnfred, J & Langager, S. (2015). ”Diagnoser i skolen: elevkarakteristikker og inklusionspolitikker”. I: Brinkmann, S & Petersen, A. (red). Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion. Forlaget Klim
- Becker, H. (2020). “Outsidere – studier i afvigelsessociologi” (2.udg.) Hans Reitzels forlag
- Bengtsson, T. T. & Mølholt, A. (2020). ’Anonymisering i kvalitative undersøgelser’ i Petersen, K. E. & Ladefoged, L. (red.) Forskning med børn og unge: Etik og etiske dilemmaer. København: Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) Kvalitative metoder. En grundbog. København: Hans Reitzels Forlag,
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) Kvalitative metoder. En grundbog. København: Hans Reitzels Forlag,
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2010). Kvalitativ metode: En grundbog (1. udg.). Hans Reitzels forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. 1997. Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning. Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. 2023. Inklusion. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion>
- Carlsen, L. T. (2018). Forskningsetik i praksis. Olesen, P. S. & Monrad, M. (red.): Forskningsmetode i socialt arbejde (s.253-270). København: Hans Reitzels Forlag, 2018.
- Christensen, A. B., Jørgensen, S., Olesen, S. P., & Rasmussen, T. (2015). Viden og videnskabs- teori i socialt arbejde (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag, 2015.

Danforth, S. & Naraian, S. 2015. This new field of inclusive education: Beginning a dialogue on conceptual foundations. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), 70-85.

Denzin, Norman K. & Yvonna S. Lincoln. 2000. "Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research." in *Handbook of Qualitative Research*, red. af Norman K.

Foucault, M.F. (2008). Forelæsning 1. Februar 1978. I: M.B.H. Marie Bruvik

Gadamer, H. G. (2007). *Sandhed og Metode*. Udgivet af Academica

Guldager, J & Ejrnæs, M. (2008). *Helhedssyn og Forklaring*. Akademisk Forlag.

Hastrup, K. (2020). Kapitel 2. Feltarbejde. I: Brinkmann, Svend og Lene Tanggaard (red.) *Kvalitative Metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag

Honneth, A. (2003). "Den individuelle friheds patologi". I: Willig, R. (red). *Behovet for anerkendelse – en tekstsamling*, s. 118-139. København: Hans Reitzels forlag.

Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik*. Hans Reitzels Forlag.

Honneth, A.(2008). "Anerkendelsens pointe". I Micheal Hviid Jakobsen & Rasmus Willig (red).: *Anerkendelsespolitik*. Odense. Syddansk Universitetsforlag

Hjortkær, C. (2020). *Utilstrækkelig: Hvorfor den nye moral gør de unge psykisk syge*. Klim.

Juul, S (2012): "Nyere kritisk teori" (siderne 319-355) (36 sider). I: Søren Juul og Kirsten Bransholm Pedersen (red.): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Juul, S. (2016). *Afvigelse og socialpolitik i diagnosesamfundet*. I: I.H.M. Iver Hornemann Møller & J.E.L. Jørgen Elm Larsen (Red.), *Social Politik* (4. udg., s. 605-627). Hans Reitzels Forlag.

Juul, S. (2017). *Selvets Kultur*. Hans Reitzels Forlag.

Juul, S. (2023). "Mistrivsel blandt unge: En udfordring for velfærdspolitikken". I: I.H.M. Iver Hornemann Møller & J.E.L. Jørgen Elm Larsen (Red.), Social Politik (5.udg. 1. opslag s. 677-700). Hans Reitzels Forlag.

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017) Kvalitativ Analyse, syv traditioner. Hans Reitzels for- slag.

Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2017) Kvalitative analysetraditioner i samfundsvidenskabelige forskning (red.): Kvalitativ analyse, syv traditioner (s.9-26) København: Hans Reitzels Forlag, 2017.

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. 2005. Observationer i en interaktionistisk begrebsramme. I: København: Hans Reitzels Forlag

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. København: Hans Reitzels Forlag,

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). Interview det kvalitative forskningsinterview som hånd- værk (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Lindeberg, N.H., Tegtmejer, T., Iversen, K., Andreassen, A.G, Ibsen, J.T., Rangvid, B.S., Bjørnholt, B., Ruge, M. & Ellermann, K.G. 2022a. Styring, organisering og faglig praksis. Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand. VIVE.

Lindeberg, N.H., Nøhr, K., Ladekjær, E., Tegtmejer, T., Tams, L.V & Nicolajsen, J.S. 2022b. Kortlægning af mellemformer: Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning. VIVE.

Olesen, P. S. & Monrad, M. (2018). Kvalitet og kritik. Olesen, P. S. & Monrad, M. (red.): Forskningsmetode i socialt arbejde (s.293-317). København: Hans Reitzels Forlag, 2018.

Szulevicz, Thomas (2015) Kapitel 3: Deltagerobservation. I: Brinkmann, Svend og Lene Tanggaard (red.) Kvalitative Metoder. En grundbog. København: Hans Reitzels Forlag



Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) Kvalitative metoder. En grundbog. København: Hans Reitzels Forlag

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Kvalitet i kvalitative studier. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) Kvalitative metoder. En grundbog. København: Hans Reitzels Forlag,

Monrad, M. (2018) Tilvirkning af data. Olesen, P. S. & Monrad, M.(red.): Forskningsmetode i socialt arbejde (s.114-115). København: Hans Reitzels Forlag, 2018.

Olesen, P. S. & Monrad, M. (2018). Kvalitet og kritik. Olesen, P. S. & Monrad, M. (red.): Forskningsmetode i socialt arbejde (s.293-317). København: Hans Reitzels Forlag, 2018.

Ove K. Pedersen, Ove K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag

Poulsen, L.P. (2006). Mitchell Dean: Governmentality - Eller: Om forskellige former for foucaultianisme.

Rosa, H. (2014). Fremmedgørelse og Acceleration. Hans Reitzels Forlag.

Saunders, Mark: "Research Methods for Business Students". 8. Udgave. Pearson Education Limited

#### *Internet Artikler*

BØRNE- OG UNDERVISNINGSMINISTERIET. (2024, 19. 03). Ny aftale om folkeskolen [Pressemeddelelse]. UVM.dk. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2024/mar/240319-ny-aftale-om-folkeskolen>

Diklev Pallesen, Anne. (2024, 16. 03). SF hiver undervisningsministeren i samråd i sag om normeringer. dr.dk. <https://www.dr.dk/nyheder/indland/sf-hiver-undervisningsministeren-i-samraad-i-sag-om-normeringer>

Grynberg, Stine. (2022, 21. December). Ny undersøgelse: Det går skidt med elevernes trivsel. Folkeskolen.dk. <https://www.folkeskolen.dk/elevtrivsel-karakterer-trivsel/ny-undersogelse-det-gar-skidt-med-elevernes-trivsel/4691722>

Holm, Eva Frydensberg. (2024, 4. april). "I stedet for bare at stille autisme- og ADHD-diagnoser, burde vi spørge: Hvorfor får mennesker det dårligere?". Socialt indblik. <https://www.socialtindblik.dk/i-stedet-for-bare-at-stille-autisme-og-adhd-diagnoser-burde-vi-spoerge-hvorfor-faar-mennesker-det-daarligere/>

Høj, Oliva. (2023, 03. 02). Regeringen lader forliget om minimumsnormeringer ophøre:: Der er tale om svigt. dr.dk. <https://www.dr.dk/nyheder/politik/regeringen-bryder-med-forlig-om-minimumsnormeringer-det-er-et-svigt>

Kold, Lotte Flugt. (2014, 08. 08). Den Blå Betænkning: Undervisningsvejledning for Folkeskolen, 1960. I: danmarkshistorien.dk. <https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/undervisningsvejledning-for-folkeskolen-1960-den-blaa-betaenkning/>

Kold, Lotte Flugt. (2014.08.08). Skolelovgivningen i Danmark, efter 1521. I: danmarkshistorien.dk. <https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/alle-tiders-skolelove-skolelovgivning-1521-2014>

Kristensen, Laura Møberg (2021, 11. 05). Det er ikke implementeringen af folkeskolereformen, den er gal med. Det er selve reformen. Information.dk. <https://www.information.dk/debat/2021/05/implementeringen-folkeskolereformen-gal-selve-reformen>

Larsen, Ib Hedegaard (2022, 9. Februar). Børn med diagnoser i folkeskolen er endt på parkeringspladsen!. Folkeskolen. <https://www.folkeskolen.dk/specialpaedagogik/born-med-diagnoser-i-folkeskolen-er-endt-pa-parkeringspladsen/4129148>

Lentz, Jette. (2024, 11. April). mennesker med og uden en ADHD- eller autismediagnose bliver mindre.. Folkeskolen.dk. <https://blog.folkeskolen.dk/inklusion-inspiration-ppr/ppr-taet-pa-ingen-segregering-af-elever-i-10-ar-pa-stor-skole/4763494>

Nielsen, Knud Holt. (2021, November). Inklusionsindsatsen lykkes, når pædagoger bevæger sig midt på vejen [Interview med Bjørn Kjær]. dpu.au.dk. <https://dpu.au.dk/asterisk/asterisk-99/inklusionsindsatsen-lykkes-naar-paedagoger-bevaeger-sig-midt-paa-vejen>

Prytz, Mikkel. (2022, 21. August ). Voldsom stigning i diagnoser:: Flere børn og unge står udenfor fællesskabet. BUPL. <https://bupl.dk/politik-og-presse/maerkesager/voldsom-stigning-i-diagnoser-flere-boern-og-unge-staar-udenfor>

Rasmussen, Pernille Darling. (2023, 4. Januar). Vi lever ikke i en diagnosekultur, men i et samfund i forandring. Information.dk. <https://www.information.dk/debat/2023/01/lever-diagnosekultur-samfund-forandring>

Skaaning, Jakob. (2017, 10. marts). TIDSLINJE: : Offentlig børnepasning gennem tiderne. I: dr.dk. <https://www.dr.dk/nyheder/indland/tidslinje-offentlig-boernepasning-gennem-tiderne>

Thiesen, Mette. (2021, 22. Februar). Nye Borgerlige: Vi skal skrotte folkeskolereformen. Altinget.dk. <https://www.altinget.dk/artikel/nye-borgerlige-vi-skal-skrotte-folkeskolereformen>

### *Lov og andre retskilder*

Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge [Dagtilbudsloven], LOV nr. LBK nr 2 af 06/01/2022. Retsinformation (2020). <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/2>

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen [Folkeskoleloven], LOV nr. LBK nr. 665 20/06/2014. Retsinformation (2014). <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2014/665>

Indenrigs - og sundhedsministeriet, Benchmarkingenhed. (2023, Juni). Analysenotat : Psykiatriske diagnoser og kontakter blandt børn og unge i 2012-2022 [Analysenotat]. Indenrigs - og sundhedsministeriet, Benchmarkingenhed. <https://benchmark.dk/Media/638222479988537903/Analysenotat%20->

[%20Psykiatriske%20diagnoser%20og%20kontakter%20blandt%20b%C3%B8rn%20og%20unge%20i%202012-2022.pdf](#)

### *Rapporter*

Høygaard Lindeberg, Nanna, Toft Hansen, Anne m. fl. (2023, 11. Maj). Kvalitet i dagtilbud: National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og dagplejen for 0-2-årige børn. Vive. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/kvalitet-i-dagtilbud-dx3610xb/>

Myrup Jensen, Vibeke, Pohl Nielsen, Chantal m.fl. (2018). Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen: En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018. VIVE. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/elevernes-laering-trivsel-og-oplevelser-af-undervisningen-i-folkeskolen-yzeg62vk/>

Myrup Jensen, Vibeke. & Pohl Nielsen, Chantal. (2018). Viden om Folkeskolereformen: Opsamling af resultater fra følgeforskningsprogrammet 2015-2018. VIVE. <https://www.vive.dk/media/pure/11269/2231291>

Poulsen, Marie Louise, *Dagtilbud for børn i udsatte positioner*, udgivet fra EVA Link: [Fra fysisk inklusion til oplevet deltagelse | EVA](#)

Social - og boligstyrelsen. (2023, November). Anbefalinger for god kvalitet i indsatsen for børn og unge med ADHD og/eller autisme. Social - og boligstyrelsen. [https://www.sbst.dk/Media/638368873489818775/Anbefalinger%20ADHD%20Autisme\\_HT.pdf](https://www.sbst.dk/Media/638368873489818775/Anbefalinger%20ADHD%20Autisme_HT.pdf)

Tegtmejer, Thyge & Richardt Schoop, Sarah. (2024). Indsatsbeskrivelse for udvikling af mellemformer . Vive. <https://www.vive.dk/media/pure/qz55blgz/24794552>

Tegtmejer, Thyge. (2024). Inklusion, specialpædagogik og mellemformer. Vive. <https://www.vive.dk/da/temaer/inklusion-specialpaedagogik-og-mellemformer/>

Tegtmejer, Thyge, Richardt Schoop, Sarah m.fl. (2024). Mellemformer er godt for mange elever med særlige behov og er billigere og mindre indgribende end specialtilbud. Vive. <https://www.vive.dk/da/nyheder-og-debat/2024/mellemformer-er-godt-for-mange-elever-med-saerlige-behov-og-er-billigere-og-mindre-indgribende-end-specialtilbud/>

Tegtmejer, Thyge & Richardt Schoop, Sarah. (2024). Mellemformer – Pilotevaluering af forsøg med mellemformer på 20 skoler i fem kommuner. Vive. <https://www.vive.dk/media/pure/qz55blgz/24794512>

UDDANNELSESSTATISTIK. (2021). Elevernes trivsel - landsoverblik. Børne - og undervisningsministeriet. <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1792.aspx>