

## Diagnoser og pædagogisk arbejde

Røn Larsen, Maja

*Publication date:*  
2013

*Document Version*  
Andet version

*Citation for published version (APA):*  
Røn Larsen, M. (2013, jun. 8). Diagnoser og pædagogisk arbejde.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact [rucforsk@kb.dk](mailto:rucforsk@kb.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# Diagnoser og pædagogisk arbejde

---

*v. Maja Røn Larsen, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.*

## **Indledning**

Denne artikel handler om de institutionelle processer med at identificere og arbejde med børnehavebørn, som enten er diagnosticeret, eller hvor man overvejer muligheden af at få stillet en diagnose. Hovedpointen med artiklen er at diskutere, hvad diagnosen og overvejelserne omkring diagnosen konkret gør ved den pædagogiske praksis.

Generelt er der en stigende anvendelse af diagnoser på både skole- og daginstitutionsområdet (Fisker, 2012). I denne artikel diskuterer jeg stigningen i diagnosticering af børn. Dette gøres på baggrund af en bred forskningsmæssig kritik af tendensen til at fokusere på individuelle børn og deres funktionsniveau, når vi vil begribe vanskeligheder i børnelivet. Denne diskussion har igennem en årrække været aktuel i den specialpædagogiske debat på skoleområdet. På baggrund af et forskningsprojekt, som er udført i samarbejde med to børnehaver med pladser til "børn med særlige behov", argumenterer jeg i denne artikel for, at det diagnostiske blik på enkeltbørn nemt får os til at overse væsentlige aspekter af børnelivet og den kontekst, som vanskelighederne opstår i. Dette kan gøre os blinde for meget væsentlige pædagogiske nøgler til at hjælpe børnene, nøgler der blandt andet knytter sig til at arbejde med de fællesskaber, som børnene indgår i.

Når vi analyserer børns perspektiver på deres hverdagsliv og de vanskeligheder, der måtte opstå, synes børns lærings- og udviklingsprocesser at være nært forbundet til deres deltagelsesmuligheder i børnefællesskaberne. Når vi analyserer diagnosticerede børns perspektiver, synes det samme faktisk at gøre sig gældende, men for disse børn synes fokus på deltagelsesmuligheder imidlertid at glide ud af de professionelle diskussioner til fordel for mere individualiserede perspektiver på mulige mangler. En pædagog på specialområdet formulerer det sådan her, når hun beskriver den specialpædagogiske indsats:

*"I 25 år har vi nok tænkt, at vi har arbejdet med fællesskaber, men det har vi måske ikke. Vi har været vant til at arbejde med de børn, der faldt ud af fællesskabet, men vi har ikke arbejdet med det, de faldt ud af."*

Hun berører her et meget centralt dilemma i forhold til pædagogik og diagnoser, nemlig at man slipper det almenpædagogiske fokus på den sammenhæng eller den kontekst, som barnet deltager i, og i stedet fokuserer på det enkelte barn isoleret fra den kontekst eller den situation, som vanskelighederne udspiller sig i, når der opstår store vanskeligheder om et barn. Denne artikel giver nogle bud på, HVORDAN og HVORFOR dette perspektivskifte sker. Mine bud udspringer af analyser af de pædagogiske forståelser og den pædagogiske praksis som en del af en overordnet institutionel organisering, der også handler om ressourcetildelings- og institutionsorganisering. Jeg vil med andre ord knytte diskussionen om diagnoser og individualiserede kategoriseringer til den sammenhæng, som kategorierne skal "virke i" – nemlig et system, der trods ambitioner om det modsatte, stadig er præget af en adskillelse af det almene og det specialpædagogiske område.

### **Empirisk og analytisk tilgang**

Artiklens empiri stammer primært fra mit seneste forskningsprojekt: 'Diagnostisk tænkningens betydning for pædagogisk arbejde' (Røn Larsen, 2012a, 2012b). Her har jeg, i samarbejde med personalet i to daginstitutioner, udforsket den diagnostiske tænkningens betydning for pædagogisk arbejde. Samtidig har det vist sig relevant at inddrage resultaterne fra min ph.d.-afhandling: 'Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser'. Her undersøgte jeg forskellige typer for specialundervisning uden for folkeskolen og den måde vanskeligheder i børns liv, bl.a. gennem diagnoser, bliver beskrevet i visitationer og børnesager (Røn Larsen, 2011a, 2012c).

I begge projekter har jeg gennem deltagende observationer og interviews med børn, forældre, professionelle og forvaltere samt gennem et tæt samarbejde med forskellige professionelle afsøgt de specialpædagogiske indsatser og deres betingelser på tværs af daginstitution, specialskole og forvaltning. I denne artikel vil jeg vise eksempler fra børnehaver og sætte dem ind i en bredere sammenhæng ved at inddrage eksempler fra et visitationsmøde.

Jeg går med andre ord på tværs af forskellige organisatoriske sammenhænge, når jeg vil forstå, HVORFOR individualiserende forståelser som diagnoser får så stor betydning i den

pædagogiske praksis – og når jeg vil forstå, HVILKE betydninger de får. I uddannelsesdiskussioner er der en tendens til at diskutere vanskeligheder i den pædagogiske praksis som et udtryk for, at der ikke er "viden nok", eller at der er "forkert viden" på spil. Her er jeg i stedet optaget af at forstå kategoriseringerne (og i denne sammenhæng diagnoser), der er på spil, som meningsfulde svar på krav i de konkrete betingelser i en organisation (se også Dreier, 2008; Holzkamp, 2012; Skrtic, 1991). Det betyder fx i forhold til diagnoser, at hvor vi normalt tænker en diagnose som et logisk svar på spørgsmålet: "*Hvad er der mon galt med det barn?*", så vender jeg billedet på hovedet og spørger: "*Hvis diagnosen er svaret, hvad er da spørgsmålene?*"

Når man kigger nærmere efter, viser det sig, at diagnosen kan forstås som svaret på en lang række andre spørgsmål end blot spørgsmål om at identificere årsagen til et enkelt barns vanskeligheder. Det bliver tydeligt at anvendelse af diagnoser også knytter sig til, hvilke typer af beskrivelser der kan udløse ressourcer, hvilke kategorier der opfattes som knyttet til hvilke fagligheder osv.



Man kan illustrere bevægelsen med denne model. Hvor vi almindeligvis fokuserer vældig meget på uddannelsen som en kilde til udvikling af pædagogisk praksis, er jeg mere

optaget af at forstå den større institutionelle sammenhæng, som den pædagogiske praksis er en del af – den sammenhæng, som de forskellige forståelseskategorier, som fx diagnoser indgår i og ikke mindst virker i. Jeg argumenterer for, at hvis vi vil forstå, hvorfor og hvordan diagnoser får stigende betydning som en del af den pædagogiske praksis, er vi nødt til at udforske forbindelserne til andre dele af den kommunale organisation, forståelser af børn og den virkelighed, den pædagogiske praksis udøves i, i øvrigt, herunder andre praksisser. I det følgende vil jeg derfor fokusere på den pædagogiske praksis og visitationen.

### **Analytiske børneperspektiver på vanskeligheder i børneliv**

Et helt centralt analytisk ankerpunkt i min forskning er ambitionen om at udvikle et analytisk børneperspektiv på vanskeligheder i børns hverdagsliv i den pædagogiske praksis (diskussionen om, hvordan man etablerer et børneperspektiv, er stor og umulig at redegøre for her, men se evt. Kampmann 2000; Kousholt 2011). I den sammenhæng er jeg inspireret af Ida Schwarz og hendes pointering af det centrale ved pædagogisk arbejde. Schwartz tager udgangspunkt i en almen betragtning omkring pædagogisk arbejde og peger på, at pædagogik grundlæggende handler om at ville noget med nogen, at have intentioner på andres vegne. Og så forlænger hun med, at vi aldrig må glemme, at dem, som vi har intentioner med, er subjekter, der også har intentioner selv (Schwarz, 2007, 2009).

Den pædagogiske opgave er derfor at have intentioner på børns vegne, men hvis vi vil nå nogen steder med børnene, må vi hele tiden være opmærksomme på at forbinde vores pædagogiske indsats til det, børnene selv er optaget af. Og det at lede efter børns intentioner tvinger os til at skifte fokus, så vi ikke ser på *barnets adfærd* som løsrevet fra den kontekst, det befinder sig i. I stedet analyserer vi barnets handlinger som meningsfulde svar på de betingelser, der har betydning for det. Vi får, med andre ord, pludselig øje på det, som barnet orienterer sig efter – det, det retter sig imod – i konkrete situationer, i konteksten og blandt de andre omkring barnet.

Man kan som Charlotte Højholt også beskrive det som et skift i observatørens opmærksomhed, så man ikke længere ser PÅ barnet, men MED barnet fra dets position. Altså, at man som observatør forsøger at følge barnets blik og fokus for barnets handlinger, netop for på den måde at få blik for, hvad de uønskede handlinger er en del af (Højholt, 2001; Højholt & Kousholt, 2012).

Et godt eksempel på problematikken er "det uopmærksomme barn" – barnet med "opmærksomhedsforstyrrelser". Her kan diagnosen ADHD være et relevant nedslag i forhold til en kategorisering af uopmærksomheden gennem blikket PÅ barnet. Med blikket FRA barnet er vi imidlertid nødt til at spørge: "*Hvad i barnets liv forstyrrer opmærksomheden?*" Når vi ser fra barnet i konkrete situationer: Hvad er det da, barnets opmærksomhed SÅ er rettet imod? Pointen er, at blikket således rettes mod konteksten/sammenhængen for opmærksomhedsforstyrrelsen. Konkret betyder det fx i et klasseværelse, at man i stedet for at observere og registrere den forstyrrende og opmærksomhedsforstyrrede adfærd må bestræbe sig på at analysere situationen fra barnets position i den. Man må vende blikket for at få øje på, hvad det er, der forstyrrer (opmærksomheden).

En række forskningsprojekter, der har beskæftiget sig med børneliv, peger i den forbindelse på, at børn generelt har en stor del af deres opmærksomhed investeret i at skabe sig deltagelsesmuligheder blandt andre børn, og at det også gør sig gældende for børn i vanskeligheder (Morin, 2007; Røn Larsen, 2011b; Schwartz, 2007; Stanek, 2011; Stokholm, 2006). Opmærksomheden rettes meget typisk MOD fællesskabet – mod de andre børn, mod hvordan man kan komme til at være med i frikvarteret, i pigernes forhandlinger af hvad der skal leges, og hvem der må være med. Eller hvordan man når ned på fodboldbanen i tide til at få en plads på holdet. Det forklarer måske, hvorfor de børn, der befinder sig i udsatte positioner i fællesskabet, ofte også har "opmærksomhedsforstyrrelser". En 4-årig dreng i en børnehave fortæller om det på denne måde:

*I: At lege ... at jeg har mine venner der. Så spørger jeg, om jeg må være med til at hoppe i puderne ... Men Anton siger, at jeg ikke må være med ... Så siger jeg det ... Så får han skældud af de voksne.*

*M: Må du så godt være med?*

*I: Nej, men så driller jeg bare ...*

Isaks fortælling er tydeligvis inspireret af en episode, der lige har fundet sted i puderummet. Hans påpegning af det at "være med" synes at være meget gennemgående for børns fortællinger om væsentlighed i både daginstitution og skole. Og på sin egen måde

fortæller Isak os også noget andet meget væsentligt: At når det bliver svært at være med på den ene måde, finder man andre måder at være med på: "Så driller jeg bare". Dette er på mange måder noget, der af de fleste pædagoger vil blive betragtet som nogle ret banale almenpædagogiske betragtninger.

### Vanskeligheder i Thomas' børnehave

I det følgende vil jeg derfor med et eksempel fra drengen Thomas' børnehaveliv vise, hvordan denne umiddelbart logiske betragtning ser ud til at blive sat ud af spillet, når der opstår vanskeligheder omkring et barn, der får os til at overveje en diagnose.

Gennem Thomas' børnehaveliv har der været en del bekymringer omkring ham. Han går meget for sig selv og har mange konflikter med de andre børn. I diskussionerne på personalemøder fremhæves han som et opmærksomhedsforstyrret, utilpasset og ondskabsfuldt barn. I forbindelse med skolestart arbejdes der med et særligt skema, der skal give en pejling på, om Thomas er "skoleklar". Testen af ham slår stærkt ud i forhold til sociale kompetencer, og i det løbende samarbejde med PPR tydeliggøres det, at han er en dreng, der har mange impulsgennembrud – han overvejes indstillet til børnepsykiatrisk udredning, da man har en mistanke om, at han har ADHD.

Der tilrettelægges en indsats til Thomas baseret på tydelig grænsesætning og forskellige sociale lege, hvor Thomas skal lære at aflæse de andres ansigtsudtryk. Han hjælpes på vej med kommentarer som "Prøv at se på hans ansigtsudtryk, tror du, han kan lide det der?". Endelig anvendes 'timeout' som strategi, hvor Thomas bliver sendt væk fra sammenhængen i et bestemt tidsrum. På legepladsen sker det typisk ved, at han bliver sat hen på bænken 'for at tænke sig lidt om'. Efter nogen tid fastslås det imidlertid, at strategierne ikke ser ud til at have nogen effekt for Thomas. I samarbejde med institutionens pædagoger beslutter vi, at jeg skal observere Thomas' børnehaveliv over nogle måneder. Det fører blandt andet til denne her type af observationer, der både viser noget om, hvad det er for udfordringer, Thomas har i institutionen, og samtidig viser noget om, hvor svært det kan være som observatør at få adgang til de mere problematiske sider af børns børnehaveliv.

### En formiddag på legepladsen

Thomas går meget for sig selv på legepladsen. Han deltager ikke rigtigt i legene, men driller alle de steder, han kan komme til det.

Ida og Anna leger i sandkassen. Thomas kommer forbi og kaster sand på dem. De brokker

sig til mig. "Thomas kaster med sand," siger Ida. "Nå, øv," siger jeg af angst for at blande mig for meget og dermed ødelægge min observatørstatus. Thomas kigger undrende på mig og kaster igen sand på dem. "Det må han altså ikke," gentager Ida. "Måske skulle I hente en voksen?" siger jeg. Ida løber ind og kommer ud med HANNE. Hun skælder ud: "Er det dig, der kaster med sand? Det ved du godt, vi ikke gør her. Ellers må du komme med mig ind." Thomas ser ned i jorden. HANNE sukker og går ind igen. Thomas løber over til legehuset, hvor nogle drenge har samlet sig. Thomas og Magnus skubber og slår lille Jonathan. Han løber ind. De store drenge griner og skubber til hinanden. Lidt efter kommer Patrick hen til mig. "Thomas slog mig med en sten," siger han. "Nå, øv," svarer jeg igen i vildrede over, hvornår og hvordan jeg skal blande mig. Patrick kigger vredt på mig og løber tilbage til de andre drenge.

Observationen demonstrerer en række af de dilemmaer, der knytter sig til at observere børn, i forhold til, hvad man kan overvære uden at gribe ind. I denne sammenhæng er det væsentligt, at hvis jeg her begynder at sanktionere Thomas' handlinger, kommer jeg nemt til at repræsentere den samme slags voksne som pædagogerne i institutionen – og det er voksne, man hurtigt finder ud af, Thomas gør meget for at undgå at blive konfronteret med. Hvis jeg med andre ord vil have mulighed for at følge med Thomas rundt i hans liv i børnehaven, er det meget væsentligt, at jeg får mulighed for at fremtræde for ham som 'en anden slags voksen' (se også Kousholt, 2011).

I denne sammenhæng har jeg nu primært udvalgt observationen, fordi den er meget illustrativ for Thomas' børnehaveliv – netop fordi den både viser de mange konflikter, han er i, og tendensen til, at han bevæger sig meget rundt alene. Samtidig viser den os også nogle af de handlinger, de professionelle omkring Thomas gennem det registrerende blik PÅ ham identificerer som symptomer på Thomas' mulige ADHD-diagnose.

Ved at følge Thomas gennem en længere periode i hans børnehaveliv og forsøge at se MED ham på hans omgivelser, og derigennem forstå hans handlinger som mulige meningsfulde svar på de betingelser, han møder, får jeg imidlertid øje på alle de gange, Thomas forsøger at etablere relationer til de andre børn, og alle de gange han bliver mødt af afvisninger.

Samtidig er der i børnegruppen omkring ham en tendens til, at alting er Thomas' skyld. Det er ofte hans navn, der nævnes, når børnene beklager sig til de voksne; at Thomas har



slået, at han ødelægger legene, at han har smidt ting væk osv. Her er det tankevækkende, at disse beklagelser også sker på dage, hvor Thomas er syg og altså slet ikke er i børnehaven. Det ser ud til, at Thomas på mange måder er blevet tildelt positionen som syndebuk både blandt børn og blandt voksne. Thomas holder sig så vidt muligt på afstand af de voksne, hvilket gør det endnu sværere for de voksne at få adgang til hans perspektiver på situationen.

Jeg deler løbende mine observationer med pædagogerne i Thomas' børnehave. I fællesskab finder vi frem til, at Thomas' handlinger må forstås som forankret i nogle mere grundlæggende dynamikker i børnegruppen – nogle dynamikker, der knytter sig til de vedvarende forhandlinger af deltagelsesmuligheder – og i denne børnegruppe en tendens til at forhandle dem på nogle meget ekskluderende måder. En mor fortæller i forløbet om sine bekymringer for sin datter, der med moderens ord, allerede om morgenen inden børnehaven, planlægger hvem af de andre, der ikke må være med i legene i dag. I den forbindelse kommer jeg til at tænke på Dorte Marie Søndergaard og Jette Kofoeds påpegninger af, hvor stærk en drivkraft i en gruppe eksklusionsangst kan være – at angsten for selv at blive ekskluderet kan blive en kilde til selv at deltage i de ekskluderende processer (Søndergaard & Kofoed, 2009). Vi kan også lytte til 4-årige Isak, som vi mødte tidligere i artiklen, og hans fine påpegning af, hvordan vanskeligheder ved at komme til at deltage nemt kan føre til andre, og i pædagogernes øjne, mere uhensigtsmæssige deltagelsesformer (se også Røn Larsen, 2004).

Pointen er her, at man tilsyneladende kan anlægge flere forskellige perspektiver på vanskelighederne omkring Thomas, og at man kan tillægge de situationer og den kontekst, Thomas befinder sig i, større eller mindre betydning afhængigt af, om man kigger PÅ individet Thomas og hans individuelle forudsætninger og dysfunktioner, eller om man kigger MED Thomas ud i de livsbetingelser, som hans handlinger retter sig mod. Og her er det helt centralt, at de forskellige perspektiver giver adgang til meget forskellige vidensformer, og at disse igen leder til meget forskellige pædagogiske løsningsstrategier.

I perspektivet PÅ Thomas er fokus placeret på, hvad der er galt med Thomas. På hvilke måder afviger han fra normalen – hvad er det for særlige behov, han har, hvad for en diagnose? Og denne afsøgning leder til de strategier, vi så udfoldet gennem en individuel intervention, hvor man søger at træne Thomas' kompetencer dér, hvor de er svage.

I perspektivet MED Thomas bliver hans handlinger (også dem, der vurderes som afvigende i det første perspektiv) søgt forstået som hans deltagelse. Og fokus på deltagelsen kalder på analyser af, HVAD det er, Thomas deltager i. Det betyder, at fokus drejes over på analyser af den konkrete situation og den konkrete sociale kontekst, som her involverer de andre børn og voksne. Genstanden for de pædagogiske interventioner bliver således de sociale dynamikker og relationer fremfor det enkelte individ.

Opsamlende kan man sige, at børn deltager med de forudsætninger, de har, men deres deltagelse er altid afhængig af de betingelser, der er til stede i de sociale sammenhænge, de er en del af. Og dette gælder også de diagnosticerede børn.

Arbejdet med deltagelsesmuligheder og fællesskaber ser altså ud til at være ganske centralt for at få de pædagogiske intentioner med et barn til at lykkes. Men for børn i vanskeligheder og de børn, der diagnosticeres, falder fokus på fællesskabet nemt ud.

### Fra pædagogisk praksis til visitation

I det følgende vil jeg illustrere den diskussion, der knytter sig til, hvad det er for vidensformer, der bliver relevante, og hvornår og HVORFOR nogle vidensformer tilsyneladende bliver mere anvendelige i forhold til børn i vanskeligheder end andre. Min pointe er her, jvf. den tidligere model, at dette spørgsmål er stærkt afhængigt af den særlige institutionelle sammenhæng, som indsatser til børn i vanskeligheder indgår i. Dette kunne man også kalde en institutionaliseret adskillelse af indsatserne til "det normale" og "det afvigende" – altså den institutionaliserede distinktion af det afvigende "dem" og det normale "os". Her er det på tværs af skole- og daginstitutionsområdet tydeligt, at de forståelseskategorier, der tages i brug i beskrivelserne af et barn, er meget tæt forbundet med de kriterier, som er knyttet til ressourcefordelingen til specialpædagogiske indsatser. Som en uddannet specialpædagog udtrykker det på et tidspunkt:

*"For at få hjælp til at arbejde med de vanskeligheder, den dreng er i, er vi jo nødt til at beskrive et monster."*

Pointen er her, at man for at få adgang til de begrænsede ressourcer er nødt til at understrege alvor i problemet, og her bliver det diagnostiske sprog meget relevant. I det følgende vil jeg illustrere dette forhold gennem en observation fra et visitationsmøde, hvor der netop skal træffes beslutninger om ressourcefordelinger til specialindsatser. Generelt

viste observationerne fra mit ph.d.-projekt en høj grad af anvendelse af individualiserende og diagnosticerende kategoriseringer på visitationsmøderne, hvorimod der var meget langt imellem beskrivelserne af den sociale kontekst, som vanskelighederne udspandt sig i.

Det pudsige i den sammenhæng var, at der netop i den kommune, hvor jeg observerede, var et meget stort fokus på udvikling af helhedsorienterede indsatser gennem tværfaglig inddragelse af så mange professionelle perspektiver som muligt. Det betyder konkret, at der som en del af visitationsprocessen sidder både pædagoger, lærere, psykologer og socialrådgivere med ved bordet – ud over de forvaltningschefer, der i sidste ende skal træffe beslutning om placering af ressourcetildeling.

På umærkelig vis syntes der at ske det, at de forskellige perspektiver harmoniseredes omkring et ofte ret entydigt individualiserende perspektiv, og det var en tendens, som jeg forfulgte årsagerne til gennem hele mit projekt. I det følgende har jeg valgt at inddrage en observation fra et visitationsmøde omkring en dreng fra 7. klasse som illustration og udgangspunkt for diskussion af denne tendens.

Som en introduktion til visitationen fremlægger en lærer sine oplevelser af situationen omkring en dreng, der gennem det seneste år har ændret adfærd, så han nu beskrives som en dreng, der altid er i konflikt med de andre børn og sine lærere. Drengen beskrives som en stor dreng, som flere af de andre lærere oplever som truende. Flere børn er bange for ham, nogle i en grad der har fået deres forældre til at overveje at skifte skole. Læreren påpeger, at han ser drengen som en kvik dreng og understreger, at han er med fagligt. Læreren fortæller som baggrund for sin oplevelse af den ændrede adfærd, at drengen for nylig er flyttet, da hans familie er blevet smidt ud af den lejlighed, de boede i. Familien tilbydes en anden lejlighed i det, der beskrives som kommunens "ghettoområde" – et område, der i forskellige sammenhænge betegnes som værende præget af en del bandeaktivitet. Læreren refererer en samtale med drengen i forbindelse med flytningen, hvor drengen har sagt: *"Det går aldrig godt, hvis vi skal flytte derned"*. Læreren tolker udsagnet som, at drengen selv vurderer, at han vil være nødt til at ændre adfærd, hvis han skal begå sig blandt "drene i ghettoen", altså at det vil være andre deltagelsesmåder, der vil blive relevante for ham i de fællesskaber. Efter læreren fremlægger psykologen sit perspektiv:

Psykolog: *Han er altså tungt begavet, og især har han vanskeligheder mht. sine sproglige færdigheder.*

Lærer: *Jeg synes ikke, det er hele historien omkring den dreng, og jeg kan ikke rigtig forstå det, du siger, om hans begavelse.*

Psykolog: *Jamen, han har en god korttidshukommelse, og det kan godt snyde én til at tro, at han er normalt begavet, fordi han kan følge op på det, der lige er blevet sagt.*

Efter denne udveksling forlader psykologen og læreren mødet, for at forvaltningscheferne i visitationsudvalget kan træffe beslutning om, hvilken foranstaltning der skal sættes i værk. Skolechefen vender sig mod de andre og kommenterer, at netop denne lærer var ret uprofessionel: "Han er alt for engageret i den dreng", som han siger.

Det, der forekommer mig at være interessant i samspillet mellem de forskellige personer i forskellige positioner her, er deres anvendelse af forskellige vidensformer. På baggrund af testresultaterne forbinder psykologen i denne her sammenhæng vanskelighederne til et spørgsmål om en svag begavelse – altså et individuelt karakteristika ved drengen. Læreren er ikke enig, han mener, at drengen er almindeligt begavet og fagligt "med", men peger i stedet på de ændrede deltagelsesmuligheder i drengens liv som betydningsfulde for vanskelighederne. I situationen afmonteres lærerens perspektiv imidlertid med psykologens beskrivelse af korttidshukommelsen, der godt kan "snyde". Dette understreges af skolechefens kommentar om lærerens uprofessionelle engagement. I visitationsprocessen ser det altså ud til, at den engagerede, kontekstualiserende viden om deltagelsesmuligheder i hverdagslivet overskygges af den individualiserende testpsykologiske ekspertise.

Pointen i denne sammenhæng er sådan set ikke kritik af testpsykologien eller diagnostisk viden som sådan. Det, der er interessant, er i stedet det forhold, at denne vidensform ser ud til at underminere viden om hverdagslivet og blænde os for de forhold, der her ser ud til at have betydning for, at der opstår vanskeligheder i børnelivet.

### **Pædagogers viden om børn i vanskeligheder**

I forhold til pædagoger er det væsentligt at hæfte sig ved, at pædagoger ofte er en meget central kilde til viden om børns hverdagsliv og deres bevægelser på tværs af forskellige sociale kontekster. Det er ofte pædagogerne, hvad enten det er i daginstitutioner eller SFO, der har den løbende kontakt med forældrene. Pædagogerne er også den faggruppe, der har

mest indsigt i, hvad der er på spil i forhold til deltagelsesmuligheder i en børnegruppe – hvem der er med, og hvem der har svært ved at få adgang. Ikke desto mindre ser det ud til, at pædagogernes stemme er mindst repræsenteret i visitationsprocesserne. For det meste er pædagogen den sidste, der taler i præsentationsrunderne, ofte har pædagogen ikke ret meget at sige, ja indimellem når pædagogen faktisk ikke at bidrage, før præsentationsrunden afsluttes. Når pædagogen taler, lyttes der mindre opmærksomt, end når de andre professionelle taler, og den viden, pædagogen har fremlagt fx omkring de sociale processer mellem børnene i SFO'en, inddrages så godt som aldrig i de videre beslutningsprocesser omkring et barn. På den baggrund forekommer en anden tendens ganske meningsfuld, nemlig tendensen til at pædagoger i stigende omfang ændrer sproget omkring børn i vanskeligheder og benytter sig af diagnostiske termer i beskrivelserne af vanskeligheder.

På den måde synes pædagogerne i højere grad at leve op til kravet om at levere en særlig viden. Visitationssammenhængen tilskynder med andre ord til, at professionalitet omkring "børn med særlige behov" er baseret på ekspertviden, der kan levere præcise kategoriseringer at "beslutte på", altså en ekspertviden hvor neutralitet og distance bliver afgørende. I den sammenhæng bliver "diagnoseformodninger" en særlig måde at markere sig som professionel.

Det, man kan se, når man studerer institutionernes dagligliv omkring "børn med særlige behov", er, at denne hierarkisering af vidensformer også har betydning her. Her er det interessant, at i selve daginstitutionerne, i det daglige arbejde og i de daglige diskussioner blandt pædagogerne ser det ud til, at man gør brug af diagnostiske forståelser som en særlig form for "mere rigtig" viden om børns vanskeligheder. Dette kommer fx til udtryk i de daglige udvekslinger om forventningerne til, hvad en diagnostisk udredning skal kunne afklare. Jeg oplever det fx en dag, hvor jeg tilfældigvis deltager i en børnehave den samme dag, hvor observatøren fra børnepsyk er ude – og bliver af to pædagoger opfordret til at holde mig lidt i baggrunden. Som en af dem siger:

*"Vi har aftalt, at vi alle sammen skal holde os lidt på afstand, så hun [observatøren fra børnepsyk.] kan få et reelt billede af, hvordan hun er."*

Tilsvarende fortæller en pædagog, at hun ser frem til mødet med børnepsyk., "så vi kan finde ud af, hvad der i virkeligheden er galt med hende". Og en tredje kommenterer en

udredningsprocedure, hvor *"alle eksperter er inde over, så vi kan finde frem til præcist, hvad der er med det barn"*.

Når vi står i en vanskelig situation omkring et barn, ser det altså ud, som om den specialiserede viden om det individuelle barns afvigelser, som diagnosen udtrykker, forstås som et "mere virkeligt" billede end den hverdagslivsviden, som pædagogerne selv har adgang til. Men som vi så det i eksemplet med Thomas, har det nogle ret gennemgribende betydninger for den pædagogiske praksis, hvis det er disse professionsidealer om individuelle diagnoser, der dominerer – fordi der så er viden, som er væsentlig for børnene, der ikke længere bliver inddraget.

I en børnehave har man struktureret indsatserne til børn i vanskeligheder på en måde, hvor de indgår som en del af den almene normering. Man har altså i princippet "ressourcepladser", men i praksis anvendes de ekstra tildelte ressourcer som en del af den almene normering. En pædagog kommenterer her på diskussionen omkring stigningen i diagnoser med ordene:

*"På en eller anden måde bliver det ikke så relevant for os at tænke i diagnoser her – for børnene, de er jo placeret – og så hjælper vi dem, så godt vi kan, med at være en del af os her."*

Pointen er her, at diagnoser tilsyneladende ser ud til at være svaret på udfordringen med at placere barnet, mere end de er svaret på den pædagogiske udfordring med at hjælpe barnet. Ikke desto mindre ser det diagnostiske blik ud til også at få betydning ind i det pædagogiske arbejde på måder, der får os til at bemærke de individuelle afvigelser, frem for de kontekster, de optræder i. Som en anden pædagog kommenterer:

*"Lige gyldigt hvordan han ser ud inde i sit hoved, har han jo brug for hjælp i sit liv ..."*

Viden fra hverdagslivet forekommer særdeles relevant i forhold til tilrettelæggelsen af de pædagogiske indsatser, der sigter mod at hjælpe børnene "i livet" – men det er samtidig viden, der hele tiden er i risikozonen for at "falde ud" af de professionelle indsatser, når der opstår problemer, der kræver en ekstra indsats. Det kan se ud til, at den viden, som diagnoserne repræsenterer – som en "objektiv ekspertise" på årsagerne til børns vanskeligheder – på mange måder synes at skygge for den viden, pædagogerne har om barnets hverdagsliv og dets relationer til kammerater, forældre osv. Dvs. i betoningen af

diagnostisk viden som "mere sand" end "hverdagslivsviden" drejes fokus væk fra de konkrete betingelser i barnets hverdagsliv. Generelt kan man sige, at når det diagnostiske blik tager over, svækkes blikket for børnenes hverdagsliv og de sociale sammenhænge, som de deltager i blandt andre børn, ofte. Konkret får det til tider den betydning, at netop disse børn i vanskeligheder i højere grad end andre er overladt til sig selv, i forhold til at få det sociale liv til at være sammenhængende og give mening.

Pointen er, at hvis dette dilemma skal løses, er det ikke alene et spørgsmål om at udvikle nye og andre forståelseskategorier i forhold til børn i vanskeligheder – det er i høj grad også et spørgsmål om at udvikle de institutionelle sammenhænge, som forståelseskategorierne skal "virke i". Dermed bliver det også nødvendigt at udvikle nye begreber for professionalitet i forhold til vanskeligheder omkring børn og en reorganisering af den traditionelle adskillelse af specielt og alment i pædagogiske sammenhænge.

### Afrunding

Det ser ud til, at diagnoser nemt kan få en større betydning i det pædagogiske arbejde, fordi man tillægger viden om barnets konkrete hverdagsliv og de vanskeligheder, barnet oplever her, mindre betydning. Man kan også sige det på den måde, at diagnosticering er funderet i et "klinisk blik", der grundlæggende handler om at se på mønstre af afvigelse i et menneskes adfærd og således frasorterer viden om de situationer, hvor barnet IKKE afviger.

Heroverfor kan man indvende, at pædagogisk arbejde netop baserer sig på blikket forstået som udviklingsmuligheder, fordi det er igennem udforskningen af de situationer, hvor der "sker noget andet", at vi kan få blik for, hvilke betingelser der skal være til stede, for at barnet udvikler sig.

Dermed opstår der nemt en modstrid mellem ambitionerne i diagnosticeringen og ambitionerne i det pædagogiske arbejde omkring barnets udvikling og læring. Med andre ord kan diagnostisk tænkning nemt få en begrænsende betydning for mulighederne i det pædagogiske arbejde og føre til et entydigt fokus på barnets begrænsninger frem for ressourcer og udviklingsmuligheder. Det kan betyde, at barnet ikke får hjælp til de konkrete vanskeligheder, som er en del af livet blandt andre, og det kan desuden få den

betydning, at indsatserne for barnet tilrettelægges på måder, der reelt bidrager til, at barnet i vanskeligheder stilles endnu vanskeligere.

På baggrund af både mit ph.d.-projekt og projektet i de to daginstitutioner synes der at være behov for en skærpet opmærksomhed på de betydninger, som individuelle kategoriseringer og diagnosticering får for pædagogisk arbejde og dermed for indsatserne til børn i vanskeligheder. Opmærksomheden skal søges både i den pædagogiske praksis og i forhold til samarbejdsparter, myndigheder og lovgivning. Dermed kan de diagnostiske vidensformer tillægges betydning som "endegyldige sandheder" omkring de diagnosticerede børns behov.

Der er med udgangspunkt i analyserne grund til at skærpe fagligheden omkring det, man kan kalde den mere almenpædagogiske faglighed om diagnosticerede børns hverdagsliv. På samme måde, som for alle andre børn, ser mulighederne for at deltage ud til at være i fokus for børnene – men i højere grad end andre børn er netop de diagnosticerede børn i stor udstrækning overladt til selv at håndtere udfordringer i forhold til deltagelsen i børnefællesskaberne.

I relation til det tværfaglige samarbejde ser der ud til at være det samme behov for skærpelse af den pædagogiske faglighed knyttet til hverdagslivet. I tværfaglige sammenhænge ser det netop ud til, at pædagogerne meget centrale viden om barnets udfordringer, set i et hverdagslivsperspektiv, nedtones og glider i baggrunden – til fordel for et mere specialiseret "ekspertsprog" med fokus på det enkelte barn og dets individuelle dysfunktioner.

## Litteratur

Dreier, O. (2008), Learning in Structures of Social Practice. In Nielsen, K. et al. (Ed.) *A Qualitative Stance – Essays in Honor of Steinar Kvale*. 85 – 96. Aarhus University Press.

Fisker, T. B. (2012) *Mere viden om diagnoser*. Forskningsrapport. København: BUPL.

Holzkamp, K. (2012, in press). Psychology: Understanding the Individuals' Grounds for Action in Their Everyday Conduct of Life. I: U. Osterkamp & Schraube, E. (Ed.), *Turning Psychology Upside down. Writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Højholt, C. (2001) *Samarbejde om børns udvikling*. København: Gyldendal Nordisk Forlag.



- Højholt, C. & Kousholt D. (in prep) Om at observere sociale fællesskaber. I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.) *Deltagerobservation – en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I: Kampmann, J. og Schultz Jørgensen, P. (red.) *Børn som informanter*. København: Børnerådet. S. 23 – 54.
- Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (ed) (2009) *Mobning – Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv. Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Morin, A., (2007). *Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Røn Larsen, M. (2012a) Inklusion og diagnostiske udredninger - en analyse af institutionelle krav betydning for pædagogisk arbejde omkring børn i vanskeligheder. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4*.
- Røn Larsen, M. (2012b) Hverdagslivets anekdotiske betydning – Når børnelivet falder ud af helhedstænkningen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift – temanummer "Skoleklassen"*, nr. 6/2012 400-412.
- Røn Larsen, M. (2012c) Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder. *Nordiske Udkast* 40(1) 52-72.
- Røn Larsen, M. (2011a) *Samarbejde og Strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.-afhandling fra Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning – Roskilde Universitet.
- Røn Larsen, M. (2011b) Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2004). Børnefællesskaber i den pædagogiske praksis. *Vera*, 29, November, 68-79.
- Schwarz, I. (2007) *Børneliv på døgninstitution: Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Schwartz, I. (2009). Liv med pædagogerne – om at sætte mål i socialpædagogisk praksis. *Social Kritik*, 120, 80-97.

- Skrtic, T.M. (1991) *Behind Special Education – A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing Company.
- Stanek, A. H. (2011) *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: studeret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Ph.d.-afhandling fra Roskilde Universitet.
- Stokholm, A. (2006). *Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger: En antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på døgninstitution*. Aarhus: Institut for Antropologi, Arkæologi og Lingvistik, Aarhus Universitet.