

Betydningen af pædagogiske eksklusionsmekanismer hos elever med ADHD

Rapportens samlede antal tegn: 121.279
Svarende til antal normalsider à 2400 tegn: 50,5

Ilhaam, Osa Omar, 20204745
Trine Munch Johansen, 20203096:
Vejleder: Paula Cavada-Hrepich

9. Semester, Psykologi,
TPV

Aalborg Universitet
Dato: 16-12-24

Abstract

Recent Danish studies have demonstrated that ADHD affects children's school experiences and their feeling of identity. This project aims to investigate how pedagogy influences the school experiences of individuals with an ADHD diagnosis within the context of its integration into the Danish education system. The study focuses particularly on the processes of inclusion and exclusion, as experienced by individuals, and examines how they have impacted their self-understanding and participation in the school community. Two informants, a mother and a son, both diagnosed with ADHD, were interviewed using a narrative approach. Three themes emerged from our transcripts and thematic analysis: (1) *pedagogical mechanisms of exclusion*, (2) *otherness and difficult transitions*, and (3) *the diagnostic label as an identity-forming construct*. Drawing on interactionist, social constructivist and social practice theories, we analyze the informants' struggles with navigating educational transitions and their negotiation of identity within classroom communities. The informants' overall experiences were predominantly negative, characterized by feelings of insufficient social belonging and experiences of being excluded from their classroom settings. Furthermore, the project highlights the critical role of pedagogical practices in shaping students' opportunities for participation and underscores how ADHD functions as a framework for the interviewed individuals to interpret and make sense of both current and past experiences.

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	- 2 -
INDHOLDSFORTEGNELSE.....	- 3 -
1. INDLEDNING	1
2. LITTERATURGENNEMGANG.....	1
2.1 DIAGNOSENS INDFLYDELSE PÅ IDENTITET OG FÆLLESSKAB I EN DANSK SKOLEKONTEKST	3
2.1.1 <i>Forskellige metodologiske tilgange</i>	3
2.1.2 <i>Resultater ud fra de danske studier</i>	4
2.2 INTERNATIONALE PERSPEKTIVER PÅ MANGLENDE TILHØRSFORHOLD OG STØTTEBEHOV	5
2.2.1 <i>Konflikt mellem krav</i>	6
2.2.2 <i>Manglende støtte i overgangen til ungdomsuddannelse</i>	6
2.3 OPSUMMERING	7
3. PROBLEMFORMULERING	9
3.1 PRÆCISERING OG AFGRÆNSNING AF PROBLEMFORMULERINGEN.....	9
3.2 BEGREBSAFKLARING	10
3.2.1 <i>ADHD-diagnosen</i>	10
3.2.2 <i>Inklusion i folkeskolen: fra elevdifferentiering til undervisningsdifferentiering</i>	12
4. METODOLOGI OG METODE	13
4.1 NARRATIV TILGANG	14
4.2 FORSKNINGSDESIGN	16
4.2.1 <i>Valg af informanter</i>	16
4.2.2 <i>Det narrative interview</i>	17
4.2.3 <i>De fire faser af det narrative interview og vores interviewguide</i>	18
4.2.4 <i>Tematisk analyse</i>	19
4.2.5 <i>Kvalitetskriterier</i>	19
4.2.6 <i>Ethiske overvejelser</i>	21
5. TEORI-REDEGØRELSE.....	23
5.1 SELVET OG DEN GENERALISEREDE ANDEN.....	24
5.2 IDENTITY CONTROL THEORY.....	25
5.3 SOCIALPRAKSISTEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ LÆRING OG DELTAGELSE	27
5.3.1 <i>In- og eksklusionsprocesser</i>	28
6. INTRODUKTION AF INFORMANTER.....	28

6.1 LOUISE.....	28
6.2 TOBIAS.....	29
7. ANALYSE	30
7.1 PÆDAGOGISKE EKSKLUSIONSMEKANISMER.....	31
7.2. ANDERLEDESHED OG OVERGANGE	34
7.2.2 <i>Følelsen af at være anderledes</i>	35
7.2.3 <i>Den svære overgang</i>	39
7.3. DIAGNOSEN SOM IDENTITETSSKABER.....	41
8. DISKUSSION	43
8.1. RESULTATERNES GENERALISERBARHED.....	44
8.2. FORSKNINGSDESIGN: INFORMANTER	46
8.3. DISKUSSION AF TEORIER.....	48
8.3.1. STYRKER OG SVAGHEDER VED MEADS TEORI.....	49
8.3.2. STYRKER OG SVAGHEDER VED IDENTITY CONTROL THEORY	50
8.3.3. STYRKER OG SVAGHEDER VED SOCIALPRAKSISTEORIER.....	50
8. KONKLUSION.....	53
PENSUMOPGØRELSE	54
REFERENCELISTE.....	56
BILAG 1: INTERVIEWGUIDE	61
IGANGSÆTTELSE.....	61
HOVEDFORTÆLLING	61
SPØRGSMÅLSFASEN.....	62
KONKLUDERENDE FASE.....	62

1. Indledning

Det senmoderne samfund ses at være karakteriseret ved hastige sociale og kulturelle forandringer med øget krav til individets præstationer og tilpasning til normer. Ifølge Arnfred & Langager (2015) er der sket en tydelig forandring i forhold til forståelsen af børns vanskeligheder, hvilket kan antages at være påvirket af de hastige samfundsmæssige forandringer. Disse forandringer har også præget de danske skoler, som oplever markante stigninger i både ADHD-diagnoser og henvisninger til specialundervisning. Debatten har gradvist ændret fokus fra emner som negativ social arv, utilstrækkelig forældreopdragelse og elever, der har svært ved at tilpasse sig skolens normer. I stedet er fokuset på ADHD som en afgørende faktor for udfordringer relateret til uhensigtsmæssig skoleadfærd (Arnfred & Langager, 2015, pp. 255-256).

Indenrigs- og Sundhedsministeriets rapport fra 2023, omhandlende skolebørn der bliver visiteret til specialtilbud, viser at andelen af børn der modtager specialundervisning, er i 2022 på sit højeste i løbet af de sidste 12 år (2023, Folkeskolen.dk). Dette sker i kontrast til ideologien bag inklusionsloven der blev dannet i 2012, og som sigtede mod at inkludere flere elever i almenklasserne.

I kraft af vores praktiske erfaring fra PPR og vores personlige erfaring, har vi været vidne til tendenser i den almen- og specialpædagogiske praksis, som vi har stillet os kritiske over for. Disse tendenser indebærer en stigende anvendelse af metoder, der fokuserer på at afskærme eller regulere det urolige barn, eksempelvis gennem brugen af høreværn, eller ved at placere barnet i et afsides 'pauserum'. På baggrund af vores faglige interesser og erfaringer ønsker vi at belyse ADHD-diagnosens udfordringer i forbindelse med barnets skolegang, herunder den faglige og sociale udvikling. Gennem projektets undersøgelse håber vi at bidrage til en større forståelse af, hvordan børn med ADHD bedst kan støttes i et system præget af normative krav.

2. Litteraturgennemgang

Vores litteraturgennemgang bygger på en bred og eksplorativ søgning, herunder kædesøgning, for at skabe overblik over eksisterende forskning omhandlende

oplevelser hos børn og unge med ADHD i skolen. Vi fokuserede på at identificere nøglekoncepter og forskningshuller med henblik på at afgrænse vores forskningsinteresse (Machi & McEvoy, 2016, p.4).

Søgningen blev foretaget i Google Scholar, Aalborg universitetsbibliotek (AUB), ERIC og Biblioteket.dk. Google Scholar gav os et overblik over internationale studier på tværs af discipliner, mens ERIC blev brugt til at målrette søgningen mod uddannelsesforskning og skolerelaterede oplevelser blandt elever med diagnosen ADHD. Derudover gav Biblioteket.dk indblik i den danske litteratur, hvilket var vigtigt, da vi undersøger fænomenet i en dansk skolekontekst. Vores søgeord var: ADHD, børn og unge, skoleoplevelser, inklusion, eksklusion og pædagogik. Kriterierne for de udvalgte undersøgelser var, at de skulle være kvalitative med fokus på elevers oplevelser af skolen i forbindelse med deres ADHD-diagnose. Studierne skulle derudover være foretaget mellem årene 2000-2024 enten på dansk eller engelsk med henblik på at sikre et bredere resultat af undersøgelser. Det var derfor et eksklusionskriterie, hvis studierne udelukkende tog udgangspunkt i forældre, lærer eller andre personer, der er knyttet til barnet. Årsagen til at de skulle være kvalitative udspringer af vores interesse for børnenes subjektive oplevelser af at have ADHD i folkeskolen. Dette med mulighed for at fortolke og forstå pædagogikkens indflydelse.

Vores erfaring var, at området var relativt udforsket inden for dansk forskningslitteratur, dels på grund af vores fokus på elevers oplevelser og dels på grund af vores interesse i skolekonteksten. Dette har været årsagen til, at vi har inddraget international forskning. Grunden til at vi har fravalgt at gøre brug af peer reviewed undersøgelser, er at vi har erfaret at der ikke er tilstrækkelig national forskning indenfor emnet. Dette forklarer hvorfor vi blandt andet har inddraget et dansk speciale og en Ph.d-afhandling i forhold til at belyse nøglefund inden for området.

Litteraturgennemgangen er struktureret således, at de danske undersøgelser gennemgås først, som omhandler diagnosens indflydelse på identitet og fællesskab. Hernæst introduceres international forskning med fokus på manglende tilhørsforhold og unges uddannelsesmæssige støttebehov. Der gennemgås i alt 6 undersøgelser.

2.1 *Diagnosens indflydelse på identitet og fællesskab i en dansk skolekontekst*

Af den danske forskningslitteratur udvalgte vi tre undersøgelser, der alle bestræber sig på at udforske ADHD-diagnosens identitetsgivende aspekter og børns oplevelse af pædagogikken. Vi valgte følgende undersøgelser: en artikel af Henrik Skovlund (2011) med titlen “Diagnoser som aspekter af børn selvforståelse i specialpædagogisk forløb”, et speciale af Mette Ladefoged Petersen (2013) med titlen “ADHD: Lidelsens sprog” og en Ph.d afhandling af Lis Karen Kristensen (2013) med titlen “Overskridelse af lærerudbrændthed og ADHD-diagnosticering af børn”. Herudover fandt vi andre danske undersøgelser, som vi fravalgte, da de enten havde fokus på, hvordan unge og voksne konstruerer deres selvforståelse i lyset af deres ADHD-diagnose (Andersen, 2009), og hvordan ADHD-diagnosen påvirker voksne (Thomsen & Damm, 2007). De behandlede heller ikke fænomenet i en skolekontekst. Følgende afsnit vil redegøre for undersøgelseernes anvendte metoder og resultater.

2.1.1 Forskellige metodologiske tilgange

I både specialpædagogiske kontekster og i den almene skole, fremgår det af de udvalgte danske undersøgelser, at diagnoser påvirker børns identitetsudvikling og deres positionering i de omkringliggende fællesskaber. Skovlund (2011; 2012) og Petersen (2013) behandler fænomenet gennem interviews af børn i præpubertetsalderen, som primært er diagnosticeret med ADHD. Han undersøger ydermere diagnosens identitetsgivende aspekter samt dens rolle i børns relationer til deres lærere og klassekammerater i den specialpædagogiske kontekst (Skovlund, 2012, p.424). I hans forskning interviewede han ti drengebørn med diagnoser som ADHD, autisme og NLD (Non-verbal Learning Disorder). Fænomenet blev undersøgt ud fra en fænomenologisk tilgang til forskningsdesignet med fokus på barnets egne beskrivelser og fralæggelse af professionelles fordomme og forforståelser (p. 157). Hertil anvender han både pragmatiske og udviklingspsykologiske begreber om selvforståelse som afhængigt af omgivelserne (Skovlund, 2011, p.158). Petersen (2013) undersøger hvordan børn giver betydning til ADHD, og hvordan diagnosen påvirker deres selvforståelse. I denne forbindelse interviewer hun fire børn ud fra et

poststrukturalistisk perspektiv med fokus på børnenes subjektiveringsprocesser og ud fra antagelsen om, at subjektet er diskursivt konstitueret (Petersen, 2013, p.13).

Kristensen (2007) har undersøgt samfundsskabte modsætninger, der eksisterer mellem indskolingsbørn og deres lærerteams. Disse modsætninger knytter sig på den ene side til lærernes vanskeligheder, der forstås som udbrændthed, og på den anden side til børns udfordringer, der forstås som ADHD. Undersøgelsen er forankret i en socialpraksisteoretisk forskningstradition med rødder i historisk dialektisk materialisme og den bygger på en grundlæggende forståelse af læring som situeret deltagelse i praksisfællesskaber (Kristensen, 2007, p. 264). Hun bruger kvalitative metoder med fokus på deltagelse og observation i en skolepraksis. Der anvendes deltagerobservation i klasselokaler, semistrukturerede og fotobaserede interviews samt et kollektivt biografiarbejde til at udforske fortællinger om erfaringer. Både lærere, pædagoger og børn blev inddraget som deltagere i hendes undersøgelse (Kristensen, 2007, p. 265)

2.1.2 Resultater ud fra de danske studier

Skovlund (2011) og Petersens (2013) undersøgelser viser, at ADHD-diagnosen kan skabe distance til almen skolens fællesskaber. Skovlund fremhæver mere præcist, at børns diagnosen kan fungere som en eksklusionsfaktor i forhold til almen skolens rammer (Petersen, 2013, p.68; Skovlund, 2012, p. 432). Derudover peger begge undersøgelser på, at børn ofte identificerer sig med ADHD-diagnosen og ser den som en forklaring på deres handlinger. Mere specifikt fremhæver Petersen (2013), at ADHD-diagnosen får betydning for børnenes mulige subjektpositioner, da de oplever at blive kategoriseret og positioneret som værende “anderledes” og “ualmindelige” i den almene skole (Petersen, 2013, p.68). Ifølge Skovlund (2011) bærer børnenes diagnoseopfattelse præg af en biologisk og medicinsk forståelse af diagnoser, som blandt andet afspejles i medier samt i den special- og socialpædagogiske praksis (Skovlund, 2011, p. 164). Skovlund fandt desuden, at flere af børnene opfattede

specialskolen som en behandlings- eller adfærdsregulerende institution (Skovlund, 2011, p.166).

Kristensen (2007) påpeger, i sin undersøgelse, at samfundsskabte modsætninger mellem lærer og elever har bidraget til lærerudbrændthed og ADHD-diagnosticering af børn. I relation til selvforståelse, pointerer hun, at børn med ADHD risikerer at udvikle en negativ selvforståelse som følge af gentagne oplevelser af at blive ekskluderet eller set som et problem i klassen. Hun understreger derudover, at børn med ADHD ikke kun bør forstås gennem deres diagnose, men også gennem deres deltagelse i sociale praksisser, hvor konteksten kan påvirke deres selvforståelse enten negativt eller positivt (Kristensen, 2007, p.89).

2.2 Internationale perspektiver på manglende tilhørsforhold og støttebehov

Ringer (2019) har integreret hovedtemaerne i international kvalitativ forskning omkring børn og unges subjektive oplevelser med ADHD i et meta-review: "Living with ADHD: A meta-synthesis review of qualitative research on children's experiences and understanding of their ADHD". Dette meta-review giver overblik over de dominerende temaer i den internationale forskning. Artiklen omfatter primært studier fra England, USA og Canada og kun enkelte af dem havde fokus på ADHD i relation til skolekonteksten (Ringer, 2019, p. 220).

Blandt de identificerede hovedtemaer i Ringers (2019) review, indgår ambivalente oplevelser i sociale kontekster, herunder skolen, familie og jævnaldrende, hvor negative oplevelser såsom manglende tilhørsforhold og stigmatisering dominerer. Endvidere fremhæver mange af studierne børn og unges behov for at blive accepteret og rummet, som de er (Ringer, 2019, p.220). Vi tog udgangspunkt i dette meta-review, hvorfra vi fandt studiet af Wiener & Daniels (2016), som præsenteres i afsnittet om unge menneskers manglende støtte i overgangen fra folkeskole til en ungdomsuddannelse (afsnit 2.2.2). Derudover inddrogede vi artiklen af Russell et al. (2023), som vi fandt relevant, da den også havde et isoleret fokus på ADHD i forhold til skolen.

2.2.1 Konflikt mellem krav

De negative oplevelser med uddannelsessystemet specificeres i et engelsk studie af Russell et al. (2023) med titlen “Educational experiences of young people with ADHD in the UK”. Russell et al. (2023) fremhæver, at uddannelsesmæssige oplevelser hos børn og unge med ADHD ofte er præget af negative og komplekse udfordringer. Dette er en sekundær analyse af kvalitative data, som oprindeligt blev indsamlet for at udforske unge menneskers oplevelser i overgangen fra børne- til voksenpsykiatriske ydelser i forbindelse med ADHD. Analysen fokuserede på unge med ADHD-diagnoser og deres oplevelser i skolesystemet. Dataene blev indsamlet gennem semistrukturerede interviews af 64 unge mellem 15-23 år med diagnosen samt 28 forældre til børn med ADHD (Russell, 2023, p.942).

I artiklen afslører de ikke deres videnskabsteoretiske tilgang, men de anvender Bronfenbrenners økologiske systemteori som teoretisk ramme til at analysere interaktionen mellem forskellige kontekster (mikro-, meso-, og makrosystemer) og deres påvirkning på deltagernes skoleoplevelser.

Ud fra anvendelsen af denne teori, kan vi dog antage, at deres viden og forståelse af mennesket bærer præg af en socialkonstruktivistisk forståelsesramme. Den socialkonstruktivistiske videnskabsteori har fokus på, hvordan sociale og individuelle processer er gensidigt afhængige af hinanden i forhold til skabelsen af viden. Det vil sige, at individets forståelse er formet gennem kulturelle og sociale kontekster (Palinscar, 1998, 345).

Analysen indikerer, at mange af de undersøgte elever befinder sig i en negativ spiral i det almene uddannelsessystem, hvor de ofte er fraværende, bliver suspenderet eller bortvist fra skolen. Ifølge artiklen skyldes de negative oplevelser en grundlæggende konflikt mellem kravene i den almene skolekontekst, hvor eleverne forventes at tilpasse sig, og barnet med ADHD, som har svært ved at regulere eller ændre sin adfærd for at imødekomme disse krav (Russell et al., 2023, p. 954).

2.2.2. Manglende støtte i overgangen til ungdomsuddannelse

I forhold til børn og unges psykologiske behov for accept og støtte, påpeger Wiener & Daniels (2016), at unge ofte oplever manglende støtte fra både lærere og forældre i

overgangen til en ungdomsuddannelse. Dette canadiske studie med titlen “School experiences of adolescents with ADHD” af Wiener & Daniels, undersøger skoleoplevelser hos unge med ADHD. De har foretaget dybdegående semistrukturerede interviews med 20 unge i alderen 14-16 år, med henblik på at opnå indsigt i de unges subjektive oplevelser og forståelse af verdenen. Artiklen gør brug af Grounded Theory til at analysere dataene, hvilket betyder, at de selv har udviklet en teori i form af temaer, som kan forklare resultaterne (Wiener & Daniels, 2016, p.570). Wiener & Daniels (2016) læner sig ikke op ad en bestemt teoretisk eller vidensskabsteoretisk ramme, men har fokus på de unges subjektive erfaringer.

Deres resultater indikerede, at de unge udviste en lav grad af agens, som betød, at de sjældent handlede målrettet i deres skoleliv. Overgangen til ungdomsuddannelse var hermed udfordrende, da den i højere grad krævede selvstændighed. Den var også præget af utilstrækkelig støtte fra både lærere og forældre, hvilket gjorde tilpasningen særligt vanskelig for de unge (Wiener & Daniels, 2016, p.574). Ydermere fremhæves det, at lærere og forældre kan gøre en forskel ved at yde den nødvendige støtte til de unges akademiske succes herunder ved hjælp af evidensbaserede interventioner (Wiener & Daniels, 2016, p.578).

2.3 Opsummering

Forskningen omkring børn og unges oplevelser af ADHD-diagnosen i skolekonteksten viser generelt en tendens til, at bestemte faktorer har en central betydning i forhold til børns selvforståelse og positionering i skolen. Disse faktorer er: diagnosen i sig selv, forståelsen af diagnosen i den pædagogiske praksis og de samfundsmæssige holdninger. De danske studier omhandler primært, hvilken betydning ADHD-diagnosen tillægges og børnenes deltagelse i skolen (Skovlund 2011, 2012; Petersen, 2013; Kristensen, 2007), mens de udvalgte internationale studier har mere fokus på de faktorer, der spiller en rolle for deres akademiske engagement (Wiener & Daniels, 2016; Russell et al., 2023). Det kan diskuteres, om antallet af studier til gennemgang var for begrænset til at belyse det udvalgte emne. Den brede søgning var til gengæld en hjælp i forhold til at skabe en opmærksomhed på den manglende forskningslitteratur, der kvalitativt udforsker skoleoplevelser hos personer med ADHD.

Fællestrækkene for de udvalgte artikler har været, at de alle undersøger fænomenet ud fra barnet eller den unges perspektiv gennem interviews af børn og unge, hvilket har været relevant for udvælgelsesprocessen. De adskiller sig imidlertid ved de forskellige teoretiske tilgange (bl.a. socialpraksisteoretisk, fænomenologisk, poststrukturalistisk, socialkonstruktivistisk), selvom de alle betoner omgivelsernes betydning for deltagernes skoleoplevelser. Deres anvendelse af kvalitative metoder, såsom semistrukturerede interviews og observationer, forudsatte et dybdegående fokus på deltagernes subjektive oplevelser.

Forinden litteraturgennemgangen har vi haft særlig interesse i den danske forskning, da vi søger at udforske fænomenet i en dansk skolekontekst. I denne forbindelse anser vi betydningen af de danske skolepolitiske reformer og det øgede samfundsmæssige diagnosefokus væsentlig for forståelsen af, hvorfor børn har bestemte oplevelser i skolen.

Kristensen (2007) og Skovlund (2011) identificerer fænomenet eksklusion i de pædagogiske praksisser, som havende indflydelse for deltagernes selvforståelse. I tråd med deres fund ønsker vi, i projektet, at afdække udvalgte elevers sandhedsfortællinger om den pædagogiske praksis, hvori eksklusionsmekanismer formodes at eksistere.

I de præsenterede undersøgelser bemærker vi en mangelfuld beskrivelse af de konkrete pædagogiske praksisser, der har betydning for børnenes eksklusionsfølelse. Målet med dette projekts er at undersøge, hvordan individer med ADHD har forstået pædagogikken i dagens skolesystem ud fra en narrativ forskningstilgang. Dette indebærer blandt andet narrative interviews med fokus på at fremkalde fortællinger om informanternes skolegang. Modsat tidligere undersøgelser, har vi udvalgt to informanter, en mor og en søn, der begge har diagnosen ADHD, men blev diagnosticeret på forskellige tidspunkter i deres liv, henholdsvis efter end skoletid og under skoletiden. Det væsentlige er her at undersøge den forskel der ligger i de to kontekster blandt andet med hensyn til tidsperioderne, hvor moren har gået i skole i midten fra 80'erne og sønnen, på nuværende tidspunkt, går i 9.klasse. Men også hvor de har haft deres skolegang; i almenklassen og i et visiteret specialtilbud. De begge forventes derfor at kunne belyse den pædagogiske praksis fra to forskellige tidsperioder.

Vi er på baggrund af informanternes erfaringer og deres historiske oplevelser, derfor særligt nysgerrige på, hvorvidt der vil være forskel i de to fortællinger, set i lyset af deres skolepolitiske kontekst og ADHD-diagnosens rolle i det danske uddannelsessystem.

3. Problemformulering

I følgende afsnit præsenteres projektets problemformulering med afsæt i den foregående indledning og forskningsgennemgang. Dernæst gives der en forklaring og et historisk indblik i ADHD-diagnosen samt en beskrivelse af inklusionsloven, der begge placerer projektets problemformulering i en samfundsmæssig kontekst.

3.1 Præcisering og afgrænsning af problemformuleringen

Vores forskningsinteresse bygger på forskningsgennemgangen og på den indledende interesse i forhold til at forstå de personlige oplevelser, og udfordringer, der er forbundet med at gå i skole med en henholdsvis udredt og en ikke-udredt ADHD-diagnose. Derfor har vi formuleret følgende problemformulering:

Hvilken betydning har pædagogikken for skoleoplevelsen hos individer med en ADHD-diagnose i lyset af diagnosens indtræden i det danske uddannelsessystem?

Dette projekt har til formål at undersøge, hvordan ADHD-diagnosens indtræden i det danske uddannelsessystem har påvirket elevers oplevelser af den pædagogiske tilgang i folkeskolen. I denne forbindelse har vi særligt fokus på inklusion-og eksklusionsprocesser ud fra deres erfarede fortællinger. Ligesom vi er interesserede i hvordan disse praksisser har påvirket elevernes selvforståelse og deltagelse i skolefællesskabet.

Det empiriske materiale består af interviews med to informanter: en ung dreng med en udredt ADHD-diagnose og en moden kvinde, der først for nylig er blevet diagnosticeret. Vi undersøger deres skoleoplevelser med opmærksomhed på, at kvinden retrospektivt bidrager med et historisk perspektiv, mens drengen bidrager med erfaringer, der afspejler den nutidige pædagogiske tilgang og diagnoseforståelse.

Hedegaard (2012) fremhæver, at barnet er en nødvendig dimension i forskningen om deres læring og udvikling, da de er aktive deltagere, der ikke blot reagerer på kravene fra omgivelserne, men også former de institutionelle praksisser og sociale situationer, de deltager i (Hedegaard, 2012, p. 131). Denne indsigt har stor relevans for projektet, idet vi ønsker at belyse, hvordan pædagogiske rammer og praksisser påvirker individets oplevelse og udvikling i en skolesammenhæng.

3.2 Begrebsafklaring

3.2.1 ADHD-diagnosen

I "Grundbog i Psykiatri" (2017) beskrives ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), som en neuropsykiatrisk lidelse karakteriseret ved vedvarende symptomer på opmærksomhedsforstyrrelse, hyperaktivitet og impulsivitet. Disse kernesymptomer kan ses at have en betydelig indflydelse på et individs dagligdag og som kan påvirke funktionsevnen både i skolen og i sociale sammenhænge (Simonsen & Møhl, 2017, p. 610).

Simonsen & Geoffroy's (2017) historiske gennemgang af ADHD giver et godt billede af, hvordan forståelsen og behandlingen af lidelsen har udviklet sig over tid. De beskriver den neuropsykiatriske lidelse, som en diagnostisk kategori der først blev anerkendt i starten af det 20. århundrede - til trods for, at de symptomer vi kender fra i dag, allerede blev beskrevet tilbage i 1902 af den britiske læge George Still (Simonsen & Geoffroy 2017, p. 610). Børn der udviste lignende symptomer, såsom opmærksomhedsproblemer, motorisk hyperaktivitet og mangel på impuls kontrol, blev af Still beskrevet som typer med en meget forstyrrende adfærd (Simonsen & Møhl, 2017, p. 610).

Den første kendte betegnelse der blev benyttet om ADHD, var MBD (Minimal Brain Dysfunction), hvor fokuset var på at beskrive den strukturelle hjerneskade. Senere kom betegnelsen "hyperkinetisk syndrom", hvor fagfolk betragtede den neurodivergente lidelse, som en udviklingsforstyrrelse. Og endeligt blev det særlige koncept DAMP (Deficits in Attention, Motor Control and Perception) anvendt til at beskrive de symptomer der med en vis lighed beskriver det vi i dag kender som

diagnosen ADHD. Først i 1987 blev den nuværende betegnelse indført - som også omfatter ADHD som en voksendiagnose - dog med særskilte kriterier (Simonsen & Møhl, 2017, p. 610).

I perioden hvor ADHD begynder at blive en mere anerkendt diagnose, kommer der et langt større fokus på det neuropsykiatriske, hvor lidelsen i højere grad betragtes som et resultat af genetiske og miljømæssige faktorer, snarere end en moralfejl og dårlige forældrekompetencer (Simonsen & Møhl, 2017, p. 612). Diagnosen kan altså, ifølge Møhl, betragtes som en lidelse med biologiske rødder, men hvor adfærd og sociale faktorer stadig spiller en væsentlig rolle.

I forhold til samfundets syn på diagnosen, så forklarer Møhl, at ADHD har været et kontroversielt emne gennem historien, især i forbindelse med debatten om overdiagnosticering af børn. Kritikere har ofte hævdet og diskuteret, at lidelsen er blevet overdiagnosticeret, hvilket har ført til at ADHD er blevet en "moderne" diagnose, som samfundet anvender til at håndtere børns adfærd, der ikke passer til samfundets normer og forventninger (Simonsen og Møhl, 2017, p.51). I den forbindelse ligger Møhl dog tryk på vigtigheden i at forklare, at ADHD ikke kun er en individuel lidelse, men at den også påvirkes af det sociale og familiemæssige miljø (Simonsen og Møhl, 2017, p. 612).

I bogen "Diagnoser – Perspektiver, kritik og diskussion" (2020) er Svend Brinkmann en af de kritikere der påpeger håndteringen af ADHD-diagnosen i samfundet. Han beskriver, hvordan lidelsen ofte bliver fremlagt som en meningsdannende forklaring på en atypisk adfærd, i stedet for at se på den som en reaktion opstået på baggrund af sociale og kulturelle faktorer (Brinkmann & Petersen, 2015, pp. 254-255). Brinkmann fremhæver en bekymring der følger det faktum, at det i høj grad er børn og unge der får stillet diagnosen, hvilket skaber en bekymring over for, hvordan forklaringen muligvis bliver fremlagt for de diagnosticerede. Det kan antages, at de vil få beskrevet deres udfordringer som et resultat af en biologisk lidelse, der vil kræve medicinsk behandling, snarere end en forklaring på, at deres vanskeligheder kan være et tegn på, at de ikke trives i et samfund, der er præget af et højt præstationsniveau (Brinkmann & Petersen, 2015, p. 256 + pp. 268-270).

Brinkmann reflekterer meget over de konsekvenser diagnosekulturen har, og opfordrer her til, at der skabes en kritisk tilgang overfor, hvordan vi generelt håndterer diagnoser

i samfundet. Han understreger, hvor essentielt det er ikke kun at have fokus rettet på enkle, biologisk funderede lidelser, men i stedet tage hensyn til de sociale og kulturelle faktorer, der kan påvirke menneskers liv og adfærd (Brinkmann & Petersen, 2015, pp. 254-255).

3.2.2 Inklusion i folkeskolen: fra elevdifferentiering til undervisningsdifferentiering

Inklusion i folkeskolen har været et centralt tema i dansk uddannelsespolitik siden 1996, hvor Danmark forpligtede sig til Salamanca-erklæringen fra 1994, hvilket blev vedtaget på en UNSECO-konference i Salamanca, Spanien. Erklæringen bygger på princippet om, at alle børn har ret til at være en del af almene fællesskaber, og pålægger skolen at kunne rumme børn med særlige behov (Hedegaard-Sørensen, 2024, p.14; Børne- og Undervisningsministeriet, 1997). I 2012 blev inklusionsprincippet formelt indført i dansk skolelovgivning, da et bredt flertal i folketinget vedtog inklusionsloven. Loven fastslog, at børn med mindre end 12 ugentlige speciallektioner, svarende til 9 timer, ikke længere skulle modtage specialundervisning (Hedegaard-Sørensen, 2024, p.17).

Inklusionsloven har givet anledning til omfattende debatter i forhold til hvordan loven bedst implementeres, men spørgsmålet om mangfoldighed blandt børn i skolen og dens samfundsmæssige rolle har rødder i tidligere reformer (Hedegaard-Sørensen, 2024, p.18). I løbet af 1980'erne og med skolereformen i 1993 blev der gjort op med den daværende praksis vedrørende *elevdifferentiering* i folkeskolen, hvor elever blev opdelt i hold efter deres faglige kompetencer. Elevdifferentiering blev erstattet med *undervisningsdifferentiering*, hvor undervisningen skulle tilrettelægges efter den enkelte elevs behov og forudsætninger. I denne forbindelse blev elevernes forskellige forudsætninger betragtet som ressourcer, der kunne berige og styrke det fælles læringsmiljø. På denne måde blev skolereformen i 1993 ændret med udgangspunkt i princippet om *Skolen for alle*, hvilket banede vej for inklusionstanken. Grundtanken med denne reform var at modvirke diskrimination og fremme trykke, demokratiske fællesskaber i skolen, der ikke blot skabte bedre læringsmuligheder for alle børn, men

også lagde fundamentet for et mere inkluderende samfund (Hedegaard-Sørensen, 2024, pp.28-30).

Efter undervisningsdifferentieringen har der siden været andre eksempler på individualisering af pædagogikken, heriblandt indførelsen af *den rullende skolestart*. Ifølge folkeskoleloven §34 stk.3 indbefatter den rullende skolestart en individuel elevoptagelse baseret på alder. Det vil sige, at barnet starter i skole i forbindelse med dets seksårsfødselsdag fremfor ved skoleårets begyndelse, som er den 1. august. I dag er skolestart den 1. august i det kalenderår, hvor barnet fylder seks (if. Folkeskoleloven, §34). Ved den rullende skolestart indgår barnet i en aldersintegrerede klasse, som omfatter elever fra børnehaveklasse til 3. klasse (2019, Skolestart). Etableringen af denne skolestartsmodel bestemmes af kommunalbestyrelsen, hvilket betyder, at ikke alle børn berøres (if. Folkeskoleloven, §34 stk.3).

Den nuværende inklusionslov bygger på argumentet om, at børn med særlige behov skal være en del af den almindelige undervisning gennem specifikke støttemuligheder. Ifølge Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside skal den almindelige undervisning omfatte tiltag som undervisningsdifferentiering, holddannelse, tolærerordninger og brug af undervisningsassistenter. I Børne- og Undervisningsministeriets afsnit om regler for inklusion betones det yderligere, at elever, der ikke tilstrækkeligt kan støttes gennem disse metoder, skal tilbydes supplerende undervisning eller anden faglig støtte uden inddragelse af pædagogisk psykologisk rådgivning (PPR). Ydermere kan børn der har behov for mindst 9 timers støtte om ugen dog henvises til PPR for vurdering af behovet for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (2024, Børne- og Undervisningsministeriet).

4. Metodologi og metode

I følgende afsnit vil vi redegøre for projektets videnskabsteoretiske udgangspunkt. Vi starter med at argumentere for vores ontologiske og epistemologiske antagelser, hvorefter vi vil beskrive den narrative tilgang, som vi har valgt at benytte i vores indhentning- og arbejde med projektets indsamlede empiri. Herefter beskrives projektets forskningsdesign, som er kvalitativt og bestående af narrative interviews i forhold til indsamling af viden og data. I denne forbindelse

redegøres der for valget af informanter samt de tilhørende overvejelser om interviewformen, analysestrategien og kvalitetskriterier. I forlængelse heraf forklares de etiske overvejelser, der er forbundet med den kvalitative tilgang samt indsamling- og bearbejdning af empirien. Overvejelserne er alle afgørende for at forstå, hvilke faktorer der eventuelt kan påvirke det empiriske grundlag.

4.1 *Narrativ tilgang*

Ifølge Muylaert, Sarubbi, Gallo og Reis benyttes narrativer til at kommunikere menneskelige erfaringer på, hvor fokus ligger på de subjektive fortællinger mennesker deler om deres liv. Det er ligeledes en metode indenfor kvalitativ forskning der giver en ramme for at undersøge, hvordan mennesker retrospektivt forstår og tolker deres oplevelser (Muylaert, Sarubbi, Gallo og Reis, 2014, p. 184). Narrativ forskning, som anvendes i dette projekt, er ifølge Thomsen, Bo & Christensen (2016), en overordnet betegnelse, der dækker over forskellige tilgange og metoder, som tager udgangspunkt i fortællinger, tekster eller visuel repræsentation af individer eller grupper. Disse tilgange fokuserer typisk på individers liv via individernes egne fortællinger, kollektive erfaringer eller fælles diskussioner (Bo, Christensen & Thomsen, 2016, p. 13). Som grundlag for vores empiriske analyse har vi her i projektet valgt den tematiske tilgang som primært interesserer sig for hvad der emne- og temamæssigt kommer til overfladen inden for en histories indhold (Bamberg, 2012, p.81).

Bamberg (2006) undersøger i sin artikel "Stories: Big or small. Why do we care?" forskellen mellem *big stories* og *small stories* i narrativ forskning. Bambergs hovedfokus er på, hvordan de to typer af fortællinger kan forklare forskellige aspekter af, hvordan mennesker forstår deres liv i relation til samfundsmæssige og kulturelle narrativer (Bamberg, 2006, p. 165).

Ved en beskrivelse af de to historietyper argumenterer Bamberg for, at "big stories" refererer til de store livshistorier, som mennesker konstruerer for at give mening til deres erfaringer, konstruere deres identiteter og positionere sig selv i sociale sammenhænge. Disse fortællinger er ofte overordnede og relaterer sig til samfundssynet, kulturelle normer, traditioner og værdier. De rummer dybere og mere kronologiske livsfortællinger, hvor individet søger at forstå og forholde sig til mere

overordnede sociale og historiske narrativer (Bo, Christensen og Thomsen, 2016, p. 83-84).

På den anden side beskriver Bamberg "small stories" som de kortere, mere situerede og sammenhængsbestemte fortællinger, der opstår i hverdagslivet. Historierne handler ofte om små øjeblikke eller flygtige hændelser og interaktioner, der ikke nødvendigvis indgår i et større narrativ. Selvom disse "small stories" kan afsløre vigtige sociale og personlige dynamikker, anses de for at være mere fragmenterede og mindre stabile end "big stories" (Bo, Christensen, Thomsen, 2016, p.83-84).

Bamberg fremhæver, at det er i forskningen med narrativer, vigtigt ikke bare at fokusere på de store, strukturerede fortællinger (big stories), men også at tage højde for de små hverdagsfortællinger (small stories), som også har en central betydning for, hvordan mennesker forstår og handler i deres sociale verden (Bo, Christensen & Thomsen, 2016, p. 84). Det er, ved at se på forskellen mellem big og small stories, muligt at forstå sammenhængen mellem individets personlige erfaringer og de kulturelle normer og værdier, der påvirker dem. Det er vekslingen mellem de store og små historier, der bliver et redskab til at kunne analysere, hvordan personer navigerer i deres egne livsfortællinger (store) samtidig med, at de orienterer sig i hverdagens interaktioner (små) (Bamberg, 2006, p. 165).

Ved at benytte den narrative tilgang i forbindelse med vores forskningsprojekt, så har vi muligheden for at undersøge, hvordan fortællinger skaber mening ud af oplevelser og erfaringer, især i relation til elever med ADHD. Vi tager udgangspunkt i Bamberg's begreb om "big stories", fordi den der refererer til de store, overordnede narrativer (Bamberg, 2012, p. 81) som vores informanter, Louise og Tobias (beskrivelse af informanter i afsnit 6) beretter ud fra, når de fortæller deres historier. Vi anvender de narrative metoder til at undersøge, hvordan informanterne, der begge har ADHD, skaber mening ud af deres liv gennem både små og store historier, og hvordan deres fortællinger relaterer sig til større sociale narrativer, som eksempelvis diagnosen, forventninger til adfærd og de pædagogiske undervisningsstrategier. I tråd med Bamberg's perspektiv på det narrative som identitetsprojekter (Bamberg, 2012, p. 81) undersøger vi ligeledes, hvordan informanternes fortællinger ikke kun er præget af de konkrete oplevelser de deler, men som også af de større sociale fortællinger, som de forsøger at leve op til, eller er udfordret af, i forbindelse med den måde de er blevet mødt på i deres skolegang.

4.2 Forskningsdesign

Igangværende projekt har til formål at udforske betydningen af pædagogikken med udgangspunkt i individuelle levede erfaringer ved at have ADHD i skolen. I denne forbindelse har vi valgt det kvalitative interview som forskningsmetode, da styrken ved denne metode er, at den kan kaste lys over *hvordan* mennesker handler og oplever fænomener (Brinkmann, 2014, p.72). Kvalitativ forskning har til formål at beskrive, fortolke og forstå menneskelige oplevelser i forhold til erfaringsprocesser og sociale relationer (Brinkmann & Tanggaard, 2020, pp.15-16). Der tages udgangspunkt i individets subjektive oplevelser og deres meningsskabelse, hvor kontekstspecifikke og lokaliserede teorier ofte udledes (Sullivan & Forrester, 2019, p. 6). Interview kan ydermere give indsigt i oplevelser af forskellige fænomener i informanternes livsverden. Ifølge Brinkmann & Tanggaard (2020) referer livsverdenen til den verden, som opleves umiddelbart og direkte, inden vi begynder at teoretisere eller reflektere over den (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p.35).

Derudover tilgår vi dataene ved hjælp af deduktion, hvilket giver os – som forskere - mulighed for at anvende eksisterende teori til at forstå de meninger, processer og narrativer, der relaterer sig til interpersonelle eller intrapersonelle fænomener (Fife & Gossner, 2024). Teoriredegørelsen fungerer således som fundament for vores analyse af informanternes skoleoplevelser.

4.2.1 Valg af informanter

I vores forskningsprojekt omhandlende ADHD og pædagogiske strategier i det danske undervisningssystem har vi valgt, at interviewe to informanter fra to forskellige generationer, for bedre at kunne anskue vores problemstilling ud fra forskellige perspektiver og erfaringer. Den første informant er en 45-årig kvinde, der gik i skole fra midten af 1980'erne, og som først blev diagnosticeret for ADHD for to år siden. Valget af kvinden giver os en god mulighed for at belyse hvordan de pædagogiske strategier blev anvendt i en tidsperiode, hvor børnesynet var anderledes, og ADHD endnu ikke var en anerkendt diagnose eller forklaringsmodel i skolesammenhænge.

Ydermere muliggør hendes erfaringer, at vi kan undersøge hvordan perspektivforståelsen og håndteringen af ADHD, i skolen, har ændret sig over tid.

Den anden informant er kvindens 15-årige søn, der blev diagnosticeret med ADHD sidste år, og som tidligere har gået i en almenklasse, men på nuværende tidspunkt går i 9. klasse i en strukturklasse, hvilket er en del af de specialpædagogiske tilbud for elever der har behov for ekstra støtte. Drengens nutidige erfaringer giver os et langt større indblik i de mere aktuelle pædagogiske metoder der anvendes i dag til at understøtte børns sociale og faglige trivsel i skolen, ligesom hans fortælling belyser, hvordan denne støtte subjektivt bliver erfaret, både før og efter diagnosticeringen af ADHD.

Under informantsøgningen blev vi hurtigt bevidste om, at det var vanskeligt at få fat på informanter, der kunne opfylde de stillede kriterier vi havde listet i forhold til at kunne hjælpe os med at afdække vores problemformulering. Derfor blev valget i stedet foretaget ud fra overvejelserne om et mere praktisk behov. Vores valg og tilgang gav os dog muligheden for at sammenligne to generationers oplevelser og synspunkter på ADHD i skolesystemet, hvilket vi betragter som perspektiver der har givet mere dybde og styrker forskningsprojektet relevans og aktualitet.

4.2.2 Det narrative interview

Med udgangspunkt i vores interesse for at forstå pædagogikkens rolle og betydning ud fra barnets perspektiv samt et ønske om at tilnærme os individets subjektive oplevelser, fandt vi det narrative interview velegnet. Denne interviewmetode danner rammen for at få indsigt i individets subjektive meningsskabelse gennem dets egne repræsentationer og fortolkninger af verdenen. Ifølge Jovchelovitch & Bauer (2000) betegnes interviewpersonen i det narrative interview 'informant', og formålet med denne metode er at rekonstruere sociale begivenheder fra informantens eget perspektiv. Narrative interviews beskrives som ustrukturerede og dybdegående redskaber, der skaber mulighed for at informanten kan dele betydningsfulde begivenheder fra sit liv og sin sociale kontekst (Jovchelovitch & Bauer, 2000, p.60; Muylaert, Sarubbi, Gallo og Reis, 2014, p.185). Jovchelovitch & Bauer (2000)

fremhæver desuden, at intervieweren bør begrænse sin indgriben og anvende informantens eget sprog, hvilket understøtter narrativernes validitet og minerer risikoen for påtvungne fortællinger (Jovchelovitch & Bauer, 2000, p.62; Muylaert, Sarubbi, Gallo og Reis, 2014, p.185).

4.2.3 De fire faser af det narrative interview og vores interviewguide

I udformningen af vores interviewguide (Bilag 1) har vi ladet os inspirere af Jovchelovitch & Bauers (2000) beskrivelse af de fire faser i det narrative interview, som bygger på Schützes (1977) systematisering af metoden, kombineret med deres egne uddybninger. Disse faser danner rammerne for at aktivere fortællingsskemaet, fremkalde informantens fortælling og opretholde fortællingens sammenhæng (Jovchelovitch & Bauer, 2000, p.63). Den første fase består af igangsættelse af interviewet, hvor undersøgelsens formål og procedure forklares til informanten. I anden fase, hovedfortællingen, stilles åbne spørgsmål med henblik på at stimulere informanternes fortælling. Dette fremgår i interviewguiden som følgende: ”kan du huske hvordan du første gang fandt ud af, at du havde ADHD” (Bilag 1). Under hovedfortællingen skal man begrænse sig til at være en aktiv lytter, samt forberede nye spørgsmål, der bygger videre på informantens eget sprog (Jovchelovitch & Bauer, 2000, p.64). Når informanten signalerer, at fortællingen nærmer sig sin afslutning, påbegyndes spørgsmålsfasen. Her kan der stilles uddybende spørgsmål såsom: ”hvad skete der så?” eller spørge ind til de temaer, man som interviewer ønsker at udforske. Den afsluttende fase omfatter mere kontekstuelle spørgsmål og small-talk, hvor det er tilladt at stille hvorfor-spørgsmål, som kan give yderligere indsigt i informantens oplevelser (Jovchelovitch & Bauer, 2000, 65).

Med inspiration fra de beskrevne fire faser, har vi struktureret vores interviewguide med følgende temaer, (1) introduktion, (2) baggrund og oplevelse af diagnosen, (3) skoleoplevelser og forståelsen af skolens praksisser, (4) erfaring med afskærmning og eksklusion, (5) personlige betydninger og refleksioner samt (6) afslutning, hvor informanten kan tilføje yderligere detaljer. Hvert tema indeholder primære- og opfølgende spørgsmål, som kan hjælpe med at fastholde fortællingens fremdrift (Bilag 1).

4.2.4 Tematisk analyse

Ifølge Jovchelovitch & Bauer (2000) kan forskellige analysemetoder understøtte den narrative interviewer i arbejdet med at analysere indhentede fortællinger (Jovchelovitch & Bauer, 2000, p.70). Den narrative interviewer kan ydermere vælge at rekonstruere historien i forhold til de hovedpunkter, som ønskes formidles (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p.685). I dette projekt anvendes narrativer til at udforske emnet med henblik på at analysere dem tematisk i forhold til de hovedpointer, som vi finder centrale. Første skridt i analysen er transskription, hvor dataene reduceres ved at omsætte tale til skrift. Vi har valgt at foretage rekonstruerede transskriptioner, da fokus ligger på indholdet af informanternes livshistorier snarere end, hvordan de sprogligt konstruerer deres narrativer. Brinkmann (2014) beskriver denne tilgang som en poleret transskription, der forsøger at bringe orden i de ofte usammenhængende ytringer (Brinkmann, 2014, pp.86-87). Den tematiske analyse indebærer identifikation, analyse og rapportering af temaer i dataene. Et tema fremhæver væsentlige aspekter af dataene, som er relevante i forhold til problemformuleringen og som repræsenterer en form for mening. Eftersom den tematiske analyse er fleksibel med hensyn til teoretiske tilgange, er det vigtigt, at forskeren tydeliggør sit videnskabsteoretiske udgangspunkt for at sikre en transparent analyse (Braun & Clarke, 2006, pp.81-82). Dette projekt analyserer empirien ud fra en narrativ tilgang med fokus på de historiske og sociokulturelle aspekter (jf. afsnit 4.2). Dette medfører en antagelse om, at narrativerne formes gennem menneskelige interaktioner og sociale processer, hvilket kræver en forståelse af den sociale, kulturelle og historiske kontekst. Jovchelovitch & Bauer (2000) gennemgår, hvorledes tematisk analyse kan anvendes til at behandle et narrativt interview. Først reduceres empirien ved at omskrive hele paragraffer til korte sætninger, som derefter kondenseres til nøgleord. Herefter rettes fokuset mod meningen i de korte sætninger, hvorved empirien organiseres og kategoriseres (Jovchelovitch & Bauer, 2000, p.69; Braun & Clarke, 2006, p. 79).

4.2.5 Kvalitetskriterier

Ifølge Tanggaard & Brinkmann (2020) bør kvalitet i kvalitativ forskning vurderes ud fra kriterier, der betragter forskningens mål og ambitioner (Tanggaard & Brinkmann,

2020, p. 659). Elliott, Fischer og Rennie (1999) har i deres artikel om retningslinjer for publicering af kvalitative studier i psykologien formuleret 7 kvalitetsindikatorer, hvilket vores projekt delvist baserer sig på.

Den første væsentlige indikator er *specificering af forskerens perspektiv*, hvilket indebærer, at forskeren eksplicit beskriver sine teoretiske orienteringer og personlige forventninger til forskningen, både i starten og under undersøgelsens forløb. Dette sikrer gennemsigtighed og understreger forskerens værdier, interesser og antagelser samt deres rolle for forståelsen af dataene. Med inspiration herfra, har vi i projektet, gennemgået vores metodologiske og teoretiske overvejelser (se afsnit 4 & 5) samt vores bevæggrunde for emnevalg (se indledning). Her har vi fremhævet både personlige og faglige interesser for at tydeliggøre vores forhåndsviden og problemafgrænsningsproces.

En anden vigtig indikator er *situering af deltagerne*, hvilket indebærer, at forskeren skal beskrive informanterne og deres livsomstændigheder, så læseren kan vurdere relevansen af resultaterne for bestemte personer og situationer (Elliott, Fischer og Rennie, 1999, p.221; Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 661). I denne undersøgelse søger vi at imødekomme dette ved at præsentere vores metodiske overvejelser i forhold til udvælgelse af informanter (se afsnit 4.3.1) og ved at introducere vores to informanter forud for analysen (se afsnit 6). Vi giver indblik i deres livsomstændigheder og livshistorie med fokus på deres skoleoplevelse og diagnosticering.

Derudover er vi særligt opmærksomme på betydningen af *brug af konkrete eksempler*. Dette indebærer, at forskeren anvender datauddrag til at illustrerer både analytiske procedurer og de forståelser, der opnås gennem dem. Dette kriterie forsøger vi at leve op til i analysen, hvor der jævnligt anvendes citater fra interviewtransskriptionen til at understøtte vores fortolkninger (afsnit 7). Endelig, lægger vi vægt på det sjette kvalitetskriterium, som vedrører *sondringen mellem generelle og specifikke formål*. Dette omhandler en tydeliggørelse af, om målet med forskningen er at opnå generelle forståelser eller belyse en specifik case (Elliott, Fischer og Rennie, 1999, pp.222-223; Tanggaard & Brinkmann, 2020, pp. 662-663). Projektets problemformulering er:

Hvilken betydning har pædagogikken for skoleoplevelsen hos individer med en ADHD-diagnose i lyset af diagnosens indtræden i det danske uddannelsessystem?

Med afsæt i vores problemformuleringen er vi bevidste om, at projektets to informanter ikke udgør et tilstrækkeligt grundlag for generalisering. Derfor er denne undersøgelse et pilotstudie, der søger at frembringe nuancer og identificere potentielle forskningshuller. I diskussionen og perspektiveringen (se afsnit 8 & 9) redegør vi for projektets teoretiske samt metodologiske begrænsninger, og præsenterer afslutningsvist et forslag til fremtidig forskning.

4.2.6 Ethiske overvejelser

Som forsker skal man være opmærksom på, at der er mange forskellige værdier på spil i den kvalitative indhentning af empiri, og det er netop disse værdier der kan være årsag til, at der igennem undersøgelsesprocessen, helt fra den spæde begyndelse til den endelige rapport foreligger, kan opstå etiske dilemmaer (Brinkmann, 2020, p. 587). Vi har været særligt opmærksomme på netop de etiske dilemmaer i dette projekt, idet vi har valgt at undersøge den sårbarhed der kan ligge i at have en diversitet i form af en diagnose og yderligere, hvordan den kan påvirke det levede liv blandt andet i undervisningssystemet. Derudover har det ligeledes været et opmærksomhedspunkt, at vi har valgt at indhente viden fra blandt andet et barn, hvilket i den grad også har et etisk aspekt som vi har skulle forholde os til.

Til at hjælpe os med at holde det etiske fokus gennem projektet, har vi valgt at gøre brug af Brinkmanns (2020) fire niveauer: Design, datagenerering, analyse og rapportering, udvalgt fra Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2015; Brinkmann, 2020, p. 595). Opdelingen af den kvalitative forskningsproces indebærer syv tematiserede stadier: Tematisering, design, datagenerering, transskription, analyse, verificering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015; Brinkmann, 2020, p. 595), der alle har virket guidende og understøttende i forbindelse med vores beslutninger og processuelle arbejde. I forhold til de forskellige stadier er der blandt andet fokus på, at forskeren skal gøre sig bevidst om intentionen med forskningsprojektet, herunder om forskningen kan skade nogen (Brinkmann, 2020, p. 595). I den forbindelse har vi valgt at basere dette kvalitative projekt på den narrative tilgang, som vi mener er forsvarligt i forhold til valg af emne og informanter, da vi ønsker at forstå deres fortællinger uden at stille os

kritiske eller betvivlende. Vi har dog i informantsøgningen haft flere etiske overvejelser, idet den subjektive oplevelse af at have en diagnose kan være sårbar samt være et følsomt emne for os forskere at gå ind i. Vi har ydermere været meget opmærksomme på at søge efter personer, der har en vis åbenhed og robusthed i forhold til at tilgå emnet, dette for at kunne finde nogen der både har lyst og ressourcer til at dele deres oplevelser. Vi har også haft et fokus på at undgå at sætte os selv eller informanterne i en ubekvem situation der eventuelt ville kunne overskride deres grænser, og på den måde resultere i en afbrydelse af interviewet. Udover nævnte så er det vigtigt, at der er en opmærksomhed på, at samtalen ikke bliver terapeutisk, og at relationen mellem interviewer og informant ikke bliver for intim, hvilket ville kunne forårsage følelsen af, at interviewpersonens grænser bliver overskredet (Brinkmann, 2020, p. 596). En måde at undgå udfordringer i at opstå, er blandt andet ved at være tydelig omkring forskningens formål og sikre rene linjer gennem oplysning af rettigheder. Dette kan f.eks. sikres ved at udarbejde en samtykkeerklæring forinden interviewet (Brinkmann, 2020, p. 593). Vi har i forbindelse med vores projekt valgt at tilsende en samtykkeerklæring til vores informanter, der beskriver projektets emne, for at undgå at der skal opstå nødvendige eller uforudsigelige problematikker. Desuden er der udarbejdet en oversigt over informanternes rettigheder, sammen med en redegørelse for, hvordan deres anonymitet vil blive beskyttet, samt de får mulighed for at stille spørgsmål undervejs i interviewet. Som forsker er det vigtigt at huske på, at det etiske ansvar altid ligger i den umiddelbare relation til den enkelte deltager (Brinkmann, 2020, p. 594). For at undgå overskridelse af informanternes grænser, har vi derfor valgt at udarbejde en interviewguide på baggrund af vores problemformulering, og med udgangspunkt i den narrative tilgang, hvilket er en stor hjælp i forhold til at fastholde fokus på de spørgsmål, der er nødvendige for at kunne indsamle relevant materiale, og i det efterfølgende arbejde med analysen. Ved at gøre brug af et mere guidet interview, er forhåbningen også, at vi formår at skabe en vis ro og tryghed i situationen, både hos informant og interviewer. Efter interviewet går forskeren ind i rapporteringsfasen, og her er det lige så essentielt, at forskeren stadig formår at opretholde den samme fortrolighed og anonymitet, samt at bevare et fokus på hvor uddybende interviewene skal eller kan være i analysen. Man skal være meget varsom med, og bevidst om, at deltagerne ikke kan genkende sig selv i informationsformidlingen, ligesom det er vigtigt at de ikke føler sig overanalyseret (Brinkmann, 2020, p. 597). Derfor har vi, i transskriptionen af den indsamlede data,

anonymiseret deltagernes navne og andre identificerbare karaktertræk, der kan være afslørende for de deltagendes identitet. Vi har derudover taget højde for at sikre, gennem bekræftende spørgsmål, at informantens udsagn stemmer overens med de fortolkninger vi har udarbejdet i analysen. Dette for, at informanternes udtalelser ikke bliver brugt til andet, end det vi har informeret om forud for interviewet. Afslutningsvis er det vigtigt at nævne forskerens rolle, som undersøgelsens vigtigste forskningsredskab. Forskeren bruger nemlig i høj grad sine levede erfaringer som hjælp til at gøre sig gode og relevante iagttagelser, stille de mest målrettede og optimale spørgsmål samt lytte efter betydningsfulde svar (Brinkmann, 2020, p. 599). I kraft af vores mangeårige studie, har vi begge et godt videns- og erfaringsgrundlag, som baggrund for indsamling af brugbar empiri, ligesom vi har et godt menneskeligt kendskab som fordrer til en god alliance, hvilket kan skabe en større åbenhed i samtalen. Men vores indsigt og kendskab sikrer også, at vi er langt mere bevidste om at tilgå informanterne med en større ydmyghed, i hvad der for informanterne kan føles som en sårbar situation.

5. Teori-redegørelser

Teoriafsnittet er struktureret, således at det bevæger sig fra Meads (1934) teori om den generaliserende anden, hvor individets dannelse af selvet sker i kraft social interaktion gennem internaliseringen af fællesskabets perspektiver. Hernæst udvides identitetsbegrebet med Burkes Identity Control Theory (2005), hvor identiteten bliver dannet gennem omgivelsernes feedback, og hvor en stabil identitetsstandard er under konstant forhandling og omformes som følge af bekræftelse fra fællesskabet. Afslutningsvist beskrives socialpraksisteoretiske perspektiver på læring og deltagelse med udgangspunkt i begreber og forståelser af Lave & Wenger (1999), Hansen (2011) og Hedegaard Hansen (2011). Disse teorier flytter perspektiv fra individets selvforståelse og identitet til de kontekster, som læring og deltagelse udspiller sig i. Her belyses hvordan fællesskaber samt in-og eksklusionsprocesser påvirker individets mulighed for deltagelse.

De forskellige teoretiske perspektiver bidrager med analytiske vinkler, der komplementerer hinanden og skaber en samlet forståelse af identitet og deltagelse.

5.1 Selvet og den generaliserede anden

Socialpsykologen George Herbert Mead har bygget videre på de pragmatiske teorier om selvets sociale aspekter, hvor han peger på selvet som et kognitivt fænomen, der indlæres i den sociale proces (Skovlund, 2011, p.238; Mead, 1934, p.173). Som selvudnævnt socialbehaviorist fremhæver Mead, at selvet er uløseligt forbundet med omgivelsernes reaktioner på individets handlinger (Skovlund, 2011, p.158). I denne forbindelse har han introduceret begrebet *den generaliserede anden*, som er en nøglekomponent i forståelsen af selvet og selvoplevelse i lyset af menneskets kommunikative natur (Skovlund, 2011, p.232). Ifølge Mead skal individet kunne opfatte sig selv som et objekt i samspillet med det sociale miljø, som det er en del af. Mead argumenterer for, at individet kun oplever sig selv indirekte fra et generaliseret perspektiv, hvor det tilegner sig andres synspunkter i de sociale situationer, det deltager i (Skovlund, 2011, p.232; Mead, 1934, p.135). Han mener, derfor at man som menneske har behov for en repræsentation af sig selv gennem social kommunikation. Dette for at opnå en bevidsthed om ens væren som objekt og derigennem udvikle egen selvoplevelse (Skovlund, 2011, p.238; Mead, 1934, p.145).

Den generaliserende anden beskriver evnen til at internalisere fællesskabets holdninger og indebærer en bevidsthed om roller, funktioner og normer, som former de sociale processer. Ifølge Mead danner internaliseringen af fællesskabets holdninger rammen for udviklingen af et barns selvbevidsthed (Mead, 1934 if. Skovlund, 2011, p.158). For at kunne deltage i samfundets institutionelle og funktionelle praksisser er det nødvendigt, at individet kan påtage sig den generaliserede andens holdninger og integrere det i en organiseret form, hvilket muliggør fuld selvforståelse (Mead, 1934, p.154).

Mead skelner mellem to aspekter af selvet: *mig'et* og *jeg'et*. *Mig'et* er det organiserede sæt af internaliserede holdninger, som individet identificerer sig med, mens *jeg'et* er individets spontane respons på disse holdninger. Med andre ord opstår *jeg'et* som en reaktion på *mig'et* (Mead, 1934, p.174). *Jeg'et* kan således beskrives som det frie, legende og kreative aspekt af mennesket, der handler spontant i verdenen, hvor *mig'et* udgør det selvbillede, der dannes i kommunikationen med andre (Skovlund, 2011, p.236; Skovlund, 2011, p.158). Mead pointerer ydermere, at menneskets af fortolkning

af historiske begivenheder er afhængig af nutidens kontekst. På samme måde forandres selvet kontinuerligt gennem social interaktion (Skovlund, 2011, p.237).

5.2 *Identity Control Theory*

Identiteten beskrives af Stets og Burke (2000), som tæt forbundet med de sociale strukturer og forandringer, man som menneske er en del af. De understreger, at identitet ikke kun er et individuelt fænomen, men også noget der er dybt forankret både socialt og kulturelt. Ifølge deres artikel kan identiteter ændre sig over tid, afhængigt af ændringer i normer og værdier (Stets & Burke, 2000, p. 234). Som eksempel, i relation til vores valgte emne, kan børns selvforståelse og identitet blive påvirket af samfundets hastige forandringer og kulturens syn på diagnoser som ses at have udviklet sig gennem tiden (jf. Indledning afsnit 1).

Burkes *Identity Theory* (IT), tidligere kendt som Identity Control Theory er en teori der omhandler, måden hvorpå det enkelte individ agerer for at vise og beskytte sine identiteter (Burke, 2003a, p. 18). Da Burke og hans kollegaer udvider social identitetsteorien med den nye Identity Theory, deles de sociale identiteter i to typer: rolleidentiteter og gruppeidentiteter. Ydermere inkluderer de også personidentiteten, som er uafhængig af de to førnævnte. Da vi som mennesker både har personidentiteter, flere roller og er medlemmer af forskellige grupper, har vi også flere identiteter. Identitet er begrebet, der beskriver, hvad det betyder at være det menneske man er. Det kan for eksempel være som 1) Person; hvor identiteten er de personlige kvaliteter og kendetegn, som er forventet i en given kultur. Her bliver normer og værdier integreret i individet gennem social interaktion (Stets & Burke, 2000, p. 229). 2) rolleindehaver; hvor identiteten skabes på baggrund af de relationelle roller vi varetager i forhold til hinanden. Her bekræfter omgivelserne hinanden gensidigt, hvilket kan ses at udspille sig i de mere formelle, og hierarkiske, roller som fx i lærer og elev-forholdet. I relation til projektet, kan det kobles til et barn med ADHD, der med håbet om et gruppetilhørsforhold i skolen, kan blive bekræftet af en jævnaldrende fra det ønskede klassefællesskab. Og 3) gruppemedlem; hvor individet er opmærksom på de lighedstræk, der er mellem en udvalgt gruppe og egne personbundne egenskaber. Her ses identiteten at blive skabt gennem identifikation med andre medlemmer af udvalgte grupper, hvor den gensidige positive feedback, over for hinanden, virker bekræftende i det at være ens (Burke, 1996, 2003a, 2004, if. Thomsen, 2005, p. 9). Dette kan blandt

andet opleves, igen med fokus på projektet, i en gruppe med børn der er skabt med neurotypiske hjerner - uden ADHD, eller i gruppen med børn der har neurodivergente hjerner og diagnosticeret med ADHD. Sammenlagt, beskriver Burke de nævnte identiteter, der karakteriserer det enkelte individ, som identitetsstandard (Burke, 2004, p. 5). Identitetsstandard definerer, hvordan man er som person, og bør agere i visse situationer. Identiteterne der er bundet til de forskellige roller og grupper individet agerer i, kontrolleres løbende af hvad Burke betegner som en identitets verifikations proces (Burke, 2004, p. 6). Selvverifikation- eller identitetsprocessen er en proces der indebærer kontinuerlig feedback og kontrol af individet (Burke, 2003c if. Thomsen, 2005, p. 11), hvor individets adfærd bliver observeret, og efterfølgende vurderet af omkringværende i de sociale strukturer. Omgivelsernes fortolkninger opfattes, og internaliseres, af individet selv, som derefter vil stræbe efter en overensstemmelse med identitetsstandard. En mulig diskrepans er smertefuld og vil motivere individet til at forsøge at påvirke opfattelsen eller begynde at tilpasse sin identitetsstandard til omgivelserne. Som mennesker vurderer, og måler, vi os på omgivelsernes reaktion på vores adfærd, hvor reaktionen rører betydningsfulde og retningsvisende informationer om vores identitet (Burke, 1996 if. Thomsen, 2005, p. 10). Dette gøres i kraft af fælles ”betydninger” og symboler i den kultur man befinder sig i (Burke, 2004, p. 5). *Betydninger*, eller ”*Meanings*”, som Burke betegner det teoretiske begreb, er et meget vigtigt nøgleelement i Identity Control Teorien, og som vi har valgt at oversætte til det danske synonym ”betydninger” - i overensstemmelse med Thomsen (2005). Begrebet beskriver de forskellige socialt accepterede træk, og værdier, der kendetegner identiteten, og som finder sted både i grupper og ved et individs forskellige roller (Stets & Burke, 2000, p. 229). Mennesker forholder sig til forskellige omstændigheder, og forhold, gennem den betydning de tillægger dem. Disse betydninger skabes på baggrund af interaktionen med omgivelserne, hvor løbende indsigt og forandring opstår gennem forskellige symboler. Som et eksempel på betydningen af en gruppeidentitet, kan et barn med ADHD benyttes, hvor identifikationen kan ligge i symptomer som nedsat koncentration, manglende fokus og lav impuls kontrol. For et individ, eller som i eksemplet, et barn med ADHD, sikrer betydninger en afstemt kommunikation og interaktion inden for de sociale strukturer. Når alle deltagere, fra de udvalgte grupper forstår disse, opstår der en tryghed og stabilitet (Burke, 2004, pp. 5-6). Opsummerende på ovenstående, forstås det dermed, at forbindelserne mellem

identitet og adfærd således er betydningerne (Burke, 1996; Stryker & Burke, 2000, if. Thomsen, 2005, p. 14).

5.3 Socialpraksisteoretiske perspektiver på læring og deltagelse

Lave & Wenger (1999) har udviklet et situeret læringsperspektiv, som placerer sig inden for den kulturhistoriske skole med inspiration fra dialektisk materialisme. Dette perspektiv bygger på en forståelse af forholdet mellem mennesket og dets miljø som en dialektisk proces, hvilket er fundamentet for *situeret læring* (Nielsen & Tanggaard, 2018, p. 285). Ifølge Lave & Wenger (1999) sker læring gennem *deltagelse i praksisfællesskaber* (p.33). I denne sammenhæng forstås praksis som handlinger, der finder sted i en historisk og social kontekst samt bidrager til at skabe struktur og mening for mennesker. Dette indebærer, at både lærerens og elevens arbejde kan betegnes som *praksisfællesskaber*, da de deler en fællesforståelse af deres praksis og dens betydning for deres liv (Wenger, 2004; Lave & Wenger, 2003 if. Hansen, 2011, p.490). I skolen kan der, ud fra denne forståelse, eksistere to forskellige praksisfællesskaber, idet lærere og elever ofte har forskellige mål. Set fra et situeret læringsperspektiv kræver forståelsen af læring i skolen en analyse af forholdet mellem skolens praksis og de praksisfællesskaber, hvor den faglige viden er forankret (Lave & Wenger, 1999, p.42).

Begrebet *deltagelse* beskriver en persons tilknytning til en social praksis, hvor måder at være person på forhandles (Lave & Wenger, 1999, p.48). Når Wenger (2004) undersøger identitet, betragter han ikke kun individet, men også individets deltagelse i fællesskabet, hvor identiteten forhandles. Dette kan, ifølge Helle Rabøl Hansen (2011), forstås som en proces, der skaber tilhørsforhold og styrker følelsen af fællesskab (Wenger, 2004 if. Hansen, 2011, p.490). Nedenstående underafsnit behandler inklusion og eksklusion som processer og placerer dem i en socialpraksisteoretisk ramme ud fra Hedegaard Hansen (2011) og Helle Rabøl Hansens (2011) beskrivelser.

5.3.1 In- og eksklusionsprocesser

I en skolekontekst hvor både inkluderende og ekskluderende processer kan præge elevernes daglige oplevelser, bliver det særligt relevant at undersøge de gensidige effekter af disse processer. Hedegaard Hansen & Petersen (2019) forstår inklusion som en social praksis, der skabes og opretholdes gennem inklusion og eksklusion (Hedegaard Hansen & Petersen, 2019, p.20). Denne dialektik mellem inklusion og eksklusion beskrives ydermere af Helle Rabøl Hansen (2011), som har introduceret begrebet *inkluderet-eksklusion*. Dette begreb forklarer inklusionens dobbelthed, hvor fænomenet mobning bliver anvendt som eksempel på at forklare elevers deltagelse i en praksis, der både skaber og opretholder et uformelt fællesskab i klassen gennem eksklusion af bestemte elever. I denne sammenhæng præsenterer Hansen (2011) begrebet *longing for belonging* for at forklare, hvad der driver børn til at deltage i mobning. Longing forstås her som længsler, trang og et behov for at opnå en følelse af belongning, som omhandler tilhørsforhold (Hansen, 2011, p.490). Begrebet inkluderet-eksklusion overføres til mobbe-konteksten, da et barn både kan blive inkluderet som ”tålt klassekammerat” og ekskluderet fra klassens uformelle sociale fællesskab (Hansen, 2011, p.493).

6. Introduktion af informanter

I det følgende afsnit introduceres projektets to informanter, Louise og Tobias, som henholdsvis er mor og søn. Formålet med præsentationen er at opsummere deres baggrund, som beskrevet i de narrative interviews, for derved at placere informanterne i en kontekstuel ramme (jf. afsnit 4.3.5).

6.1 Louise

Louise er en 45-årig kvinde bosat i en mindre provinsby sammen med sin mand og deres tre børn, hvoraf den ene er Tobias, som også fungerer som projektets informant. I øjeblikket er hun fuldtidsstuderende på universitetet og arbejder deltid som social-og sundhedsassistent. Beslutningen om at påbegynde en videregående uddannelse blev truffet efter en ungdom præget af hyppige uddannelsesskift. I denne periode gennemførte hun blandt andet social- og sundhedsassistentuddannelsen, hvorefter hun

arbejdede inden for dette fag i mange år, før hun valgte at påbegynde sin nye uddannelse.

For halvandet år siden blev Louise diagnosticeret med ADHD, en udredning hun selv opsøgte, efter hendes søn få år forinden havde fået samme diagnose. Louise oplevede under sønnens udredningsforløb en genkendelse af flere af de samme symptomer, som også han beskrev, hvilket førte til, at hun besluttede sig for at lade sig udrede.

Louise gik i folkeskole fra midten af 1980'erne til midten af 1990'erne på en mindre byskole. I løbet af 1980'erne blev der gjort op med elevdifferentiering og i stedet indført undervisningsdifferentiering, hvilket fremmede idealer om rummelighed i forhold til den pædagogiske tilgang (jf. afsnit 3.2.2 om inklusionsloven).

Louise beskriver sin skoletid som en blanding af positive sociale oplevelser med gode venskaber og enkelte faglige succeser kombineret med oplevelser af skældud, eftersidninger og disciplinære tiltag fra lærernes side. Efter folkeskolen begyndte Louise på handelsskolen, hvor hun hurtigt stødte på udfordringer. Disse udfordringer kobler hun blandt andet til en episode der udspillede sig på allerførste skoledag, hvor hun blev bedt om at forlade klasselokalet, efter at have haft en uhensigtsmæssig adfærd i undervisningen. Louise færdiggjorde handelsskolen, som varede et år, hvorefter hun valgte at uddanne sig som social- og sundhedsassistent.

6.2 Tobias

Tobias er en dreng på 15år, der bor i en mindre provinsby, sammen med sine to brødre, sin far og mor, Louise, der også er projektets anden informant. Tobias går i niende, i et strukturtilbud, på en byskole der rummer flere specialklasser. Han har tidligere været en del af en almenklasse, både på den første skole, hvor han gik fra 0.-4.kl, men også på hans nuværende skole, hvor han nu er en del af det specialtilbud han skiftede til i 2020, som har givet ham den struktur og forudsigelighed han har haft et stort behov for siden han startede i skole. Tobias blev som 14-årig, efter 8 års samarbejde med skole og PPR, diagnosticeret med ADHD, hvilket blandt andet har resulteret i, at han nu får ordineret diagnoserelateret medicin, der i høj grad har gjort at hans skolegang er blevet mere udholdelig, og hans sociale liv langt mere aktivt. Han erfarer at have fået reguleret mange af de symptomer der kendetegner en ADHD-diagnose og som har været svært for ham selv at regulere

grundet hans unge alder. Han oplever, at medicinen har hjulpet ham til et langt højere refleksionsniveau og lyst til at internalisere ny faglig viden, hvilket både lærere og forældre tydeligt mærker.

Op til diagnosen har Tobias' skolegang været utrolig udfordret, hvor blandt andet koncentrationsbesvær, ringe impuls kontrol og manglende konsekvensberegning, grundet opmærksomhedsforstyrrelsen. Diagnosen symptomer har gjort det svært for ham at indarbejde og huske faglig viden samt opretholde gode relationer - men også at kunne tilpasse sig de regler der er forbundet med at gå i skole og være en del af en klassekontekst. Der viste sig gentagne gange at være en meget lille forståelse fra undervisernes side, og i mange tilfælde ledte hans adfærd til skæld ud og straf. Dette indebar blandt andet at blive råbt af, sendt udenfor døren, blive flyttet til en-mands bord, afskærmet, sendt i støttetilbud i pauserne eller blive sat i et rum alene over flere dage.

Efter halvandet år på ADHD-medicin, og grundet sin aldersmæssige udvikling, er Tobias nu nået til et punkt, hvor han har fundet nogle gode mestringsstrategier, som han gør brug af blandt andet i forbindelse med sin skolegang. Den velmedicinerede effekt oplever han at have resulteret i et langt højere fagligt niveau, og flere gode relationer. Men det har også gjort, at han er blevet mere bevidst om sin plads i strukturklassen, der i dag virker som et tilbud han ikke længere finder aktuelt i forhold til, hvor han befinder sig i sin faglige og sociale udvikling. Han kan ikke længere identificere sig med sine klassekammerater, og føler ikke at han er i de rette omgivelser for at kunne lære optimalt. Tobias beskriver sin adfærd som langt mere tilpasset i forhold til de andre elever, og han er ofte ked af at skulle afsted, da han føler sig fremmedgjort i en klasse, hvor han mange dage ofte ender med at være drænet på grund af klasse/lærer konflikter og manglende undervisning. På baggrund af hans nuværende situation overvejer han, inden valg af ungdomsuddannelse, at tage 10.kl. Dette for at lære at indgå fagligt og socialt i et almentilbud.

7. Analyse

Analysen er struktureret ud fra følgende tre centrale temaer, der gør sig gældende i forbindelse med Louises og Tobias' oplevelser: (1) *Pædagogiske*

eksklusionsmekanismer, (2) Anderledeshed og overgange og (3) Diagnosen som identitetsskaber. Temaerne er opbygget således, at de fremhæver både informanternes individuelle oplevelser samt de institutionelle praksisser, som Louise og Tobias er en del af. I sidst nævnte tema beskriver de to informanter, hvordan ADHD fungerer som en dobbeltsidet fortolkningsramme for dem begge.

7.1 Pædagogiske eksklusionsmekanismer

Louise og Tobias har på forskellig vis været udsat for ekskluderende praksisser, der ikke blot har begrænset deres faglige udvikling, men også haft en dybere betydning for deres sociale tilhørsforhold til klassen. Deres fællestræk betoner, hvordan eksklusion ikke kun opleves individuelt, men også kan forstås som en del af de institutionelle rammer og sociale dynamikker, der præger skolens pædagogiske tilgang. De oplever begge at blive enten fysisk afskærmet inde i klasselokalet eller ført væk fra klasselokalet blandt andet i form af isolation. Med hjælp fra de tidligere redegjorte socialpraksisteorier af Lave & Wenger (1999) samt Hansen (2011) analyseres Louises og Tobias' fortællinger for at belyse, hvordan eksklusionsprocesser fremstår som en integreret del af skolepraksissens funktion. Selvom Louise og Tobias har oplevet forskellige former for eksklusion i deres individuelle skoleforløb, anvender lærerne i deres fortællinger de samme pædagogiske strategier. Disse strategier indebærer, at lærerne i begge fortællinger vælger at fjerne Louise og Tobias fra konteksten for at kontrollere deres adfærd eller for at opretholde orden i klassen.

Louise beskriver flere episoder, hvor hun har følt sig ekskluderet fra det sociale fællesskab og fra undervisningen, både i kraft af konflikter mellem eleverne og som følge af lærernes negative tilgang til hendes deltagelse i undervisningen. Louise erkender selv, at hendes koncentrationsbesvær var markant i klasserummet, hvilket hæmmede både hendes faglige og sociale engagement. Derudover beskriver hun koncentrationsvanskelighederne som en indre uro, der skabte et behov for at tale eller provokere de andre elever. Udover at modtage skældud førte disse handlinger ofte til ekskluderende praksisser såsom at blive bortvist fra undervisningen, sendt på lærerværelset eller bedt om at stå i et hjørne med ryggen til klassen. I det følgende citat uddyber Louise, hvordan disse episoder forstærkede hendes følelse af skam og udstødelse.

”(...) men jeg kan også huske de gange, jeg blev sendt uden for døren. Jeg kan huske, at jeg grinede på vej ud, men det var jo et eller andet sted et forsvar, fordi det var rigtig skamfuldt. Jeg kunne jo mærke, at alle sammen kiggede på mig. Det var en lang, lang vej ud af klassen. Og så står jeg derude og faktisk skammer sig. (...) Og jeg kan huske en episode også, og det var simpelthen i klasserummet. (...) Der blev jeg sat op i et hjørne i klassen, med ryggen til klassen, så jeg skulle stå, hvor alle kunne se mig bagfra, og da jeg stod sådan den første cirka halve time, så skulle jeg vende mig om og kigge ud mod klassen bagefter i samme hjørne, og så skulle jeg stå hele timen, så det var utroligt ydmygende at stå der og også være den, der bare er anderledes. Så den der ekskluderende handling, der var i det overfor et lille barn, der er der virkelig forskel fra dengang og så til nu. Med de pædagogiske strategier, synes jeg.”

Disse oplevelser kan forstås som en form for eksklusion, der har afstedkommet dybe følelser af andetgørelse hos Louise. Lærernes ekskluderende handlinger kan forstås ud fra Lave & Wengers (1999) teori om situeret læring. Teorien kan bruges til at forstå, hvordan de professionelles valg om at straffe Louise, afspejler en praksis, hvor det pædagogiske miljø vægter klassens overordnede struktur frem for elevernes individuelle følelser af inklusion. Derudover sender lærerens handling et signal om at Louise opfattes som et problem, der skal kontrolleres, ligesom den kan tolkes som et forsøg på at vedligeholde den normale struktur i klassen. Begrebet “inkluderet-eksklusion” som Hansen (2011) beskriver, kan ligeledes overføres til Louises oplevelse af at skulle stå med ryggen til klassen. Dette kan forklare episoden, hvor hun er fysisk til stede i klasselokalet, men bliver placeret i en situation, der begrænser hendes mulighed for at deltage og som markerer, at hun er anderledes.

Louise uddyber herudover, at det var meget konfliktfyldt i sin klasse, da der foregik mobning blandt eleverne. I denne forbindelse oplevede hun selv at blive udsat for mobning, og deltog samtidigt i mobning rettet mod andre. Ifølge Hansens (2011) forståelse af mobning som drevet af en “longing for belonging”, kan det antages, at Louise selv deltog i mobning for at føle sig inkluderet og derigennem som en del af det uformelle klassefællesskab.

I Louises beretninger om de ydmygende og skamfulde handlinger hun bliver udsat for i undervisningstiden, kan ifølge Peter Burkes ICT forklares som situationer, hvor den sociale feedback er negativ og stærkt stigmatiserende. Når Louise oplever denne type

feedback kan det antages at være årsagsgivende i forhold til skabelsen af en identitetskonflikt, hvor hun tolker sig selv som forkert og anderledes, hvilket ikke stemmer overens med hendes ønskede selvbillede og identitet. I relation til det grin hun sætter i, på vej ud af klassen, så kan det forstås som et forsvar. Dette er en strategi hun benytter sig af, for at kunne håndtere den uoverensstemmelse og skam hun føler, når omgivelserne giver hende en feedback der udtrykker, at hendes identitetsstandard ikke passer ind. Den type af eksklusion, som Louises lærere benytter sig af, giver Louise nogle svage forudsætninger for at konstruere en positiv og sammenhængende identitet, hvilket i følge Burke kan antages at skabe nogle langvarige konsekvenser.

Da Tobias starter i specialtilbuddet oplever han gentagende gange at blive isoleret, blandt andet ved at blive placeret ved et bord for sig selv eller sendt ud af klassen. Den fysisk afskærmende praksis er ikke blot anvendt mod Tobias, men en generel anvendt praksis i det specialpædagogiske tilbud, hvilket han udtrykker i følgende citat:

”(...) hver gang der var nogle elever der ikke kunne opføre sig ordentligt, så blev de sat ind i et rum alene i en uges tid”.

I lyset af Lave og Wengers (1999) begreb omhandlende læring som deltagelse i praksisfællesskaber, fremhæver Tobias’ beskrivelse, hvordan fysisk isolation bliver anvendt som en almindelig metode. Udsagnet giver et indtryk af, at der på Tobias’ skole eksisterer en fællesforståelse blandt lærerne om, hvordan en upassende adfærd skal behandles. Eksklusionen fremstår ikke blot som Tobias’ individuelle erfaring, men som en del af en bredere social praksis på skolen, og som en dybt forankret del af lærerpraksisfællesskabets rolle. Hvor Louise oplevede at være alene om eksklusionen, fremhæver Tobias, hvordan disse ekskluderende praksisser også berørte andre elever. Tobias udtrykker samtidigt, at lærerne har været underlagt pressede vilkår, da antallet af elever i specialklassen blev fordoblet. Lærernes betingelser kommer til udtryk i Tobias’ beskrivelse herunder:

(...) De kunne i hvert fald slet ikke finde ud af at holde styr på klassen, fordi vi lige pludselig gik fra at være seks i klassen til at skulle være 12, og dem vi blev sat sammen med, var helt oppe at køre, så det blev tit ødelagt, med råben og skrigen frem og tilbage”.

Oplevelserne af eksklusion har yderligere skabt vrede og frustration hos Tobias, hvilket kan tolkes i lyset af Hansens (2011) begreb om inkluderet-eksklusion. Hans oplevelser afspejler, at han på den ene side inkluderes i specialtilbuddet, men på den anden side oplever et manglende tilhørsforhold til den nye klasse.

Ifølge Tobias' fortælling oplever han en skolegang hvor uro og kaos er normen, og hvor uhensigtsmæssige dynamikker mellem de forskellige rolleindehavere, og den samlede gruppe, er præget af negativ feedback og pædagogiske eksklusions strategier. I henhold til Burkes ICT er en undervisning, der driver pædagogisk praksis med isolation og eksklusion et miljø der virker hæmmende på Tobias' følelse af ikke at have et tilhørsforhold til den gruppe han normalt føler sig tryk og stabil i. Eksklusionen og følelsen af at stå uden for fællesskabet vil antages at ryste hans identitetsstandard.

7.2. Anderledeshed og overgange

Dette tema beskriver informanternes grundlæggende følelser af at være anderledes i de skolekontekster, de befinder sig i samt svære overgange, der udfordrer begge informanter. I denne forbindelse udtrykker Tobias, hvordan han i overgangen fra almenklasse til specialtilbud, havde svært ved at identificerer sig med sine nye klassekammerater. Han tager aktivt afstand fra dem ved at beskrive sig selv som målrettet i modsætning til de andre elever. Samtidigt genkalder Tobias glæden ved at skulle skifte fra almenklasse til en ny klasse, hvilket giver et indtryk af, at han forinden specialtilbuddet havde det svært i den gamle klasse. I tråd med Tobias' oplevelse, har Louise haft svært ved at tilknytte sig til hendes klassekammerater i hendes skoletid. Dette på baggrund af hendes fortællinger om at skille sig ud fra de andre i forhold til hendes faglige og sociale engagement.

Overgangen fra en institution til en anden ses at være en udfordrende proces for både Louise og Tobias. Gennem Louise og Tobias' oplevelser belyses, hvordan tidligere erfaringer og sociale interaktioner har formet deres selvforståelse og håndtering af nye miljøer. Louises overgang fra folkeskolen til ungdoms- og voksenlivet præges af hendes negative erfaringer i skolen, som har styrket hendes behov for at beskytte sig selv mod kritik. Tobias' svære overgang handler om at skulle finde sin plads i en ny classesammenhæng, da han bliver visiteret til et specialtilbud efter, at han har gået i en almenklasse. Begge fortællinger afspejler forskelle i forhold til skolernes grundlæggende pædagogiske strategier: Tobias særlige behov for struktur og

forudsigelighed imødekommes ved henvisning til specialtilbud, mens Louises uhensigtsmæssige deltagelse i folkeskolen ikke anerkendes som et behov for ekstra støtte, men i stedet anses for problematisk adfærd.

Ifølge Lave & Wengers teori om situeret læring, kan disse overgange anskues som reaktioner på deltagelse i nye praksisfællesskaber, hvor de, i samspil med omgivelserne, skal etablere nye fællesforståelser af deres praksis. Ifølge Hansen (2011) er individets deltagelse et udtryk for dets tilknytning og tilhørsforhold til fællesskabet. Overføres denne forståelse til Louise og Tobias, kan deres modvilje og afstandtagen til fællesskabet være et udtryk for mangel på tilhørsforhold. Disse tolkninger af informanternes tilhørsforhold og deltagelse undersøges nærmere i de nedenstående afsnit ud fra Mead og Burkes teori. Analysen udforsker begge informanternes selvforståelse i samspillet med deres klasser, hvor citatteksempler anvendes.

7.2.2 Følelsen af at være anderledes

Louise reflekterer over, hvordan hun i skolen udviklede en rolle præget af ligegyldighed og modvilje som reaktion på lærernes straffebaserede pædagogiske praksisser. Hun blev eksempelvis tit sendt uden for døren som følge af, at hun ofte talte i timen eller drillede de andre elever. Dette reagerer Louise på i følgende citat, hvor hun beskriver disse "straffe" som ydmygende og peger på, hvordan de påvirkede hendes fremadrettede adfærd i klassen. Interviewuddraget forneden belyser hendes nuværende forståelse af, hvorfor hun valgte at fremstå ligeglad og modvillig i forhold til deltagelse i undervisningen:

"Jeg tror, det der med, at jeg skulle ind i klassen igen, jeg tror, jeg blev lidt en hård nit efter det. Jeg tror, jeg blev lidt den der, jamen, så er det også en rolle, man påtager sig. (...) Når de gør det en gang, så kan jeg også vise dem, at jeg er sej, jeg er ligeglad. Jeg ryger bare derud, og jeg er fuldstændig ligeglad. De kan gøre det alle de gange, de vil."

I forhold til Lave og Wengers (1999) forståelse af læring som deltagelse i praksisfællesskaber, kan Louises klasse betragtes som et praksisfællesskab, hvor hun forhandler sin identitet og måder at være person på gennem sin deltagelse i klassen. I

denne forbindelse kan hendes ligegyldige attitude fungerer som en deltagelsesmarkør, hvor hun signalerer, at hun ikke lader sig påvirke af disciplinære tiltag. Ifølge Hansen (2011) kan der i skolen eksistere to parallelle praksisfællesskaber, idet lærer og elever ofte har forskellige mål. I Louises tilfælde udtrykker hun et tydeligt mål, når hun siger: "Så kan også vise dem, at jeg er sej". Her referer "dem" både til læreren og klassekammeraterne. Louises udtalelse indikerer på den ene side, at hun er motiveret af et behov for at opnå adgang til elevfællesskabet, skabe forbindelse til sine jævnaldrende og for at styrke sit selvbillede. På den anden side kan denne deltagelse tolkes som en form for modstand mod lærerens praksis, der i Louises fortællinger har været præget af straf.

I forhold til Burkes ICT, kan Louises rolle som en pige, der fremstår mere hård, end hun reelt føler sig, forstås som en del af hendes selvopfattelse formet af omgivelsernes feedback. At Louise føler sig nødsaget til at påtage sig en specifik rolleidentitet i en social kontekst - rollen som en "hård nit" - kan antages at være en strategi for bedre at kunne håndtere bestemte situationer eller episoder. Denne internaliserede identitet kan være forbundet med nogle bestemte karaktertræk, såsom emotionel robusthed, styrke eller kontrol, og kan ifølge Burkes teori, være en del af hendes identitetsstandard, som hun søger at opretholde.

I nedenstående citat beskriver Louise følelsen af skam og forringet selvværd, som kan antages at være nogle af de konsekvenser, der er opstået i kraft af den internaliserede rolleidentitet:

"Men skammen og ens selvværd bliver bare rigtig dårligt. (...) Jeg er ikke som de andre. Hende der sidder her og laver alle sine lektier. Altid en sidekammerat. Den søde dengse der altid får ros. Hende bliver man aldrig. Tværtimod, man er stik modsat. Man er altid hende der får Skæld ud. (...) Så jeg påtog mig den anden. Den drillende rolle i stedet for og det var jo bare skamfuldt."

Louise fremhæver to divergerende roller: rollen som "den drillende", og rollen som "den søde dengse". Louise vælger at påtage sig rollen som den drillende elev, i stedet for sidstnævnte, som forstås som en elev, der præsterer godt fagligt og ofte modtager ros. Med udgangspunkt i Meads forståelse af selvets udvikling som afhængigt af de sociale omgivelser, kan Louises selvforståelse relateres til lærernes reaktioner på

hendes handlinger. Reaktionen som i Burkes ICT kan forstås som feedback. Med yderligere reference til Mead kan Louises bevidsthed om sig selv forstås som en proces, hvor hun gradvist tilegner sig lærernes og klassekammeraternes perspektiver. Hendes rolleovertagelse og refleksion over klasserummets normer kan samlet set opfattes som en evne til at tilpasse sig omgivelserne i lyset af Meads begreb om den generaliserede anden.

Sammenligningsgrundlaget, som Louise oplever at afvige fra, afspejles i hendes udsagn fra citatet: ”jeg er ik som de andre”. Hun føler sig således både tildelt en rolle og forpligtet til at opretholde denne. Burke vil beskrive Louises egen forståelse af hvem hun er, og hvordan hun ønsker at blive opfattet, som hendes identitetsstandard. Når Louise mærker at feedbacken fra omgivelserne, fx fra lærere og klassekammerater, ikke stemmer overens med den identitetsstandard hun har dannet, så opstår der hvad Burke vil kalde en identitetsforstyrrelse. Når Louise oplever at fejle, føler sig forkert eller bliver opfattet som hende der altid driller, kan det, ifølge Burkes ICT, lede til en forstyrrelse af hendes identitet og resultere i følelsen af skyld og skam, som fremhæves i det seneste citat.

I tråd med Louises interview bliver Tobias ligeledes bedt om at beskrive sin baggrund og sociale relationer. Men i forhold til Louises reflekterende beskrivelser og svar, opleves Tobias mere usikker, da han bliver bedt om at sætte ord på, hvordan en god ven vil beskrive ham. Han udtaler meget kortfattet:

“Det ved jeg ikke..underlig. Underlig sjov eller..? Ja, måske.”

Ifølge Burkes ICT kan Tobias’ opfattelse af sig selv, som “underlig”, være skabt gennem hans sociale interaktion, hvor feedback fra blandt andet klassekammerater og lærere, påvirker hans identitet til at tro, at han er anderledes, på baggrund af sin adfærd eller diagnose. Som beskrevet i temaet om pædagogiske eksklusionsmekanismer, kan det antages at et udfordret socialt samspil, med negativ feedback og eksklusion fra fællesskabet, kan have påvirket og forstyrret Tobias’ identitet. Som nævnt i introduktionen af Tobias, har han tidligere været en del af en almenklasse, men blev som 11-årig visiteret til et specialtilbud med særligt hensyn til hans behov. Tobias’ mor forklarer, at han oplevede at have en del udfordringer i almenklassen på første skole, hvilket giver et indtryk af, at overgangen til almen- og efterfølgende

specialklassen på hans nuværende skole, har været præget af et negativt erfaringsgrundlag. Tobias oplevede samme følelse ved skolestart, i almentilbuddet på begge skoler, hvor han beretter:

“(...) Men det kunne jo være lidt kaos, fordi det var rullende skolestart. (...) det var hårdt. Det var mange forskellige mennesker at tage hensyn til”.

Ifølge §34 stk. 3 i folkeskoleloven referer den “rullende skolestart” til en model for hvornår børn skal påbegynde deres undervisning (se afsnit 3.2.2). Tobias har tydeligvis været berørt af denne lov, hvor manglende struktur i klasserummet kan have været årsag til megen uro og kaos. Med hensyn til Lave & Wengers teori om situeret læring, kan Tobias’ skolestart betragtes som vanskelig, da rammerne i klassen, forstået som praksisfællesskabet, ikke har understøttet Tobias’ deltagelse eller behov for struktur. Han beskriver selv, at det var “hårdt”, hvilket indikerer, at det var en svær første skoletid på baggrund af den rullende skolestart.

Ifølge Burkes ICT kan Tobias’ udtalelse være et udtryk for en følelse af frustration og udmattelse, hvilket kan antages at være en naturlig reaktion hos et barn med særlige udfordringer, når ellers velkendte rammer og skolestrukturer bliver ændret. I forbindelse med den rullende skolestart vil Tobias blandt andet opleve en løbende udskiftning af elever, flere børn i klassen og muligvis et nyt lærerteam, hvilket kan lede til en smertefuld diskrepans. Diskrepansen kan antages at opstå i forbindelse med Tobias’ rolleidentiteter, som udspiller sig både i forbindelse med elev/lærer relationen, men også i hans tilhørsforhold til det tidligere velkendte klassefællesskab. Diskrepansen vil resultere i, at Tobias er nødsaget til at kæmpe for at opretholde en stabil identitet, hvilket er en proces Tobias kun kan efterkomme gennem, hvad Burke vil beskrive som en verifikationsproces, hvor Tobias og gruppen løbende vil kontrollere hinanden gennem gensidig feedback. At Tobias udtrykker: ”Det var hårdt. Det var mange forskellige mennesker at tage hensyn til”, kan man ud fra Peter Burkes teori argumentere for, at hans udsagn beskriver de udfordringer, der opstår i hans forsøg på at finde balance mellem forskellige sociale forventninger. Han skal derudover arbejde på at vedligeholde en konsistent identitetsfølelse. Det kan forklares ud fra ICT, at Tobias’ følelse af, at det er ”hårdt”, muligvis kan bunde i et krav om adfærdsændring, der vil fordre til en mere

socialt acceptabel interaktion i et forsøg på at kunne tage hensyn til de mange nye mennesker omkring ham. Hans udsagn kan ligeledes betragtes som et udtryk for usikkerhed forbundet med hans gruppetilhørsforhold og identitetsstandard.

7.2.3 Den svære overgang

Louises negative selvforståelse har haft langvarige konsekvenser, idet hun maskerer sine følelser som en måde at håndtere kritik på. Dette beskrives i følgende:

”Men jeg har absolut sat virkelig et skjold op for mig selv, også da jeg gik ud af folkeskolen og har også haft det lang tid efter, hvor hvis jeg fik kritik eller hvis jeg mærkede noget, der ramte mig, så blev jeg hurtigt opfarende eller meget hurtigt ramt på selvværdet”

Mead pointerer ud fra sin teori, at internaliseringen af de sociale omgivers holdninger danner grundlag for udviklingen af et barns selvbevidsthed (Skovlund, 2011, p.154), hvilket kan anvendes til at forstå Louises vedholdenhed i at fremstå ufølsom, når hun beskytter sig selv gennem et følelsesmæssigt skjold. Hendes nuværende sårbarhed over for kritik kan således knyttes til hendes tidligere skoleoplevelser, hvor det kan antages, at hendes selvopfattelse blev formet af lærernes reaktioner og de etablerede handlingstendenser blandt eleverne, også beskrevet som den generaliserende anden ifølge Mead.

Burke vil ud fra sin ICT argumentere for, at når Louise gentagne gange oplever at blive kritiseret og irettesat af omgivelserne, så opstår der en uoverensstemmelse mellem hendes identitet og den feedback hun modtager. Dette kan resultere i en oplevelse af ubehag, samt en forstyrrelse af hendes identitet, der fremadrettet kan gøre det svært for hende at modtage kritik. Louises opfarende adfærd, og hendes beskrivelse af at have sat et beskyttende skjold op, kan i følge Burkes teori forstås som en hjælp til at genvinde kontrollen, samt en måde hvorpå hun kan beskytte sit selvværd og identitet. Hendes udtalelse om at være ramt på selvværdet kan forklares som en konsekvens af den negative feedback hun gentagne gange har erfaret at blive konfronteret med, hvilket har udfordret hende på selvopfattelsen og identitetsstandarden.

Da Tobias bliver visiteret, og overgår til specialtilbuddet beskriver han, at det var svært for ham at snakke med de andre børn i den nye klasse, da eleverne fremstod meget

anderledes end dem han tidligere havde gået i skole med. Tobias havde på forhånd fået indarbejdet visse fordomme relateret til strukturklassen, som prægede ham forinden hans opstart:

“Jeg var glad for at jeg skulle skifte skole, men det var ikke så fedt, at jeg skulle skifte over i specialtilbud. (...) Der gik de der mærkelige børn, vilde børn. (...) Nogle af dem var helt overkørt”.

Tobias’ udtalelser afspejler, ud fra Meads teori om den generaliserende anden, en kompleks relation til klassefællesskabet i form af afstandtagen til de andre elever. På baggrund af Meads teori; at fuld selvforståelse og deltagelse i institutionelle praksisser er betinget af individets evne til at integrere andres attituder på en organiseret måde, indikerer citatet ovenfor, at Tobias har svært ved at spejle sig i sine klassekammerater på specialtilbuddet. Dette medfører også, at han tager afstand fra fællesskabet, hvilket kan tolkes som en nedsat forståelse af gruppens normer samt en distance til dem. Tobias udtrykker nedenfor forskellen på sig selv og klassekammeraterne:

“Men jeg har ikke lyst til at snakke med de andre derinde. (...) man har haft en eller anden tanke om. At det er de lidt sære, der går derinde. (...) Jeg føler jeg har et mål i forhold til dem”.

Dette citat giver et indtryk af, at Tobias er blevet mere bevidst om sin sociale status i klassen og andres syn på ham, dette i lyset af hans sociale oplevelser både i almen og specialtilbuddet. Med afsæt i Meads forståelse af udviklingen af et barns selvbevidsthed, kan Tobias’ negative oplevelser fra hans første skoletid, forstået som hans første interaktioner i almenklassen og den rullende skolestart, tænkes at have påvirket hans evne til at tilpasse sig i andre skolesammenhænge.

Det er muligt, i forhold til Meads begreb om den generaliserede anden, at Tobias’ negative antagelser og deltagelse i klassen er en afspejling af holdninger dannet i hans tidligere almenklasse. Med afsæt i Burkes ICT, kan Tobias’ udtalelser være forbundet med fordomme, der er dannet gennem stereotype forestillinger, sociale forventninger og feedback fra omgivelserne. Antagelser der kan påvirke både klassen og Tobias. I

forlængelse af Burkes teori, kan der opstå en kollektiv identitetsforstyrrelse, hvis de "sære" i klassen får vished om Tobias' opfattelse, og efterfølgende internaliserer den. Tobias kan ligeledes opleve en forstyrrelse af sin identitet på baggrund af en marginaliseret opfattelse, hvilket kan gøre det vanskeligt for ham at opholde sig i et tilbud han har svært ved at identificere sig med.

7.3. Diagnosen som identitetsskaber

Louise genkalder sin oplevelse af at modtage ADHD-diagnosen, og beskriver dette som en lettelse. Diagnosticeringen giver ikke alene adgang til medicinsk behandling, men fungerer også som en forklaringsramme for hendes adfærd. Hun begynder at tolke sin adfærd gennem diagnosens terminologi, herunder impulsivitet og koncentrationsbesvær, hvilket er symptomer, som hun genkender fra sin barndom. Louise karakteriserer sin adfærd i folkeskolen som præget af impulsivitet og konfliktsøgende tendenser, mens hun i teenageårene og sin tidlige voksenalder beskriver sig selv som temperamentsfuld.

“Og jeg vidste jo ikke i 90'erne dengang, hvorfor jeg reagerede på den måde, jeg gjorde. Fordi der var ikke noget, der hed det indtil, jeg tror det var sidst i 90'erne. Men jeg tror efterfølgende, også i kraft af, at mit barn har diagnosen. Der kan jeg jo se de samme ting, og det tror jeg også, at det har gjort, at jeg har fået en kæmpe forståelse for på det tidspunkt allerede for mange, mange år siden, hvorfor jeg agerede, som jeg gjorde, for jeg prøver at regulere ham også (...).”

Med afsæt i Meads definition af jeg'et og mig'et som komplementære aspekter af selvet i en konstant dialog, kan Louises ofte impulsive reaktioner og handlinger forstås som værende jeg'et. Samtidigt repræsenterer mig'et hendes selvrefleksion i form af blandt andet Louises bevidsthed om sociale roller i skolen. Mig'et kan også repræsentere hendes erkendelse af sammenhængen mellem ADHD-diagnosens karakteristika og hendes egen adfærd.

Louises oplevelse, af at have fået en forståelse i kraft af sin søns vanskeligheder, kan ud fra Burkes ICT, forklares således, at den diskrepans hun tidligere har haft mellem sin daværende identitet, og måde at opfatte sig selv og sine reaktioner på, er mindsket

over tid. Man kan, ud fra Burkes perspektiv, beskrive det som en proces der, for Louise, er opnået gennem positiv feedback, ved sunde refleksioner samt adgang til ny viden i forhold til at forstå sine udfordringer i forbindelse med diagnosen. Man kan ydermere argumentere for, i takt med at hun har fået en større forståelse, er hendes selvopfattelse også blevet lang mere positiv. Dette har styrket hende i processen med at tilpasse sin sociale rolle, og forælderrollen, der gør at hun nu bedre kan guide og regulere sin søn.

Derudover fremhæver Louise, at hun med alderen har oplevet et faldende behov for at tilpasse sig de forventninger, hun tidligere har følt sig forpligtet til at leve op til. Jo ældre hun er blevet, desto bedre er hun blevet til at sætte grænser for at beskytte sig selv. I denne sammenhæng har hendes viden om ADHD fungeret som en ekstra dimension, der har hjulpet hende med at forstå sig selv bedre samt givet hende en forklaring på sine tidligere oplevelser.

”Så jeg tror, at rigtig rigtig meget landede absolut i skolen. Selvfølgelig i kraft af diagnosen, at jeg har fået rigtig meget skæld ud sådan generelt både af lærere og alle andre forældre, og mine egne forældre. Jeg tror, det er bare sådan en ting, der følger med diagnosen, at man desværre får rigtig meget skæld ud.”

Louises udtalelser, hvor hun beskriver sine udfordringer, og måde at agere på, i forhold til sin diagnose, kan forklares ud fra Burkes ICT, som en adfærdsmæssig kontrol. Her har dagdrømmeriet været en nødvendig tilpasningsstrategi for Louise at gøre brug af i forhold til at kunne kontrollere sine symptomer. Uden brug af kontrol har det været udfordrende for Louise at indgå i en klassekontekst, ligesom det har været svært at tilpasse sig i hjemmet. Hun oplever at begge steder har været meget præget af kritik og skældud. Burkes teori kan tolke Louises måde at tilpasse sig på, ud fra forklaringen om, hvor stor en udfordring det kan være, når der opstår en konflikt i selvverifikationsprocessen. Disse konflikter kan blandt andet ses at være i forhold til hendes personidentitet og rolleidentitet fx det at være en god elev eller datter, men også omgivelsernes forventninger er af stor betydning i forhold til feedback. Når Louise bliver udsat for skæld ud, så føler hun ikke, at hun kan leve op til rollen som ”den gode pige”, hvilket hun antager er forventningen til hende, og den rolle der af omgivelserne bliver anset som værende en acceptabel adfærd. Den negative feedback som Louise modtager i sin sociale interaktion, kan antages at resulterer i en

internalisering af skyld og skam. Dette kan ifølge Burkes begreber lede til følelsen af nederlag, en manglende kontrol over identiteten og en forstyrret identitetsstandard.

Tobias bliver under interviewet bedt om at give en beskrivelse af sig selv, hvis han skulle se sig selv udefra, hvortil han lidt tøvende men uden tvivl i stemmen svarer:

”(...) meget energi og impulsiv, ja”.

I henhold til Burke's ICT kan man forklare begrebet identitetsstandard som en indre skabelon for hvordan et individ ønsker at forstå sig selv ligesom det er vigtigt at blive forstået af andre. Tobias' ADHD-diagnose kan muligvis ses at være en del af denne standard, da han beskriver forståelsen af sig selv sig selv ud fra diagnosens symptomer. De symptomer han nævner som definerende er *energisk* og *impulsiv*, hvilket er forbundet med en adfærd der ofte opleves af andre som uorganiseret eller anderledes. I forhold til Tobias' identitet og selv billede, så dannes og opretholdes det gennem omgivelsernes feedback og hans selvopfattelse. I denne forbindelse kan "meget energi og impulsiv" betragtes som en identitetsmarkør, der kan antages at være formet af ADHD-diagnosens narrative fortolkningsramme. Hertil kommer omgivelsernes erfaring og genkendelse af disse symptomerne, hvilket gør at diagnosen hermed ikke blot er en lidelsesbeskrivelse, men også en aktiv skaber af hans identitet i forskellige sociale grupper.

8. Diskussion

I følgende afsnit vil projektets teoretiske og metodologiske grundlag blive diskuteret med henblik på at sammenholde resultater med projektets problemformulering. Indledningsvist undersøges om informanternes oplevelser af eksklusion og andetgørelse kan generaliseres samt overføres til andre lignende kontekster ud fra princippet om *double dialogicality*. Derefter fokuseres der på betydningen af valget af informanter med hensyn til deres forskellige bidrag til projektet. Afslutningsvis diskuteres de valgte teorier og deres anvendelighed i forhold til at forstå informanternes oplevelser.

8.1. Resultaternes generaliserbarhed

Dette afsnit diskuterer projektets generaliserbarhed ud fra konceptet om *double dialogicality* i forhold til det sjette kvalitetskriterium, hvilket omhandler at skelne mellem generelle og specifikke formål (Elliott, Fischer og Rennie, 1999, p.223). Dette princip anbefaler Demuth (2018), at man tager højde for i sin undersøgelse, hvis man vil forstå generalisering af individuelle cases inden for kvalitativ forskning. Det blev oprindeligt introduceret af Linell (2009), og referer til det dialogiske samspil mellem situerede interaktioner og bredere sociokulturelle praksisser. Med andre ord omhandler konceptet, hvordan individers handlinger er situationsbestemte og formet af bredere sociokulturelle traditioner (Demuth, 2018, p. 87). For at generalisere enkelte cases i kvalitativ forskning understreger Demuth (2018) vigtigheden af at betragte både de individuelle historier og de fremherskende sociokulturelle traditioner, der enten muliggør eller begrænser bestemte handlinger eller oplevelser. Når disse aspekter overvejes, bliver generalisering mulig i den forstand, at resultater kan overføres til lignende kontekster med tilsvarende sociale, kulturelle og institutionelle forhold (Demuth, 2018, p.89). Dette betyder, at der er tale om generalisering inden for rammerne af overførbarhed, hvilket indebærer et ansvar hos forskeren i at give en detaljeret beskrivelse af den undersøgte kontekst. En sådan beskrivelse gør det muligt for læseren at vurdere om resultaterne er anvendelige i andre sammenhænge, hvilket er i overensstemmelse med kriteriet om situering af deltagere (jf. introduktion af informanter afsnit 6).

Vi anvender i dette projekt narrative interviews (jf. det narrative interview afsnit 4.3.2) til at undersøge pædagogikkens indflydelse på individer med ADHD, da vi har søgt at fremkalde fortællinger om centrale begivenheder i informanternes skolegang. Ambitionen har været at få indsigt i, hvordan de navigerer i den sociokulturelle kontekst, som pædagogikken er en del af. Denne ambition er baseret på en forståelse af, at narrativerne fungerer som en måde, hvorigennem individer skaber mening i deres oplevelser, samt forbinder dem med bredere kulturelle forståelser. I det nedenstående afsnit diskuteres resultaternes overførbarhed.

På den ene side, kan det argumenteres, at forskellene mellem informanterne besværliggør overførbarheden af resultaterne til andre lignende kontekster. De to

informanter adskiller sig betydeligt med hensyn til alder og den dertilhørende skolepolitiske kontekst. For eksempel var ADHD-diagnosen ikke en fremtrædende forklaringsramme for elevers udfordringer i midten af 1980'erne, da Louise gik i folkeskole (se afsnit ADHD-diagnosen). Louise var ikke diagnosticeret med ADHD, mens hun gik i folkeskole og modtog heller ikke specialpædagogisk støtte som hjælp til hendes faglige og sociale problemer. Tobias, derimod, er blevet diagnosticeret med ADHD og går på nuværende tidspunkt i 9. klasse på et specialtilbud. Det betyder, at den sociokulturelle kontekst, som Tobias befinder sig i, i højere grad afspejler de aktuelle samfundsmæssige forhold, hvor diskussioner om elevers udfordringer i højere grad er centreret omkring diagnoser som ADHD. I lyset af disse forskelle kan fortolkningen af Tobias' narrativer muligvis være mere overførbare, end Louises, til aktuelle undersøgelser om pædagogikkens indflydelse på børn med ADHD.

På den anden side identificerer vi alligevel fællestræk mellem de to informanters oplevelser, på trods af deres aldersforskel og forskellige samfundsmæssige forhold. De samstemmende oplevelser indebærer deres selvforståelse i samspillet med deres viden om ADHD-diagnosens karakteristika og de ekskluderende pædagogiske praksisser, som de begge har været udsat for. Begge informanter beskriver en manglende følelse af tilhørsforhold i deres respektive klassefællesskaber samt tilsvarende oplevelser af eksklusion som følge af lærernes praksisser. På baggrund af de identificerede fællestræk i analysen, kan det argumenteres, at projektet bidrager til en øget forståelse af, hvordan børn oplever og fortolker specifikke ekskluderende praksisser, såsom skældud og bortvisning fra klasseværelset. Derudover viser projektet, hvordan disse oplevelser og narrativer gentager sig på tværs af generationer, til trods for at Tobias bliver medicineret, mens Louise ikke blev på daværende tidspunkt. Informanternes forskelle i forhold til deres bidrag til projektet vil beskrives nærmere i næste afsnit omhandlende diskussion af vores valg af informanter.

Udover forskerens bevidsthed om vigtigheden af den sociokulturelle kontekst for deltagers narrativer, påpeger Demuth (2018), at generaliserbarhed og overførbare i kvalitativ forskning afhænger af kvaliteten af forskningsdesignet, herunder samplestrategien. Kvaliteten af vores forskningsdesign vil yderligere blive diskuteret i det næste afsnit, som dykker ned i styrker og svagheder ved vores valg af informanter.

8.2. Forskningsdesign: Informanter

Vi har med dette projekt gennemført et eksplorativt pilotstudie med det formål at studere de centrale tendenser vi finder relevante og som kan stille skarpt på opgavens valgte fænomen.

Kvalitativ forskning, i forbindelse med en pilotundersøgelse, fordrer til en mere bred og åben undersøgelse, hvor tilgangen kun kræver et mindre antal deltagere i forhold til kvalitative studier. Pilotstudiet har muligheden for at give os en indledende forståelse og fungerer grundlæggende for videre undersøgelser. Brinkmann og Tanggaard (2012) forklarer, at når man foretager et pilotstudie, så er den forskningsmæssige fordel, at man forinden har mulighed for at undersøge sit studie nærmere, herunder selve fænomenet, hvad det kræver at gennemføre forskningen samt hvilke styrker og svagheder det er forbundet med (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 577).

Gennem projektet har vi som Brinkmann og Tanggaard (2020) beskriver, ligeledes været utrolige opmærksomme på, at identificere de mulige faldgrupper og udfordringer man kan møde i forbindelse med det kvalitative studie. Heriblandt i udvælgelsen af undersøgelsens informanter.

Som tidligere nævnt (jf. valg af informanter afsnit 4.3.1), så var vores udgangspunkt for valg af informanter et helt andet forinden projektets opstart, men på baggrund af udfordringer forbundet med at finde deltagere, der kunne leve op til de listede kriterier, var vi nødsaget til at vælge ud fra andre faktorer. Dette resulterede i projektets anvendte informanter, Louise på 45-år og hendes søn Tobias på 15-år.

I forhold til at vælge to informanter der både er fra to forskellige generationer, men også med forskel i alder og køn, har ført til nogle spekulationer og et større arbejde. Dette set i forhold til blandt andet udarbejdelsen af interviewguiden, men også i forhold til selve interviewet og senere i arbejdet med tematiseringen og analysen.

At vælge en voksen og et barn som interviewpersoner kan både give en bredere indsigt i forhold til emnet, men kan også ses at skabe nogle metodiske udfordringer. Kigger man på fordelene, så er det værd at nævne Louises retrospektive perspektiv, der kan belyse udviklingen i skolesystemets pædagogiske praksisser, på et tidspunkt, hvor ADHD-diagnosen ikke var anerkendt. Set i forhold til Tobias, så er han i kraft af sin unge alder en god kilde, som kan supplere med en mere nutidig viden.

De ulemper der til gengæld kan ses at være ved at vælge deltagere fra forskellige generationer, er blandt andet en mulig ubalance i reflektionsniveauet mellem de to informanter. Louise har gennem mange år haft tid til at overveje og gennemtænke sine oplevelser, hvilket kan give en stor indsigt i hendes levede liv. Refleksionen hos Tobias kan til gengæld antages at være på et andet niveau, hvor han kan opleves at have flere spontane svar uden den store dybde, ligesom han kan have svært ved at sætte ord på sine følelser eller på de dynamikker og pædagogiske strategier han har erfaret.

Andre aspekter har også været oppe at vende i forhold til vores informantvalg, hvilket blandt andet er forskellen på deltagernes køn, som blev en tydelig faktor for os under interviewet, hvor Louises beretning blandt andet kredsede om det at være ”en god pige”. Modsat beskriver Tobias sig selv ud fra et selvbillede af at være ”energisk og impulsiv”, hvilket i høj grad beskriver de typiske antagelser der er forbundet med at være en dreng med ADHD. De to forskellige selvopfattelser belyser tydeligt samfundets kønsroller, men også former den forståelse hvori diagnosens symptomer bliver anskuet.

I forhold til Louises deltagelse under Tobias’ interview, så kan vi kun antage om det har haft en betydelig indflydelse på samtalens dynamik. Louises tilstedeværelse kan have gjort at Tobias følte sig tryk i situationen, men det kan også være årsagsgivende i forhold til at hæmme hans fortælling. Dette da han muligvis tilpassede sine svar til hvad han tænkte hun ville høre. Man kan tænke, at morens støtte, i form af hendes hukommelse kan have hjulpet Tobias i forhold til at kunne huske visse begivenheder, men det kan også være en mulighed, at de har skævvredet hans spontane tanker og erindringer.

Når det gælder etiske overvejelser, så er det vigtigt at have for øje, at der bliver taget de rigtige hensyn. Det har her været vigtigt for os at beskytte Tobias mod følelsesmæssige belastninger under interviewet, især under følsomme emner såsom stigmatisering og eksklusion. Ligeledes har det været et opmærksomhedspunkt for os at have en respektfuld tilgang i samtalen med Louise, med fokus på, ikke at genaktivere ubehagelige minder.

Som et sidste etisk punkt, som vi var særligt bevidste om var, at det skulle sikres at Louises tilstedeværelse og deltagelse ikke overdøvede Tobias’ stemme og syn på egne oplevelser. Dette sikrede vi ved at have fokus på Tobias’ autonomi i interviewet.

Med tanker på at undgå lignende metodiske udfordringer i fremtidige undersøgelser kan vi blandt andet overveje at adskille voksne og børn så interviews foregår adskilt, hvilket sikrer barnets stemme i at fremstå tydeligere. Dette kan muligvis kan give os et mere reelt billede af de erfaringer de beretter. Derudover kan det være afgørende i et interview, at kønsroller også kommer i betragtning når der forskes, da indlejrede samfundsmæssige holdninger og fordomme kan komme til udtryk hos dem der bliver interviewet – alt efter fænomenets emne og karakter.

8.3. *Diskussion af teorier*

Udvælgelsen af teorier i dette projekt er primært baseret på vores fund i det empiriske materiale og vores faglige viden, hvilket har dannet grundlag for vores forforståelse. Vi har derfor haft en forforståelse omhandlende, at børn og unge med ADHD-diagnosen i højere grad oplever ekskluderende pædagogiske praksisser, både som følge af børnenes vanskeligheder og lærernes problemforståelse. Derudover har vi haft en generel formodning om, at pædagogikken i folkeskolen har en væsentlig betydning for barnets videre trivsel og selvopfattelse. Dette ledte os til problemformuleringen: *Hvilken betydning har pædagogikken for skoleoplevelsen hos individer med en ADHD-diagnose i lyset af diagnosens indtræden i det danske undervisningssystem?*

De identificerede temaer fra de narrative interviews indebærer følgende: (1) pædagogiske eksklusionsmekanismer, (2) anderledeshed og overgange (3) og diagnosen som identitetsskaber. Temaerne har bidraget til at klarlægge, hvilke teorier der fremstår som relevante. Vi har derfor udvalgt teorier, der kan belyse individrelaterede og interaktionelle aspekter af identitet (Burke) og selvforståelse (Mead, 1934) samt socialpraksisteorier, der fokuserer på konteksterne, hvori læring foregår (Lave & Wenger, 1999; Hansen, 2011; Hedegaard Hansen, 2011). Teorierne er sensitive over for omgivelsernes betydning for individets handlinger, og de betragter alle individets handler i henhold til den kontekst, som det handler i. I de nedenstående afsnit diskuteres teoriernes styrker og svagheder i forhold til besvarelse af vores problemformulering.

8.3.1. *Styrker og svagheder ved Meads teori*

I relation til analysen bidrager Mead med at forstå, hvordan informanterne internaliserer eller kæmper mod disse normer i klassefællesskabet, hvilket afhænger af, hvorvidt pædagogikken støtter dem eller hæmmer deres deltagelse. Mead personaliserer fællesskabets, når han beskriver, at individet internaliserer normer og værdier fra fællesskabet (Skovlund, 2019, p.391). I analysen ses hvordan ADHD som diagnose fungerer som en del af de sociale kategorier, hvilket Tobias og Louise skal forholde sig. Mead giver et redskab til at forstå måden, hvorpå de oplever og internaliserer ADHD-diagnosens karakteristika i deres selvbeskrivelser, hvor de begge bruger adjektivet "impulsiv". Meads idé om at individet formes gennem sociale interaktioner, understøtter vigtigheden af, hvordan pædagogikken strukturer disse interaktioner for børn og unge. Det kan derfor drøftes, om Louises og Tobias' selvforståelse styrkes, og om de hver især oplever sig selv som mere værdige deltagere af det sociale fællesskab, hvis de får lov til at deltage på deres egne præmisser eller engagerer sig i aktiviteter, der matcher deres interesser. Analysen viser omvendt, hvordan den ekskluderende pædagogik fører til en oplevelse af forringet selvværd og følelsen at være anderledes. Meads teori gør det hermed muligt at forstå, hvordan begge informanternes skoleoplevelser præges af en dynamik mellem pædagogikkens praksisform, de sociale normer skabt blandt eleverne og deres evne til at forstå og tilpasse sig disse.

Det har imidlertid ikke været muligt at dykke ned i betydningen af informanternes følelser såsom skam og vrede for deres subjektive oplevelse med udgangspunkt i Meads teori. Dette er også et generelt kritikpunkt rettet mod Mead: at teorien udelader de følelsesmæssige og uafhængige aspekter af selvudviklingen (Zahavi & Zelinsky, 2024, p.40). Zahavi & Zelinsky (2024) pointerer, at Meads analyse af selvbevidsthed og selvet, er for simpel og unuanceret, og de argumenterer for, at selvet også indebærer en subjektiv dimension, der eksisterer uafhængigt af den sociale kontekst (p.43). Dette betyder, at Mead ikke betragter, hvordan indre oplevelser og følelser er med til at forme mennesker.

8.3.2. *Styrker og svagheder ved Identity Control Theory*

Peter J. Burke Identity Control Theory (ICT) er en teori der bygger på forskellige nøgleelementer der hver især beskriver individets konstante arbejde på at opretholde en stabil identitet gennem sociale interaktioner. Elementerne er; individets eller gruppens rolle, adfærdsmæssig feedback, og justeringer baseret på uoverensstemmelser (Thomsen, 2005) – alle punkter som indgår i Burkes teoretiske forklaringsramme i forhold til hvordan mennesker håndterer de uoverensstemmelser der kan opstå mellem deres selvopfattelse og den feedback, de bliver givet af omgivelserne (Thomsen, 2005).

Vi har i projektets analyse anvendt Burkes ICT, til at belyse de sociale udfordringer som både Louise og Tobias oplever at være præget af, i forbindelse med deres skolegang - set i lyset af deres ADHD-diagnose. Burkes ICT har været en nyttig model i forhold til at kunne forstå de komplekse interaktioner og psykiske udfordringer begge informanter har oplevet gennem deres skoletid, ligesom den er relevant i forhold til at belyse, hvad der sker, når identiteter ikke længere matcher sociale forventninger, som i Louises og Tobias' tilfælde. Ydermere har den været et godt redskab til at forstå hvordan lærernes pædagogiske tilgang og negative feedback har været årsagsgivende i forhold til de udfordringer, som både Louise og Tobias oplever at have være påvirket af gennem deres skoletid.

Der hvor Burkes teori har været knap så fyldestgørende i forhold til vores projekt, har været i den manglende inddragelse af kontekst, hvilket vi betragter som en vigtig faktor i forhold til menneskets identitetsdannelse. Samfundet, kulturelle værdier og normer eller socioøkonomiske aspekter behandles ofte overfladisk, til trods for at de er afgørende for individets identitet og opretholdelse af samme.

8.3.3. *Styrker og svagheder ved socialpraksisteorier*

I forhold til besvarelse af problemformuleringen bidrager socialpraksisteori til at analysere de pædagogiske praksisser, som Tobias og Louise befinder sig i. Socialpraksisteori, herunder situeret læring, inkluderet- eksklusion og longing for belonging, som beskrevet af Lave & Wenger (1999) samt Hansen (2011), beskriver

hvordan individers læring i skolen skal ses i forhold til skolens praksis og de praksisfællesskaber, hvor faglig viden deles. De anlægger derfor i højere grad fokus på informanternes begrænsede deltagelsesmuligheder i deres forskellige kontekster. I henhold til Tobias og Louise belyser socialpraksisteori, hvordan deres skoleoplevelser ikke kun er præget af deres individuelle udfordringer, herunder ADHD, men også af, hvordan skolen som institution påvirker informanternes adfærd og forståelse af lærerpraksisfællesskabets funktion. Derudover muliggør socialpraksisteorien af Lave & Wenger (1999) at forstå, hvordan magtstrukturer i skolen, forstået som lærernes autoritet og beslutninger om, hvem der må deltage i fællesskabet, spiller en rolle i elevernes oplevelser af eksklusion. Med andre ord, illustrerer begge fortællinger, hvordan eleverne bliver afskærmet af pædagogiske praksisser, hvilket begrænser deres deltagelse.

Derudover har Hansens (2011) begreb omkring inkluderet-eksklusion bidraget med at belyse begrænsninger ved inklusionen. Disse begrænsninger kan både forstås ud fra et samfundsmæssigt og skolepolitisk perspektiv - som ved undervisningsdifferentiering (Louises kontekst) og inklusionsloven (Tobias' kontekst) - samt i forhold til sociale praksisser som mobning. Dette eksemplificeres ved følgende: mens Tobias' oplevede at blive inkluderet i et specialtilbud på bekostning af eksklusion fra almenklassen, følte Louise sig nødsaget til at deltage i mobning for at opnå en følelse af inklusion.

Vores anvendelse af inklusionsbegrebet – med inspiration fra socialpraksisteoriene - kan dog kritiseres for at være snævre i forhold til Tetlers (2019) skelnen mellem snævre og brede definitioner på inklusion. Snævre definitioner handler om at styrke inklusionen af bestemte grupper af elever, herunder elever med særlige behov, hvor brede definitioner har fokus på den samlede elevgruppes mangfoldighed og på måder, hvorpå skolen kan rumme alle elevers forskelligheder (Tetler, 2019, pp.31-32). Det snævre element i vores anvendelse af inklusionsbegrebet kommer til udtryk i projektets overordnede fokus på elever med ADHD. Det vil sige, at vi taler om inklusion i henhold til skoleelever med særlige behov og ikke om inklusionen af en samlede elevgruppes diversitet. Samtidigt kan vi argumentere for, at vores undersøgelse bidrager med en forståelse af fremherskende problematikker, som kan gøre sig gældende hos flere skolepraksisser, uanset skoleformen. Med dette, referer vi til de professionelles problemforståelse og tendens til straffebaseret pædagogik, hvilket kan begrænse alle børns deltagelse. Vores undersøgelse kan muligvis bidrage

til diskussioner om grundlæggende miljørelateret inklusionspædagogik ud fra Tetlers (2019) forståelse af brede definitioner på inklusion (Tetler, 2019, p. 32).

8. Konklusion

Projektet har haft til formål at undersøge, hvordan pædagogikken og skolens praksisser påvirker skoleoplevelsen og selvforståelsen hos et individ med ADHD, som indgår i det danske undervisningssystem. De teoretiske perspektiver fra Lave & Wenger, Mead og Burke har bidraget til at belyse, hvordan sociale interaktioner og skift i praksisfællesskaber har betydning for elevers selvopfattelse og tilhørsforhold.

Projektets analyse viser, hvordan elever med diagnosen ofte erfarer at føle sig anderledes og ekskluderet. Dette kan medføre modstand fra elever i forhold til den nødvendige deltagelse det kræver, for at indgå i et trygt skolefællesskab. Louise og Tobias' narrative fortællinger beskriver, hvordan den manglende anerkendelse af følelser og behov, samt de negative erfaringer de har oplevet, på baggrund af disciplinære strategier, har spillet en væsentlig rolle i relation til deres negative oplevelser. Som en del af projektets diskussion beskrives de fællesoplevelser, som informanterne har erfaret ved eksklusion, som et resultat af negative pædagogiske rammer, hvilket giver anledning til at diskutere pædagogikkens afgørende rolle. Dette set i forhold til at skabe inkluderende fællesskaber og læringsmiljøer for alle skolens elever. Projektets diskussion indeholder derudover en vurdering af resultaternes overførbare til lignende kontekster. Her påpeges det, at informanternes fællestæk bidrager med et indblik i, hvordan børn med ADHD oplever og fortolker skolens eksklusionsmekanismer. Vores undersøgelse viser således, hvordan sådanne oplevelser kan gentage sig på tværs af generationer, når Tobias' og Louises aldersforskel betragtes. Vores valg af narrativ metode har dog fremhævet udfordringer relateret til forskelle i refleksionsniveau, kønsforskelle og dynamikker under de to interviews. Vi har blandt andet haft et særligt fokus på morens tilstedeværelse under sønnens interview, da vi antager, at den har haft en afgørende faktor i forhold til information.

Pensumoppgørelse

Genbrugt litteratur

Hansen, H. R. (2011). (Be) longing—Forståelse af mobning som længsel efter at høre til. *Psyke & Logos*, 32(2), 16. (16 sider)

Simonsen, E., Møhl, B. (2017). *Grundbog i Psykiatri*. 2. Ed. Hans Reitzels Forlag, 2017. Kap.1. Pp. 29-61 & Kap.29. Pp. 609 – 621. [44]

Stets, J.E, Burke, P.J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 63, No. 3. Pp. 224 -237. [13]

Nyt litteratur

Hedegaard, M. (2012). Children's creative modeling of conflict resolutions in everyday life as central in their learning and development in families (pp. 55-74). In M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt & O. S. Ulvik (Eds.), *Children, childhood and everyday life. Children's perspectives*. Charlotte: Information Age Publishing. [20 s.]

Bo, I.G., Christensen, A. & Thomsen, T.L. (2016). *Narrativ Forskning: Tilgange og Metoder*. 1. Ed. Hans Reutzels Forlag, 2016. [319]

Brinkmann, S., Petersen, A. (2015). *Diagnoser: Perspektiver, Kritik og Diskussion*. 1. Ed. Forfatterne og Klim, 2015. [391]

Bamberg, M. (2012). Narrative analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2; pp. 85–102). Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/13620-006> [17]

Demuth, C. (2018). Generalization from single cases and the concept of double dialogicality. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 52(1), 77–93. doi:10.1007/s12124-017-9399-1

Zahavi, D., & Zelinsky, D. (2024). Experience, subjectivity, selfhood: Beyond a median sociology of the self. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 54(1), 36–51. doi:10.1111/jtsb.12396

Bryderup, I. M., Brante, T., & Bryderup, I. M. (2011). *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*. (1. udgave.). Hans Reitzel. 376 sider

Hedegaard-Sørensen, L. (2024). *Inklusion og eksklusion : deltagelse eller udskillelse i undervisningen?* (1. udgave.). Frydenlund. 164

Mead, G. H. (1934). Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist. 536

Total antal sider: 1755

Referenceliste

Langager, S., & Arnfred, J. (2015). Diagnoser i skolen: elevkarakteristikker og inklusionspolitikker. In *Diagnoser: perspektiver, kritik og diskussion* (pp. 249-270). Klim.

Bamberg, M. (2006). Stories: Big or Small: Why do We Care? In: *Narrative Inquiry* August 2006. P. 139-147. DOI: 10.1075/ni.16.1.18bam [8]

Bamberg, M. (2012). Narrative analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2; pp. 85–102). Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/13620-006> [17]

Bo, I.G., Christensen, A. & Thomsen, T.L. (2016). *Narrativ Forskning: Tilgange og Metoder*. 1. Ed. Hans Reutzels Forlag, 2016. [319]

Brinkmann, S., Petersen, A. (2015). *Diagnoser: Perspektiver, Kritik og Diskussion*. 1. Ed. Forfatterne og Klim, 2015. [391]

Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative Metoder: En Grundbog*. 3.Ed. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag, 2015. [803]

Burke, P.J. (2003a). Identity Change. Riverside: University of California. (Identity Change.pdf). Pp. 1-24 [24]

Burke P.J. (2004). Identities and Social Structure. 2003 Cooley-Mead Award.
Source: Social Psychology Quarterly. Vol. 67, No. 1. Published by: American Sociological Association. Pp. 5-15. [10]. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/3649100>

Hedegaard, M. (2012). Children's creative modeling of conflict resolutions in

everyday life as central in their learning and development in families (pp. 55-74). In M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt & O. S. Ulvik (Eds.), *Children, childhood and everyday life. Children's perspectives*. Charlotte: Information Age Publishing. [20 s.]

Muylaert, C.J., Sarubbi, V.Jr., Gallo, P.R. & Neto, M.L.R. (2014). Narrative interviews: an important resource in qualitative research. In: *Revista da Escola de Enfermagem da U S P* · No. 2. December 2014. 184-189. DOI: 10.1590/S0080623420140000800027 [5]

Salamanca-Erklæring og Handlingsprogrammet for Specialundervisning (1994). Undervisningsministeriet,

<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/folkeskolen/1994-salamancaerklaeringen-og-handlingsprogrammet-for-specialundervisning.pdf> (Retrieved from 25/11-2024).

Simonsen, E., Møhl, B. (2017). *Grundbog i Psykiatri*. 2. Ed. Hans Reitzels Forlag, 2017. Kap.1. Pp. 29-61 & Kap.29. Pp. 609 – 621. [44]

Stets, J.E, Burke, P.J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 63, No. 3. Pp. 224 -237. [13]

Thomsen, A.S. (2005). Identity Control Theory - en samling af otte artikler af Peter J. Burke. Aalborg: Aalborg Universitet, Institut for Kommunikation, Klinisk organisations- og arbejdspsykologi (KOAP) [52] http://www.koap.aau.dk/KOAP_Dokumenter/Ane_Burke%20ICT_netversion_2006-09-26_02.25.12.pdf

Regler om inklusion (2024). Undervisningsministeriet, <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion> (Retrieved from 25/11-2024)

Folkeskoleloven. (2020). Lov om folkeskolen (LBK nr. 1396 af 28. september 2020).

Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/1396>

Danske Skoleelever. (u.d.). Skolestart. *Skole og Forældre*. <https://www.skoleforaelldre.dk/artikel/skolestart>

Demuth, C. (2018). Generalization from single cases and the concept of double dialogicality. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 52(1), 77–93. doi:10.1007/s12124-017-9399-1

Zahavi, D., & Zelinsky, D. (2024). Experience, subjectivity, selfhood: Beyond a median sociology of the self. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 54(1), 36–51. doi:10.1111/jtsb.12396

Hedegaard-Sørensen, L. (2024a). Historien kort fortalt og grundlæggende forståelser. *Inklusion og eksklusion : Deltagelse eller udskillelse i undervisningen?* (pp. 14–31) Frydenlund.

Hedegaard-Sørensen, L. (2024b). Indledning. *Inklusion og eksklusion : Deltagelse eller udskillelse i undervisningen?* (pp. 9–14) Frydenlund.

Lawrence A. Machi, & Brenda T. McEvoy. Introduction doing and producing a literature review : An overview. *The literature review: Six steps to success* (pp. 1–15) Corwin. doi:<https://doi.org/10.4135/9781071939031.n1>

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 345–375.

Petersen, U. a. M. L., af Mari Holen, V., & Christensen, S. L. ADHD: Lidelsens sprog.

Ringer, N. (2020). Living with ADHD: A meta-synthesis review of qualitative research on children's experiences and understanding of their ADHD. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 208–224. doi:10.1080/1034912X.2019.1596226

-
- Skovlund, H. (2012). Stemmer fra diagnosticerede børn om relationer i specialpædagogiske fællesskaber. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49(6), 423–457.
- Brinkmann, S. (2014). Forskningsdesign i interviewundersøgelser. *Det kvalitative interview* (pp. 67–108). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fife, S. T., & Gossner, J. D. (2024). Deductive qualitative analysis: Evaluating, expanding, and refining theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 23 doi:10.1177/16094069241244856
- Jovchelovitch, S. & B., W. Martin. (2000). Narrative interviewing. In Bauer, W., Martin & Gaskell, George (Ed.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 57–74) Sage.
- Sullivan, C. & F., A. Michael. (2019). This book and how to use it. *Doing qualitative research in psychology: A practical guide* (pp. 1.15). London: Sage.
- Tanggaard, L. & B., Svend. (2020). Interviewet: Samtale som forskningsmetode. In Tanggaard, Lene, & Brinkmann, Svend (Ed.), *Kvalitative metode: En grundbog* (pp. 33–63) Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, Hedegaard, Janne & Petersen, Elisa, Kirsten. (2019). Indledning. In Hansen, Hedegaard, Janne & Petersen, Elisa, Kirsten (Ed.), *Inklusion og eksklusion en grundbog* (pp. 17–25) Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & W., Etienne. (1999a). Legitim perifer deltagelse. *Situeret læring - og andre tekster* (pp. 31–44) Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & W., Etienne. (1999b). Praxis, person og social verden. *Situeret læring og andre tekster* (pp. 44–55) Hans Reitzels Forlag.
- Mead, G. H. (1934a). The "I" and the "me". In W. Morris Charles (Ed.), *Mind, self & society* (pp. 173–178) University of Chicago press.
- Mead, G. H. (1934b). The background of the genesis of the self. In W. Morris Charles (Ed.), *Mind, self & society* (pp. 144–152) University of Chicago press.
- Mead, G. H. (1934c). Play, the game and the generalized other. In W. Morris Charles (Ed.), *Mind, self & society* (pp. 152–164) University of Chicago press.
-

-
- Mead, G. H. (1934d). The self and the organism. In W. Morris Charles (Ed.), *Mind, self & society* (pp. 135–144) University of Chicago press.
- Skovlund, H. (2019). Inklusion af børn med ADHD- og ASF-diagnoser. In Hansen, Hedegaard, Janne & Petersen, Elisa, Kirsten (Ed.), *Inklusion og eksklusion en grundbog* (pp. 387–400) Hans Reitzels Forlag.
- Skovlund, H. (2011a). Diagnoser som aspekter af børns selvforståelse i specialpædagogisk forløb. In M. Bryderup Inge (Ed.), *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik* (1st ed., pp. 154–180). København: Hans Reitzel.
- Skovlund, H. (2011b). Interaktionisme. In B. a. K. Karpatschof Boje (Ed.), *Klassisk og moderne psykologisk teori* (pp. 220–247) Hans Reitzels Forlag.
- Tetler, S. (2019). Hvor er vi? hvor er vi på vej hen? inkluderende læringsmiljøer - i et implementeringsperspektiv. In Hansen, Hedegaard, Janne & Petersen, Elisa, Kirsten (Ed.), *Inklusion og eksklusion en grundbog* (pp. 29–37) Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Nielsen, K. (2018). *Pædagogisk psykologi – en grundbog*. Klim. P.285
- Andersen, M. L. (2009). Former for ability.
- Kristensen, K. L. (2013). Overskridelse af lærerudbrændthed og ADHD-diagnosticering af børn: En social praksisteoretisk udforskning af indskolingsbørn og deres lærerteams mulighed for overskridende læring i klasserummet.
- Thomsen, P. H., & Damm, D. (2007). Et liv i kaos. *Om Voksne Med ADHD, Kbh.:* Hans Reitzels Forlag,

Bilag 1: Interviewguide

Igangsættelse

1. Introduktion

- Præsentation af os selv.
- Præsentation af interviewets formål: "Formålet med interviewet er at forstå, hvordan børn/mennesker med en ADHD-diagnose oplever deres skolegang, og hvordan de oplever, at skolen håndterer dem."
- Forklaring af, at interviewet er en samtale, og at der ikke er rigtige eller forkerte svar.
- Sikre, at interviewpersonen føler sig tryk, og at han ved, at han kan stoppe eller tage pauser når som helst.
- Få tilladelse til at optage samtalen (indgår i samtykkeerklæringen).
- Forklaring af anonymitet og fortrolighed.

Hovedfortælling

2. Baggrund og oplevelse af diagnosen

- Kan du fortælle lidt om dig selv? Hvordan vil en god ven beskrive dig?
 - Kan du fortælle mig om en typisk dag for dig?
- Kan du huske, hvordan du første gang fandt ud af, at du havde ADHD? Hvordan blev det forklaret til dig?
 - Hvordan oplevede du det første gang, du fik beskeden om at du havde ADHD?
- Kan du huske hvordan tingene ændrede sig efter du fik diagnosen?

3. Skoleoplevelser og forståelse af skolens praksisser

- Hvordan har du oplevet din skolegang?
 - Hvordan vil du beskrive din skole og klassekammerater?
 - Kan du fortælle mig om, hvordan en skoledag forløber for dig?

-
- Hvordan har skolen hjulpet dig efter, du fik diagnosen?
 - Er der nogle pædagogiske tiltag, som dine lærere bruger, der hjælper dig med at have det godt i klasse eller bevare opmærksomheden? Hvilke?
 - Kan du huske en gang, hvor noget virkelig virkede for dig? Vil du fortælle os om det?
 - Kan du huske en situation hvor noget ikke virkede for dig?

Spørgsmålsfasen

4. Erfaring med afskærmning og ekskluderende praksis

- Kan du huske specifikke situationer, hvor du blev afskærmet?
 - Hvorfor blev du afskærmet?
 - Hvordan foregik det?
- Kan du fortælle om en gang, hvor du er blevet taget ud af klassen eller holdt væk fra de andre?
 - Hvordan var det for dig?
 - Hvordan har det føltes, når du ikke har været sammen med de andre i klassen?
 - Hvordan blev det forklaret til dig, når du blev afskærmet eller taget ud af klassen?

Konkluderende fase

(4). Opfølgning på informantens forståelse af skolens praksisser

- Har du nogensinde følt, at skolen kunne gøre noget anderledes for at hjælpe dig?
 - Hvad ville du ønske, de gjorde?
 - Hvis du kunne give dem et råd, hvad ville det være?

5. Personlige betydninger og refleksioner

- Hvordan har din forståelse ændret sig efter du har fået diagnosen, i forhold til hvorfor du til tider har - eller har haft det svært i visse situationer?

-
- Hvad synes du selv om at have ADHD som diagnose?
 - Ville du ønske, at der ikke var noget, der hed ADHD? Hvorfor eller hvorfor ikke?

6. Afslutning

- Er der noget, vi ikke har talt om, som du synes er vigtigt for at forstå, hvordan det er/har været for dig at have ADHD i skolen?
- Tak for din tid og for at dele dine oplevelser. Hvordan har det været for dig at tale om de her ting?
- Fortæl, hvad der vil ske nu (f.eks. analyse, anonymisering osv.).