

”Bare Mads, normal dreng eller noget”

- Mellem diskurs og selvforståelse

En kvalitativ analyse af, hvordan diskurser gør sig gældende i relationer, og hvordan dette påvirker selvopfattelsen hos en dreng med ADHD

Tine Frederiksen:
Studienr. 20072034

Vibe Nørgaard:
Studienr. 20082179

Specialets samlede antal tegn: 335.649
Svarende til antal normalsider: 139,85

10. Semester, Psykologi
Speciale

Aalborg Universitet
31. Maj 2013

Vejleder: Tatyana Rodda

Abstract

This thesis builds on an understanding that language can participate in the definition of experiencing the perception of one's self through narratives and stories. Discourse, when understood as a dominating unit of opinion, influences the narratives that the individual persons have about themselves. Based on this, the aim with this thesis is to investigate how discourses within society have an effect in specific relations, and how this influences a pupil with Attention-deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). A social constructionist view is used in presenting this problem, and as such the world. Thus, language is regarded as a fundamental element in the construction of how the human self is experienced. Furthermore, it is the opinion in this thesis that all opinion formation, including the formation of self-perception, happens in a relative process where the individual person creates understandings of the possibilities for developing identity and potentiality. In these relative processes language is used to propagate and create domains of knowledge and discourses, which participate in shaping how the world is perceived.

Relevant discourses within society, which appear to be particularly powerful in relation to a pupil with ADHD and his perception of self and possibilities, are identified through a theoretical analysis. This analysis is used as a means to attempt a claim as to which values and ideals these discourses are based on, and a further investigation of how discourse effects the institutions of society is conducted.

A qualitative interview is conducted with the boy Mads, who was diagnosed with ADHD at an early age. Mads's mother and pupils from Mads's parallel class are also interviewed in order to clarify how discourses within society are transmitted and shaped in relation to others. Furthermore, it has been possible to see how Mads has perceived himself and his possibilities for developing identity and potentiality through this.

Using these analyses, interpretations and discussions, the conclusion of this thesis is that the discourses which enter into the relation to various informants, effect themselves in that shared opinions are used to create narratives about life and each other in the relations that people interact within. The narratives that are created with other people are continued in new relations, where they are negotiated, developed or

confirmed. Based on this opinion formation, the individual person creates an experience of his own possibilities for developing identity and potentiality. It is also concluded that the relations that bear the most significance for this perception of self seem to hold a relative aspect: an experience that language cannot contain. This might be labelled as an experience of attachment, love, security and importance.

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	
1. INDLEDNING.....	1
1.1. DISPOSITION	4
1.2. VORES VIDENSKABS- OG ERKENDELSESTEORETISKE STÅSTED	6
2. TEORI.....	9
2.1. RELATIONEL FORSTÅELSE AF MENINGSDANNELSE OG VIDEN	10
2.1.1. Videns- og meningskonstruktion.....	11
2.1.2. Konstruktionen af det afgrænsede individ	12
2.1.3. Relationer som grundlæggende	14
2.1.4. Den indre verden	15
2.2. DISKURSER	17
2.2.1. Fra diskurs til individ	19
2.3. SAMFUND	20
2.3.1. Folkeskolens ideal og formål.....	23
2.3.2. Påvirkningen af relationerne.....	25
2.3.3. Opsamling.....	26
2.4. ADHD-DIAGNOSEN.....	26
2.4.1. En forståelse af ADHD diagnosen.....	27
2.4.2. Historisk oprids	28
2.4.3. 'ADHD epidemien'	30
2.4.3.1. En fælles biomedicinsk diskurs	32
2.4.3.2. Medicinering og medicinalindustrien	34
2.4.3.2.1. Industrien.....	34
2.4.3.3. Den senmoderne samfundskultur og ADHD.....	35
2.4.3.4. Skolesystemet og ADHD.....	37
2.4.3.4.1. Inklusion og ADHD	38
2.4.3.5. Den diagnostiske praksis – kulturelle og tværkulturelle forståelser	39
2.4.3.6. Opsamling.....	41
2.4.4. Hvordan anvendes og påvirker ADHD-diagnosen?.....	41
2.4.4.1. Diagnosens anvendelse.....	41
2.4.4.2. Diagnosens påvirkning	43
2.4.5. Opsamling.....	46
2.5. OPDRAGELSESTILES MULIGE SAMMENHÆNG MED BØRNS ADFÆRD – EN ÅRSAG-VIRKNINGS- FORSTÅELSE AF ADHD.....	46
2.5.1. Opdragelsesstile	48
2.5.2. Opsamling.....	51
2.6. OPSAMLING OG DISKUSSION AF TEORIAFSNIT	51

2.6.1. Teoretisk diskussion.....	51
2.6.1.1. Hvilke implikationer har en deterministisk forståelse af ADHD?	52
2.6.1.1.1. Ansvar	52
3. METODE	56
3.1. DEN SOCIALE KONTEKST	57
3.2. INTERVIEW	58
3.2.1. En fænomenologisk indgangsvinkel til interviewet	58
3.3. FOKUSGRUPPEINTERVIEW	61
3.3.1. Analyse af fokusgruppeinterview.....	63
3.4. EMPIRIINDSAMLING.....	64
3.5. ANALYSEMETODER	65
3.5.1. Disposition for analysen.....	67
3.6. METODEDISKUSSION	67
3.6.1. Individfokuseret eller relationel tilgang til metoden?	68
3.6.2. Generalisering.....	68
3.7. PRÆSENTATION AF VORES INFORMANTER – HANNE OG MADS	70
4. ANALYSER.....	72
4.1. DISKURSER I HANNES FORSTÅELSE AF SIG SELV SOM MOR.....	73
4.1.1. Identifikation af diskurser i Interviewet med Hanne	73
4.1.1.1. En biomedicinsk diskurs.....	73
4.1.1.2. En anerkendende diskurs	76
4.1.2. Hannes domæne.....	79
4.2. DISKURSERNES PÅVIRKNING I RELATIONEN MELLEM HANNE OG MADS	83
4.2.1. Kategorier.....	83
4.2.1.1. Mads' kategoriseringer og narrativer	83
4.2.1.1.1. Mads' forståelse af kategorien specialklasseelev	83
4.2.1.1.2. Mads' forståelse af kategorien ADHD.....	85
4.2.1.2. Hannes forståelse af kategorien ADHD og dennes påvirkning på Mads	86
4.2.1.3. Hannes forståelse af kategorien specialklasseelev	89
4.2.2. Diskursernes påvirkning af tryghed og usikkerhed	91
4.3. DISKURSERNES KAMP, I OG OMKRING HANNE	92
4.3.1. Hannes udvikling	96
4.4. ANALYSE AF FOKUSGRUPPEINTERVIEW.....	97
4.4.1. Hvordan Mads og Hanne påvirkes af diskursen 'den gode elev'	98
4.4.2. At have styr på tingene	98
4.4.3. Diskursen om den gode elev	100
4.4.4. Faglighed og individfokus	101
4.4.5. Konkurrencementalitet	103
4.4.6. Tidligt fokus på fremtiden.....	104
4.4.7. Integrationen mellem konkurrencementalitet og 'at være god nok'	106

4.4.8. Opsamling.....	107
4.5. OPSAMLING PÅ ANALYSER	107
5. DISKUSSION	108
5.1. SANDHEDER OM ADHD	108
5.1.1. Biomedicinsk.....	109
5.1.2. Opdragelse.....	110
5.1.3. Sårbarheds-stress-model	110
5.1.4. Narrativ	111
5.1.5. Opsamling.....	112
5.2. DISKURSERNES PÅVIRKNING I RELATIONER	112
5.2.1. Diskursernes påvirkning af forholdet mellem Mads og Hanne.....	113
5.2.1.1. Hannes forståelse af ADHD skabt gennem relationer	113
5.2.1.1.1. Forskellige relationers påvirkning.....	113
5.2.1.1.2. Hvordan Hannes forståelse skabes	114
5.2.1.2. Mads' forståelse af ADHD skabt gennem relationer.....	115
5.2.1.3. 'ADHD-eleven' i forhold til 'den gode elev'	116
5.2.2. Opsamling.....	118
5.3. HVORDAN EN ELEV MED ADHD PÅVIRKES AF DISKURSER I RELATIONER TIL ANDRE	118
5.3.1. Fortællinger om 'ADHD-eleven'	119
5.3.1.1. Diskursernes påvirkning på opdragelsesstile.....	119
5.3.1.1.1. Hannes opdragelse.....	119
5.3.1.1.2. Specialklassens opdragelse	121
5.3.1.1.3. Almenskolens opdragelse.....	121
5.3.1.1.4. Opsamling	123
5.3.1.2. Hvordan skabes et 'ADHD-barn'?	124
5.3.1.2.1. Mads' forståelse af ADHD.....	124
5.3.1.2.2. At leve op til forventningerne	126
5.3.1.2.3. At undsige sig selv	128
5.3.1.2.4. Tildeling af bestemte udviklingsmuligheder.....	129
5.3.1.3. Opsamling.....	130
5.3.2. Fortællinger om 'den gode elev'	131
5.3.2.1. 'Den gode elev'	131
5.3.2.2. Medierne.....	131
5.3.2.3. Opsamling.....	133
5.3.3. Inklusion og individualisering.....	133
5.3.4. Opsamling.....	135
5.4. EN SOCIALKONSTRUKTIONISTISK DISKUSSION	136
5.5. HVAD KAN VI GØRE?	137
5.5.1. Samfundsplan.....	138
5.5.2. Skolesammenhæng.....	140
5.5.3. Relationer	140
5.5.4. Opsamling.....	141

6. KONKLUSION	142
7. REFERENCE- OG PENSUMLISTE	146

BILAG, SE VEDLAGTE CD-ROM

Bilag 1 – Samtykkeerklæring, Mads og Hanne

Bilag 2 – Samtykkeerklæring, Fokusgruppe

Bilag 3 – Interviewguide, Mads

Bilag 4 – Interviewguide, Hanne

Bilag 5 – Interviewguide, Fokusgruppe

Bilag 6 – Transskription, Mads

Bilag 7 – Transskription, Hanne

Bilag 8 – Transskription, Fokusgruppe

1. Indledning

ADHD er efterhånden et begreb og en diagnose som alle kender til og bruger i beskrivelsen af visse typer af adfærd. Denne tendens har udviklet sig, i takt med at der er sket en mangedobling i antallet af børn og voksne der gives denne diagnose (Nielsen & Jørgensen, 2010, Cohen, 2007). Vi hører, både i medierne og igennem fortællinger fra skoleverdenen, historier om børn der skaber problemer for sig selv og andre på grund af 'lav impuls kontrol', 'manglende opmærksomhedsstyring' og 'ukontrollerbar hyperaktivitet'. Men hvorfor denne voldsomme stigning i antallet af børn med disse former for adfærd, og hvad gør det egentlig ved børnene, at blive beskrevet ud fra diagnosens rammer?

Vi har en stor interesse for sprogets magt og for hvilken betydning forskellige italesættelser af vores verden, har for os som mennesker, både i forhold til vores egen identitetsforståelse og i relationerne til andre. Sproget er med til at formidle forskellige vidensdomæner og diskurser, og som forståelsesredskaber er diskurserne også med til at forme, *hvordan* vi oplever verden. Når ADHD, som vi oplever det, så tydeligt bliver italesat, for eksempel igennem medier og forskellige samfundsinstitutioner, finder vi det interessant at se på, hvilken indflydelse diagnosticeringen og dermed også kategoriseringen af børn med denne diagnose, har på børnenes selvforståelse og oplevelse af udviklingsmuligheder. Særligt finder vi det spændende, hvordan disse italesættelser kommer i spil i relationerne mellem barnet som gives diagnosen og mennesker omkring barnet.

I et tidligere forskningsprojekt, foretaget i samarbejde med Aalborg kommune igennem en evaluering af kommunens inklusionsindsats, interviewede vi drengen Mads, der i en tidlig alder fik stillet diagnosen ADHD. Mads har gået i specialklasse for elever med ADHD hele sin skolegang, men er nu i 10. klasse inkluderet i en almenklasse. Dette projekt tog udgangspunkt i spørgsmålet; *hvordan påvirker relevante samfundsmæssige diskurser en specialklasseelevs narrativer og oplevelse af at blive inkluderet?*

Vi kunne ud fra projektet konkludere, at Mads havde en klar fornemmelse af at være blevet sat i en kategori som 'ikke-normal', både gennem at være 'specialklasseelev',

og gennem det at være 'en med ADHD'. Disse kategorier, og dermed også diskurserne som lå bag, syntes at danne rammerne for, hvordan han havde mulighed for at definere og forstå sig selv og sine muligheder. Mads identificerede sig med disse kategorier, men følte sig samtidig nødsaget til at definere sig i modsætning til kategorierne, for at kunne skabe sig den fremtid han ønskede.

På trods af Mads' begrænsede muligheder for at definere sig selv som 'normal', oplevede vi at møde en ung mand, der fremstod ressourcestærk, betænksom og fagligt dygtig, og som uproblematisk indgik i og tilpassede sig sin nye klasse. Vi blev her meget interesserede i, hvordan han kunne udstråle så megen styrke, ro og tro på sig selv, på trods af kategoriernes begrænsende rammer.

Denne undren fik os efter endt projektskrivning til at overveje, hvordan diskurser i *praksis* virker og har indflydelse på individets selvforståelse. I interviewet med Mads kunne vi identificere hvordan betydningsfulde personer omkring Mads havde forskellige forståelser af, hvad ADHD er, og hvem Mads er, i forhold til denne kategori. Så hvordan kom disse forskellige diskurserne egentlig i spil i de forskellige relationer og hvordan påvirkede det Mads' oplevelse?

Vi så desuden i foregående projekt, hvordan Mads arbejdede hårdt på at bryde ud af kategorien 'ADHD' og de diskurser der eksisterer om, hvordan man er som 'ADHD-elev', og vi så hvordan han formåede at nå mange af de mål han satte sig. Men vi så også, at han ikke 'bare' søgte at bryde ud af denne kategori, for at opnå en 'frihed' uden begrænsninger for, hvordan man kan forstå sig selv, og i hvilken retning man kan udvikle sig. Derimod så vi, at Mads stadig var påvirket af helt klare diskurser med bestemte idealer og fremtidsudsigter, selvom det nu ikke længere var 'afviger' diskursen som var i centrum. Vi blev på baggrund af disse indsigter interesserede i, hvad det så er for nogle diskurser Mads 'bryder ud' til, og hvor *de* kommer fra.

Vi syntes her, at kunne se en sammenhæng mellem Mads' nye narrativer om sig selv, og de diskurser vi igennem teori identificerede, om hvad det vil sige at være 'den gode elev' i folkeskolen, for dermed at kunne blive en god samfundsborger og et gyldigt medlem af fællesskabet. Vi har efterfølgende fundet det interessant at undersøge denne sammenhæng nærmere for at finde ud af hvordan denne diskurs konkret 'gives videre' til Mads, og hvilket selvbillede han herudfra har mulighed for at danne sig.

Dette speciale tager dermed udgangspunkt i de spørgsmål som vi sad tilbage med efter afslutningen af foregående projekt. Specielt spørgsmålet om, hvordan diskurserne *konkret har indflydelse* på Mads og hans selvforståelse og -fortolkning, mangler vi svar på. Vi tror ikke at diskursernes magt gør sig gældende *et sted derude*, men at vi må søge efter dette svar, *i* de relationer Mads indgår og har indgået i, og at vi herigennem kan få en forståelse for hvordan diskursernes kategoriseringer har indflydelse på Mads og hans forståelse af sig selv og sine muligheder.

Vi kan derfor udlede en problemformulering der lyder som følger:

Hvordan gør samfundsdiskurser sig gældende i konkrete relationer og hvordan påvirkes en elev med diagnosen ADHD heraf?

Som en uddybning af denne problemstilling vil vi beskæftige os med en række arbejdsspørgsmål, som omhandler nogle af vores ovenfor gennemgåede, undrende spørgsmål. Disse arbejdsspørgsmål kan hjælpe os til, mere nuanceret, at svare på den egentlige problemformulering:

- 1) *Hvilke historier fortælles om en elev med ADHD?*
- 2) *Hvilke historier fortælles om det, at være 'den gode elev'?*
- 3) *Hvor kommer historierne fra?*
- 4) *Hvilke identitets- og udviklingsmuligheder giver de for en elev med diagnosen ADHD?*

Vi vil forsøge at belyse disse spørgsmål, dels gennem teori på området, og dels ved at foretage interviews. Først og fremmest vil vi interviewe Mads' mor Hanne. Udgangspunktet for dette interview er, at udforske hendes forståelse for og italesættelse af de diskurser og kategorier, som Mads i sidste projekt udfoldede for os. Vi er interesserede i at forstå, hvordan diskurserne kommer i spil i samspillet mellem mor og søn, og hvordan Hanne har oplevet det at være mor i en proces, som den Mads har været igennem. Men vi ønsker også at undersøge spørgsmålet om, hvordan Mads på samme tid kunne føle sig på den ene side begrænset af kategorierne og på den anden side tryk i sin tro på sig selv og egne fremtidsmuligheder.

Herudover vil vi foretage et fokusgruppeinterview med elever fra Mads' nuværende parallelklasse, for at få et billede af hvordan diskurserne om 'den gode elev' og om 'ADHD-eleven', kommer til udtryk i samspillet mellem unge mennesker på Mads' egen alder.

Vi er klar over, at vi gennem vores empiri, kun har mulighed for at opnå indsigt i lige netop disse menneskers forståelser af relationerne og diskurserne. Vores mål er derfor ikke, på baggrund af disse interviews, at nå ind til eller afdække en almen gyldig sandhed, omkring hvordan samfundsdiskurser gør sig gældende i konkrete relationer. Men nærmere at få en forståelse for hvordan samfundsdiskurser kan gøre sig gældende, i de relationer Mads indgår i og dermed påvirke, hvordan han tænker om sig selv.

1.1. Disposition

I afsnittet som følger denne disposition, præsenterer vi socialkonstruktionisme som begreb. Dette afsnit omhandler således *vores videnskabs- og erkendelsesteoretiske ståsted* og giver en baggrundsmæssig forståelse for måden hvorpå vi anskuer verden og problemstillingen i dette speciale.

Første del af **teoriafsnittet**, *relationel forståelse af meningsdannelse*, bruger vi til at udfolde præmissen for at kunne stille det spørgsmål, som vi fremlægger i problemformuleringen. Vi viser her, hvordan vi anskuer meningsdannelse som en grundlæggende relationel proces.

Herefter følger en begrebsafklaring af, hvad vi forstår ved *Diskurser*, for følgende i *Samfund*, at beskrive de aspekter ved den kultur vi lever i, der, i vores forståelse, er med til at skabe disse diskurser.

De teoretiske overvejelser danner baggrunden for, at vi i afsnittet *ADHD* kan fremlægge perspektiver på denne diagnose, som vi mener er med til at påvirke den enkeltes forståelser og oplevelser af selvopfattelse og udviklingsmuligheder.

I *Opdragelsesstiles mulige sammenhæng...* fremlægger vi en alternativ diskurs om, hvordan 'ADHD'-adfærd bliver skabt, en diskurs som vi ser værende i modsætning med, hvad vi kalder en biomedicinsk diskurs.

Vi afslutter teoriafsnittet med en teoretisk diskussion, vedrørende fri vilje kontra determinisme, som opstår ud fra de gennemgåede diskurser omkring forståelsen af ADHD.

Efterfølgende præsenteres *Metode*, hvori vi redegør for vores valg af tilgang til interviews og analyse, som er i overensstemmelse med vores relationelle videns- og meningsforståelse. Vi tager her desuden en kort diskussion om vores valg af undersøgelsesdesign.

I *Analyse* analyseres interviewet med Hanne, for at identificere forskellige diskurser i hendes fortælling. Dette sammenligner vi med de diskurser, vi så kommer til udtryk i interviewet med Mads, for at få en forståelse af, hvordan hans selvopfattelse dannes.

Vi analyserer interviewet med fokusgruppen for at se, hvilke historier, der fremkommer, om 'den gode elev'.

På denne måde bruges analyserne til at se, hvordan bestemte, samfundsmæssige diskurser gør sig gældende i relationerne mellem vores informanter, samt de mennesker de omgiver sig med.

I *Diskussion*, adskiller vi i *Sandheder om ADHD*, de, i interviewene, identificerede diskurser og viser, hvordan de hver især kan ses som gyldige, i deres beskrivelser af ADHD.

Herefter viser og diskuterer vi, hvordan vi ser diskurserne rent konkret gøre sig gældende i relationer, og hvordan en elev med ADHD påvirkes af dette.

Vi stiller os kritiske overfor fortællingen om, hvad det vil sige at være 'den gode elev', og diskuterer hvilke værdier der er bagvedliggende, og hvordan denne diskurs formidles gennem medierne.

Slutteligt diskuterer vi implikationerne af den struktur og de diskurser vi ser gøre sig gældende, og byder ind med en vision om, hvorledes vi kan være en del af en forandring.

I *Konklusion*, genoptager vi de fire arbejdsspørgsmål, som vejledende mod en fyldestgørende besvarelse af problemformuleringen, på baggrund af den gennemgåede teori, analyse og diskussion.

1.2. Vores videnskabs- og erkendelsesteoretiske ståsted

Vi vil i det følgende præsentere socialkonstruktionisme som begreb, for at give en baggrundsmæssig forståelse for måden, hvorpå vi anskuer verden og problematikken vi angriber.

Vi ser ikke socialkonstruktionisme som en teoretisk 'retning', men snarere en mængde af idéer, der er i stadig udvikling. Der findes således ikke én enkelt teoretiker eller retning, der repræsenterer *socialkonstruktionismen* (Gergen, 2011, p. 13). Grundlæggende handler disse idéer om, at vi ikke har adgang til en objektiv virkelighed. Verden eksisterer rent ontologisk, men den måde vi anskuer verden på, vil altid være farvet af de briller vi kigger gennem, det være sig en teoretisk ramme, ideologier, menneskesyn o.a. Det vil sige, at vores adgang til en ontologi om verden, altid vil være gennem epistemologien, og den verden vi oplever kan siges at være struktureret ud fra de skemaer vi har tillagt os, eksempelvis gennem opvækst, uddannelse og kultur. Vi opfatter så at sige de ting, som vi forventer at opfatte, fordi vi indenfor bestemte rammer, har lært dette områdes epistemologi, har en erkendelse af hvad der er viden her, og dermed betydningsfuldt i netop denne kontekst.

Socialkonstruktionismen udspringer af postmodernistiske og poststrukturalistiske tanker, og fremhæver sproget som det grundlæggende element i konstruktionen af det menneskelige selv (Bruner 1990, p. 138; Gergen 1991, p. 13; Giddens 1996, p. 252). I forlængelse af postmodernitetens forståelse af individet som fritstillet af traditionen, lægger socialkonstruktionister som Gergen, vægt på den mere bevidste konstruktionsproces som individet må igennem i udviklingen af identiteten, nu hvor traditionerne ikke længere er bestemmende for identitetsdannelsen (Christensen, 2002, p. 71). Gennem en relationel forståelse af skabelsen af mening og viden, vægtes relationer mellem mennesker, og forhandlingen, der finder sted i den kommunikative interaktion, højt, i forståelsen af individets identitetsskabelse (ibid.). Denne forståelse af identitet og verden, indebærer en kritik af andre vidensparadigmer, såsom realisme og essentialisme, og det afvises, at videnskaberne afslører naturens hemmeligheder, at de er værdifrie og i stand til at finde frem til en universel og endegyldig sandhed om verden (Gergen, 2010, p. 42). Man stiller sig

således kritisk overfor tanken om, at der skulle eksistere en bevidstheds-uafhængig omverden, som vi oplever 'udefra' (Christensen, 2002, p. 36; p. 71). Derimod er den opfattelse vi har af virkeligheden, gennem strukturer og bestemte forventninger, medskaber af netop den oplevelse vi har og den verden vi tager for givet (Gergen, 2010, pp. 39f). I forlængelse heraf afvises endvidere positivismens idealer om videnskabens værdifrihed, da det hævdes, at de omtalte strukturer og forventninger betinger videnskabens interessefelt, og skelnen mellem væsentligt og uvæsentligt. Viden kan således siges at være perspektivistisk, i det den beror på forskerens synspunkt og værdier (Kvale, 2007, p. 52). Opgøret med essentialismen, tanken om, at naturen og individer rummer en essens, bliver også et opgør med Selvet, forstået som en stabil, indre aflæselig kerne eller 'psyke' i individet (Christensen, 2002, p. 72). Derimod har alt det, vi betragter som tilhørende den enkeltes bevidsthed, sin oprindelse i relationer (Gergen, 2010, p. 133). Selvopfattelse anses her ikke som et individs personlige, kognitive struktur, men som en handling i sprog. Selvet er "*en beretning, der bliver forståelig i de igangværende relationer*" (Gergen, 1997, p. 189). Der findes altså ikke noget essentielt selv at 'opdage', som kan udtrykkes i ord. Med reference til Bruner, der også argumenterer for, at verden er en konstruktion af symbolske procedurer (Bruner, 1986, p. 95), konstruerer og rekonstruerer vi selvet, for at tilpasse os forskellige situationer, styret af vores erindringer og vores håb og frygt for fremtiden (Bruner, 2004, p. 77). Vi har en indre fornemmelse for kontinuitet, som ifølge Bruner, er medfødt og artsspecifik, men en stor del af skabelsen af selvet, er påvirkning udefra. Den er baseret på de forventninger vi ubevidst tilegner os fra den kultur vi er en del af, og når vi fortæller om os selv, kommer vores historier til at udtrykke, hvordan vi tror, andre forventer, vi skal være (ibid., p. 78f).

På baggrund af disse forståelser mener vi, at man i en psykologisk analyse, kan tage udgangspunkt i den måde, hvorpå sproget opbygger vores forståelse af verden og identitet. En af psykologiens roller bliver da at afdække diskurser i subjektets ytringer, idet diskurserne tænkes som formende for subjektet (Christensen, 2002, p. 73).

At tænke socialkonstruktionistisk er ikke at vælge en bestemt måde at forstå verden og sandhed på. Som socialkonstruktionister forsøger vi at bevæge os et niveau over de forskellige forståelser der er af virkeligheden, og ikke at bedømme, hvilken der er

rigtig eller forkert. Det har vi principielt ingen holdning til, selvom det, som vi skal se nedenfor, i praksis ikke er muligt, ikke at have en holdning. Socialkonstruktionismens styrke som videnskabsparadigme er, for os at se, at vi kan bruge den som et analytisk redskab til at se bag om de forståelser og diskurser, der er herskende i samfundet. Her tænkes også på et rent praktisk plan, at kunne se hvilken værdi der ligger bag, fx måden hvorpå vores institutioner og samfund er opbygget.

Det er, efter vores mening, ikke muligt *ikke* at have et standpunkt eller en forståelse af *hvordan* vi skaber eller finder mening, så derfor har vi *både* et socialkonstruktionistisk meta-syn på de forskellige vidensforståelser og – systemer/paradigmer, og så *vælger* vi at indtage en relationel forståelse af menings- og vidensdannelse. Da socialkonstruktionistisk forståelse af viden jo netop bygger på, at vi mennesker skaber mening indenfor enheder/diskurser/paradigmer, som vi kan adskille fra hinanden, er det nærliggende at vælge at indtage dette relationelle perspektiv. Hermed sagt, at vi er klar over, at vi kunne vælge et andet vidensparadigme, og så længe vi argumenterede indenfor rammerne af dette, ville det vi kunne konkludere, stadig være 'sandt', i forhold til de kriterier vi ville have stillet op. Det vi *ikke* kan gøre er, at overføre de 'sandheder' vi kommer frem til, til en anden kontekst, hvor andre forståelser af verden hersker, og forsøge at argumentere for, at vores resultater eller konklusioner også er sande, i forhold til andre vidensforståelser.

Så snart vi udtaler os om, hvad der er viden (her: at viden er skabt i relationer, at det vi er enige om er viden, er det, der er sandt), så har vi dermed indtaget et standpunkt om, hvad viden er.

Det menneskesyn og de grundlæggende værdier vi har, og forsøger at formidle gennem specialet, er dermed også et resultat af, at vi indtager den relationelle forståelse af viden. Idealer og værdier knytter sig til vidensparadigmerne, og er ikke at finde ud fra et meta-syn eller som 'ægte', 'sande' værdier derude. Vi vil derfor, i det følgende, som begyndelse på teoriafsnittet, belyse vores relationelle forståelse af viden.

2. Teori

Dette speciales teoriafsnit består af forskellige dele, som tilsammen skal hjælpe os til at give en grundlæggende forståelse af problemstillingen. Det skal ligeledes være et udgangspunkt for at kunne forstå og analysere vores interviews, og i sidste ende være med til at belyse problemformuleringen og de uddybende arbejds spørgsmål.

Først præsenterer vi vores *relationelle forståelse af meningsdannelse og viden*. Denne forståelse har betydning for, hvordan vi kan opstille vores problemformulering, og kan på samme tid være med til at nuancere og give os teoretisk forudsætning for at komme med et eventuelt svar på problemformuleringen. Herefter følger et afsnit omkring *diskurser* og vores forståelse af diskursbegrebet. I problemformuleringen ligger allerede en forestilling om, at diskurser kan være med til at give muligheder eller begrænsninger for enkelte individer, og dette afsnit vil være med til at vise, hvordan vi forstår denne påvirkning.

Afsnittet om diskurser leder videre til et afsnit omkring *Samfundet*. Her forsøger vi at identificere, og se bag om, nogle af de diskurser, der findes om 'samfundet', og undersøger, hvilke værdier og idealer, vi ser som grundlæggende i den måde vores nuværende samfund er opbygget. Formålet med dette afsnit er at undersøge, hvilke mennesker denne samfundsopbygning er med til at skabe, og dermed også hvilke historier, der fortælles om, og hvilke identitetsmuligheder det giver, for både elever diagnosticeret med ADHD og elever som søger at leve op til billedet af 'den gode elev'.

I afsnittet som følger, indsnævrer vi vores blik og ser mere fokuseret på netop *ADHD diagnosen*, ved først, gennem vores socialkonstruktionistiske forståelse, at sætte spørgsmålstejn ved den herskende diskurs på området, som hævder, at der i spørgsmålet omkring ADHD findes en almen gyldig sandhed. Herefter ser vi nærmere på, hvilke forskellige historier, der fortælles om elever med ADHD og hvor historierne kommer fra, ved at gennemgå forskellige perspektiver på spørgsmålet om, hvorvidt og hvorfor, der findes en igangværende 'epidemi' af ADHD.

I sidste del af teoriafsnittet fokuserer vi igennem afsnittet, *opdragelsesstiles mulige sammenhæng med børns adfærd*, på en alternativ forklaring på den adfærd, som forbindes med diagnosen ADHD, her med et større fokus på relationernes betydning. Som afrunding findes en kort *opsummering* på teoriafsnittet, som afsluttes med en kort teoretisk diskussion.

2.1. Relationel forståelse af meningsdannelse og viden

At vi mener diskurser kan gøre sig gældende i relationer, bygger på et syn på relationer som værende grundlæggende i vores forståelse af verden, og medskabere af selvforståelse og udviklingsmuligheder. Præmissen for at kunne stille spørgsmålet *Hvordan gør samfundsdiskurser sig gældende i konkrete relationer?* indebærer, at vi anskuer meningsdannelse som grundlæggende relationel, hvorfor vi i det følgende vil gennemgå, hvordan dette kan anskues. Vi vil desuden først vise, hvordan vores konstruktion af *individet*, medfører bestemte måder at tænke på, og derfor kommer til at definere vores oplevelse af omverdenen.

Udledt af ovenstående gennemgang af vores videnskabs- og erkendelsesteoretiske ståsted, forstår vi mening og viden som begreber, der er skabt gennem social forhandling i relationer. Vi er i specialet interesserede i, hvordan en elev, der har fået diagnosen ADHD, udvikler sin identitets- og selvforståelse, og hvordan denne udvikling via diskurser, kan være påvirket af de relationer, han har indgået i, gennem sin opvækst. Den mening, der skabes i relationerne, kan være medvirkende til, at eleven lærer at fortolke sine egne handlinger gennem diagnosen.

Vi mener, at måden vi udvikler os på, foregår gennem de sociale meningsudvekslinger, på baggrund og som en del af relationer. Vi har set på Mads og på, hvordan han forstår sig selv og sine muligheder, og vi mener, at den forståelse er skabt i relationen(-erne) til andre. I sidste projekt fandt vi, at kategorier og diskurser kan være med til at skabe selvforståelse og identitet, og i dette speciale undersøger vi hvilke diskurser der påvirker Mads, og hvordan disse konkret gør sig gældende i relationen til andre. Vi vil vise, hvordan der i forældre-barn forholdet skabes bestemte forståelser og meningsdannelser, ift. identitet og udviklingsmuligheder, for Mads. Disse forståelser, som forældre er med til at videregive til og forhandle med barnet, er skabt gennem tidligere og nuværende relationer, med familie, læge, skolelærere osv. Men vores pointe er ikke, at diskurser får en formaliseret magt, som eksempelvis det juridiske system. Vores påstand er, at det er *i* relationen at diskurserne får magt, og ikke *et sted derude*.

2.1.1. Videns- og meningskonstruktion

Vi og andre fortalere for socialkonstruktionisme har ikke til hensigt at argumentere for, at der ingen virkelighed findes, og at alt er en konstruktion. Der findes *noget*, men så snart vi erkender dette noget, tillægger vi det en mening eller betydning. Pointen er altså, at vi altid taler om og definerer verden ud fra bestemte synspunkter, hvor der findes forskellige måder at tillægge verden mening (Gergen, 2011, p. 15). Hermed også sagt, at det, der giver mening, uanset om vi kalder det en konstruktion eller ej, *opleves* som meningsfuldt, og kan dermed kaldes virkeligt.

I meningskonstruktionen, er sproget et vigtigt redskab, og dette får en stor magt over, hvordan vi oplever det, vi opfatter som virkeligt. Alt vil kunne italesættes forskelligt og tillægges forskellige betydninger, afhængigt af standpunktet. Selv et eksempel som den fysiske død, som vi i reglen betragter som ultimativ, er i den nuværende dominerende diskurs defineret ud fra en biologisk anskuelse, som et ophør af biologiske funktioner. Her kunne man også tale ud fra andre verdens- og videnssyn, ”*han er kommet i himlen*”, ”*han har gjort sig udødelig gennem sine værker*” eller ”*den atomare sammensætning af objektet er blevet ændret*” (ibid., p. 16).

På denne måde kan man sige, at verden ikke er meningsfuld, forud for vores tolkning og opfattelse af den. Dette skal forstås sådan, at det først er gennem vores oplevelse og fortolkning af verden, fx via sproget, at verden opleves som adskilte enheder, og at tingene fremstår meningsfulde. Verden er ikke meningsfuld eller adskilt *i sig selv* (Gergen, 2010).

En almindelig opfattelse er, at *sproget afbilder verden*, at vi erfarer verden som den er, og dernæst forsøger at beskrive den i ord. Et effektivt sprog vil dermed afspejle en værdifri og objektiv virkelighed. Men vi mener, at den verden vi forsøger at beskrive, altid vil være et udsnit af noget større, med fokus på det, der giver mening i den sociale sammenhæng vi indgår i. I vores relationelle forståelse, går *relationer* forud for alt andet, og er bestemmende for, hvad der giver mening, og hvad der kan siges at være sandhed (Gergen, 2011, p. 18). Det betyder ikke, at vi frakender os oplevelsen af det afgrænsede individ, men vi forsøger nærmere at gøre opmærksom på, at dette er en konstruktion, som mange andre konstruktioner vi også har, og der er mange andre mulige måder at forstå os selv på (Gergen, 2010, p. 34).

2.1.2. Konstruktionen af det afgrænsede individ

I det postmoderne, vestlige samfund er det en dominerende forståelse, at vi opfatter os selv som individuelle væsener med private, utilgængelige verdener, og vi mener, det er med til at isolere os socialt. Vi er her ofte prægede af den eksistentialistiske filosofi, hvilket indbefatter tanken om, at vi er født alene og dør alene, at vi er eneansvarlige for vores eget liv og handlinger og, at vi er frie til at gøre, hvad vi vil. Flere mennesker bor alene og selvom vi tilbringer tid med andre, er vi dog stadig af den forståelse, at vi er afgrænsede fra hinanden (Gergen, 2010, p. 36). Det er denne opfattelse vi gerne vil udfordre. Vi vil i stedet forsøge at påpege netop hvor afhængige vi er af hinanden og vise hvordan vores virkelighed og liv, er opbygget af relationer til andre, hvorfor det bliver meningsløst at tale om mennesker som uafhængige individer. Dette vil vi som nævnt gøre ved at se på, hvordan menneskeskabte diskurser kommer i spil i *relationerne* og hvordan de påvirker oplevelsen af identitets- og udviklingsmuligheder.

Når vi i vores kultur grundlæggende betragter og italesætter mennesket som værende alene og ansvarligt for egne handlinger, da bliver det også vores egen skyld hvis vi fejler, og fejlen opfattes som en mangel i individet (ibid., p. 37). Der fokuseres, bl.a. gennem skolesystemet, på afvigelse, hvor vi konstant bliver udsat for evaluering og testning, i en evig konkurrence og sammenligning med andre 'individer'. Hver gang, vi fejler, er det vores egen skyld.

Ifølge Gergen er denne fokusering et resultat af den antagelse, at verden består af afgrænsede individer. Hvis ikke vi forstod verden på den måde, ville skyld og nederlag ikke på samme måde klistre sig til hver enkelt person (ibid., p. 39).

I et samfund, hvor vi alle er afgrænsede individer, med ansvar for eget liv og egen skæbne, bliver konsekvensen, at vi er i konstant konkurrence med andre mennesker. Det handler om at få mest muligt ud af livet, og relationer kommer til at dreje sig om, hvad *jeg* kan få ud af det, og ”Jeg er sammen med andre, fordi det gør *mig* godt tilpas”. Derfor kan det opleves, som om vi lever i en verden, hvor alt er betinget. Vi søger stadig anerkendelse fra andre mennesker, men vi bliver kun elsket *hvis* vi gør sådan, eller er på en bestemt måde (ibid., p. 39).

Når vi alle er opsatte på at tilfredsstille egne behov, bliver vi også mistænksomme overfor andres intentioner. Er den andens følelser ægte? Hvordan kan jeg vide, om andre mener det, de giver udtryk for? (Gergen, 2010, p. 43).

Hvis det antages, at det afgrænsede selv er en grundlæggende bestanddel i samfundet, så er det *relationerne mellem* mennesker, der er sekundære og konstruerede. Det er også sådan det, i diskurserne om det individuelle selv, italesættes. Vi tingsliggør netop begreberne ved benævnelserne, *en* relation og *et* forhold. Relationer opfattes følgelig som besværlige og krævende, da der vil være forventninger og krav fra den anden. Når vi anskuer relationer på denne måde, vil vi have tendens til kun at opsøge dem, når vi føler vi kan bruge dem til noget (ibid. p. 45). Hvis vi har brug for andre mennesker, og er villige til at *ofre*, det relationen eller det andet menneske kræver af os, kan det opfattes som en svaghed, hvor den 'personlige frihed' opgives, fordi man ikke kan klare sig alene.

Gergen påpeger, at konstruktionen af diskursen om det individuelle selv som tradition, kan medføre adskillelse og ensomhed og opmuntrer til narcissisme på bekostning af relationer. Dette indebærer evige trusler mod individet, og kan få selvet til at fremstå som en handelsvare. Moralske krav bliver, som følge heraf, krænkelse mod den enkeltes autonomi (ibid., p. 54)

Forskning har ofte søgt at vise, hvilke farer der ligger i at være sammen med andre mennesker (se fx S. Asch, 1951, S. Milgram, 1963, og I. Janis, 1971). Tendenserne mod at tilpasse sig en gruppe problematiseres, mens det i højere grad værdsættes at være uafhængig og individuel. Men kunne vi i stedet have påvist, at mennesker påvirker hinanden til at være *mindre* fordomsfulde eller *mere* moralsk ansvarlige? Dermed kunne vi kalde ensretningen for solidaritet? (ibid., p. 47). Fællesskab og fælles sociale mål fremstilles i stedet ofte som uretfærdige indskrænkninger af den personlige frihed, og hindrer den frie selvrealisering eller hævvelse af selvet (ibid., p. 53).

Vores formål med at påpege disse samfundstendenser er ikke nødvendigvis, eller i første omgang, at de skal ændres, men nærmere at opfordre til at se bagom dem, og anskue diskurserne og handlingerne udefra. Måden vi opfatter og lever vores liv på bliver hurtigt selvfølgelig, og vi glemmer, at verden omkring os består af menneskeskabte konstruktioner. Det er en af socialkonstruktionismens formål at gøre os opmærksomme på de menneskeskabte strukturer, for dermed ikke at føle os så

bundne af dem. Regler og moral er ikke naturgivne enheder eller sandheder. Det betyder dog slet ikke, som vi skal se i det følgende, at de ingen betydning har.

2.1.3. Relationer som grundlæggende

Vi mener, at alle tanker, ønsker og fantasier, udspringer af relationer. Selv når vi er alene, forholder vi os konstant til andre mennesker, vi kender og har kendt.

Inspireret af George Herbert Mead mener vi, at den oplevelse vi har af selvet, skabes gennem en koordination af handlinger mellem mennesker, grundet en gensidig afhængighed. Evnen til at reflektere over egne handlinger og virkningerne heraf, læres i denne forbindelse. Det vi kalder selvbevidsthed opstår ved, at man antager en andens holdning til sig selv, og den enkelte internaliserer *den generaliserede anden* som en form for redskab til at tolke sig selv. På den måde kan man sige, at handlinger og selvopfattelse bliver afhængig af andres holdninger og handlinger (Mead, 1974). Denne forståelse kan understøttes af Vygotsky, der påpegede, at de højere sociale processer foregår to gange, først på det sociale niveau og senere på det individuelle niveau, ved at internalisere sproget (hvor selve sproget i forvejen er gennemført relationelt) og bruge det selvstændigt (Gergen, 2005, p. 249).

Som vi deltager i relationer, optager vi hele tiden handlemuligheder i vore repertoire. Andres handlinger kommer på den måde til at fungere som modeller for, hvad der er muligt at gøre, og når vi således ser andre handle, giver dette os mulighed for at indarbejde deres handlinger som en del af vores egne muligheder, en form for modelindlæring. Desuden kommer vi også i enhver relation, til at påtage os roller. Som mor, ven, kæreste, underviser, barn osv. afhængigt af, hvilke mennesker, vi er sammen med (Gergen, 2010, p. 167). Hvilken rolle vi påtager os, afhænger af hvordan vi bliver positioneret af andre i relationen, og hvilke forventninger vi selv og andre har, til netop hvad der er meningsfyldt i denne relation.

Roller skal altså ikke forstås som noget kunstigt eller 'maske'-agtigt, og vi tager afstand fra tanken om, at der bag masken eller rollen er et 'virkeligt' selv. Samtidig kan vi også bevidst præsentere os og handle på en bestemt måde, alt efter hvordan vi ønsker andre skal se os. Men når vi agerer i forskellige kontekster med forskellige mennesker, påtager vi os nogle roller, der ikke er falske eller maskeagtige, men er lige så meget dele af os selv, som når vi er private. Det kan være i familien, hvor man er 'barnet', i skolen hvor man er 'stræberen', med vennerne hvor man er 'den sjove'

osv. Det er roller eller tilgængelige pladser, der uddeles i de varierende kontekster, til de personer der bedst udfylder netop denne rolle (McDermott, 1996). I denne forståelse findes der ikke noget indre i forhold til noget ydre, der findes kun handling sammen med andre mennesker (Gergen, 2010, p. 169). At vi kan påtage os hvilken som helst rolle, fordi vi har set den som en handlemulighed, bevirker dog ikke nødvendigvis, at vi kan vælge at være hvem som helst eller gøre hvad som helst. Vores handlinger skal forblive meningsfulde indenfor de relationer vi indgår i og vi tilegner os her bestemte sociale færdigheder (ibid., p 171).

For at knytte disse pointer til nærværende speciale, er det kun i kraft af, at vi er blevet enige om, hvad det er, vi kalder ADHD, at forstyrrelsen eksisterer. Eksempelvis sætter læreren muligvis andre ord på adfærden, før han er blevet forklaret, at 'der er tale om en ADHD-diagnose'. Han kalder måske eleven 'let at distrahere', 'sårbar overfor larm', 'at han er fuld af krudt', 'doven' etc. Det er gennem relationer og enighed, at vi skaber mening og kategorier om vores verden. Enheder og ting giver ikke mening, før vi kalder dem noget, og de giver forskellig mening, alt efter hvilken kultur vi lever i, og hvordan vi bruger tingene (Gergen, 2010, pp. 65f). Hver enkelt handling giver kun mening, i kraft af andre handlinger.

2.1.4. Den indre verden

De ord vi alle bruger om vores indre, individuelle verden, er ikke korrekte afspejlinger af en sådan. Derimod er ordene med til netop at forme vores opfattelse af den. Alt hvad vi kalder handlinger, tanker og refleksioner, er relationelle, dvs. de forholder sig til noget og finder sted indenfor en form for relation (Gergen, 2010, p. 93). Sproget om det mentale udspringer af sociale relationer, og funktionen af en sådan diskurs er social i sin art. Vi kan ikke sige, at sproget refererer til noget universelt (ibid., p. 101).

Diskursens udtryksform i ord og handling er kulturelt bestemt, og udførelserne af forskellige diskurser er indlejrede i traditioner for fælles handling. At have et psykisk, indre liv er det samme som at deltage i et relationelt liv, da vi hele tiden bruger sproget og forholder os til repræsentationer af andre, i vores mentale verden (Gergen, 2010, p. 104). Det, vi foretager os privat, er altid en eller anden form for deltagelse i det sociale liv, med mennesker vi kender som implicite tilhørere, der repræsenterer dele af os selv og den verden, vi oplever (ibid., p. 107).

Vores oplevelse af verden bliver domineret af den retning, i hvilken vores opmærksomhed er rettet. Hvad påvirker os da til i hvilken retning, vi skal være opmærksomme? Her argumenterer vi for, at det er gennem relationer vi finder ud af, hvad der er meningsfuldt, og hvad vi skal rette vores opmærksomhed mod, da virkeligheden får betydning gennem fælles handling. Vi påstår ikke, at ingenting eksisterer før relationen, men der eksisterer ikke noget meningsfuldt *for os*. Den tidlige kontakt og relation mellem mor og barn har fx betydning for, hvor barnet retter sin opmærksomhed hen, og dermed lærer barnet, hvad der er værd at være opmærksom på i denne relation (Gergen, 2010, p. 112).

Her er det også vigtigt at påpege, at kvaliteten af relationen og selve tilknytningsformen, har betydning for, hvor meget vi lader os påvirke til at rette opmærksomheden mod noget bestemt.

Vi mener det er gennem de fælles historier og narrativer, vi er enige med andre mennesker om, at vi oplever tilhørsforhold og sammenhørighed, og disse skabes gennem social forhandling. Forældre og børn bliver enige om, hvordan en bestemt oplevelse eller hændelse forløb eller føltes, kærestepar danner en fælles historie om ”hvordan vi mødtes” etc. Uenighed om disse fælles erindringer, skaber splid og ubehag (ibid., p. 115). Derfor mener vi, at relationen mellem Mads og hans mor Hanne er af afgørende betydning for, hvordan Mads oplever sig selv og fortolker sine handlinger. Når der tales om en episode, der er oplevet i fællesskab med andre, er det den enighed, man i relationen når frem til, som sandheden, der kommer til at præge, hvordan den enkelte forstår situationen og dermed også fremtidige situationer af samme art.

På den måde er narrative redegørelser dele af den sociale handling. De gør sociale begivenheder synlige og kan skabe forventninger om fremtidige begivenheder. Beretninger om selvet er således ikke en individuel ejendom, men produkter af sociale samspil. I relation til diskursen om det adskilte individ, er det at have et selv med en fortid og potentiel fremtid, ikke det samme som at være uafhængig og autonom, men at være en del af gensidig afhængighed (Gergen, 2005, p. 218).

En selvfortælling handler ikke bare om den enkelte persons handlinger i det fortløbende narrativ, men vil altid være vævet ind i andres handlinger. I fortællingen forholder vi os hele tiden til andre aktører, og forsøger herigennem at beskrive os selv. Vi bruger på denne måde andres handlinger til at gøre os selv forståelige,

hvilket gør os afhængige af deres samtykke, om hvorvidt fortællingen er rigtig eller forkert. Det er et gensidigt forhold, da de andre også er afhængige af, at den, der fortæller historien, også bekræfter dem i deres selvforståelse. Vi er på den måde vævede ind i hinandens historier gennem disse netværk af gensidige identiteter, som er en grundlæggende del af det sociale liv (Gergen, 2005, p. 242). I denne forståelse af, at vores fortællinger og selvforståelser altid er gensidigt afhængige af hinanden, kan identiteter aldrig være individuelle, de er alle bundne af flere, tætte og gensidige relationer.

Vores selvfortællinger er dermed ikke uafhængige impulser der udledes og senere gøres sociale, men sociale processer, der efterfølgende realiseres i det personlige (ibid., p. 243).

På baggrund af ovenstående gennemgang af *meningsdannelse og viden*, kan det opsummerende siges, at vi anser relationer som grundlæggende for hele vores verdens-, identitets- og virkelighedsopfattelse. Vi kan sige, at måden vi er sammen med andre på, og hvilke diskurser der formidles i betydningsfulde relationer, er med til at forme måden, vi oplever og tolker os selv på, og hvilke muligheder vi ser for os. I forbindelse med Mads, der tidligt fik konstateret ADHD, finder vi det særdeles relevant at gøre opmærksom på konstruktionen af individet og 'normalitet', da hans verden italesættes anderledes end 'normale' børns, og ud fra denne relationelle forståelse, vil det påvirke ham mod, at virkeligheden bliver som hans omgivelser siger den er.

2.2. Diskurser

Vi danner altså vores forståelse af verden gennem relationer, ved hjælp af sproget. Sproget formidler vidensdomæner og diskurser, og som forståelsesredskaber er de også med til at forme, *hvordan* vi oplever verden.

Vores arbejdsspørgsmål: *Hvilke identitetsmuligheder giver historierne om eleverne?* bygger på den præmis, at diskurser er med til at definere, *at* der er muligheder eller begrænsninger for os, afhængigt af de historier, der bliver fortalt. Derfor finder vi det vigtigt i det følgende at gennemgå, hvordan begrebet diskurser skal forstås, for senere at vise, hvordan de får magt, og hvor de kan komme fra.

Vores tilgang og forståelse af samfundet, mennesket og kategorier, bygger på en socialkonstruktionistisk vidensforståelse, hvor den tilsyneladende stabile verden omkring os, er skabt og samlet af historiske processer, i konkrete sociale sammenhænge (Mehan, 1993, p. 243).

Når vi som mennesker taler om og præsenterer virkeligheden, udformes forskellige diskurser om verden, som forståelsesredskaber. Som vi tidligere har gennemgået, kan vi forstå vores omverden gennem forskellige epistemologier, eller vidensdomæner, og en diskurs forstås her som *"en fastlæggelse af betydning inden for et bestemt domæne"* (Phillips, 2010, p. 279). Forskellige diskurser kæmper om retten til sandhed, hegemoni, og til at fastlåse sprogets betydninger på netop deres måde. Der opstår antagonismer, konflikter, hvor forskellige diskurser fra alternative vidensdomæner støder sammen, og de identiteter, der skabes inden for diskurserne udelukker helt eller delvist hinanden (ibid., p. 279).

Den måde vi taler med hinanden på, organiseres i diskurser, der skaber repræsentationer af virkeligheden. Disse er ikke nøjagtige spejlinger af en 'objektiv' virkelighed, da repræsentationerne netop også er med til at *skabe* den virkelighed, vi oplever, som det bl.a. er tilfældet med viden og identitet (ibid., p. 265). Igen tager vi udgangspunkt i en socialkonstruktionistisk forståelse, hvor diskurserne skabes i en social forhandling, kulturelt og historisk. Diskurser er med til at få os til at forstå verden på en bestemt måde, de udfolder og definerer en fælles forståelse af begreberne, samtidig med at de begrænser samme begreber, og dermed også udelukker andre fortolkningsmuligheder. De har magt og er med til at forme og skabe os som subjekter, og identitet kan skabes i mødet mellem forskellige subjektpositioner indenfor diskurser. Ved at tale ud fra forskellige diskurser indenfor forskellige domæner, har subjektet også mulighed for at positionere sig forskelligt (ibid., p. 266). På den måde bliver diskursbegrebet relevant, når vi senere kommer ind på diskurser indenfor det biomedicinske domæne og det, vi har valgt at kalde en anerkendende diskurs, begge i relation til ADHD-diagnosen. ADHD er i denne forstand defineret gennem socialt konstruerede diskurser, og ikke ud fra en objektiv standard, mens den samtidig er konstruerende i forhold til det enkelte subjekts identitetsskabelse og individets positionering i forhold til andre.

Diskurser afspejler eller beskriver ikke verden passivt, og forskellige måder at tale på, konstituerer verden forskelligt (Mehan, 1993, p. 262). Skabelsen af diskurser er en aktivitet, der kulturelt konstruerer klarhed ud fra tvetydighed, og derfor findes der

også forskellige måder at repræsentere verden på. Begreber som diagnoser ses derfor her, som værende skabt gennem kulturelle konventioner (Mehan, 1993, p. 262).

I denne forståelse vil der altid være herskende diskurser og repræsentationer i samfundet. Hvilke, der er dominerende, ser vi som værende skabt historisk, ud fra politiske interesser (ibid., p. 264).

Diskurser anses således som værende med til at forme og skabe mennesker som subjekter med identiteter, der opstår i mødet mellem de forskellige subjektspositioner indenfor diskurserne. Dermed bliver diskurserne medskabere af vores selvbillede og af hvilke udviklingsmuligheder, der synes tilgængelige.

Når vi ønsker at se på, hvordan diskurser gør sig gældende i relationer, specifikt mellem en tidligere specialklasseelev med ADHD og hans mor, og hvordan dette påvirker hans oplevelse af sig selv og sine udviklingsmuligheder, er det derfor relevant at se nærmere på de diskurser, som udspiller sig både i den danske folkeskole, og i forhold til diagnosticeringskulturen og ADHD generelt. Vi bruger diskursbegrebet i bred forstand, og ser på, hvordan identiteten hos en elev med ADHD påvirkes af måden, hvorpå samfundet italesætter mennesker med denne diagnose, og dermed hvordan dette påvirker og formidles i relationer. Vores hypotese er, at disse diskurser har indflydelse på elevens oplevelse af udviklingsmuligheder.

2.2.1. Fra diskurs til individ

Når vi taler om diskurser, er det et abstrakt begreb, der tilsyneladende ikke har noget at gøre med konkrete mennesker i konkrete relationer. Vi vil imidlertid gerne vise, hvordan diskurser påvirker og formidles netop i konkrete relationer, hvilket holder diskurserne i live og viderebringer dem, gennem andre relationer. Som vi ser det, er en diskurs et netværk af forskellige relationer, der alle er med til at danne diskursen. Dette 'netværk' er så uoverskueligt omfattende og kompliceret, at vi, for at overskueliggøre processerne, let kommer til at beskrive diskursen som et selvstændigt væsen eller en enhed.

Vores bud på en forklaring, om hvordan overordnede diskurser udvikles, holdes i live og formidles til det enkelte individ, er, at det sker igennem relationer. Udfordringen ved denne måde at beskrive diskurser på er, at processerne ikke kan simplificeres, det er ikke muligt at lave en generel teori herom. Vi kan ikke simpelt forudsige, hvordan diskursen(-erne) vil blive formidlet eller påvirke videre gennem

relationer, da det netop er afhængigt af den måde, relationerne i forvejen er struktureret på, og hvilke mennesker, vi taler om. Eksempelvis vil en bestemt diskurs' påvirkning i en mor-barn relation, ikke formidles ens mellem alle mødre og børn. Dette er afhængigt af et utal af faktorer, som er med til at bestemme, hvordan lige netop denne diskurs bliver formidlet i denne relation, og hvordan den kommer til at påvirke både moderens og barnets selvopfattelser, identiteter og muligheder.

Diskurser kan altså forstås som uoverskuelige netværk af relationer, og i vores speciale udvælger vi et enkelt, lille udsnit af dette netværk, ved at fokusere på relationen mellem eleven Mads og hans mor Hanne. Vi har her mulighed for at *spørge* de mennesker, vi har med at gøre, hvilke følelser, tanker, værdier og relationer der er betydningsfulde, og på den måde håber vi at kunne se, hvordan der i dette tilfælde formidles diskurser, hvorfor de påvirker som de gør, og hvad det kan betyde for de involverede.

I det følgende vil vi forsøge at vise hvorfra samfundsmæssige diskurser, relevante for ADHD problematikken og for begrebet 'den gode elev', kan komme, hvilke interesser der ligger bag og hvordan de påvirker vores måde at tænke på.

2.3. Samfund

Vi mener altså, at diskurser er med til at skabe os som individer, skabe identitetsmuligheder og forståelser. Diskurserne former de sociale fællesskaber og afgør hvordan vi som enkelt individer indgår i disse. Men på samme måde som samfundets gældende diskurser skaber mennesker, så er diskurserne og selve samfundet, som bl.a. Berger og Luckmann forklarer, et menneskeligt produkt (Berger & Luckmann, 2004, p. 99; Collins, 2004, p. 7). Samfundet er i sig selv en diskurs. Vi kan altså ikke tale om 'Samfundet' som en objektiv sandhed, uden også at se på det menneskesyn og den menneskelige aktivitet, som ligger bag. For at forstå samfundet og den sociale verden, er man, ifølge Berger og Luckmann, nødt til at medtænke tre forhold. *For det første* at samfundet er et menneskeligt produkt. *For det andet* at samfundet er en objektiv virkelighed for de mennesker, som lever i det. Denne objektivitet er en menneskeligt fremstillet og konstrueret objektivitet, hvor den institutionelle verden og endog enkelte institutioner i sig selv, opleves som objektive instanser, men altid vil bygge på objektiveret menneskelig aktivitet. *For det tredje* at mennesket i sig selv er et socialt produkt, som formes af de sociale

sammenhænge, dermed også samfundsinstitutionerne, som det indgår i (Berger & Luckmann, 2004, p. 99).

Vi vil derfor i det følgende se nærmere på hvordan samfundet, som vi ser det i dag, og nogle af de institutioner som indgår i samfundet, er opbygget. Dermed hvilke diskurser der er de dominerende, men også hvilken menneskelig aktivitet, der ligger bag, og hvilke idealer og ideologier der ligger bag disse aktiviteter. Vi vil i denne analyse tage udgangspunkt i Ove K. Pedersens beskrivelse af den nuværende samfundsopbygning som en konkurrencestat, med neoliberale grundantagelser af markedsøkonomi som teoretisk og politisk omdrejningspunkt (Pedersen, 2011). Vi vil desuden se på, hvordan disse tanker om den frie markedsøkonomi gennem New Public Management føres over på de offentlige institutioner, herunder bl.a. folkeskolen, som selvfølgelig spiller en stor rolle i formidlingen af diskurser omkring bl.a. ADHD.

Igen må vi være opmærksomme på den objektivering, der sker af samfundsforståelsen og som føles så naturlig. Når vi i det følgende henviser til konkurrencestaten, er det svært ikke at personificere og tænke 'den' som en enhed, en statisk og fast kategori, som ved hjælp af dens institutioner og instanser har magt til at bestemme over os som enkelt individer. En enhed som i sig selv har bagvedliggende motiver og interesser. Vi vil forsøge at fremstille, hvordan 'samfundet' og 'konkurrencestaten' *opleves* som værende personificeret, bl.a. gennem institutioner. Vi er dog på samme tid også klar over, at denne fremstilling af samfundet som en 'konkurrencestat' blot er én forståelse, én fortælling om det samfund, vi lever i. Vi laver her en beskrivelse af samfundet, som vi mener giver mening ud fra vores perspektiv. Hvis vi havde set på samfundet med andre øjne, havde fortællingen sandsynligvis været en anden.

Ifølge Ove K. Pedersen, har konkurrencestaten overtaget velfærdsstaten som samfundsopbygning. Konkurrencestatens samfundsøkonomiske forestilling tager afsæt i en forståelse af staten som ansvarlig for at fremme den nationale økonomis konkurrenceevne, hvilket ifølge Pedersen, hviler på flere antagelser – herunder bl.a., at sociale relationer har en økonomisk karakter; at nationale økonomier konkurrerer; at det er statens opgave at tilrettelægge sine politikker således, at den økonomiske konkurrenceevne øges, samt at den nationale økonomis effektivitet kan måles ved bruttonationalproduktet (Pedersen, 2008, pp. 29-31). I konkurrencestaten er det

således økonomien, der er i centrum, og det er i forhold til økonomiske målestokke, at statens succes og fiasko bliver målt.

Dette fokus på statens øgede økonomiske konkurrenceevne, har ligeledes konsekvenser for måden at se befolkningens rolle i staten. Hvor velfærdsstaten tidligere søgte at kompensere og beskytte befolkningen i den internationale økonomi, søger konkurrencestaten aktivt at mobilisere befolkningen til at deltage i den globale konkurrence, hvorved fællesskabet for den enkelte knyttes til det at arbejde. Hvor idealet bag velfærdsstaten lagde vægt på moralsk dannelse af individet, demokrati som fællesskab og frihed som muligheden for at deltage i de politiske processer, ses idealet bag konkurrencestaten altså at bygge på tanker som knytter fællesskab til arbejde og hvor frihed betyder frihed til at realisere egne behov (Pedersen, 2011, p. 12). Disse tanker bygger på et neoliberalistisk menneskesyn med en antagelse om mennesket som rationelt, her forstået som et væsen, der altid vil tilstræbe maksimering af egne interesser (ibid., p. 23).

Neoliberalistiske teorier opstod tilbage i mellemkrigstiden som et modsvar til både nazismens menneskesyn og dekonstruktion af demokrati, og til socialismens tro på at planøkonomi eller velfærdsstater kunne virke som barrierer mod ekstremisme. Tankerne tog udgangspunkt i et ønske om, at kunne udvikle en videnskab, der med udgangspunkt i fakta, data og observationer kunne 'tale imod' hvad der blev betragtet som farlig manipulation både fra nazistiske og kommunistiske eller socialistiske partier. Først fra slutningen af 1970'erne, da det viste sig svært at finansiere velfærdsstaten, begyndte den neoliberale kritik af velfærdsstaten og forestilling om mennesket at vinde politisk interesse og ideologisk og politisk udbredelse (ibid., p. 22). Nu startede en politisk kamp om idealer og forståelser af statens rolle og menneskesynet. Efterkrigstidens moralske syn på mennesket som unikt, blev sat overfor en tro på mennesket som rationelt, underlagt behov og interesser. Forståelsen af menneskets stræben mod maksimering af egne interesser, blev fulgt op af en forståelse af, at den eneste måde mennesket dermed kunne blive frit, var gennem en opfyldelse af disse interesser igennem markeds konkurrence. Og det ses her som statens opgave at skabe betingelser for, at individet, ligesom markederne, kan fungere efter hypotesen om rationalitet (ibid., pp. 23-26).

2.3.1. Folkeskolens ideal og formål

Dette menneskesyn og antagelse om fællesskabet, og dermed syn på statens rolle, har naturligt indflydelse på valg af økonomiske og politiske målsætninger, som igen påvirker de økonomiske virkemidler, som anvendes i fx de offentlige institutioner som folkeskolen (Pedersen, 2011, p. 23-26). Her ses, hvordan der sker en øget anvendelse af tankerne bag New Public Management, hvor markedslogikken føres over på den offentlige sektor. Disse tanker om, på den ene side økonomisk optimering gennem markedskræfternes spil, og på den anden side implementering af en række styringsinstrumenter i form af organisation og ledelse, går igen i folkeskolen, hvor den økonomiske optimering bl.a. styres af effektivisering og regulering af lærernes arbejdstid, mens fastlagte trin- og slutmål, kanoner og nationale tests tjener som styringsinstrumenter (Jensen, 2006, pp. 58-61; Lund, 2007, p. 18).

Tidligere, under den samfundsorden man kan kalde Velfærdsstaten, har Folkeskolen været bygget op omkring et forpligtende fællesskab, der skulle sikre, at den enkelte fik den nødvendige hjælp til at udvikle sig på optimal vis, og samtidig hjalp til med at opretholde fællesskabet. Som det bl.a. ses igennem 'Folkeskolens formålsparagraf'¹ synes formålet nu ændret, hvor vi i dag ser en tendens til, at der bygges på en tanke om individet som udelukkende havende én pligt, nemlig pligten til at være til økonomisk nytte for samfundet (Hermann, 2007; Windinge, 2006, p. 119). Det ses bl.a. i den i dag gældende formålsparagraf (2010), at der er sket en ændring i indholdet sammenlignet med formålsparagraffen af 1975 - *"...medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund"* er blevet til *"...deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre"*, ligesom det gør sig gældende, at det i 1975 lød: *"Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati."*, da lyder det i dag, at skolens virke blot skal være *præget* af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Forestillingen om frihed og fællesskab synes således at blive forskudt på en sådan måde, at der i højere grad lægges vægt på pligter og ansvar, hvilket kan være et udtryk for, at det i højere grad end tidligere forventes af eleverne, at de står til rådighed for arbejdsmarkedet og må

¹ 28.05.13: <http://www.sslug.dk/~chlor/www.retsinformation.dk/lov/l25528.html>

forstå deres *pligt* til at arbejde (Bjerg & Elle, 2007, p. 147)². Der er således sket en tilpasning af formålsparagraffen, så de pædagogiske målsætninger i højere grad stemmer overens med konkurrencestatens krav til individet.

Undervisning og uddannelse bindes derfor sammen med hvad der efterspørges af arbejdsmarkedet, og målet bliver således at tilføre alle individer de færdigheder, der efterspørges. Individerne skal være fagligt kompetente, effektive og konkurrencedygtige både på nationalt og internationalt plan, og de skal motiveres til at realisere fællesskabet gennem livslang læring og livslang tilknytning til arbejdsmarkedet. Den nutidige og fremtidige pædagogiks opgave synes således at være at binde individualitet sammen med færdighed og kompetence, samt at motivere den enkelte elev til omstillingsparathed og lyst til at lære hele livet, således at den enkelte bliver i stand til konstant at kunne ændre sin kompetenceprofil i takt med markedets efterspørgsel – alt sammen til gavn for den nationale økonomis konkurrenceevne (Pedersen, 2008, p. 33-35).

Vi ser en stor risiko for, at denne udvikling i folkeskolen kan føre til en selektion af svage elever. Praksisformer som tests og elevplaner, har jo netop fokus på det enkelte barns kompetencer og mangel på samme, hvorved de børn, der har svært ved at leve op til kravene, udskilles (Burman, 2005, p. 355f; Hargreaves, 2005, p. 11; Hundeide, 2004, p. 105f; Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 195). På samme måde kan det påpeges, at når undervisningen effektiviseres og standardiseres, kommer den i bedste fald til kun at passe til eleverne i midten, men tvinges alligevel ned over resten, som dermed risikerer at falde uden for (Hargreaves, 2005, p. 16; Krogstrup, 2002, p. 129). Individfokuseret undervisning, og praksisformer som tests og elevplaner, lægger direkte op til, at lærerne bør tænke over og udpege det enkelte barns problemer og manglende kompetencer. Individfokuseringen kan desuden medføre, at alle problemer i skolen gøres til et spørgsmål om individuelle psykiske problemer, hvorved muligheden for at sætte spørgsmålstegn ved, hvorvidt problemer kunne skyldes sociale, strukturelle eller samfundsmæssige forhold, bortfalder (Bartholdsson, 2009, p. 153; Burman, 2005, p. 363; Nielsen, 2005, p. 85; Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 180; Strand, 2002, p. 357).

² 28.05.13: <http://www.sslug.dk/~chlor/www.retsinformation.dk/lov/l25528.html>

Inden vi i følgende afsnit vil se nærmere på hvordan disse samfundstendenser, som bl.a. kommer til udtryk i folkeskolen, påvirker relationerne, vil vi kort nævne, at vi er klar over, at denne analyse af folkeskolen kun har fokus på én af de mange diskurser som her er i spil. Vi har valgt at fokusere på, hvordan det fra politisk hold synes at være konkurrencediskursen der er i centrum, hvor bl.a. tests bruges som sammenligneligheds- og kontrolmekanismer.

Som vi senere vil komme ind på (jf. afsnit 6.3.1.1.3.), er folkeskolens pædagogiske sigte dog ligeledes præget af reformpædagogiske tanker om 'ansvar for egen læring' og mål om selvstyrende elever, mål som på trods af forskellige pædagogiske grundsyn, stadig stemmer overens med konkurrencediskursens mål (Hermann, 2007). Desuden synes 'nye' tanker om anerkendende relationsarbejde og vigtigheden af dette i udviklingen af 'hele' mennesker at vinde indpas. Her kan bl.a. nævnes ICDP-programmets fokusering på samspil og stilladseret læring (Hundeide, 2004, pp. 13f; 102).

Vi ser ligeledes en kontrast imellem på den ene side konkurrencediskursens fokus på individet i centrum og kompetenceoptimering, og på den anden side idealet om en inkluderende folkeskole, hvor lighed og fællesskab sættes i centrum. Vi vil komme nærmere ind på denne problemstilling i vores diskussion senere i specialet (jf. afsnit 6.3.3.).

2.3.2. Påvirkningen af relationerne

Den neo-liberale tænkning præger som sagt ikke kun folkeskolen, men alle samfundets institutioner - fra individet bliver født og placeres i vuggestue, senere i børnehave, næst i folkeskolen og videre til ungdomsuddannelserne, universiteterne og ud i arbejdsmarkedet. Individet udsættes her for praksisformer som tests, evaluering og arbejdsmarkedsfokuseret undervisning. På den måde har idealerne og forståelsen bag konkurrencestaten, indflydelse helt ned på befolkningens hverdag. Vi lever i og under disse idealer. Dermed kan det ikke undgås at indebære en forandring i, hvordan vi alle tænker om os selv og hinanden og den kultur og i de værdier, fællesskabet hviler på (Pedersen, 2011, p. 169). Når en bestemt værdi på den måde bliver dominerende, kan det ikke undgås, at den kommer til at påvirke måden, vi omgås hinanden (jf. afsnit 2.2.). Selvom det enkelte individs idealer ikke nødvendigvis stemmer overens med de idealer, der ligger bag de neoliberalistiske

tanker, kan det være meget svært at undsige sig at komme til at følge disse idealer. Selv når sammenhængen klargøres, kan det være svært ikke at følge forventningerne om økonomisk optimering og frihed gennem opnåelse af egne interesser, og det er svært *ikke* at vægte sig selv højere end fællesskabet (Hargreaves, 2005, p. 14). Hargreaves gør opmærksom på, at den økonomiske fleksibilitet gør, at vi bruger mere og mere tid på at producere og konsumere, og mindre tid på familie og sociale fællesskaber. Båndene mellem samfundsmedlemmer er dermed blevet gjort svagere (ibid., p. 11).

2.3.3. Opsamling

Opsamlende kan det siges, at vi i dette afsnit har set på, hvordan vi forstår samfundet og de institutioner som er en del heraf. Vigtigst har vi søgt at analysere os frem til hvilke værdier og idealer, der ligger bag de herskende diskurser.

Vi har hermed belyst hvilke historier, der fortælles om både det at være 'den gode elev' og det at være 'anderledes' og falde udenfor forventningerne, som det kan være tilfældet med en elev med ADHD. På den måde har vi gennem teorien kommet med bud på, hvilke identitetsmuligheder samfundets bagvedliggende idealer og værdier, kan være med til at skabe.

På baggrund af disse samfundstendenser, vil vi se nærmere på, hvordan disse kommer til at påvirke udsatte elever i folkeskolen, her med særligt fokus på børn, der har fået diagnosen ADHD. De opridsede interesser og værdier, der ligger til grund for diskurserne, kommer til at påvirke måden vi håndterer mennesker, der afviger fra normen, og det, vi forventer af dem.

2.4. ADHD-diagnosen

I dette afsnit vil vi sætte fokus på hvilke historier der fortælles om ADHD og elever med denne diagnose både gennem medier og i den almene forståelse af forstyrrelsen. Vi er interesserede i at få en forståelse for hvor disse historier kommer fra og hvilke identitetsmuligheder de stiller en elev med diagnosen.

Vi vil indledende igennem afsnittet, *En forståelse af ADHD diagnosen*, kort tage hul på, hvordan vi forstår ADHD diagnosen og problematikkerne, som vi ser i forhold til diagnosen.

Herefter vil vi se nærmere på hvilke historier, der fortælles om ADHD-diagnosen, symptomerne som indgår heri, og hvor disse historier kommer fra. Vi vil gøre dette ved først, gennem et *historisk oprids*, at undersøge, hvordan man er nået frem til at kalde visse symptomer for ADHD og herefter gennem forskellige forskeres bud, at se nærmere på den voldsomme stigning i antallet af ADHD diagnoser, i afsnittet *'ADHD epidemien'*. Vi ønsker i særlig grad at undersøge, hvorfra den biomedicinske forståelse af og diskurs omkring ADHD problematikken og diagnosticering generelt, stammer, og hvordan man kan se og forstå diagnosen fra andre perspektiver. Ligeledes vil vi gennem afsnittet se nærmere på vores samfundskultur og skolesystem og disse systemers påvirkning på ADHD diagnosen.

Sidst men ikke mindst vil vi, gennem afsnittet *hvordan anvendes og påvirker ADHD-diagnosen?* forsøge at komme med bud på hvilke identitetsmuligheder diagnosen tilbyder en elev med ADHD. Her vil vi konkret forholde os til, hvordan ADHD diagnosen anvendes i forhold til det enkelte barn, som mulig forklaring på symptomer eller problemstillinger, og se på hvad denne diagnosticering gør ved et barn og dets omgivelser.

Som nævnt vil vi i følgende afsnit kort vise, hvordan vi ud fra vores socialkonstruktionistiske grundsyn, forstår ADHD diagnosen og problematikkerne som vi ser i forhold til diagnosen.

2.4.1. En forståelse af ADHD diagnosen

Vi tager, som nævnt, i dette speciale udgangspunkt i en socialkonstruktionistisk forståelse af mennesket og samfundet, og ser dermed også den diagnosticering som finder sted af mennesker i vores samfund, ud fra dette perspektiv. Igennem denne forståelse ses ADHD som en problematik, der er produceret i en sociokulturel og politisk kontekst (Nylund, 2000, p. 45). Den generelle forståelse af ADHD tager udgangspunkt i en biomedicinsk forståelse som fastslår, at ADHD skyldes en dysfunktion i hjernen, en påstand som forskning dog ikke entydigt har kunnet påvise (Nylund, 2000, p. 21; Stead, Lloyd & Cohen, 2007, p. 1). Med udgangspunkt i en postmoderne, kritisk forståelse, sætter vi spørgsmålstegn ved forståelsen af en sand og absolut begrundelse til lidelsen eller symptomerne, uden hensyntagen til omgivelsernes påvirkning. Vi mener at problemerne formes og udvikles i

sammenhæng med psykiaterens, klientens, omgivelsernes og samfundets egne, subjektive forståelser (Nylund, 2000, p. 45). Disse subjektive forståelser tager naturligt udgangspunkt i den herskende diskurs på området, nemlig den biomedicinske diskurs, som i høj grad gør det vanskeligt for lægpersoner at stille spørgsmålstejn ved og have andre holdninger end de, der fremlægges af de professionelle indenfor denne specialiserede medicinske diskurs (Stead, Lloyd & Cohen, 2007, p. 2). Vi ønsker ikke at påstå, at den biologiske forståelse af ADHD ikke er 'sand', men derimod at fremhæve, at den biomedicinske diskurs blot er en blandt mange mulige forståelser, og at den derfor ikke bør have forrang over andre forståelser (Gergen, 2010, p. 236; Nylund, 2000, p. 66). Når vi i det følgende gennemgår og kritiserer undersøgelser og studier som bygger på den medicinske forståelse af ADHD diagnosen, er det således ikke for at modsige en medicinsk forståelse, for senere at afklare, hvordan man bør forstå ADHD diagnosen. Vi ønsker i højere grad, ved hjælp af kritisk granskning, at åbne muligheden for at se, at denne forståelse ikke er 'naturgiven', men indlejret i et paradigme eller en bestemt diskurs, som ikke nødvendigvis er den eneste mulige forståelse.

2.4.2. Historisk oprids

Når vi vælger at lave en historisk gennemgang af et bestemt forløb, må vi først gøre os bevidst, at et historisk oprids altid vil være en fortolkning, hvor det, der fremhæves, kan bruges til at fortælle den historie, vi ønsker at få frem. Sådan kan historier om ADHD også bruges til at fremme et bestemt syn på ADHD og forståelse af, hvad diagnosen består af (Smith, 2010, pp. 35f). Vores mål med at fremhæve bestemte undersøgelser eller situationer i de sidste hundrede år er at finde frem til, hvordan ADHD blev til en diagnose, og hvordan man begyndte at fortolke bestemte adfærdsformer hos børn, som problematiske og afvigende.

Før det tyvende århundrede, blev børns adfærds og opmærksomhedsproblemer ofte beskrevet i ikke-biologiske termer, og man forstod overvejende symptomerne som udtryk for manglende forståelse for moralsk eller religiøs korrekt opførsel (Nylund, 2000, p. 17).

I 1902 beskrev den engelske læge George Frederic Still en række børn med symptomer, lignende dem, der i dag indgår i kriterierne for diagnosticeringen af børn

med ADHD. Still konkluderede, at disse problemer ikke skyldtes moralsk eller religiøs vildfarelse, men i stedet angiveligt arvelige problemer samt pre- og postnatale skader (Nylund, 2000, p. 17; Timimi & Leo, 2009, p. 1). Stills beskrivelse bliver ofte brugt som argument for, at symptomerne på ADHD bør forstås ud fra et biomedicinsk perspektiv, da de, siden Still kunne identificere og beskrive dem i 1902, altid har været tilstede (Smith, 2010, p. 34).

Den biomedicinske forståelse af symptomerne tog til, da der gennem en epidemi af hjernebetændelse i 1917 og 1918 viste sig en tendens til at børn med denne sygdom senere udviklede symptomer som hyperaktivitet, impulsiv adfærd og opmærksomhedsforstyrrelser (Nylund, 2000, pp. 17f).

I 1930'erne fremkom de første eksempler på medicinering af børn som udviste hyperaktivitet, rastløshed og adfærdsproblemer. Psykiater Charles Bradley fandt, at psyko-stimulanser kunne reducere disse symptomer, men mente også, at effekten som han så hos disse hyperaktive børn, ville være den samme hos alle som indtog denne medicin (Timimi & Leo, 2009, p. 2).

I 1950'erne begyndte man at anvende termen MBD (*minimal brain dysfunction*) bl.a. til beskrivelse af symptomet ”manglende evne til at bevare interessen omkring en aktivitet”. Betegnelsen syntes dog for bred, og forskningen fokuserede op gennem 1960'erne på at finde en biologisk årsag og en ny term til beskrivelsen af børn med symptomet hyperaktivitet (Nylund, 2000, p. 18).

I 1972 argumenterede den canadiske forsker Virginia Douglas for, at problemer med at fastholde opmærksomheden var hovedårsagen til mange børns problemer med hyperaktivitet. Ud fra denne forskning fremkom termen *attention deficit disorder* (ADD), som American Psychiatric Association (APA) i 1980 medtog i DSM-III (Armstrong, 2007, p. 40; Nylund, 2000, p. 18).

Op gennem 1980'erne og 1990'erne, blev ADD en mere velkendt og brugt diagnose til børn, og med oprettelsen af CHADD, den amerikanske selvhjælpsgruppe for pårørende til, og personer med, ADD, blev diagnosen en del af den amerikanske ’mainstream kultur’, noget som de fleste mennesker kendte til og havde en holdning til (ibid., pp. 18f).

I 1994, under udarbejdelsen af APA's DSM-IV, blev diagnosen omformuleret til *attention deficit hyperactivity disorder* (ADHD) med afsæt i enten den uopmærksomme type (inattentive type) eller den hyperaktive-impulsive type (hyperactive-impulsive type) (ibid., p. 19).

Den store interesse for hyperaktivitet, som i slutningen af 1950'erne for alvor slog igennem, bliver ofte beskrevet som kulminationen på omkring 50 års videnskabelige undersøgelser indenfor feltet, hvor bl.a. Stills undersøgelse bliver fremhævet som en vigtig 'milepæl' i ADHD diagnosens opståen. Matthew Smith gør dog opmærksom på, at der i disse tidlige undersøgelser, ved nærmere analyse, er taler om symptomer, der ligger langt fra dem, der beskrives i undersøgelser vedrørende ADHD i de sidste 50 år. Han pointerer, at bl.a. medicinalindustrien har interesse i at fremstille det på en måde, så det ser ud som om, den biomedicinske forståelse af problemstillingen altid har været gældende (Smith, 2010, pp. 31-36).

2.4.3. 'ADHD epidemien'

I de seneste år er der sket en mangedobling af ADHD-diagnoser i Danmark, og det samme gælder brugen af bl.a. Ritalin, som blev godkendt af sundhedsstyrelsen i 2003 som medicinering mod symptomerne på ADHD (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 189; Mørck, 2009, p. 204). Tal fra lægemiddelstyrelsen viser, at antallet af personer i behandling med lægemidler mod ADHD er steget fra 2.129 personer i 2000 til 24.743 personer i 2009 (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 179). Denne udvikling ses ikke kun i Danmark. I store dele af den vestlige verden (i særlig grad i USA, Australien og Nord Europa), synes ADHD problematikker at udvikles eksplosivt (Cohen, 2007, p. 14; Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 179). Bare i USA steg antallet af børn og voksne diagnosticeret med ADHD, fra 900.000 i 1990 til 5.000.000 i 2000 (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 189; Nylund, 2000, p. 13). Tal fra USA's sundhedsstyrelse (CDC) viser, at det i dag er omkring hver 5. amerikanske dreng i High School alderen, der får diagnosticeret ADHD, og at omkring 6.400.000 børn i alderen 4 til 17 år på et tidspunkt i deres liv har fået en ADHD diagnose. Det er en 16 % stigning siden 2007 og en stigning på 41% over de sidste ti år (New York Times, 3. April, 2013).

Men hvorfor denne stigning i udviklingen af ADHD symptomer og diagnosticering?

Forskellige forskere og analytikere har været optagede af, hvordan man kan forstå den markante stigning. Vi vil i det følgende sammenfatte forskellige bud på hvad 'ADHD epidemien' skyldes og senere uddybe og udfordre de forskellige forklaringer.

En af de nævnte forklaringer, som kunne kaldes '*den officielle forklaring*' (Brinkmann, 2012b)³ da det ofte er denne, der bruges når der i offentligheden debatteres, bygger på en forståelse af at vi/psykiatrien ganske enkelt er blevet bedre til at opfange de børn, som har problemer, pga. en fælles biomedicinsk forståelse, med fælles diagnostiske modeller og målingsredskaber, hvorfor der naturligt vil gives flere diagnoser (Brinkmann, 2012b³; Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 191; Stead, Lloyd & Cohen, 2007, pp. 2f; Tait, 2009, p. 241). For at forstå dette argument vil vi senere se nærmere på den biomedicinske forståelse (jf. afsnit 2.4.3.1.)

En mere *kritisk forklaring* peger på, at stigningen i antallet af diagnoser skyldes medicinalindustriens ønske om at finde nye markeder for salg af deres produkter (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 191; Stead, Lloyd & Cohen, 2007, pp. 2f; Tait, 2008, p. 241). Indenfor denne forklaring advares mod konsekvenserne af den massive medicinering af børn helt ned i førskole alderen (Brinkmann, 2010, pp. 23f). Medicinal industrien har gennem lobbyvirksomhed og deres store kapital, mulighed for at fremhæve og udbrede forskning som peger på medicinsk behandling, og dermed skabe en forståelse af et behov for medicinering af bestemt adfærd (Nielsen & Jørgensen, 2010, pp. 180f) (jf. afsnit 2.4.3.2.).

En tredje forklaring, som kunne kaldes en *samfundskulturel forklaring*, bygger på en forståelse af, at der rent faktisk er flere børn end tidligere, der opfylder de kriterier, som skal til, for at få en ADHD-diagnose, fordi vores samfundskultur forstærker tendenser til uro, impulsivitet og vanskeligheder med at fastholde opmærksomheden (Armstrong, 2007, p. 34; Brinkmann, 2010, p. 21; Cohen, 2007, p. 17; Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 191) (jf. afsnit 2.4.3.3.).

I forlængelse heraf fremhæves en forklaring, som også koncentrerer sig om samfundet som kontekst, men som ser det i et *historisk* lys. Her pointeres bl.a., at hyperaktivitet, impulsivitet og uopmærksomhed blot er dele af den normale udvikling hos børn. Spørgsmålet bliver her, ved hvilket alderstrin symptomerne begynder at blive unormale eller afvigende, og om dette alderstrin kan forandre sig fra en historisk periode til en anden? (Armstrong, 2007, pp. 37-41). Det argumenteres at bestemte adfærdsformer anses som værende problematiske pga. de rammer, som konteksten opstiller, hvor der fx i skolen, ikke er 'plads' til afvigelser. Hermed indsnævres opfattelsen af, hvad der er 'normal' og social acceptabel adfærd,

³ Personlig kommunikation, Aalborg Universitet, 29.10.12

hvorfor flere bliver kategoriseret som afvigende og behandlingskrævende og gives en diagnose, med henblik på at optimere eller reparere dem hurtigst muligt (Brinkmann, 2010, p. 22; Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 191; Stead, Lloyd & Cohen, 2007, pp. 2f) (jf. afsnit 2.4.3.4.).

En sidste forklaring peger på *psykiatriens ændrede diagnostiske praksis*. Her forklares, hvordan man tidligere diagnosticerede på baggrund af et holistisk ætiologisk syn på kontekst, tidlig barndom osv. hvor vurderingen var meget individuel, til nu at diagnosticere på baggrund af en fastlagt fælles model af et bestemt symptombillede (Brinkmann, 2010, pp. 18-22). Denne psykiatriske model er desuden så nemt tilgængelig, at alle kan forstå den og have en holdning til den. Her spiller det øgede brug af internettet og andre medier ind i børns, forældres og professionelles egne forståelser af problemstillinger (Stead, Lloyd & Cohen, 2007, pp. 2f). Derved opstår hvad Ian Hacking kalder *looping effekter*, hvor vi spejler os i de kategorier og diagnoser vi ser i medierne, som dermed er med til at skabe flere af de symptomer, som diagnoserne omfatter (Brinkmann, 2010). (jf. afsnit 2.4.3.5.)

2.4.3.1. En fælles biomedicinsk diskurs

Ledende fortalere for forståelsen af ADHD ud fra en biomedicinsk diskurs mener, at ADHD er en biologisk, neurologisk tilstand, en medfødt defekt i hjernen, som derfor hverken skyldes, eller kan behandles gennem psykosocial intervention (Cohen, 2007, p. 24; Nylund, 2000, p. 20).

Disse fortalere læner sig hovedsagligt op ad en kendt undersøgelse, publiceret af Alan J. Zametkin i 1990. Her fandt man, gennem sammenligning mellem PET scanninger af hjernemetabolisme af voksne med ADHD og voksne uden ADHD, at voksne med ADHD omsætter glukose (hjernens primære energikilde) langsommere end såkaldte normale voksne. Denne lavere metabolisme, var ifølge undersøgelsen mest tydelig i den del af hjernen, som er vigtig for bl.a. opmærksomhed og hæmning af impulser. Selvom det viste sig, at resultaterne ikke kunne repliceres i en lignende undersøgelse tre år senere, eller for den sags skyld i andre undersøgelser siden (Cohen, 2007, p. 20), blev denne undersøgelse brugt som skelsættende i argumentationen for ADHD som en hjernedysfunktion (Nylund, 2000, pp. 21f). Mange undersøgelser er foretaget sidenhen, hvor man ved hjælp af MRI og PET scanninger har villet fastslå en forskel i hjernen mellem børn med og uden ADHD symptomer. Et stort problem i mange af

disse undersøgelser ligger i deres manglende gennemsigtighed og dermed uklarheder omkring anden påvirkning af disse børn. Det gælder bl.a. afklaring af, om de medvirkende børn har været eller er medicineret for symptomerne. Hvis der således i undersøgelserne findes en forskel i hjernen kan denne forskel ikke påstås at være ophav til symptomerne, da det i lige så høj grad kan skyldes medicinens påvirkning på hjernen (Cohen, 2007, pp. 24-26). Selv om det kunne påvises, at medicinen ikke var årsagen til denne forskel, kunne det ligeledes tolkes, at det var ADHD-adfærden og symptomerne, der var skyld i den ændrede metabolisme, og ikke omvendt.

Men hvordan har denne forståelse haft held til at slå sig fast som en fælles forståelse og som den eneste *rigtige* måde at forstå ADHD på? For det første gør den biomedicinske diskurs sig ikke kun gældende indenfor ADHD forståelsen, men ligger som en grundlæggende baggrund i sundhedsspørgsmål. Dette må ses i lyset af en udbredt evidenskultur, som gør, at påstande, der kan måles og vejes har større gennemslagskraft end konstruktionistiske og relationelle forklaringer (Ekeland, 2002).

Desuden er en medicinsk behandling af børn med ADHD-symptomer en både billigere, og på kort sigt mere effektiv behandling end længere interventionsforløb eller omstrukturering af barnets nærmiljø, hvorfor det ikke er svært at overbevise læger, kommuner, lærere og forældre om, at denne forståelse er den rigtige (Nylund, 2000, p. 20). Desuden gælder det for forældre til børn med ADHD, at forståelsen af diagnosen som en hjernedysfunktion, tager et stort pres fra dem som forældre. Tidligere har mange forældre følt stor skyld og eneansvar for deres barns problemer, men den biomedicinske forståelse gør det muligt for forældre at fralægge sig skyldfølelsen og udelukkende fokusere på den dysfunktion, som synes at være i hjernen (Cohen, 2007, p. 12; Nylund, 2000, p. 20). Det positive i en sådan fralæggelse af skyldfølelse kan ligge i forældrenes mulighed for at tro på sig selv og overkomme en følelse af magtesløshed og dermed frigive energi til på bedst mulig vis at hjælpe deres barn (Nylund, 2000, p. 29). Men desværre kan der også opstå fralæggelse af ansvar og opgivenhed i forhold til, om barnet kan få det bedre, når medicinske forklaringer gives på en problemstilling.

2.4.3.2. Medicinering og medicinalindustrien

En af de dominerende teorier omkring ADHD er, at ADHD symptomerne skyldes et dopaminunderskud i præfrontal cortex. Dopamin er det stof, som normalt dæmper neuronernes reaktionsevne ved nye inputs eller stimuli. Ud fra denne tanke vil børn med manglende dopamin reagere for impulsivt i situationer med stærk stimuli. Methylphenidat - det aktive stof i Ritalin, er del af de stoffer der kaldes stimulanser, og relateret til stoffet amfetamin. Ritalin som den mest almindelige form for medicinering af børn og voksne med ADHD, er kendt for at øge dopaminniveauet i hjernen, hvorfor denne teori understøtter forestillingen om, at Ritalin er den bedste behandling af ADHD. (Cohen, 2007, p. 13; Diller, 1998, p. 2; Nylund, 2000, pp. 22f). Forskning viser dog, at både børn med og uden ADHD-symptomer, påvirkes af regulering af dopaminniveauet, og begge grupper forbedrer deres opmærksomhed og bliver bedre til at kontrollere fysiske aktiviteter. Man kan altså ifølge denne forskning ikke bruge argumentet, som ellers er meget udbredt, at man kan se dopamintilskuddet virker, hvilket skulle bevise, at der er tale om en kemisk ubalance. Desuden påpeger bl.a. Nylund, at megen forskning på området er præget af ugenomsigtighed, så det i studier, der viser en god effekt for børn med ADHD symptomer, kan være svært at vurdere, hvad denne effekt kommer af, og hvor lang tid effekten holder (Cohen, 2007, pp. 27-29; Nylund, 2000, p. 23).

Mindre kendt forskning i medicinsk behandling af ADHD viser desuden, at langtidsforbrug af fx Ritalin kan påvirke og skade barnets hjerne permanent, så der bl.a. kan opstå permanente neurologiske tics, afhængighed, nedsat blodstrømning til hjernen, nedsat appetit og vægttab samt psykiske tilstande som psykoser, depression, mani og antisocial adfærd. Megen af denne forskning ignoreres og bliver ikke videregivet til fx forældre til børn, som får denne medicin. Udover de fysiske bivirkninger af medicinen, sker der ofte også det, at personen som skal tage medicin, med indtagelsen får følelser af svaghed, tab af ansvar og agens og underlæggelse af en medicinsk autoritet (Nylund, 2000, pp. 33f).

2.4.3.2.1. Industrien

I USA steg antallet af børn og voksne diagnosticeret med ADHD, som nævnt tidligere, fra 900.000 i 1990 til 5.000.000 i 2000. På samme måde steg væksten i produktionen af Ritalin med 700 procent i samme periode (Diller, 1998, p. 2;

Nylund, 2000, p. 13). I England har man fra 1995 til 2004 set en stigning i antallet af recepter til medicineringer mod ADHD på 7600 procent, fra 6.000 recepter i 1995 til 458.200 i 2004 (Cohen, 2007, p. 14).

Når vi taler om diagnoser og medicinering kan det i nogle tilfælde være svært helt at slå fast, hvad der historisk set kommer først; en beskrivelse af en diagnose eller et bud på et medicinsk behandlingstilbud. Men det argumenteres, at en diagnose ofte bruges som retfærdiggørelse af medicinering, og i forhold til tallene ovenfor er der i ikke nogen tvivl om, at de to ting, diagnose og medicinering, i forhold til ADHD hænger tæt sammen (Cohen, 2007, p. 14).

Medicinalindustrien er en faktor, som påvirker hvordan ADHD-diagnosen afgrænses og defineres. Da den primære metode til behandling af ADHD er medicinsk, kan det ikke undre, at der findes stærke industrielle interesser i forbindelse med udbredelsen af diagnosen. Ifølge Hart et al. (som fremlagt i Nielsen & Jørgensen, 2010) foregår store dele af ADHD-forskningen under psykiatriens kontrol og er i mange tilfælde finansieret af den farmaceutiske industri. Det er karakteristisk for denne forskning at den udelukkende tager det biomedicinske perspektiv, og derfor stort set negligerer alle sociale og kulturelle elementer i forståelsen af ADHD-problematikken (Nielsen & Jørgensen, 2010, pp. 180f).

Desuden har biovidenskaberne og derigennem også medicinalindustrien formået at skabe en diskurs, der hævder at fx Ritalin-behandling ikke primært handler om at undertrykke uønsket adfærd og dermed normalisere og disciplinere børnene, men at det i stedet handler om at skabe potentialer og plads til at børnenes *sande selv* kan vise sig. Man behandler således for at muliggøre selvudvikling og for at give børnene de bedste muligheder for at leve op til de krav, der stilles i samfundet. På den måde kobles indtagelsen af medicin med den nuværende samfundsstrukturens krav om omstillingsparathed, livslang læring og selvovervågning (Brinkmann, 2010, p. 28) (jf. afsnit 2.3.).

2.4.3.3. Den senmoderne samfundskultur og ADHD

Flere forskere og teoretikere beskæftiger sig med spørgsmålet om, hvilken rolle den vestlige samfundskultur har ift. stigningen i antallet af børn med ADHD symptomer. Hvis vi skal sætte os ind i denne tankegang, kan stigningen eventuelt ses som en tidlig advarsel eller en besked til os om at være opmærksomme på en kulturel

ustabilitet. Måske er hyperaktivitet, uopmærksomhed og impulsivitet i virkeligheden forståelige og 'sunde' reaktioner på en usund kultur (Armstrong, 2007, p. 34).

Det argumenteres, at USA og andre vestlige samfund lider under at være blevet 'speedet op', en 'rapid-fire' kultur (Cohen, 2007, p. 17). Et samfund, hvor alle dele af det levede liv, både små og store beslutningsprocesser og handlingerne i hverdagen, skal gå hurtigere og hurtigere, og hvor man ikke længere kan nyde at være langsom. Denne hastighed i vores kultur, skaber en acceleration, således, at hver forandring skaber omstændigheder, som kræver hurtigere forandringer, og processen synes på den måde at give næring til sig selv (ibid.).

Psykolog Richard DeGrandpre kobler denne 'rapid-fire' kultur sammen med udviklingen af ADHD. Han beskriver hvordan undersøgelser har vist, at brugen af teknologi, i særlig grad fjernsyn, hos børn i alderen 1-3 år, korrelerer stærkt med senere udvikling af ADHD-symptomer (ibid., p. 18). Han begrundet disse fund ved at forklare, at en 'rapid-fire' kultur skaber 'rapid-fire'-bevidsthed, og for børn, problemer med at regulere egen adfærd, da der skabes en afhængighed af stimuli. Disse afhængigheder har altså rødder i kulturelle problemstillinger, men ender som individuelle psykologiske- og måske endda biologiske problemer (Armstrong, 2007, p. 36; Cohen, 2007, p. 18).

Når fjernsyn i hurtigt tempo kobles med udvikling af ADHD, finder vi det interessant, hvorfor børn i Japan ikke får ADHD af at se fx Pokémon, som er et fjernsynsprogram, med et særlig højt tempo og voldsomme stimuli, og som jo er produceret i Japan? ADHD symptomer viser sig tilsyneladende ikke hos japanske børn, og der er ikke foretaget undersøgelser, da problemet ikke eksisterer (Öngel, p. 124). Til gengæld fik flere hundrede Japanske børn i 1997 epileptiske anfald (af typen fotosensitiv epilepsi, tricket af visuel stimuli) af at se Pokémon i fjernsynet⁴, så der er ingen tvivl om at dette program falder ind under kategorien 'rapid-fire'. Det kan give anledning til at overveje, om de symptomer fx japanske børn udviser, blot tolkes anderledes og ikke ud fra de diagnostiske kriterier for ADHD?

For at forstå vores samfundskulturs mulige påvirkning på udviklingen af ADHD, må vi være åbne for at se ADHD symptomers udvikling på baggrund af en

⁴ <http://edition.cnn.com/WORLD/9712/17/japan.cartoon/>

samfundskultur, som opfordrer til hurtige beslutninger og vænner børn til kraftig og hurtig stimuli. Men også et samfund, som lægger et grundlæggende kulturelt pres på børn i dag til at præstere på niveauer, som de måske ikke er udviklingsmæssigt parate til. Der ses et stadigt stigende fokus på faglig kunnen og organiseret læring helt ned på børnehave niveau (Armstrong, 2007, pp. 37-41).

Hyperaktivitet, impulsivitet og uopmærksomhed er dele af den normale udvikling hos børn, og som vi ser det, bliver det egentlige spørgsmål i forståelsen af disse symptomer og adfærd, ved hvilket alderstrin og i hvilken kontekst symptomerne betragtes som unormale eller afvigende, og om dette alderstrin og disse rammer kan forandre sig fra en historisk periode til en anden og fra én kulturel kontekst til en anden? (ibid.).

I det følgende afsnit vil vi se nærmere på den kontekst som ADHD symptomerne viser sig under. Her spiller vores skolesystem en væsentlig rolle, da det oftest er i denne forbindelse problemet med adfærden udspiller sig.

2.4.3.4. Skolesystemet og ADHD

Teoretikere peger på, at diagnosticeringen af ADHD, forstået ud fra et biomedicinsk perspektiv, bliver en individualisering af et problem, som i virkeligheden må ses i rammerne af miljøfaktorer, altså som en social/kulturel forstyrrelse (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 192; Nylund, 2000, p. 26).

Skolen og andre sociale institutioner er i vores nuværende samfundskultur opbygget på en måde, så der ikke er plads til elever, der falder udenfor normen, og som fx bedst lærer gennem at mærke og handle. Der er således ikke plads til dem, som har svært ved at indrette sig efter at skulle sidde på en stol gennem en hel skoledag. Det medfører, at disse elever bliver set på og vurderet som forstyrrende (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 192). Der bliver sjældent sat spørgsmålstejn ved rammerne og den kontekst, som disse problemer opstår indenfor (Davis, 2007, p. 52).

Psykiater Peter Breggin går så vidt som til at sige, at ADHD diagnosen ikke er andet end en liste over al adfærd i klasseværelset, som irriterer lærere og kræver ekstra opmærksomhed, adfærd som gør det vanskeligt at arbejde med børn i større grupper (Cohen, 2007, p. 21).

Vi fortolker denne tendens til manglende plads til forskelligheder, i lyset af vores tidligere analyse, som viste, at uddannelsespolitikken i den danske folkeskole er blevet mere markedsorienteret med øget fokus på faglighed, kompetenceudvikling og klargørelse til arbejdsmarkedet (Hargreaves 2005, p. 26; Hermann, 2007; Pedersen, 2011). Lærerne pålægges at følge udefra fastsatte mål for undervisningen gennem standardiseringer og krav om øget dokumentation (Burman, 2005, p. 355f; Hargreaves, 2005, p. 27). Tidligere var folkeskolen bygget op omkring et forpligtende fællesskab, der skulle sikre, at den enkelte fik den nødvendige hjælp til at udvikle sig på optimal vis, og samtidig hjælp til med at opretholde fællesskabet (Hermann, 2007; Windinge, 2006, p. 119). Dette formål med folkeskolen har ændret sig, så der nu i højere grad fokuseres på behovet for nøjagtig viden, kompetencekriterier tilpasset samfundets behov, og dermed på det enkelte individ og dennes pligt til at udvikle sig, således det kan være til økonomisk nytte for samfundet (Hundeide, 2004, p. 119; Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 194).

Det meget brugte begreb, 'den fleksible folkeskole', henviser i forlængelse heraf, til en videreudvikling af det tidligere reformpædagogiske fokus på '*barnet i centrum*', som nu, ifølge Stefan Hermann kan omskrives til '*mig i centrum*' (Hermann, 2007, p. 94). Det fleksible bliver på den måde et fokus på det enkelte individs kompetence- og selvudvikling i skolen, med et 'ansvar for egen læring', og dermed en forventning om en indre-, frem for en ydrestyring (Hermann, pp. 94f). Denne indrestyring, kan være svær at håndtere for elever som har særligt brug for struktur og overskuelighed. Man kan ligefrem sætte spørgsmålstejn ved om skolen med dens ansvar for egen læring er med til at skabe problemer med opmærksomhed og hyperaktivitet? (Davis, 2007, p. 53).

2.4.3.4.1. Inklusion og ADHD

Folkeskolens individualiseringstendenser og de konkurrenceprægede praksisformer, kommer til at stå i skarp kontrast til forestillingen om inklusion som et pædagogisk værktøj til at fremme alle elevers følelse af at høre til og være del af et fællesskab, og derigennem udvikle deres sociale og akademiske færdigheder (Dyson, 1999, p. 37; Moen, 2008, p. 71f; Pedersen, 2011).

Presset mellem inklusion på den ene side og individualisering og konkurrence på den anden gør, at flere elever bliver kategoriseret som værende forstyrrende i undervisningen. Der er en risiko for, at børn som har svært ved at leve op til de

faglige krav og forventninger, som i dag er centrum i skolen, ikke får de nødvendige muligheder for hjælp og støtte. Når manglende ressourcer på grund af effektivisering, sammenholdes med krav om inklusion, er der risiko for at lærere i højere grad oplever urolige elever som forstyrrende og forstyrrede. Har ønsket om at inkludere og bringe lighed, i virkeligheden været med til at øge antallet af børn diagnosticeret med ADHD? (Davis, 2007, p. 52). På den anden side kan man spørge sig selv, om det er så underligt hvis disse elever, som måske har brug for ekstra struktur og støtte, reagerer ved at blive uopmærksomme og energifyldte? Er det ikke blot udtryk for adaptive strategier i forhold til bestemte miljøbetingelser? Og hvis disse symptomer blot er udtryk for normale reaktioner på unormale omstændigheder, så er det, med Svend Brinkmanns ord, vel *"hverken umiddelbart rimeligt eller hensigtsmæssigt at opfatte dem som sygelige"*? (Brinkmann, 2010, p. 20; Davis, 2007, p. 54).

Vi mener, at tankerne bag idealet om inklusion, altså en accept af forskelligheder, er det, der på længere sigt kan skabe mulighed for en rummelig folkeskole og et inkluderende og accepterende samfund. Men vi forstår også den udbredte kritik af inklusionsindsatser, fordi de foregår indenfor rammerne af den ovenfor gennemgåede forståelse af folkeskolen og dens mål. Elever med ADHD-symptomer er i mange tilfælde særligt udskældt af lærere, og når ADHD udelukkende opfattes som en hjernemæssig dysfunktion, som kun kan behandles medicinsk, lader man lærerne forstå, at de ikke kan gøre hverken fra eller til i klasseværelset i forhold til elever med denne diagnose (Jahnukainen, 2010, p. 63). Når man på den måde tager handlemulighederne fra lærerne, er det måske ikke mærkeligt, at de kommer til at kæmpe imod inklusion af disse elever.

2.4.3.5. Den diagnostiske praksis – kulturelle og tværkulturelle forståelser

Den nuværende diagnostiske praksis i forhold til ADHD bygger i dag på det klassifikationssystem, som diagnosen gives på baggrund af, nemlig DSM-IV i USA (*hyperkinetiske forstyrrelser* i ICD-10). Bl.a. Svend Brinkmann retter stor kritik mod diagnosesystemets tendens til at diagnosticere mennesker, selvom de blot viser symptomer, som tidligere ville opfattes som reaktioner på normale livsomstændigheder. Vores skelnen mellem fx almindelig sørgmodighed og klinisk

depression er på samme måde som med mange andre lidelser og afvigelser pga. vores nuværende diagnostiske praksis, ikke længere eksisterende (Brinkmann, 2010, p. 19).

Oprindeligt brugte lægevidenskaben klassifikationssystemer til at opdele og klassificere somatiske lidelser. I 1980 forlod man med DSM-III den ætiologiske tilgang til psykiatrien og fik den moderne diagnostiske psykiatri med den medicinske praksis som forbillede (Brinkmann, 2010, p. 24). Der anvendes altså samme logik i diagnosticeringen af psykiske lidelser som i diagnosticeringen af somatiske lidelser. På den måde bliver diagnosen årsag til, eller forklaring på, de problemer som opleves, på samme måde som diagnosen kræft eller et brækket ben er årsag til lidelserne eller symptomerne.

I forhold til tværkulturelle forståelser af ADHD-diagnosen benyttes den mest i Nordamerika, Australien og Skandinavien. Andre steder er man mere tilbøjelig til at stille adfærdsforstyrrelsesdiagnoser, hvor problemet i mindre grad ses som udtryk for en biologisk dysfunktion (Nielsen & Jørgensen, 2010, pp. 184f). I forhold til medicinering ses, at omkring 97% af det globale salg af medikamenter for ADHD foregår i USA, mens resten udstedes i Europa (Cohen, 2007, p. 14).

Man har forsøgt at lave metastudier, der undersøger prævalensen på tværs af landegrænser. Her fandtes en vis geografisk variation, men da man har benyttet forskellige målingsredskaber (DSM-IV, DSM-III-R, ICD-10), så er det svært at sige, om der er egentlige afgørende forskelle i forekomsten af ADHD på tværs af regioner (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 187). Det siges, som før nævnt, at der næsten ingen ADHD findes i Japan, men det er ikke bekræftet forskningsmæssigt. Japanske forskere begrundes med, at der ikke er nogen grund til at undersøge 'problemet' hvis det ikke eksisterer i den japanske sociale kontekst (Öngel, 2007, p. 124). Måske er det på den måde mere relevant at have fokus på forskellene i at 'have ADHD' eller at opfylde kriterierne for diagnosen, på tværs af grænser og kulturer? Hvordan opfattes disse kriterier forskelligt, og hvornår bliver de et decideret problem?

Diagnosticering af et barn med ADHD og dermed også udvælgelsen af individer til forskning, tager ofte udgangspunkt i en række standardiserede tests, der som oftest er bygget op som rating scales, hvor både lærere, forældre og måske barnet selv, skal forholde sig til udsagn om, hvor ofte barnet virker fx uroligt. Men kriterier som netop 'urolig', 'rastløs' eller lignende, kan ikke undgå at have forskellig betydning i

forskellige etniske- og endog socioøkonomiske lag, hvilket de forskellige rating scales ikke tager hensyn til (Nylund, 2000, p. 27). Selv hvis man blot kigger på rating scales af et enkelt barn, kan forståelsen af spørgsmålene variere mellem forældre og lærere, som ofte begge skal besvare spørgsmål om barnets adfærd (Furman, 2009, p. 34).

På samme måde er det endnu engang relevant at sætte spørgsmålstegn ved, om problemer med ikke at kunne sidde stille og koncentrere sig, er lige stort et problem i alle kulturer, eller om problemet evt. er større i en vestlig kultur, hvor dette kræves i langt størstedelen af uddannelserne og jobfunktionerne? (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 187; Öngel, 2007, p. 124).

2.4.3.6. Opsamling

Vi kan altså ikke se et entydigt billede af, hvad ADHD er, ej heller udlede en enkelt forklaring på, hvorfor så mange børn i dag får stillet diagnosen ADHD. Der er mange interesser involveret i området, og det kan være svært at adskille, hvad der er økonomiske interesser, hvilken betydning systemerne har, og hvad der er biologi.

Det vi kan se er, at den diskurs der synes at have mest magt i forståelsen af den 'problematiske' adfærd, nemlig den biomedicinske diskurs, synes at have forklaringsproblemer, selv indenfor sit eget paradigme.

Dette afsnit er således med til at vise hvilke historier der er dominerende i fortællingen om en elev med ADHD, og hvor disse historier kommer fra.

2.4.4. Hvordan anvendes og påvirker ADHD-diagnosen?

Vi er i det følgende interesseret i at diskutere, hvordan ADHD diagnosen anvendes og 'gives' til det enkelte barn. Hvordan kommer diagnosen på tale, og hvorfor er så mange interesseret i at diagnosen bliver givet? Vi ønsker desuden at se nærmere på, hvordan det kan påvirke et barn at få diagnosen, og hvordan omgivelserne har mulighed for at håndtere et barn med denne diagnose.

2.4.4.1. Diagnosens anvendelse

ADHD er som nævnt en diagnose der er nem at give og behandle, og som derfor ofte foretrækkes af lærere, forældre og psykiatere, selvom symptomerne måske i virkeligheden bør begrundes i noget andet. Som nævnt ovenfor kan man her både

henvise til den sociale kontekst og til ændrede forståelser for normalitet og afvigelse, ligesom undersøgelser viser, at der også kan være tale om symptomer, som kan passe ind under andre diagnoser eller problematikker. Her kunne fx nævnes indlæringsvanskeligheder, belastningsreaktioner eller angst. Symptomer på angst findes således ofte hos børn diagnosticeret med ADHD. Undersøgelser viser, at så mange som 34 % af børn diagnosticeret med ADHD også opfylder kriterierne til en angst diagnose (Furman, 2009, pp. 36-38). Hvis man forestillede sig, at disse børn først og fremmest fik diagnosticeret angst, ville der nok sjældent i første omgang udskrives medicin, men i stedet arbejdes terapeutisk med barnet. Men når ADHD diagnosen gives, er det første svar oftest medicinering. På den måde kan ADHD diagnosen siges at være med til at overse visse problemstillinger hos børn som kan få stor betydning for barnet på længere sigt (ibid.).

Ofte kommer symptomer som kan føre til en ADHD-diagnose tydeligst til syne i skolen, hvorfor også en undersøgelse på området peger på, at det i næsten halvdelen af alle tilfælde, hvor ADHD kommer på tale, er barnets lærere der i første omgang foreslår muligheden af, at den problematiske adfærd kan være knyttet til en ADHD-problematik, hvorefter forældrene henvender sig til en læge (Nielsen & Jørgensen, 2010, pp. 198f). Disse lærere synes ifølge undersøgelsen at være særligt belastede og frustrerede over egne arbejdsvilkår og har ofte meget få ressourcer til rådighed i håndteringen af eleverne, som udviser ADHD-symptomer. Der viser sig derfor også en tendens til, at lærerne opfordrer forældrene til at overveje medicinsk behandling som en hurtig løsning med god effekt (ibid.).

Når først ADHD er nævnt som mulig forklaring på den, i skolen, problematiske adfærd, vil der i en dansk kontekst ofte være forskellige fagpersoner involveret i det videre forløb, herunder lærere, skoleledelse, psykologer, psykiatere eller børnelæger. En Svensk caseundersøgelse af Hörne og Säljö fra 2003 undersøger, hvad der sker i praksis i Sverige, når en skole har mistanke om en diagnose som fx ADHD. Her følger forskerne tværfaglige møder mellem bl.a. lærere, ledelse og psykologer, som behandler mistanken om ADHD. Disse møder har (qua de dominerende diskurser), ofte et stort fokus på problemet i barnet og ender ofte med at mistænke en neurologisk dysfunktion som årsag til barnets vanskeligheder eller symptomer. Her bliver diagnosens funktion at sætte et 'behageligt' punktum og svar på en

problemstilling, som frigør alle fra ansvar, og som alle dermed kan blive enige om (Hörne & Säljö, 2003, pp. 1-24).

I udredningen af børn med ADHD-symptomer findes intet egentligt målingsredskab til at konstatere, om et barn opfylder kriterierne for ADHD diagnosen. Der er dog som tidligere nævnt udarbejdet Rating Scales, hvor lærere og forældre skal forholde sig til en række udsagn omkring forskellig adfærd, som fx har med koncentration, hyperaktivitet og skolearbejde at gøre. Man kan dog sætte spørgsmålstejn ved, om disse Rating Scales kan siges at være valide, da de netop bygger på den enkelte lærers eller forælders skøn og vurdering af, hvornår noget foregår ofte, og hvor ofte, ofte er (Cohen, 2007, p. 23).

Når barnet henvises til læger eller psykiatere viser forskning, at der er en tendens til, at disse i praksis ofte er nødt til at træffe hurtige beslutninger, selvom de har med vigtige diagnostiske konklusioner at gøre. En undersøgelse viste, at børn blev diagnosticeret med ADHD, uden at psykiaterne havde haft kontakt til barnet, men blot snakket kort i telefon med forældrene (Jahnukainen, 2010, p. 68; Nylund, 2000, p. 29).

2.4.4.2. Diagnosens påvirkning

I en skitsering af, hvordan det kan påvirke et barn at blive diagnosticeret med ADHD, vil vi først og fremmest, i forlængelse af vores forståelse af sprogets magt, påpege hvor vigtigt det er at være opmærksom på, at jo oftere et barn positioneres som tilhørende en bestemt kategori, jo mere vil barnet forsøge at forhandle sig frem til, at denne kategori er dækkende for, hvordan barnet *er* (Jensen, 2009, p. 128). Derfor er kategoriseringerne, og dermed de historier, vi fortæller om børnene, i høj grad med til at forme børnenes identitet og forståelse for sig selv og andre, og det gør derfor en stor forskel, *hvordan* vi beskriver børnene (Hörne & Säljö, 2004, pp. 6f; Lundby, 2009, pp. 280f; McAdam & Lang, 2010, p. 121).

ADHD-diagnosen kan ikke undgå at blive en klassificering og kategorisering af en bestemt type adfærd og af de børn, som udviser denne adfærd. En social kategorisering vil uundgåeligt påvirke, hvordan vi handler i verden (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 181), og hermed opstår det, som Ian Hacking kalder en looping-

effekt. Traditionelle somatiske sygdomme, som et knoglebrud eller en forkølelse, lader sig ikke påvirke af, hvordan de bliver klassificeret, men når klassificeringen bliver social og handler om menneskers adfærd, opstår en situation hvor det, der skal klassificeres, nemlig mennesket, selv har kendskab til det klassifikationssystem, som dets lidelse klassificeres ud fra (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 182).

Når et barn får at vide, *"du har ADHD. Det er derfor du ikke kan styre dine impulser"*, vil barnet automatisk forstå alle sine reaktioner og handlinger ud fra diagnosen. Hver gang barnet står i en situation, som det har svært ved at kontrollere, vil barnet føle sig hjælpeløst, give ADHD'en skylden og føle, at al agens er taget fra det, da det jo er 'sygdommen', der styrer handlingerne. Når barnet herimod gør noget som går imod forventningerne til et barn med ADHD, risikerer handlingerne at gå ubemærket hen, fordi der er så stort et fokus på det, barnet har svært ved. Nylund pointerer, hvordan barnet, når det får en diagnose som fx ADHD, får en beskrivelse og en forståelse af en 'mindre end hel' del af sig selv, og dermed kan have svært ved at se de ting, som ligger udenfor denne beskrivelse, når man fx spørger barnet, hvad det er god til. På denne måde kan diagnosen få en altomfattende og bestemmende effekt på et barns liv (Nylund, 2000, pp. 31f). Ikke bare barnet selv, men også forældre og lærere har tendens til at nedsætte eller forme forventningerne til børn med ADHD efter diagnosens rammer (ibid., pp. 34f).

Når forventningerne til et barn på denne måde nedsættes, opstår det, man kalder en selvopfyldende profeti – også kaldet Rosenthal-effekten, at lærere og forældre får det af barnet, som forventes. Hvis det forventes af et barn, at det har problemer, vil barnet modificere sine handlinger, så de passer til forventningerne (McAdam & Lang, 2010, pp. 152f; Nylund, 2000, p. 31). En diagnose, som fx ADHD, kan på den måde være udviklingsbegrænsende for et barn, når oplysninger om diagnosen bliver bestemmende for de forventninger, man har til barnet (Hundeide, 2004, p. 43).

Kategoriseringer og dermed også diagnoser, er altså i høj grad med til at forme børnenes identitet og forståelse for sig selv og andre (Hjørne & Säljö, 2004, pp. 6f; Hundeide, 2004, p. 43; Jensen, 2009, p. 128).

Men den store stigning i antallet af ADHD diagnoser må også ses som et udtryk for, at mange mennesker ønsker at få stillet diagnosen. Hvorfor opstår dette ønske, når nu det medfører så markant en stigmatisering?

Ifølge Ian Hacking benytter lægfolk de medicinske klassifikationssystemer til at gøre deres eksistentielle problemer og lidelser meningsfyldte, og komplicerede hændelser forståelige. I og med, at der med diagnosen følger en vis stigmatisering, følger også muligheden for en stærk identifikation med diagnosen, og en sekundær gevinst i denne sammenhæng kan være øget social anerkendelse samt større forståelse og accept af afvigende adfærd. Endvidere må man i mange tilfælde, i forhold til det offentlige system, have en diagnose for at opnå ekstra hjælp og støtte til fx at komme igennem skolegangen (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 182; Nylund, 2000, p. 29). Mange forældre giver desuden udtryk for, at det giver en vis styrke at kunne dele oplevelser og bekymringer med andre forældre, til børn som har samme problemstilling, fx igennem CHADD eller den danske ADHD-forening. Herigennem kan man føle sig forstået og accepteret, hvilket kan mindske den isolation, som naturligt følger med, når man har et barn, hvis handlinger afviger fra normalen (Nylund, 2000, p. 29). På den anden side beskrives det også, hvordan diagnosen kan medføre en ansvarsfralæggelse og en følelse af pludselig ikke at vide, hvordan man er en god forælder, på samme måde som lærerne kan føle, at en medicinsk forståelse kan tage handlemulighederne fra dem. Diagnosen risikerer således at sætte forældre i store dilemmaer omkring, hvad der er det rigtige at gøre overfor deres eget barn. Skal man, i forhold til medicinering, følge sine egne overbevisninger som forældre om, fx ikke at lade sit barn medicinere, eller bør man høre på 'eksperterne' og dermed gå i mod egne værdier? (ibid., pp. 34-36).

Her kommer igen spørgsmålet om 'eksperterne' og de gængse diskurser ind i billedet. Som tidligere nævnt er det lykkedes at skabe en diskurs omkring medicinering som selvoptimerende og det, der giver mulighed for, at det '*sande selv*' kan bryde frem. Desværre risikerer diagnosticering at virke modsat, og i stedet være med til at øge menneskelig sårbarhed og mindske den menneskelige modstandskraft (Brinkmann, 2010, p. 20).

John Davis peger på en anden faktor, som kan spille ind, når ADHD-diagnosen overvejes og måske ligefrem efterstræbes. Han mener, at der i samfundet i dag, i større grad end tidligere, fokuseres på og dannes holdninger om familiestrukturer. Herudfra dannes det, han kalder en ekstremt moralsk diskurs som dømmer dem, der ikke synes at have en 'normal' familiestruktur (fx unge forældre, enlige mødre, skilsmissefamilier osv.). Det ligger i denne forståelse, at uansvarlige forældre skaber børn med mangel på moralske standarder, hvilket igen gør, at børnene ender med at

klare sig dårligt i skolen, fordi de fx ikke har lært at sidde stille og derfor ender som individer, som samfundet ikke kan 'bruge' til noget. Denne diskurs er muligvis med til at gøre, at familier med et barn, som ikke opfører sig som gennemsnittet, uanset diagnosen, føler sig dømt som dårlige familier og dermed er mere tilbøjelige til at vælge hurtige løsninger på problemet, som fx medicin (Davis, 2007, pp. 48f).

2.4.5. Opsamling

Sammenfattende for afsnittet *ADHD-diagnosen* kan vi sige, at vi ser bestemte herskende diskurser om diagnosen, der i høj grad kan forstås som medvirkende til at forme barnets selvforståelse og udviklingsmuligheder. Vi har søgt at fremhæve, hvor meget sproget og italesættelse har af betydning for måden vi forstår os selv på, for senere at kunne tage disse spørgsmål op i diskussionen, hvor de sættes op i forhold til informanterne i specialet.

Sideløbende med den biomedicinske diskurs om ADHD, eksisterer alternative diskurser, der giver andre bud på, hvorfor ADHD-adfærd opstår og holdes i live. Der har især været debat omkring det nuværende skolesystems opbygning, og at strukturen heri 'skaber' børn, især drenge, med ADHD (Davis, 2007). I det følgende vil vi derfor forsøge at udfolde denne diskurs for at nuancere vores syn på ADHD og medinddrage disse tanker i den videre analyse og diskussion af vore informanters fortællinger.

2.5. Opdragelsesstiles mulige sammenhæng med børns adfærd – en årsag-virknings-forståelse af ADHD

Vi har i det foregående søgt at vise, hvordan den biomedicinske diskurs blot er én blandt flere anskuelser på ADHD-adfærden. Vi har stillet spørgsmålstegn ved, hvorfor selve *problemet* med hyperaktivitet og koncentrationsbesvær er et emne i debatten, og vist hvilke interesser i samfundet, der kan antages at fordre en sådan diagnosticering. Vi gennemgår nu en anden dominerende diskurs, i forståelsen af ADHD, hvor det antages, at det er opdragelsen der har betydning for udviklingen af denne adfærd. Det er således en mere pragmatisk tilgang, hvor vi ud fra denne

diskurs accepterer, at den adfærd, der er karakteristisk for ADHD, er et reelt problem indenfor folkeskolens, hjemmets og det postmoderne samfunds rammer generelt. Hvis vi antager, at denne adfærd adskiller sig fra 'normal' adfærd, og vi gerne vil nå de mål, der er sat for eleverne i folkeskolen, så vil adfærden være uønsket i klasserummet. Vi vil senere diskutere, hvordan vi kan forstå fri vilje og ansvar for egne handlinger i forhold til en deterministisk forståelse af adfærd, men som udgangspunkt mener vi ikke, at der er tale om enten-eller. Svaret findes måske i rummet mellem disse retninger. I det følgende vil vi gennemgå hvordan opdragelses diskursen kan ses som baggrund for en adfærd, der i vores samfund opfattes som hyperaktivitet og koncentrationsbesvær. På den måde kan dette være med til at forklare udfordringerne omkring disse børn, som alternativ til den gængse deterministiske forståelse af, at der er tale om en genetisk nedarvet dysfunktion i barnets hjerne. I stedet for at påstå, at adfærd er et direkte resultat af gener og biologi, tager vi her afsæt i en relationel, miljømæssig forståelse af adfærd. Omend den også kan ses som værende determinerende, indeholder den også et element af ansvar og mulighed for handling for den enkelte, der kan være med til at give andre forestillinger om fremtiden.

Med udgangspunkt i Diana Baumrind, vil formålet med dette afsnit være at påpege en mulig sammenhæng mellem forældres opdragelsesstile gennem børns opvækst og adfærden hos samme. Baumrind undersøgte allerede i 1960'erne, hvordan hun så forældres opdragelsesstile og børns adfærd være sammenfaldende. Gennem observation af børn og forældre både i institution og i hjemmet, kategoriseredes 3 forskellige typer af opdragelse, og hvilken adfærd, der sås ved de børn, der blev opdraget i forhold til disse. Det interessante herved er, at karakteristika ved den adfærd hos børn, Baumrind forbandt med en eftergivende, liberal opdragelse, i høj grad minder om kriterierne for diagnosen ADHD (Öngel, 2007).

Tilgangen til Baumrinds oprindelige studie var en formodning om, at et barns fysiske, kognitive og sociale udvikling i store træk er en funktion af forældrenes opdragelsesstile. Dermed er barnets udvikling ikke blot et spørgsmål om genetik, men handler også om stimulering og forældrenes kontaktform (Baumrind, 1967, p. 45). Undersøgelsen er derfor nyttig i og med, at vi ser et forklaringsmæssigt alternativ til den genetiske forklaring på ADHD, og samtidig vises vi vej mod måder at komme ud over problemerne (Öngel, 2007, p. 121).

Denne sammenhæng mellem opdragelse og børns adfærd vil aldrig kunne påstås at være udtryk for en direkte lineær kausal sammenhæng mellem opdragelsesstil og barnets adfærd, det kan kun siges, at i denne undersøgelse var barnets opførsel og forældrenes stile *sammenfaldende* (Baumrind, 1967, p. 83).

Som tidligere diskuteret, kan der ikke defineres nogen form for adfærd, der er objektiv korrekt og sand eller dårlig og dermed forkert. Det vil altid afhænge af, i hvilken kontekst man placerer, i denne sammenhæng, barnet, under hvilke rammer det skal fungere, og hvad der her betragtes som acceptabel adfærd. Baumrind et al. 2010, påstår da heller ikke, at forskellige typer adfærd, forbundet med forskellige opdragelsesstile, er enten rigtige eller forkerte, men at opdragelse handler om at forældre forsøger at: “*socialize their children to conform sufficiently to normative standards of conduct to function successfully in their community*” (Baumrind et al., 2010, p. 157). ‘Community’ er et bredt begreb, der kan spænde alt fra mor-barn-forholdet eller familien, til skoleklassen eller det bredere samfund. Derfor vil der også være forskellige måder at fungere ‘succesfuldt’ på, alt efter hvilken ‘community’ vi taler om, da der er meget forskellige sociale regler, alt efter hvilken kontekst vi befinder os i. Derfor kan denne definition også hjælpe os til at blive klogere på, hvorfor nogle børn udviser uhensigtsmæssig adfærd i eksempelvis skolen. Hvis de hjemmefra er opdraget til at fungere i bestemte samspilsformer, kan børnene ikke nødvendigvis overføre adfærden til andre kontekster. Dette vil kræve en ny socialisering, der træner dem i netop den nye konteksts regler og samspil.

I vores samfund opfattes det, for forældre og skole, som et mål at socialisere barnet til at blive et selvstændigt, selvregulerende og uafhængigt individ, der kan håndtere at have ansvar for egen læring (jf. afsnit 2.1.;2.3.).

2.5.1. Opdragelsesstile

Baumrind identificerede 3 karakteristiske opdragelsesstile, og associerede disse med adfærdsmønstre hos børnene. Disse stile var *autoritær*, *autoritativ* og *eftergivende*.

Fortalere for konservativ opdragelse i stil med den autoritære, har værdier om at opretholde den hierarkiske orden og tradition i samfundet og familien. Oprindelsen til denne opdragelsesstil kan findes i tidligere tiders mere religiøse, forståelse af verden. Målet bygger hermed på en forståelse af, at familien gennem denne vedligeholdelse af tradition og hierarki, kan opfylde nogle normer af højere orden.

Tilegnelsen af normer og socialisering anses som nødvendig og hensigtsmæssig, og barnet er en *tabula rasa*, der skal civiliseres (Baumrind, 1978, p. 240). Med den behavioristiske forståelse af adfærd som baggrund, vil rådgivere herfor anbefale afstraffelse overfor børn, der ikke adlyder, fysisk om nødvendigt, for at tvinge dem til at underkaste sig de voksnes autoritet. Lydighed er en dyd, og barnet fastholdes i en underordnet rolle i forhold til de voksne. Der er ingen forhandling mellem voksne og barn, og barnet forventes at godtage den voksnes ord som lov. Autoritære forældre kan både være beskyttende og kærlige, eller forsømmende (ibid., p. 244). Det adfærdsmønster hos børn, der blev associeret med denne type opdragelse, var det *konfliktprægede-irritable* barn. Her synes børnene at være ængstelige, lette at irritere, fjendtlige, sårbare overfor stress og formålsløse (Öngel, 2007, p. 119).

Den 'eftergivende' forælder tror på en iboende egenskab til selvrealisering inde i barnet, der uden ydre påvirkning, naturligt vil bevirke at barnet udvikler sig til det, det skal blive. Ved gennem opdragelse at begrænse barnet i dets udfoldelse, forhindrer forældrene barnet i at blive det menneske, det har potentiale til at blive (Baumrind, 1978, p. 241). Dette opdragelsesideal kan sammenstilles med den humanistiske forståelse af mennesket, som vandt fremgang i 60'erne og 70'erne, med teorier som Maslows, Rogers' m.fl. der mente, at mennesket havde et iboende potentiale, og argumenterede for, at mennesket har behov for at realisere sig selv. Som tilhænger af denne liberale opdragelse vil man fastholde vigtigheden af barnets frihed, ligeværd og muligheder for forandring. Idealet er, at børn skal indordne sig af respekt og kærlighed for de voksne, og ikke fordi de bliver straffet, hvis de undlader. Forældrene skal tilbyde ubetinget kærlighed og understøtte barnets autonomi og frie vilje (Baumrind et al, 2010, p. 158). Den voksne ser sig selv som en ressource for barnet, som det kan bruge efter behov, men ser ikke sig selv som ansvarlig for at forme barnets udvikling og adfærd. Også her kan forældre være både beskyttende og kærlige, mens andre ser denne opdragelsesmetode som en måde at undgå ansvar for barnets udvikling på (Baumrind, 1978, p. 244). Forældrene, i de undersøgelser Baumrind har foretaget, med *eftergivende* opdragelsesstil, havde børn, der udviste en adfærd, der er sammenlignelig med de symptomer, der opstilles ved ADHD-diagnosen (Baumrind, 1967, p. 49). Dette mønster kaldte hun *impulsivt-aggressive* børn, hvilket indebærer, at børnene syntes ulydige overfor voksne, have lav selvstændighed, manglende selvkontrol, var aggressive, impulsive, hurtige til at blive vrede, men også hurtige til at blive glade igen, formålsløse og dominerende (Öngel,

2007, p. 118). Disse karakteristika ville kunne betegnes som opfyldende kriterierne for ADHD-diagnosen. Adfærden kan også skyldes mange andre faktorer end blot den frigjorte opdragelsesstil, og afhænger som tidligere nævnt, af den kontekst den defineres i, men det samlede billede kan give os et hint om, at opdragelsen *kan* spille ind på adfærden.

Alternativet til disse to yderpunkter, påpeger Baumrind, er den *autoritative* opdragelsesstil. Rammerne er faste og klare, de voksne er urokkelige, kontrollerede, og parate til at indtage en autoritær rolle om nødvendigt. Der stilles krav til barnet, men når disse er opfyldt, er barnet frit til at gøre hvad det har lyst til, uden at genere andre (Baumrind, 1978, p. 243). Både autonom selv-vilje, men også konformitet og at gøre hvad der bliver sagt, værdsættes af denne type forældre. Når barnet ikke adlyder, udøver den voksne fast kontrol, men forsøger ikke at begrænse barnet for meget med restriktioner. Den voksne håndhæver den voksnes perspektiv, men respekterer samtidig barnets eget og unikke interesser og syn på tilværelsen. Beslutninger foretages hverken udelukkende på baggrund af normative standarder eller barnets individuelle ønsker. De kompetencer i barnet, som Baumrind ser er sammenfaldende med denne opdragelsesstil, er en type af sociale kompetencer, der værdsættes i vores vestlige samfund (Baumrind, 1978, p. 245). Adfærdsmønsteret hos børn af disse forældre, kaldtes *energisk-venligt*. Børnene var selvhjulpne, selvkontrollerede, havde højt energiniveau, var glade, havde gode relationer, i stand til at håndtere stress, udviste interesse og nysgerrighed i nye situationer, samarbejdede med de voksne, var medgørlige, målrettede og præstationsorienterede (Öngel, 2007, p. 119).

Sproget for de adfærdsformer, der knyttes til den autoritative opdragelsesstil, er meget positivt ladet. Det er klart, at vi i et samfund ønsker, at mennesker er samarbejdsorienterede. Samtidig er det rigtigt, at det er godt at børnene er gode til at håndtere stress og generelt er glade. Men hvorfor er de det? Er de glade pga. opdragelsen, eller fordi den opdragelse de har fået, ruste dem til at passe ind i det samfund, vi gerne vil fastholde eller udvikle? Vi kunne fremsætte her, at de netop er glade når de oplever at få positiv respons på, og anerkendelse for, deres adfærd og initiativer. Dermed ikke sagt, at den autoritative opdragelse er forkert, men den er ikke mere rigtig end de andre. Den passer blot ind i den samfundsstruktur, vi har i dag, og til de forventninger, vi har til børn i dag. Når de børn, der er opdraget anderledes, er kede af det og opfører sig uhensigtsmæssigt, kan det være fordi, den

måde, de er opdraget på, blot ikke stemmer overens med tidsånden og de forventninger, omgivelserne har. Det er bestemt ikke i alle kulturer hvori det vil være ønskværdigt at være præstationsorienteret, nysgerrig eller selvhjulpne.

2.5.2. Opsamling

Vi har i dette afsnit identificeret en alternativ diskurs til den biomedicinske, om ADHD. Det har vi gjort for at vise hvilke andre historier der fortælles om 'ADHD-eleven'. Denne diskurs synes også at have indflydelse på den pædagogiske praksis i institutioner og skoler, og påvirker også forældrenes opfattelse. Heraf påvirkes også de børn diskursen vedrører, i deres oplevelse af identitets- og udviklingsmuligheder.

2.6. Opsamling og diskussion af teori afsnit

Vi har i dette afsnit fremlagt den teoretiske baggrund for udformningen af specialets problemformulering. Herudover har vi undersøgt hvilke historier der fortælles om ADHD og om 'den gode elev', og hvilke diskurser de stammer fra. Vi har forsøgt at vise, hvordan de herskende diskurser er udformet på grundlag af bestemte værdier og idealer.

I forhold til diskurser om en elev med ADHD har vi set, at fortællingerne synes præget af det biomedicinske paradigme, men at der samtidig er en alternativ diskurs, om ADHD som værende skabt gennem opdragelsen og relationerne til fx lærere og forældre.

Derudover har vi set, at de værdier vores samfund er bygget op omkring, er med til at skabe diskurser omhandlende den enkeltes berettigelse i samfundsfællesskabet. Dette mener vi fører til nogle bestemte fortællinger om, og dermed forventninger til, de børn, som går i folkeskolen. Det er denne fortælling, vi har valgt at kalde 'den gode elev'.

2.6.1. Teoretisk diskussion

I teori afsnittet har vi søgt at vise, hvordan en ren biologisk forståelse af ADHD og dermed mennesket, fratager os både frihed og ansvar ved at determinere vores udviklingsmuligheder. Når vi alene ser psyken som biologi, risikerer vi at miste

begrebet fri vilje. Som konsekvens af heraf, vil vi ikke kunne stille nogen til ansvar for deres handlinger. Hvad kan alternativet være?

2.6.1.1. Hvilke implikationer har en deterministisk forståelse af ADHD?

Vi har undersøgt hvordan det samfund vi lever i, påvirker os til at tænke på bestemte måder gennem forskellige diskursers magt. Disse diskurser er menneskeskabte, men får karakter af sandheder og opleves som enheder, der styrer os. En af konsekvenserne af de i dag herskende diskurser er, at vi tænker på mennesker som afgrænsede individer, uafhængige af omverdenen. Her lægges op til, at vi alle er frie væsener, der kan gøre hvad vi vil, uafhængigt af andre, og vi er ene og alene ansvarlige for, hvordan vores liv udvikler sig. Det samfund vi kender, bygger på et ideal om det enkelte menneskes ret til frihed og uafhængighed. Det frie initiativ støttes, og mennesket betragtes som økonomisk rationelt (Gergen, 2005, p. 244). Vi har omvendt argumenteret for, at vi ikke er afgrænsede individer, men bliver noget, i kraft af vores relationer til andre. Både gennem konkrete relationer, og også måden vi forholder os til os selv på, gennem de internaliserede, generaliserede andre (jf. George H. Mead). Derfor mener vi, at vi *ikke* er frie, men i høj grad er afhængige af, hvad der er socialt acceptabelt indenfor de relationer og fællesskaber, der betyder noget for os.

En anden diskurs, som vi har valgt at kalde den biomedicinske diskurs, opfordrer os til at betragte mennesket som determineret af biologien, hvor al adfærd bliver tilskrevet biologi og genetik. Her kan ofte hentes argumenter, der går imod tankerne om den frie vilje. At have en lidelse som ADHD, der i nogens øjne kan forklares biologisk, fratager således den enkelte for ansvar for egne handlinger og adfærd.

Vi kan ikke tilslutte os en deterministisk tankegang, hvor alt er forudbestemt, og vi ingen handlemuligheder har. Men det er heller ikke hensigten at tale for den absolutte frie vilje, da en sådan forståelse understøtter ideen om mennesket som et afgrænset individ, der handler uden påvirkning fra andre mennesker (Gergen, 2010, p. 15).

2.6.1.1.1. Ansvar

Når man forstår mennesket og diagnoser ud fra et deterministisk syn, kan det skabe mange dilemmaer. I USA findes eksempler på, at skoleelever der har lavet ulykker,

er blevet diagnosticeret efterfølgende og er derfor blevet holdt skyldsfri (Tait, 2003, p. 2). Betyder det, at elever med ADHD ikke ansvarlige for deres handlinger?

David Hume står for en position, der både mener at vi er determinerede i vores handlinger samtidig med, at vi har fri vilje. Han mener ikke, at frihed og determinisme skal sættes overfor hinanden som modpoler, men nærmere at frihed modsvarer restriktion og begrænsninger. Frihed forstås som muligheden for at foretage valg, udelukkende på baggrund af vores vilje. Forstået på denne måde, er vi frie, så længe der ikke er nogen eller noget, der begrænser os i at foretage valg. Vi er stadig determinerede i vores handlinger, men selve valget vi foretager er ifølge Hume frit, så længe det ikke er begrænset. Og så længe muligheden for at foretage et valg er tilstede, og vi er ubegrænsede, er vi moralsk ansvarlige for valget.

En handling kan derfor anskues som værende nødvendig, og derfor determineret af foregående handlinger, samtidig med den er fri, da den ikke er underlagt begrænsninger: *“A human action can be necessary in the sense that it is the inevitable outcome of causes. It can also be free in the sense that it is not subject to constraints.”* (Pichin, 1990). I denne forståelse er vi altså stadig moralsk ansvarlige, selvom vi er determinerede. (Tait, 2003, p. 8)

Morris Ginsberg argumenterer desuden for, at *hvis* vi levede i en deterministisk verden, hvor alt var forudsigeligt og der ingen fri vilje fandtes, ville det gøre al viden overflødig. Hvis alle vores vurderinger og valg var determinerede, ville alle intellektuelle valg være overflødige, sandt og falsk, meningsfuldheder og nonsens, ville alt sammen være på samme epistemologiske niveau (ibid., p. 10) Mennesker med en ADHD-diagnose ville i en sådan verden ikke kunne gøres ansvarlige for noget, og alle handlinger ville kunne bortforklares med, at de ikke havde mulighed for at gøre andet. Selvom de fik hjælp eller behandling, ville man kunne vende tilbage til, at siden de har ADHD, er de ikke ansvarlige for deres handlinger.

På den anden side kan det fremlægges, at hvis alle skal holdes op på at være moralsk ansvarlige for deres handlinger, overser vi de sociale baggrunde og miljøer, mennesker opvokser og lever i. At tro på den frie vilje kan let promovere dårlige sociale politikker og straf, fremfor mere positive sociale planer og forebyggelse (ibid.).

En definition af ansvarlighed for egne handlinger, hentet fra Nygh and Butt, 1998 i Tait, 2003, går på, at individet er ansvarligt, når handlingen er foretaget på baggrund af et bevidst valg, og individet kender til hvad valget indebærer og har af

konsekvenser. På denne måde kan man sige, at fratages et barn med ADHD ansvaret for dets handlinger og vælger man at beskyjde ADHD'en for disse, foretages ikke en vurdering af, om barnet var bevidst om sin handling eller ej. Selvom et barn har koncentrationsbesvær eller lider af hyperaktivitet, vil barnet vel stadig kunne foretage bevidste valg ud fra erfaring og konsekvenser? Omvendt vil et barn uden diagnose også kunne gøre noget, der anses som forkert, uden at have været sig det bevidst? (Tait, 2003, p. 10). Eksempelvis vil et larmende barn i en klasse blive skældt ud for ikke at acceptere reglen om at være stille, underforstået, at barnet ved bedre, og at det er en intentionel handling at larme. Men et barn, med mærkaten ADHD, kan gøre nøjagtigt det samme, og selvom det også bliver irettesat, vil læreren måske forklare adfærden med, at barnet er styret af sine impulser og ikke kan gøre for det.

Når vi giver et barn en diagnose som ADHD, konstaterer vi samtidig, at barnet er ude af stand til at tilegne sig sociale færdigheder og dermed ikke kan skelne mellem rigtigt og forkert. Vi kunne også sige, at et barn med ADHD i mange tilfælde er lige så socialt bevidste som andre børn. Barnet vil formentlig ofte kunne skelne mellem rigtigt og forkert og dermed kende konsekvenserne af sine handlinger, men fordi vi har defineret, at det er sygt og frataget det den frie vilje, mener vi i samfundet ikke, det er rigtigt at dømme eller straffe barnet. Børn med ADHD er rastløse pga. deres diagnose, determinerede, mens almindelige børn, der er rastløse, er dette af fri vilje, og kan derfor retsmæssigt straffes (ibid., p. 16). Når vi "opdager" flere og flere psykiske lidelser og skaber flere kategorier, fratager vi børn og mennesker, deres frie vilje og ansvar for deres handlinger (ibid., p. 17).

Lægevidenskaben, psykologien og psykiatrien, er med udviklingen af teorier og fremkomsten af flere og flere diagnoser som ADHD, med til at understrege den deterministiske forståelse af verden og menneskelig adfærd. Jo flere kategorier vi skaber og definerer, jo mere ufrie bliver mennesker, og vi risikerer alle at ende i en af disse utallige, ufravigelige kasser.

Kategorierne vi skaber anses almindeligvis som entydige og endegyldige sandheder om verden, som vi endelig har formået at grave frem. Men kategorierne, selv fysiske sygdomme, er gennemført sociale. De er resultatet af et netværk af sociale praksisser, som de er mærkede af.

Hvis vi vælger at forkaste ren determinisme og lineær kausalitet, må vi også forkaste den rene frie vilje, da begreberne ikke kan eksistere uden det andet. De er hinandens modpoler, og definerer hinanden (Gergen, 2010, p. 80). Som baggrund for begge standpunkter, er antagelsen om den afgrænsede væren, det individuelle, adskilte individ (Gergen, 2010, p. 81). Tidligere har vi forsøgt at vise hvordan vi forstår eksistens i form af relationel væren, som alternativ til opfattelsen af det enkelte individ som muligt at adskille fra andre mennesker og kontekst. Vi mener, at vores liv og handlinger er bestemt af en blanding af frihed og determinisme, set i lyset af, at vi er socialt forbundne med andre (Tait, 2003, p. 11).

Hele diskussionen om determinisme overfor fri vilje har sin relevans, da definitionen af ADHD som determinerende for et barns handlinger, ligeledes vil have relevans for andre mennesker, da vi alle kan beskrives som værende styret af vores biologi. Senere i diskussionen vil stille den biomedicinske forståelse op, som biologisk determinerende, kontra forståelsen af ADHD som værende skabt i relationer, og dermed havende potentiale, med henblik på udvikling og læring.

For at kunne svare på vores problemformulering og arbejdsspørgsmål, vil vi i det følgende metodeafsnit gøre os overvejelser om, hvordan vi bedst muligt indsamler og anvender empiri i overensstemmelse med vores videnskabsteoretiske og relationelle forståelse af viden.

3. Metode

Vi vil i dette afsnit redegøre for vores overvejelser og valg omkring specialets undersøgelsesdesign. Således beskriver vi vores tidligere undersøgelse, hvor vi interviewede drengen Mads, og hvordan dette speciales metodiske tilgang skal ses i forlængelse af denne undersøgelse.

I afsnittet *den sociale kontekst* uddyber vi, hvordan vores forståelse af relationer som meningsdannende, har betydning for vores metodevalg. Metodeafsnittet vil desuden være en gennemgang af overvejelser angående *interview* og *fokusgruppeinterview* samt *empiriindsamling*. Herefter gennemgår vi vores tilgang til og valg af *analysemetoder*. Vi afrunder afsnittet med en *metodediskussion* af de valg vi har truffet. Inden vi analyserer vores interviews, præsenteres de to hovedinformanter, Hanne og Mads.

Vores indgangsvinkel til denne undersøgelse tager som nævnt afsæt i et tidligere interview foretaget med informanten Mads, en 10.-klassens elev med diagnosen ADHD. Vi ønskede her at undersøge og forstå Mads' oplevelse af inklusion, gennem et kvalitativt, semistruktureret interview.

Svend Brinkmann og Lene Tanggaard beskriver hvordan kvalitative undersøgelsesmetoder bør være det metodiske udgangspunkt, når man interesserer sig for *hvordan* noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 17). I valg af specialets metoder, tager vi netop udgangspunkt i problemformuleringens fokus på *hvordan* en ADHD-elevs identitet skabes og formes, ved at spørge: *Hvordan gør samfundsdiskurser sig gældende i konkrete relationer og hvordan påvirkes en elev med diagnosen ADHD heraf?*

Ifølge Flyvbjerg må forskeren, for på bedst mulig vis at kunne forstå mennesker og sociale fænomener, placere sig selv i den kontekst og virkelighed, som man ønsker at forstå fænomenet i tilknytning til. Kun på den måde bliver det muligt som forsker at forstå de holdninger og adfærdsmønstre og dermed den *oplevelse*, som beskrives af de sociale aktører (Flyvbjerg, 2008, pp. 467; 481). Når grænserne mellem fænomen og kontekst ikke er klare, ingen kontrol har over de pågældende hændelser, og når vores fokus ligger på et nutidigt fænomen i en autentisk, virkelig kontekst, kan det,

som Yin gør opmærksom på, være en god idé at se på det undersøgte fænomen fra forskellige vinkler. Det gør vi ved at basere undersøgelsen på både den tidligere udarbejdede analyse og observation af Mads, samt udbygge med to yderligere interviews, henholdsvis med Mads' mor og et fokusgruppeinterview med tre jævnaldrende drenge fra parallelklassen (Yin, 1994, pp. 1; 8; 13).

Gennem det kvalitative interview forsøgte vi i den tidligere undersøgelse at få adgang til Mads' oplevelse af inklusion og komme så tæt på denne oplevelse som muligt, ved at udforske og forstå oplevelsen gennem Mads' livsverden. Livsverden forstås her, som vi senere vil komme ind på, som verden, som den af Mads mødes og direkte opleves i dagliglivet, forud for refleksion eller teoretisering (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 31). Interviewguiden blev udfærdiget på grundlag af narrativ teori, samt med inspiration fra observationen i Mads' klasse. Analysen af interviewet med Mads anvendte en eklektisk metode, der også udgår af den narrative forståelse, samt havde diskursanalytiske islæt. Denne analysemetode har vi også anvendt i dette speciale, hvor vi fokuserer på de emner og temaer, der fremstår som betydningsfulde for de enkelte individer.

3.1. Den sociale kontekst

Vores grundlæggende antagelse er, at 'mening' må forstås som et lokalt fænomen, der er opbygget i den historisk fortløbende sociale interaktion mellem deltagerne. For at forstå denne 'mening', må vi træde ind i den sociale kontekst hvor meningen er skabt (Flyvbjerg, 2008, p. 467; 481; Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012, p. 17). Det giver os desuden en mulighed for at søge at overskride psykologiens tendens til at fokusere adskilt på isolerede individer, isolerede psykologiske funktioner og isolerede steder (Højholt & Kousholt, 2012, p. 77). Vi ønskede i den foregående undersøgelse, at få fornemmelsen af Mads' oplevelse af inklusionen, set i forhold til hans forståelse og de historier han fortæller om sig selv. Denne forståelse og disse historier vil altid være skabt i sammenhæng med sociale strukturer og praksisser, hvorfor det for os er relevant ikke blot at have fokus på den enkelte elev, men at se på de fællesskaber som Mads i klassen indgik i (Astrup, 2011, p. 64). Det vil vi i dette speciale forsøge, gennem interviewet med Mads' mor og eleverne i Mads' parallelklasse.

3.2. Interview

Vores forståelse for menneskelig interaktion og vores deraf følgende opfattelse af verden og mennesket selv, påvirker i høj grad vores forståelse af den interaktion, der finder sted under interviewet, og den senere tolkning af samme. Vi læner os her igen op ad en postmoderne, socialkonstruktionistisk forståelse og fokuserer på den mening, der skabes mellem mennesker i en social forhandling.

3.2.1. En fænomenologisk indgangsvinkel til interviewet

I vores tilgang til interviewet er vi desuden inspireret af det fænomenologiske ideal om at forstå de sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver, ligesom vi ønsker at forstå verden, som den opleves af interviewpersonen (Kvale, 2007, p. 61; Langdridge, 2007, p. 17). Verden, som den af informanten mødes og direkte opleves i dagliglivet, kaldes i fænomenologisk terminologi personens 'livsverden' (Kvale, 2007, p. 63; Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 31). Ifølge Merleau-Ponty, må al viden forstås ud fra vores eget synspunkt eller gennem vores egen oplevelse af verden. Selv videnskaben og dens symboler kan kun forstås og bestå på baggrund af den levede verden (Kvale, 2007, p. 63). Set i lyset heraf er kvalitative undersøgelser af menneskers oplevelse af deres verden grundlæggende for de mere abstrakte videnskabelige undersøgelser af den sociale verden. Det kvalitative forskningsinterview giver en unik mulighed for at få et indblik i den grundlæggende oplevelse af 'livsverdenen' og den viden, der her frembringes, kan derfor ikke blot forstås som et tillæg til de 'kvantitative kendsgerninger', men må forstås forud for og som grundlag for disse (Kvale, 2007, p. 63; Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 31).

Vi kunne have valgt at foretage vores interviews i den kontekst Mads, hans mor eller 10.-klasseeleverne befinder sig i, som et løst struktureret interview, ved at følge dem i deres hverdag og løbende stille spørgsmål, som relaterer sig hertil. Dermed ville vi have haft mulighed for, at kunne gå helt tæt på deres livsverdener og forfølge den fortælling, som de er mest optagede af (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 38). Ulempen ved denne form for interviews er dog, at det er en vanskelig genre, som kræver stor erfaring og mellemmenneskelig sensitivitet fra interviewerens side, ligesom det er en mere tidskrævende form. Desuden vil et mere struktureret interview give bedre mulighed for at fastholde et forudgående forskningsmæssigt tema; konkret i denne sammenhæng, at det er ADHD og de muligheder eller

begrænsninger, denne diagnose skaber for de involverede, vi er interesserede i (ibid., p. 35). Vi har ud fra disse overvejelser valgt at foretage semistrukturerede interviews (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 38).

Vores mål med at interviewe Mads var i størst muligt omfang at få den 'rene' oplevelse af hans livsverden frem. Derfor var det vigtigt at være opmærksom på det, man kunne kalde 'den fænomenologiske reduktion', eller hvad Husserl refererer til som 'epoché' (Langdridge, 2007, p. 17). Ifølge den fænomenologiske metodetradition bør vi forsøge at sætte vores 'common sense' og videnskabelige viden om fænomenerne i parentes, for at nå frem til en fordomsfri beskrivelse af fænomenernes væsen, her fokuserede vi i det første interview på Mads' 'rene' oplevelse af at være elev med ADHD. Ifølge den hermeneutiske tradition kan det dog ikke indebære et absolut fravær af forforståelse, men snarere en kritisk analyse af egne forudsætninger (Kvale, 2007, pp. 62f). Gennem hermeneutikken påpeges det, at den viden vi kan udlede af et interview, altid vil være en *fortolkning* af mennesket og konteksten. Ifølge Gadamer afhænger fortolkning netop af *for-domme* (forforståelse), og uden dem ville forståelse ikke være mulig. Forforståelsens fortolkning kan være den rent sproglige, analog til når vi oversætter og fortolker et fremmed sprog, når en historiker fortolker historiske tekster, eller når en jurist fortolker en lovtekst (Kvale, 2007, pp. 62f).

Mening skabes således på baggrund af andre kontekster, erfaringer og meninger, og vi kan derfor aldrig helt fralægge os vores forforståelse (Brinkmann, 2012a, p. 42). En "bevidst naivitet" vil dog hjælpe os til at være nysgerrigt udforskende, og ikke for styrende (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 37).

At skabe mening er ofte at genfinde den struktur eller de skemaer vi allerede bærer på, eller gennem disse, at skabe nye. Ved at anvende interviewmetoden må vi have for øje, at viden, i en socialkonstruktionistisk forståelse, netop er en dialogisk aktivitet, der også involverer modsætninger og konfrontationer (Brinkmann, 2012a, p. 105) Med en eklektisk, postmodernistisk tilgang, vil vi gennem interviewet både kunne hente information om oplevelser *udenfor* interviewet, samt bringe nye aspekter frem, der ikke tidligere var bevidste for Mads, Hanne, 10-klasse-drengene, eller os som interviewere (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 31).

Netop fordi det enkelte menneskes unikke erfaring udstyrer det med unikke skemaer eller forforståelse, kan enhver begivenhed tolkes og opleves forskelligt, en viden som næsten kun er tilgængelig gennem bevidst sprogliggørelse. (Flyvbjerg, 2008, p. 467).

Det semi-strukturerede interview er derfor en ideel måde at indsamle empiri på, da vi tidligere ønskede at analysere den narrative struktur i Mads' italesættelse af sine oplevelser, og vi i dette speciale udbygger og rammesætter hans narrativer ved at identificere fortællinger og diskurser om ADHD og folkeskolen, i Hannes og 10.-klasseelevernes interviews.

Elsbeth McAdam definerer nogle narrative elementer, der var brugbare i interviewet med Mads, hvor hans oplevelse blev tolket i forhold til de historier, han fortalte om sig selv. Vi fokuserede på forskellige nøglebegivenheder i Mads' liv, spurgte ind til signifikante personer og stillede spørgsmål, som involverede Mads' forestillinger om fremtiden. Desuden havde vi også interesse for de problemer og udfordringer Mads har været igennem, samt tro og ideologier, og til sidst også et fokus på det gennemgående livstema hos Mads. Dette er ikke nødvendigvis den mest hensigtsmæssige fremgangsmåde til alle narrative interviews, og det vil derfor også være muligt, ud over de her nævnte temaer, at fokusere på andre bestemte elementer i historiefortællingen (Langdridge, 2007, pp. 132f).

Interviewet med Hanne er hovedsageligt inspireret af det foregående interview med Mads og analysen heraf. Vi ønsker med interviewet at afdække, hvordan de relevante diskurser, der påvirker Mads' forståelse af sig selv og sine muligheder, helt konkret udspiller sig i relationen mellem mor og barn, i et forløbsmæssigt perspektiv. Interessen er også på hvordan Hanne oplever diskurser og ekspert-magten fra sundhedssystemet og hvordan disse har påvirket hendes måde at tænke på situationen, og derudfra ageret. Vi ønsker således at finde ind til, hvordan Mads' identitet og selvforståelse, bl.a., skabes gennem relationen til hans mor, og hvordan hendes handlinger og tanker påvirkes af det omkringgivende samfund og nære relationer.

Gennem analysen af interviewet med Mads blev det i sidste projekt klart, at han delvist havde formået at bryde ud af de rammer, specialklassen og ADHD-diagnosen satte. Det kunne synes som en ren succeshistorie, om hvordan vi ikke nødvendigvis

er begrænsede af diskurser og italesættelser. Dog blev vi opmærksomme på, at i stedet for at leve op til de forventninger, der var til en specialklasseelev, så forsøgte han at leve op til noget andet, omhandlende bl.a. faglige præstationer og normer for et 'normalt' liv. Derfor fokuserer vi i dette speciale, igennem et interview med tre 10-klasse-elever, på hvilke forventninger de gennem deres skolegang har oplevet, og hvilke forventninger de i dag har til sig selv. Dette for at se, hvilke diskurser Mads nu er påvirket af.

3.3. Fokusgruppeinterview

Vores forståelse af viden bygger på, at skabelsen af mening sker i fællesskab med andre, og at vi derigennem er sammen om at definere, hvad der er gyldig viden i denne kontekst. I interaktionen med andre finder vi ud af hvem vi er og hvad vi mener. Vi forholder os til de mennesker, der er en del af gruppen og finder vores egen plads i denne.

Dette er udgangspunktet for, at vi har valgt at foretage et fokusgruppeinterview. Igennem samspillet mellem eleverne håber vi således at den diskussion og samtale vi som interviewere sætter i gang, kan være med til at facilitere nogle indsigter, hvis ikke eleverne på forhånd har sat ord på, hvad der er på spil i en klasse eller i folkeskolen.

Ud fra et socialkonstruktionistisk perspektiv er det forhold, at fokusgruppedeltagerne taler sammen, således i sig selv handling og *at gøre* noget, og det har eller får praktiske konsekvenser. Deltagerne kan eksempelvis, gennem interaktionen og forhandlingen, forsøge at få accept fra de andre i gruppen, eller signalere normalitet (Halkier, 2010, p. 127).

Det individuelle interview er bedre egnet til at belyse, hvordan den enkelte oplever eller orienterer sig i sin livsverden, i forhold til et bestemt problem. Derfor er det også kun Mads og hans mor, der kan siges at være eksperter i deres eget liv og deres udfordringer med ADHD'en, og vi foretog disse interviews som individuelle (ibid., p. 121). Hvor de diskurser og fortællinger, som Mads og Hanne oplever påvirker deres liv, kommer fra, søger vi således at belyse gennem fokusgruppeinterviewet. Fokusgrupper er gode til at producere data om sociale gruppers fortolkninger, interaktioner og normer, men egner sig ikke til at producere data om de enkelte individers livsverdener (ibid., p. 123). Det er vigtigt ikke at bruge denne type

interview som en slags udvidet individuelt interview, men i stedet lade de sociale interaktioner i gruppen komme til deres ret (ibid.). I individuelle interviews er spørgsmålene udarbejdet til at få den enkelte informant til at fortælle så detaljeret som muligt, mens spørgsmålene ved fokusgruppeinterviews er beregnet på at starte og understøtte meningsudvekslinger, diskussioner og forhandlinger deltagerne imellem (ibid., p. 130).

Vi anser ikke den viden, der fremkommer i interviewet som autentisk eller sand, men har som angivet en socialkonstruktionistisk videnskabsteoretisk vinkel, hvor vi forstår den viden der produceres, som kontekstafhængig, relationel og potentiel foranderlig (ibid., p. 121f).

Vi anser diskurser og fortællinger som socialt konstruerede og potentielt foranderlige, og da det er måden, hvorpå de konstrueres, og hvordan de udformer sig, vi ønsker at få indblik i, vil vi mene, at metodens styrker passer med undersøgelsens vidensinteresse (ibid., p. 123). Deltagernes sammenligninger af erfaringer og forståelser vil kunne producere viden om kompleksiteten i betydningsdannelser og sociale praksisser, som er svær at få frem i individuelle interviews. Der er mulighed for at deltagerne spørger ind til hinandens udtalelser og kommenterer hinandens erfaringer og forståelser, og dette gøres ud fra en kontekstafhængig forforståelse, som undersøgeren ikke nødvendigvis har (ibid.).

Udvælgelsen af deltagere har været analytisk selektiv, og vi har sørget for at få vigtige karakteristika i forhold til problemstillingen repræsenteret i udvalget (Halkier, 2010, p. 124). Dette ved, at vi har fået kontakt til elever i en 10.-klasse, der har oplevet hvordan det er at gå i folkeskole, med alle de udfordringer og forventninger dette indebærer.

Da den viden, et fokusgruppeinterview kan give os, er afhængig af deltagernes interaktion med hinanden, bør gruppen hverken være for homogen eller heterogen, da der er risiko for, at der henholdsvis ikke sker nok interaktion eller, at der opstår konflikter, og at deltagerne har svært ved at relatere til hinanden (ibid.).

Om deltagerne kender hinanden eller ej skaber forskellig interaktion under et interview, hvorfor vi har skullet gøre os nogle overvejelser herom. Fordelene ved, at de ikke ville kende hinanden, kunne være, at deltagerne ville være nødt til at spørge meget eksplicit ind til hinanden, da de ikke ville kunne tage noget for givet, og

derved ville fremkomme flere perspektiver og indsigter. Desuden ville det være en fordel, at den enkelte ikke skulle stå til ansvar for udtalelserne overfor gruppen, efter interviewet. På den anden side kan det være en fordel at deltagerne er bekendte, da de så ville være mere trygge i hinandens selskab, og de måske ville kunne uddybe hinandens perspektiver gennem delte erfaringer og oplevelser. Det sociale rum i fokusgruppen ville dermed være genkendeligt for den enkelte, og ville i lighed med deltagerobservation, være mere sammenligneligt med deltagernes egen hverdag (ibid., p. 125).

I vores undersøgelse har vi valgt at interviewe folkeskoleelever, der har gået i den almene folkeskole under hele deres skoleforløb, og som går i en studieforberevende 10. Klasse (samme studieretning som Mads), hvilket fortæller os noget om, at de har ambitioner om at fortsætte studierne på en ungdomsuddannelse. Vi er netop interesserede i, hvad drivkraften er bag intentionerne om at fortsætte den videre uddannelse. Vi har valgt at interviewe tre drenge, da hovedfokus i opgaven ligger på ADHD-problematikken, hvilket hovedsageligt er gældende for drengene (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 186). Desuden bygger dele af analysen på vores interview med *drengen* Mads, og vi tager derfor højde for, at en drengs livsverden kan adskille sig fra en piges oplevelse af samme omstændigheder.

Vi har valgt at opbygge vores interview omkring den såkaldte *blandede tragtmodel* (Halkier, 2010, p. 126). Dette indebærer, at vi starter interviewet åbent, med et bredere spørgsmål om emnet, og bevæger os over i en strammere styring af samtalen, i løbet af interviewet. Vi er interesserede i både at høre om drengenes umiddelbare tanker om at gå i folkeskole, og i hvilke associationer og tanker der dukker op, så vidt muligt uden at have farvet eller styret dem i nogen retning. Herefter er vi mere specifikt interesserede i at høre deres perspektiver på og opfattelser omkring afgrænsede emner og problematikker, hvilket nødvendiggør den følgende, strammere styring (ibid.).

3.3.1. Analyse af fokusgruppeinterview

En forskel mellem analyse af individuelle interviews og gruppeinterviews er, at fokusgruppedata indeholder gruppeinteraktioner. Det gør individuelle interviews også, men den sociale kontekst er en anden. Interaktionerne i gruppen påvirker det, der diskuteres og udtales, og indholdet af dette påvirker interaktionerne (ibid., p.

133). Vi er derfor også, som tidligere nævnt, bevidste om, at de tre elever kender hinanden, og hvad de siger og gør, påvirker deres fremtidige relation. Vi er opmærksomme på, at elevernes individuelle udsagn kan være afstemt efter situationen og de andre elever, og er særdeles kontekstafhængig. Selvom alle typer kvalitative data er udtryk for social handling (ibid., p. 135) tilpasser eleverne i højere grad deres svar efter, hvad de i situationen oplever af respons fra de andre i gruppen, end hvis de havde siddet enkeltvis med en interviewer, der forsøger at give et minimum af respons tilbage. Det er da også denne tilpasning vi i høj grad er interesserede i, fordi vi gennem denne proces kan få en fornemmelse af, hvordan fortællinger og diskurser skabes og videreføres i sociale fællesskaber. Det analytiske design af fokusgrupper kan derfor siges at være i overensstemmelse med den teoretiske vinkel i vores undersøgelse (Halkier, 2010, p. 135).

Inden vi går videre med vores analysemetoder til interviewet, vil vi kort opridse vores konkrete tilgang til empiriindsamlingen.

3.4. Empiriindsamling

I vores tidligere undersøgelse fik vi kontakt til vores informant, Mads, gennem samarbejde med Aalborg kommune, PPR, som led i en evaluering af inklusion i kommunens skoler. Eleverne som skulle være med i denne evaluering blev udvalgt ud fra en række kriterier, som bl.a. omfattede at være overflyttet fra special- til almenklasse i skoleåret 2012/2013 og at de med sig fik overført mulighed for otte timers støtte i den nye klasse.

Vi kontaktede Mads' forældre, fortalte dem om projektet og ønsker om empiriindsamling. Efter aftale med Mads' mor, vidste han ikke at vi kom og observerede i klassen. Forældrene mente han helst ville være fri for den opmærksomhed, der naturligt ville være omkring ham, hvis han og klassen vidste, at vores projekt omhandlede ham. Uden Mads' vidende kom vi dermed ud i klassen og observerede en hel undervisningsdag, med skiftende fag og lærere.

Herefter reviderede og tilføjede vi konkrete eksempler fra observationen til vores interviewguide, som vi på forhånd havde udfærdiget, hovedsagligt skrevet på baggrund af McAdams forslag til temaer, i et interview med fokus på informantens oplevelse i relation til de historier denne fortæller om sig selv.

Selve interviewet foregik i Mads' eget hjem, hvor han sammen med sin mor tog imod os. Der var således skabt en god og naturlig stemning, som bevirkede at både vi og Mads, følte os godt tilpas i situationen.

Nu, 4 måneder senere, har vi foretaget endnu et interview, denne gang med Mads' mor Hanne, for at udforske og udbygge den historie, vi havde fået kendskab til. Dette interview er ligeledes foretaget i deres eget hjem under afslappede forhold.

Vi har desuden kontaktet Mads' 10.-klasselærer, der har været i stand til at sætte os i forbindelse med 3 drenge fra Mads' parallelklasse. Vi har ikke ønsket, at disse elever skulle kende Mads personligt, men dog have et kendskab til skolen og specifikt have valgt at gå i en studieforberevende klasse. Vi har arrangeret et møde på skolen hvor vi har kunnet gennemføre et fokusgruppeinterview, uden at Mads har skullet have indtrykket af, at det har handlet om ham.

I det følgende afsnit fremlægges vores overvejelser omkring analysemetoder og den konkrete fremgangsmåde i analysen af interviewet.

3.5. Analysemetoder

Forskellige analysemetoder har forskellige styrker, og vores valg af model for analysen, må foretages på grundlag af hvilke spørgsmål, vi ønsker svar på (Langdridge, 2007, p. 129). I kraft af de varierende analysemetoders forskellighed, er de egnede til at udforske forskellige problemstillinger. Vi har valgt en analysemetode der bygger på både et fænomenologisk og teoretisk perspektiv, og anvender det, Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) kalder *bricolage*. Det er en betegnelse for en mere postmoderne, eklektisk tilgang, hvor metoder og teknikker afhænger af hvad det præsenterede interviewmateriale inspirerer til, i modsætning til mere systematiske metoder (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 259).

Vi lader os inspirere af diskursanalyse, der dækker over en række forskellige tilgange med fællestræk. Der findes en række diskursbegreber som metoderne bygger på, men fælles for dem alle er, at diskurser er konstituerende kræfter i konstruktionen af virkeligheden (Phillips, 2010).

Gennem vores narrative indgangsvinkel til den foregående undersøgelse, gjorde vi brug af elementer fra den kritisk narrative analyse, i analysen af interviewet med

Mads. Analysemetoden er udviklet af Darren Langdridge, og er hovedsageligt udviklet på baggrund af Ricoeurs arbejde. Metoden bygger på den fænomenologiske filosofi, samtidig med at beskæftige sig med hermeneutikken, og dermed anerkende behovet for fortolkning (Langdridge, 2007, p. 129f). At skabe et narrativ involverer ordningen af begivenheder og hændelser til en meningsfuld helhed, hvor de bliver logisk forbundne med hinanden (ibid., p. 130). Vi præsenterede først den historie Mads fortalte, og tog udgangspunkt i McAdams oprids af typiske elementer, der findes i de fleste historier eller narrativer: Historien finder sted i en *setting*, der definerer tid og rum. Der vil være *karakterer* der fungerer som hovedroller i historien, og de har brug for en *udløsende hændelse* til at igangsætte et *forsøg* på at opnå et mål. Dette leder til en eller flere *konsekvenser*, som får karakteren(-erne) til at *reagere* (McAdam, 1993 ifølge Langdridge, 2007). Selvom det er vigtigt at have forståelse for klassisk historieopbygning, var der med denne tilgang risiko for at vi som analytikere kunne lægge en struktur ned over interviewet, og dermed gå imod de fænomenologiske principper (Langdridge, 2007, p. 131). Vi var derfor opmærksomme på vigtigheden af at *lade informanten tale*, at fokusere på historiens struktur og form som den fremtræder, fremfor at tillægge den en forudbestemt mening (ibid., p. 132).

Vores analyser er hermeneutiske processer, hvor sammenfatningerne giver nye perspektiver til at se problematikken på andre måder, og derfor fortolke begyndelsen anderledes. Fortolkningen behøver ikke tilbyde den 'rigtige' forståelse af meningen i interviewet, men hellere fokusere på et skift i perspektivet i forståelsen af livsverdenen, gennem en behandling af de narrativer og diskurser der hersker i den sociale verden. Målet er ikke at finde frem til sandheden om den enkelte person eller den sande fortælling om skabelsen af identitet, men at udvikle en analyse af den narrative verden, der både giver muligheder og begrænser individets måde at tale om verden på (ibid., pp. 134ff). Der hvor vores analyse af interviewet med Mads adskilte sig fra den kritisk narrative metode, var i den kritiske og destabiliserende tilgang. Vi havde ikke til hensigt at destabilisere eller stille spørgsmålstejn ved Mads' narrativer, men at udfolde hvordan han selv opbygger og oplever disse. I relation til diskursanalyse, havde vi således under analysen mindre fokus på den rene *konstruktionisme* (Phillips, 2010). Under interviewet med Hanne, har vi i højere grad sat spørgsmålstejn ved den selvfølgelighed hvormed hun beskriver problematikken.

Derfor bærer analysen af dette interview også præg af, at der er sket en udvikling under interviewet, og at Hanne i slutningen giver udtryk for at se anderledes på situationen og diagnosen. Vi vil derfor også rent analytisk, forsøge at dekonstruere Hannes forståelse af Mads' diagnose og hendes oplevelse af muligheder og begrænsninger, for at påpege den enorme magt diskurser og ekspertviden har, over vores oplevelser af samme.

3.5.1. Disposition for analysen

Ved at gennemlæse interviewene har vi dannet os et overordnet indtryk. Vi har forsøgt at skabe sammenhænge og strukturer i fortællingerne, der relaterer sig til vores problemformulering. Da vi analyserede interviewet med Mads, fokuserede vi på særlige passager, der fortalte noget om hvordan Mads oplever sig selv og hvordan han konstruerer sine narrativer (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 259f). Ved gennemlæsning af transskriptionen, arbejdede vi således med at meningskondensere Mads' forskellige udsagn. Dette indebærer at se efter naturlige meningsenheder og uddrage deres hovedtemaer, hvorved informantens meninger gives en kortere formulering (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 227f). Vi tematiserede ud fra vores narrative udgangspunkt, og der fremstod forskellige narrativer, vi kunne adskille fra hinanden. Vi arbejdede herefter med hvorledes disse narrativer udfolder sig i fortællingen, og hvordan de interagerer og kæmper med hinanden undervejs.

Under analysen af interviewet med Hanne har vi således haft særligt øje for de dele af hendes fortælling, der relaterer sig til de narrativer og diskurser, som vi tidligere identificerede i Mads' historie, med fokus på, hvordan de konkret har udspillet sig i relationen.

I fokusgruppeinterviewet har vi ligeledes udarbejdet en meningskondensering, samt identificeret relevante diskurser der synes at påvirke drengene, omkring folkeskolen og idealer om, hvad der er et godt liv.

3.6. *Metodediskussion*

Vi vil i det følgende kort diskutere vores eget valg af metode, både i dette speciale og i vores tidligere projekt, som kun omhandlede Mads.

3.6.1. Individfokuseret eller relationel tilgang til metoden?

I vores tidligere undersøgelse, hvor vi udelukkende interviewede Mads, rejste vi en metodediskussion omkring vores undersøgelsesform. Selvom vi gennem metodevalg inddrog flere forskellige metoder til at belyse problemformuleringen, kunne undersøgelsen kritiseres for, at der trods alt stadig var fokus på *eleven*, som centrum for undersøgelsen, uanset at vi observerede ham i den kontekst han indgik i. På den måde så vi en risiko for, at undersøgelsen var for individfokuseret, i stedet for at anlægge en mere systemisk tilgang eftersom Verden ikke består af enkeltdele, men i stedet skal forstås i en helhed (Dixon, 2007; Wagoner, 2011, p. 6). Her kunne det dog påpeges, at subjektiviteten i interviewene også kan være en styrke, da al viden ifølge Kvale, forstås igennem vores eget synspunkt eller vores egen *oplevelse* af verden (Kvale, 2005, p. 63). Vi har i dette speciale søgt at kombinere disse to argumenter, ved stadig at interviewe Hanne, og dermed få adgang til hendes *oplevelse* af verden, men dog sammenlignet og analyseret med fokus på relationernes betydning i denne oplevelse af *selv* og *verden*. På den måde er vi med dette speciale netop kommet ud over denne risiko for individfokusering, og har i stedet anlagt en systemisk eller relationel tilgang.

3.6.2. Generalisering

Selvom kvalitativ viden ikke kan generaliseres, kan den sagtens have værdi, og indgå i en bredere forståelse af verden (Flyvbjerg, 2008, p. 471). Vores resultater kan siges at være generaliserbare i forhold til teoretiske ståsteder (ibid. p. 471f). Vores mål er da at udvide og generalisere teori, og ikke at lave statistisk generalisering, da interviewundersøgelsen ikke afspejler et repræsenterbart udsnit af befolkningen (Yin, 1994, p. 10). I dette speciale er formålet at tage udgangspunkt i det enkelte individ, og Mads' egen oplevelse, som fænomen i sig selv, og derudfra analysere, hvordan disse oplevelser skabes gennem nære relationer, til Hanne og i skolen.

Sand ekspertise bygger på et intimt kendskab til et utal af forskellige cases, uden at reducere dem til standardtilfælde eller teorier, som viden på begynderniveau består af (ibid., p. 483). Dermed ikke sagt, at vi skal forkaste teorier som sådan. Men i stedet for at forstå teorier som endegyldig, sand viden, kan vi bruge dem som 'tænkeværktøjer' og retningslinjer, både i forskning og i hverdagen (Brinkmann, 2012a, p. 58).

I forhold til vores interviewmetode, kan den viden som fremkommer af vores interviews, siges at være skabt i samspillet mellem interviewer og informant, og i fokusgruppeinterviewets tilfælde i den konkrete sociale interaktion, som finder sted under interviewet, og det ville derfor kunne hævdes, at informanternes *oprindelige* oplevelser, som vi ønsker at få adgang til, ikke bliver formidlet. På den anden side vil samspillet være med til at skabe nye perspektiver på oplevelsen, hvilket vi også forsøger at anvende i interviewet med Hanne. Den oplevelse, der beskrives i interviewet, vil derfor ikke være forkert, men et udtryk for, at informanten udvikler sig selv og sin historie i relationen og i forhold til de spørgsmål, der stilles. Beskrivelsen er dermed blot mere reflekteret og nuanceret, og Hanne kan få sat ord på tidligere udtalte oplevelser og følelser.

Desuden er der risiko for, at informanterne gerne vil give interviewer de 'rigtige' svar og tilpasse sig de rammer, interviewet skaber, såkaldt 'compliance', og afstemme deres svar og væremåde ift. hvad der er gyldigt og ikke gyldigt i denne sammenhæng (jf. Asch, 1951) (Kvale, 2007; Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 36). Denne form for konformitet, hvor deltagerne retter ind efter det der opleves som gyldigt i sammenhængen, søger vi gennem fokusgruppeinterviewet at udnytte, da det kan siges at være gennem denne proces, at mening dannes og enighed skabes omkring dominerende diskurser.

En videnskabelig undersøgelse bør være systematisk, gennemsigtig og forholde sig kritisk til egne metoder og resultater. Dette er der intet i præmisserne for interviewformen, der taler imod.

Gyldigheden af et interviewstudie ligger i, at det lærer os om menneskets livsverden, og den viden vil påvirke både teoriudvikling og vores tænkning og handling (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 34). Jean Lave mener, at det eneste 'instrument' der er tilstrækkeligt komplekst til at kunne forstå og tilegne sig viden om menneskelig eksistens, er et andet menneske, og dermed bruger vi også i forskning, netop vores eget liv og erfaringer i verden (Lave ifølge Brinkmann, 2012a, p. 49).

3.7. *Præsentation af vores informanter – Hanne og Mads*

Hanne er uddannet pædagog, og mor til Mads og Adam. Hun bor sammen med sin kæreste og sine drenge, Mads, der går i 10. klasse og Adam, der går i gymnasiet. Begge sønner har fået stillet diagnoser, Mads ADHD som helt lille, og Adam diagnosen ADD, sent i sit skoleforløb.

Da Mads var lille oplevede familien mange skænderier, og der syntes at være uenigheder omkring opdragelsen, hvilket resulterede i Hannes beslutning om at blive skilt fra drengenes far (Hanne, l. 693-700). Nogle år forinden var Mads begyndt at opleve kraftige symptomer. Hanne oplevede, at Mads reagerede meget voldsomt på skænderier og skældud (Hanne, l. 158-159) og at han var meget følsom. Der var megen usikkerhed om, hvorfor han reagerede sådan, og han var en overgang indlagt på hospitalet, da de frygtede han led af epilepsi (Hanne, l. 104-115). Han fik diagnosen ADHD og ordineret medicin som 3-årig (Hanne, l. 122). I børnehaven var han desuden meget frygtsom, og de ansatte klagede over, at han i en, efter deres erfaring, sen alder, ikke var renlig (Hanne, l. 273-280). Han blev flyttet til en specialbørnehave, hvor han klarede sig godt, og kom senere i specialklasse, til almindelig tid. Hanne har gennem hele børnenes opvækst været meget fokuseret på rollen som mor, og hvad hun selv har kunnet gøre for, at drengene fik det så godt og havde så gode udviklingsmuligheder som muligt.

Hanne har haft et godt indtryk af forløbet i specialklassen, og Mads har klaret sig både socialt og fagligt godt. Efter 9. klasse besluttede han selv at skifte skole til en almindelig 10. klasse, med målet om at fortsætte videre i gymnasiet som sin storebror Adam. Mads stoppede helt med at tage medicin, inden han begyndte i 10. klasse, og klarer sig godt.

I den følgende analyse vil vi forsøge at svare på, *hvordan samfundsdiskurser gør sig gældende i konkrete relationer* ved at identificere de diskurser, som kommer til udtryk i interviewene med Mads, Hanne og fokusgruppen. Vi vil vise, hvordan diskurserne påvirker informanternes forståelse af sig selv og deres relationer til andre. Herefter vil vi forsøge at relatere de identificerede diskurser i interviewet med Hannes og fokusgruppen, med de diskurser vi fandt dominerende i interviewet med

Mads. Herigennem tager vi fat i sidste del af problemformuleringen, nemlig hvordan en elev med diagnosen ADHD, i relationer påvirkes af samfundsdiskurser.

4. Analyser

I gennem analyser af vores interviews vil vi gerne fremhæve, hvordan diskurser påvirker måden, vi tænker på, og udvider eller begrænser vores muligheder og selvopfattelse.

I analysen af interviewet med Hanne vil vi igennem afsnittet, *Diskurser i Hannes forståelse af sig selv som Mor*, starte med at identificere de to grundlæggende diskurser vi ser i Hannes udtalelser og søge at udfolde, hvorfra disse diskurser stammer. Vi vil undersøge, hvordan Hanne opfatter sin rolle som opdrager og mor i forhold til disse diskurser, og hvordan hun tager afstand fra visse holdninger, mens hun føler sig integreret, eller på hjemmebane, i andre. Derefter følger et afsnit, som vi har valgt at kalde *Hannes domæne*, som viser, hvordan Hanne finder tryghed og sikkerhed i sin rolle som mor, bl.a. igennem sit job som pædagog.

For at forstå, hvordan Mads er blevet påvirket af diskurserne, bl.a. igennem relationen til sin mor, vil vi i afsnittet *Diskursernes påvirkning i relationen*, starte med at vende tilbage til analysen af interviewet med Mads, for bl.a. at se nærmere på, hvordan han oplever kategorier som begrænsende i sin udfoldelse, og hvordan hans oplevelse af på samme tid at være tryk og usikker på sig selv og sine egne udviklingsmuligheder, kommer til udtryk i hans udtalelser. Herefter vil vi følge disse kategorier og oplevelse af udviklingsmuligheder over i analysen af interviewet med Hanne og dermed se på, hvordan diskurserne kommer til udtryk og spiller ind i relationen mellem de to.

Vi vil i afsnittet *Diskursernes kamp, i og omkring Hanne* se nærmere på, hvordan Hanne og Mads i mange tilfælde sprogligt følger den biomedicinske diskurs, men i handling viser noget andet. Vi vil også her se på, hvordan vi ser en udvikling i eller nuancering af Hannes udtalelser gennem interviewet.

Afsnittet *analyse af fokusgruppeinterview*, tager udgangspunkt i Mads og Hannes forståelser og fortællinger om 'den gode elev'. For nærmere at undersøge hvordan denne diskurs forhandles og formidles af de personer som er centrum for diskursen, nemlig folkeskoleelever, analyserer vi dernæst interviewet med fokusgruppen.

4.1. Diskurser i Hannes forståelse af sig selv som Mor

Vi vil i følgende afsnit identificere diskurser i interviewet med Hanne, se på hvordan det påvirker hendes opfattelse af sig selv som mor, og gennem en sammenfatning opsummere det, vi kalder Hannes domæne.

4.1.1. Identifikation af diskurser i interviewet med Hanne

Vi ser, i interviewet med Hanne, særligt to diskurser, som bliver meget tydelige, fordi de i mange tilfælde modsiger hinanden, og der opstår en konflikt. Disse konflikter kommer både rent sprogligt og handlingsmæssigt til udtryk i de relationer, Hanne er i, ved at hun fx erklærer sig uenig i andre personers holdninger eller handlinger, men konflikterne opstår også inde i Hanne selv, hvor hun kommer til at modsige sig selv, eller bliver usikker på, om det hun mærker og mener nu også er rigtigt.

For det første ser vi en biomedicinsk diskurs, som kommer til udtryk på mange punkter igennem interviewet, både igennem Hannes formidling af andre personers synspunkter, men også i forhold til Hannes egen forståelse af fx ADHD diagnosen. Denne diskurs ser vi er oppe imod en diskurs, som man kunne kalde en anerkendende diskurs. Herigennem giver Hanne udtryk for, hvordan hun ser muligheder og udviklingspotentiale i og for alle mennesker, og hvordan hun opfatter nære relationer som grundlæggende for et menneskes udvikling.

4.1.1.1. En biomedicinsk diskurs

Hannes egen forståelse af ADHD diagnosen synes at tage udgangspunkt i den biomedicinske diskurs. Hun ser ADHD som en 'defekt' i hjernen, der er genetisk nedarvet. "*Men det der med (Mads' vanskeligheder), jeg tror det er noget arveligt*" (Hanne, l. 1381-1382) , og hun mener, at det kommer fra hende selv.

"Og så tror jeg selv, jeg har noget ADHD (...) Jeg tror faktisk, det er mig, han har det efter. Jeg tror, jeg har sådan et eller andet også. (...) fordi mange af de problemstillinger som Mads, dem kan jeg godt kende selv" (Hanne, l. 1096-1102).

Selvom hun bruger ordet, har hun dog lidt svært ved betegnelsen 'defekt' *"Jeg tænker det er en defekt han har fra mig fordi, defekt eller defekt, jeg lever et udmærket liv"*. (Hanne, l. 1223-1225), og har ofte brug for at sige, at *"der er mange ting der er meget værre"* (Hanne, l. 1248). Når vi prøver at forfølge hvor denne forståelse af diagnosen kommer fra, siger hun direkte, *"jamen det er [børnepsykiateren] der har sagt det, han har sagt, det er en defekt i hjernen"* (Hanne, l. 1359-1360).

Hun siger flere gange, *"jeg har altid vidst, der var noget galt med ham [Mads](...)"* (Hanne, l. 147-148). Og *"allerede fra han var 2 år havde jeg forsøgt at finde ud af, hvad der var i vejen med ham"* (Hanne, l. 156-158). Det virker også som om, hun er meget hurtig til at acceptere psykiaterens ord for 'hvad der var galt' *"så havde jeg hørt om [børnepsykiateren], så blev jeg henvist til ham. Han havde så ham deroppe og snakke med ham og se på ham, og så kom han så frem til, at han havde middelsvær DAMP"* (Hanne, l. 175-178). Hun sætter ikke på noget tidspunkt direkte spørgsmålstejn ved diagnosens berettigelse, måske også fordi det sætter ord på de følelser, hun har haft i flere år vedrørende, at Mads har været anderledes på nogle punkter.

Det er tydeligt i interviewet af Hanne, at børnepsykiaterens ord har stor betydning i hendes forståelse af diagnosen og i hendes beslutninger omkring Mads. Selvom Hanne har været meget imod at give sin søn piller, har hun accepteret psykiaterens ord for, at det var den eneste mulighed for Mads:

Han har faktisk fået piller fra han var 3 år til han var 12 år i ét køre (...). Jeg var rigtig ked af det. (...) jeg er meget imod sådan nogle ting, så det var virkelig hårdt. Men man er bare nødt til at tænke, hvis det er det, der så gør, han kan få et ordentligt liv. (Hanne, l. 218-227).

I starten af interviewet får Hanne det til at lyde som om, at hun uden spørgsmålstejn godtager psykiaterens anvisninger angående pillerne, hvilket som hun selv siger er svært ikke at gøre, når man får at vide, at det handler om sit barns fremtid, *"det var bare sådan det var, det var ligesom ikke et valg, synes jeg ikke. Altså vil du dit barns bedste eller vil du ikke dit barns bedste."* (Hanne, l. 1558-1560). Senere, i afsnittet, *diskursernes kamp, i og omkring Hanne*, vil vi komme nærmere ind på, hvordan hendes udlægning, bl.a. omkring pillerne, ændrer sig igennem interviewet.

Der foregår altså ofte en kamp inde i Hanne vedrørende forståelsen af diagnosen. Men det er tydeligt at høre, at hun har brug for at få sagt, om det så er henvendt os,

eller til sig selv, at Mads altså har *det*, underforstået ADHD. Det bliver især tydeligt, når hun snakker om pillerne, som hun ikke har været glad for at give Mads, og om hvordan han i perioder har taget færre piller, eller valgt ikke at tage dem, ”*Men så fik han alligevel sådan for meget stress over det, og så fik han dem igen, halvdet år, to år, og så stoppede han igen, og så er han stoppet. Men han har det, og han er meget firkantet* (Hanne, l. 206-213, vores fremhævnings). Og når hun beskriver, hvordan hun har diskuteret dosering med psykiateren, ”*så [børnepsykiateren] han sagde til mig, nu virker det slet ikke, for han vejer, jamen Mads siger til mig, at det virker. Men han har det, og man kan også godt sådan mærke (det) (...)*” (Hanne, l. 1547-1550, vores fremhævnings). Måske kan disse konstateringer forstås som hendes måde at retfærdiggøre overfor sig selv, at hun har givet Mads pillerne i så mange år, selvom hun har været imod det. Man kunne tænke sig, at hun har brug for at fortælle sig selv og os, at der har været en mening med behandlingen.

Selvom Hanne som udgangspunkt forstår diagnosen ud fra præmisserne bag den biomedicinske diskurs, gør hun meget ud af at stille sig i modsætning til holdningen om, at man dermed ikke selv kan gøre noget for at ændre sine muligheder, eller ikke selv har et ansvar. Her fremhæver hun især ADHD-foreningen som fortalere for en forståelse af diagnosen, hun ikke er enig i.

”Jeg var jo til sådan et møde i ADHD-foreningen, og de sagde jo, når man havde et ADHD-barn, så var det sådan nogen, der ikke fik venner, og de fik ikke en uddannelse, og de fik faktisk et træls liv [griner]. Og så kan jeg huske, jeg sad med Mads, og jeg sad og så på de andre børn, og så tænkte jeg nej, det er ikke det, jeg vil, det er bare ikke det, jeg vil. Og så tænkte jeg, her kommer vi ikke mere. Og så bestemte jeg mig for, det var ikke det, jeg ville for Mads.” (Hanne, l. 227-234).

Hanne beslutter sig altså for, at hun vil noget andet for Mads. Hun har en stor sikkerhed i sin egen forståelse af, at denne manglende tro på, at et barn med ADHD kan udvikle sig, og offerrollen som hun ser hos forældrene i ADHD-foreningen, ikke vil kunne gøre noget godt for hendes barn. Vi vil i det følgende beskrive det, vi har valgt at kalde en anerkendende diskurs, som beskriver de tanker som Hanne har valgt at opdrage sine drenge ud fra.

4.1.1.2. En anerkendende diskurs

Hanne vælger aktivt, efter sit møde med de andre forældre i ADHD-foreningen, at hun og Mads ikke skal føle sig som ofre:

”Ja, hvis du vil være et offer og synes, det er synd for dig selv og dit barn, så bliver du det også. Du kan også vælge at sige, nej vi vil fandeme ikke finde os, vi vil have et ordentligt liv, og det kan man få. Hvis du vil være et offer så bliver du det også” (l. 1792-1796)

Hun vil ikke opdrage Mads efter den deterministiske forståelse af børnenes udviklingsmuligheder, som lå i ADHD-foreningens beskrivelse af diagnosen, *”hvis det er de holdninger, de har, så har de (børnene) jo ingen chance, det er ligesom selvforstærkende, hvis man har sådan nogle ting. Det kunne jeg i hvert fald mærke, det var ikke det jeg ville”* (Hanne, l. 248-254). *”Nej man bliver ikke lykkelig af, hvis man hele tiden bliver banket oven i hovedet med sådan og sådan, og til sidst så tror man også på, at livet det også bliver sådan”* (Hanne, l. 1811-1813). Hanne tager derefter et valg, *”og så tænkte jeg jamen, enten kan jeg vælge at sige det er det, eller også så kan jeg vælge og sige, det er noget andet for Mads”* (Hanne, l. 261-263). Hanne vælger i stedet at tro på, at hun har mulighed for at påvirke Mads’ fremtidsudsigter, *”og så har jeg ellers forsøgt at stille nogle krav til ham og, ikke pakke ham ind i vat. Det var så skrækkeligt det der med ikke noget liv og ikke nogen uddannelse og ikke nogen venner”* (Hanne, l. 234-237). Denne udlægning af hendes muligheder som forælder, kommer også til udtryk i hendes samtale med psykiateren. Hanne fortæller, hvordan psykiateren, efter Mads har været igennem et udredningsforløb, beskriver at

”der er to ting her, som Mads har det nu, ét så kan han få det (*ADHD-symptomer*) så meget, på grund af skilsmissen og hvordan vi greb det an, at han helt kan ligesom forsvinde i tågerne, (...) eller også, så kan han, hvis det kommer til at gå godt, så kan han få et næsten normalt liv (Hanne, l. 178-185).

Psykiaterens anbefaling i forhold til hvordan Hanne og Mads’ far skulle håndtere denne situation var for det første medicinsk behandling og for det andet, at de måtte sørge for at der kom ro på i familien.

”Det fik i hvert fald mig til at tænke mig meget om altså, hvor jeg så simpelthen bestemte mig for, det handler bare om børnene, kun om børnene, og alt andet, det var sådan set ligegyldigt. (...) Det kunne ikke nytte noget at have nogle kampe med børnenes far og, jeg skulle bare koncentrere mig om, at

de fik en ordentlig opvækst, og der var ro på, hele vejen omkring” (Hanne, l. 185-193).

Hun viser med denne beslutning, at hun tror på at kunne være med til at gøre en forskel i forhold til Mads’ udvikling: at hendes måde at være sammen med ham på, påvirker hans muligheder. Hun tager stilling som forælder og vælger at se sig selv som aktør, en der kan handle:

”Altså jeg tror på at, uanset om man har det ene eller andet, så bestemmer man sådan set selv, hvordan ens liv det skal være. Man kan ikke, man har selv et ansvar. Det mener jeg virkelig, man har. Uanset hvad handicap, man har, så kan man få et godt liv, eller man kan få et dårligt liv. Du kan deltage i det eller du kan lade være” (Hanne, l. 1032-1037)

Selvom Hanne ofte henviser til diagnosen i sin beskrivelse af Mads, gør hun også meget ud af at fortælle, at hun i sin opdragelse ikke har lagt meget vægt på netop italesættelsen af diagnosen:

”men det er jo bare sådan, Mads han er. Det er jo ikke noget, jeg mener er. Jamen, jeg mener jo ikke, det er helt forfærdeligt, jeg mener, der er mange ting der er meget værre. Så set ud fra det, så tænker jeg, nå ja men det er bare sådan Mads han er, og Mads han skal nok få det godt” (Hanne, l. 1245-1249).

Hun viser altså her, at hun er tryk i forhold til Mads’ fremtid, en tryghed, der, som vi senere vil udfolde, har stor betydning i hendes forhold til Mads, og i Mads’ forståelse af sig selv. Vi har valgt at forstå dette fokus på handlekraft, muligheder og udviklingspotentialer som Hanne beskriver, som et udtryk for en diskurs, vi har valgt at kalde en anerkendende diskurs, da hun gennem denne netop ser Mads, som den han er, med fokus på de muligheder som hun ser, og er med til at skabe, sammen med ham.

En anden ting, vi også mener falder ind under denne anerkendende diskurs, og som Hanne flere gange fremhæver som vigtigt i opdragelsen af Mads og hans bror, er hendes fokus på relationer og venner som det mest væsentlige i et menneskes udvikling.

For det første fremhæver hun vigtigheden af et nært forhold mellem mor og søn, *”bare sådan en lille ting, som at værelserne de er tæt på, i stedet for langt fra, det betyder faktisk rigtig mange ting. (...) det er nærhed, de (Mads og hans bror) har meget brug for nærhed.”* (Hanne, l. 92-95). Og hun beskriver, hvor dejligt hun synes

det er, at de to har et forhold hvor Mads, *"kommer ind om aftenen og så fortæller hvad han har tænkt over (...), når jeg er gået i seng, så kommer han ind og spiller musik og fortæller hvad han så, hans tanker og sådan nogle ting"* (Hanne, l. 968-974). Hun gør også meget ud af flere gange at fortælle, hvor stolt hun er af sine drenge, og man fornemmer, at hun mener det er en vigtig del af opdragelsen at gøre dem opmærksomme på, at hun er ubetinget stolt af dem:

"Men jeg tror altså også, det er vigtigt, at man som forældre til børn med sådan nogle diagnoser, at man ikke tænker åh nej nu er deres liv også ødelagt, nu er vores liv også ødelagt, men tænker på simpelthen at få det bedste ud af det, og så stolt af dem" (Hanne, l. 1059-1053).

Udover vigtigheden af det nære forhold mellem mor og søn, beskriver hun, hvordan hun altid har prioriteret Mads' sociale liv med venner meget højt, og hvor vigtigt hun synes det er for et menneske at have nære relationer:

"Det var så skrækkeligt, det der med ikke noget liv og ikke nogen uddannelse og ikke nogen venner, og det værste det var faktisk det der med venner, for det synes jeg faktisk det er så vigtigt. Så det har jeg i hvert fald prioriteret meget højt." (Hanne, l. 230-240).

"Altså jeg har bare tænkt på (...), at vi kunne selv være med til at give ham et anderledes liv og ligesom prioritere venner" (Hanne, l. 987-992).

"Vi har prioriteret og vi har altid, det har været det, der har være prioriteret. Jeg har godt kunnet finde på at lave om på nogle aftaler, jeg selv har lavet, hvis Mads gerne har villet have en kammerat med hjem, for det synes jeg bare var vigtigere." (Hanne, l. 545-549)

Hun beskriver desuden med glæde, hvordan Mads er blevet mødt af lærere og pædagoger i den specialklasse han har gået i, igennem hele sin skolegang, og hvor vigtig denne tilgang til Mads har været for hans selvforståelse og udvikling: *"han har absolut kun mødt varme og venlighed og forståelse derude (i specialklassen). Det har simpelthen været så godt. Han tror jo også, han er Guds gave til [griner]"* (Hanne, l. 295-298). Hun beskriver hvordan hun oplever, han her:

"bliver mødt som den han er, og som det kærlige barn han er, altså, det synes jeg er dejlig ikke også. Jeg kan kun være glad og tilfreds, og det synes jeg også Mads han kan. Altså hvis ikke Mads han skulle kunne klare sig med det han har fået, derude, så ved jeg ikke hvad." (Hanne, l. 432-436).

Det er altså, som sagt, tydeligt at se, at Hanne har klare holdninger til, hvordan hun mener hun kan give Mads det bedste liv og de bedste udviklingsmuligheder, og vi mener at kunne se, hvordan disse holdninger ligger tæt op ad det, vi har valgt at kalde en anerkendende diskurs. En diskurs, som altså gør at Hanne lægger vægt på handlemuligheder, udviklingspotentiale, anerkendelse og nære relationer. Hun sætter sin egen forståelse op imod det, hun oplever som værende det modsatte, repræsenteret af bl.a. forældrene i ADHD-foreningen, og sætter her ord på, hvad der har gjort at hun har taget et bevidst valg om at tænke anderledes:

”For jeg synes, mange af dem, der blev ved med det, de blev ved med at fastholde hinanden i en masse ting, og det tror jeg bare, man skal passe på med. Det kan godt være, han har en diagnose, men derfor behøver du ikke se det sorte hele tiden, jeg har mere sådan set lyspunkterne” (l. 1777-1781)

4.1.2. Hannes domæne

Det er tydeligt igennem interviewet, at det at være mor, er en stor del af Hannes forståelse af sig selv. Det er her hun har lagt sine kræfter, og familien er det område i hendes liv, som virkelig betyder noget for hende. Til vores første lidt åbne spørgsmål ”kan du fortælle lidt om dig selv, hvem du er?” svarer hun da også uden tøven: ”Altså, jeg er først og fremmest mor, og det har jeg altid været først og fremmest” (Hanne, l. 17-18). Hun fortæller også senere, at hendes arbejdsliv aldrig har været det hun har villet lade fylde, ”jeg har altid tænkt på livet det skulle ikke være for svært, jeg gider ikke at knokle helt vildt for, jeg blev pædagog fordi jeg tænkte det er sgu rimelig nemt” (Hanne, l. 1376-1378). Hun beskriver sig selv som en mor, der har tænkt meget over sin rolle, og overvejet sin opdragelse og tilpasset den sine to drenge:

”jeg er nok en meget kontrollerende mor, og meget opdragende mor (...) Jeg har været meget opdragende altid, jeg har ikke bare kunnet sige jamen, det hele det skal være sjov og ballade, det har jeg simpelthen ikke kunnet.” (l. 33-40). ”Der har været så mange drømme, som jeg har haft, (...) hvor jeg har tænkt, det skulle vi gøre, men jeg måtte ligesom sige, det kan ikke lade sig gøre. Men så er der andre ting, altid har læst meget for dem. Den verden, lige fra de var små, mange bøger og vi har læst og sådan nogle ting, det har de begge to kunnet finde ud af.” (Hanne, l. 54-60).

Det er tydeligt, at Hanne føler sig godt tilpas i sin rolle som mor, og hun føler sig tryk i sine egne fornemmelser og beslutninger. Men hun beskriver dog også, hvordan hun har følt sin rolle eller status, kunne man måske kalde det, som mor undermineret af andre autoriteter. I nogle tilfælde har det, som vi senere skal se i afsnittet *Diskursernes kamp, i og omkring Hanne*, givet anledning til usikkerhed i hendes beslutninger, men det vi i dette afsnit vil udfolde er, hvordan Hanne formår at være meget handlekraftig og sikker i sin sag, når hun mener diskussionerne eller beslutningerne går ind over hendes domæne som Mor og opdrager, men også hendes domæne som uddannet pædagog.

Som tidligere nævnt, beskriver Hanne, hvordan hun meget tidligt i Mads' liv kunne mærke at noget var anderledes, at han havde nogle vanskeligheder og sårbarheder, som andre børn ikke har. På samme måde kunne hun mærke, at noget var anderledes med Mads' storebror Adam. Efter Mads fik sin diagnose og kom i specialklasse, kæmpede Hanne hårdt for, at de i Adams skole skulle få øjnene op for, at han havde brug for noget mere hjælp i skolen "*jeg har simpelthen kæmpet en desperat kamp for Adam*" (Hanne, l. 1471-1472), men hun følte sig ikke lyttet til i sin frustration:

"Og så sagde jeg, men han har en lillebror der har middelsvær DAMP. Ja, men det har Adam ikke. Så tænkte jeg, det er utroligt, I ved det, når jeg som mor, ikke også, og jeg kunne simpelthen ikke komme nogen vegne" (Hanne, l. 1488-1492).

Det virker som om at Hanne her følte, at hun ikke nåede nogen vegne med sine egne erfaringer som Mor overfor 'systemet'.

"Så blev han undersøgt, så viste det sig, han havde så meget ADD, så det var dobbelt nogen steder" (Hanne, l. 1428-1430). "Og hun (*en person fra skolen*) sagde også, jamen er du klar over, hvor meget din dreng han har knoklet og arbejdet for ligesom at, jamen det ved jeg da godt. Jeg har da haft ham derhjemme" (Hanne, l. 1483-1486).

Man får fornemmelsen af, at Hanne ikke føler, hun bliver taget alvorligt, og at det først bliver anerkendt, at Adam har brug for ekstra hjælp, da der bliver sat en diagnose på, og man bruger de ord, som passer ind under den biomedicinske forståelse. Hun nævner da også, hvor stor en lettelse, det var for hende, da hun blev lyttet til, i forhold til de problemer Mads havde:

”Og så tror jeg også det betød noget for mig, fordi Adam der jeg ikke kunne komme nogen vegne med, det der jeg synes han havde nogle ting, og så Mads jeg tænkte, årh der er da nogen der ligesom, hører mig. (...) Det var en lettelse, det var det” (l. 1859-1862).

Måske netop fordi Hanne mærker, hvordan det at være Mor ikke nødvendigvis legitimerer hendes synspunkter, når hun er oppe imod ’systemet’ fx skolen, børnehaven, eller psykiateren, bruger hun meget sin faglighed som pædagog i sine argumentationer. Hun påpeger således flere gange i interviewet, når hun kritiserer andres tilgang til pædagogik, eller forklarer noget, hvor hun tolker Mads’ adfærd, at hun jo selv er pædagog. Fx da hun kritiserer forholdene i Mads’ børnehave: ”(...) og jeg tænkte, hvad er det for noget, **jeg arbejdede selv i en børnehave**” (l. 280-282, vores fremhævning). Men også i forhold til håndteringen af Mads: ”Der har været så mange drømme, som jeg har haft, **nu er jeg også pædagog**, hvor jeg har tænkt det skulle vi gøre” (l. 54-55, vores fremhævning) og ”men **nu er jeg også pædagog**, og nu tænker jeg anderledes” (l. 414-415, vores fremhævning).

Det er selvfølgelig svært at sige, om det er denne faglighed, der gør det, men der er ingen tvivl om at Hanne i mange situationer har turdet stå op imod andres holdninger og meninger.

Da hun oplever at Mads, i den børnehave han går i, bliver behandlet på en måde, som hun ikke bryder sig om, er hun hurtig til at handle:

”så næste dag så tog jeg derned, så sagde jeg, jeg vil ikke aflevere mit barn her mere, det er simpelthen forfærdeligt. (...) Og så sagde jeg, det her det kan jeg bare ikke være med til. To dage efter så kom han ud til børnehaven Henry” (Hanne, l. 282-290).

Her er hun altså tydeligvis ikke bange for at stå fast ved sin overbevisning som Mor. På samme måde er hun handlekraftig, da hun oplever, at Adams skole ikke vil lade ham undersøge, så han kan få ekstra hjælp i skolen.

”så sagde jeg, nu stopper det, nu vil jeg ikke være med til det mere, bare fordi jeg er enlig mor. Så sagde jeg til skoleinspektøren enten så blev han undersøgt eller også så henvendte jeg mig til skolebestyrelsen. Så blev han undersøgt” (Hanne, l. 1425-1429).

Ud over at Hanne viser handlekraft, understøtter dette citat vores formodning om, at Hanne har følt, at hendes mening som Mor ikke tæller som legitime argumenter, når

hun er 'oppe imod' skolesystemet. Hun synes oven i købet at føle, at hendes legitimitet bliver yderligere svækket af, at hun er *enlig* Mor.

Når det kommer til psykiaterens mening om Mads og hans muligheder, er Hanne mere i tvivl. Hun lytter til hans råd om at sørge for at der kommer mere ro på i familien og hun vælger også, på trods af store kvaler, at følge hans anvisning om at give Mads piller. Men da psykiateren kommer ind over, det som hun føler er hendes domæne som Mor, er hun ikke bange for at sige ham imod.

”[Børnepsykiateren], jeg kan huske, han sagde til mig for mange år siden, at Adam og Mads de var alt for tæt på mig, vi havde et alt for kærligt, det var alt for tæt. (...)

I: Ændrede du noget i din adfærd efter han havde sagt det første gang?

H: Nej det gjorde jeg fandeme ikke, jeg tænkte bare, han var dum, det skal han sgu da ikke bestemme. Han kan give ham piller, men han kan da ikke bestemme, hvor tæt et forhold, jeg skal have til mine børn, det tænkte jeg virkelig” (Hanne, l. 1645-1660).

Hun gør da også opmærksom på at hun efterfølgende fik bekræftet, at hun havde gjort ret i at holde på sin mening, og at det her virkelig var et område, som hørte ind under hendes domæne: *”så sagde han [børnepsykiateren] nogle år efter, men det er nok det, du har gjort rigtigt, det var godt du ikke lyttede til mig alligevel, (...) så sagde han til mig, han troede det var det, der var gået så godt.”* (Hanne, l. 1649-1654).

Det er ikke kun i uoverensstemmelser med fagpersoner eller 'systemer' at Hanne viser sin tro på sig selv og sine meninger som Mor. Også når det gælder hendes sociale omgangskreds og familie, står Hanne fast ved sine meninger. Fx når det gælder hendes beslutning om at melde sig ud af ADHD-foreningen *”der var da også mange, der ikke kunne forstå, jeg stoppede med det, med at tage til de (møder i ADHD-foreningen), men jeg synes bare ikke, det var ikke det, jeg havde lyst til”* (Hanne, l. 263-265). Eller hendes beslutning om at lade Mads komme i specialklasse: *”Selv min egen familie siger, nej du stempler ham og det kommer altid til at sidde på ham, så siger jeg, og hvad så? Det er sådan det er, ikke også, og han klarer sig da”* (Hanne, l. 404-407). *”Selv min egen mor sagde, nej hvordan kan du nænne det? Så siger jeg, jamen det er for Mads' skyld”* (Hanne, l. 411-413).

4.2. Diskursernes påvirkning i relationen mellem Hanne og Mads

I det følgende vil vi beskrive, hvordan Mads og Hanne forholder sig til kategorierne 'ADHD' og 'specialklasseelev', og hvordan disse kategoriseringer påvirker Mads.

4.2.1. Kategorier

Vi vil gerne fremhæve, hvordan diskurser påvirker måden, vi tænker på, og udvider eller begrænser vores muligheder og selvopfattelse. I vores tidligere projekt analyserede vi således, hvordan Mads italesatte de kategorier, han oplevede at være påvirket af, som 'en med ADHD' og 'en der går i specialklasse', og hvilke diskurser der lå bag disse kategorier. I det følgende vil vi vise, hvordan vi ved hjælp af Mads' citater, fremhævede disse kategorier, og senere vil vi relatere disse kategorier til interviewet med Hanne. Her vil vi både tolke, hvordan hun selv er påvirket af kategorierne, personligt og i forhold til opdragelse af sine børn, og også hvordan diskurserne og kategorierne konkret påvirker og formidles igennem relationen mellem mor og barn.

4.2.1.1. Mads' kategoriseringer og narrativer

Hermed en gennemgang af Mads' forståelser af bestemte kategorier og narrativer.

4.2.1.1.1. Mads' forståelse af kategorien specialklasseelev

Mads beskrev, hvordan han oplevede, at andre ser på det at gå i specialklasse, og forklarede hvordan han selv så anderledes på det. Ordet specialklasse gav så stærke associationer til det at være speciel og anderledes, at disse associationer var stærkere for Mads, end hans egen oplevelse af at gå i specialklasse. Han tog meget afstand fra denne kategori. Mads følte, at han burde have et handicap, når han har gået i specialklasse: "*dengang, der tænkte jeg egentlig ikke rigtig så meget over det, over at jeg havde et skjult handicap eller noget af det sådan*" (Mads, l. 241-243). Han lagde meget vægt på ordet 'special', og Mads oplevede, at alle, der ikke er 'normale', kommer i 'special'-kategorien, som er i den samme kasse som de fysisk handicappede, der har brug for hjælp og ledsagelse:

”min klasse de skulle i brobygning med nogen, det var vist også specialklasser og de var, også sådan, rigtig handikappede sådan, det synes vi var sådan lidt træls at vi nu, kom hen til dem. (...) vi var ikke sådan handikappede. (...) jeg tror også, det er sådan der, at noget af det (fordommene) kommer fra” (Mads, l. 860-871).

Han tog afstand fra ’specialklasseeleven’ og kunne ikke identificere sig med det billede, han havde om en sådan. Selvom Mads har gået i specialklasse, kunne han ikke forene sin forestilling med den reelle oplevelse af at være i en specialklasse, fordi de ikke stemmer overens:

”sådan en specialklasse det er, for nogen der ikke rigtig kan, sådan komme på gymnasiet og alt sådan noget, har rigtig rigtig svært ved alt det der, det er sådan jeg tænker, når jeg hører sådan specialklasser, også selvom jeg har gået i en. Og det synes jeg jo ikke, nu når jeg har gået i en, så synes jeg ikke rigtig, det er sådan. Men når jeg selv hører ordet specialklasse, så tænkte jeg selv på sådan nogen måske også der er mere sådan handikappet fysisk og sådan noget. Og det kan jeg godt komme til at tænke på om de, de også synes sådan, når de hører det, om de også tænker det” (Mads, l. 839-849).

Fordi Mads var bevidst om de fordomme han selv og andre har om specialklasseelever, påvirkede det ham også til at gøre noget aktivt for at adskille sig fra kategorien. At gå i gymnasiet er det, der i Mads’ verden er en del af det at være normal. Hans storebror går på gymnasiet, hvilket er vigtigt for at kunne tage en uddannelse, som er en del af at få et ’normalt’ liv.

I henhold til teorien om relationel meningsdannelse, kan vi se at Mads bruger sine relationer og kontakter til at vise, hvor han selv står i forhold til andre mennesker, og til at vise, hvordan han adskiller sig fra kategorien ’special’. Han fortalte om en af sine klassekammerater:

”han synes godt nok, jeg er meget anderledes, altså når han tænker på, at han har set, han har også set ADHD-børn, og har sådan, kender nogen af dem, og han synes, jeg er meget anderledes i forhold til dem, mere, normal igen ikke, sådan, jeg ved ikke lige, hvordan man siger det, men altså sådan, opfører mig mere som nogen, der ikke har ADHD og sådan” (Mads, l. 812-818).

Mads *opfører sig mere som nogen, der ikke har ADHD*. Der er altså en fast forestilling om, hvordan én med ADHD opfører sig, og selvom Mads ikke passer ind i denne, er det alligevel herudfra han bliver defineret, og til denne kategori han forsøgte at lægge afstand. Mads opfører sig *som om* han var normal, han beskrev

selv, at han er *mere* normal, og at han *ser sig selv som* normal, men han sagde aldrig at han *er* normal. Han var hele tiden nødt til at forholde sig til, at han er blevet placeret i en kategori, der *ikke* er normal.

4.2.1.1.2. Mads' forståelse af kategorien ADHD

Kategorien ADHD synes at være en underkategori, under 'specialklasseelev'. Det er en betegnelse som Mads tog på sig, fordi han havde fået diagnosen, men han kunne alligevel ikke få det til at stemme helt overens med sin egen oplevelse. Han identificerede sig dog mere med 'ADHD'en' end med 'specialklasseeleven'. På den ene side følte han ikke at have et skjult handicap, på den anden side tilskrev han de (mindre) besværligheder han oplevede i forhold til skolen, ADHD'en. Diagnosen har skabt nogle rammer, som han var nødt til at definere sig selv ud fra. Han beskrev koncentrationsbesvær, som et eksempel på, at han kunne mærke sin ADHD:

"Ja, det synes jeg også godt, jeg kan mærke sådan, nogen gange i skolen og sådan noget, at det er lidt sådan, rimelig svært, også hvis der er nogen, der snakker og jeg læser, så synes jeg også godt nok, hov, det er rimelig svært, det her. Så har jeg nogen gange været nødt til at starte forfra og så læs' igen. Det er nok en af de eneste ting, som jeg lige synes kommer nogen gange" (Mads, l. 274-280).

Mange vil nok opleve at have svært ved at koncentrere sig, når andre taler omkring en, men fordi Mads *ved*, at han har ADHD, og *ved*, at dette indebærer koncentrationsbesvær, tilskrev han dette ADHD'en. Et andet kendetegn, som Mads *ved*, der er ved ADHD er hyperaktivitet, og igen tilskrev Mads den ophidselse fysisk udfoldelse forårsager, til ADHD'en, måske fordi han *ved* at den *burde* være der: "*Selvfølgelig sport, hvis man løber rundt og sådan noget så bliver man jo nødt til at være hyperaktiv*" (Mads, l. 261-263). Han sagde, at man bliver *nødt til* at være hyperaktiv, hvilket normaliserer tilstanden mere, men den beskrives stadig som hyperaktivitet.

I identifikationsprocessen søgte Mads også selv information om emnet: "*jeg har også fået at vide, jeg har været inde og søge, at der ikke er så mange piger, der får ADHD*" (Mads, l. 729-730). Efter han havde fundet ud af, hvad han 'fejler', er en større interesse skabt for at finde ud af, hvordan han så *er*, når han har ADHD. I stedet for kun at mærke efter, søgte han viden udefra, om hvordan han *er*.

Mads brugte de ord, der er tilgængelige i sin beskrivelse, selvom han ikke nødvendigvis oplevede sig selv som unormal. Sproget er medvirkende til, at han blev defineret i modsætning til det at være normal:

I: ”føjte (du) at de andre synes I (spezialklasseeleverne) var anderledes? På den gamle skole?” M: ”Ja da vi var mindre. Da vi var mindre, synes jeg, men her hvor vi blev ældre, der gik vi også ud og spillede med de andre, altså de normale børn” (Mads, l. 793-797).

Han benævnte de ’normale børn’, som noget andet end det, han selv var.

4.2.1.2. Hannes forståelse af kategorien ADHD og dennes påvirkning på Mads

Ligesom Mads, er Hanne bevidst om, at andre mennesker har en bestemt forståelse af kategorien ADHD, og at hun, med sine erfaringer, tager afstand fra kategorien: *”Tværtimod så tænker jeg nogen gange, hvis jeg hører folk, de snakker om det der ADHD, de ved jo ikke en skid om det. Du har jo altid hørt om de der forfærdelige historier og sådan nogle ting”* (Hanne, l. 1252-1255)

Hanne skaber et narrativ omkring Mads, hvor hun tager udgangspunkt i, da han var lille. Hun bruger ADHD’en til at retfærdiggøre, at Mads ikke var ’alderssvarende’:

”Og så når det er ADHD, de er ikke helt alderssvarende, Mads det var ligesom han blev ved med at have bamser med og sådan nogle ting, faktisk rigtig lang tid, selvom han var rigtig stor, i børnehaven og i skole også.” (Hanne, l. 97-101)

Ligesom Mads, kan det se ud som om Hanne også er nødt til at tolke sine oplevelser med Mads, ud fra ADHD-rammen. Når hun ved, han har ADHD, så kan det forklare, at man ikke mente, han var alderssvarende. Dette argument bruges også, da han tidligere blev udskældt af pædagogerne i børnehaven for ikke at være renlig. Her pointerede hun selv, at han var så følsom, usikker og bange, og Hanne var frustreret over, at pædagogerne ikke tog hensyn (Hanne, l. 273-288). Nu anvender hun ADHD som en retfærdiggørelse af, at han ikke er ’som de andre’. Måske kunne denne usikkerhed og trang til at medbringe bamser skyldes den følsomhed, som hun egentlig selv altid har mærket hos ham? Mads kan vel godt være alderssvarende, samtidig med, at han har ekstra brug for tryghed, grundet en større sårbarhed? Et andet eksempel er, at Hanne ved, at børn med ADHD har svært ved at koncentrere sig. Hun siger:

”Men han har det, og man kan også godt sådan mærke, diskutere med ham og sådan nogle ting, så kan man godt mærke, der mister man ham lige der, så må han lige gå den vej, og så kommer han tilbage. Sådan er det bare.” (Hanne, l. 1548-1551)

Igen kunne vi spørge, om ikke andre mødre, med teenagedrenge, også erfarer det samme?

Et andet eksempel på, at Hanne tolker sine handlinger ud fra en ADHD-ramme er, hvordan hun har valgt at leve sit liv efter det:

”Jeg valgte de der 6 år at være alene, fordi at jeg synes at det havde jeg brug for sammen med mine børn, for ligesom at, man kan ikke have nogen børn med diagnoser, og så rende rundt i byen om aftenen, altså, det kunne jeg i hvert fald ikke.” (l. 1088-1091)

Hun forklarer, at det var fordi børnene havde diagnoser, at hun ikke følte hun kunne rende rundt i byen om aftenen. Men ville hun ikke have undladt dette alligevel, selvom børnene ikke havde diagnoser? Er det almindeligt accepteret, at enlige mødre ofte tager i byen og lader deres, ’normale’ børn være alene tilbage?

Hanne oplever ligesom Mads fordommene om, hvordan man er, som ’en med ADHD’. Desuden rækker disse fordomme også ud over selve barnet, da det formidles hvilket liv, familien nødvendigvis må regne med at have, når ens barn har ADHD (Hanne, l. 227-230).

På hendes egen arbejdsplads, kan hun også selv mærke fordommene:

”vi har et barn derude, som jeg tror har ADHD, men det er på den anden stue, og moderen hun synes, det er så forfærdeligt, åh nej han skal ikke, det har han i hvert fald ikke og sådan nogle ting, som hun selv har snakket om, hun tager det som en skam” (Hanne, l. 1181-1185)

Disse yderpunkter kan Hanne ikke tilslutte sig, men hun påvirkes alligevel delvist af denne mere deterministiske forståelse af diagnosen, som hun også videregiver til Mads: ”*jeg sagde han manglede et stof i hjernen*” (Hanne, l. 933) Det bevirker også, at hun let kommer i tvivl, om det nu er den rigtige tilgang, at Mads skal leve op til det samme som ’normale’ elever: ”*Når nu han har haft det der, som han har, så kan det godt være han spreder sig for meget.*” (Hanne, l. 891-892) Dette kan måske være med til, at Mads også er påvirket af disse diskurser, og tilskriver besværligheder,

diagnosen: *"Det er mere han selv har, sådan når det har været, så har han bandet over det, det er også for den ADHD"* (Hanne, l. 943).

Alligevel formår Hanne at bidrage til en følelse af agens, i modsætning til magtesløsheden ved den determinerende, biologiske forklaring. Så selvom det er 'et manglende stof i hjernen' er der noget, man kan gøre ved det: *"Og så har jeg sagt til ham at det var fordi han manglede et stof som fiskepillerne de kunne hjælpe med og ligesom, det har jeg jo læst, og hans farmor har studeret det meget nøje"* (Hanne, l. 946-949).

Hanne er altså splittet mellem sin egen forståelse og den styrende, biomedicinske forståelse af ADHD. Hun fastholder stadig sin egen tilgang: *"uanset hvad diagnose man har, jeg tror, hvis man kommer i de rigtige hænder, så kan man blive hjulpet, jeg mener ikke man kan blive helbredt, men man kan blive hjulpet"* (Hanne, l. 1191-1194). Den biomedicinske diskurs påvirker hende så meget, at selvom hun tror på omgivelsernes påvirkning, er det faktisk, at man ikke kan blive helbredt.

Trods erkendelsen af, at diagnosen er faktisk og bestemmende, vil Hanne ikke lade sig styre for meget af den, det er bare et aspekt blandt mange, af Mads:

"Men også fordi, det har aldrig været en skam for os at han har ADHD, det har jeg aldrig skammet mig over altså, og det har han heller ikke skullet, altså, det er Mads og han har det handicap, ikke også, sådan er han bare, og han er god nok. Og det ved han også. Sådan er det bare." (Hanne, l. 337-342)

Hun konkluderer delvist, at hun ikke føler, diagnosen har påvirket deres liv i familien dårligt, fordi hendes børn ikke har været så hårdt ramt. Dermed taler hun stadig indenfor diskursen om, hvordan børn med ADHD er:

"alle i familien de synes bare Adam og Mads de var de herligste unge mennesker, og det skulle jeg bare vide. Det er de også. Så jeg føler ikke, det er sådan et tungt kors, jeg slæber rundt med. Men alt er jo også relativt, der er jo nogen, der er meget mere ramt" (Hanne, l. 1275-1279). Hun beskriver her, hvordan hun ved, andre forventer det er, at have børn med ADHD, at have et tungt kors på skuldrene. At hun selv ikke har det sådan, forklares ved, at hendes børn ikke er så hårdt ramt.

4.2.1.3. Hannes forståelse af kategorien specialklasseelev

Hanne bruger meget tid på at retfærdiggøre specialklassers eksistens. Det kan måske sige os noget om, at hun oplever megen modstand overfor specialklasser, og at idealet er, at børn skal inkluderes i almen klasserne:

”Mads ville ikke have været, hvor han er i dag, hvis han havde gået i en almindelig klasse. Jeg kender også flere børn med ADHD diagnoser, som har gået og, og forældrene de har været så glade for, at de har gået i en almindelig klasse men, mange af dem de har fortrudt det. For de siger et eller andet sted, så er de ligesom anderledes, og vi er ikke kommet dertil endnu, hvor, forældrene der sender deres børn i skole, de bliver irriteret over der sidder sådan nogle børn, der tager så meget opmærksomhed” (Hanne, l. 1155-1163)

Hun fortsætter med at forklare, at hun synes specialklasser er meget vigtige. Vi spørger til, hvad hun tænker om at have en søn i specialklasse, og hun fremhæver, at ”*For mig er det ikke et nederlag, det er det ikke*” (Hanne, l. 399). Dermed siger hun, at *mange* ville mene, at det, at sende sit barn i specialklasse, ville være et nederlag, og at hun tror, vi også mener dette:

”Jamen for mig er det ikke negativt. For mig er det positivt ladet, fordi jeg synes børn de får en chance for at komme hen, hvor der er nogen, der kan tage imod dem, og være der og forstå dem, det synes jeg er så vigtigt. Men nu snakker jeg også ud fra min egen dreng, at det kun har været en succes for ham” (Hanne, l. 383-388)

Vi kan altså se, at Hanne oplever og har oplevet mange fordomme vedrørende specialklasser. Hun fortæller, at andre ligefrem gav udtryk for, at Mads ville blive ’stemplet’:

”Jeg tænkte han skulle. Der var mange der sagde til mig, du, din dreng han bliver stemplet, så siger jeg, han bliver da stemplet, hvis ikke han, hvis han kommer i en almindelig klasse, han skal sidde og føle sig, sidde og føle sig udenfor. Jeg synes det er bedre at være god, der hvor man er, end man kommer ud sammen med 26 børn og sidder og føler sig udenfor” (l. 391-397)

Her ser vi måske Hannes egen, anerkendende forståelse træde i kraft, som læner sig op ad den tidligere gennemgåede diskurs om, at det er opdragelsen, der har betydning for børns udvikling. Hun har en tro på, at omgivelser og opdragelse har stor indflydelse på menneskers liv, og er ikke i tvivl om, at specialklassen kan bidrage til en god udvikling. Denne opdragelsesdiskurs ses i modsætning til den anden,

biomedicinske foranstaltning til behandling af ADHD, i form af ritalin, hvilket Hanne havde det meget svært med at acceptere.

Alternativet til at gå i specialklasse, fremstod for Hanne som meget værre, end risikoen for at blive 'stemplet':

"hvis ikke han fik noget hjælp, så kunne han ende med at blive handikappet, tænker jeg. Ved at føle, man slet ikke kan slå til på nogen måder og føle sig dum og sådan nogle ting, men det har han nu, hvis ikke Mads kan finde ud af en ting med det samme, så kan han godt sidde og sige han er dum og, han er hurtig til det" (l. 1634-1640)

Selvom Hanne fremhæver specialklasser som meget positive, tyder det også på, at hun mener, det har påvirket Mads' måde at tænke om sig selv på, at han har gået i specialklasse.

"Men ude på [*specialklasseskolen*], der snakkede de meget med dem om, at de havde et handicap. Og det var nok det, Mads han ikke gad at høre mere. Det tænker jeg virkelig, det gad han ikke høre mere.

I: Det gik de meget op i?

H: Ja, det gjorde de, de gik der fordi de havde et handicap. Når man gik der så havde man et handicap. Det havde de jo også. Første gang, Mads han sagde, han havde et handicap der tænkte jeg godt nok, nå, det havde jeg jo ikke sagt til ham" (Hanne, l. 1621- 1630)

Vi kan også se i interviewet med Mads, hvordan han selv nævner flere gange, at han har et 'skjult handicap' (fx Mads, l. 241-243). Denne påvirkning synes altså ikke at være kommet fra Hanne, men kan være fra den forståelse, lærerne havde af børnene i specialklassen. Når Hanne har støttet Mads i, at han var god nok, kan dette have understøttet ham i, at han ikke behøvede høre mere på, at han var handikappet.

Hanne har, som vi har gennemgået, netop opretholdt en forståelse af Mads som 'god nok' og at han er værdifuld i sig selv. Dette kan have været en kontrast til livet i specialklasse, der har bevirket at Mads ikke bare ser sig selv og sine muligheder, som defineret ud fra at være ADHD- og specialklasseelev. Han har drømme og forhåbninger om noget mere:

"Han følte at hvis han blev derude så kunne han ikke, der var der sgu da ingen piger ude, vel altså, det var ikke det han ville. Han ville gerne til fester og have venner, han vil gerne have mange venner, og han vil ikke bare have

DAMP-venner har han sagt, han vil ikke bare have DAMP-venner” (Hanne, l. 767-771)

4.2.2. Diskursernes påvirkning af tryghed og usikkerhed

Mads udtrykker stor sikkerhed og tryghed i forhold til andre mennesker. Han er ikke bange for at blive holdt udenfor grundet sin diagnose, eller at føle sig anderledes.

”det sociale var jeg ikke så bekymret for, fordi at, altså jeg tror jo 100% på at når man kommer på en anden skole, så møder man (-) så møder man nogen som, altså sådan, som man ligesom får venskab til og sådan noget” (Mads, l. 559-562).

”jeg var ikke bange for at der var nogen sådan der skulle øh, holde mig udenfor eller noget” (Mads, l. 752-754)

Hanne understreger netop flere gange, hvor højt hun altid har prioriteret venner og anerkendelse, i forhold til sine børn (Hanne, l. 545-549).

Dette kan have påvirket Mads til, at føle sig accepteret og værdifuld, og finde tryghed ved, at han sagtens kan begå sig socialt.

Han har så stor en tro på, at han er god nok, at han ikke viser bekymring for, at andre vil afvise ham på grund af hans diagnose:

”Altså ellers så ville jeg egentlig også bare være sådan lidt, ligeglad, så kan de da bare, hvis de ikke kan forholde sig til det, så kan de da bare, gå væk.” (Mads, l. 741-743).

Hanne fortæller netop også, at hun altid har været stolt af Mads, at hun ikke vil lade en diagnose være hindring for, at hun kan få sin søn til at føle sig værdifuld og være stolt af ham (Hanne, l. 1059-1053).

Hanne har valgt at lade sin opdragelse af børnene være præget af sin anerkendende, opdragelsesmæssige diskurs og en tro på udvikling. I modsætning til forældrene i ADHD-foreningen, har hun forsøgt at behandle Mads som ligeværdig og lige så god som andre børn: *”Og så bestemte jeg mig for det var ikke det jeg ville for Mads. Og så har jeg ellers forsøgt at stille nogle krav til ham og, ikke pakke ham ind i vat.”* (Hanne, l. 233-236). Det har tydeligt påvirket Mads egen selvforståelse, og selvom han ved, han har ADHD, præger det ikke hans følelse af muligheder eller gør ham magtesløs: *”jeg vil helst ikke få det til at lyde som om at jeg, at jeg har ondt af mig selv”* (Mads, l. 776-777). Trods andre, magtfulde diskurser omkring ADHD og livet

med diagnosen, har Hanne været meget konsekvent og handlet efter sine egne overbevisninger. Vi kan se ligheder mellem, at Mads ikke ønsker ”at have ondt af sig selv”, og Hannes holdning om, at de opfattelser fx ADHD-foreningen formidlede, ikke var ’sandheder’ der skulle formidles. Efter hendes mening ender disse med at blive selvforstærkende (Hanne, l. 244-253).

Denne sikkerhed og tro på egne overbevisninger, påvirker også Mads til at stole på sine egne fornemmelser for, hvad der er det rigtige: ”*Dem (Ritalin pillerne) stoppede jeg med at tage, og så sagde jeg så at, dem tager jeg ikke mere fordi, jeg synes ikke. jeg kan mærke nogen forskel, så det synes jeg faktisk vil være dumt.*” (Mads, l. 1237-1240). Mads har en sikkerhed med sig hjemmefra, en tro på han selv kan mærke hvad der er bedst for ham. Her kommer tvivlen om den biomedicinske diskurs desuden frem, som Hanne giver udtryk for. Hun er splittet mellem, hvad hun selv mener er bedst, i forhold til en anerkendende eller opdragelsesmæssig diskurs, og hvad psykiateren fortæller hende er bedst. Denne splittelse vil vi i næste afsnit gennemgå nærmere, da det påvirker Mads, og han kan mærke den tvivl hun har. Derfor udtrykker han også selv tvivl om, hvorvidt medicin er det rigtige for ham, og vælger at stoppe.

4.3. Diskursernes kamp, i og omkring Hanne

Hanne er meget splittet i sin forståelse af ADHD-diagnosen og dens påvirkning på Mads. De to, i Hanne, mest dominerende diskurser i forhold til ADHD er, som vi har udfoldet, den biomedicinske diskurs og den anerkendende. Det viser sig tydeligt, hvordan Hanne ikke er entydig i sin forståelse, og hvordan de to diskurser kæmper om hegemoni.

Som vi tidligere har været inde på, og har forsøgt at vise, tror Hanne på, at miljøet har en stor rolle at spille i forhold til et barns udvikling: ”*Men det var simpelthen fordi, jeg var bange for, hvis man voksede op med den måde, så kommer det til at præge en*” (l. 1350-1352). Men hun henviser også til, at hun har set på sin egen familie, at arv spiller en stor rolle som disponerende faktor ved vanskeligheder. Her sammenblander hun somatiske og psykiske vanskeligheder, og skærer dem over en kam, delvist som resultat af ’dårlige gener’:

”jeg kommer fra en familie med utroligt dårlige gener. (...) Meget kræftsyge og, der har været meget kræft i den og meget af familien, de er væk pga. kræft og sådan generelt også, sådan dårlige gener. Så det tænker jeg måske også altså (i forhold til ADHD), og derfor har jeg også proppet dem med fiskepiller og jamen hvad har vi, altså det har jeg, for jeg tænker også arv har noget at sige, det tænker jeg sådan lidt. Det er der jo ikke noget, det kan man ikke gøre så meget ved.” (Hanne, l. 1388-1397).

Derfor er det måske også nærliggende for hende, at forstå ADHD-diagnosen i dette lys, ud fra de biomedicinske argumenter. Hun accepterer i hvert fald at psykiateren har ret når han snakker om diagnosen ud fra lægevidenskabelige termer og forklaringer, og bruger så selv disse forklaringer overfor sig selv og andre. Når vi spørger ind til hvorfra hendes tanke om det arvelige kommer, i forbindelse med ADHD-diagnosen, svarer hun, at det er fra hende selv, fordi hun kan se at han har det fra hende (l. 1381-1384). Når vi spørger ind til den mere medicinske forklaring omkring, at det er en defekt i hjernen, forklarer hun, at det er psykiateren der har sagt dette (Hanne, l. 1360-1361), uden at stille sig kritisk overfor udsagnet. Hun har altså en stor autoritetstro overfor psykiateren, og kræver ikke mere forklaring end, at det er det, han mener er det rigtige.

Hanne har, som tidligere beskrevet, oplevet hvordan hendes mening som Mor ikke altid tæller eller bliver hørt i systemer, hvor bestemte diskurser gør sig gældende. Den anerkendende diskurs' argumenter er altså ikke nær så indflydelsesrige, som den biomedicinskes samme. Man får fornemmelsen af, at Hanne erkender vigtigheden af diagnosen, og beskrivelserne af den i forhold til at kunne få hjælp. Hun siger, at de ikke har snakket meget om selve diagnosen derhjemme:

”jeg synes ikke, det er sådan noget, vi har ikke tæsket i det på den måde, det synes jeg ikke, vi har. Det er mere han selv har, sådan når det har været så har han bandet over det, det er også for den ADHD, altså, det er sådan mere det altså. Men jeg synes ikke det er noget vi har tæsket i sådan, for det *er* bare sådan” (Hanne, l. 941-946).

Hun synes at erkende, at det er den biomedicinske forklaring, der er acceptabel, og hun ønsker ikke at stille spørgsmålstejn ved det, da det skaber konflikt eller mangel på hjælp. Overfor os i interviewet har vi set at hun brug har for at slå fast, at han altså har diagnosen, ”*han har jo ADHD. Altså*” (Hanne, l. 900-901). Hun virker bange for

at få det til at fremstå som om Mads ikke har diagnosen, og dermed ikke har brug for hjælp.

Selvom Hanne virker meget sikker i sin sag i forhold til, hvad Mads har brug for i sin opdragelse, bliver hun nogle gange lidt i tvivl, når det handler om opdragelse af 'børn med ADHD', herunder også Mads. Hun erkender på den ene side, i forlængelse af specialklassens pædagogik, at 'sådan nogle børn' har brug for særlige pædagogiske foranstaltninger, men har på den anden side svært ved at støtte, at det er det Mads har brug for. Hun roser specialklassens lærere meget, men har altså lidt svært ved at blive enig med sin selv, om hun kan forene sig med deres pædagogik:

"For det har været så struktureret og næsten kæft trit og retning, og jeg havde det meget svært med, når jeg sad derude, jeg kan huske første gang, jeg sad derude hvor Mads han sad og krøb, hvordan er det de snakker, men det var bare sådan, det var, og det havde de børn brug for. Mads havde så ikke brug for den der hårde struktur, men han havde så været i den og draget nytte af den. Jo selvfølgelig havde han brug for det, men han havde ikke brug for den hårde tone, jeg synes, de nogen gange brugte, vel, altså, men selvfølgelig havde han brug for det." (Hanne, l. 438-447).

Mads var jo 'en af de børn', så selvom hun ikke synes, at deres pædagogik helt passede til ham, hendes dreng, så passede det alligevel til ham, ADHD-drengen. Derfor kan vi igen identificere to forskellige diskurser, der er i konflikt med hinanden. Fagfolk siger jo, at ADHD-børn har brug for streng disciplin, så det har Mads jo brug for, men på den anden side, er Mads meget følsom og sårbar, så derfor har han *ikke* brug for *så* fast struktur, eller at blive talt for hårdt til. Hanne kan se den del af Mads, som ikke er ADHD'en, og den føler hun, i hvert fald i begyndelsen, ikke bliver set af lærerne i specialklassen.

Konflikten viser sig for alvor i Hannes følelser vedrørende spørgsmålet om Mads' behandling med Ritalin. Hun følte et pres fra systemets og psykiaterens side om, at den eneste rigtige løsning for Mads var, at give ham medicin, og hun oplevede ikke at blive taget med på råd. Hun oplevede, at valget blev fremstillet således, at hun kunne vælge om hun ville sin søns bedste eller ej (Hanne, l. 1557-1559)

Hendes familie og egen erfaring, repræsenterede i denne forbindelse den alternative diskurs, der talte imod at tage medicin:

"I: Hvem var alle andre, der sagde, at det var det man burde gøre, altså ud over [børnepsykiateren]? H: Jamen det var da skolesystemet og alle.

Undtagen min familie, de synes ikke jeg var rigtig klog, at jeg bød Mads det, og at der var ikke noget galt med ham. Altså, men det var der jo. Han kunne ikke magte det (Hanne, l. 1859-1862)”

Konflikten opstår her igen, fordi Hanne føler at anerkendelsen af ADHD-diagnosen, er den eneste mulighed hun har for at få hjælp til en dreng, hun tydeligt kan mærke har brug for hjælp. Hun føler sig nødsaget til at give ham medicin for at vise sin velvilje overfor det system, der er villig til at hjælpe hende. Så selvom hun har en forankret tro på og erfaring med, at medicin er dårligt, har hun en pragmatisk tilgang, hvor hun prioriterer, at Mads klarer sig godt:

”Jamen det er bare for, min mor var meget syg og fik mange piller og fik kræft af det, så jeg er meget imod sådan nogle ting, så det var virkelig hårdt. Men man er bare nødt til at tænke, hvis det er det der så gør, han kan få et ordentligt liv” (Hanne, l. 223-226)

Hun vægter systemets anerkendelse af, at hendes dreng har det svært, og har erfaring med, hvordan det kan gå når *ikke* systemet anerkender et barns sårbarheder:

”Og så tror jeg også, det betød noget for mig, fordi Adam der jeg ikke kunne komme nogen vegne med, det der jeg synes, han havde nogle ting, og så Mads jeg tænkte, årh der er da nogen der ligesom, hører mig.” (Hanne, l. 1864-1866)

Hanne har det tydeligvis meget dårligt med at følge reglerne indenfor en diskurs, som hun ikke er hjemme i, og som hun grundlæggende ikke tror på: *”Det er så frygteligt at skulle give sit barn piller, fordi man tror at det er skadeligt”* (Hanne, l. 1565-1567). Og hun beskriver selv den kamp, der foregår inde i hende. Den resulterede i flere år i, at hun bekymrede sig meget og følte sig splittet:

”Jamen, det er det der med, vil du dit barn det bedste eller vil du ikke. Og jeg følte mig sådan, jeg havde helt ondt i maven faktisk, det havde jeg ondt i maven i mange år af. Jeg havde ondt i maven, fordi jeg var bange for, der skulle ske noget. Og så begyndte jeg jo at snyde lidt også, sådan om aftenen og sådan nogle ting.” (Hanne, l. 1578-1583).

Hanne formår faktisk her at efterleve kravene, som systemet og den biomedicinske diskurs dikterer, samtidig med, at hun forsøger at leve efter sine egne overbevisninger og får, ved at ’snyde’, en følelse af agens.

4.3.1. Hannes udvikling

I dette afsnit vil vi bl.a. nærmere på, hvilken betydning konteksten for interviewet har haft, og at vi som interviewere havde en anerkendende tilgang ift. Hannes virkelighedsopfattelse.

Hannes udgangspunkt i relation til os som psykologistuderende og interviewere er, at vi repræsenterer det system, som hun i alle årene har kæmpet med og søgt anerkendelse fra. Derfor er hendes beskrivelse af forløbet og hendes egen opfattelse af diagnosen, præget af den biomedicinske diskurs, som hun har oplevet er den gyldige, indenfor dette system. Da vi forsøger at åbne op for en anden tilgang til forståelsen af ADHD, ændrer hun langsomt sin måde at tale på om problematikken. Sammen skaber vi i interviewsituationen en fælles mening og forståelse af, at ADHD også kan være andet end blot en genetisk dysfunktion i hjernen:

”H: Jamen jeg har tænkt, det kan da godt være, der bliver ved med at være lidt, men det kommer an på, hvor meget man dyrker det, man skal passe på ikke at, tænker jeg også lidt ikke. Man skal også passe på med, du har ADHD, det bliver du ved med at have.” (Hanne, l. 1751-1761)

Når Hanne er så hurtig til at acceptere denne nye måde at tale om ADHD på, kan det måske også sige os noget om, at nogle af tankerne har været en del af hendes hverdag altid, men sjældent været italesat sammen med andre, fordi det ikke har været en gyldig opfattelse, og dermed ikke har kunnet udløse hjælp. Hun fortæller i denne forbindelse, hvad hun ville have gjort anderledes gennem årene: *”Jeg havde nok ikke gået med til han fik så meget medicin. Det er det eneste”* (Hanne, l. 1514-1515). Når hun tidligere har haft disse tanker, har hun kun oplevet modstand fra skole og læger:

”H: Og det sagde jeg også til [børnepsykiateren], jeg synes, han bliver påvirket af det.

I: Ja. Hvad sagde han til det?

H: Jamen det var nødt til at skulle have den dosis. Men så begyndte Mads jo at snyde, og ikke tage det, og så fandt jeg dem under flere steder, han ville fandeme ikke have det, og han ville ikke” (Hanne, l. 1521-1527).

Ved at stille spørgsmål til den måde, Hanne agerede på i forhold til Mads og hans situation, tvinges Hanne til at tænke over, hvorfor hun gjorde, som hun gjorde. Hun

beskriver, hvordan hun følte sig påvirket af de forskellige fællesskaber, og hvad der talte for og imod beslutningerne vedrørende Mads. Som en slags evaluering af forløbet siger hun: *"jeg ville ønske jeg havde taget lidt mere ansvar selv, havde ligesom troet på det der, at jeg ikke selv vidste, hvad der var bedst for mit barn"* (Hanne, l. 1831-1834) og forklarer for os og sig selv, hvorfor hun traf de valg, hun gjorde: *"men det var også fordi, alle andre pressede på, og synes det var bedst, og så glemmer man, jeg synes egentlig som mor, jeg ved hvad der er bedst"* (Hanne, l. 1841-1843). Hun når altså frem til, at hun som Mor ved, hvad der er bedst for sine børn. Det føler hun at have vidst hele vejen igennem, men i kampen med skolesystemet har hun følt sig nødsaget til at følge reglerne her indenfor, der bygger på en biomedicinsk diskurs omkring adfærd og diagnoser. Retrospektivt giver hun udtryk for, at hun faktisk var kompetent til at opdrage sine børn, diagnoser eller ej, og havde ønsket at kunne sige fra overfor de herskende diskurser, som hun ikke kunne tilslutte sig.

Det er altså tydeligt, at den måde vi interviewere, opfordrer Hanne til at tale om ADHD på, påvirker hende i høj grad. Ved at være diskuterende og ligestillede, i stedet for autoriteter, begynder hun også at udtrykke modvilje og tvivl overfor systemet. Vi forsøgte at undlade at tale om ADHD som udelukkende socialt konstrueret, og at være så neutrale som muligt, men dette anerkender vi, ikke kan lade sig gøre fuldt ud. Derfor kan vi have været med til at skabe en stemning, der opfordrede til at være kritisk.

4.4. Analyse af fokusgruppeinterview

Gennem analysen af interviewet med Mads, kunne vi se, at han begynder at være påvirket af nogle andre diskurser end blot ADHD-stereotypen og specialklasse-eleven. Da han var yngre, tænkte han ikke over at skulle stræbe efter faglighed og dygtighed, det er først da han bliver opmærksom på, at han er anderledes og at han går i en 'special' klasse, at han får ideerne, om at han skal kunne følge med fagligt. Vores undren består i, hvor dette faglighedsfokus kommer fra, og hvordan det kommer til udtryk i forhold til kammerater. Når han ikke længere definerer sig selv som en specialklasseelev, hvad skal han så definere sig som? Hvad gør andre, der er i hans sted?

4.4.1. Hvordan Mads og Hanne påvirkes af diskursen 'den gode elev'

Nu vil vi vise, hvordan de nye diskurser kommer til udtryk og hvordan de påvirker, først gennem Mads' egne udtalelser, og senere gennem den fortælling, Hanne har om sin søn. Vi kan se, at Mads forsøger at leve op til nogle andre diskurser, med andre idealer og værdier, end bare dem, der er blevet formidlet gennem relationen til Hanne, nemlig den anerkendende diskurs samt den biomedicinske. Det er en diskurs der handler om, hvad man bør arbejde for: *"jeg har faktisk sådan gjort op med mig selv nu at øh, til at starte med fokuserer jeg kun på at blive bedre"* (Mads, l. 1555-1557).

Om gruppearbejde forklarede han sin indstilling til arbejdsfordeling, og hvordan han havde det med ikke at have lavet sin del: *"Det er også lidt uretfærdigt overfor partneren og sådan noget. Men også bare, at det er sådan lidt pinligt, at man ikke har lavet noget, og så sidder man bare og fremlægger om noget, som en helt anden har fundet"* (Mads, l. 977-981). At det er 'pinligt' ikke at have lavet sin del, udtrykker tilstedeværelsen af en indre styring og autoritet, der får eleven, her Mads, til at arbejde mod nogle mål, og stå indenfor det han gør. Gennem 'pinligheden', udtrykte Mads, at andre forventer, at han laver sine ting, og dette forsøger han at leve op til.

4.4.2. At have styr på tingene

Mads havde meget fokus på at "holde styr på tingene", både at kunne kontrollere sin egen adfærd og at kunne leve op til de faglige krav, han oplever der stilles:

"Jeg fik, jeg fik sådan noget Ritalin øh, på skolen eller, her det sidste år jeg gik på skolen, der tog jeg ikke Ritalin fordi jeg, jeg synes ikke selv, at jeg havde sådan brug for det (...) Jeg synes godt jeg kunne, hvad hedder det, holde styr på mig selv sådan" (Mads, l. 1229-1235).

Man kan se disse udsagn som Mads' forsøg på at vise, at han har den indre kontrol, der kræves af elever i folkeskolen, og dermed også af voksne i det fremtidige arbejdsliv.

"jeg tror mest de (i den nye klasse) ser mig som en rolig person sådan øh (-), der laver sine ting og sådan noget" (Mads, l. 676-677) og: *"min mor, vil nok beskrive mig som en, der går rimelig meget op i mine ting, og hvad hedder det, gør hvad der*

bliver sagt når det er, og, godt kan finde ud af at tage tingene seriøst” (Mads, l. 1113-1116)

Hanne beskriver, hvordan Mads synes påvirket af andre idealer om, hvordan man er en god elev, end de idealer hun selv har forsøgt at videregive:

”Hvis han har noget for så går han op, hvis han ikke kan finde ud af det så går han op og lukker døren, så kommer han først ned, når han har fundet ud af det. Han kan bruge en hel weekend. Og han tager aldrig nogen steder hen, til far eller til venner, uden sin skoletaske, for tingene de skal være i orden. Så kommer det sjove bagefter, men tingene de skal være i orden. Og det er fordi han har gået derude [i specialklassen].” (Hanne, l. 322-329)

Disse diskurser om, hvordan man er en god elev, påvirker Mads’ forhold til venner og familie. Skolen er med ham hele tiden, og det er igen vigtigt at ”have styr på tingene”.

”Men han har virkelig mødt så meget, han har fået så meget derude at, og de der faste rammer og den struktur derude, det har jo gjort, at han simpelthen kører som en hel, det kører ligesom en hel maskine, kan man sige, tingene de er bare sådan og de skal bare være sådan, og man skal lave sine lektier, for det skal man bare. Man kommer ikke og ikke har lavet lektier.” (Hanne, l. 309-315)

Hanne har en ironisk distance til de ting, Mads har med sig fra specialklassen. Indenfor en konkurrencediskurs er det godt, at han klarer sig i systemet og har fået nogle redskaber, og på den anden side er Hanne også påvirket af sin egen, anerkendende forståelse, hvor ”at køre som en maskine” ikke er idealet for at have et godt liv. Hun sætter ord på, at han lever op til de krav, folkeskolen stiller, og det er hun også stolt af, at han kan, men hun synes ikke at være enig i, at det er rimeligt at stille disse krav.

Svarene på, hvorfor Mads søger at leve op til disse krav, ser vi bl.a. gennem et ønske om andre relationer til andre mennesker:

”da Adam gik ud af 10. klasse, der lånte han sin fars hus og holdt fester henne, og så var Mads lige pludselig væk, jeg kunne ikke finde Mads, jeg tænkte, hvor er han henne? Så lige pludselig, så stod han og, han havde gået derhen om aftenen og så stået og kigget, så sagde han, han havde bare stået og været så misundelig, det liv kunne han jo ikke få, og det liv ville han have” (Hanne, l. 476-481)

Som specialklasseelev har Mads ikke set sig selv som en, der kunne få et liv som sin storebror, med fester og kærester, og for at kunne ændre sine muligheder, har hans løsning været at skabe sig en anden identitet gennem skolen.

Da Mads har taget beslutningen om at ville skifte til en almen klasse, har han allerede overtaget de diskurser, der er for elever i de almindelige klasser. Her er det 'mig først', og fokus på individets behov og fremgang:

"De spurgte først, sagde de ville komme til at savne ham og, at han var god for klassen og sådan, og så snakkede jeg med Mads om, så sagde han, han ville sgu ikke være god for klassen, han ville være god for sig selv" (Hanne, l. 609-612)

Mads gav i interviewet udtryk for, at han selv tog beslutningen om at blive bedre. Han spurgte lærerne om flere lektier og gav sig selv opgaver. Mads har derfor fokus på, at være "god for sig selv", da han måske føler han selv har været nødt til at tage ansvar for sin egen udvikling i specialklassen. Han har overtaget samfundsdiskursen om faglighed som det vigtigste, som Hanne siger: *"Fordi det vigtigste, det er nu engang lektierne, og han har også sagt til mig, man går i skole for at lære noget altså, sådan er det bare."* (Hanne, l. 638-640)

Men hvis ikke Mads havde startet ud i en specialklasse, er det ikke sikkert han ville være det sted, han er i dag. Hanne mener, at havde Mads gået i en almindelig skole, ville der have været andre diskurser og andre krav at leve op til fra starten: *"Mads han ville ikke have den der fornemmelse af, at han var bare god nok. Altså han havde virkelig rigtig meget følt sig anderledes. Og det der med at sidde og, det havde været alt for forvirrende for ham"* (Hanne, l. 1150-1153). Vi ønsker her at problematisere, om det bør være sådan at de børn, der er anderledes, ikke føler sig gode nok i den almene skole?

Som en af drengene i fokusgruppeinterviewet udtrykker om accept: *"Man skal helst være normal. Men det er ondt sagt."* (Fokusgruppe, l. 836)

4.4.3. Diskursen om den gode elev

Vi er således interesserede i, hvor de tanker om fokus på det faglige og stræben efter karakterer og uddannelse som Mads har, kommer fra. Hanne synes at have fremhævet andre værdier end det faglige og vægtlagt, at der skal være plads til sjov og socialisering. Vi har i teoriafsnittet forsøgt at afdække de diskurser, vi mener har indflydelse på måden elever i folkeskolen tænker på, hvilke mål der er med

skolegangen og det fremtidige arbejdsliv. Hvordan kommer disse diskurser så til at påvirke den enkelte elev? Hvordan påvirker det rent konkret den måde, eleverne tænker på, om skolen og fremtiden? Det vil vi videre, gennem fokusgruppeinterviewet, søge at vise, da vi mener, at det er gennem handling og relationer, at diskurserne formidles blandt mennesker. Ved at fremhæve, hvordan eleverne taler og handler, kan vi forsøge at identificere, hvilke værdier der ligger bag, og vi vil påpege, hvor de kan komme fra, og hvad de forstærkes af.

4.4.4. Faglighed og individfokus

Eleverne udtrykker, at der er stort fokus på det faglige i skolen. Det er det de selv fremhæver som værende vigtigt, og de synes ikke at se andre formål med skolen. De opfordres til at være meget målrettede: *"Jeg kan være pisse ligeglad, hvis jeg ved at det fag, jeg ikke skal bruge det senere, så kan jeg være ligeglad med at få 02 eller ej. Fordi jeg tænker på det fag, jeg er god til, som jeg skal bruge"* (Fokusgruppe, l. 301-304) De giver således ikke udtryk for værdsættelse af "almen dannelse", der lægges kun energi i det, der kan ses en direkte brugsværdi i, i forhold til fremtidige, individuelle mål.

Der er et klart formål med skolen, og der er fokus på den enkelte elev og dennes individuelle, faglige udvikling:

"Lærerne de kigger også lidt mere individuelt, det vil de helst have vi arbejder mere individuelt, end i grupper. Men jeg synes, det er fint nok, for de skal have et overblik på, hvem har klaret sig nu, hvem har brug for et ekstra år eller. Så jeg synes, det er fint, der ikke er så meget gruppearbejde, fordi nogle gange kan grupper godt, ikke hele tiden gå godt. Det ender altid med, man snakker for meget og glemmer det, man skal gøre." (Fokusgruppe, l. 102-109)

Her ses "for megen snak" som dårligt for den faglige udvikling, og drengene ser snak som et "udfald" i læringsprocessen: de skal lave gruppearbejde for at nå frem til et fagligt mål, og processen sættes i stå, når de snakker for meget.

Da vi spørger ind til fordelene ved gruppearbejde, lægger drengene stadig vægt på, hvordan gruppearbejde kan støtte den *individuelles* faglige udvikling, og værdien af det *arbejde* der bliver udført:

"Jamen fordelene er jo, alle mennesker kan noget forskelligt, det vil sige at man kan komme ind med det, man er god til i den gruppe, fx i fysik hvis der er en der er god til, det ved jeg ikke, noget med formler for de der forskellige

kemiske stoffer, og så er der en anden, der er god til, hvad der sker med stofferne, forsøgene, hvad der så sker med stofferne, når de så bliver blandet sådan. Man kan få et bedre stykke arbejde ud af at arbejde sammen, fordi man har måske nogle forskellige ting man er god til” (Fokusgruppe, l. 115-124)

Andre fordele ved gruppearbejde fremhæves også. Drengene har øje for at gruppearbejdet kan forbedre ens sociale færdigheder, og at udviklingen af disse er vigtigt, men det er med øje for, hvilken *brugsværdi* færdighederne har. ”*Jamen altså det sociale kan jo få dig frem i samfundet, det kan det jo også, fordi at, forbindelser og sådan noget*” (Fokusgruppe, l. 150-151)

De er også meget bevidste om, at det er en individfokuseret verden og -arbejdsmarked de bliver lukket ud i ved endt skolegang, og de vil gerne være så forberedte på dette som muligt: ”*Synes jeg er fint nok, man skulle lære på egen hånd fordi det skal jeg jo senere, man kan ikke altid få en makker, skal jo prøve helt alene.*” (Fokusgruppe, l. 131-133)

Når der er det faglige fokus og mål i folkeskolen, som vi har beskrevet i teorien, er det svært samtidig at lave et inkluderende miljø, hvor der er plads til fagligt eller socialt svage elever. Hvis blot lærerne tog udgangspunkt i den enkelte elevs udvikling, ville det ikke nødvendigvis tale imod inklusion. Men når der er fokus på at enkelteleven skal præstere og forbedre sig, samtidig med at skulle sammenligne sig med andre og leve op til bestemte standarder, er det i konflikt med en inkluderende klasse. Drengene oplever at skulle ”ofre” sig, til fordel for de fagligt svagere elever:

”Som fx nu i fysik, det er meget nemt, det er jo det samme, vi havde som sidste år, så har vi prøvet at spørge om det ikke er lidt sværere, jeg troede at niveauet det blev meget sværere her i 10., men det er lige så nemt, som det var i 9., 8. Og så når man prøver at spørge, har du noget sværere så siger han nej, eller jo, det har han, men der er nogen elever, det vil han ikke lære os, fordi nogen af eleverne kan ikke klare det. Man synes det er nedern at andre, selvom man måske kan klare det, så er der måske to-tre andre, der ikke forstår det. Så det synes jeg er meget nedern, at man ikke, hvis man kunne få en ekstra lærer, som kunne lære dem det.” (Fokusgruppe, l. 230-240)

Der er altså en konflikt mellem på den ene side at skulle præstere fagligt og være målrettet i forhold til individuelle mål, samtidig med der skal tages hensyn til de elever, der har andre forudsætninger. Dette resulterer i, at de fagligt dygtige elever føler, de bliver nedprioriteret.

Vi ser igen hvordan fokus og udfordring udelukkende handler om det faglige, da eleverne bliver spurgt om, hvad der kunne være anderledes i skolen:

”Jo, lidt om undervisningen, niveauet kunne godt være lidt sværere, hvis man blev lidt udfordret, man lærer jo ikke noget, hvis det ikke er svært, man skal få sin hjerne til at tænke, du skal jo blive helt forvirret, man skal jo prøve, det synes jeg ikke, man får her, man får ikke den udfordring, som jeg plejer at kunne få i 9” (Fokusgruppe, l. 265-270)

4.4.5. Konkurrencementalitet

Den konkurrencementalitet vi benævnte i teori afsnittet, gør sig her gældende. Der er et tydeligt fokus på at forbedre sig, og måle sig med de andre i klassen, i forhold til faglig styrke:

”Det er også sådan noget man tester samfundet, så det er jo godt lige at vise hvad man kan. D: Og der er det ikke, der hvor jeg var ude, der var det hele klassen, der kunne man se hvorhenne man var, i stedet for man bare får at vide, der ligger du, der bliver det vist for alle, så kan man se, hvorhenne man er, om man er hernede hvor man er helt vildt dårlig, eller man er i midten eller helt oppe i toppen.” (Fokusgruppe, l. 330-337)

Nogle steder synes det ligefrem at tilskyndes, at eleverne skal sammenligne sig med de andre. Denne tankegang opfordrer eleverne til at vurdere og værdisætte sig selv og andre. Det kommer ikke bare til at handle om individuelle mål, men om at ”jeg skal være bedre end ham” for at føle mig noget værd:

”Og det kan gøre at man, hvis man får at vide man er på C2 og en af sine venner er på C8 eller et eller andet så tænker man, arh, jeg gider ikke være, jeg vil gerne være på det samme niveau eller bedre end ham. Det gør, at man bliver mere ivrig og engageret til det man skal.” (Fokusgruppe, l. 345-350)

Når der er dette fokus i en klasse, bevirker det, at de elever, der ikke kan leve op til de idealer skolen stiller op, falder udenfor. Drengene oplever, at niveauet i klassen sænkes, i forhold til det, der potentielt kunne have været, uden de fagligt svage elever: *”Og jeg synes, det trælse er, at hun trækker alle os andre ned.”* (Fokusgruppe, l. 787-788).

Eleverne har øje for, at alle skal have noget ud af at gå i skole, men dette ”noget” er fagligt. Derfor finder de det også oplagt at opdele klasserne, således alle arbejder på det faglige niveau, de kan. De har slet ikke fokus på, hvilken læring der er, for dem

selv, eller de svage elever, i at skulle rumme eller samarbejde med mennesker der afviger fra normen:

”At hun burde ikke gå i en almindelig 10. klasse, hun burde gå på en special. noget hvor de tog hånd om den her ordentligt. For det første trækker det os andre ned, og for det andet så, tror jeg ikke personen får det samme ud af det, som man skulle. Eller det der er at få ud af det” (Fokusgruppe, l. 802-806)

”Det der er at få ud af det”, er igen fagligt.

4.4.6. Tidligt fokus på fremtiden

Drengene har følt et pres fra skolens og samfundets side om at vælge, hvad de skulle være, når de bliver voksne. De bliver tidligt bedt om at tage stilling til, hvad de vil, for derfor at kunne målrette deres faglige arbejde. Hvordan påvirker det et barn? Det vi kan se er, at de udtrykker dårlig samvittighed over, at de ikke har kunnet tage stilling med det samme:

”I: Hvordan, nu siger I, at I allerede begyndte at skulle tage stilling til, hvad I gerne ville i 7. klasse, hvordan har I syntes det var, at begynde at skulle tage stilling til, hvad man gerne ville med sit liv på det tidspunkt, og så fortsat?

D: Jeg synes, det var svært, eller, jeg følte mig ikke klar, det var først i 8., jeg fandt ud af, jeg gerne ville være murer” (Fokusgruppe, l. 543-548)

At skulle tage stilling til, hvad man gerne vil bruge resten af sit liv på, allerede i 8. klasse kan synes meget tidligt, men i denne kontekst føler drengene, at det er for sent, og noget de burde skamme sig over. En anden af drengene udbygger med sin oplevelse: *”Jeg syntes ikke, det var særlig sjovt. Jeg skiftede mulighed, jeg skiftede hvert tredje sekund. Sådan politibetjent, astronaut, militær-et-eller-andet, jeg kunne ikke finde rundt i det. Så jeg synes, det er for tidligt i 7. klasse”* (Fokusgruppe, l. 562-565)

Drengene skelner også klart mellem, hvilke uddannelser og fag, der er prestige i at kunne. Det handler om, at nå så højt op i uddannelsessystemet som muligt, og denne opfattelse er forældrene med til at formidle:

”I: Er der nogen, der har prøvet at tale dig fra det?

D: Ja min far. Han er selv bager. Eller han sagde, det er noget mærkeligt noget, jeg ville det, men ja, min mor, hun synes det måtte jeg jo sådan set selv bestemme, men hun var da lidt ked af, at jeg ikke fik en lidt højere uddannelse, end hun havde.” (Fokusgruppe, l. 455-460)

Vi kan i disse kommentarer se to ting: For det første er der en forventning om, at børnene skal klare sig bedre i uddannelsessystemet end forældrene har gjort, og at det bestemt ikke er alle typer uddannelse, der vægtes lige højt. For det andet kan vi her se, hvor stor en betydning familien, og dermed relationerne, har for elevernes selvforståelse og valg. Her formidles netop en diskurs, gennem forældrenes relation til deres børn, om at det er vigtigt at bevæge sig op ad i "hierakiet" og tjene penge. Det betyder meget for et barn og for relationen, at hans mor "vil være ked af", at han ikke fik en højere uddannelse.

"Det betyder meget, hvad min familie synes om min uddannelse. Jeg tror ikke de vil kunne lide, hvis det var jeg, ikke fordi, der er noget galt med det, men sådan murer og sådan noget, det ville de ikke kunne lide. Det betyder meget for mig, de synes, det er okay." (Fokusgruppe, l. 500-504)

Vi ser igen, hvordan det er familien og den sociale omgangskreds, der også er styrende, i forhold til valg af uddannelse: "*Gymnasiet, det tager jeg, fordi at det har alle i min familie taget, så jeg vil ikke være det sorte får*" (Fokusgruppe, l. 468-469). Diskurserne om, hvad der er 'god uddannelse' har indflydelse, i kraft af de nære relationer. Gennem relationerne i familien bliver det meningsfuldt for drengene at tage en bestemt uddannelse.

"I: Betyder det meget, hvad jeres forældre tænker om jeres valg af uddannelse?

D: Ja for mig gør det, det var min mor, der fik mig til at tage den der EUX der, ellers så havde jeg taget en almindelig mureruddannelse. Så der fik hun mig presset over på, hvis jeg ikke gad det mere, så kunne jeg videreudanne mig, så jeg ikke skulle have tre år ekstra, for det tager nemlig kun et år ekstra at få den, og så kan jeg også få huen. Det kunne jeg også se det selv var smart." (Fokusgruppe, l. 491-499)

Her siges igen implicit, at det er "bedre" med en højere uddannelse. Huen bruges som et symbol på prestige (artefakt), et symbol på, at uddannelsen også er noget værd i samfundets øjne. Den kan være med til at retfærdiggøre, at eleven "kun" tager en håndværkeruddannelse, da huen er et indirekte bevis på, at han potentielt *kunne* have taget en længere videregående uddannelse, men selv har *valgt* en håndværkeruddannelse.

Den af drengene, der gerne vil være murer, bruger således meget energi på at retfærdiggøre overfor de andre, at murer er lige så godt som andre uddannelser. Han trækker i den forbindelse også på en økonomisk diskurs om en stræben efter

profitmaksimering, i og med han pointerer, at håndværkere ikke tjener færre penge end akademikere: *”Det er jo fordi folk tror at, håndværker det er sådan, måske en lille smule tabu at være håndværker, fordi at de tror ikke de tjener så mange penge”* (Fokusgruppe, l. 514-516)

4.4.7. Integrationen mellem konkurrencementalitet og ’at være god nok’

Vi ser, at Mads er påvirket af både diskurserne udtrykt gennem elevernes oplevelse af dem, samt den diskurs, Hanne forsøger at formidle. Han er dermed ikke udelukkende underlagt en konkurrencediskurs, men er også præget af moderens anerkendende diskurs, gennem sit valg om uddannelse og fremtidsplaner:

”jeg synes det er en meget stor lettelse, fordi at øh, dyrlæge, det synes jeg også godt nok, alt det fysik og alt det der, det skal jeg eddermanne bare sidde lang tid med for at forstå, og det er ligesom lidt en lettelse da jeg ligesom kom ned og egentlig gerne ville være det der” (Mads, l. 410-414) ”nu har jeg sådan fastlagt at jeg vil være sådan, lærer. (...) det har jeg også fået ros for nede i skolen hver gang det der, det var i hvert fald noget af det, jeg kunne finde ud af (...) Bare folkeskolelærer” (Mads, l. 395-403).

Tidligere så vi dette som udtryk for en form for kompromis mellem ”at være specialklasseelev” og at være ”normal elev”, forstået sådan, at Mads måske ikke helt følte, at han kunne leve op til de samme standarder som de, der sættes for elever, der altid har gået i almene klasser. Gennem interviewet med Hanne har vi fået nuanceret vores syn på dette, og kan se, at hun med sin anerkendende forståelse, hjælper Mads til at finde ro og tryk ved det, han egentlig selv føler er bedst for ham:

”jeg synes altid, han har knoklet meget med sine lektier, så sagde han, han var også kommet til at tænke på, for jeg har nogle gange sagt til ham, man skal også leve. Alting skal ikke være så svært, det er godt, at man har nogle drømme og man arbejder for det, men man skal også huske at leve. Så sagde han så, han var godt nok kommet til at tænke på, det var lidt surt, hvis hans liv skulle være sådan han altid skulle sidde og knokle med lektierne mens andre de havde det sjovt” (l. 858-876).

Hun understøtter ham altså i, at det ikke kun er det faglige han skal gå op i, og at det er vigtigt *at leve* i stedet for at forsøge at leve op til nogle standarder eller mål, der er bestemt af en ydre samfundsnorm.

4.4.8. Opsamling

Vi ser i denne analyse hvordan konkurrencementalitet og individfokusering udspiller sig mellem folkeskoleelever. Drengene har fokus på den hierarkiske opdeling i uddannelsessystemet og arbejdslivet. Men i denne forbindelse har familien stor betydning for, at de tager de valg de gør, og stræber efter de uddannelser, de har valgt. Det siger os noget om de nære relationers betydning for, hvor stor magt diskurser har.

4.5. Opsamling på analyser

Vi har gennem vores analyse identificeret de dominerende diskurser og narrativer i Mads, Hannes og fokusgruppens fortællinger, og set på hvordan Mads og Hanne bruger dem i deres handlinger. Som opsamling på den ovenstående analyse vil vi relatere til problemstillingen, som lyder *Hvordan gør samfundsdiskurser sig gældende i konkrete relationer og hvordan påvirkes en elev med diagnosen ADHD heraf?* Her kan vi nu sige, at diskurserne påvirker relationerne, gennem den måde Hanne vælger at være mor på. Diskursen om hvad en god elev er, gør sig gældende og formidles gennem elevernes relationer til deres familie, og kommer til at påvirke den måde eleverne omgås hinanden på, samt relationen mellem lærere og elever. Relationen mellem Hanne og børnepsykiateren er også påvirket af en diskurs eller norm, hvor psykiateren i relationen bliver positioneret som værende autoriteten der sidder med sandheden. Vi kan sige, at diskurser kommer til at påvirke alle relationer mennesker imellem, fordi de påvirker måden vi forstår os selv og hinanden på, og dermed hvad vi forventer af hinanden og forsøger at leve op til. Alt dette bliver redskaber til at forstå vores spørgsmål om, hvad der sker indeni Mads.

5. Diskussion

I diskussionen vil vi forsøge at sætte analyse og teori i forhold til hinanden, samt inddrage ny teori, når dette synes relevant for den igangværende diskussion.

Vi vil i afsnittet *sandheder om ADHD*, adskille de diskurser vi identificerede i analysen, og vise hvordan de hver især har bud på, hvad ADHD er, hvor det kommer fra og hvad løsningen er. Disse forskellige vinkler på ADHD præger Mads og Hannes forståelse af diagnosen.

Herefter følger vi, i afsnittet *diskursernes påvirkning i relationer*, op på vores spørgsmål om, hvordan diskurserne gør sig gældende.

Hernæst uddyber vi, i afsnittet *hvordan en elev med ADHD påvirkes...*, hvordan Mads' oplevelse af identitets- og udviklingsmuligheder, påvirkes af de gældende diskurser gennem relationerne. I afsnittet *fortællinger om 'ADHD eleven'*, diskuterer vi, hvordan skolesystemet synes præget af den opdragelsesmæssige diskurs, hvor antagelsen er, at vi gennem opdragelse kan socialisere børnene til at kunne fungere indenfor bestemte rammer. Desuden diskuterer vi hvordan fortællinger og forståelser af ADHD kan forme et barns selvforståelse og følelse af en berettigelse som menneske. *Fortællinger om 'den gode elev'* er en diskussion af hvad der i vores samfund opfattes som idealer for eleverne i folkeskolen. Vi diskuterer hvordan dette ideal bliver formidlet, bl.a. gennem mediernes fremstilling. Vi vil herefter relatere problematikkerne til inklusion som et nærværende emne i relation til folkeskolen og ADHD.

Inden den endelige afrunding diskuterer vi, i afsnittet *en socialkonstruktionistisk diskussion*, specialets vidensgrundlag, hvor vi bl.a. problematiserer forståelsen af sprogets magt.

Afslutningsvist stiller vi spørgsmålet, *hvad kan vi gøre?*, hvor vi forholder os til de, i specialet, opridsede problematikker.

5.1. Sandheder om ADHD

Vi vil i denne diskussion tage udgangspunkt i de mange forskellige diskurser om ADHD som gennem analysen kom til udtryk i vores informanternes udtalelser. Vi vil her adskille diskurserne og dermed vise hvordan ADHD kan beskrives og forklares,

ud fra forskellige vidensparadigmer. Dette vil vi gøre for igen at understrege, at der ikke kun er *én* sandhed om hverken ADHD eller virkeligheden som sådan, og at alle argumenterne der fremsættes, er sande indenfor det paradigme de udspringer af (Gergen, 2010). Vi kigger på den enkelte diskurs, hvor den kommer fra og hvad det er i detaljen, der danner narrativeerne.

Vi så i analysen, gennem en identificering af dominerende narrative, at Hanne og Mads anvender brudstykker fra de forskellige diskurser og danner herudfra deres egne fortællinger, der samlet bliver udslagsgivende for, hvordan de handler.

Diskurserne som disse brudstykker kommer af, bunder i forskellige større paradigmer. Disse paradigmer, som vi ser det i interviewet med både Hanne og Mads, har stor indflydelse på den generelle opfattelse af diagnosen ADHD. Vi vil derfor i det følgende adskille paradigmerne, og se nærmere på hvordan disse forskellige retninger ville tolke den adfærd og de symptomer, Mads og hans omgivelser oplever, adfærd som kaldes ADHD?

5.1.1. Biomedicinsk

Med reference til teoriafsnittet om ADHD, er den herskende forståelse af diagnosen bygget på en biomedicinsk beskrivelse som tager udgangspunkt i en neurologisk, medfødt forståelse af ADHD. Denne beskrivelse benytter Hanne sig af, til at forklare Mads' vanskeligheder, en beskrivelse formidlet gennem børnepsykiateren. Hanne udtrykker flere gange at hun er meget ked af at give medicin, men hun er bundet af den medicinske beskrivelse af 'sygdommen'. Derfor forsøger hun på sin egen måde, at 'rette op på ubalancerne' i hjernen, og giver ham fiskeolie. Her ses en tro på, at det er biologien der er styrende for adfærden, og ikke at adfærden vil ændre biologien.

Den biomedicinske beskrivelse af ADHD er indenfor dette paradigme korrekt. Indenfor en naturvidenskabelig ramme, med anvendelse af de tilgængelige redskaber her indenfor, er dette et sandt *billede* af ADHD. Men det forklarer ikke *hvorfor*. Et forsøg herpå er, ligeså med reference til teoriafsnittet om ADHD, at forklare ADHD som en genetisk nedarvet dysfunktion. Andre forklaringer indenfor det biomedicinske felt, kunne også være kostvaner eller kemiske, udefra kommende påvirkninger. Dette ville også kunne være meningsfuldt, i en biomedicinsk forståelse.

Fortalere for denne diskurs ville sandsynligvis argumentere for, at Mads' succes i fx skolearbejde skyldes medicinering. På den anden side, vil en ren biomedicinsk forståelse af ADHD ikke give svar på Mads' fortsatte succes nu hvor han ikke længere spiser pillerne, da medicinen udelukkende kompenserer, og ikke 'lærer' hjernen at producere stofferne selv (jf. afsnit 2.4.).

5.1.2. Opdragelse

Ud fra en opdragelsesdiskurs, kan ADHD symptomer ses, som et resultat af forskellige interaktioner mellem barn og voksne, hvor barnets reaktioner er resultater af den måde, voksne har ageret på overfor barnet (Baumrind, 1967; 1978).

Hanne udtrykker en klar overbevisning om, at der er opdragelsesmæssige faktorer, der har indflydelse på Mads' ADHD-adfærd. Hun beskriver bl.a. hvordan hun har stillet krav, sørget for at der var 'ro på', og ikke 'pakket Mads ind' (Hanne, l. 234-235). Hun har bevidst foretaget adskillige valg, på baggrund af en forståelse af, at opdragelsen betyder meget (Hanne, l. 185-193). Dette vil vi uddybe senere, i diskussionen vedrørende Hannes, specialklassens og alment skolens opdragelsesstile (jf. afsnit 5.3.1.1.).

I og med, at Hanne har været meget bevidst om opdragelsen af Mads og Adam, vil Mads' gode udvikling, i modsætning til den biomedicinske forklaring, kunne forklares ved, at han har fået den adækvate opdragelse.

5.1.3. Sårbarheds-stress-model

I analysen (jf. afsnit 4.2.1.2.) nævner vi, at Mads' behov for at medbringe bamser i skolen, som en ekstra tryghed, kan tolkes som udtryk for en øget sårbarhed. Vi kan dermed også forstå Mads' ADHD ud fra en diskurs om sårbarhed, der forsøger at integrere arv og miljø. Öngel beskriver ADHD ud fra et sårbarheds/traume perspektiv:

"the behaviours that are used to diagnose ADHD can be seen as the natural and understandable reaction of an insecure child to a stressful situation (...) Trauma victims almost always display (...) precisely the behaviours used to diagnose ADHD" (Öngel, 2007, p. 117).

Her ud fra kan det beskrives, hvordan Mads er præget af en række medfødte, måske genetiske, sårbarheder. Videre kan det tilføjes, at der har været faktorer gennem

Mads' opvækst, der har præget ham, såsom forældrenes skilsmisse og enkelte hændelser i den tidlige barndom, bl.a. faderens, efter Hannes beskrivelse voldsomme vredesudbrud, der potentielt kan have traumatiseret Mads. I kraft af de medfødte sårbarheder, har denne traumatisering muligvis påvirket ham mere end den ville have gjort hvis han ikke havde disse sårbarheder. Efterfølgende har der, igennem Mads' opvækst, været beskyttende faktorer i nærmiljøet, gennem skolegangen i specialklasse og igennem Hannes opmærksomhed på netop Mads' sårbarheder, der har bevirket at han ikke er blevet udsat for samme betingelser som andre børn. Disse beskyttende faktorer, kan indenfor denne diskurs forklare hvorfor Mads klarer sig så godt som han gør.

Vi kan sige, at denne model omfavner flere af de omtalte diskurser, da den både kan indbefatte den biologiske, opdragelsesmæssige og narrative forklaring på Mads udvikling, via sin fremlægning af sårbarheds- og beskyttende faktorer.

5.1.4. Narrativ

Vores eget udgangspunkt er den narrative tilgang, som vi ser er grundlæggende for, at vi i det hele taget kan anskue ADHD ud fra varierende perspektiver. Vi kan netop identificere forskellige *fortællinger* om ADHD, der alle er meningsfulde på baggrund af de præmisser og sandheder der er opstillet for dem hver især. Det narrative perspektiv på ADHD har sproget og den sociale konstruktion af virkeligheden, som centrum for beskrivelsen af forstyrrelsen. Her beskrives ADHD som et resultat af en bestemt italesættelse af et barn og dette barns adfærd. De sociale omgivelser er med til at definere måden barnet oplever sig selv på, og hvis nære relationer dermed taler om barnet og adfærden som værende determinerende for fremtidig ageren, vil barnet følgelig fortsætte med at opføre sig, som det af omgivelserne forventes (Lundby, 2009; Merrild, 2009).

Denne forståelse ses tydeligt, i interviewet med Hanne, som en del af den diskurs vi i analysen kalder den 'anerkendende diskurs'. Hanne siger fx i forhold til de andre i ADHD-foreningen at, *"hvis det er de holdninger, de har, så har de (børnene) jo ingen chance, det er ligesom selyforstærkende"* (Hanne, l. 248-254). Det ses her hvordan Hanne mener, at de 'historier' vi fortæller om børnene er formende for børnenes 'chance'. Hun har bevidst søgt ikke at sygeliggøre Mads i sin italesættelse

af ham, og det kan have hjulpet ham til at opleve sig selv anderledes end de historier, der ofte fortælles om børn med ADHD.

5.1.5. Opsamling

Hanne og Mads henter således inspiration fra alle disse perspektiver, i deres forståelser af ADHD. De kombinerer de forskellige perspektiver, og anvender dem der, hvor de opleves at give mening. Hanne og Mads skaber en sammenhængende fortælling om ADHD der er unik, samtidig med at konstituere de gældende diskurser på området.

Alle perspektiverne giver sande *beskrivelser* af ADHD, men det er ikke alle *forklaringerne*, og de tilhørende løsningsforslag, der er lige anvendelige. Vi mener på trods heraf, at se og have redegjort for, at den biomedicinske diskurs har fået definitionsmagten på denne adfærdsforstyrrelse, og kommer til at definere og begrænse de muligheder der er for forandringer.

Vi har forsøgt at vise, hvordan nogle domæner vægtlægger arv mere end miljø, og andre det omvendte. Den velkendte debat vedrørende Nature/Nurture, arv eller miljø, har altid fyldt meget når udvikling diskuteres, og det er ofte forsøgt at finde ud af, hvordan vi kan forudsige eller ræsonnere os frem til forholdet mellem de to. Er vi påvirket udelukkende af arv eller miljø, er det en blanding, og i så fald, hvad betyder mest?

Vores løsning på denne debat er den socialkonstruktionistiske tilgang. For os at se, handler det om at være bevidst om, at vi lige nu skaber fremtiden, idet at vi vælger at forstå verden på en bestemt måde.

Vi har forsøgt at vise, at det ikke handler om *enten* nature (arv) *eller* nurture (miljø), men at begge dele er rigtige på samme tid, og ikke kan overtrumfe hinanden. Det kan heller ikke lade sig gøre at afgøre, hvor megen indflydelse den ene eller den anden forklaring har, da begge dele som sagt er sande.

5.2. Diskursernes påvirkning i relationer

Vi vil nu diskutere problemformuleringens første del, som omhandler hvordan diskurser konkret gør sig gældende i relationer.

5.2.1. Diskursernes påvirkning af forholdet mellem Mads og Hanne

Som tidligere gennemgået (jf. afsnit 2.1.) mener vi, at måden vi udvikler os på, foregår gennem de sociale meningsudvekslinger på baggrund, og som en del af, relationer.

I følgende diskussion ønske vi at vise, hvordan selvforståelse og identitet bliver skabt af diskurser, som konkret påvirker og kommer i spil i relationen til andre.

5.2.1.1. Hannes forståelse af ADHD skabt gennem relationer

I analysen identificerede vi nogle af de diskurser vi ser har indflydelse på Hannes forståelse af ADHD. Disse diskurser er blevet formidlet gennem de relationer hun indgår i med andre mennesker, hvor hun også i hvert fællesskab har bragt sine egne forståelser med sig, til den fælles meningsforhandling. Den forståelse hun tager med sig videre fra fællesskaberne, kan derfor siges at være skabt gennem en forhandling mellem hendes egne forståelser og de andres, og de andres opfattelser har fået en plads i Hannes samlede billede af ADHD'en (Gergen, 2010).

5.2.1.1.1. Forskellige relationers påvirkning

Hanne tager diskurser med sig fra sin egen familie. Her giver hun udtryk for, at de bidrager til hendes anerkendende forståelse, ved eksempelvis at udtrykke deres negative holdninger til at Mads skulle i specialklasse, hvor de var bange for at han kunne blive stemplet som 'en afviger'. Hanne kan også have noget af sin modvilje mod medicin fra sin familie, da hun udtrykker dårlige erfaringer i form af yderlige sygdom i familien, grundet medicin. På den anden side har hun, også fra familien, en tro på, at generne er bestemmende for hvordan vi udvikler os, og de har i familien en samlet fortælling om at de i denne familie har 'dårlige gener'.

Børnepsykiateren formidler en biomedicinsk diskurs, som Hanne tager til sig på de områder, hvor den stemmer overens med hendes egen forhåndsopfattelse af ADHD. Selvom hun grundlæggende er imod medicin, kan det stadig passes ind i hendes forståelse af ADHD, fordi hun accepterer præmissen om, at forstyrrelsen er noget genetisk. En forståelse hun som nævnt har med sig fra sin familie, og den fortælling de sammen har skabt. Hun accepterer ikke medicinen, men hun accepterer grundlaget

for at give medicinen, og har derfor svært ved at argumentere imod medicinsk behandling.

De diskurser ADHD-foreningen synes at formidle, har Hanne også med sig, da det er deres standpunkt hun bruger som modstykke til sig selv og sin egen opfattelse. Hun bruger dermed disse holdninger til at afprøve og forme sin egen forståelse. ADHD-foreningens fremstilling kan siges at ligge sig op ad den fremstilling som man ofte ser i medierne. Typisk et ensidigt billede af ADHD ud fra et biomedicinsk perspektiv. Selvom Hanne opponerer mod denne fremstilling af ADHD, kan det være svært ikke at blive påvirket af det massive pres medierne kan give (jf. afsnit 5.3.2.2.). Hannes opfattelse af diagnosen er i høj grad også præget af anerkendende diskurser og meninger fra pædagoguddannelsen. Disse meninger og diskurser bygger på en grundlæggende tro på, at udvikling og læring altid er muligt. Med sin erfaring med skolesystemet i forhold til sine to drenge, har Hanne også det med sig, at det først er når man får en diagnose at man kan få hjælp. Derfor kan det i Hannes øjne være positivt at få en diagnose.

5.2.1.1.2. Hvordan Hannes forståelse skabes

Alle de opridsede diskurser tager Hanne med sig ind i sin relation til og opdragelse af Mads. Fordi hun har indgået i relationer med alle disse mennesker, der har formidlet disse diskurser, har hun forhandlet sig frem til en ny mening med disse mennesker, og tager denne forhandlede mening med sig videre. Det kommer til udtryk ved, at vi i interviewet kan se, at hun forsøger at få alles stemmer med, i sin opfattelse af ADHD. Dette med undtagelse af de diskurser, der går for meget imod den forståelse hun har med sig fra sit liv og erfaringer. Hanne prøve at skabe en forståelse af ADHD ud fra alt det hun i forvejen ved (Gergen, 2010).

På dette grundlag er det tydeligt at se i interviewet, at hun har forhandlet sin forståelse af ADHD i relationerne med andre.

Vi kan se, at hun i relationerne har forhandlet den fælles mening, med de mennesker hun har været i kontakt med, ved at stille spørgsmål til deres holdninger og samtidig prøve sine egne meninger af, i forhold til dem. Eksempelvis nævner hun de diskussioner, hun har haft med sin familie, hvor de har givet udtryk for deres holdninger til specialklasse og medicin. I forhold til medicinen, har Hanne måske i udgangspunktet været enig med sin egen familie i, at det ikke var en god idé med medicin, men hun afprøver her psykiaterens mening overfor sin familie, for at styrke

sin 'nye' mening og sin beslutning om at give Mads piller. En mening som tydeligt er skabt i relationen til psykiateren. Familiens holdninger præger hende tydeligvis, og hun har deres perspektiver med sig, selvom hun vælger at handle anderledes end de ville have gjort. Måske er det også netop så svært for Hanne at hun tog beslutningen om at give piller, da hun grundlæggende føler, det går imod hendes egen og hendes families fortælling om det dårlige ved medicin.

I selve interviewsituationen sker også en meningsforhandling, ved at hun ,overfor os som interviewere, hen mod slutningen af interviewet åbner mere op for, at der kan være tale om noget miljømæssigt, som grundlag for forstyrrelsen, i stedet for noget arveligt. Hun har angiveligt nogle forestillinger om hvilken holdning vi grundlæggende har til ADHD-diagnosen, og følger måske i starten det hun tror vi mener. Men efterhånden skaber vi i interviewet, en fælles fortælling om hvordan vi ser på diagnosen, ved at vi åbner op for andre måder at se det på. Hendes egne forståelser legitimerer hun i denne forbindelse ved at understrege, at hun er pædagog, hvorved hun lader os mærke, at der er tale om en kvalificeret udveksling af meninger. Hun lader os på den måde ikke bare komme som 'psykologer' og diktere hvad der er rigtigt og forkert, men indgår i en forhandling hvor der gives og tages.

5.2.1.2. Mads' forståelse af ADHD skabt gennem relationer

De relationer og diskurser vi har opridset, påvirker alle Hannes måde at være mor på, hendes forståelse af ADHD og måden at forholde sig til Mads på. De 'anerkendende' forståelser hun har med sig fra sin familie og pædagoguddannelse, har været med til at give Mads troen på at han kan, at han er god nok som han er. Mads forhandler også sin forståelse af ADHD med Hanne. Han har forståelser med sig andre steder fra, som han bringer i spil i relationen mellem sig selv og Hanne. De diskurser specialklassen har formidlet til Mads, viderebringer han ind i relationen med Hanne, som til dels også inkorporerer disse i sin forståelse af ADHD. Tidligere har hun ikke opfattet eller talt om Mads som havende 'et skjult handicap', men denne forståelse bringer han med sig fra lærerne i skolen, og derfor tvinges Hanne også til at forholde sig til det, og tænke i denne retning (Hanne, l. 1628-1637). Mads afprøver denne forståelse i forhold til Hanne, og når ikke hun blankt afviser den, bliver den nemmere en del af hans selvforståelse.

Tankerne om et skjult handicap kommer dermed fra specialklassen, så når Mads tilskriver sine besværligheder ADHD'en, er det som udgangspunkt heller ikke noget der kommer fra Hannes forståelse. Selvom Hanne behandler Mads som en 'normal' dreng, accepterer hun at han har ADHD, erkender at han har 'noget', og accepterer præmissen for ADHD'en, i form af den genetiske forståelse af, at forstyrrelsen er arvelig. Mads er derfor også nødt til, at forholde sig til og tolke sig selv ud fra de forståelser andre har af ADHD.

Mads har altså forståelserne med sig fra specialklassen, om at han har et skjult handicap. Dette er også en forståelse skabt gennem forhandling, da han tager afstand fra det, og siger han ikke føler han har et skjult handicap. Alligevel tager han en del af forståelsen med sig. Mads kommer hjem med denne forståelse fra specialklassen, og 'afprøver' det overfor Hanne. Derfor taler de om det, og bliver begge to påvirkede af denne diskurs. Med sig videre bringer han derfor både Hannes forståelse og diskursen fra specialklassen.

5.2.1.3. 'ADHD-eleven' i forhold til 'den gode elev'

Mads har også forståelser og diskurser med sig om 'den gode elev' i folkeskolen, og hvad der er formålet med at gå i folkeskole og målet med uddannelse generelt (Pedersen, 2011). Denne forståelse tager han i begyndelsen helt til sig, men senere sker der en meningsforhandling mellem Hannes forståelse og samfundsdiskursen, og han tager den nye forståelse med sig videre om, at det er okay ikke at få helt så høje karakterer, og at det er okay at blive 'bare folkeskolelærer' (Mads, l. 403), fremfor dyrlæge.

Samfundsdiskurserne er blevet formidlet og forhandlet af de andre elever i folkeskolen, gennem mediernes billede og fremstilling, og gennem folkeskolens praksisformer og strukturer, som viser hvad elever skal kunne (Pedersen, 2011). Disse forståelser er for Mads blevet kraftigt støttet af faderen, der har været meget stolt og belønnet høje karakterer:

"Hans far er også utrolig stolt af ham. Og det var han ellers ikke. Han har nok været den der, sådan mere sådan, han er også 10 år ældre end mig, gammeldags type vil jeg sige, men hvor han synes Mads, han synes simpelthen bare Mads, han er bare så stolt af ham. Da han fik karakterer sidst der var han her, der havde han været oppe ved hans mor, hun er 92, der havde han fået penge med fra farmor og han gav selv Mads en skilling for,

amen de synes han var så dygtig. Han er ikke til at være i nærheden af, snakker stadig ikke også” (Hanne, l. 1050-1059).

På den måde oplever Mads også at få kærlighed og anerkendelse fra vigtige mennesker, gennem forsøget på at leve op til de samfundsnormer, der er gældende for ’den gode elev’ – og samfundsborger.

Hanne synes det er dejligt at Mads får høje karakterer, men hun giver ikke gaver som belønning. Hendes anerkendende tilgang foreskriver, at Mads altid har brug for ros, og ikke fordi han får høje karakterer, men fordi han er den han er:

”stolt af sine børn, det skal man da altid være. Og det der, vi har alle sammen vores drømme, min drøm den har altid været bare Mads skulle have det godt. Og jeg har også sagt til ham, det betyder ikke noget hvad man er, det handler om man er glad for det man laver.” (Hanne, l. 1063-1068).

Mads synes, måske naturligt nok, at lade sig påvirke mest af de diskurser, der formidles af de mennesker, relationer, der viser kærlighed når han overtager samme opfattelser. Når han følger samfundets diskurs om at stræbe højt, får han faderens og farmoderens accept og kærlighed, og tidligere, som specialklasseelev, har faderen ifølge Hanne ikke givet udtryk for at været stolt af ham på samme måde. Samfundsdiskursen om ’den gode elev’ er også med til at give Mads en accept, som en der kan bruges til noget. Ved at opfylde kriterierne for ’den gode elev’, får han mulighed for at få del i det fællesskab, der ligger i samfundet (Gergen, 2010).

Fokusgruppeeleverne udtrykker også, at deres forældres opfattelser, betyder meget i deres valg af uddannelse, og at forældrene ikke ville synes om, at de ikke fik gode uddannelser (Fokusgruppe, l. 468-469; 493-499; 500-504). Eleverne giver her udtryk for, at det ikke i særlig grad kan siges at være relationerne til de andre elever, der er afgørende for valg af uddannelse, men i højere grad hvad forældre og familie synes, der er bedst. De dominerende diskurser som eleverne prægnes mest af, kan på den måde siges at være videreført af forældrene til børnene, fordi børnene søger accept og kærlighed.

Mads higer måske særligt efter accept og stolthed, i det at han er tidligere specialklasseelev. Han har følelsen af gennem specialklassen at være kørt ud på et sidespor, og af at blive betegnet som en ’ikke-normal’. Det kan tænkes, at han muligvis derfor har et særligt behov for at føle sig som en del af samfundsfællesskabet. Hvis man kan præstere i skolen, så er man noget og kan bruges til noget. Så måske gør han endnu mere for at være den perfekte elev, i stedet

for bare den gode elev? Mads føler måske han skal stræbe endnu højere end bare normale elever, for at være god nok. Dette kommer til udtryk ved Mads' ambitioner om at ville være dyrlæge, som er en præstigefyldt og vanskelig uddannelse, som kræver et højt gennemsnit at komme ind på. Her præger Hannes meninger Mads, i form af, at der også er andet i livet end skole og uddannelse.

Mads har måske ekstra meget brug for at føle sig nyttig, fordi han tidligere har være kategoriseret som 'ubrugelig for samfundet' i specialklassen. I vores konkurrencesamfund, ser vi en tendens til, at man ikke har værdi i sig selv, men i kraft af det man kan yde og bidrage med til samfundet (Pedersen, 2011). Mads har brug for at føle sig accepteret og som en del af fællesskabet, og i forlængelse af konkurrencediskurser, kan dette kun ske, ved at han gør nytte og lever op til kravene til den gode/perfekte elev.

5.2.2. Opsamling

Vi har i ovenstående diskuteret hvordan vi ser diskurserne komme i spil i relationerne, og hvordan Mads' forståelse af diagnosen skabes herigennem.

Men lægger vi for meget vægt på relationernes betydning, i dannelsen af selvopfattelsen? Kunne vi i stedet forstå Mads' behov for at bryde ud af 'specialklasse-kategorien', som et udtryk for et indre potentiale i Mads, der må realiseres? Har Mads et særligt biologisk potentiale, som adskiller sig fra 'almindelige' ADHD-elever? Vi vil i følgende afsnit diskutere og udfolde vores syn på, hvordan vi ser diskursers påvirkning på Mads, i relationerne til andre.

5.3. *Hvordan en elev med ADHD påvirkes af diskurser i relationer til andre*

Vi vil i det følgende diskutere hvordan fortællingerne om ADHD får betydning i Mads' forståelse af identitets- og udviklingsmuligheder, og dermed behandle problemformuleringens anden del: *...hvordan påvirkes en elev med diagnosen ADHD heraf?*

5.3.1. Fortællinger om 'ADHD-eleven'

Nu vil vi udfolde, hvilke historier der fortælles om det, at være 'ADHD-elev', og undersøge hvor historierne kommer fra, samt hvilke identitetsmuligheder de giver Mads.

Dette gør vi ved først at diskutere diskursernes indflydelse på opdragelsen af en elev med ADHD. Her er især tale om den diskurs, der italesætter ADHD som et produkt af opdragelse. Vi kan i denne forbindelse ikke sige noget om, hvorvidt det er italesættelsen af Mads, i de forskellige kontekster, der har påvirket ham, eller det er de konkrete opdragelsesstile. Dermed findes her ikke noget entydigt svar på, hvilken diskurs, den narrative eller den opdragelsesmæssige, der er den 'rigtige'. Det vi kan se er, at opdragelsesdiskursen er så magtfuld, at vi klart kan definere de forskellige beskrevne opdragelsesstile ved, henholdsvis skolesystemet, og hos Hanne.

Efterfølgende ser vi på, hvordan andres forståelser og forventninger til børn med ADHD kommer til at forme børnenes selvforståelse.

5.3.1.1. Diskursernes påvirkning på opdragelsesstile

Vi vil i følgende diskussion behandle, hvordan Mads skaber sin forståelse af sig selv, ud fra de forskellige relationer han indgår i. De mennesker han møder, i skolen og der hjemme, er alle påvirkede af diskurser om, hvad der er god opdragelse, og disse forskellige opdragelsesstile, påvirker relationen til Mads, samt hans selvudvikling. Vi vil nu forsøge at relatere de tidligere nævnte opdragelsesstile, til Mads' familie og de forskellige skoler han har gået i. Vi kan selvfølgelig ikke vide noget om, hvordan opdragelsen *i virkeligheden* har været, men vi kan identificere stilene, gennem de oplevelser Hanne og Mads udtrykker gennem interviewene. Det er deres fortællinger og deres oplevelser, der betyder noget i forhold til det, de hver især tager med sig videre, så uanset hvordan forløbet har været, vil det være blevet tolket gennem Hannes og Mads' opfattelser.

5.3.1.1.1. Hannes opdragelse

Hanne har været meget opmærksom på, ubetinget, at vise kærlighed og rose sine børn meget: *"jamen jeg tror på ros. Og jeg har skamrost dem, jeg har simpelthen skamrost dem op igennem deres, og jeg kan se på nogen de synes godt nok. Men det har jeg, fordi det tror jeg på det er godt"* (Hanne, l. 1745-1748).

Hun fortæller at børnene har pligter, men når de er udført, har hun givet drengene lov til at gøre det, de gerne vil. Dette har ikke indebåret 'at slippe tøjlerner', men at hun samtidig har haft en fast styring, og sat klare grænser:

”Så lige pludselig så stod jeg, så blev jeg faktisk selv nødt til at være ret, det var jeg nødt til. (...) Og det har jeg også sagt til dem, for de har nogle gange sagt til mig at det var træls at når de sad ved bordet, at jeg var nødt til at sige, så stopper vi, når de begyndte at køre, for det kunne helt eskalere. Der har de synes jeg har været streng. Men det har jeg været nødt til. (...) stadigvæk kan jeg godt finde på, så holder vi, det gør jeg. Det er jeg nødt til, når jeg har sådan nogle drenge. Og det er ikke ment som at de er værre end andre, men det er bare sådan det er.” (Hanne, l. 700-713)

Hun udtrykker selv kontrasten mellem at være den, der ikke sætter grænser, og lader børnene gøre som de vil, kontra denne mere faste styring: *”Men da jeg lige pludselig blev alene med dem der var jeg godt nok nødt til at sadle helt om, for der var det faktisk vigtigt at de ligesom vidste hvem der bestemte, og det var jeg nødt til med sådan to drenge”* (Hanne, l. 689-692)

Ud fra denne beskrivelse, ses mange lighedspunkter med den opdragelsesstil, Baumrind kalder 'den autoritative'. Den autoritative opdragelse indebærer netop styring og rammer, men åbner samtidig op for en vis frihed for børnene. Når de har opfyldt de krav der stilles til dem, må de gøre som de har lyst til, så længe de ikke generer andre. Det ser vi også, ved at Mads søger flere interesser, men som mange andre børn, formår han ikke altid at lægge lige meget energi i det hele. En autoritær opdrager ville muligvis fastholde Mads i, at han skulle kæmpe for de ting han havde meldt sig til, og gennemføre, men her har Hanne en mere autoritativ indstilling: *”Så det er ikke sådan jeg siger nu har du sgu meldt dig til det så nu skal du godt nok gøre det. Det synes jeg ikke altså. Han skal prøve nogle ting nu”* (Hanne, l. 901-903).

På den måde kan vi også se, at reglerne ikke er for restriktive.

I relation til den autoritative opdragelsesstil, har Hanne gået meget op i at skabe en forudsigelig hverdag med struktur (Hanne, l. 913-915), hvilket også er et kendetegn. Hanne og børnene har altid talt meget sammen, og drengene kommer stadig meget til Hanne og fortæller og diskuterer med hende (Hanne, l. 972-974), hvilket viser at de opfatter hinanden som ligeværdige, hvor Hanne altid har taget sine børns følelser og oplevelser alvorligt, og respekteret deres holdninger. (Hanne, l. 727-730). Dette er ikke det samme som ikke at anerkende, at de dog er børn, hvilket vi kan se i den

mere faste styring af struktur og grundlæggende regler i hjemmet der skal overholdes.

5.3.1.1.2. Specialklassens opdragelse

I Mads' specialklasse har der været endnu klarere rammer og fast styring. Dette bygges på tanken om, at der er børn der mangler dette, hvilket Hanne også er præget af: *"den skole den har simpelthen gjort så meget godt for Mads med struktur og forudsigelighed og det der med at ting de skal bare være sådan, der er ikke noget der står til diskussion, sådan skal det bare være"* (Hanne, l. 1123-1126).

Der ses her klare lighedstræk med den autoritære opdragelsesstil, da der ud over faste rammer og styring, er 'kæft trit og retning', og Hanne har ligefrem kunnet opleve, at det har været barskt for Mads: *"Mads han sad og krøb, hvordan er det de snakker, men det var bare sådan det var, og det havde de børn brug for"* (Hanne, l. 442-443).

Hanne følte, som vi tidligere har vist, at Mads' far var en gammeldags, autoritær type, og måske ses nogle lighedspunkter med opdragelsen i specialklassen. Mads lærer at gøre, hvad der forventes af ham, både i klassen og i forhold til faderen. Vi ved ikke hvordan specialklasselærerne har styret undervisningen, men vi kan se, at Hanne udtrykker, at faderens ros har været betinget af gode resultater, i forhold til nogle samfundsnormer (jf. afsnit 2.3.; 4.4.).

Så i stil med den autoritære opdragelsesstil, er her fokus på, at børnene skal forholde sig til samfundets normer og konservative værdier. De skal gøre som der bliver sagt, og ellers er der sanktioner. Ros (at vise sin kærlighed) er betinget af, at børnene opfører sig som de voksne ønsker.

Ifølge Baumrind, indebærer den autoritære opdragelsesstil ikke nødvendigvis mindre kærlighed end de andre stile. Mads har eksempelvis i specialklassen formået at tilpasse sig de regler, der er blevet opstillet for ham af lærerne, og som konsekvens af dette, får han ros og kærlighed: *"og så sidder de og diskuterer fordi at han, matematiklæreren siger at han er hendes yndling, nej siger pædagogen, han er min yndling"* (Hanne, l. 427-429). Ligeså i forhold til faderen, der er utrolig stolt da Mads viser sine gode karakterer.

5.3.1.1.3. Almenskolen opdragelse

Til sidst vil vi kommentere 'opdragelsesformen' i almenskolen. Her vil vi ikke, som tidligere (jf. afsnit 2.3.1.), tage udgangspunkt i den politiske dagsorden med

konkurrencediskursen i centrum, men derimod se nærmere på den mere pædagogiske dagsorden, som tager udgangspunkt i humanistiske og reformpædagogiske tanker (Hermann, 2007). For os at se, kommer denne form i praksis til at minde om hvad Baumrind kalder den eftergivende opdragelsesstil. Vi kan se dette bl.a. gennem gruppearbejdsformen og dermed målet om selvstyrende elever, der forventes selv at tage ansvar for at samarbejde og lave de ting de sættes til. Dermed er tanken, at de selv får ansvaret for, at de lærer noget i skolen. Der er mindre struktur end i specialklassen, hvilket Hanne selv ser som et problem: *"Det er det jeg synes er svært når de lukker dem ud i de store, med rummelighed og sådan nogle ting. Så kan de jo ikke lave de der faste rammer for børnene"* (Hanne, l. 332-334).

Som beskrevet under opdragelsesstile, kædes børn der udviser ADHD-adfærd, sammen med denne opdragelsesstil, og det er da også under disse praksisformer i skolen, at problemerne med børn der har ADHD, dukker op.

Almenskolens mål er at udvikle det enkelte individ, og realisere det iboende potentiale det enkelte barn har, gennem elev- og uddannelsesplaner. Når børnene tidligt skal bestemme sig for, hvilken uddannelse de ønsker at tage, er det med udgangspunkt i at det enkelte individ er bestemt for noget særligt (Hermann, 2007). Hver elev har altså 'talent' for bestemte fag, og det handler om at finde disse evner og talenter, for at kunne udvikle disse og blive dygtig. Der findes en overbevisning om, at børnene selv er i stand til at tage styringen over forløbet, og hvis ikke de viser interesse eller koncentration, tilskrives det individuelle fejl og mangler. Som Åsa Bartholdsson påpeger, tager man gennem denne 'venlige' og usynlige magtudøvelse i 'den fleksible folkeskole', udgangspunkt i elevens egen vilje og former denne vilje til at efterkomme det ønskværdige. Hun skriver at dette gøres, da det er denne form for dominans, som bedst tjener det demokratiske samfund. Hun henviser dermed til den forventning om indrestyring, der ligger bag 'ansvar for egen læring'. Viljen 'formes' igennem praksisformer, som elevplaner, hvorigennem den enkelte elev får ansvaret for skoleprojektets mening og gennemførelse. Dette værktøj kaldes stærkt normaliserende, da hver elev kan fremstå unik, samtidig med, at alle styres mod og evalueres i forhold til, samme resultat, i form af et uproblematisk, veltilpasset og modent 'selv' (Bartholdsson, 2009, pp. 190f).

Der er desuden fokus på ligeværd i folkeskolen, og læreren er snarere diskussionspartner med eleverne, end den autoritære voksenfigur, der dikterer hvad der er rigtigt eller forkert (Sauer, 2006). Som regel straffes børn ikke hvis de

overtræder reglerne, da der er fokus på, at de skal overholde reglerne fordi de gerne vil lære noget, og af respekt for de voksne, ikke fordi de er bange for at blive straffet. De sanktioner der kan være i folkeskolen er fx forældremøder, hvor der samtales med barnet om, hvorfor det ikke adlyder. Her lægges igen et stort ansvar på barnet, og konsekvensen er, at der indlejres en indre styring i barnet, en opfordring til at barnet skal have dårlig samvittighed over ikke at gøre som der bliver sagt. I denne beskrivelse kan vi altså se klare lighedspunkter med den opdragelsesstil Baumrind kalder *eftergivende* (jf. afsnit 2.5.). At ADHD-adfærd dukker op som et problem i folkeskolen, kan muligvis hænge sammen med denne type opdragelse.

Vi kan ud fra dette stille spørgsmålstegn ved, om det *reelt* er den humanistiske tanke om et iboende potentiale i mennesket, der ligger til grund for denne måde at styre folkeskoleklasserne på? De holdninger vi ser udtrykt af eleverne i fokusgruppeinterviewet, er ikke at vi alle er forskellige, har en plads og skal udvikle os i vores eget tempo til det vi er født til at være, men nærmere at der er fokus på faglighed og dygtiggørelse. Drengene er meget konkurrenceorienterede (Fokusgruppe, l. 332-350) og finder motivation i, at sammenligne sig med andre. Her er det relevant igen at bringe vores samfundsafsnit i spil. Hvilke interesser er det, der ligger bag folkeskolens udformning? Hvem drager fordel af mennesker, der lærer at være selvstyrende, ansvarlige for egen læring og udvikling, og er meget konkurrencemindedede? Vi ser to modsatrettede tendenser; det der umiddelbart ligner et fokus på det unikke barn og dette barns individuelle læringspotentialer i 'den fleksible skole', overfor standardiseringer, tests og konkurrenceorientering. Som en lærer i Bartholdssons bog udtrykker det: "*Det er et skævt system. Alle [elever] skal udvikles i deres eget tempo, efter deres egne forudsætninger; men senere skal vi sætte et stempel på deres ryg: 'Du kan ikke klare det og det'*" (Bartholdsson, 2009, p. 52).

5.3.1.1.4. Opsamling

Vi kan altså se, at almenskolen, specialklassen og Hanne, alle på hver sin måde har taget diskursen til sig om, at opdragelse påvirker børns adfærd. De vælger forskellige strategier, men strategierne bygger alle på en tro om, at det de voksne gør, har en effekt.

Er det diskursen om, at en bestemt adfærd skal håndteres med en bestemt opdragelse, der er den 'sande'? Er det konkret selve opdragelsen der har haft effekt for Mads?

Eller er det italesættelsen og fortællingen om, at det er denne diskurs der er den rigtige, der virker? Uanset, om det er opdragelsen der virker, eller det er fortællingen om at opdragelse virker, der fungerer, så er diskursen stadig vigtig.

5.3.1.2. Hvordan skabes et 'ADHD-barn'?

Overskriften til dette afsnit er selvfølgelig ment som en provokation. Ordet 'ADHD-barn' eller 'ADHD-elev' hører man desværre brugt alt for ofte. Ordet i sig selv sætter begrænsninger for det barn som omtales, da diagnosen i denne sammenhæng bliver beskrivende for hele barnet, hvad det er og hvad det kan. Når vi på samme tid sætter spørgsmålstegn ved hvordan et sådant barn skabes, er det fordi vi er interesserede i den proces der foregår i barnets relationer til andre. I denne proces synes bestemte diskurser at blive dominerende og overtage sproget, således at man netop bruger ordene og forståelserne inden for disse diskurser til at beskrive barnet. Vi har igennem projektet været interesserede i at se, hvordan et barn, gennem diskursernes påvirkning på de relationer det indgår i, kan komme til at definere sig selv og sine egne udviklingsmuligheder i forhold til det ADHD-diagnosen giver mulighed for.

Vi har i vores teoriafsnit (jf. afsnit 2.4.4.2.) set på hvordan forskellige teoretikere påpeger, at det kan påvirke et barn at få en diagnose. Vi vil her i afsnittet fortsætte denne diskussion, og konkret se på hvordan det har påvirket Mads og hans forståelse af sig selv, at have diagnosen ADHD.

5.3.1.2.1. Mads' forståelse af ADHD

Mads giver i sit interview udtryk for, at han ikke har fået meget at vide omkring diagnosen ADHD. Og vi kan da også se ud fra interviewet med Hanne, at det ikke er noget de har snakket meget om derhjemme. Her har der været mere fokus på Mads som Mads, og hvad han i sig selv har haft lyst til og mulighed for i sit liv. Hanne har i sin opdragelse dog heller ikke lagt skjul på, at hun grundlæggende forstår diagnosen ud fra en biomedicinsk forståelsesramme, og accepterer præmissen, at det er en 'sygdom' som er arvelig og som kan behandles medicinsk. I Mads' specialklasse har forståelsen af diagnosen været, at det var et 'skjult' handicap, som eleverne skulle lære at leve med og håndtere, ved fx at finde strategier for at kunne skabe struktur.

Mads synes ikke, at han direkte har fået forklaret hvad ADHD-diagnosen egentlig går ud på, eller hvordan den konkret påvirker ham, og han fortæller, at han i sit forløb i specialklasseregi selv har måttet opsøge information om sin diagnose. Hans

forestillinger omkring ADHD bærer derfor præg af en unuanceret og generel forestilling omkring hvilke udfordringer og begrænsninger diagnosen indebærer. Her kan det muligvis ses, hvordan Hannes indre kamp om diskursernes magt, kommer til udtryk i Mads' forståelse af sig selv. På den ene side har Hanne accepteret præmissen for diagnosen og medicinsk behandlet Mads ud fra denne forståelse, men på den anden side har hun forsøgt at lade Mads forstå, at diagnosen ikke måtte blive begrænsende for ham og hans udviklingsmuligheder, og de har derfor ikke snakket meget om diagnosen, hvad den indebærer, og hvorfor Mads har fået den. Denne 'anerkendende' håndtering fra Hannes side, har givet Mads en tro på at han kan få det liv han gerne vil have, et liv som han definerer som normalt, og det har sandsynligvis også været med til at give Mads modet til at forsøge at træde ud af specialklasse-kategorien. På den anden side har Hannes grundlæggende accept af den biomedicinske forståelse af diagnosen, gjort det svært for Mads at sætte spørgsmålstegn ved den unuancerede beskrivelse af diagnosen som han har mødt andre steder fx i specialklassen, fra andre børn, i medierne osv.

Mads har således, på trods af Hannes anerkendende tilgang, været nødt til at inkorporere de informationer han selv er blevet mødt med i forhold til diagnosen, i sin egen forståelse af sig selv, og forsøger at tolke sine egne handlinger i forhold til de overordnede rammer diagnosen tilbyder (Hertz, 2010, p. 83; Mehan, 1993; Svendsen, 2010). Han gør dette ved at sammenligne sig selv og sine egne handlinger med definitionerne af symptomer på ADHD, hvordan han passer til og muligvis kan tilpasse sig disse rammer, eksempelvis ved at tolke sine manglende koncentrationsevner når andre omkring ham snakker, som et symptom på ADHD. Mads *ved*, at han har ADHD, og ved, at dette indebærer koncentrationsbesvær, derfor tilskriver han dette ADHD'en.

Men han gør det også ved at gøre det klart for sig selv, hvordan hans handlinger ikke kan passe ind under de givne rammer. Hvordan påvirker det Mads, at han aktivt og bevidst er nødt til at definere sig som en dreng, der *ikke* er hyperaktiv? Man kan forestille sig, at han føler at måtte gøre en aktiv indsats for at andre kan se, at han opfører sig mindre hyperaktivt, hvor andre drenge på hans alder ikke nødvendigvis skal forhold sig til begrebet hyperaktivitet. Her ser vi hvordan Mads' handlinger, lige som McDermott beskriver det i forhold til drengen Adam, er rettet mod ikke at

tillægges adfærden hyperaktiv, hvormed Mads' handlinger netop er med til at legalisere anvendelsen af kategorien hyperaktiv, og at han er en dreng der ville kunne beskrives på denne måde (McDermott, 1996, p. 108). Kategorien hyperaktiv vil altid være til stede som en mulighed for Mads, så længe han skal tilpasse sig den overordnede kategori ADHD.

Her kan i øvrigt henvises til systemiske tænkning, som netop påpeger hvordan enkelt dele af et system påvirker de andre, som så formes og virker tilbage (Dixon, 2007). Blot det, fx gennem *rating scales*, at stille spørgsmål angående hyperaktivitet, definerer barnet som én, der kan og skal måles på denne dimension. Selve grundlaget for at kunne tale om hyperaktivitet, er her ikke en del af spørgsmålet, men blot en ubestridt baggrund.

5.3.1.2.2. At leve op til forventningerne

Da Mads skal starte i 10. klasse på sin nye skole, vælger han, at han ikke vil fortælle de andre klassekammerater at han har ADHD og har gået i specialklasse. Han forklarer at han er 'bange' for hvad de tænker om det, og om de så udelukkende vil tolke ham i rammerne af diagnosens forskrifter, om de vil opfatte ham som 'DAMP-barnet' (Mads, l. 789). Mads ved altså at andres forventninger til ham kan spille en rolle. Han giver udtryk for, på den ene side at være ligeglad med hvis andre ikke kan sætte sig ind i, at han har en diagnose, *"så ville jeg egentlig også bare være sådan lidt, ligeglad, så kan de da bare, hvis de ikke kan forholde sig til det så kan de da bare, gå væk."* (l. 741-743) og på den anden side at være bange for at de andre skal forstå ham som ADHD-Mads. Mads har altså ikke lyst til, at de andre i hans nye klasse skal have bestemte forventninger til ham, han har ikke lyst til at åbne op for muligheden for, at de kan forstå ham ud fra deres viden om 'ADHD-adfærd' eller ud fra deres fordomme om specialklasser.

Hanne giver i sit interview udtryk for, at hun i ADHD-foreningen oplevede hvordan forældrene her, på baggrund af den diagnose som var givet til deres børn havde bestemte forventninger til børnenes handlinger og identitetsmuligheder. Denne tendens til at nedsætte eller forme forventningerne til børn med ADHD efter hvad diagnosen giver af muligheder, beskriver bl.a. Nylund som en uheldig effekt af diagnosticering (Nylund, 2000).

Som vi har set, både igennem vores teoriafsnit og i analysen af både interviewet med Hannes og Mads, lægger hele skolesystemet på samme måde op til, at der er bestemte forventninger til elever med denne diagnose. De børn, der både i skolen og af deres egne forældre bliver mødt med bestemte forventninger om at passe ind under kategorien ADHD, med de vanskeligheder der her følger, må i høj grad påvirkes til også at tilpasse sig disse forventninger (McAdam & Lang, 2010, p. 152f). En diagnose der, som ADHD diagnosen, handler om et menneskes adfærd, i relationer til andre, kan virke særligt kraftfulde i kategoriseringer af os selv og andre. Dette kan skyldes, at den netop beskriver noget om individets personlighed, ligesom den ofte fremlægges, som en beskrivelse af noget uforanderligt, der er 'inde i' personen selv, på trods af, at der, (jf. afsnit 2.4.3.1.) ikke er fundet bevis for denne neurologiske forklaring (Bartholdsson, 2009, p. 153; Furman, 2008; Mehan, 1993, p. 263; Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 180; Svendsen, 2010, p. 62). På den måde bliver diagnosen en beskrivelse af den bestemte måde barnet *er* på. Denne positionering adskiller sig grundlæggende fra, at elever *gør* bestemte ting i skolesammenhænge, der placerer dem i forskellige kategorier. Det er svært for et barn at lave om på at andre, fx lærere eller andre elever, mener at barnet *er* på en bestemt måde, så er det måske mere overskueligt blot at leve op til de forventninger. Hvis en lærer i stedet beskriver hvad eleven *gør*, der får læreren til at vurdere eleven som fx forstyrrende i undervisningen, vil læreren bryde med den vurderende form og samtidig invitere eleven med ind i en dialog om elevens oplevelse af situationen med mulighed for derudfra at handle anderledes en anden gang (Jensen, 2009, p. 126f).

Hanne tager tydeligt afstand fra holdningerne hun ser hos de andre forældre i ADHD foreningen og de forventninger hun oplevede de andre forældre har til deres børn. Hun siger selv at hun tror at sådanne forventninger bliver selvforstærkende for børnene (Hanne, l. 250). Men som McAdam og Lang beskriver det, kan denne forventningseffekt også virke positivt, og skabe positive selvopfyldende profetier (McAdam & Lang, 2010, p. 153). Hanne har igennem Mads' opvækst haft en tro på at han kunne det han ville, hun har ikke ladet ADHD diagnosen begrænse sine tanker om Mads' muligheder. Måske har denne anerkendende forventning været med til at skabe muligheden for Mads om bare at blive 'helt normal', som han føler han er på vej til nu. Igen spiller andres forventninger til diagnosen dog også ind, så Mads stadig må forholde sig til det at have ADHD.

5.3.1.2.3. At undsige sig selv

Som nævnt i analysen kredser Mads i interviewet meget omkring det at være 'normal'. Han forsøger ved at fremhæve andres positive definitioner af ham, at tage afstand, til det at være 'ikke-normal', og han giver udtryk for at føle sig som normal. Han bruger dog stadig de ord, der er tilgængelige i sproget, i sine beskrivelser af sig selv, når han for eksempel benævner de 'normale børn', som noget andet end det han selv var/er (Mads, l. 793-797). Sproget er på den måde medvirkende til, at han bliver defineret i modsætning til det at være normal. Vi risikerer altså, igennem vores sprogbrug at lade visse børn identificere sig med nogle kategorier som er meget firkantede, og lader, som tidligere nævnt, disse kategorier blive beskrivende for hvem barnet *er*. På samme tid viser vi børn og unge som Mads, som det ses af hans opfattelse af ikke at være 'normal', at de står uden for det fællesskab som vi andre er en del af.

Nadja Prætorius beskriver, hvordan mennesker ud fra en udviklingspsykologisk ramme i særdeles høj grad har behov for at blive anerkendt, som de personer vi er. Hun anfører videre, at mangel på anerkendelse og accept opleves som tilintetgørende på lige fod med trusler på livet. Dette gør sig ligeledes gældende, når det drejer sig om trusler på vores eksistens i det sociale fællesskab, som jo egentlig er det Mads er inde på i sin beskrivelse af 'normal'/'ikke-normal'. Hvis ikke vi er, som de der bestemmer over os ønsker det, hvis et barn fx ikke lever op til forventningerne fra lærere, forældre eller samfundsdiskursen generelt, vil vi gøre alt for at prøve at leve op til disse forventninger. Alt afhængigt af opvækstvilkår og senere livsomstændigheder udvikler vi alle i mere eller mindre udpræget grad overlevelsestrategier, for at få den livsnødvendige understøttelse og accept og således undgå udstødelse fra fællesskabet (Prætorius, 2007, p. 61).

Prætorius beskriver med udgangspunkt i A. H. Almaas' teori om menneskets personlige udvikling fra spædbarnsalderen til voksen, hvordan børn der adskilles fra sine naturlige udtryk og kvaliteter, ved fx at prøve at leve op til de forventninger der stilles i skolesammenhænge, i stedet tvinges til at identificere sig med udefra pålagte måder at agere og opfatte sig selv på. Barnet vil altså forsøge at leve op til forventningerne ved at undsige sig og adskille sig fra kontakten med sin egen opfattelse af sig selv. Prætorius beskriver hvordan barnet på denne måde skubbes ud af sig selv og *fremmedgøres*. Dette medfører en undtagelsestilstand, hvor

overlevelsesser strategier erstatter den naturlige og autentiske tilstedeværelse i livet (Prætorius, 2007, p. 17, p. 63).

I forhold til Mads ses denne fremmedgørelse når han skal beskrive sig selv i forhold til det han ved om ADHD-diagnosen, og til dels også i hans forståelse af kategorien 'specialklasse-eleven'. På samme tid er det dog meget tydeligt at Mads har fået den grundlæggende tryghed og accept med sig hjemmefra til at turde sige "*jeg ser jo mig selv som, bare Mads, normal dreng eller noget*" (l. 892-893). Selvom Mads her sætter 'normal dreng' i sammenhæng med sig selv, er det dog stadig med forbehold. Han siger som tidligere nævnt ikke at han *er* en normal dreng, men at han *ser* sig selv som en normal dreng. På samme måde slutter han sætningen af med at sige "*eller noget*", hvilket kan indikere, at han forsøger at bløde op for det lidt markante udsagn om at se sig selv som normal, og dermed give udtryk for, at han godt ved, at der kan være andre tolkninger af ham.

I forhold til Prætorius' udlægning af konsekvenserne ved kategoriseringer og standardiserede mål for hvad den gode elev kan siges at være i folkeskolen, kan man igennem vores socialkonstruktionistiske forståelse sætte spørgsmålstejn ved tanken om at vi har en indre personlighed, den man *er*, som kan anerkendes. Men vi er ikke ude på at sætte spørgsmålstejn ved, at det er den følelse, vi som mennesker har. Vi har fornemmelsen af, at der er noget kontinuerligt, noget, der er mig. Den accept vi kan føle os truet på, er i vores forståelse, selve accepten af vores eksistens og vores berettigelse i fællesskabet. For at modtage denne accept, og dermed igen at føle os som en del af fællesskabet, er vi altså villige til at forme vores handlinger og vores forventninger til os selv, ud fra andres beskrivelser af os.

5.3.1.2.4. Tildeling af bestemte udviklingsmuligheder

Mads giver selv udtryk for tilstedeværelsen af to kategorier, *normal* og '*special*', og er man '*special*', er man i kategori med de handikappede, og har ikke samme muligheder som de '*normale*'. Mads er som nævnt, begyndt i en ADHD-klasse lige efter børnehaven, og er fra starten blevet '*sorteret fra*' almenklassen. For specialklasseeleverne defineres og tilbydes bestemte udviklingsmuligheder, et fænomen Sune Qvotrup Jensen beskriver (Jensen, 2011). Her udfolder Qvotrup Jensen hvordan mennesker tilbydes forskellige roller, der bestemmes ud fra den sociokulturelle baggrund. Der er ikke forventninger til, at specialklasseelever

videreuddanner sig, og som ADHD-elev, tager Mads eksempelvis for givet, at han skal være skraldemand (Mads, l. 572). Det er den mulighed, der er blevet tilbudt. At specialklasserne heller ikke nødvendigvis leder hen i en adgangsgivende eksamen, kan også påvirke lærernes forventninger til elevernes præstationer og ambitioner, og dermed de muligheder eleverne ser for sig.

Den sorteringspraksis, som skolen gennemfører gennem special- og almenklasser, er med til at skabe identiteter for de elever, som den vedrører. Men ifølge Mehan er det ikke sådan, at dumme børn bliver placeret i specialklasser for svage elever. Det er snarere sådan, at børn bliver dumme af at blive placeret i sådanne grupper og udviklingsspor (Mehan ifølge Hundeide, 2008, p. 29). På den måde bliver disse kategoriseringer også brugt som magtfulde ledelsesinstrumenter, der definerer forskellige gruppers handlemuligheder (Hjørne & Säljö, 2004, p. 22; Jensen, 2009, p. 123).

Mads har igennem hele sit skoleforløb set sig selv, i rammerne af de forventninger han og andre har haft til at gå i specialklasse og har også set sine egne udviklingsmuligheder i dette lys. Han har dermed ifølge Hundeide, fulgt en bestemt 'udviklingsvej', hvor mulighederne har været begrænsede af de sociokulturelle og institutionelle rammer (Hundeide, 2008, pp 17-33).

Så længe diagnoser, som fx ADHD, eksisterer som en kategori i vores kultur, vil denne kategori tilegne sig en bestemt del af vores børn, da kategorien holdes i live i den sociale praksis børnene indgår i og i måden hvorpå vi organiserer fx skolen (McDermott, 1996, p. 84). Der står således et sprog klart til at forklare bestemte handlinger. Hyperaktivitet og manglende opmærksomhed er kulturelt anerkendte vanskeligheder, som bare venter på at tilegne sig de børn der følger disse spor og passer bedst til beskrivelsen (ibid., p. 111). Man kan således sige, at Mads har fået tildelt en kategori, som han på bedste vis forsøger at leve op til, og som derfor som nævnt ovenfor, bliver meget bestemmende for hans oplevelse af sig selv og sine udviklingsmuligheder.

5.3.1.3. Opsamling

Vi har i ovenstående diskuteret hvordan bestemte diskurser kan påvirke forventningerne fra de sociale relationer, og dermed have indflydelse på et barn med ADHD's oplevelse af identitets- og udviklingsmuligheder.

5.3.2. Fortællinger om 'den gode elev'

Vi vil nu fokusere på arbejdsspørgsmålene omhandlende de historier, der fortælles om, at være 'den gode elev', hvor de kommer fra, og hvilke identitetsmuligheder de giver for en elev med ADHD. Det vil vi gøre ved at se på hvordan diskurserne kommer til udtryk i medierne, men også vise, at de modsatrettede diskurser i folkeskolen skaber et dilemma for ADHD-eleven, der både skal forstå sig selv ud fra idealet om inklusion, hvor der er plads til forskellighed, og ud fra idealet om individualitet og konkurrencementalitet.

5.3.2.1. 'Den gode elev'

I vores analyse af fokusgruppeinterviewet, og igennem Hannes oplevelse af, hvordan idealet om den gode elev præger Mads, har vi forsøgt at vise hvilke værdier, der fremhæves blandt folkeskoleelever, og hvad det vil sige at være 'den gode elev'. Vi tror på, gennem vores forståelse af hvordan diskurser formidles gennem relationer, at disse diskurser påvirker de mennesker den omfatter, og medfører bestemte idealer og mål for både eleverne, men også voksne mennesker i arbejdslivet. Vi vil påpege og diskutere mediernes rolle i udbredelsen af diskurserne.

5.3.2.2. Medierne

Medierne har sproget i deres magt, og kommer let til at være styrende for, hvor vi retter blikket hen. Det er et relativt få antal mennesker, der udvælger og konstruerer de forskellige 'fakta' der fremsættes, mediefolkene styrer hvem der skal interviewes, hvad diskussionerne skal handle om og hvilket fokus der skal holdes. Nyhederne, formidlet af journalister og ledere af de forskellige medier, er ikke neutrale observatører af en objektiv sandhed, men formidler deres egne konstruktioner, bygget på subjektive erfaringer og forståelser (Nielsen, 2007, p. 77). Eksempelvis vil det præge ADHD-debatten, at det primært er læger og psykiatere der interviewes, og hvor åbne eller lukkede journalisternes spørgsmål er. På denne måde formidles kun en lille del af én forståelse af forstyrrelsen, og grundlaget for unuancerede kategoriopfattelser fastlægges.

Medierne bringer ofte vores uddannelsessystem på bane, i forsøg på evaluering af samme, og en populær ramme at sætte diskussionen i, er vedrørende vores konkurrenceevne i forhold til andre lande. I kraft af interessen for konkurrenceevne,

bliver fokus igen rettet mod faglighed, præstation, og hårdt arbejde i skolen. Sammenligner vi eksempelvis det rent faglige niveau med kineserne, som medierne ofte gør på foranledning af 'eksperter', er de langt foran os. Er der et reelt sammenligningsgrundlag? Der ses ofte et unuanceret billede, der ikke altid tager højde for kreativitet og samarbejdsevner. Uanset hvad, fremhæves kinesernes 'metoder' som efterstræbelsesværdige, fordi det skaber konkurrencedygtighed og effektivitet. Er det dette vi har lyst til at fremme? Hvem undersøger om børnene er glade for deres liv? Her sætter vi igen spørgsmålstegn ved, om det virkelig er denne slags mennesker og menneskeopfattelse vi har lyst til at skabe i vores samfund? I en artikel i Politiken d. 22 april 2013⁵, interviewes kinesiske kritikere, om hvordan konkurrencementaliteten påvirker de kinesiske børn. De bliver utrygge og fjendske, konkurrenceorienterede på alle livets områder, har forhøjet blodtryk, ligesom relationer og livsglæde kan ligge på et meget lille sted. En kinesisk lærer siger: *"Som lærer så tror jeg, at den første ting, vi skal gøre, er at reducere byrden for eleverne, så børnene igen kan få tid til at drømme"*. Er det også det vi i Danmark skulle stræbe efter i stedet?

Her vil vi igen pointere modsætningsforholdet mellem det der italesættes som efterstræbelsesværdigt, og de overordnede mål, der er med folkeskolen, i kontrast til inklusionsidealet. Som Hanne siger: *"Jeg tror da nok med tiden, med den inklusion og, så tror jeg nok det bliver bedre, men der er altså bare nogen der bliver tabere ved det"* (Hanne, l. 1166-1168) så vil der nødvendigvis være tabere i en folkeskole, der inkluderer svage elever med målsætningen om, at de skal normaliseres og opnå et fagligt niveau på linje med de andre elever. Derfor ender vi med tabere i vores uddannelsessystem, grundet inklusion i kombination med den måde skolen er opbygget på, samt de målsætninger vi har med den. Målet med alt i livet i 'konkurrencestaten' (Pedersen, 2011) er vækst. Særligt økonomisk vækst, men vækst-tankens vinder indpas i alle livets forhold. Som tidligere gennemgået, har samfundet og dermed skolesystemet, i dag fokus på nytteværdi og profit, også når det gælder relationer og andre menneskelige forhold (Hargreaves, 2005). Som en artikel

⁵ <http://politiken.dk/kultur/tvogradio/ECE1951442/kinesisk-uddannelsessystem-goer-studerende-til-fjender/>

i Information d. 7. maj⁶ sætter fokus på, mangler vi så ikke kærligheden som formål i livet? Tidligere havde vi muligvis religionen til at fastholde os i at kærlighed og næstekærlighed var vigtige værdier, men i dag, er det andre, økonomiske og politiske, kræfter der er styrende.

5.3.2.3. Opsamling

Vi har i ovenstående diskussion forsøgt at problematisere, hvordan medierne kan være med til at forme de opfattelser vi har af virkeligheden, her skolesystemet. Ved at se medierne, og sproget, som ufarvede og objektive formidlere af sandheden, kan de skabe den virkelighed vi oplever. Ved at omtale og sende udsendelser, udelukkende fokuseret på faglighed og vækst, uden at stille spørgsmål ved hvilket samfund vi ønsker og hvordan vi kan opnå dette, kommer seere og læsere til at få deres verden formet af de diskurser, som tv, aviser og andre medier formidler.

5.3.3. Inklusion og individualisering

Vores interesse i dette speciale opstod bl.a. ud fra vores samarbejde med Aalborg Kommune i en evaluering af deres inklusionsindsats. Selve inklusionsspørgsmålet eller spørgsmålene (for der er stadig mange diskussioner som bør tages i denne sammenhæng), er meget relevante at stille i forhold til Mads' situation. Han står midt i den proces, det er at gå fra at være 'specialklasse-elev' til at blive 'den normale elev' og hans tanker og oplevelser herom siger os meget om, hvad der er på spil når vi snakker inklusion.

Mads' omtale af begreberne 'normal' og 'ikke-normal'/'special' sætter tanker i gang i forhold til vores gennemgang af værdierne bag den nuværende samfundsopbygning og folkeskolens struktur, ligesom det påpeger nogle af de problemstillinger der ligger i nuværende forestillinger om diagnosticering af afvigelser.

6

http://www.information.dk/459690?fb_action_ids=10151662999163223&fb_action_types=og.likes&fb_source=timeline_og&action_object_map=%7B%2210151662999163223%22%3A194112030737973%7D&action_type_map=%7B%2210151662999163223%22%3A%22og.likes%22%7D&action_ref_map=%5B%5D

Når problemerne i skolen udelukkende tilskrives eleven, resulterer det i et massivt individfokus. Dette kommer til udtryk ved, at vanskelighederne forstås som en brist i barnets individuelle kompetence, fx en neurologisk. Når denne forståelse får magt, gør den det muligt at ignorere alle de komplicerede forhold omkring elevens samspil med, og positionering i forhold til læreren og de andre elever i klassen. Elevens brist er hans individuelle ansvar (Hundeide, 2008, p. 41). Dette ses både i de konkrete praksisformer i folkeskolen, men er også en meget stor del af samfundets generelle diskurser, bl.a. i form af diagnosticerings- og patologiseringskulturen som bl.a. Svend Brinkmann præsenterer i sin bog, *"Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser"* (Brinkmann, 2010). Disse tanker om individualisering og patologisering stemmer som tidligere nævnt (jf. afsnit 2.3.1.) ikke umiddelbart overens med idealerne bag inklusion, med fokus på deltagelse i fællesskabet (Alenkær, 2010, pp. 61-67).

Når vi forsøger at inkludere 'frasorterede' elever i almenskolen, men netop stadig opretholder tanken om at nogle elever kan være så 'ikke-normale', at de ikke kan bruges, fordi de ikke kan bidrage og dermed heller ikke opfylde de krav, der stilles for at være en del af fællesskabet (Hermann, 2007; Windinge, 2006, p. 119), så kommer inklusionen naturligt til udelukkende at handle om at normalisere de elever som inkluderes. Dette er eleverne selv opmærksomme på, som en fokusgruppedeltager siger: *"Jeg synes det er svært at, vænne sig til en der er anderledes. Vi har også en nu, som ikke helt har tilpasset sig os"* (Fokusgruppe, l. 712-714). Det handler altså om, at den inkluderede elev skal *paske ind*.

Mads giver udtryk for at føle sig inkluderet i sin nye klasse, og han begrundet det med, at de andre ikke kan se eller lægger mærke til, at han er anderledes. Han føler sig som en del af klassen i det, at han kan bidrage på lige fod med de andre elever. Men er det virkelig inklusion? Mads har haft nogle ressourcer med sig, som i skolesammenhænge gør det muligt for ham ikke at falde udenfor, men det er ikke svært at forestille sig en situation, hvor en elev ikke ville have så nemt ved at tilpasse sig normen. Vi har derfor også som tidligere nævnt stor forståelse for de lærere som giver udtryk for en usikkerhed ved inklusion, hvordan skal disse forskellige diskurser kunne forenes? Og vil det ikke altid skabe en konflikt? Når vi så på samme tid, gennem de herskende diskurser fortæller lærerne at fx ADHD udelukkende kan opfattes og behandles ud fra en biomedicinske forståelse, og at lærerne dermed hverken kan gøre fra eller til i forhold til disse elever, er det ikke svært at forstå

hvorfor lærerne kan føle sig magtesløse overfor inklusionen (Alenkær, 2010; Sauer, 2006, p. 116).

Hvis vi ser nærmere på inklusion som tanken om alle individers mulighed for deltagelse i fællesskabet, for uddannelse og bidrag på lige fod, kommer skabelsen af et inkluderende pædagogisk miljø til at betyde, at fokus må flyttes fra individet til relationen mellem individ og fællesskab. Her bliver det måden at opfatte og skabe fællesskaber på, som problematiseres, og ikke den enkelte elev, og denne elevs adfærd (Hansen, 2006, p. 177). Men kan denne tankegang i virkelighedens verden forenes med de forståelser vi i vores samfund har skabt, af normalitet og afvigelse og af individ i forhold til fællesskab? Ud fra dette inklusionsperspektiv skal alle børn lære at tage ansvar for alles deltagelse i fællesskabet, også selvom nogle elever falder uden for normalen og opfører sig anderledes end flertallet. Men når vi ser på hvordan børn i dag socialiseres både samfundsmæssigt og pædagogisk i de sociale kontekster de indgår i, bl.a. i folkeskolen, er der i højere grad fokus på konkurrence mellem individer og identificering af den enkeltes svagheder og styrker (Pedersen, 2011; Hermann, 2007). Dermed ses også et øget fokus på, hvornår man er 'normal' og defineres som en del af fællesskabet og hvornår man er 'ikke-normal' og automatisk falder udenfor. Tankerne om at være solidariske med hinanden eller med de svageste børn i gruppen, synes derfor ikke at være en del af den læring børn opvokser med i dag (Hansen, 2006, pp. 178-185). Måske bør der i forbindelse med diskussionerne om inklusion, være større fokus på hvordan man rent pædagogisk, og også gennem de samfundsmæssige diskurser, gør det meningsfuldt for børnene at tage ansvar for hinanden og hinandens deltagelse. Hvis vi ønsker inklusion, bør der måske i fremtidens folkeskole i højere grad være fokus på at give børnene en grundlæggende forståelse af solidaritet, i betydningen alles ret til deltagelse uafhængigt af bidrag (ibid.).

5.3.4. Opsamling

Vi har igennem dette afsnit (*Hvordan en elev med ADHD påvirkes af diskurser i relationer til andre*) argumenteret for, at vi ser Mads være påvirket af de diskurser som omhandler 'ADHD-eleven' og 'den gode elev'. Disse diskurser mener vi gør sig gældende, gennem de nære relationer han indgår i. Dette ser vi bl.a. ved, at diskursen om 'den gode elev' hos Mads, synes bekræftet og forstærket gennem relationen til

faderen. De forståelser Mads har af ADHD bekræftes og udvikles i relationen til Hanne.

5.4. En socialkonstruktionistisk diskussion

Udgangspunktet for at kunne stille de spørgsmål vi gør i indledningen er, at vi har en socialkonstruktionistisk forestilling om, hvad viden er, og hvordan vi skaber mening i relationer. Derfor finder vi det vigtigt igen at diskutere, hvordan vi forstår sprogets indflydelse og dannelsen af narrativer i relationerne.

Vi mener, som tidligere nævnt, at mening skabes igennem de relationer vi indgår i ved hjælp af sproget. Sproget og diskurser har magt over os og kan udvide eller begrænse vores oplevelse af handlefrihed i livet. Det er tillige gennem sproget, at vi både er i stand til at skabe narrativer om os selv og om andre, og det er herigennem vi oplever os selv som havende en fast identitet. I denne forståelse ligger også muligheden for, at hvis vi formår at ændre disse narrativer og sproget omkring os selv og andre, kan vi også ændre vores identitetsopfattelse og de fremtidsmuligheder, der fremtræder for os (McAdam & Lang, 2010; White, 2006).

Som konsekvens, klandres socialkonstruktionisme ofte for at tillægge sproget for meget magt, i forhold til vores virkelighedsforståelse. Men som vi tidligere har taget op, er sproget, og dermed diskurser, ikke *et sted derude*, men en måde at beskrive de måder, hvorpå vi er sammen i fællesskaber. Sprog er ikke meningsfuldt *i sig selv*, men kun når det manifesterer sig i *handling*. At sige "*jeg elsker dig*" har ingen betydning, hvis ikke det vises i handling og adfærd. Men diskurser, og dermed sprog, har magt, *når* de påvirker menneskers handlinger. Sproget eksisterer ikke i sig selv, uafhængigt af os som mennesker, og sprogets oprindelse kan derfor siges at være noget oplevelsesmæssigt, før-sprogligt, som vi har formået at skabe et sprog om. Uden en handlende krop er der ikke nogen mening (Johnson, 2008, p. 175). Vi undervurderer derfor ikke betydningen af tavs viden og den kropslige oplevelse af verden. Sproget er et redskab til at kommunikere med andre, men også et redskab til, inde i hovedet at konstruere en forståelse af verden, og sproget kan siges at være *sat på* de kropslige fornemmelser, for at beskrive de ting, der foregår inde i os.

Men dette skabte sprog vil, som tidligere gennemgået, ikke afspejle en objektiv verden eller indre sandheder om mennesket, men er i stadig forandring. Der findes

oplevelser, følelser osv., vi ikke kan sætte ord på, og de ord, vi sætter på, vil aldrig kunne være dækkende for den oplevelse, vi beskriver. Det fratager os dog ikke den pointe, at det sprog *som er*, har en stor magt over os, vores identitet, oplevelse af muligheder og virkelighedsopfattelser. Sproget har magt, i kraft af, at vi umiddelbart har tendens til, at opfatte det som stationært og som en korrekt afspejling af virkeligheden, og dermed handler derefter. Vores intention i dette speciale har derfor også været at gøre opmærksom på denne magt, for at det kan blive muligt at frigøre os fra den (White, 2006). En total frigørelse vil vi dog, i kraft af vores relationelle forståelse af meningsdannelse, ikke mene er muligt, da vi er afhængige af andre mennesker og deres tolkninger af verden (Gergen, 2010).

Fordi sproget ikke er korrekte afspejlinger af verden, er der forskel på, *hvilke* meninger og følelser, vi tillægger sproget. Her kan både være tale om større kulturelle forskelle, men også forskelle mellem mindre sociale kontekster. Dermed kan vi igen fremhæve, at sproget ikke er objektivt eller 'rent', og den betydning og magt sproget har, er en betydning vi tillægger det, som er socialt forhandlet indenfor ethvert fællesskab, vi indgår i.

5.5. Hvad kan vi gøre?

Gennem dette speciale har vi forsøgt at fremlægge og udforme vores forståelse af, at systemer og forståelser, altid er skabt igennem sociale konstruktioner. Selvom mange diskurser og systemer umiddelbart fremstår som objektive sandheder, som ikke er til forhandling, vil der altid ligge en værdi og et ideal bag. Men hvordan bruger vi så denne viden? Vi finder det nødvendigt at sætte nogle muligheder op for konkret handling, der kan føre til ændringer i måden vi opfatter og behandler hinanden på, i vores samfund. Det er for os ikke nok, blot at pege på hvor vi mener ændringerne bør finde sted, vi må selv tage aktivt del i disse ændringer. Vi vil i det følgende afsnit se nærmere på, hvilke ændringer vi mener bør finde sted på forskellige niveauer i vores omgang med hinanden som mennesker, og hvordan vi hver især kan bidrage til disse ændringer. Vi ønsker at sætte fokus på de ændringer som kan ske på samfundsplan, ændringer i forhold til skolesammenhænge og ændringer i vores relationer med hinanden.

5.5.1. Samfundsplan

Igen mener vi her, at det må være vigtigt at fremhæve den skelnen, som Mads foretager imellem 'normal' og 'ikke-normal'. Han henviser her netop til en af problemstillingerne, som vi ser ved den nuværende samfundsstruktur, som gennemgået i teoriafsnittet (jf. afsnit 2.3.), hvor de, der ikke kan leve op til forventningerne, falder udenfor og 'kasseres' som 'ubrugelige' i forhold til at være med til at optimere vores konkurrenceevne globalt. Vi får gang på gang at vide, at uddannelse er Danmarks råstof, det er her vi skal kunne konkurrere, hvorfor vi alle må stræbe efter den højest mulige uddannelse, som det bl.a. ses gennem den såkaldte 95-procents-målsætning⁷.

På denne måde skabes en forståelse, hvor nogle jobs har værdi og giver anerkendelse, da de bidrager til vores fælles bedste, nemlig konkurrenceevnen, mens andre jobs, som jo er mindst ligeså vigtige i forhold til at få vores samfund til at køre rundt, betragtes som mindre værdifulde. Denne skildring af nogle jobs som værdifulde, ses tydeligt i vores analyse, af både interviewet med Mads og fokusgruppeinterviewet. Mads beskriver hvordan han, da han gik i specialklassen, og endnu ikke havde tanker om at blive en del af den almene skole, tænkte at han skulle være skraldemand (Mads, l. 568-573). Det virkede for ham oplagt. Vi tolkede dette som en accept fra hans side af, at han var blevet placeret her i specialklassen, lidt på et sidespor, uden muligheder for udvikling, gennem kategoriseringen af 'ikke-normal'. Derfor var hans mulighed at udfylde en plads, som nok af de fleste bliver betragtet som et job, de færreste kunne tænke sig, et lav-status-job.

Vi kunne ønske os at skabe en forståelse af, at alle har en plads at udfylde i fællesskabet, alle har værdi i sig selv, og ikke kun pga. det man nu kan bidrage med til konkurrenceevnen. Det er dejligt for Mads at få oplevelsen af at han, hvis han vil, kan blive lærer, eller endda dyrlæge, som han i første omgang drømmer om. På den måde har han en chance for at komme tilbage i fællesskabet og få anerkendelse herfor. Men det må være muligt at skabe en kultur, hvor man ikke nødvendigvis skal have en højt profileret uddannelse som fx dyrlæge, for at få denne anerkendelse. En kultur hvor alle pladser og funktioner i samfundet bliver værdsat på lige fod, og hvor det ikke skal være et nederlag ikke at kunne blive dyrlæge. Måske kunne man

⁷ 28.05.13, <http://www.uvm.dk/i-fokus/95-procent-maalsætning>

forestille sig et samfund, hvor alle bruger netop deres potentiale til at bidrage til fællesskabet, uanset hvad dette bidrag så indeholder.

Vi har, løbende i vores specialeproces, haft omfattende diskussioner, om hvordan det kunne være muligt at skabe en sådan kultur, og vi bliver ved med at ende ved, at det handler om et spørgsmål om penge. Drengene i fokusgruppeinterviewet nævner også, hvor vigtig de tror lønnen er for, om et arbejde bliver betragtet som værdifuldt og efterstræbelsesværdigt (Fokusgruppe, l. 514-516). Løn er ofte et udtryk for, hvor værdifuldt arbejdet betragtes for samfundet eller konkurrenceevnen, hvorfor længere uddannelser også ofte giver en højere løn. Men hvis vi blot ser på os som mennesker, kan man så sige at ét menneskes arbejdskraft er mere værd end en andens? Er din tid og dermed dit liv virkelig mere værd end mit? På samme måde kan vi spørge til arbejdsopgaverne. Giver dyrlægen et større bidrag til helheden end kassemedarbejderen i et supermarked?

På samme måde kan der stilles spørgsmålstejn ved det økonomiske system i sin helhed, altså det at samfundet reguleres via en eksternalisering af tid og arbejdskraft i form af penge. Men at forestille sig en verden uden penge og retten til at eje, er meget svært, så længe vi er i og fungerer under disse strukturer. Som tidligere nævnt, kommer disse strukturer til at virke som objektive sandheder, man ikke kan sætte spørgsmålstejn ved. Det kan være svært at forestille sig en anden samfundsopbygning, hvis vi ikke stiller spørgsmålstejn ved den vi allerede har. For at kunne gøre det, er det nødvendigt overhovedet at blive klar over, at det er en mulighed at stille spørgsmål.

Det er altså nødvendigt med en generel værdiændring i vores samfund, for at få denne ændring af vores forståelse af alles værdi i fællesskabet. Vores fælles opgave bliver dermed at hjælpe hinanden med at gøre opmærksom på, at der rent faktisk ligger en værdi, en holdning bag de strukturer vores samfund er bygget op af. Ved at gøre opmærksom på, at der findes en sammenhæng mellem værdier og strukturer, bliver det muligt at forholde sig til, og dermed ændre værdierne og derved også strukturerne.

5.5.2. Skolesammenhæng

En analyse af sammenhængen mellem værdi og konkrete strukturer kan i nogle tilfælde være svær, da der ofte kan være flere forskellige værdier i spil på samme tid, som i nogle tilfælde trækker i forskellige retninger og gør det endnu sværere at finde frem til den underlæggende værdi. Et eksempel er Folkeskolen. Selvom vi i vores teoriafsnit fremlagde, hvordan vi ser New Public Management implementeret i folkeskolen gennem en række styringsinstrumenter i form af organisation og ledelse og konkrete praksisformer (Jensen, 2006; Lund, 2007), bærer Folkeskolen på samme tid stadig præg af tidligere tiders reformpædagogiske tanker om 'barnet-i-centrum', selvstyring gennem 'ansvar for egen læring' og optimering af børnenes egne indre potentialer (Hermann, 2007). Selvom flere af disse begreber blot hjælper konkurrencestaten til at udvikle fleksible og udviklingsparate medarbejdere, står de i kontrast til praksisformer som nationale (og internationale) tests, standardiserede trin- og slutmål for undervisningen og kanoner til planlægning af det faglige stof (Pedersen, 2011). Heroveni kommer tankerne om inklusion, som i udgangspunktet bygger på idealer om lighed og fællesskab, som igen kommer til at stå i kontrast til måden skolen fungerer i praksis.

Vi mener, at vi grundlæggende set, i forhold til Folkeskolen, har brug for en grundig debat om hvad det egentlig er vi vil med vores skole. Hvad er det skolen skal bidrage med, hvad er det for nogle individer vi vil uddanne, og ikke mindst, hvad er det for et samfund og fællesskab, vi igennem vores skolesystem, vil stræbe efter? Før vi får en fælles forståelse for målet med, og værdien bag, vores skole, er det svært at skabe nogle rammer som bygger på disse værdier.

I en ændring af vores samfunds grundlæggende værdier mener vi, at Folkeskolen har en vigtig rolle at spille. Folkeskolen er den samfundsinstans som langt de fleste medlemmer af samfundet stifter bekendtskab med. Hvis en værdiændring skal skabes, er det derfor oplagt at starte i skolen.

5.5.3. Relationer

Som vi har set igennem dette speciale, er vores relationer til hinanden en vigtig faktor i skabelsen af værdier og forståelser hos den enkelte. Dette gælder også forståelser for, hvordan vi bør omgås hinanden og forstå vores plads i fællesskabet. Selvom diskurser i sig selv, som fx kan formidles gennem medier eller igennem

institutioners og systemers opbygning, har stor magt i vores forståelse af verden, har vi igennem de foregående sider set, hvordan det er i relationerne, at diskurserne får særlig magt til at skabe og ændre forståelser.

Denne pointe gør det ekstra vigtigt at være opmærksom på, hvilke værdier og diskurser vi bringer videre i vores relationer til andre. Herved bliver vi igen opmærksomme på, hvor stor betydning sproget har. Vores italesættelse af bestemte forståelser eller brugen af enkelte ord, som kan være med til at opretholde en bestemt diskurs, har stor indflydelse på, hvor meget magt enkelte diskurser får og har. Eftersom vi ønsker at skabe en værdiændring, må vi i vores sprog (og dermed handlinger), gøre opmærksom på, at der aldrig findes én objektiv sandhed. Én bestemt konstruktion er ikke *sandheden*, således findes der mange forskellige konstruktioner med hver deres sandheder. På den måde bliver spørgsmålet og tankerne, der ligger bag spørgsmålet, afgørende for hvilken sandhed der er gyldig indenfor dette domæne. På den måde er spørgsmålene kun meningsfulde indenfor det domæne hvor de er opstået. Vi må i vores samvær med andre mennesker gøre opmærksom på disse forhold, og på den måde dekonstruere fastlåste diskurser.

Vi må dekonstruere vores forståelser af verden, men uden at delelementerne mister værdi, og alt kan være lige. Derimod er målet at vise, at der findes forskellige forståelser som bygger på forskellige værdier, og derefter forklare baggrunden for den holdning vi nu engang har. Vi må altså dekonstruere holdninger, men på samme tid gøre opmærksom på, at vi har en holdning, som vores opfattelser udgår fra. Derigennem har vi også mulighed for at anerkende og acceptere andres holdninger, og for i dialog med andre at lade vores egne opfattelser udvikles.

5.5.4. Opsamling

Opsamlende kan det siges, at denne opdeling mellem samfundsplan, skolesammenhæng og relationer, selvfølgelig kan fremstå kunstig, da der, som tidligere vist, altid vil være et dialektisk forhold mellem samfund og individ, der i sig selv er opbygget af det samme, nemlig menneskelige relationer. Lige så meget som vi mennesker bliver skabt igennem de diskurser, som samfundet bygger på, er diskurserne og selve samfundet et produkt skabt af mennesker i relation til hinanden (Berger & Luckmann, 2004, p. 99).

6. Konklusion

I indledningen lod vi vores refleksioner og undren munde ud i en problemformulering og en række arbejdsspørgsmål. Disse arbejdsspørgsmål vil vi nu forsøge at belyse gennem den teoretiske viden vi har opnået, de indsigter og oplevelser vi har fået beskrevet af vores informanter, samt de tolkninger vi har foretaget ud fra analysen af de foretagne interviews. Den viden vi får ved at behandle arbejdsspørgsmålene skal på denne måde hjælpe os til at håndtere den egentlige problemformulering.

Hvilke historier fortælles om en elev med ADHD? Vi støder på fortællinger og historier om elever med ADHD alle steder, de er ikke svære at finde. Mange af disse historier bygger på en biomedicinsk diskurs og forståelsesramme, hvor udgangspunktet er, at årsagen til ADHD er en dysfunktion i hjernen, der kan rettes op på, ved hjælp af medicin. Hermed underkendes den magt, italesættelsen af en medicinsk diagnose har over et menneske, og hvordan dette menneske oplever sig begrænset af de rammer diagnosen sætter. Andre historier vi ser, fokuserer på samfundets, skolens og forældrenes rolle i udviklingen af symptomer på ADHD, gennem den opdragelse børnene modtager. Heri ligger desuden en kritik af skolesystemets rammesætning, som bevirker at almindelig adfærd problematiseres og sygeliggøres. Disse historier om samfundet er også med til at tage ansvaret fra børn med ADHD og deres forældre, samt fratage dem muligheden for udvikling, da udvikling kun kan ske, hvis rammerne ændres.

Vi kan også se, at selvom vores informant Hanne, som er mor til Mads, har en forståelse af ADHD som biologisk forårsaget, er hun samtidig præget af og handler efter, andre diskurser om hvordan vi fungerer som mennesker. Dermed bidrager hun med andre historier om Mads, der giver ham andre muligheder for identifikation og fremtid.

Hvilke historier fortælles om det, at være 'den gode elev'? Vi stiller dette spørgsmål ud fra tankerne vakt af et tidligere forskningsprojekt, hvor vi så at Mads gav udtryk for en stræben som vi ikke umiddelbart kunne relatere til den ADHD- eller specialklasse-kategori som han ellers forholdt sig til og definerede sig selv ud fra. Vi så nogle træk fra den generelle samfundsdiskurs om, hvad det vil sige at være en god samfundsborger, og hvad vores pligter er for at bidrage til fællesskabet. Denne diskurs har vi redegjort for, og i analysen af vores fokusgruppeinterview forsøgte vi

at udfolde, hvilke historier der blandt skoleelever, fortælles om hvad det vil sige at være 'den gode elev'. Disse historier ser vi bygger på en forståelse af mennesket som rationelt, hvis værdi udelukkende måles på, hvad man kan bidrage med, og ikke på personen i sig selv. Desuden er alle bidrag ikke lige meget værd, da de synes at være rangeret i et hierarki, hvor de længste og bedst lønnede uddannelser betragtes som mest værdifulde. Hvis ikke eleverne lever op til kravene, der stilles til 'den gode elev', som det eksempelvis er tilfældet med specialklassebørn, bliver man sat ud på et sidespor udenfor fællesskabet, uden mulighed for deltagelse, accept eller udvikling.

Hvor kommer historierne fra? Vi ser, at de ovenfor nævnte historier kommer fra de diskurser der er herskende i forståelsen af mennesker og samfund. Den diskurs der har fået mest magt, i forhold til de historier der bliver fortalt om ADHD, ser vi, som nævnt, som den biomedicinske. En diskurs, der i særlig grad fremføres af medicinalindustrien i samspil med særlige faggrupper, herunder læger, psykiatere og psykologer. Denne diskurs ser vi dog samtidig blive kraftigt udfordret af diskursen om, at opdragelse 'virker'.

Historierne om 'den gode elev' er på samme måde skabt ud fra en diskurs, her omhandlende hvad det vil sige at være en god borger. Disse idealer ser vi stamme fra en neoliberal tankegang, hvor konkurrence og individualisering er nøgleord.

For at se *hvor* historier kommer fra, er vi altså nødt til at se nærmere på de idealer og værdier som ligger bagved diskurserne.

Hvilke identitets- og udviklingsmuligheder giver de for en elev med diagnosen ADHD? Når historierne er med til at definere og holde kategorier i live, kan de ikke undgå at være med til at skabe rammerne for, hvilke muligheder den enkelte oplever at have, for identifikation og udvikling. Med historierne følger nogle på forhånd definerede muligheder og fremtidsudsigter, som den enkelte er nødt til at forholde sig til. Mads har gennem hele sit liv været placeret indenfor rammerne af nogle bestemte kategorier som har defineret ham som 'ikke normal'. Derfor har det været med til at styre og begrænse, hvordan han kunne tolke sig selv. Disse skarpe kategoriseringer er blevet nuanceret i relationerne til andre, bl.a. gennem hans forhold til sin mor. Dette kan have været medvirkende til, at han under nye rammer bedre kan identificere sig med de nye historier han møder, i kraft af 'den gode elev'. Dermed har muligheden åbnet sig for, at han kan identificere sig med andet end blot ADHD-kategorien.

Hermed når vi frem til den egentlige problemformulering ***Hvordan gør samfundsdiskurser sig gældende i konkrete relationer og hvordan påvirkes en elev med diagnosen ADHD heraf?***

Ved hjælp af de ovenstående arbejdsspørgsmål og besvarelserne af disse, har vi vist nogle af de samfundsdiskurser der gør sig gældende, hvor de kommer fra, og hvordan de påvirker en elev med ADHD's identitetsmuligheder.

Vi synes igennem specialet at kunne se, hvordan vi på baggrund af meningsforhandling i relationer, både skaber, vedligeholder og bliver påvirkede af diskurserne, i et dialektisk forhold. De gør sig gældende ved, at vi ved hjælp af disse meningsenheder, skaber historier om livet og hinanden, i de relationer vi indgår i. De historier vi har skabt i relationer med andre, tager vi med os ind i nye relationer, hvor de forhandles og udvikles eller bekræftes. Ud fra denne allestedsnærværende meningsdannelse, skaber det enkelte individ en oplevelse af egne identitets- og udviklingsmuligheder. Når det er sagt, har vi også set, at det ikke er alle relationer, der er lige meningsskabende eller lige betydningsfulde, i opbygningen af identitetsoplevelsen og i forhold til hvordan diskurserne påvirker. De relationer vi ser har størst betydning for dette, synes at rumme et relationelt aspekt, der handler om en oplevelse som sproget ikke rummer. Det kunne kaldes en oplevelse af tilknytning, kærlighed, tryghed og betydning.

I forhold til foregående projekt, der omhandlede Mads isoleret fra sine omgivelser, har vi i dette speciale tilføjet, at den biomedicinske diskurs, som vi så var dominerende i hans selvforståelse, ikke er den eneste, der påvirker et barn. Vi har forsøgt at vise, at den biomedicinske sandhed er en blandt mange, men den har vundet magt over mange menneskers forståelse af, hvad ADHD er. Derfor risikerer den at blive for styrende for, hvordan et barn oplever sine udviklingsmuligheder. Vi kan se, at Mads også er præget af andre diskurser, som kommer til at påvirke ham på forskellige måder, og dermed er den biomedicinske forklaring ikke determinerende. Det der betyder noget for hvilke diskurser der bliver formidlet, er relationerne. Forstået på den måde at det den enkelte oplever som værende betydningsfuldt og meningsfuldt i relationen, er det der kommer til at påvirke. Dette bliver perspektiver og forståelser som man tager med sig videre og fortolker nye informationer ud fra, i en konstant meningsforhandling og modificering.

Således rummer konklusionerne af dette speciale budskabet om, at selvom sprog og diskurser kan være styrende for vores selvopfattelse, behøver en diagnose ikke at være determinerende. Gennem relationer kan vi alle aktivt italesætte verden anderledes, og dermed være med til at gøre en afgørende forskel.

7. Reference- og pensumliste

- Alenkær, R. (2010) *AKT Ink. – Inkluderende AKT-arbejde i Folkeskolen*. Dafolo: Frederikshavn
- Armstrong, T. (2007) Canaries in the coal mine – The symptoms of children labeled 'ADHD' as biocultural feedback. I: Stead, J., Lloyd, G. & Cohen, D. (red.) *Critical New Perspectives on ADHD*. Routledge: Oxon. [pp. 34-44]
- Astrup, L., R. (2011) Indskolingens socialpsykologi. *Unge pædagogers*, serie nr. B, (106)
- Bartholdsson, Å. (2009) *Den venlige magtudøvelse – Normalitet og magt i skolen*. Akademisk Forlag: København (pp. 135-200)
- Baumrind, D., (1967), *Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour*, Genetic Psychology Monographs, 75, 43-88
- Baumrind, D. (1978), *Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children*, Youth Society 9: 239
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010), *Effects of Preschool Parents' Power Assertive Patterns and Practices on Adolescent Development*
- Berger, P. L. & Luckmann T. (2004) *Den sociale konstruktion af virkeligheden : en videnssociologisk afhandling*, 3. udgave. - Akademisk Forlag, Kbh.
- Bjerg, J. & Elle, B. (2007) Fortællinger om frihed i dansk opdragelse og undervisning. In Østergaard Andersen, P., Ellegaard, T. & Muschinsky, L. J. (eds.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S. (2010). *Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser*. Klim: Århus
- Brinkmann, S. (2012a) *Qualitative Inquiry in Everyday Life: Working with Everyday Life Materials*. Sage: London
- Brinkmann, S. (2012b) Personlig kommunikation, Aalborg Universitet, 29.10.12
- Bro, K., Løw, O. & Svanholt, J., (2009), *Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster*, Dansk Psykologisk Forlag
- Bruner, J., S. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press
- Bruner, J., S. (1990) *Acts of meaning*. Harvard University Press: Cambridge
- Bruner, J., S. (2004) *At fortælle historier*. Alinea: København
- Burman, E. (2005). *Childhood, neo-liberalism and the feminization of*

- education*. Gender and Education. Vol. 17 (4)
- Christensen, G. (2002) *Psykologiens videnskabsteori – en introduktion*. Roskilde universitetsforlag. Roskilde
- Cohen, D. (2007) Critiques of the 'ADHD' enterprise. I: Stead, J., Lloyd, G. & Cohen, D. (red.) *Critical New Perspectives on ADHD*. Routledge: Oxon.
- Davis, J. (2007) Disability, childhood studies and the construction of medical discourses – questioning attention deficit hyperactivity disorder: a theoretical perspective. I: Stead, J., Lloyd, G. & Cohen, D. (red.) *Critical New Perspectives on ADHD*. Routledge: Oxon. [pp. 45-66]
- Diller, L., H., (1998), *Running on Ritalin*, Bantam Books, New York
- Dixon, R. (2007) Systemic Thinking: A Framework for Research into Complex Psychosocial Problems. *Qualitative Research in Psychology*, 4 (1), 145-166
- Dyson, A. (1999). *Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education*. I: H. Daniels & P. Garner (red.). *Inclusive Education – Supporting Inclusion in Education Systems*.
- Ekeland, T-J (2002) Vitskap, evidens og makt. I: *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 39
- Flyvbjerg, B. (2008) "Fem misforståelser om casestudiet" i: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Håndbog om de kvalitative metoder*. København. Hans Reitzels Forlag
- Furman, L. (2008) Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Does New Research Support Old Concepts? *Journal of Child Neurology*, 23 (7), 775-784
- Furman, L. (2009) ADHD: What do we really know?. I: Timimi, S. & Leo, J. (red.) *Rethinking ADHD – From Brain to Culture*. Palgrave Macmillan: [pp. 21-57]
- Gergen, K., J. (1991) *The Saturated Self*. BasicBooks: USA
- Gergen, K., J. (1997) *Virkelighed og relationer*. Dansk Psykologisk Forlag
- Gergen, K. J. (2005), *Virkeligheder og relationer*, Dansk psykologisk forlag
- Gergen, K. J., (2010) *Relationel Tilblivelse*, Dansk Psykologisk Forlag
- Gergen, K. J. (2011), *En invitation til social konstruktion*, Mindspace, Kbh.
- Giddens, A. (1996) *Modernitet og selvidentitet*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Hansen, H. J. (2006) Individ og fællesskab – om inklusion og eksklusion. I: Schou, C. & Pedersen, C. (red.) *Samfundet i pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag: København.
- Hargreaves, A. (2005). *Undervisning i videnssamfundet – Uddannelse i*

- en usikker tid*. Forlaget Klim: Århus.
- Halkier, B., (2010) *Fokusgrupper*, i: Kvalitative metoder : en grundbog / redaktører: Brinkmann, S., Tanggaard, L., 1. udgave. - Kbh. : Hans Reitzel
- Hermann, S. (2007) *Magt og Oplysning*. Unge Pædagoger, København
- Hertz, S. (2010) "There is a crack in everything, that's how the light gets in". I: Brinkmann: *Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser*. Klim: Århus (pp. 75-94)
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2003). *There Is Something About Julia: Symptoms, Categories, and the Process of Invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Swedish School: A Case Study*. Journal of Language, Identity, and Education, 3(1)
- Hundeide, K. (2004) *Relationsarbejde i institution og skole*. Dafolo: Frederikshavn
- Hundeide, K., (2008) *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. Akademisk Forlag: København
- Højholt & Kousholt (2012) *Om at observere sociale fællesskaber*. I: Pedersen, Klitmøller & Nielsen (red.). *Deltagerobservationer*. Hans Reitzels Forlag: København
- Jahnukainen, M. (2010) Different Children in Different Countries: ADHD in Canada and Finland. I: Graham, L. J. (red.) *(De) Constructing ADHD – Critical Guidance for Teachers and Teacher Educators*. Peter Lang Publishing: New York
- Jensen, B. B. (2006) Recentraliseringen af den politiske styring. In Kjeldsen, P. & Schmidt, E. (eds.), *Terrængående visioner for folkeskolen*. Forlaget LM Adapta Forlag.
- Johnson, M., (2008), *"The Meaning of the Body."* The University of Chicago Press, Chicago.
- Krogstrup, H., K (2002) *Når socialt arbejde bliver "standardvare"*. Nordisk Socialt Arbeid, nr. 3.
- Kvale, S. (2007) *InterView*, Hans Reitzel, Kbh.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *InterView*. Hans Reitzels Forlag
- Langdridge, D., (2007) *Phenomenological Psychology*, Pearson Education
- Lund, H. H (2007) *Nyliberalismen, velfærden & kvalitetsreformen*. København: Forlaget 'Alternativ'.
- Lundby, G., (2009), i *Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske*

- kontekster*, Dansk Psykologisk Forlag
- McAdam, E. & Lang, P. (2010) *Anerkendende arbejde I skoler – at skabe fælles trivsel*. Mindspace.
- McDermott, R.P. (1996) Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I. C. Højholt & Witt, (red.), *Skolelivets socialpsykologi – Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger.
- Mead, G. H. (1974) *Mind, Self and Society*. The University of Chicago Press: Chicago
- Mehan, H. (1993) *Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation*. I: Chaiklin, S. & Lave, J. (red.). *Understanding practice*. Cambridge University Press: Cambridge
- Merrild, L. (2009), i *Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster*, Dansk Psykologisk Forlag
- Moen, T. (2008) Inclusive Educational Practice : Results of an empirical study. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 52 (1)
- Mørck, L., L. (2009) Samarbejde omkring problemer og handlemuligheder – kritisk psykologisk perspektiv på intervention. I: Bro, K., Løw, O. & Svanholt, J. (red.), *Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster*. Dansk Psykologisk Forlag [pp. 177-208]
- Nielsen, K. (2005) Frelserpædagogik og selvrealisering. I: Brinkmann & Eriksen (red.) *Selvrealisering – kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. Århus: Klim
- Nielsen, K. & Jørgensen, C. R. (2010) Patologisering af uro? I: Brinkmann, S. (red.) *Det diagnostiserede liv. Sygdom uden grænser*. Klim: Århus [pp. 179-205]
- Nielsen, P. S., (2007) *Tag ordet – og brug det*, Frydenlund
- Nylund, D. (2000) *Treating Huckleberry Finn – A New Narrative Approach to Working with Kids Diagnosed ADD/ADHD*. Jossey-Bass: San Francisco. [pp. 3-223]
- Öngel, Ü., (2007) 'ADHD' and parenting styles, i: Lloyd, Stead & Cohen, *Critical New Perspectives on ADHD*, Routledge, Oxon
- Pedersen, Klitmøller & Nielsen, (2012) *Deltagerobservation*. Hans Reitzels Forlag: København

- Pedersen, O. K. (2008) *Om pædagogikkens historie og de nyeste udviklinger*. In Andersen, L. M., Laumann Jørgensen, S. & Skovmose, H. F. (eds.), *Folkeskolens filosofi – Idealer, tendenser & kritik*. Århus: Forlaget Philosophia.
- Pedersen, O., K., (2011) *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag
- Phillips, L. (2010) Diskursanalyse. I: Tanggaard & Brinkmann (red.), *Kvalitative Metoder*. Hans Reitzels Forlag
- Prætorius, N., U. (2007) *Stress – det moderne traume*. Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- Jensen, S., Q. (2011) “Othering, Identity Formation and Agency “ i *Qualitative Studies*
- Smith, M. (2010) The Uses and Abuses of the History of Hyperactivity. I: Graham, L. J. (red.) *(De) Constructing ADHD – Critical Guidance for Teachers and Teacher Educators*. Peter Lang Publishing: New York [pp. 21-39].
- Stead, J., Lloyd, G. & Cohen, D. (2007) Introduction: widening our view of ADHD. I: Stead, J., Lloyd, G. & Cohen, D. (red.) *Critical New Perspectives on ADHD*. Routledge: Oxon.
- Strand, H. (2002), *Forskellighed*, i: Løw, O. & Svejgaard, E. *Psykologiske Grundtemaer*, KvaN Århus
- Svendsen, L. F. H. (2010) Patologisering og stigmatisering. I: Brinkmann (red.), *Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser*. Klim: Århus
- Tait, G. (2003) *Free will, moral responsibility and ADHD*. International Journal of Inclusive Education, 7(4). pp. 429-446.
- Tait, G. (2005) *The ADHD debate and the philosophy of truth*. International Journal of Inclusive Education, 9(1)
- Tait, G. (2009) The Logic of ADHD: A Brief Review of Fallacious Reasoning. *Studies in Philosophy and Education*, 28. [pp. 239–254]
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag
- Timimi, S. & Leo, J. (2009) Introduction. I: Timimi, S. & Leo, J. (red.) *Rethinking ADHD – From Brain to Culture*. Palgrave Macmillan: [pp. 1-17]
- Wagoner, B. (2011). *What Happened to Holism?* Psychological Studies
- Windinge, H. (2006) En ny fælles skole uden fællesskab. I: Kjeldsen, P. & Schmidt, E. (red .), *Terrængående visioner for folkeskolen*. Forlaget

LM – Adapta Forlag.

White, M. (2006) *Narrativ Teori*. Hans Reitzels Forlag

Yin, R. K. (1994) *Case Study Research. Design and Methods* 2nd ed. London
SAGE Publications