

Mellem ideal og virkelighed: En kvalitativ undersøgelse af læreres erfaringer med inklusion af elever med ADHD

En undersøgelse af folkeskolens strukturelle rammer, udfordringer og muligheder i arbejdet med inklusion



Illustration af Peter Berke



**AALBORG
UNIVERSITET**

Titel: Læreres oplevelser med inklusion af elever med ADHD i den danske folkeskole

Semester: 10. semester

Afleveringsdato: 28/5-2025

Vejleder: Simon Laumann Jørgensen

ECTS: 30

Antal anslag: 179.658

Antal ord: 25.417

Antal normalsider: 74.8

Gruppemedlem:

Benedicte Kristine Holm Andersen (20205990)

Abstract

This thesis explores how the structural frameworks of the Danish public school system shape teachers' possibilities for including students diagnosed with ADHD. While inclusion is a longstanding political goal in Denmark, the realization of this ideal raises critical questions about how public sector employees, such as teachers, are supported in balancing educational ideals with practical constraints. Teachers act as frontline workers in the implementation of inclusion policies, managing the intersection between societal expectations, institutional frameworks, and individual student needs. Based on an abductive research strategy, this study draws on three qualitative interviews with teachers from different schools in Northern Jutland. The analysis integrates theoretical perspectives from Anthony Giddens' structuration theory, Bronfenbrenner's ecological systems theory, Thomas Scheff's theory of shame and recognition, and concepts from New Public Management (NPM). These frameworks are used to understand how teachers' agency is both enabled and constrained by the structural conditions under which they operate. Furthermore, the analysis addresses how teachers experience inclusion as an emotional as well as a professional challenge.

The thesis identifies four key themes emerging from the empirical data: (1) the paradox of inclusion—the gap between political ideals and the everyday reality in classrooms; (2) the lack of pedagogical and cultural representation of ADHD in teaching materials; (3) the fragmented and often inadequate interdisciplinary collaboration, particularly with pedagogical-psychological counselling services (PPR); and (4) the emotional burden on teachers, who often experience shame and a sense of inadequacy when inclusion fails under structural pressure.

The study shows that teachers are not indifferent to inclusion—they are deeply committed to it. However, they often feel left alone with the responsibility, without the necessary tools, resources, or support to succeed. In particular, the findings indicate that teachers are navigating a complex landscape marked by increasing demands for documentation and standardization, as emphasized in NPM, while trying to meet the needs of diverse learners. Scheff's theory highlights how a lack of recognition—both institutional and collegial—can reinforce teachers' experiences of shame when they fail to meet the expectations imposed upon them.

Bronfenbrenner's ecological perspective helps illuminate how inclusion is affected not only by classroom-level (microsystem) dynamics, but also by how systems such as school leadership, PPR, and families (mesosystem), and broader educational policy (macrosystem), interact—or fail to.

When these systems do not work in alignment, inclusion becomes increasingly difficult, and students with ADHD are at greater risk of marginalization. Giddens' theory supports the idea that although teachers operate within constraining structures, they are also actively shaping them through their daily practices.

The thesis concludes that strengthening inclusion requires more than goodwill and policy declarations. It necessitates concrete structural changes, including more accessible and practice-oriented teacher training, improved interdisciplinary collaboration with PPR, and better alignment between inclusion ideals and the realities of teachers' working conditions. Future research could benefit from expanding the empirical scope to include perspectives from PPR staff, students, and parents, as well as from longitudinal studies of inclusive practices over time.

This thesis contributes to the broader debate about public sector professionalism and educational governance. By focusing on teachers as public employees in the "engine room" of inclusion, it offers insight into how public policies are enacted—and sometimes undermined—on the ground.

Indholdsfortegnelse

1. Problemfelt	7
1.1 ADHD og inklusion: Udfordringer i folkeskolens støttesystem	7
1.2 Diagnoser kan kvæle pædagogikken	8
1.3 Bidrag	9
2. Problemstilling/forskningsspørgsmålet	10
2.1 Afgrænsning:	10
2.2 Begrebsafklaring	11
2.2.1 PPR – Pædagogisk Psykologisk Rådgivning	11
2.2.2 Folkeskolereform	11
3. Litteraturreview	12
3.1 Fra spørgeskema til dybdeinterviews: En udvidelse af forskningen om ADHD i folkeskolen	13
3.2 Inklusion af ADHD-elever i folkeskolen: Lærernes oplevelser, strukturelle udfordringer og samarbejdet med PPR	14
3.3 Særlige Behov i Skolen: Organisering, Lærerperspektiver og PPR's Rolle	15
3.4 Afrunding: Navigering i en kompleks inklusionspraksis	16
4. Teori	17
4.1 Struktur, handling og inklusion: Giddens' struktureringsteori	17
4.2 ADHD og skolemiljøet: En økologisk forståelse af inklusion	20
4.2.1 Samspillet mellem struktur, praksis og kontekst i inklusionen af ADHD-elever	23
4.3 Styring og skam: Når systemets logikker møder børn med ADHD	23
4.3.1 Konkurrencestaten og ADHD: Når skolen bliver en præstationsarena	23
4.3.2 Skam, sociale bånd og eksklusion: Scheffs teori i en skolekontekst	25
4.4 Sammenfatning: Teoretiske indsigter i folkeskolens inklusionspraksis	27
5. Videnskabsteori	27
5.1 Videnskabsteoretisk Fundament: Hermeneutik og Fænomenologi i Forståelsen af Inklusion	28
5.2 Forståelse og Fortolkning som Videnskabsteoretisk Udgangspunkt	30
5.3 Det abduktive studie	31
6. Metodeafsnit	32
6.1 Forskningsdesign	32
6.2 Den kvalitative metode	34
6.2.1 Empiriindsamling	35
6.2.2 Udvalgelse af informanter	35
6.2.3 Det semistrukturerede interview, refleksivitet og forskerens rolle	38
6.2.4 Etik i interviewet	39
6.2.5 Opbygning af interviewguide	39
6.2.6 Interviewguide	40
6.2.7 Fejlkilder	40
6.2.8 Kodning	42
6.2.9 Kodeskema	43
6.3 Kvalitetskriterier	43

6.3.1 Reliabilitet	43
6.3.2 Intern validitet.....	43
6.3.3 Ekstern validitet.....	44
6.3.4 Økologisk validitet	44
6.4 Operationalisering	44
6.5 Analysestrategi	46
6.5.1 Strukturering af analysen.....	46
7. Analyse	47
7.1 Delanalyse 1: Inklusionens paradoks: Idealer vs. praksis i folkeskolen	47
7.2 Delanalyse 2: Manglen på pædagogisk og kulturel repræsentation: ADHD i undervisningsmaterialer til børnene	52
7.3 Delanalyse 3: Det tværprofessionelle samarbejde – potentiale og begrænsninger	54
7.4 Delanalyse 4: Lærernes emotionelle oplevelser: Skam, anerkendelse og arbejdspress.....	58
7.5 Delkonklusion af analyseafsnittet.....	61
8. Diskussion:	63
8.1 Inklusionens paradoks: Idealer vs. praksis i folkeskolen	63
8.2 Manglen på pædagogisk og kulturel repræsentation: ADHD i undervisningsmaterialer.....	65
8.3 Det tværprofessionelle samarbejde – potentiale og begrænsninger	66
8.4 Metodediskussion	68
8.5 Afrunding på diskussionen	69
9. Konklusion	69
9.1 Inklusionens paradoks: Idealer versus praksis	69
9.2 Manglen på pædagogisk og kulturel repræsentation.....	70
9.3 Det tværprofessionelle samarbejde – potentiale og begrænsninger	70
9.4 Lærernes emotionelle oplevelser: Skam, anerkendelse og arbejdspress.....	70
9.5 Kritisk perspektiv og behov for forandring	71
9.6 Perspektivering og fremtidig forskning.....	71
Bibliografi	73
Indholdsfortegnelse for Bilag:	75

1.Problemfelt

1.1 ADHD og inklusion: Udfordringer i folkeskolens støttesystem

De seneste år har budt på en voksende debat om samfundets håndtering af udviklingsforstyrrelser som ADHD – både i uddannelsessystemet, på arbejdsmarkedet og i sundhedsvæsenet. I takt med at flere børn diagnosticeres, rejses spørgsmål om, hvordan det offentlige understøtter deres trivsel og læring – og hvilken rolle de offentligt ansatte, særligt lærerne, spiller i denne opgave. Det er nemlig dem, der i praksis skal forvalte politiske mål om inklusion i mødet med borgernes konkrete behov. Hvordan inddrages de, når samfundet træffer beslutninger om ressourcer, ansvar og pædagogisk praksis? I dette speciale er fokus rettet mod folkeskolen som institution og ADHD som diagnose. ADHD står for Attention Deficit Hyperactivity Disorder og er en neuropsykiatrisk udviklingsforstyrrelse, der påvirker evnen til at regulere opmærksomhed, aktivitetsniveau og impuls kontrol (Thomsen, 2025). ADHD omtales som en kompleks diagnose, fordi den forudsætter en helhedsorienteret indsats, hvor både pædagogiske, psykologiske og medicinske tiltag overvejes i forhold til barnets individuelle behov. I denne opgave vil diagnosen omtales som ADHD. Sundhedsstyrelsens retningslinjer fremhæver, at medicin bør være sidste udvej, og at indsatsen i første omgang skal fokusere på pædagogiske og psykologiske metoder. Trods dette er antallet af børn og unge, der modtager medicinsk behandling for ADHD, steget med 50 % fra 2016 til 2022. Denne udvikling aktualiserer spørgsmålet om, hvorvidt de eksisterende strukturer i folkeskolen og sundhedssystemet formår at understøtte børn med særlige behov – og hvordan lærere som frontlinjepersoner oplever at blive inddraget i løsningen af denne samfundsmæssige opgave (Stanek, 2023).

Artiklen "Samråd om børn med ADHD: Ministre har store forventninger til lettere behandling i PPR" af Henrik Stanek belyser en række af de udfordringer, som både lærere og elever med ADHD står overfor i folkeskolen. Artiklen beskriver, hvordan flere ministre har fremhævet behovet for bedre og mere tilgængelig hjælp i PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning), mens oppositionen Mette Thiesen fra Dansk Folkeparti og Charlotte Mølbæk fra SF har efterlyst mere konkrete handlinger. Denne stigning i medicinforbruget blandt børn og unge med ADHD kan for Stanek ses som en konsekvens af flere samtidige faktorer: en øget evne til at diagnosticere, manglende ressourcer i skolerne og en utilstrækkelig forebyggende indsats (Stanek, 2023). Under debatten der er fremhævet i artiklen nævnes også inklusionsreformen som en medvirkende faktor til

udfordringerne. Reformen, der blev indført for at inkludere flere børn med særlige behov i den almindelige folkeskole, har haft konsekvenser for nogle af lærernes muligheder for at håndtere komplekse behov i klasseværelset. Ifølge artiklen har mange lærere oplevet, at de ikke har de nødvendige kompetencer eller ressourcer til at støtte elever med ADHD. Dette kan lægge et massivt pres på lærerne, som ofte står alene med inklusionsopgaven uden den nødvendige faglige opkvalificering og støtte i hverdagen. Selv med den nylige beslutning om at genindføre specialpædagogik som fag i læreruddannelsen, vil der gå mange år, før disse nye lærere er i stand til at påvirke praksis (Stanek, 2023). Problematikken vedrører ikke kun eleverne, men også lærerne, der dagligt skal håndtere inklusion i en kompleks skolehverdag præget af store klasser, begrænsede ressourcer og høje dokumentationskrav. Mange lærere efterlyser viden og redskaber til at støtte elever med ADHD i et system, hvor New Public Management-logikker som målstyring og effektivisering vanskeliggør en fleksibel og relationsbaseret undervisning (Hood, 1991, s. 6-7). Spørgsmålet om støtte til ADHD-elever rejser også, hvordan vi som samfund sikrer lærerne de rette betingelser for at lykkes. Hvis medicin ikke skal være førstevalg, jf. Sundhedsstyrelsen, hvordan styrker vi da de pædagogiske indsatser og det tværprofessionelle samarbejde? Det peger på behovet for en helhedsorienteret tilgang, hvor lærernes kompetencer og handlemuligheder prioriteres.

1.2 Diagnoser kan kvæle pædagogikken

Kan diagnoser være løsningen på uro i klasselokalet? Eller risikerer vi at overse vigtige sociale og miljømæssige faktorer? Ny svensk forskning fra Göteborg Universitet belyser, hvordan skolens kultur og personalets holdninger til diagnoser kan forme både børns skolegang og personalets pædagogiske praksis (Kamp og Schulz, 2018). Forskningen viser, at på skoler stiger antallet af diagnosticerede børn. Men samtidig rettes fokus ofte mod barnet som problem, frem for at undersøge og forbedre de sociale og miljømæssige forhold, der kan bidrage til konflikter og udfordringer i skolen. I kontrast hertil ser skoler med en mere kritisk tilgang til diagnoser på et bredere palet af faktorer – herunder hjemmemiljø, sociale relationer og pædagogisk støtte. Denne tilgang giver ofte mulighed for at hjælpe barnet allerede før en diagnose stilles, hvilket kan styrke børns trivsel uden at reducere dem til deres udfordringer. Svenske forskere advarer samtidig mod risikoen for overdiagnostik i en tid, hvor diagnoser ofte bruges til at opnå ressourcer, frem for at styrke pædagogikken. Når blikket udelukkende rettes mod barnet og diagnoser, risikerer vi at kvæle det helhedsorienterede syn, der er afgørende for et godt skolemiljø (Kamp og Schulz, 2018). Svend Brinkmann og Anders Petersen belyser dette i deres bog *"Diagnoser: perspektiver, kritik og diskussion"*, hvor de beskriver, hvordan samfundet er præget af en stigende "diagnosekultur". De argumenterer for, at diagnoser i højere grad

anvendes som organiserende enheder i sociale og institutionelle sammenhænge, hvilket kan påvirke menneskers selvforståelse og sociale rettigheder. Ifølge dem er diagnoser ikke blot medicinske kategorier, men også sociale konstruktioner, der former vores opfattelse af normalitet og afvigelse. Dette perspektiv understøtter vigtigheden af at bevare et helhedsorienteret syn på børns trivsel og udvikling, så de ikke reduceres til deres diagnoser alene (Brinkmann & Petersen, 2015).

1.3 Bidrag

Med dette speciale ønsker jeg at bidrage til en nuanceret forståelse af, hvordan folkeskolens strukturelle og organisatoriske rammer påvirker lærernes muligheder for at inkludere elever med ADHD i almenundervisningen. Specialet retter dermed opmærksomheden mod de offentligt ansattes arbejdsvilkår i mødet med børn, der har komplekse behov, og undersøger, hvordan lærere i praksis navigerer i et krydspres mellem idealer om inklusion og begrænsede ressourcer. Inklusion har længe været et centralt mål i den danske folkeskole, men realiseringen af dette mål rejser spørgsmål om, hvordan lærere – som frontlinjepersoner i velfærdssystemet – oplever og håndterer det ansvar, de er blevet pålagt, i en kompleks og styringspræget hverdag. Specialet sigter derfor også mod at belyse, hvordan pædagogikken og rammerne i folkeskolen kan tilpasses og videreudvikles for at skabe et mere inkluderende læringsmiljø. Jeg ønsker at fokusere på både de strukturelle udfordringer, der kan hæmme inklusion, og de pædagogiske greb, der kan styrke arbejdet med børn med ADHD. En vigtig del af dette bidrag handler om at give en stemme til lærerne, der står i frontlinjen af inklusionsindsatsen. Lærerne står i et krydspres mellem ambitionen om at inkludere alle og en hverdag præget af manglende ressourcer og kompetencer til at imødekomme børnenes særlige behov. Denne situation rejser essentielle spørgsmål: Hvordan er folkeskolens struktur og pædagogik indrettet, og hvilke konsekvenser har de? Hvad betyder disse rammer for lærernes oplevelser af arbejdet med inklusion? Og vigtigst af alt – hvordan kan vi styrke både pædagogikken og støtten, så lærere og elever får bedre forudsætninger for succes?

Dette speciale undersøger de arbejdsvilkår, som offentligt ansatte – i dette tilfælde folkeskolelærere – arbejder under, når de står med ansvar for at understøtte børns udvikling og trivsel. Lærere har en særlig samfundsopgave, da de både skal realisere politiske målsætninger og samtidig håndtere individuelle behov i mødet med eleverne. Med udgangspunkt i lærernes oplevelser i “maskinrummet” – den daglige praksis i klasselokalet – bidrager specialet til debatten om balancen mellem idealer og virkelighed i folkeskolen. Det afdækker, hvordan de eksisterende strukturelle og organisatoriske rammer kan skabe et krydspres, hvor lærerne ofte oplever, at de hverken har

tilstrækkelige ressourcer eller kompetencer til at imødekomme de komplekse behov, som børn med ADHD kan have. I denne sammenhæng er ambitionen at udarbejde en analyse, der ikke blot beskriver problematikkerne, men også skitserer muligheder for udvikling og forbedring. Mit håb er, at specialet kan inspirere til refleksion blandt ledere, forvaltere, beslutningstagere og andre aktører i og omkring folkeskolen. Det er samtidig mit mål, at arbejdet kan bidrage til en bredere erkendelse af, at inklusion ikke kun handler om fysisk at placere børn i det almene klasserum, men også om at skabe rammer, der gør det muligt for alle børn at trives og udvikle sig. Dette kræver en forståelse af ADHD som mere end en diagnose og som en vigtig del af børns identitet og læringsproces. Ved at kombinere teoretiske perspektiver med praksisnære eksempler søger dette speciale at levere et fagligt funderet og anvendeligt bidrag til den fortsatte diskussion om inklusion og ADHD i den danske folkeskole.

2. Problemstilling/forskningsspørgsmålet:

Hvordan oplever lærere folkeskolens rammer for inklusion af elever med ADHD, hvilke udfordringer står de overfor i undervisningen, og hvilke udfordringer og muligheder opstår i arbejdet med inklusion i praksis?

2.1 Afgrænsning:

Dette speciale undersøger, hvordan folkeskolens struktur og pædagogik påvirker lærernes oplevelser og handlemuligheder i arbejdet med inklusion af elever med ADHD. Da inklusion er et komplekst felt med mange aktører, herunder forældre, PPR og tværfaglige teams, afgrænses undersøgelsen til et lærings- og praksisorienteret fokus med udgangspunkt i lærernes perspektiv. Det er deres erfaringer med undervisningsdifferentiering, samarbejde med støttefunktioner og de organisatoriske rammer, der udgør specialets kerne. Undersøgelsen belyser desuden, hvordan lærerne oplever deres adgang til ressourcer og kompetencer, og hvor de ser behov for ændringer, der kan styrke deres praksis. Specialet beskæftiger sig ikke indgående med elevernes egne oplevelser eller de medicinske og sociale aspekter af ADHD, men fokuserer på lærernes møde med inklusionsopgaven. Begrebet børn anvendes primært om elever med ADHD. Da lærerne ofte taler ud fra hele deres undervisningspraksis, vil deres udsagn også inddrage erfaringer med andre elevgrupper. Disse bidrager kontekstualiserende til analysen, men fokus fastholdes på ADHD, så specialet forbliver analytisk afgrænset og praksisnært.

2.2 Begrebsafklaring

2.2.1 PPR – Pædagogisk Psykologisk Rådgivning

Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) er en central aktør i kommunernes arbejde med børn og unge med særlige behov. PPR's opgaver spænder fra individuel rådgivning om fx ADHD til fællesskabsorienterede indsatser, der styrker læringsmiljøer i skoler og dagtilbud (Sørensen, 2024). Historisk har PPR bevæget sig mellem en klinisk-psykometrisk tradition og en pædagogisk-relationel tilgang, hvor barnets udfordringer forstås i en bredere kontekst (Jensen & Szulevicz, 2024). I dette speciale er PPR's rolle relevant, fordi samarbejdet med lærere kan være afgørende for en vellykket inklusion af elever med ADHD. Et tæt samarbejde kan støtte lærerne i at håndtere komplekse behov og mindske oplevelsen af at stå alene med inklusionsopgaven. Dog står PPR ofte over for et ressourcemæssigt pres, hvor behovet for individuelle udredninger kan trænge forebyggende og praksisnær støtte i baggrunden (Sørensen, 2024). Der opstår dermed en spænding mellem ønsket om helhedsorienteret rådgivning og krav om målrettet intervention. En praksisnær forståelse af PPR forudsætter aktiv tilstedeværelse i skolens hverdag, frem for udelukkende at tilbyde testbaseret rådgivning. Dette kræver samarbejde med lærere og pædagoger for at fremme inkluderende miljøer, hvor børn med særlige behov kan trives (Jensen & Szulevicz, 2024). Forståelsen af PPR's rolle og organisering er derfor central i analysen af lærernes oplevelser med inklusion af ADHD-elever.

2.2.2 Folkeskolereform

Folkeskolereformen, der trådte i kraft i 2014, havde til formål at skabe en mere inkluderende skole, hvor alle elever – uanset baggrund eller særlige behov – kunne få de bedste muligheder for læring og trivsel. Reformen introducerede en længere og mere varieret skoledag, et kompetenceløft af lærere og pædagoger samt et styrket fokus på inklusion og specialpædagogiske tiltag (Albertsen, 2020, pp. 8-10). En central del af reformen var ambitionen om at mindske betydningen af elevernes sociale baggrund for deres faglige præstationer, hvilket også havde stor betydning for elever med ADHD og andre udviklingsforstyrrelser. Dette blev blandt andet forsøgt gennem en øget indsats for inklusion i almenundervisningen samt en omstrukturering af specialundervisningen. Dog viser evalueringer, at andelen af elever, der modtager specialundervisning, er steget markant siden reformen, særligt blandt elever med diagnoser som autisme og ADHD (Albertsen, 2020, pp. 108-110). Mange skoler og lærere oplever, at elevgruppen i specialundervisningstilbud er blevet svagere, samtidig med at inklusionen

af elever med særlige behov i almenundervisningen har skabt nye udfordringer for lærere og pædagoger (Albertsen, 2020, p. 50).

Mit studie undersøger, hvordan reformens inklusionsfokus har påvirket lærernes hverdag og deres muligheder for at støtte elever med ADHD. Selvom målet var mere inkluderende læringsmiljøer, viser forskning, at strukturelle ændringer som den længere skoledag har haft blandede effekter på trivsel og læring (Albertsen, 2020). For at udvikle bedre støtte til både lærere og elever er det nødvendigt at belyse reformens konsekvenser i praksis.

3. Litteraturreview

I det følgende litteraturreview præsenteres tre centrale studier, der på hver deres måde belyser forskellige aspekter af inklusion af elever med ADHD i den danske folkeskole. Formålet med gennemgangen er at skabe et overblik over eksisterende forskning på området og at identificere de indsigter og udfordringer, som lærerne oplever i arbejdet med inklusion af elever med særlige behov. Studierne er udvalgt, fordi de repræsenterer forskellige metodiske tilgange og fokuspunkter, hvilket giver et nuanceret indblik i både viden, praksis og de strukturelle rammer om inklusion. Det første studie af Mohr-Jensen, Steen-Jensen, Bang-Schnack og Thingvad (2015) undersøger læreres viden om ADHD gennem en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse og viser, at der eksisterer betydelige videnshuller, som kan udfordre en kvalificeret inklusionspraksis. Det andet studie af Pedersen, Kollin og Ladekjær (2016) anvender en kvalitativ tilgang og belyser, hvordan lærere oplever manglende ressourcer og støtte som barrierer for inklusion. Det tredje studie af Tegtmejer, Schoop, Corydon og Andreasen (2024) kombinerer kvantitative og kvalitative metoder og viser, hvordan organiseringen af inklusion og samarbejdet med PPR spiller en afgørende rolle for lærernes muligheder for at lykkes med opgaven. Disse tre studier danner grundlaget for en dybere analyse af, hvordan lærerne oplever inklusion af elever med ADHD, hvilke udfordringer de står overfor, og hvor der er potentiale for forbedring. Samtidig danner de rammen for at identificere, hvordan min egen undersøgelse kan bidrage med nye indsigter gennem en kvalitativ tilgang med fokus på lærernes oplevelser og praksis i folkeskolen.

3.1 Fra spørgeskema til dybdeinterviews: En udvidelse af forskningen om ADHD i folkeskolen

Studiet *What Do Primary and Secondary School Teachers Know About ADHD in Children?* af Mohr-Jensen, Steen-Jensen, Bang-Schnack og Thingvad (2015) tilbyder en omfattende kortlægning af danske læreres viden om ADHD. Gennem en systematisk litteraturgennemgang og en repræsentativ, national spørgeskemaundersøgelse af 528 danske lærere, belyser undersøgelsen, hvilke aspekter af ADHD lærerne har kendskab til, samt hvilke faktorer der kan forudsige en højere vidensgrad for lærerne (Mohr-Jensen et al., 2015, p. 206).

Et af de centrale fund i undersøgelsen er, at de fleste lærere udviser en relativt høj grad af kendskab til de primære symptomer på ADHD, såsom opmærksomhedsforstyrrelse, hyperaktivitet og impulsivitet (Mohr-Jensen et al., 2015, p. 209). Studiet viser også, at efteruddannelse spiller en afgørende rolle i at løfte lærernes vidensniveau. Her peger forskerne på, at efteruddannelseskurser om ADHD er den stærkeste prædiktør for højere viden, hvilket indikerer, at lærere ikke nødvendigvis opnår tilstrækkelig indsigt gennem deres grunduddannelse (Mohr-Jensen et al., 2015, p. 216). Dette er en væsentlig indsigt, da det understreger behovet for systematisk efteruddannelse, hvis lærerne skal kunne støtte elever med ADHD på en inkluderende og meningsfuld måde.

Selvom lærerne generelt har kendskab til de overordnede symptomer på ADHD, påpeger studiet samtidig markante videns-huller. Mange lærere udviser usikkerhed om ADHD's prognose og behandlingsmuligheder. For eksempel afviser kun 56% af lærerne korrekt, at diæt ikke er en årsag til ADHD, mens 17% fejlagtigt mener, at kostændringer kan være en effektiv behandlingsform (Mohr-Jensen et al., 2015, p. 209). Derudover er der manglende forståelse for ADHD's langtidseffekter, idet kun 38,3% af lærerne korrekt identificerer, at ADHD kan føre til lavere akademiske præstationer i voksenalderen (Mohr-Jensen et al., 2015, p. 213). Disse mangler kan være en barriere for inklusion, da misforståelser om diagnosen kan føre til uhensigtsmæssige undervisningsstrategier og fejlagtige vurderinger af elevernes behov (Mohr-Jensen et al., 2015, p. 217).

Selvom spørgeskemaundersøgelsen giver et vigtigt overblik over lærernes viden og fremhæver områder, hvor der er behov for efteruddannelse, mangler den en dybere indsigt i, hvordan denne viden omsættes i praksis. Studiets kvantitative metode giver et bredt indblik i lærernes forståelse af ADHD, men den belyser ikke, hvordan lærerne konkret oplever og håndterer ADHD i klasseværelset. Her adskiller min undersøgelse sig ved at benytte en kvalitativ tilgang med

semistrukturerede interviews. Gennem disse interviews vil jeg undersøge, hvordan lærerne oplever at arbejde med elever med ADHD i en New Public Management (NPM)-præget folkeskole, hvilke udfordringer de møder, og hvordan strukturelle faktorer som resultatstyring og inklusionspolitik påvirker deres praksis. Dermed søger min undersøgelse at skabe en dybere forståelse af de pædagogiske dynamikker og de beslutningsprocesser, der præger lærernes arbejde med elever med en ADHD-diagnose.

3.2 Inklusion af ADHD-elever i folkeskolen: Lærernes oplevelser, strukturelle udfordringer og samarbejdet med PPR

Studiet af Hanne Søndergård Pedersen, Marianne Schøler Kollin og Else Ladekjær (2016) undersøger inklusion i den danske folkeskole med et særligt fokus på lærernes erfaringer og de strukturelle udfordringer, der præger deres daglige praksis. Undersøgelsen bygger på kvalitative interviews med skolechefer, PPR-medarbejdere, skoleledere, lærere, pædagoger og elever fra fire kommuner og 16 skoler. Gennem disse interviews identificerer forskerne en række centrale udfordringer i inklusionsarbejdet. En af de væsentligste konklusioner er, at lærerne generelt er positive overfor ideen om inklusion, men møder betydelige vanskeligheder i praksis, primært grundet manglende ressourcer og støtte (Pedersen, Kollin & Ladekjær, 2016, p. 10).

Pedersen et al.'s (2016) studie adskiller sig fra Mohr-Jensen et al. (2015) ved at tage udgangspunkt i lærernes konkrete oplevelser i praksis og ikke blot deres teoretiske viden om ADHD. Hvor Mohr-Jensen et al. (2015) primært afdækker lærernes viden og holdninger gennem en spørgeskemaundersøgelse, dykker Pedersen et al. (2016) dybere ned i, hvordan lærerne oplever de strukturelle rammer og organisatoriske udfordringer, der påvirker deres muligheder for at inkludere elever med særlige behov. Et centralt fund i studiet er, at mange lærere føler sig utilstrækkeligt klædt på til at arbejde med elever med særlige behov. De efterspørger mere specialpædagogisk viden, særligt inden for konflikthåndtering og støtte til elever med psykiske og sociale udfordringer (Pedersen, Kollin & Ladekjær, 2016, pp. 19-20). Studiet fremhæver også betydningen af struktur og forudsigelighed i undervisningen. Lærerne oplever, at tydelige rammer, faste rutiner og et forudsigeligt undervisningsmiljø er afgørende for at skabe en inkluderende skole. Uforudsigelighed, såsom skiftende lærere eller pludselige ændringer i skoledagen, kan skabe uro og udfordre elever med ADHD, hvilket også kan påvirke resten af klassen negativt. Derudover påpeger Pedersen et al. (2016),

at samarbejdet med PPR ofte opleves som fragmenteret og præget af lange ventetider, hvilket efterlader lærerne alene med komplekse udfordringer i klassen.

Selvom Pedersen et al.'s (2016) studie giver et vigtigt indblik i de strukturelle udfordringer, lærerne møder, mangler det en dybere udforskning af de specifikke strategier, lærerne anvender for at håndtere disse udfordringer i praksis. Derudover belyser studiet ikke i tilstrækkelig grad, hvordan lærerne oplever samspillet med eleverne i hverdagen, eller hvordan politiske styringsmekanismer som New Public Management (NPM) påvirker deres handlemuligheder. Dette efterlader et uafdækket område, som min undersøgelse vil adressere. Gennem semistrukturerede interviews vil jeg dykke ned i, hvordan lærerne oplever inklusionsarbejdet, og hvilke pædagogiske strategier de anvender. Dette indebærer blandt andet at udforske, hvordan lærerne navigerer mellem krav om inklusion og ressourcemangel, samt hvordan de oplever støtten fra PPR og skolens ledelse. Hvor Pedersen et al. (2016) giver et bredt perspektiv på inklusion i folkeskolen, søger min undersøgelse at skabe en dybere forståelse af de pædagogiske og organisatoriske valg, lærerne foretager i deres daglige praksis med ADHD-elever. Ved at kombinere organisatoriske og pædagogiske perspektiver søger min undersøgelse at bidrage til en mere nuanceret forståelse af, hvordan inklusion af elever med ADHD kan styrkes i folkeskolen. Her er fokus på de konkrete strategier, lærerne anvender i klasseværelset, og hvordan de oplever støtte (eller mangel på samme) fra PPR og ledelsen. Dette perspektiv vil belyse ikke kun lærernes daglige udfordringer, men også de systemiske barrierer, der kan hæmme inklusionsarbejdet.

3.3 Særlige Behov i Skolen: Organisering, Lærerperspektiver og PPR's Rolle

Studiet af Tegtmejer, Schoop, Corydon og Andreasen (2024) undersøger, hvordan danske skoler håndterer inklusion af elever med særlige behov, med et særligt fokus på lærernes oplevelser og PPR's rolle i at understøtte lærernes arbejde. Gennem kvalitative interviews og kvantitative data skabes der et bredt indblik i de organisatoriske rammer og samarbejdsstrukturer, der påvirker lærernes muligheder for at lykkes med inklusion (Tegtmejer et al., 2024, p. 17).

Tegtmejer et al. (2024) fremhæver, hvordan lærerne ofte står alene med inklusionsopgaven, hvilket forstærkes af ressourcemangel, manglende kompetenceudvikling og udfordringer i samarbejdet med PPR. Studiet påpeger, at effektiv inklusion kræver en stærk organisatorisk

forankring og et velfungerende samarbejde mellem lærere, skoleledelse og PPR. Her fremhæves især betydningen af et tæt og kontinuerligt samarbejde, hvor PPR fungerer som en aktiv støtte for lærerne i deres daglige praksis (Tegtmejer et al., 2024, p. 44).

Selvom Tegtmejer et al. (2024) giver et værdifuldt overblik over organisatoriske udfordringer, belyser studiet ikke i dybden, hvordan lærerne oplever samarbejdet med PPR i praksis, eller hvordan de anvender PPR's rådgivning i konkrete undervisningssituationer. Der mangler også en dybere forståelse af, hvordan lærerne navigerer mellem inklusionskrav og de begrænsede ressourcer, de ofte har til rådighed. Dette efterlader et uafdækket område, som min undersøgelse søger at udforske gennem semistrukturerede interviews med lærere, der arbejder med elever med ADHD. Min undersøgelse adskiller sig ved at gå tættere på lærernes oplevelser af samarbejdet med PPR og deres anvendelse af PPR's støtte i praksis. Gennem interviews vil jeg undersøge, hvordan lærerne konkret oplever PPR's rådgivning, og om den matcher de udfordringer, de møder i arbejdet med ADHD-elever. Derudover vil jeg analysere, hvordan lærerne håndterer de strukturelle barrierer og organisatoriske begrænsninger, der kan hæmme effektiv inklusion. Dette vil bidrage til en mere nuanceret forståelse af, hvordan samarbejdet med PPR kan styrkes for at sikre bedre inklusionspraksis i folkeskolen.

3.4 Afrunding: Navigering i en kompleks inklusionspraksis

Den seneste forskning viser en markant stigning i antallet af børn og unge i Danmark, der diagnosticeres med udviklingsforstyrrelser som ADHD, autisme og angst (Nielsen, 2023). Denne udvikling har intensiveret fokus på inklusion og håndtering af elever med særlige behov i folkeskolen. Ifølge Nielsen (2023) er det ikke nødvendigvis antallet af børn med ADHD, der er steget, men snarere antallet af børn, der udredes og diagnosticeres. Dette stiller nye krav til lærerne, som skal kunne navigere i komplekse samarbejdsstrukturer med PPR, skoleledelse og forældre, samtidig med at de skal skabe inkluderende læringsmiljøer.

De gennemgåede studier har fremhævet tre centrale udfordringer i inklusionsarbejdet: lærernes viden om ADHD (Mohr-Jensen et al., 2015), de strukturelle barrierer i skolesystemet (Pedersen et al., 2016) og samarbejdet med PPR (Tegtmejer et al., 2024). Min undersøgelse bygger videre på disse fund ved at dykke dybere ned i, hvordan lærere oplever samarbejdet med PPR, og hvordan det påvirker deres muligheder for at inkludere elever med ADHD. En forståelse af dette samarbejde er afgørende for at forbedre lærernes handlemuligheder og skabe bedre vilkår for

eleverne. Sammenfattende peger litteraturen på, at inklusion af elever med ADHD ikke blot er et spørgsmål om ressourcer og støtteforanstaltninger, men også kræver en nuanceret forståelse af lærernes praksis og de relationelle dynamikker i samarbejdet med PPR. Dette danner et solidt udgangspunkt for min videre undersøgelse af, hvordan lærere navigerer i disse komplekse betingelser i en NPM-præget folkeskole.

4. Teori

For at forstå de dynamikker, der præger inklusion af børn med ADHD i den danske folkeskole, er det nødvendigt at inddrage forskellige teoretiske perspektiver. Dette teoriafsnit trækker på både sociologiske, samfundsøkonomiske og pædagogiske teorier for at give en nuanceret analyse af de strukturelle, institutionelle og psykosociale faktorer, der påvirker lærernes praksis og elevernes oplevelse af skolesystemet.

I første del introduceres Anthony Giddens' struktureringsteori, som giver en ramme for at forstå, hvordan lærernes handlinger og skolens institutionelle rammer gensidigt former hinanden. Her suppleres med Bronfenbrenners økologiske systemteori, der illustrerer, hvordan læring og udvikling sker i et komplekst samspil mellem forskellige systemiske niveauer – fra klasseværelset til samfundsmæssige strukturer. Disse teorier anvendes til at undersøge, hvordan folkeskolens organisatoriske rammer påvirker lærernes muligheder for inklusion af elever med ADHD. Dernæst belyses, hvordan den politiske og administrative styring af folkeskolen har udviklet sig med indførelsen af New Public Management (NPM). For at forstå de psykosociale konsekvenser af denne udvikling inddrages Thomas J. Scheffs skamteori, som giver et indblik i, hvordan lærerne kan føle skam ved blandt andet utilstrækkelighed. Ved at kombinere disse teoretiske perspektiver skabes en analytisk ramme, der både tager højde for de strukturelle betingelser, der former skolen som institution, og de sociale og psykologiske mekanismer, der påvirker elevernes trivsel og læring. Teoriafsnittet danner dermed grundlaget for den videre analyse af, hvordan skolen kan tilpasses for bedre at understøtte inklusionen af børn med ADHD.

4.1 Struktur, handling og inklusion: Giddens' struktureringsteori

Anthony Giddens (f. 1938) er en britisk sociolog, der er kendt for sin struktureringsteori, som søger at forene forholdet mellem individets handlinger (agency) og samfundets strukturer. Han har haft en

betydelig akademisk karriere, blandt andet som professor ved Cambridge og direktør for London School of Economics. Hans arbejde spænder over sociologi, politik og kulturstudier, men hans mest markante bidrag er struktureringsteorien, hvor han argumenterer for, at struktur og handling gensidigt påvirker hinanden og ikke kan forstås isoleret (Chatterjee, Kunwar & Hond, 2019, p 60-61).

En central udfordring inden for samfunds- og organisationsteori er forholdet mellem individets handlefrihed (agency) og de strukturer, der både begrænser og muliggør denne handling. Anthony Giddens' struktureringsteori søger at overskride denne modsætning ved at argumentere for, at individer ikke blot er passive aktører, der formes af strukturer, men samtidig er medskabere af de strukturer, de agerer inden for (Chatterjee, Kunwar & Hond, 2019, p. 62). Giddens' struktureringsteori bygger på en central forståelse af forholdet mellem individ og struktur. Traditionelt har samfundsvidenskaben været opdelt i to tilgange: den individualistiske, hvor sociale fænomener forklares ud fra individers intentioner og interaktioner, og den strukturalistiske, hvor sociale strukturer anses for at have en selvstændig eksistens, der former menneskelig adfærd. Giddens søger at overskride denne dikotomi gennem begrebet "dualiteten af struktur". Ifølge ham er struktur ikke blot en ydre ramme, der begrænser individets handlinger, men samtidig et produkt af de handlinger, individer udfører. Dualiteten af struktur indebærer, at strukturer både er en forudsætning for og et resultat af sociale praksisser. Individet handler altid inden for eksisterende strukturer, men disse strukturer opretholdes og reproduceres gennem individets handlinger. Struktur og handling kan således ikke forstås uafhængigt af hinanden, men er indbyrdes forbundne i en konstant proces, som Giddens betegner som strukturering. Epistemologisk set indebærer dette, at sociale strukturer kun eksisterer, i det øjeblik de bliver reproduceret gennem menneskelig handling. Samtidig har individer altid mulighed for at fortolke og ændre strukturer gennem deres handlinger, hvilket skaber en balance mellem kontinuitet og forandring. Struktureringsteorien afviser derfor både en deterministisk opfattelse af strukturens dominans over individet og en fuldstændig voluntaristisk forståelse af individets frie handlekraft (Giddens, 1984, p. 25-27)

Et centralt begreb i Giddens' struktureringsteori er agency, som refererer til individers evne til at handle og påvirke sociale forhold. Ifølge Giddens er en aktør kun en aktør, hvis vedkommende har mulighed for at handle anderledes – med andre ord, agency er tæt forbundet med magt og handlingskapacitet. Han afviser en deterministisk forståelse af individet som en passiv "kulturel dåre" formet af strukturer, og argumenterer i stedet for, at mennesker er reflekterende og rationelle væsener, der handler på baggrund af deres viden og forståelse af deres situation. Dog kan handlinger have

utilsigtede konsekvenser, hvilket understreger kompleksiteten i forholdet mellem agent og struktur (Giddens, 1984, p. 5-6) Giddens skelner mellem to former for bevidsthed, der påvirker agentens handlinger: diskursiv og praktisk bevidsthed. Diskursiv bevidsthed refererer til den eksplicitte viden, som individer kan formulere sprogligt, mens praktisk bevidsthed dækker over tavs og rutinemæssig viden, der anvendes i dagligdagen uden nødvendigvis at blive verbalt udtrykt. Disse former for bevidsthed understøtter individets sociale praksisser, som både reproducerer og forandrer samfundets strukturer (Chatterjee, Kunwar & Hond, 2019, p. 64)

Anthony Giddens' struktureringsteori præsenterer en forståelse af, hvordan individer ikke blot formes af, men også aktivt medskaber de strukturer, de indgår i (Giddens, 1984). Centralt i Giddens' teori står begrebet *ontologisk sikkerhed*, der henviser til individers behov for stabilitet og forudsigelighed i deres sociale verden. For at opretholde denne stabilitet engagerer individer sig ofte i rutiner og undgår drastiske normbrud (Giddens, 1984, p. 50). Sættes dette ind i en skolekontekst, kan det forklare, hvordan lærere skaber pædagogiske rutiner og strukturer i klasseværelset for at sikre en stabil og forudsigelig hverdag for både dem selv og eleverne. Lærernes handlekraft er dog ikke ubegrænset, da sociale, materielle og institutionelle forhold sætter rammer for, hvordan og hvornår de kan udøve deres pædagogiske praksis (Giddens, 1984, p. 25). Ifølge Giddens' struktureringsteori er lærerne ikke blot passive modtagere af politiske beslutninger, men aktive medskabere af den pædagogiske struktur gennem deres daglige praksis. I en skolekontekst betyder dette, at lærerne ikke alene tilpasser sig skolens regler og pædagogiske retningslinjer, men også påvirker og til dels former dem gennem deres konkrete handlinger. For eksempel kan en lærer, der vælger at prioritere relationsarbejde med eleverne, indirekte påvirke skolens kultur og tilgangen til inklusion. Begrebet ontologisk sikkerhed udfordres dog, når lærerne møder komplekse behov i klasseværelset uden tilstrækkelig støtte. I arbejdet med elever med ADHD kan lærerne opleve, at manglende ressourcer og støttestrukturer gør det vanskeligt at skabe forudsigelige og trygge rammer – noget, der ellers er essentielt for både lærernes og elevernes oplevelse af sikkerhed og stabilitet (Giddens, 1984, p. 64). Her bliver PPR, ledelse og de økonomiske ressourcer afgørende faktorer, der kan understøtte eller hæmme lærernes mulighed for at skabe inkluderende læringsmiljøer. Giddens' struktureringsteori giver dermed en analytisk ramme til at forstå, hvordan lærernes oplevelse af inklusionsudfordringer både er præget af strukturelle betingelser og samtidig bidrager til at forme skolens tilgang til inklusion (Giddens, 1984, p. 93). Set i denne kontekst bliver lærernes praksis en central faktor i inklusionsindsatsen; deres beslutninger, erfaringer og strategier er med til at reproducere eller udfordre de eksisterende strukturer. Det betyder, at inklusion ikke blot er et spørgsmål om politiske

rammer, men også om lærernes aktive deltagelse og fortolkning af disse rammer i deres daglige praksis. Giddens' teori giver en analytisk ramme til at forstå, hvordan lærernes oplevelse af inklusionsudfordringer både er præget af strukturelle betingelser og samtidig bidrager til at forme skolens tilgang til inklusion. Ved at undersøge, hvordan lærerne oplever og håndterer inklusion i praksis, kan vi få indsigt i, hvorvidt de eksisterende rammer understøtter eller hæmmer et inkluderende læringsmiljø – og hvor der potentielt kan skabes forandringer.

4.2 ADHD og skolemiljøet: En økologisk forståelse af inklusion

Bronfenbrenners økologiske systemteori kan udvide forståelsen af de udfordringer, som lærere og elever står overfor i folkeskolen, særligt når det gælder børn med ADHD. Teorien viser, hvordan individets udvikling ikke alene påvirkes af de nære omgivelser, men også af bredere systemiske faktorer såsom politiske beslutninger (makroniveau), kommunale ressourcer (mesoniveau) og tidsmæssige forandringer i samfundet (chronosystemet). Dette perspektiv kan hjælpe med at belyse de komplekse forhold, der gør sig gældende i folkeskolens møde med ADHD-elever, og hvorfor løsninger ikke kun skal findes på individniveau, men også gennem strukturelle ændringer i skolesystemet og samfundet generelt.

Bronfenbrenners teori om menneskelig udvikling bygger på en integration af empiriske undersøgelser udført over flere årtier og inden for forskellige discipliner (Bronfenbrenner, 1994, p. 37). Teorien blev formuleret i 1970'erne som en reaktion på den daværende udviklingspsykologiske snævre eksperimentelle fokus, hvor børns udvikling ofte blev studeret i kunstige laboratorieomgivelser. Bronfenbrenner kritiserede denne tilgang og argumenterede for, at udviklingspsykologien måtte beskæftige sig med menneskers livsomstændigheder, hvis den skulle have praktisk relevans for politik, pædagogik og socialt arbejde (Bronfenbrenner, 1994, p. 38). Ifølge Bronfenbrenner sker udvikling gennem det, han kalder proksimale processer, som refererer til de regelmæssige, gensidige interaktioner, der finder sted mellem individet og de personer, objekter og symboler, der udgør dets umiddelbare omgivelser (Bronfenbrenner, 1994, p. 38). Disse processer kan være afgørende for børns kognitive, sociale og emotionelle udvikling, men deres effekt afhænger af, hvordan de understøttes i forskellige kontekster. For eksempel vil et barn med ADHD, der modtager struktureret støtte fra både lærere og forældre, have større mulighed for positiv udvikling, end et barn, der møder manglende forståelse og inkonsistente forventninger i sine omgivelser. For at forstå de miljøer, hvor udviklingen finder sted, beskriver Bronfenbrenner en model med flere systemiske niveauer. Det første niveau, mikrosystemet, dækker de nære omgivelser såsom familien, skolen og

kammeratskaber. Dette er de arenaer, hvor barnet oplever sine primære interaktioner, og hvor de proksimale processer er stærkest. (Bronfenbrenner, 1994, p. 39). For børn med ADHD kan mikrosystemet udgøre både en støtte og en belastning. En inkluderende lærer, der tilpasser undervisningen til barnets behov, kan gøre en stor positiv forskel, mens et rigidt og uforstående skolesystem kan forværre barnets vanskeligheder og føre til frustration og eksklusion.

På mesosystem-niveauet ser man på forbindelserne mellem forskellige mikrosystemer, for eksempel relationen mellem hjemmet og skolen (Bronfenbrenner, 1994, p. 40). Forskning har vist, at et tæt samarbejde mellem forældre og lærere kan forbedre børn med ADHD's skolegang markant, fordi det skaber en mere sammenhængende struktur og forventningsafstemning på tværs af miljøer. Når lærere og forældre deler information og strategier, kan barnet opleve en mere forudsigelig og støttende hverdag, hvilket kan være afgørende for dets trivsel og læring. Omvendt kan manglende kommunikation og uenighed mellem skole og hjem skabe forvirring og ustabilitet for barnet, hvilket kan forstærke dets vanskeligheder (Borh, 2024).

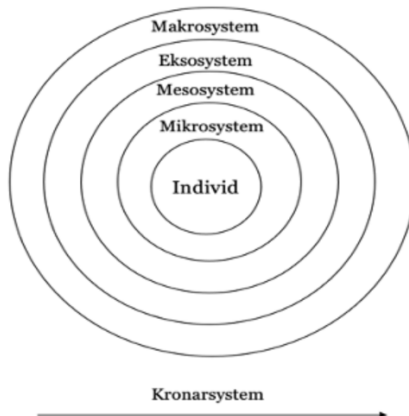
Exosystemet omfatter de kontekster, som barnet ikke direkte er en del af, men som alligevel påvirker dets liv. Dette kunne være forældrenes arbejdsliv, kommunale støttetilbud eller sociale politikker. Hvis en familie ikke har adgang til relevante støttetilbud, eller hvis forældrene har et krævende arbejdsliv, der begrænser deres mulighed for at engagere sig i barnets skolegang, kan det have en negativ indirekte effekt på barnets trivsel (Bronfenbrenner, 1994, p. 40). Dette perspektiv er relevant for børn med ADHD, da adgangen til ressourcer som specialpædagogisk støtte, skolepsykologer og mentorordninger kan være afgørende for, hvordan barnet klarer sig i skolen.

Makrosystemet dækker de bredere samfundsmæssige forhold, herunder kulturelle normer, lovgivning og uddannelsespolitik. Det er på dette niveau, at overordnede strukturer skabes, som enten kan fremme eller hæmme inklusionen af børn med ADHD i folkeskolen (Bronfenbrenner, 1994, p. 40). Hvis ADHD opfattes som en legitim diagnose med krav på støtte, vil det afspejles i skolens ressourcer og undervisningsmetoder. Men hvis samfundet ser ADHD som et adfærdsproblem snarere end en neurologisk tilstand, kan det føre til stigmatisering og utilstrækkelige støtteforanstaltninger.

Endelig inkluderer Bronfenbrenner chronosystemet, som tilføjer en tidslig dimension til teorien. Dette niveau beskæftiger sig med forandringer over tid både på individniveau og i samfundet (Bronfenbrenner, 1994, p. 40). For børn med ADHD kan det eksempelvis være afgørende, hvilken periode de vokser op i – om der er øget bevidsthed om diagnosen, om der findes effektive

støtteordninger, eller om skolesystemet er tilpasset til børn med særlige behov. Samfundsmæssige forandringer, såsom ændringer i inklusionspolitik eller diagnostiske kriterier, kan også påvirke børnenes muligheder for at få den rette støtte.

Ved at anvende Bronfenbrenners teori på ADHD i folkeskolen kan vi forstå, hvordan barnets udfordringer ikke alene skyldes individuelle karakteristika, men også er et resultat af komplekse samspil mellem forskellige niveauer af miljøet. Teorien udgør en analytisk ramme, der muliggør en systematisk afdækning af, hvordan forhold på mikro-, meso- og makroniveau påvirker både elevernes trivsel og lærernes handlemuligheder. I denne undersøgelse anvendes Bronfenbrenners perspektiv som en deskriptiv og analytisk strategi, der gør det muligt at fortolke lærernes udsagn i relation til de systemer, de er en del af. Set i dette lys er det relevant at overveje støtteindsatser på flere niveauer. Det er ikke tilstrækkeligt at rette tiltag mod barnet alene; i stedet bliver det centralt at analysere, hvordan skolens organisering, hjemmets involvering og de overordnede politiske rammer spiller sammen. Med udgangspunkt i teorien fremstår det hensigtsmæssigt at tænke i helhedsorienterede løsninger, hvor mikrosystemet (familie og skole), mesosystemet (relationen mellem skole og hjem) og makrosystemet (fx ressourcetildeling og lovgivning) alle har betydning for barnets udvikling. Bronfenbrenners teori synliggør dermed, hvordan inklusion ikke blot kan forstås som et anliggende mellem lærer og elev, men må ses som et resultat af flere lag af påvirkning. Det giver en analytisk adgang til at undersøge, hvordan strukturelle og relationelle forhold påvirker lærernes muligheder for at skabe inkluderende læringsmiljøer. Se figur 1 for visualisering af teorien.



Figur 1 Bronfenbrenners Økologiske Systemteori

4.2.1 Samspejlet mellem struktur, praksis og kontekst i inklusionen af ADHD-elever

Giddens' struktureringsteori og Bronfenbrenners økologiske systemteori giver tilsammen en nuanceret forståelse af de komplekse dynamikker, der præger lærernes praksis og inklusion af elever med ADHD i folkeskolen. Giddens' teori understreger, hvordan lærere både påvirkes af skolens strukturer og samtidig er medskabere af disse gennem deres daglige handlinger. Dette perspektiv er afgørende for at forstå, hvordan inklusion ikke blot er et spørgsmål om overordnede politiske retningslinjer, men også afhænger af, hvordan lærerne fortolker og anvender dem i praksis. Lærernes agency betyder, at de kan navigere inden for strukturerne og dermed enten bidrage til at reproducere eksisterende praksisser eller skabe forandring gennem deres pædagogiske tilgange. Bronfenbrenners teori supplerer denne forståelse ved at placere lærernes praksis og elevernes udvikling i en bredere kontekst, hvor forskellige systemer – fra klasseværelset til samfundets politikker – spiller en rolle i inklusionsprocessen. Elever, der er diagnosticerede med ADHD's trivsel og læring, afhænger ikke kun af lærerens individuelle valg, men også af relationer mellem skole og hjem (mesosystemet), tilgængelige ressourcer (exosystemet) og de samfundsmæssige normer og politikker, der former skolens rammer (makrosystemet). Teorien synliggør dermed, hvordan inklusionsudfordringer ikke blot er et spørgsmål om lærernes praksis, men også om strukturelle og systemiske forhold, der enten understøtter eller begrænser inklusion. Sammen giver de to teorier en stærk analytisk ramme til at forstå de udfordringer og muligheder, der knytter sig til ADHD og inklusion i folkeskolen. Giddens hjælper med at forklare, hvordan lærerne kan navigere i og påvirke strukturerne gennem deres praksis, mens Bronfenbrenner belyser de komplekse sammenhænge mellem individ, institution og samfund. Dermed understreges behovet for både at styrke lærernes kompetencer og for at arbejde med de strukturelle betingelser, der muliggør en inkluderende skole. Inklusion kan således ikke alene løses gennem individuelle initiativer, men kræver en helhedsorienteret indsats, der tager højde for både de sociale, institutionelle og politiske dimensioner af skolelivet.

4.3 Styring og skam: Når systemets logikker møder børn med ADHD

4.3.1 Konkurrencestaten og ADHD: Når skolen bliver en præstationsarena

New Public Management (NPM) er en administrativ reformbølge, der opstod i slutningen af 1970'erne og især blev fremtrædende i 1980'erne og 1990'erne. Ifølge Christopher Hood (1991) bygger NPM på syv centrale doktriner, som tilsammen har til formål at øge effektiviteten og reducere omkostningerne i den offentlige sektor. Disse doktriner inkluderer blandt andet en stærk vægt på

resultatstyring, konkurrenceudsættelse, inspiration fra private ledelsesformer og en decentralisering af beslutningskompetence (Hood, 1991, pp. 4-5). NPM har haft en markant indflydelse på den danske folkeskole og den måde, hvorpå skoler styres og evalueres, hvor dens principper siden 1980'erne har præget den danske uddannelsessektor.

I Danmark er NPM-principper blevet implementeret i folkeskolen gennem lovgivning og reformer med fokus på testbaseret evaluering, øget autonomi og effektiv ledelse. En tydelig konsekvens er den udbredte brug af nationale tests og præstationsmålinger, som afspejler NPM's fokus på resultatstyring og dokumentation som kvalitetsindikatorer (Hood, 1991, s. 6-7). Denne udvikling har skabt øget konkurrence mellem skoler, hvor forældre vælger ud fra ranglister og testresultater. Det kan føre til, at skoler med mange elever med særlige behov opfattes som mindre attraktive, hvilket risikerer at skabe skævvridning i ressourcefordeling og læringsmiljøer (Hood, 1991, s. 14-15). Selvom NPM har bidraget til øget målorientering, kritiseres styringsformen for at fremme kvantitative resultater på bekostning af pædagogisk kvalitet. Forskere fremhæver, at læring ikke kun kan måles gennem tests, og at NPM kan udfordre lærernes frihed og den relationsbaserede undervisning, som tidligere har kendetegnet folkeskolen (Hood, 1991, s. 17-18). For at skabe en mere balanceret styring anbefales det at supplere NPM med større vægt på lærernes professionelle dømmekraft, pædagogisk innovation og bredere forståelse af elevudvikling. Øget handlefrihed giver lærerne bedre muligheder for at tilpasse undervisningen til elevernes behov og dermed fremme inklusion, særligt af elever med ADHD. Fleksibilitet i undervisningen gør det muligt at arbejde med relationspædagogik, differentiering og kreativitet – alt sammen centrale elementer i en inkluderende skole.

Inden for konkurrencestaten, som beskrevet af Ove Kaj Pedersen (2011), er fokus på at optimere befolkningens kompetencer, så det bedst muligt kan bidrage til økonomisk vækst og global konkurrenceevne (Pedersen, 2011). Dette kobles til NPM's logikker, hvor folkeskolen i stigende grad ses som en arena for præstation og måling af elevernes færdigheder. Denne udvikling har ført til en stigende vægt på testresultater, ranglister og præstationsmålinger i skolesystemet. Elever med ADHD, der ofte har vanskeligheder med opmærksomhed, impulsstyring og struktur, risikerer at blive marginaliserede i et system, der belønner hurtige resultater og målelige kompetencer. Manglende fleksibilitet i undervisningen kan medføre, at elever med ADHD ikke får den nødvendige støtte og tilpasning, der fremmer deres læring og trivsel. I en skolekontekst, hvor testresultater er styrende for skolens succes, kan børn med særlige behov opleve yderligere eksklusion, da deres læringsprocesser

sjældent passer ind i de standardiserede mål. Når skoler i højere grad bliver vurderet på deres elevers præstationer, kan det også føre til en indirekte eksklusionsmekanisme, hvor skoler med mange elever med særlige behov risikerer at blive opfattet som mindre attraktive, både for forældre og forvaltning. For børn med ADHD kan en NPM-præget skole betyde en forøgelse af stress og pres, da de ofte har brug for differentieret undervisning, pauser og alternative læringsmetoder, som ikke nødvendigvis passer ind i en stærkt målstyrende undervisningsform. Derudover kan lærere opleve, at de i højere grad må bruge deres tid på dokumentation og evaluering frem for at tilpasse undervisningen til elevernes individuelle behov.

4.2.2 Skam, sociale bånd og eksklusion: Scheffs teori i en skolekontekst

For at forstå de følelsesmæssige og sociale dynamikker, der præger læreres oplevelser af inklusion, er Thomas J. Scheffs skamteori et relevant analytisk redskab. Teorien belyser, hvordan skam opstår, når individet føler, det ikke lever op til sociale forventninger – i dette tilfælde skolens idealer om inklusion. Lærere står ofte i et krydspres mellem at skabe inkluderende fællesskaber og samtidig leve op til dokumentationskrav og præstationsmål. Når dette ikke lykkes, kan det føre til en oplevelse af utilstrækkelighed. Ifølge Scheff (2003) er skam en social reguleringsmekanisme, der binder individet til fællesskabets normer og værdier. I skolen kan det betyde, at lærere oplever skam – ikke kun over for eleverne, men også i relation til kolleger, ledelse og forældre – når de ikke føler, de slår til.

Skam spiller en central rolle i den sociale dynamik i skolesystemet – ikke kun for elever, men i høj grad også for lærere, der oplever at blive målt og vurderet i en præstationsorienteret skolekultur. Ifølge *Shame in Self and Society* er skam en stærk social følelse, der har dybtgående konsekvenser for individets selvforståelse og relationer (Scheff, 2003, p. 245). I mødet mellem lærernes pædagogiske handlinger og de samfundsmæssige normer for "den gode lærer" – herunder effektiv inklusion, klasseledelse og målbar faglig fremgang – kan der opstå skam, særligt når idealer og praksis ikke hænger sammen. De dominerende normer i folkeskolen indebærer forventninger om kontrol, overblik og evne til at håndtere komplekse elevgrupper – krav, der ofte kolliderer med virkeligheden i undervisningen af elever med ADHD. Når lærere oplever at mislykkes med at inkludere disse elever i det faglige og sociale fællesskab, kan skam opstå som en reaktion på en følelse af professionel utilstrækkelighed. Scheff skelner her mellem anerkendt og ikke-ankendt skam. Anerkendt skam kan føre til refleksion og professionel udvikling, mens ikke-ankendt skam kan give anledning til tilbagetrækning, skyldfølelse eller vrede – rettet mod systemet, kolleger eller eleven selv.

(Scheff, 2003, p. 255). Skam er tæt forbundet med sociale bånd og oplevelsen af tilhørsforhold. Når lærere føler sig støttet og anerkendt af kolleger, ledelse og tværprofessionelle samarbejdspartnere, kan skam neutraliseres og vendes til konstruktiv handling. Omvendt kan fraværet af faglig sparring og opbakning skabe en oplevelse af isolation, hvor skammen forbliver ubearbejdet og bliver en barriere for engagement og innovation. Scheffs begreb om social binding er centralt i denne forståelse. Stærke sociale bånd kan fungere som beskyttelse mod skam og opretholde lærerens faglige integritet, mens svækkede relationer kan føre til kronisk skamfølelse og professionel udbrændthed (Scheff, 2003, p. 255-256).

Balancen mellem stolthed og skam er ifølge Scheff afgørende for individets sociale funktion. Overført til skolekonteksten betyder det, at lærere har brug for både strukturel anerkendelse og stærke kollegiale relationer for at bevare følelsen af faglig værdi. Når disse vilkår mangler, og læreren efterlades alene med ansvaret for inklusion i vanskelige rammer, kan skam blive en dominerende og hæmmende faktor i den pædagogiske praksis. Teorien åbner dermed for en forståelse af skam som et strukturelt og relationelt fænomen, der både formes af og har betydning for lærernes arbejde og trivsel i inklusionsopgaven.

Ifølge Scheff (2003, p. 256) er skam ikke kun en individuel følelse, men et strukturelt fænomen, der opstår i institutionelle rammer som skolen. I denne sammenhæng kan lærere opleve skam som en konsekvens af systemets manglende evne til at understøtte deres arbejde med inklusion. Når lærere gentagne gange oplever, at deres pædagogiske indsats ikke fører til, at elever med ADHD trives, eller at de ikke kan tilpasse undervisningen efter behov, kan det fremkalde en følelse af at svinge både eleven og professionen. I en skolekultur præget af New Public Management (NPM) og resultatstyring forstærkes denne følelse yderligere. Når succes måles i tests, effektivitet og adfærdskontrol, reduceres lærernes arbejde til målbare output – og deres evne til at danne relationer eller håndtere komplekse pædagogiske situationer anerkendes i mindre grad. Dette skaber bund for institutionaliseret skam, hvor lærere føler sig utilstrækkelige, ikke fordi de mangler vilje eller engagement, men fordi rammerne ikke tillader dem at lykkes. Flere undersøgelser peger på, at lærere i sådanne systemer risikerer at internalisere ansvaret for strukturelle svigt. Når inklusion ikke lykkes, er det ofte læreren – og ikke systemet – der oplever at bære skylden. Det kan føre til lavt professionelt selvværd, udbrændthed og en tendens til at trække sig følelsesmæssigt fra opgaven for at undgå yderligere skam. For at modvirke skammens negative konsekvenser er det nødvendigt, at skolen som institution anerkender forskellighed – ikke blot blandt elever, men også i lærernes tilgang og behov.

Det kræver en pædagogik og en ledelseskultur, der understøtter refleksion, tillid og faglig dømmekraft frem for kontrol og standardisering. Når lærere får mulighed for at arbejde i inkluderende og anerkendende rammer, mindskes risikoen for skam, og der skabes bedre betingelser for både professionel trivsel og meningsfuld inklusion.

4.4 Sammenfatning: Teoretiske indsigter i folkeskolens inklusionspraksis

Gennem dette teoriafsnit er det tydeligt, hvordan lærernes håndtering af ADHD-elever i folkeskolen kan forstås gennem et samspil mellem strukturelle rammer og professionel praksis. Ved at kombinere Giddens' struktureringsteori, Bronfenbrenners økologiske systemteori, New Public Management (NPM) og Scheffs skamteori opnås et helhedsorienteret blik på inklusionens kompleksitet. Giddens viser, hvordan lærere både formes af og påvirker skolens strukturer. Dette er særligt relevant i en NPM-præget folkeskole, hvor dokumentationskrav og målstyring påvirker deres handlemuligheder. Bronfenbrenners teori udvider dette blik og viser, hvordan lærernes praksis er indlejret i bredere samfundsmæssige og politiske forhold. NPM synliggør, hvordan præstationskrav og standardiserede tests kan være i konflikt med ADHD-elevs behov for fleksibel og differentieret undervisning. Her bliver lærerne nødt til at balancere mellem systemets krav og elevernes trivsel. Scheffs skamteori bidrager med et vigtigt perspektiv på de følelsesmæssige konsekvenser, både for elever og lærere, når systemets forventninger ikke imødekommes. Teorierne viser, at inklusion ikke blot er et pædagogisk spørgsmål, men også en strukturel udfordring. Lærerne navigerer i et krydspres mellem omsorg og krav, mellem det individuelle og det systemiske. Hvis inklusion af ADHD-elever skal styrkes, kræver det både ændringer i den enkelte praksis og en bredere forståelse af skolens institutionelle rammer og politiske styringslogikker.

5. Videnskabsteori

Videnskabsteori beskæftiger sig med de grundlæggende antagelser, metoder og erkendelsesmuligheder, der ligger til grund for videnskabelig forskning. Som en metadisciplin reflekterer videnskabsteorien over, hvordan forskellige videnskaber producerer viden, og hvilke epistemologiske og metodologiske tilgange der anvendes (Jacobsen, Lippert-Rasmussen & Nedergaard, 2015, p. 13). I denne opgave er videnskabsteorien afgørende for at kunne forstå og validere undersøgelsen af, hvordan lærere oplever folkeskolens rammer for inklusion af elever med ADHD, hvilke udfordringer de står overfor i undervisningen, og hvilke udfordringer og muligheder

der opstår i arbejdet med inklusion i praksis. Denne problemformulering danner grundlaget for den videnskabsteoretiske tilgang, hvor undersøgelsen ikke blot søger at kortlægge de praktiske udfordringer, men også at afdække, hvordan lærernes oplevelser formes af og påvirkes af de strukturer og pædagogiske rammer, der eksisterer i folkeskolen. For at kunne besvare problemformuleringen er det nødvendigt at anlægge et perspektiv, der både tager højde for de strukturelle betingelser, som lærerne navigerer i, samt deres egne erfaringer og refleksioner over inklusionspraksis.

Da formålet er at undersøge lærernes egne erfaringer og oplevelser, er det relevant at anvende en fænomenologisk tilgang, som fokuserer på, hvordan aktørerne oplever og skaber mening i deres praksis. Samtidig er hermeneutikken central, da informanternes udsagn ikke blot beskrives, men fortolkes i konteksten af skolens strukturelle rammer, samarbejdet med PPR og samfundsmæssige styringslogikker – herunder New Public Management, og der er videnskabsteorien behjælpelig for også at besvare forskningsspørgsmålet: Hvordan oplever lærere folkeskolens rammer for inklusion af elever med ADHD, hvilke udfordringer står de overfor i undervisningen, og hvilke udfordringer og muligheder opstår i arbejdet med inklusion i praksis?

5.1 Videnskabsteoretisk Fundament: Hermeneutik og Fænomenologi i Forståelsen af Inklusion

Hermeneutikken, som stammer fra Friedrich Schleiermacher og Wilhelm Dilthey, handler om fortolkning af menneskelige handlinger i historiske og sociale kontekster (Andersen og Koch, 2015, p. 206). Dilthey skelner mellem naturvidenskabelig forklaring og humanvidenskabelig forståelse: Naturen forklares, mens åndslivet forstås. I denne opgave er målet at forstå, hvordan lærere navigerer i inklusionsarbejdet med ADHD-elever. Hermeneutikken bliver udvidet af Jürgen Habermas med en kritisk dimension, der ser på magtforhold og institutioners påvirkning (Andersen og Koch, 2015, p. 239), hvilket er relevant i forhold til PPR og skolens strukturelle rammer. Paul Ricoeur tilføjer en dobbelt bevægelse i fortolkning: først objektivering af strukturer, derefter subjektiv appropriation. Begrebet appropriation handler om, hvordan en teksts mening gøres til ens egen fortolkning. Når man læser og fortolker en tekst, tilegner man sig ikke blot indholdet, men gør det meningsfuldt og relevant for ens egen forståelse af verden. (Andersen og Koch, 2015, p. 240). Fænomenologien, grundlagt af Edmund Husserl og videreudviklet af Maurice Merleau-Ponty og Alfred Schutz, fokuserer på, hvordan mennesker oplever og skaber mening i deres livsverden (Andersen og Koch, 2015, p. 242).

Schutz fremhæver, at forståelser udspringer af sociale sammenhænge, hvilket er centralt for at forstå lærernes oplevelser af inklusion, der formes af både organisatoriske strukturer og sociale normer. Sammenfattende skaber hermeneutikken og fænomenologien et stærkt videnskabsteoretisk fundament. Hermeneutikken giver mulighed for at fortolke lærernes erfaringer i en bredere social kontekst, mens fænomenologien fokuserer på deres subjektive oplevelser. Tilsammen bidrager de til en dybere forståelse af lærernes oplevelser med inklusion af ADHD-elever i skolen.

Schutz udviklede fænomenologien til empiriske studier af det sociale. Livsverdenen, også omtalt den oplevede sociale verden, organiserer det sociale liv og skaber rammerne for individers handlinger og interaktioner. I relation til inklusion af elever med en ADHD-diagnose i folkeskolen kan livsverdenen forstås som det daglige skolemiljø, hvor lærere, elever og PPR-medarbejdere skaber fælles forståelser og praksisser (Andersen og Koch, 2015, pp. 245-246). Schutz påpegede, at livsverden indeholder typifikationer af handlinger og roller, der giver mening og legitimitet til sociale interaktioner. For lærere indebærer dette bestemte forestillinger om undervisning og inklusion, mens PPR-medarbejdere har deres egne professionelle typifikationer. Disse typifikationer kan forme skolens praksis og afgøre, hvordan støtte til elever med ADHD organiseres. Forståelsen af inklusion er dermed ikke udelukkende et spørgsmål om pædagogiske strategier, men også om, hvordan aktørerne forhandler og reproducerer betydninger i praksis. Schutz sonderer mellem typifikationer af 1. orden, som er aktørernes egne umiddelbare forståelser, og typifikationer af 2. orden, som forskeren konstruerer analytisk. For eksempel kan en lærer opleve inklusion som en praktisk udfordring, mens en forsker kan analysere denne oplevelse i en bredere kontekst af skolens strukturer og ressourcer (Andersen og Koch, 2015, p. 248). Disse analytiske typifikationer kan synliggøre de bagvedliggende mekanismer, der påvirker samarbejdet mellem lærere og PPR samt de betingelser, der fremmer elevernes oplevelse af inklusion. Schutz' teori er relevant for denne undersøgelse, fordi den tydeliggør, at lærernes oplevelse af inklusion ikke kun er et individuelt anliggende, men en del af en større livsverden, hvor normer, forventninger og institutionelle strukturer spiller en afgørende rolle. Dette strukturelle perspektiv er vigtigt, fordi lærernes handlemuligheder og oplevelser i høj grad er formet af de organisatoriske rammer, de arbejder inden for. Eksempelvis kan skolens ressourcer, politiske beslutninger om inklusion og PPR's tilgængelighed sætte begrænsninger for, hvilken støtte og fleksibilitet der kan tilbydes til elever med ADHD. Dermed bliver inklusion ikke blot et spørgsmål om pædagogisk indsats, men også om strukturelle vilkår, der muliggør eller begrænser lærernes arbejde. På denne måde bliver det tydeligt, at inklusion ikke kun afhænger af lærernes pædagogiske intentioner, men i høj grad også af de strukturelle betingelser, de navigerer indenfor.

Den hermeneutiske og fænomenologiske tilgang danner et solidt fundament for denne undersøgelse ved at fokusere på lærernes oplevelser samt de sociale og institutionelle rammer, der påvirker deres praksis. Hermeneutikken muliggør en fortolkende analyse af lærernes forståelser i relation til inklusionspolitik og skolens organisering, mens fænomenologien belyser deres subjektive oplevelser. Strukturalismen bidrager med et fokus på, hvordan organisatoriske rammer skaber muligheder og begrænsninger for praksis. Schutz' begreb om typifikationer viser, hvordan lærernes erfaringer af inklusion er indlejrede i sociale strukturer og fælles forståelser. Samlet set peger tilgangen på, at inklusionspraksis formes af både individuelle oplevelser og institutionelle strukturer, hvilket er afgørende for at forstå og forbedre inklusionen af ADHD-elever i den danske folkeskole.

5.2 Forståelse og Fortolkning som Videnskabsteoretisk Udgangspunkt

Forståelse og fortolkning er fundamentale erkendelsesprocesser i denne undersøgelse, da formålet ikke er at forklare inklusionens effekter ud fra generelle lovmæssigheder, men derimod at indsamle og fortolke lærernes oplevelser i deres specifikke kontekst. Den hermeneutiske tilgang sikrer, at lærernes udsagn ikke blot analyseres som isolerede udtalelser, men forstås i en bredere historisk, social og institutionel sammenhæng (Andersen og Koch, 2015, pp. 240-242). Deres erfaringer er formet af både personlige oplevelser og de strukturelle betingelser, de arbejder under, såsom PPR's rolle, skolens ressourcer og de politiske krav til inklusion. Fænomenologien bidrager til denne forståelsesproces ved at fokusere på lærernes livsverden, dvs. den umiddelbare oplevede virkelighed, de navigerer i til dagligt. Ved at undersøge, hvordan lærerne subjektivt oplever og forstår inklusion, får vi indsigt i, hvilke meningsstrukturer og typifikationer, som beskrevet af Schutz i afsnit 5.1, der præger deres praksis (Andersen og Koch, 2015, p. 243). Ved at kombinere hermeneutik og fænomenologi kan undersøgelsen både afdække lærernes fortolkninger af inklusion og de strukturelle betingelser, der påvirker deres praksis. Dette muliggør en dybere forståelse af de udfordringer og muligheder, lærerne oplever i arbejdet med ADHD-elever, samt hvordan inklusionspraksis formes i samspillet mellem individuelle erfaringer og institutionelle rammer. Denne videnskabsteoretiske tilgang skaber således en nuanceret forståelse af inklusion som både en subjektiv oplevelse og en social og institutionelt forankret proces, hvilket er afgørende for at besvare undersøgelsens problemstilling.

5.3 Det abduktive studie

I forlængelse af hermeneutik og fænomenologi anvender denne undersøgelse en abduktiv tilgang, hvor der veksles mellem teoretiske perspektiver og empiriske fund i en iterativ proces. Den abduktive tilgang muliggør en dynamisk forståelse af lærernes oplevelser med inklusion af elever med ADHD i folkeskolen, idet både teori og empiri spiller en aktiv rolle i fortolkningen af resultaterne. Abduktion adskiller sig fra induktion og deduktion ved at være en slutningsform, der søger den bedste forklaring på et fænomen ud fra en kombination af eksisterende teori og empiriske observationer (Brinkmann, 2015, pp. 85–86). Denne tilgang er særligt relevant i denne undersøgelse, da lærernes oplevelser og refleksioner ikke nødvendigvis kan forklares udelukkende med udgangspunkt i én teoretisk ramme. I stedet trækkes der på flere teoretiske perspektiver – blandt andet Giddens' struktureringsteori, Bronfenbrenners økologiske systemteori, New Public Management og Scheffs teori om skam – som tilsammen bidrager med forskellige forståelsesrammer. De teoretiske begreber bruges som fortolkningsnøgler, der aktiveres i takt med, at mønstre og temaer fremtræder i det empiriske materiale. Dette sker primært i analysekapitlet, hvor teorierne bruges selektivt i forhold til de problemstillinger, lærerne beskriver i deres erfaringer med inklusion. Selvom teorierne danner en væsentlig del af undersøgelsens erkendelsesramme, anvendes de ikke som lukkede analysemaskiner. I stedet fungerer de som dynamiske forståelsesredskaber, der – i tråd med den abduktive logik – skal tilpasses og nuanceres i mødet med empiriens kompleksitet. Der tale om en tydelig teoridreven tilgang, hvor teori er styrende for kodning og analyse, men hele tiden i tæt vekselvirkning med det empiriske materiale. Eksempelvis anvendes Giddens til at forstå, hvordan lærernes handlingsmuligheder formes af både institutionelle strukturer og deres egen position, mens Bronfenbrenner hjælper til at placere lærernes erfaringer i et systemisk perspektiv. På samme måde åbner Scheffs skamteori for emotionelle dimensioner i lærernes fortællinger, som ellers kunne forblive analytisk underbelyst.

Samtidig fastholdes den fænomenologiske forankring, idet undersøgelsen grundlæggende søger at indfange lærernes oplevede virkelighed. Det centrale fokus er på deres subjektive forståelser og meningsskabelse i praksis – ikke blot på deres ydre betingelser. Det fænomenologiske udgangspunkt er derfor med til at sikre, at lærernes egne stemmer og erfaringer ikke forsvinder i en tung teoretisk overbygning, men tværtimod danner udgangspunktet for den teoretiske fortolkning. Livsverdenen – forstået som den daglige erfaringsverden, hvor lærerne navigerer mellem didaktik, relationer og institutionelle krav – udgør analysens kerne. Teorien fortolker, men erfaringen fører an.

Abduktion kan ifølge Brinkmann (2015) formaliseres i fire trin:

1. Vi observerer X (lærernes oplevelser af inklusion).
2. X er uventet og bryder med vores forståelse (fx at lærerne oplever modstridende krav fra skolen, politiske reformer og deres egne pædagogiske idealer).
3. Hvis Y er tilfældet, bliver X forståeligt (fx kan en analyse af New Public Managements indflydelse forklare, hvorfor lærerne føler sig pressede af dokumentationskrav).
4. Derfor kan vi midlertidigt antage Y som den bedste forklaring (indtil videre konkluderer vi, at skolens strukturer påvirker lærernes oplevelse og praksis).

Denne abduktive bevægelse gør det muligt at kombinere det strukturelle med det levede – både de ydre rammer og lærernes subjektive oplevelser. Det gør, at teorierne ikke blot tjener som forklaringsmodeller, men anvendes i dialog med lærernes egne fortællinger og erfaringer, så analysen bevarer sin kompleksitet. Derudover inddrages heuristikker som metodisk hjælp i analysen (Brinkmann, 2015, p. 86). Giddens' begreb om strukturering fungerer eksempelvis som en søgeheuristik, der leder analysen i retning af at forstå, hvordan skolens regler, normer og forventninger ikke blot begrænser lærerne, men også former deres muligheder for at handle. Scheffs skamteori anvendes som en argument-heuristik, der synliggør de emotionelle konsekvenser ved at skulle balancere mellem inklusionens idealer og hverdagens realiteter.

Afslutningsvis er den abduktive tilgang et vigtigt videnskabsteoretisk og metodologisk fundament for denne undersøgelse, da den muliggør en åben, reflektiv og dynamisk bevægelse mellem teori og empiri. Den giver mulighed for at udvikle nye indsigter i, hvordan lærere oplever og håndterer inklusion af elever med ADHD i en folkeskolekontekst præget af komplekse strukturelle, relationelle og emotionelle vilkår – og i dette spændingsfelt mellem teori og livsverden opstår undersøgelsens erkendelsespotentialer.

6. Metodeafsnit:

6.1 Forskningsdesign

Denne undersøgelse anvender et kvalitativt case-studiedesign med et cross-sectional element, hvor data indsamles på et enkelt tidspunkt fra flere lærere på forskellige almindelige folkeskoler. Ved "almindelige folkeskoler" forstås de offentligt finansierede skoler, der følger den danske folkeskolelov, og som er underlagt de samme lovgivningsmæssige og økonomiske rammer. Det

indebærer blandt andet adgang til PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning), fastlagte læseplaner og krav om inklusion af elever med særlige behov. Dette design er særligt velegnet til at undersøge, hvordan frontlinjemedarbejdere i den offentlige sektor – i dette tilfælde folkeskolelærere – oplever kravene om inklusion af elever med ADHD, samt hvilke ressourcer og strukturelle rammer der præger deres praksis (Bryman, 2016, p. 53-54). Ved at interviewe lærere fra flere forskellige folkeskoler opnås indsigt i både fælles udfordringer og kontekstuelle forskelle, som kan have betydning for inklusionspraksis. Denne variation i skolerne åbner op for en undersøgelse af, hvorvidt faktorer som skolens økonomiske ressourcer, ledelsesstruktur og samarbejde med PPR spiller en rolle for lærernes oplevelser af inklusion. Eksempelvis kunne der opstå en undren over, hvorfor nogle skoler oplever massive inklusionsproblemer, mens andre formår at navigere bedre i de krav, der stilles. Dette leder til spørgsmålet om, hvilke specifikke ressourcer og organisatoriske forhold, der enten faciliterer eller begrænser inklusionen af elever med ADHD. Denne tilgang kan også ses som et case-studiedesign, hvor hver af de tre folkeskoler udgør en "under-case". Hver skole analyseres som en selvstændig enhed med unikke organisatoriske rammer, elevsammensætning og ressourcer, men sammenlignes også på tværs for at identificere fælles træk og forskelle. Dermed er der mulighed for at udforske, hvordan skolernes forskellige organisatoriske strukturer, samarbejdspraksisser og økonomiske vilkår påvirker lærernes oplevelse af inklusion.

Folkeskolelærere kan, som tidligere beskrevet, forstås som frontlinjemedarbejdere i den offentlige sektor, der dagligt navigerer i krydspresset mellem politiske krav om inklusion og de praktiske udfordringer, som ressourcemangel og organisatoriske strukturer medfører. Forståelsen af lærerne som frontlinjemedarbejdere gør det muligt at analysere, hvordan inklusion udspiller sig på mikro-niveau (klasselokalet) i lyset af makrostrukturelle forhold (politiske reformer og økonomiske prioriteringer). Det anvendte cross-sectional design indebærer, at data indsamles på ét specifikt tidspunkt. Denne tilgang muliggør et øjebliksbillede af lærernes oplevelser af inklusion af elever med ADHD, hvilket giver et præcist indblik i de aktuelle udfordringer og praksisser, som lærerne står overfor. En af styrkerne ved denne metode er, at den effektivt kan identificere tendenser og sammenhænge på tværs af informanterne, hvilket skaber et solidt fundament for analysen (Bryman, 2016, p. 54). Dog er det vigtigt at være opmærksom på, at denne tilgang ikke fanger udviklinger og forandringer over tid. Lærernes oplevelser kan være dynamiske og påvirket af både individuelle faktorer og ændringer i skolens strukturer. Data repræsenterer derfor et øjebliksbillede, som kan være præget af midlertidige omstændigheder eller personlige perspektiver. For at imødekomme denne begrænsning inddrages en abduktiv tilgang, hvor teori og empiri indgår i en iterativ

fortolkningsproces. Dette muliggør en fleksibel analyse, hvor nye fortolkninger og nuancer kan inddrages løbende, hvilket sikrer en refleksiv tilgang til de data, der indsamles. Det styrker forståelsen af lærernes oplevelser, selvom dataindsamlingen er afgrænset til ét tidspunkt.

Det kvalitative case-studiedesign med cross-sectional element muliggør en dybere forståelse af, hvordan lærere på forskellige almindelige folkeskoler oplever inklusion af elever med ADHD. Det giver mulighed for at identificere både strukturelle og pædagogiske udfordringer samt undersøge, hvilke ressourcer og organisatoriske faktorer der understøtter eller hæmmer arbejdet med inklusion. Desuden åbner designet op for en undren over, hvordan forskellige skoler navigerer i kravene om inklusion, og hvad der eventuelt adskiller dem fra hinanden. Dette kan bidrage til en større forståelse af de betingelser, der former lærernes arbejde som frontlinjemedarbejdere i den offentlige sektor.

6.2 Den kvalitative metode

I denne undersøgelse anvendes en kvalitativ forskningsmetode for at belyse lærernes oplevelser og udfordringer i forbindelse med inklusion af elever med ADHD i folkeskolen. Kvalitative metoder er særligt velegnede til at undersøge menneskers erfaringer, perspektiver og meningsdannelse, da de giver mulighed for en nuanceret forståelse af komplekse fænomener (Brinkmann og Tanggaard, 2020, p. 15). Ved at anvende semistrukturerede interviews kan lærernes fortællinger og oplevelser komme til udtryk i deres egen kontekst, hvilket bidrager til en dybdegående indsigt i deres pædagogiske praksis og de udfordringer, de møder i arbejdet med ADHD-elever. En af de væsentlige karakteristika ved kvalitativ forskning er dens fokus på at forstå, hvordan mennesker oplever, tolker og forhandler deres virkelighed (Brinkmann og Tanggaard, 2020, p. 15). Dette adskiller sig fra kvantitative metoder, der primært søger at identificere mønstre og kausale sammenhænge gennem målbare data (Brinkmann og Tanggaard, 2020, p. 16). I denne undersøgelse er formålet ikke at generalisere resultaterne til hele lærerstanden, men snarere at opnå en dybdegående indsigt i, hvordan tre lærere fra forskellige skoler oplever inklusion af elever med ADHD i deres daglige praksis. Derfor er den kvalitative tilgang særlig velegnet, da den muliggør en detaljeret og kontekstuel forståelse af lærernes erfaringer. Afslutningsvis er den kvalitative metode valgt i denne undersøgelse, da den giver mulighed for at belyse lærernes oplevelser med inklusion i en kontekstnær og meningsfuld ramme (Brinkmann og Tanggaard, 2020, p. 15).

6.2.1 Empiriindsamling

For at undersøge lærernes oplevelser af inklusion af elever med ADHD i folkeskolen anvendes en kvalitativ empiriindsamling gennem semistrukturerede interviews. Denne metode giver mulighed for at udforske lærernes perspektiver i dybden og opnå indsigt i deres erfaringer, udfordringer og refleksioner om inklusion i praksis (Brinkmann, 2014, p. 17). Empirien indsamles ved at interviewe tre lærere fra tre forskellige skoler, hvilket giver mulighed for at sammenligne oplevelser på tværs af forskellige institutionelle kontekster. Interviewene gennemføres enten fysisk på skolerne eller online, afhængigt af lærernes præferencer og praktiske forhold. Hvert interview forventes at vare ca. 45-60 minutter og optages med samtykke for at sikre en præcis transskription og analyse. Den semistrukturerede interviewform giver en fleksibel ramme, hvor der er mulighed for at stille opfølgende spørgsmål og tilpasse interviewet til informantens erfaringer (Brinkmann, 2014, pp. 35-36). Interviewguiden er udarbejdet med udgangspunkt i undersøgelsens teoretiske ramme og fokuserer på lærernes forståelse af inklusion, samarbejdet med PPR og de praktiske udfordringer i undervisningen af ADHD-elever. Efter dataindsamlingen transskriberes interviewene ordret for at sikre en detaljeret analyse. Ved indsamling af empiri tages der højde for etiske hensyn, herunder informeret samtykke og databeskyttelse, i overensstemmelse med GDPR-reglerne fra Aalborg Universitet (Aalborg Universitet, 2023).

6.2.2 Udvalgelse af informanter

Målet med udvælgelsen af informanter er at interviewe tre lærere fra tre forskellige folkeskoler i Nordjylland. Ved at inddrage lærere fra forskellige skoler inden for samme geografiske område skabes der en mulighed for at identificere fællestræk og udfordringer, som kan være særligt karakteristiske for denne region. Dette giver ikke blot et lokalt indblik i inklusionspraksisser, men muliggør også en mere kontekstspecifik analyse af de strukturelle og ressourcemæssige forhold, der kan påvirke inklusion af ADHD-elever. Informanterne udvælges med henblik på at opnå variation i køn, alder og erfaring, herunder både nyuddannede og erfarne lærere. Dette sikrer et nuanceret indblik i, hvordan forskellige baggrunde og perspektiver påvirker lærernes oplevelser af inklusionsarbejdet. Udvalgelsen sker strategisk med fokus på at inkludere lærere, der arbejder direkte med elever, der har diagnoseret ADHD, og underviser i almenundervisning.

Den anvendte sampling strategi kan karakteriseres som strategisk eller målrettet sampling (purposive sampling), hvor udvælgelsen af informanter baseres på deres erfaringer med ADHD i

undervisningen. Formålet med denne tilgang er ikke at opnå statistisk repræsentativitet, men derimod at få dybdegående indsigt i de oplevelser og praksisser, som lærere står overfor i arbejdet med inklusion. Strategisk sampling muliggør en bevidst udvælgelse af informanter, der har relevante erfaringer og perspektiver, hvilket styrker undersøgelsens mulighed for at afdække komplekse problemstillinger. Derudover indgår der elementer af variationssampling, hvor der tilstræbes diversitet på centrale parametre såsom køn, erfaring og skolekontekst. Dette giver mulighed for at sammenligne, hvordan lærere med forskellige forudsætninger og organisatoriske rammer håndterer inklusion, hvilke udfordringer de oplever, og hvilke strategier de anvender i praksis. Da undersøgelsen omfatter et relativt lille antal informanter, tre lærere fra tre forskellige skoler, er der taget højde for, at stikprøven ikke nødvendigvis er repræsentativ for hele lærerkorpset i Danmark. Fokus ligger snarere på at få indblik i praksisser og erfaringer, der kan belyse de centrale dynamikker i inklusionen af ADHD-elever (Aarhus Universitet, Sampling, u.d.).

For at sikre, at undersøgelsen overholder gældende GDPR-regler og databeskyttelsesforordningen, indhentes der skriftligt samtykke fra alle deltagende lærere, inden dataindsamlingen påbegyndes. Informanterne oplyses om undersøgelsens formål, hvordan deres data anvendes, samt deres ret til at trække deres samtykke tilbage på et hvilket som helst tidspunkt. Personlige oplysninger behandles fortroligt, og interviewdata opbevares sikkert i overensstemmelse med retningslinjerne fra Aalborg Universitet og Datatilsynet (Aalborg Universitet, 2023). For yderligere transparens udleveres en oplysningspligtstekst til informanterne ved interviewets afslutning, så de er fuldt informerede om deres rettigheder og undersøgelsens håndtering af deres data.

6.2.3.1 Profiler af de udvalgte

For at skabe et overblik over de lærere, der deltager i undersøgelsen, præsenteres her en kort beskrivelse af deres baggrund og de skoler, de underviser på. Informanterne er anonymiserede og omtales som K24, K43 og M53. Alle informanter underviser eller arbejder med inklusion af elever med en ADHD-diagnose i folkeskolen, og skolerne er ligeledes anonymiserede for at sikre deres identitet. De udvalgte informanter repræsenterer en variation i erfaring, alder og organisatoriske rammer, hvilket giver mulighed for at belyse inklusion af ADHD-elever fra forskellige perspektiver. Denne variation er væsentlig for at kunne forstå, hvordan forskellige kontekster og ressourcemæssige forhold påvirker lærernes oplevelser af inklusion.

Informant	Køn	Alder	Erfaring (år)	Skoleform
Informant 1, K24 Fra skole A	Kvinde	24	1,5	Folkeskole 0.-6. klasse (alminkl.)
Informant 2, K43 Fra skole B	Kvinde	43	6	Folkeskole 0.-6. klasse(alminkl.)
Informant 3, M53 Fra skole C	Mand	53	26	Folkeskole 0.-9. klasse(alminkl.)

Skolernes karakteristika er således Skole B (K43) og Skole A (K24) er begge små folkeskoler, der har 0.-6. klasse. De er beliggende i mindre byer og kendetegnes ved at have få lærere og en tæt relation mellem skoleledelse og lærerteam. På Skole A og Skole B er der kun én skoleleder. Denne struktur muliggør et nært samarbejde og kortere beslutningsveje, men det kan også skabe udfordringer, når der opstår behov for specialiseret støtte, som fx PPR-rådgivning eller ekstra ressourcer til inklusion. Den geografiske placering i små bysamfund kan desuden påvirke tilgangen til eksterne ressourcer, hvilket kan være en barriere for inklusionsindsatsen. Skole C er en stor folkeskole beliggende i en større by. Skolen har en omfattende ledelsesstruktur med flere ledelseslag og et større antal lærere end Skole A og Skole B. Dette kan potentielt muliggøre flere specialiserede funktioner og støtteordninger, men det kan også medføre længere beslutningsprocesser og mindre nærhed i samarbejdet mellem ledelse og lærere. Skolens størrelse betyder også, at der er flere klasser og dermed flere elever med særlige behov, hvilket stiller store krav til koordinering og ressourcer i forhold til inklusion. De udvalgte skoler repræsenterer et bevidst valg om at inkludere variation i skolernes størrelse, organisatoriske opbygning og geografiske placering. Denne variation gør det muligt at undersøge, om og hvordan de ressourcemæssige og organisatoriske forskelle påvirker lærernes oplevelser af inklusion af ADHD-elever. Der er en undren over, hvilke ressourcer der er til rådighed, og hvilke udfordringer de enkelte skoler står overfor. Denne undren åbner op for refleksion

over, om det er skolens økonomi, samarbejdsstrukturer eller tilgangen til PPR, der er mest afgørende for en succesfuld inklusion af elever med ADHD. Derudover er det relevant at overveje, om lærernes erfaringer og alder spiller en rolle i deres oplevelse af inklusion. Ved at inkludere lærere med forskellige baggrunde og tilhørsforhold til små og store skoler, skabes der mulighed for at identificere både fælles udfordringer og kontekstspecifikke problematikker. Denne variation i udvælgelsen bidrager til at styrke undersøgelsens generaliserbarhed, idet det gør det muligt at sige noget om inklusionspraksisser på tværs af forskellige skolestørrelser og geografiske områder.

6.2.3 Det semistrukturerede interview, refleksivitet og forskerens rolle

I denne undersøgelse anvendes en semistruktureret interviewmetode, hvor interviewguiden er designet med åbne spørgsmål for at fremme refleksion og uddybning. Dette gør det muligt at indfange de nuancer og kompleksiteter, der kendetegner lærernes arbejde med inklusion. Metoden giver også fleksibilitet til at følge op på informanternes svar og tilpasse interviewet efter deres individuelle perspektiver og erfaringer. I denne undersøgelse er der valgt en semistruktureret interviewtilgang til at indsamle empiri om lærernes oplevelser med inklusion af ADHD-elever i folkeskolen. Ifølge Brinkmann (2014, p. 35) kan interviews opdeles i strukturerede, semistrukturerede og ustrukturerede formater, hvor det semistrukturerede interview placerer sig midt på et kontinuum mellem fast struktur og åben udforskning. Denne interviewform er særlig velegnet til kvalitative undersøgelser, fordi den kombinerer en fastlagt interviewguide med fleksibilitet til at forfølge nye vinkler og uddybe centrale emner, der opstår under samtalen (Brinkmann, 2014, p. 38). I konteksten af denne undersøgelse betyder det, at interviewerens har mulighed for at udforske lærernes egne perspektiver på inklusionsarbejdet, samtidig med at centrale temaer som pædagogiske strategier, samarbejde med PPR og håndtering af ADHD-relaterede udfordringer bliver belyst. Den semistrukturerede tilgang giver dermed plads til at afdække nuancerede beskrivelser af lærernes oplevelser, hvilket er centralt for at forstå de komplekse vilkår og barrierer, de navigerer i. En væsentlig styrke ved denne metode er, at interviewerens kan træde frem som en aktiv deltager i vidensproduktionen (Brinkmann, 2014, p. 39). Da formålet med undersøgelsen er at opnå en dybere forståelse af lærernes erfaringer og perspektiver på inklusion, understøtter den semistrukturerede form netop dette ved at indfange beskrivelser af deres daglige praksis, frem for blot overfladiske refleksioner eller teoretiseringer (Brinkmann, 2014, p. 40).

6.2.4 Etik i interviewet

Kvalitativ forskning er en værdiladet aktivitet og en social praksis, hvilket rejser en række etiske problemstillinger, men samtidig rummer etiske potentialer (Brinkmann, 2020, p. 581). Da denne undersøgelse bygger på kvalitative interviews med lærere, der deler deres personlige erfaringer og perspektiver på inklusion af elever med ADHD i folkeskolen, er det afgørende at forholde sig til de etiske aspekter, der opstår i arbejdet med sådanne data. En central etisk udfordring i kvalitative undersøgelser er, at informanter ofte deler private eller følsomme oplysninger, som gøres til genstand for offentlig analyse. I modsætning til kvantitative metoder, hvor individers karakteristika kan skjules bag tal og gennemsnit, arbejder den kvalitative tilgang direkte med personlige narrativer. Dette kan potentielt udsætte informanterne for risici i form af genkendelse, misforståelse eller fejlfortolkning af deres udsagn (Brinkmann, 2020, p. 581). Dog rummer kvalitativ forskning også etiske potentialer, idet den giver stemme til de mennesker, der sjældent bliver hørt i den offentlige debat – i dette tilfælde lærere, der står med inklusionens udfordringer i praksis. Et centralt etisk hensyn i denne undersøgelse er sikringen af informanternes anonymitet og fortrolighed. For at beskytte informanterne anonymiseres alle personoplysninger, herunder navne på lærere og skoler. Citater præsenteres således, at de ikke kan spores tilbage til specifikke personer eller institutioner. Dette sikrer både etisk forsvarlighed og overholdelse af gældende lovgivning (Brinkmann, 2020, p. 582).

6.2.5 Opbygning af interviewguide

Interviewguiden er udviklet som en semistruktureret guide med åbne og spørgsmål, der tager udgangspunkt i lærernes livsverden og deres erfaringer med inklusion af elever med ADHD i folkeskolen. Guiden er inspireret af en abduktiv tilgang, hvor teori og empiri bringes i spil i en vekselvirkning. Den teoretiske ramme omfatter Giddens' struktureringsteori, Bronfenbrenners økologiske systemteori, Scheffs skamteori og perspektiver på New Public Management.

Interviewet indledes med baggrundsspørgsmål, som giver informanterne mulighed for at præsentere deres erfaringer og undervisningskontekst. Dette danner en tryk ramme for den videre samtale. Herefter følger spørgsmål, der retter sig mod lærernes konkrete oplevelser med inklusion – herunder anvendte strategier, udfordringer og succeser. Denne del bygger især på fænomenologiske perspektiver (Schutz), hvor lærernes egne fortolkninger og oplevelser står centralt. Scheffs teori om skam anvendes til at undersøge, om inklusionsarbejdet medfører følelsesmæssige belastninger. Et andet væsentligt tema er samarbejdet med PPR, skoleledelse og forældre. Her bringes Giddens'

begreb om struktur og agency i spil for at forstå, hvordan lærerne navigerer mellem institutionelle rammer og egen professionsforståelse. Bronfenbrenners systemteori anvendes til at belyse, hvordan skiftende niveauer i skolesystemet påvirker inklusionspraksis. Interviewet afsluttes med åbne, refleksive spørgsmål, som giver informanterne mulighed for at bringe nye perspektiver frem – også dem, der ikke tidligere er blevet berørt. Denne fleksibilitet sikrer, at undersøgelsen forbliver åben over for nuancer og individuelle erfaringer, som en mere rigid tilgang kunne have overset.

6.2.6 Interviewguide

Interviewguiden er udformet som et semistruktureret redskab med åbne spørgsmål og tematiske afsnit, der bygger på specialets teoretiske fundament. Guiden tager udgangspunkt i lærernes livsverden og er opdelt i seks hovedtemaer: baggrund og erfaring, inklusion i praksis, udfordringer, samarbejde, følelsesmæssige oplevelser samt refleksion. Spørgsmålene er udarbejdet med inspiration fra bl.a. Schutz, Giddens, Bronfenbrenner og Scheff. Eksempler på spørgsmål lyder: *“Hvordan oplever du skolens rammer for inklusion af elever med ADHD?”*, *“Hvad oplever du som de største udfordringer ved at inkludere ADHD-elever i almenundervisningen?”* og *“Har du nogensinde oplevet en følelse af skam eller utilstrækkelighed i forbindelse med inklusion?”*. Formålet med spørgsmålene er at skabe mulighed for, at informanterne kan dele erfaringer fra deres daglige praksis og sætte ord på både organisatoriske, pædagogiske og emotionelle dimensioner af inklusionsarbejdet. Hele interviewguiden kan ses i bilag 1.

6.2.7 Fejlkilder

Interviews er en stærk metode til at opnå dybdegående indsigt i lærernes oplevelser og praksis om inklusion af ADHD-elever. Denne kvalitative tilgang muliggør en udforskning af, hvordan lærerne oplever inklusionsarbejdet i hverdagen, samt hvilke pædagogiske strategier og udfordringer de står overfor. Ved at anvende semistrukturerede interviews skabes der plads til opfølgende spørgsmål, som kan uddybe forskellige emner og afdække skjulte dimensioner af lærernes praksis. For at sikre høj datakvalitet og minimere fejlkilder er der taget flere metodiske hensyn. Spørgsmålene er formuleret klart og præcist for at undgå misforståelser, og interviewerens er opmærksom på at skabe en åben og tillidsfuld dialog, så informanterne føler sig trygge ved at dele deres erfaringer. Desuden er alle interviews optaget og transskriberet, hvilket reducerer risikoen for fejl og manglende information i den efterfølgende analyse (Aarhus Universitet, u.d.). Selvom interviews har en række styrker, er det vigtigt at være opmærksom på potentielle fejlkilder. For eksempel kan hukommelsesproblemer eller

ubevidste fortolkninger påvirke informanternes svar. Derfor inddrages der en reflektiv tilgang i analyseprocessen, hvor interviewerens egen rolle og fortolkning løbende vurderes kritisk. På denne måde søges der at minimere forvrængninger og sikre, at de indsamlede data afspejler informanternes autentiske oplevelser. Denne tilgang styrker validiteten af undersøgelsen ved at sikre, at dataene behandles med omhu og refleksion, samtidig med at lærernes egne stemmer træder tydeligt frem.

6.2.7.1 Interviewbias

I denne undersøgelse er der fokus på at minimere interviewbias for at sikre, at de indsamlede data afspejler lærernes autentiske oplevelser og praksisser om inklusion af ADHD-elever. Interviewbias opstår, når interviewerens subjektive holdninger eller ubevidste fordomme påvirker fortolkningen af informanternes udsagn (Oshkosh, 2018). Dette kan eksempelvis ske gennem *confirmation bias*, hvor intervieweren ubevidst søger at bekræfte sine egne antagelser og dermed overser modstridende information. For at modvirke dette, anvendes der en reflektiv tilgang i interviewprocessen, hvor interviewerens egne holdninger kontinuerligt evalueres og udfordres gennem hele forløbet. Derudover kan *halo- og horn-effekten* påvirke vurderingen af informanternes udtalelser, hvor enkelte karaktertræk eller specifikke udsagn får uforholdsmæssig stor indflydelse på den samlede fortolkning (Oshkosh, 2018). For at minimere denne type bias arbejdes der med en systematisk interviewguide, hvor fokus er på centrale temaer og ikke på enkelte udsagn. Dette sikrer, at alle informanter vurderes ud fra ensartede og objektive kriterier, hvilket bidrager til en mere balanceret og retvisende analyse af deres oplevelser. Endvidere bliver alle interviews transskriberet omhyggeligt og analyseret med udgangspunkt i en åben kodning, hvilket gør det muligt at identificere mønstre og temaer på tværs af informanterne (Ingemann et al., 2019, p. 205). Denne metode styrker datakvaliteten, da det reducerer risikoen for, at enkelte udsagn får for stor vægt på bekostning af andre perspektiver. Ved at være bevidst om potentielle fejlkilder og arbejde systematisk med refleksivitet og strukturerede procedurer, søger undersøgelsen at sikre, at de indsamlede data er troværdige og repræsentative for lærernes oplevelser med inklusion af elever med ADHD.

Ved at tage højde for interviewbias kan man sikre en mere retfærdig og objektiv vurdering af kandidater, hvilket i sidste ende fører til bedre beslutninger og et mere transparent udvælgelsesforløb. Der er også taget højde for kontekstuelle forskelle mellem skolerne. K43 og K24 repræsenterer små skoler med en mere overskuelig ledelsesstruktur, mens M53 er en stor folkeskole med en større lederstabel og mere komplekse organisatoriske forhold. Denne opdeling muliggør en dybere analyse af, hvordan forskellige strukturelle vilkår kan skabe forskellige udfordringer og muligheder for

inklusion af elever med ADHD. Samlet set understøtter disse metodiske tiltag et fokus på at minimere interviewbias og sikre en mere valid og nuanceret analyse af lærernes oplevelser. Ved at kombinere en struktureret interviewguide, reflektiv praksis, skabes der et solidt fundament for at forstå, hvordan lærere oplever inklusion af ADHD-elever på tværs af forskellige kontekster i den danske folkeskole.

6.2.8 Kodning

Kodning er et analytisk redskab, der hjælper med at systematisere og strukturere empirisk materiale, så det bliver lettere at identificere mønstre og tendenser (Ingemann, Kjeldsen, Nørup, & Rasmussen, 2019, p. 202). Kodning i sig selv fortolker ikke materialet, men understøtter analysen ved at gøre det nemmere at finde sammenhænge og temaer i interviewdata. Dette skaber et overblik over de indsamlede udsagn og understøtter en dybere forståelse af lærernes oplevelser med inklusion af elever med ADHD i folkeskolen. Som beskrevet af Ingemann et al. (2019, p. 203) indebærer kodning en opdeling og klassificering af materialet, hvor bestemte tekstpassager, sætninger eller formuleringer tildeles labels, der fungerer som nøgleord eller temaer. Efterhånden som materialet gennemgås, bliver gentagende mønstre tydeligere, og kodningen muliggør en mere analytisk tilgang, hvor fokus ikke kun er på enkeltstående udsagn, men også på de bredere tendenser, der træder frem i empirien.

Kodningsarbejdet udgør en central del af denne undersøgelse og danner grundlaget for analysen af lærernes oplevelser med inklusion af elever med ADHD-diagnose. Gennem flere gennemlæsninger af interviewtransskriptionerne identificeres centrale temaer og mønstre. Koderne justeres løbende – fx ved at omformulere dem, opdele dem i underkategorier eller samle dem i overordnede analytiske temaer (Ingemann et al., 2019, p. 204). En vigtig del af processen er memoskrivning, hvor der laves små analytiske refleksioner over koderne og deres indbyrdes sammenhænge. Disse memoer udgør de første byggesten til analysen og skaber koblinger mellem lærernes udsagn og de teoretiske perspektiver. I undersøgelsen anvendes en kombination af teori- og empiristyret kodning. Den teoristyrede (eller lukkede) kodning tager udgangspunkt i udvalgte begreber fra analysens teoretiske ramme – fx struktureringsteori, mesosystem og ontologisk sikkerhed – og gør det muligt at analysere data med et fokuseret blik for allerede identificerede problemstillinger (Ingemann et al., 2019, p. 205). Parallelt anvendes åben (empiristyret) kodning, hvor nye koder udvikles på baggrund af det, der fremkommer i materialet. Her kan lærernes egne beskrivelser af fx samarbejde med PPR, konflikthåndtering eller behov for pædagogisk fleksibilitet fremstå som nye og uforudsete analytiske spor. Denne kombinerede tilgang styrker analysens refleksivitet. Den gør det muligt både at undersøge lærernes erfaringer i lyset af eksisterende teori og

at være åben over for nye indsigter, der opstår direkte fra empiriens kompleksitet. På den måde fungerer kodningen ikke blot som et redskab til sortering, men som en dynamisk metode til at skabe dybere forståelse for, hvordan inklusion af ADHD-elever praktiseres og opleves i hverdagen.

6.2.9 Kodeskema

Se bilag 2.

6.3 Kvalitetskriterier

For at sikre troværdighed og validitet i undersøgelsen af læreres oplevelser med inklusion af elever med ADHD, inddrages kvalitetskriterier som reliabilitet, intern og ekstern validitet samt økologisk validitet. Det er centralt at overveje, hvordan forskelle i skolernes ressourcer, ledelsesstruktur og geografiske placering kan påvirke lærernes oplevelser og dermed fortolkningen af resultaterne. I denne undersøgelse er der taget højde for forskelle som disse ved strategisk at udvælge informanter med variation i køn, erfaring og skoleplacering. Dette muliggør en mere nuanceret forståelse af inklusion på tværs af forskellige pædagogiske rammer. Samtidig anerkendes, at lærernes udsagn ikke står alene som universelle sandheder, men er præget af lokale vilkår og betingelser. Denne bevidsthed bidrager til at styrke undersøgelsens validitet og overførbarehed.

6.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til undersøgelsens konsistens og reproducerbarhed. For at sikre en systematisk tilgang anvendes en semistruktureret interviewguide, der sikrer en ensartet indsamling af data. Interviews transskriberes og analyseres, hvor en konsekvent kodningsstrategi minimerer risikoen for bias og sikrer en gennemsigtig analysetilgang (Bryman, 2016, p. 41).

6.3.2 Intern validitet

Intern validitet handler om, hvorvidt der er en troværdig sammenhæng mellem teori og empiri. For at sikre dette er forskningsspørgsmålet nøje tilpasset problemformuleringen, og det har styret både dataindsamling og analyse: *Hvordan oplever lærere folkeskolens rammer for inklusion af elever med ADHD, hvilke udfordringer står de overfor i undervisningen, og hvilke muligheder opstår i praksis?*

Den abduktive tilgang kombinerer empiri og teori i en iterativ proces og muliggør refleksion over lærernes oplevelser i lyset af relevante teorier. Giddens' struktureringsteori anvendes til at analysere, hvordan lærernes praksis formes af – og samtidig er med til at forme – de strukturelle

rammer i folkeskolen. Bronfenbrenners økologiske systemteori bidrager med et helhedsperspektiv på, hvordan forskellige systemniveauer påvirker lærernes inklusionsarbejde. Scheffs teori om skam og anerkendelse anvendes til at belyse de emotionelle dimensioner af lærernes oplevelser. Teorierne bidrager til en forståelse af lærernes handlemuligheder og praksis, og dermed vurderes den interne validitet at være høj.

6.3.3 Ekstern validitet

Ekstern validitet omhandler undersøgelsens generaliserbarhed. Da undersøgelsen inkluderer tre lærere fra tre forskellige skoler, muliggøres en bredere forståelse af, hvordan inklusion opleves på tværs af forskellige organisatoriske rammer og ressourcer. Dette øger den eksterne validitet, idet variationen i skoler og læreres erfaringer giver et mere nuanceret billede af inklusionspraksis i folkeskolen (Bryman, 2016, p. 42). Det skal dog bemærkes, at ekstern validitet generelt vurderes som lavere i kvalitative studier, da fokus er på dybdegående forståelse frem for statistisk generalisering. Derfor kan resultaterne primært ses som analytisk generaliserbare, hvor indsigterne kan overføres til lignende kontekster fremfor en direkte generalisering til hele populationen.

6.3.4 Økologisk validitet

Økologisk validitet er afgørende i en kvalitativ undersøgelse, der søger at forstå lærernes oplevelser i deres naturlige kontekst. Interviews gennemføres med lærere, der arbejder direkte med ADHD-elever i dagligdagen, hvilket sikrer, at de indsamlede data afspejler autentiske oplevelser og praksisser, og sikrer dermed den økologiske validitet. Dette er særligt vigtigt, da inklusion ikke blot er et pædagogisk ideal, men en praksis, der formes af skolens strukturer, relationer og ressourcer (Bryman, 2016, p. 42).

6.4 Operationalisering

For at undersøge folkeskolelæreres oplevelser af at undervise elever med ADHD, er det nødvendigt at koble de teoretiske begreber med konkrete spørgsmål i interviewene. I denne undersøgelse forstås "lærerens oplevelse" bredt som deres refleksioner over undervisningspraksis, samarbejde med eksempelvis PPR, og de organisatoriske rammer, der former deres handlemuligheder i relation til elever med ADHD. For at sikre en systematisk tilgang kobles de teoretiske begreber til undersøgelsens empiri gennem en operationalisering af de centrale temaer. For at belyse lærernes oplevelser med inklusion af elever med ADHD i folkeskolen er interviewguiden struktureret om

centrale teoretiske perspektiver og de tematikker, der er identificeret som væsentlige for analysen. Interviewspørgsmålene er udarbejdet med udgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske systemteori, Giddens' struktureringsteori, Scheffs teori om skam og anerkendelse samt New Public Management. Interviewguiden er opdelt i fem overordnede temaer, som knytter sig til de teoretiske perspektiver: Oplevelse af inklusion i praksis, Udfordringer i inklusionsarbejdet, Samarbejde og støtte, Lærernes trivsel og følelser i arbejdet samt Refleksion og fremtidige perspektiver.

Under temaet *Oplevelse af inklusion i praksis* er interviewspørgsmålene designet til at afdække, hvordan skolens organisatoriske rammer og pædagogiske strategier påvirker inklusion af ADHD-elever. Her trækkes der på Bronfenbrenners teori om mikro- og mesoniveau samt Giddens' struktureringsteori. Spørgsmål som "*Hvordan oplever du skolens rammer for inklusion af elever med ADHD?*" og "*Hvordan mener du, at skolens struktur påvirker mulighederne for inklusion?*" er rettet mod at forstå, hvordan eksterne og interne rammer påvirker lærernes praksis.

I temaet *Udfordringer i inklusionsarbejdet* anvendes Giddens' teori om strukturer og handlemuligheder samt Scheffs teori om skam. Interviewspørgsmål som "*Hvad oplever du som de største udfordringer ved at inkludere ADHD-elever i almenundervisningen?*" og "*Er der organisatoriske eller ressourcemæssige begrænsninger, der spiller ind?*" er formuleret for at afdække de strukturelle og emotionelle barrierer, lærerne møder i arbejdet med inklusion. Her fokuseres der på, hvordan dokumentationskrav og ressourceknaphed, inspireret af NPM, kan hæmme lærernes muligheder for at skabe inkluderende læringsmiljøer.

Temaet *Samarbejde og støtte* trækker på Bronfenbrenners begreb om mesosystemet, hvor relationen mellem skole og eksterne aktører som PPR og forældre indgår. Interviewspørgsmål som "*Hvordan oplever du samarbejdet med PPR i forbindelse med elever med ADHD?*" og "*I hvor høj grad oplever du, at PPR's anbefalinger er brugbare i praksis?*" er udviklet med henblik på at forstå, hvordan tværprofessionelt samarbejde påvirker inklusionen af elever med ADHD.

Under temaet *Lærernes trivsel og følelser i arbejdet* anvendes Scheffs teori om skam og anerkendelse til at udforske de emotionelle aspekter af lærernes praksis. Spørgsmål som "*Hvordan påvirker arbejdet med inklusion din trivsel og arbejdsglæde?*" og "*Har du nogensinde oplevet en følelse af skam eller utilstrækkelighed i forbindelse med inklusion?*" er formuleret for at belyse, hvordan lærernes følelser af anerkendelse eller mangel på samme påvirker deres oplevelse af inklusion.

Afslutningsvis åbner temaet *Refleksion og fremtidige perspektiver* op for lærernes egne tanker om forbedringer i inklusionsarbejdet. Her er spørgsmål som *"Hvis du kunne ændre én ting ved inklusionsarbejdet i folkeskolen, hvad skulle det så være?"* og *"Hvilke fremtidige ændringer ser du som nødvendige for at styrke inklusion af ADHD-elever?"* designet til at give lærerne mulighed for at reflektere over fremtidige perspektiver og potentielle løsninger på de udfordringer, de oplever. Denne operationalisering af de teoretiske perspektiver i interviewguiden muliggør en systematisk indsamling af data, der er forbundet med undersøgelsens analytiske ramme. Herved skabes en stærk sammenhæng mellem empiri og teori, hvilket styrker grundlaget for den videre analyse.

6.5 Analysestrategi

Empirien analyseres, som tidligere beskrevet, en abduktiv tilgang, idet denne tilgang favner den bedste besvarelse af problemformuleringen. Gennem abduktion er det muligt at identificere mønstre og sammenhænge, og deraf kombinerer lærernes oplevelser med teoretiske perspektiver, der samlet kan belyse, hvordan inklusion af elever med ADHD udspiller sig i praksis. Disse teoretiske perspektiver er tidligere beskrevet, men indebærer: Giddens struktureringsteori, Bronfenbrenners økologiske systemteori, NPM & Scheffs skamteori. Disse perspektiver vil hver især bidrage til at belyse forskellige aspekter af lærernes oplevelser og udfordringer i arbejdet med inklusion. De teoretiske perspektiver kobles her på forskellige delanalyser ud fra, hvor deres teoretiske indblik forventes at give nuancerede analyser. Dette gør det muligt at undersøge, hvordan strukturelle, pædagogiske, relationelle og emotionelle faktorer påvirker lærernes oplevelser og handlemuligheder.

6.5.1 Strukturering af analysen

Analysen vil være struktureret i fire delanalyser, som hver især fokuserer på centrale temaer, der er identificeret gennem kodningen af interviewene. De fire delanalyser er som følger:

1. Inklusionens paradoks: Idealer vs. praksis i folkeskolen

Her undersøges de strukturelle og ressourcemæssige rammer, lærerne arbejder under. Giddens' struktureringsteori og NPM anvendes til at forstå, hvordan politiske beslutninger og skolens strukturer påvirker mulighederne for inklusion. Der ses nærmere på, hvordan standardisering, klassestørrelser og mangel på ressourcer udgør barrierer i arbejdet med ADHD-elever.

2. Manglen på pædagogisk og kulturel repræsentation: ADHD i undervisningsmaterialer

I denne delanalyse fokuseres der på lærernes konkrete pædagogiske tilgange og strategier til at inkludere ADHD-elever i klassefællesskabet. Bronfenbrenners økologiske systemteori anvendes til at forstå, hvordan mikro- og mesoniveauer (fx klassen og skolen) spiller ind på lærernes handlemuligheder. Samtidig undersøges, hvordan lærerne tilpasser undervisningsmaterialer og arbejdsmetoder for at imødekomme elevernes behov.

3. Det tværprofessionelle samarbejde – potentiale og begrænsninger

Denne del af analysen undersøger samarbejdet mellem lærerne, PPR, AKT-lærere og forældre. Giddens' struktureringsteori bruges til at analysere, hvordan relationer og strukturer påvirker lærernes handlemuligheder i det tværprofessionelle samarbejde. Der sættes fokus på både de muligheder og de begrænsninger, som lærerne oplever i samarbejdet om elever med ADHD.

4. Lærernes emotionelle oplevelser: Skam, anerkendelse og arbejdspress

I denne del af analysen undersøges de emotionelle dimensioner af lærernes oplevelser med inklusion. Scheffs teori om skam og anerkendelse anvendes til at analysere, hvordan følelsen af utilstrækkelighed og manglende anerkendelse kan påvirke lærernes trivsel og praksis. Her vil der også blive set på, hvordan lærerne oplever relationerne til både kolleger, forældre og ledelse i arbejdet med inklusion.

7. Analyse

7.1 Delanalyse 1: Inklusionens paradoks: Idealer vs. praksis i folkeskolen

Gennem problemfeltet og litteraturreviewet fremgår det, at inklusion af elever med ADHD er et centralt ideal i dansk uddannelsespolitik – med fokus på mangfoldige læringsmiljøer og lige adgang til undervisning for alle. Men i lærernes erfaringer fremstår en tydelig kløft mellem de politiske ambitioner og den pædagogiske virkelighed i klasselokalet. Det er i dette spændingsfelt – når politiske idealer møder konkrete praksisser – at analysen tager sit udgangspunkt. De følgende afsnit belyser, hvad der sker i maskinrummet af inklusionsarbejdet: hvordan lærerne som frontlinjepersoner navigerer i mødet med elevernes behov og de institutionelle rammer, de arbejder indenfor. Her bliver det belyst, at struktur og tydelighed spiller en afgørende rolle i arbejdet med elever der har en ADHD-diagnose – både som en nødvendighed for elevernes trivsel og som et redskab, lærerne aktivt forsøger

at skabe og opretholde. Denne proces analyseres gennem Giddens' struktureringsteori, hvor strukturer ikke kun begrænser, men også muliggør bestemte former for handling. Delanalyse 1 vil derfor ikke kun vise, hvordan lærernes handlemuligheder formes af strukturelle vilkår som ressourcemangel og utydelige samarbejdsformer, men også hvordan lærerne – bevidst eller indirekte – forsøger at håndtere, tilpasse og endda ændre disse rammer gennem deres daglige praksis. På den måde bliver forholdet mellem struktur og agency centralt for at forstå inklusionens paradoks: at selv gode intentioner risikerer at bryde sammen, når rammerne ikke understøtter dem – medmindre lærerne finder måder at skabe dem selv.

Inklusion af elever med ADHD i folkeskolen er et centralt politisk mål, men realiseringen af dette ideal står over for store udfordringer i praksis. Lærerne K24 og K43 beskriver, at de ofte står alene med ansvaret for at inkludere elever med komplekse behov i klasser med op til 28 elever, heraf flere med ADHD. Denne oplevelse af at "stå på bar bund" indikerer en følelse af afmagt og utilstrækkelighed, fordi rammerne om dem ikke understøtter opgaven. Når læreren i K24 siger: *"Man står virkelig på bar bund, og du har ikke rigtig nogen til at hjælpe dig, hvis du står med en klasse på de der 24-28 elever, og du så har fire af dem, der har ADHD, og de alle stikker hver sin retning, så er du fucked,"* (K24: l. 73-81). Dette er det et udtryk for en oplevelse af manglende støtte, både ressourcemæssigt og pædagogisk. Denne oplevelse af at "stå på bar bund" indikerer en følelse af afmagt og utilstrækkelighed, fordi ramme ikke understøtter opgaven. Situationen kan analyseres gennem Giddens' struktureringsteori, som forklarer, hvordan sociale strukturer både skabes af og begrænser menneskelig handling (Giddens, 1984). Lærernes manglende adgang til specialiseret viden og opkvalificering er ikke blot et individuelt problem, men et strukturelt vilkår, som påvirker deres muligheder for at handle meningsfuldt i inklusionsarbejdet. Ifølge Giddens opretholdes sociale systemer gennem gentagelse af handlinger, men disse handlinger er samtidig formet af de strukturelle betingelser, der eksisterer. For lærerne betyder det, at selvom de ønsker at skabe inkluderende miljøer, hæmmes de af manglende opkvalificering og støtte, hvilket igen reproducerer en praksis, hvor inklusion ikke fungerer optimalt. Denne mangel på strukturel støtte understøttes af udsagnet i K43 (Linje 44-48), hvor læreren påpeger, at selvom der er politisk og samfundsmæssig fokus på ADHD, tilbydes lærerne ikke nogen form for uddannelse i at håndtere elever med diagnosen: *"Der er så stor fokus på børn med ADHD i samfundet, men jeg blev ikke tilbudt eller den arbejdsplads jeg er på blev jeg faktisk ikke tilbudt nogle uddannelser omkring det."* Dette illustrerer et paradoks: Samfundet ønsker inklusion og rummelighed, men uden at investere i de nødvendige ressourcer og kompetenceudvikling for lærerne. Det medfører, at lærerne ofte føler sig utilstrækkelige i forhold til

de krav, der stilles til dem, hvilket igen går ud over eleverne. Her kan man trække på Giddens' begreb om "strukturens dualitet," som beskriver, hvordan strukturer både mulig- og umuliggør handlinger. Selvom der eksisterer politiske strukturer, der fremmer inklusion, mangler de praktiske rammer og den faglige opkvalificering, der kunne gøre lærerne i stand til at leve op til disse krav. Manglen på pædagogisk efteruddannelse og de utilstrækkelige ressourcer gør det vanskeligt at sikre, at alle elever modtager den nødvendige støtte, og det forstærker lærernes følelse af at være utilstrækkeligt klædt på til opgaven. Manglen på pædagogisk efteruddannelse og utilstrækkelige ressourcer gør det vanskeligt at sikre, at alle elever modtager den nødvendige støtte. For lærerne bliver inklusionen derfor ikke blot en faglig udfordring, men en personlig belastning, hvor de oplever, at de står alene med et ansvar, de ikke er blevet rustet til at løfte. I casen fra K24 blider det gjort tydeligt, hvordan dette udmønter sig konkret i oplevelsen af at være "fucked," når flere elever med ADHD kræver individuel opmærksomhed, som læreren ikke har mulighed for at give. Her bliver opgaven at inkludere elever med komplekse behov i en almindelig undervisningskontekst. Ikke kun praktisk krævende, men også følelsesmæssigt frustrerende, fordi læreren ved, hvad der burde gøres, men ikke har redskaberne eller rammerne til at gøre det. Dette er kernen i paradokset: Læreren vil lykkes med inklusion, men strukturens begrænsninger spænder ben for intentionen.

Denne spænding mellem politiske idealer og skolens praksis illustrerer inklusionens paradoks: ønsket om at inkludere alle elever i det almene undervisningsmiljø støder sammen med strukturer, der i deres nuværende form ikke understøtter dette mål. Det er ikke blot et vilkår, som lærerne må acceptere, men et forhold, der – ifølge lærernes egne erfaringer – kalder på forandring. Når rammerne ikke giver plads til differentiering og støtte, tvinges lærerne til at gå på kompromis med deres undervisning. Læreren M53 beskriver (Linje 39-42): *"Det betyder, at jeg nogle gange må springe over, hvor gærdet er lavest med de andre elever – man går på kompromis med den undervisning, man egentlig gerne ville lave."* Dette kompromis efterlader ikke blot lærerne med en følelse af utilstrækkelighed, men risikerer også at fastholde elever med ADHD i marginaliserede positioner, hvor deres behov ikke imødekommes. Det er netop her, behovet for strukturelle ændringer bliver tydeligt: hvis inklusion skal lykkes, må skolens rammer tilpasses den virkelighed, lærerne står i – ikke omvendt. Derfor er det ikke kun et spørgsmål om at ville inkludere, men om at kunne inkludere under de givne strukturelle betingelser.

Behovet for struktur og tydelige rammer er et centralt tema, der går igen i lærernes beskrivelser af arbejdet med elever med ADHD. Ifølge læreren K43 (Linje 116-129) er det *"vigtigst,*

når der er i en klasse der altid er struktur, at eleverne altid ved hvad de skal." Dette understreger, at elever med ADHD trives bedst i læringsmiljøer, hvor der er klare rammer og forudsigelighed. Strukturen giver dem mulighed for at navigere i skoledagen uden konstant usikkerhed om, hvad der skal ske, hvilket ellers kan føre til frustration og uro. Læreren nævner desuden brugen af *Mebooker*, hvor eleverne kan læse deres ugeplan og dermed skabe overblik over dagens aktiviteter. Denne systematiske tilgang til planlægning gør det lettere for eleverne at forberede sig mentalt på de opgaver, der venter, og reducerer risikoen for, at de føler sig overvældede af skift i aktiviteter.

Behovet for hverdags-struktur for eleven kommer ligeledes til udtryk i interviewet med M53 (Linje 49-55), hvor læreren fremhæver, at *"visuelle skemaer og tydelige rammer kan hjælpe med at skabe overblik og reducere uro."* For elever med ADHD kan det være særligt udfordrende at planlægge og organisere deres skoledag, hvilket kan skabe utryghed og forstyrrelser. Visuelle skemaer mindsker den kognitive belastning og giver eleverne faste holdepunkter, hvilket bidrager til en roligere klassekultur. Bronfenbrenners økologiske systemteori (1979) understøtter denne pointe ved at fremhæve klasseværelset som et mikrosystem, der har direkte indflydelse på elevens trivsel. Det er netop i dette nære miljø, lærerne oplever, at manglende struktur og ressourcer gør det vanskeligt at skabe rammer, hvor elever med ADHD kan fungere og deltage meningsfuldt. Her kan strukturelle tiltag som faste rutiner og visuel støtte få stor betydning. Et ustruktureret miljø forstærker elever med ADHD's udfordringer med opmærksomhed og koncentration og skaber en negativ spiral, hvor læreren må bruge tid på adfærdsregulering frem for undervisning. K43 (Linje 116-129) fremhæver dette, hvor læreren pointerer vigtigheden af forudbestemte grupper, så eleverne ikke skal bruge energi på at finde deres plads socialt. Denne type struktur reducerer usikkerhed og fremmer deltagelse i fællesskabet. Giddens' strukturerings-teori (1984), som fokuserer på spillet mellem individ og struktur, kan her bruges til at vise, hvordan lærernes muligheder for at skabe inkluderende læringsmiljøer formes – og ofte begrænses – af de organisatoriske rammer, de arbejder inden for. Når skolen ikke prioriterer systematiske tilgange, begrænses lærerens handlemuligheder, og elever med ADHD risikerer at falde udenfor. Strukturer som visuelle skemaer og faste rutiner bliver dermed ikke blot praktiske hjælpemidler, men nødvendige betingelser for at realisere inklusion i praksis. Mangel på struktur rammer både elever og lærere, som må navigere i en uforudsigelig hverdag uden tilstrækkelige redskaber. Det illustrerer inklusionens paradoks: idealet om fællesskab kolliderer med virkeligheden, når de nødvendige rammer ikke er til stede. Skal inklusion fungere, må der implementeres klare og forudsigelige strategier, der skaber både tryghed for eleverne og arbejdsro for lærerne.

Manglen på pædagogiske strategier afspejler lærernes oplevelse af utilstrækkelig understøttelse i mødet med elever med ADHD. I K24 beskrives det som at "opfinde den dybe tallerken", fordi lærerne ofte savner konkrete redskaber til at håndtere hverdagens udfordringer. Da ADHD viser sig forskelligt fra elev til elev, opleves det som vanskeligt at anvende generelle metoder i praksis. Derfor efterspørger lærerne ikke blot teoretisk viden, men praksisnære og anvendelige værktøjer. I M53 (Linje 165-173) nævner en lærer ønsket om kurser med "hands-on" arbejde, fx gennem cases og sparring med specialpædagoger. Det handler ikke kun om ekstern ekspertise, men om at skabe rum for faglig sparring og læring i fællesskab tæt på praksis. Denne efterspørgsel kan forstås i lyset af Giddens' struktureringsteori, hvor lærernes muligheder for at handle formes af de strukturelle rammer, de arbejder under. Når redskaber og støtte udebliver, risikerer lærerne, trods gode intentioner, at bidrage til at reproducere en praksis, hvor inklusion forbliver et ideal. Også Bronfenbrenners teori er relevant her, idet fraværet af specialiseret støtte og konkrete værktøjer i skolens mikrosystem kan gøre læringsmiljøet mere sårbart over for elevernes komplekse behov. Selvom specialet hviler på en abduktiv tilgang, er det værd at fremhæve, at mere systematiske og praksisnære strategier kan være en mulig vej frem. Dette kunne fx indebære udvikling af konkrete pædagogiske guidelines med input fra både lærere og elever, så løsningerne forankres i praksis og reelt understøtter inklusion.

Det poetiske metafor om "blomstermarken" fra K24 (Linje 340-348) indkapsler på smukkeste vis, hvordan skolens struktur og klassernes størrelse kan have en afgørende betydning for inklusionens succes. Læreren beskriver, hvordan de røde blomster – symbolsk for eleverne med særlige behov – er langt mere synlige i en lille blomstereng med få blomster, end de er i en stor mark, hvor de nemt kan forsvinde i mængden: *"Hvis du har en blomstermark med 10 hvide blomster og to røde, så er to røde jo meget nemmere at se."* Denne simple, men kraftfulde beskrivelse illustrerer, hvordan små klassestørrelser skaber bedre betingelser for nærvær, relationsarbejde og individuel opmærksomhed. I de større klasser er risikoen for, at eleverne bliver skjult i mængden, langt større, hvilket kan udfordre lærernes mulighed for at støtte og inkludere dem på en meningsfuld måde. Bronfenbrenners økologiske systemteori (1979) understøtter også denne forståelse, og kan henvise til, at når klasserne bliver for store, forsvinder overskueligheden, og lærerne mister muligheden for at skabe de nære relationer og det klassemiljø, der ofte er nødvendige for, at ADHD-elever kan trives og udvikle sig. Samtidig rejser metaforen også et mere generelt spørgsmål om inklusionens bredde. Selvom denne undersøgelse har fokus på ADHD, kan lærere opleve, at netop denne diagnose får særlig opmærksomhed, fordi den fylder i den offentlige debat og diagnosticeres hyppigere. Det kan

skabe en oplevelse af, at de "røde blomster" får mere støtte og synlighed end de blå, grønne eller lyserøde – altså de elever, der også har behov, men ikke nødvendigvis falder inden for de mest omtalte diagnoser. Den lille "blomstermark" skaber et miljø, hvor hver enkelt blomst – hver enkelt elev – kan ses, støttes og vokse. I dette lys bliver det tydeligt, at klassestørrelsen ikke blot handler om logistik, men om relations arbejde, opmærksomhed og inklusionens hjerte: At alle bliver set.

Delanalysen har tydeliggjort det paradoks, der eksisterer mellem de politiske idealer om inklusion af ADHD-elever og den praktiske virkelighed i klasselokalerne. Manglende ressourcer, utilstrækkelig støtte og store klassestørrelser gør det vanskeligt for lærerne at realisere ambitionerne om rummelighed og fællesskab. Giddens' struktureringssteori forklarer, hvordan lærernes handlemuligheder både formes af og begrænses af skolens strukturer, mens Bronfenbrenners økologiske systemteori belyser, hvordan manglende støtte på mikro-, meso- og makroniveau hæmmer inklusionen. Analysen understreger behovet for mere systematiske pædagogiske strategier og tydelige strukturer for at mindske kløften mellem politiske mål og lærernes daglige praksis.

7.2 Delanalyse 2: Manglen på pædagogisk og kulturel repræsentation: ADHD i undervisningsmaterialer til børnene

Et gennemgående ønske i lærernes beskrivelser er den manglende repræsentation af ADHD i undervisningsmaterialer. I K24 (Linje 404-432) udtrykker en lærer frustration over, at der ikke eksisterer bøger til børnene om elever med ADHD: *"Det er meget svært at finde noget til børn der har ADHD. Fordi der bliver ikke skrevet bøger om børn med ADHD. Det er noget, jeg sindssygt godt kunne tænke mig."* Læreren påpeger, hvordan elever med ADHD mangler litterære spejlinger i undervisningen, hvilket skaber en barriere for deres selvforståelse. Ifølge læreren er det afgørende, at elever kan genkende sig selv i de fortællinger, de læser, for at opnå en følelse af identitet og normalisering. Denne efterspørgsel efter repræsentation rækker desuden ud over ADHD og gælder som en generel problematik ved diagnoser for elever i folkeskolen (K24, Linje 404-432).

Denne problematik understøttes yderligere af en konkret situation fra K24 (Linje 434-450), hvor en elev følte sig *"helt vildt set"* efter at have læst en bog om en dreng med en psykisk syg mor. Læreren forklarer, hvordan eleven oplevede genkendelse i karakterens udfordringer, hvilket styrkede hans følelse af forståelse og tilhørsforhold. Læreren reflekterer over vigtigheden af, at elever med ADHD også skal kunne spejle sig i litteraturen, og at både elever med diagnosen og deres klassekammerater kan drage fordel af det: *"Det der med at kunne læse en bog omkring det, det kunne*

være genialt, at man kunne skrive det ind i et klasselokale.". Her ligger en essentiel pointe omhandlende mangfoldighed i undervisningsmaterialer, hvor ADHD-repræsentation ikke blot ville gavne de ramte elever, men også skabe empati og forståelse blandt deres klassekammerater. Den manglende repræsentation i undervisningsmaterialer tydeliggøres også i K43 (Linje 77-86), hvor en lærer beskriver, hvordan traditionelt materiale ofte er uoverskueligt for elever med ADHD: *"Der er for eksempel et barn der havde, nej det var en engelsk bog, hvor der stod så mange ting på en side han skulle og det kunne simpelthen ikke overskue."* For at imødekomme elevens behov fortæller læreren, at hun ofte må omskrive opgaver og forenkle visuelt komplekst indhold. citatet sætter samtidig fokus på de udfordringer, offentligt ansatte, som lærere, møder i praksis. De står ofte alene med ansvaret for at tilpasse standardiserede undervisningsmaterialer, der ikke er udviklet med hensyn til elever med diagnoser. Det viser en dobbelt belastning: ikke blot skal læreren undervise og inkludere, men også kompensere for systemiske mangler i materialernes tilgængelighed. Dette viser en tydelig uoverensstemmelse mellem de pædagogiske idealer om inklusion og de konkrete læringsredskaber, som skolen stiller til rådighed. For elever med ADHD kan farverige tekstbokse, fyldte sider og grafiske elementer være så overvældende, at de ikke kan overskue opgaven, hvilket skaber en barriere for læring. Her bliver læreren tvunget til at tilpasse materialet individuelt, hvilket igen peger på et strukturelt problem.

Behovet for pædagogiske materialer, der både informerer og skaber forståelse, understøttes yderligere af K43 (Linje 472-479), hvor en lærer foreslår, at der kan udvikles børnefilm eller tegnefilm, der illustrerer, hvordan det er at leve med ADHD. Læreren udtrykker en vision om, at *"Hvis nu at der bliver lavet en eller anden børnefilm eller tegnefilm om et eller andet hvor man måske hørte et lille barns tanker, så tror jeg måske bedre at de forstår det."* Her ses en klar forbindelse til Bronfenbrenners økologiske systemteori, hvor mesoniveauet, der omfatter relationerne mellem klassekammerater og lærere, kan styrkes gennem øget indsigt og forståelse. Hvis eleverne bliver præsenteret for materialer, der gør ADHD synligt og forståeligt, kan det styrke fællesskabet og reducere misforståelser. Denne pointe genfindes i M53 (Linje 322-342), hvor læreren beskriver, hvordan elever med ADHD kunne få en styrket selvforståelse gennem litterære og mediemæssige repræsentationer: *"Jeg havde en dreng i klassen på et tidspunkt, som virkelig havde svært ved at sidde stille, men han var vildt god til at bygge og bruge hænderne. Hvis der havde været en fortælling, hvor han kunne se, hey, der er også andre som mig, og det er okay, så tror jeg virkelig, det havde gjort noget godt for hans selvforståelse."* Læreren understreger, at det ikke behøver at være store pædagogiske projekter, men små fortællinger, der gør det muligt for eleverne at spejle sig i karakterer,

der oplever de samme udfordringer som dem selv. Dette er i tråd med Scheffs teori om skam og anerkendelse, hvor følelsen af ikke at blive set eller forstået – et brud i de sociale bånd – kan skabe skam og isolation. Omvendt kan genkendelse i litteraturen fungere som en form for social anerkendelse, hvor eleverne oplever, at deres udfordringer er reelle og forståelige – ikke noget, der skal skjules.

Denne del af analysen belyser, at den pædagogiske og kulturelle repræsentation af ADHD er stærkt underrepræsenteret i undervisningsmaterialerne. Dette skaber ikke blot en barriere for læring, men også for social integration og forståelse på både mikro- og mesoniveau. Hvis eleverne ikke ser deres egne udfordringer afspejlet i de materialer, de arbejder med, kan det forstærke følelsen af skam og isolation fra fællesskabet. På samme måde mister deres klassekammerater muligheden for at udvikle empati og indsigt i, hvad det vil sige at leve med ADHD. Her peger lærerne på behovet for differentierede materialer – såsom børnebøger, film og tegneserier – der formidler ADHD på en måde, der både er genkendelig og lærerig. Dette kan bidrage til et mere inkluderende og forstående klassemiljø, hvor ADHD ikke blot ses som en diagnose, men som en del af børns forskellige måder at være i verden på. Udsagnene vidner samtidig om lærernes frustration over de begrænsede rammer, de arbejder under. De ønsker i høj grad, at alle elever – særligt dem med ADHD – skal føle sig set og spejlet i undervisningen, men oplever, at de eksisterende materialer og ressourcer ikke giver mulighed for dette. Det understreger ikke blot et behov hos eleverne, men også et fagligt og menneskeligt engagement hos lærerne, som systemet ikke i tilstrækkelig grad understøtter.

7.3 Delanalyse 3: Det tværprofessionelle samarbejde – potentiale og begrænsninger

Det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere, PPR, AKT-lærere og forældre udgør en central del af inklusionsarbejdet i folkeskolen. Lærernes beskrivelser afslører dog, at samarbejdet ofte opleves som fragmenteret og præget af strukturelle udfordringer, hvilket gør det vanskeligt at opnå den nødvendige støtte til elever med ADHD.

Lærerens beskrivelse i K24 (Linje 354-369) fremhæver, hvordan langsommelighed og bureaukratiske processer præger samarbejdet med PPR, hvilket udgør en væsentlig udfordring i det tværprofessionelle samarbejde. Læreren udtaler her: *"Det kan virkelig være en krig at få sendt alle de der dokumenter afsted til dem, og de skal læse dem igennem og sige, har vi lyst til at sende en ud for at se på den her elev, eller føler vi bare, at lige kan sådan og sådan,"*. Læreren påpeger gennem citatet

på, hvordan administrative barrierer og lange sagsbehandlingstider kan forsinke den nødvendige støtte til elever med særlige behov. Denne oplevelse af, at PPR's beslutninger tager længere tid end nødvendigt, illustrerer, hvordan systemets strukturer skaber afstand mellem behovet i klasselokalet og den støtte, der reelt leveres. Denne udfordring forstærkes yderligere af lærerens fortælling om en mor, der kæmpede i over et år for at få PPR's opmærksomhed på et barn, der havde brug for støtte: *"Hun er bare blevet ved, og der er ikke sket en skid."* Dette vidner yderligere om et system, hvor lærere og forældre i mange tilfælde oplever at stå alene med inklusionsopgaven, mens de venter på hjælp, der aldrig kommer. Dette tidsaspekt kan have en stor betydning for elevernes trivsel og læringsmuligheder, som oftest kompromitteres. Yderligere skabes der en følelse af afmagt og frustration, når lærere og forældre gentagne gange sender dokumentation og forsøger at skabe opmærksomhed om barnets behov uden respons. Set gennem Giddens' struktureringsteori (Giddens, 1984) – der betoner samspillet mellem aktør og struktur, hvor strukturer både former og formes af menneskelig handling – kan denne langsommelighed i PPR's reaktion forstås som et udtryk for, hvordan institutionelle rammer begrænser lærernes handlemuligheder. I dette tilfælde fungerer PPR som en strukturel komponent, der ideelt set skulle støtte lærerne i inklusionen af elever med ADHD, men som i praksis risikerer at fastholde en struktur, hvor hjælpen kommer for sent. Dette samarbejde med PPR bliver dog i stedet en hindring for lærernes handlemuligheder, når strukturerne er præget af bureaukrati og lange sagsbehandlingstider. Denne strukturelle barriere medfører, at lærerne i praksis står alene med ansvaret for at inkludere elever med komplekse behov, uden at have adgang til den nødvendige støtte og vejledning fra PPR. Dermed fremstår PPR i praksis ikke som den tiltænkte støttefunktion, men snarere som en strukturel barriere i arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer. For at udvide perspektivet og få en mere nuanceret forståelse af denne problematik, kunne det have været en fordel at inddrage perspektiver fra PPR-medarbejdere gennem interviews. Dette vil være en vigtig overvejelse i fremtidig forskning, hvor det tværprofessionelle samarbejde med fordel kan belyses fra flere positioner. Dette eksempel illustrerer på konkret vis, hvordan formelle strukturer i inklusionsarbejdet kan modarbejde selve inklusionen i praksis. I et bredere perspektiv kan problematikken, som er fremført i eksemplet, også relateres til Bronfenbrenners økologiske systemteori (Bronfenbrenner, 1979). Her påvirkes skolens mikrosystem af samspillet med institutionelle strukturer som PPR, hvilket betyder at når dette samspil ikke fungerer optimalt, svækkes inklusionsindsatsen på mikroniveau, og eleverne risikerer at falde igennem systemet. For at forbedre inklusionen af elever med ADHD kræves det, at de institutionelle strukturer bliver mere

fleksible og tilgængelige for lærerne, så PPR kan agere som den støtte, de er tiltænkt, i stedet for at fungere som en barriere i systemet

Lærernes oplevelse af manglende praksisnær sparring fra PPR peger på en væsentlig barriere for inklusionsarbejdet i folkeskolen. I K43 (Linje 274-283) beskriver en lærer, hvordan fraværet af konkret og løbende støtte fra PPR efterlader dem med en følelse af utilstrækkelighed: *"Jeg savner helt klart at der kom en når jeg ikke ved hvad jeg skal gøre, psykologer eller nogle konsulenter, der kom ud og overvære en undervisning eller en hel dag i en klasse som kunne komme med brugbare råd."* Dette citat illustrerer ikke blot et behov for vejledning, men også et ønske om en form for kollegial sparring, hvor PPR-medarbejdere bliver en aktiv del af undervisningen og ikke kun en ekstern rådgiver, der observerer på afstand. Læreren efterspørger en hands-on tilgang, hvor PPR ikke blot leverer generelle anbefalinger, men er til stede i undervisningen, ser konteksten og rådgiver ud fra den konkrete situation. Ifølge læreren ville mere praksisnære redskaber kunne afhjælpe konkrete problemer, inden de eskalerer til skolevægning eller alvorlige konflikter. Denne pointe underbygges af M53 (Linje 99-119), hvor en lærer udtaler: *"Det er tit sådan, at man først får hjælp, når det hele er ved at køre af sporet, og så er det jo næsten for sent."* Her fremhæves, hvordan hjælpen fra PPR ofte først kommer, når situationen allerede er kritisk, frem for at være forebyggende. Denne tilgang gør det vanskeligt for lærerne at støtte eleverne effektivt, og uden de rette kompetencer risikerer de at handle uden reelt udbytte. En tidligere og mere forebyggende indsats kunne ifølge læreren sikre, at udfordringer opdages og håndteres i tide. Problemet peger på en væsentlig udfordring i det tværprofessionelle samarbejde. Selvom PPR udarbejder anbefalinger, oplever lærerne ofte, at disse er svære at omsætte i praksis, da de sjældent tager højde for den komplekse virkelighed i klasselokalet. Her bliver Giddens' struktureringsteori (1984) relevant, idet lærernes handlemuligheder formes af de strukturer, de arbejder inden for. Hvis PPR ikke er til stede i hverdagen og ikke indgår i en løbende dialog, bliver samarbejdet utilstrækkeligt, og lærerne står tilbage med ansvaret – uden den støtte, der kunne kvalificere deres praksis.

Ud fra de ovenstående udtalelser kunne en mulig løsning på de oplevede problematikker være en mere praksisnær tilgang, hvor PPR deltager aktivt i klasselokalet og arbejder ligeværdigt med lærerne. Denne samarbejdsform ville muliggøre justering af strategier i situationen og sikre, at de er tilpasset den konkrete virkelighed, som lærerne står i til dagligt. Dermed ville PPR ikke blot fungere som en ekstern instans, men som en reel medspiller i inklusionsarbejdet, hvor der skabes en tættere

kobling mellem teori og praksis. På længere sigt kunne dette bidrage til bedre inklusion af elever med ADHD, større tryk for lærerne og en styrket relation mellem skolens professionelle aktører.

Forældresamarbejdet spiller også en afgørende rolle for inklusionens succes, og flere af lærerne pointerer, hvordan graden af forældreopbakning kan være forskellen mellem trivsel og udfordringer for elever med ADHD. I K43 (Linje 178-199) beskriver en lærer, hvordan elever med ressourcesvage forældre ofte har større vanskeligheder i skolen: *"Der er så også de ressourcesvage forældre som ikke går ind og læser den her ugeplan. Det er faktisk de elever det går allermest galt for."* Her bliver det tydeligt, at elever med ADHD i høj grad er afhængige af forældrenes støtte til at navigere i skolens strukturer og krav. Når forældrene ikke engagerer sig i eksempelvis ugeplaner eller skemalægning, står eleverne svagere i forhold til at kunne følge med i undervisningen og indgå i klassens fællesskab. Det efterlader lærerne med et større ansvar for at kompensere for manglende støtte hjemmefra, hvilket forstærker inklusionens paradoks: Lærerne forventes at inkludere alle børn, men står ofte alene med ansvaret, hvis forældrene ikke bakker op. Dette understøttes yderligere i M53 (Linje 231-256), hvor en lærer beskriver, hvordan forældres engagement kan variere betydeligt: *"Der er nogle forældre, der er virkelig engagerede og samarbejdsvillige [...] Men så er der også de tilfælde, hvor det er lidt sværere."* Læreren beskriver, hvordan nogle forældre har svært ved at anerkende barnets behov for støtte, hvilket gør det vanskeligt at lave en fælles plan for inklusion. I sådanne tilfælde bliver samarbejdet fragmenteret, hvilket kan ses som en strukturel sårbarhed i inklusionsindsatsen, hvor manglende opbakning fra forældrene kan modarbejde lærerens pædagogiske intentioner og deraf hindre barnets udvikling. Bronfenbrenners økologiske systemteori kan hertil også anvendes til at belyse, hvordan relationen mellem skole og hjem udgør et centralt mesoniveau, der har betydning for barnets trivsel og læringsmuligheder. Ud fra teorien vil et tæt og konstruktivt samarbejde mellem lærere og forældre styrke barnets mulighed for at udvikle sig positivt. Dette betyder derfor også, at når samarbejdet ikke går som forventet, som beskrevet i interviewene, påvirker både elevens faglige udvikling, sociale trivsel og følelse af at høre til i fællesskabet. Dette understøttes også af lærerens udsagn i M53 (Linje 121-132), hvor det beskrives, hvordan dialogen med forældre kan være udfordrende, når de ikke ønsker støtte til deres barn: *"For eksempel havde jeg engang en situation, hvor forældrene mente, at deres barn ikke burde have støtte, fordi de syntes, det ville stigmatisere ham."* Her står læreren med et dilemma, hvor han på den ene side ser behovet for støtte i klasselokalet, men på den anden side møder modstand fra hjemmet. Dette skaber en barriere for barnets udvikling, da der ikke opnås enighed om de nødvendige indsatser. Ifølge Bronfenbrenners økologiske systemteori – som ser barnets udvikling som resultatet af samspil

mellem flere indbyrdes forbundne systemer – bliver det her tydeligt, hvordan et brud i samarbejdet på mesoniveau, mellem skole og hjem, kan få konsekvenser for elevens trivsel og læring. Når disse systemer ikke arbejder i samme retning, forstærkes de udfordringer, barnet oplever i hverdagen, og inklusionsarbejdet kompliceres yderligere. Når systemer som skole og hjem ikke arbejder sammen, betyder det, at der mangler koordinering, fælles forståelse og sammenhæng i de indsatser, der skal støtte barnet. Det kan komme til udtryk ved, at lærere og forældre har forskellige opfattelser af barnets behov eller adfærd, at kommunikationen mellem parterne er mangelfuld, eller at der ikke er en fælles strategi for, hvordan barnet bedst hjælpes. Barnet møder dermed forskellige forventninger og må navigere i uensartede rammer, hvilket kan skabe forvirring, uro og følelsen af ikke at blive forstået. Ifølge Bronfenbrenners teori hæmmer et sådant usammenhængende mesosystem barnets trivsel og udvikling, og det komplicerer samtidig skolens arbejde med at skabe en inkluderende praksis. Dette understreger, at et velfungerende samarbejde på mesoniveauet er afgørende for at sikre sammenhæng og støtte i barnets udvikling. I forlængelse heraf beskrives det i K43 (Linje 366-380), hvordan en lærer oplever, at det kan være en grænseoverskridende proces for forældrene i forhold til acceptere og deraf gøre det muligt at igangsætte et forløb med PPR: *"Og så når vi har hørt hvad psykologen siger, som ja jeg tror der er meget mere at bygge videre på, så kalder vi forældrene ind til en samtale. Og det er grænseoverskridende for nogen, fordi der skal jo helst ikke være noget galt med ens barn."* Denne beskrivelse fremhæver, hvordan forældrenes modvilje eller frygt for stigmatisering kan hæmme de nødvendige tiltag for barnets trivsel og udvikling. Giddens' struktureringssteori (Giddens, 1984) kan ligeledes her anvendes til at forklare, hvordan lærernes handlemuligheder begrænses af de strukturer og relationer, de indgår i. Hvis forældrene ikke anerkender barnets behov eller modarbejder de tiltag, som lærerne forsøger at implementere, så hæmmer det inklusionsarbejdet. Lærerne er dermed fanget i en strukturel ramme, hvor de ønsker at hjælpe barnet, men er afhængige af forældrenes opbakning for at lykkes. Samarbejdet mellem lærere og forældre fremstår således som en central faktor i inklusionsarbejdet. Det viser, at vellykket inklusion ikke blot kræver engagement fra lærere og PPR, men også fra hjemmet, hvor forældrene spiller en essentiel rolle i barnets udvikling og trivsel i skolen.

7.4 Delanalyse 4: Lærernes emotionelle oplevelser: Skam, anerkendelse og arbejdspress

De følelsesmæssige konsekvenser ved arbejdet med inklusion af elever med ADHD træder tydeligt frem i lærernes beskrivelser. Flere lærere oplever en grundlæggende følelse af frustration og

utilstrækkelighed, når de ikke formår at opfylde både de faglige og pædagogiske krav, samtidig med at de skal rumme elever med særlige behov. Dette er en kompleks opgave, hvor lærerne ofte føler sig magtesløse i deres forsøg på at skabe læringsmiljøer, der tilgodeser alle elever. Set i lyset af Scheffs teori om skam som en social reguleringsmekanisme, der opstår i mødet mellem individ og normer, kan disse oplevelser forstås som udtryk for brud i det professionelle selvbillede – især når lærerne ikke føler sig anerkendt for deres indsats.

K24 (Linje 481-507) beskriver en lærer, hvordan manglen på specialiseret viden gør det vanskeligt at støtte elever med ADHD på en meningsfuld måde: *"Fordi man glemmer lidt at se forbi... Altså det er nogle gange, så ser man forbi diagnosen og bare tænker: hvorfor kan du ikke bare sidde nu? Helt ærligt, hvorfor kan du ikke bare det? Men det er jo fordi, der er noget..."* Læreren udtrykker gennem citatet, at skam bunder i en manglende forståelse for diagnosens betydning i praksis. I stedet for at kunne tilbyde meningsfuld støtte, opleves elevens adfærd som en forhindring i undervisningen, hvilket skaber en følelse af magtesløshed. Mangel på ressourcer og strategier, som tidligere beskrevet, udgør her frustrationen og forstærker følelsen af ikke at slå til. Denne følelse af utilstrækkelighed bliver yderligere forstærket af klassernes størrelse og deraf mange elever, lærerne skal nå at drage omsorg for. I K24 (Linje 610-623) beskriver en lærer, hvordan klassernes størrelse gør hendes omsorgsarbejde for alle elever uoverkommeligt: *"De skal jo også bare have lov til at blive set lige så meget som dem, der har diagnoser, men det kan man virkelig godt overse, og det kan jeg godt få dårlig samvittighed over."* Her bliver det tydeligt, hvordan læreren oplever en indre konflikt mellem ønsket om at være til stede for alle elever og de praktiske begrænsninger, som strukturen i skolen medfører. Det kan både give en oplevelse af dårlig samvittighed og en følelse af at have svigtet sit pædagogiske ansvar. Dette vidner om et dybt engagement og en oprigtig omsorg for eleverne, men også om en hverdag præget af tidspres og utilstrækkelige ressourcer. Det er en konstant kamp mod tiden, hvor læreren tvinges til at prioritere mellem eleverne, hvilket resulterer i, at nogle elever ikke får den opmærksomhed, de har behov for denne prioritering, medfører en emotionel belastning, som ud fra dette udsagn er baseret på strukturelle forhold.

For at forstå de emotionelle belastninger, lærerne oplever yderligere, så kan Scheffs teori om skam og anerkendelse (Scheff, 1994) være relevant. Ifølge Scheff opstår skam, som tidligere beskrevet, når individet føler, at det ikke lever op til de normer og forventninger, der stilles. For lærerne handler dette om oplevelsen af ikke at kunne opfylde de krav, der følger med inklusion af ADHD-elever. Følelsen af utilstrækkelighed træder tydeligt frem i K24 (Linje 672-673), hvor læreren

beskriver, hvordan det kan være "pisse svært", når hun gør sit bedste, men stadig føler, det ikke er nok: *"Så står du der og føler ikke, at du gør dit arbejde tilstrækkeligt, fordi at de har haft en dårlig dag, eller ikke har fået deres medicin eller der er et eller andet der påvirker dem udefra."* Her udtrykkes en skamfølelse, hvor læreren ikke blot oplever at fejle i forhold til eleven, men også i sin professionelle identitet. Ifølge Scheff kan skam kun modvirkes, hvis individet oplever anerkendelse – det vil sige, at dets indsats og følelser bliver set, forstået og værdsat af omgivelserne. I skolesammenhæng kan denne anerkendelse komme fra kolleger, ledelse eller systemet som helhed. Når denne støtte udebliver, og læreren samtidig står med urealistiske krav, forstærkes følelsen af ikke at slå til. Scheffs teori peger dog ikke kun på relationel anerkendelse som løsning; skam kan også mindskes ved at justere de strukturelle vilkår – fx ved at afstemme forventninger med de ressourcer, der er. Dermed tydeliggør lærernes udsagn et dobbelt behov: både for relationel støtte og for systemisk justering af arbejdsvilkårene. Dette peger på et strukturelt problem: lærerne efterlades ofte uden den nødvendige støtte og specialiserede viden til at håndtere de komplekse behov, som inklusion kræver. Giddens' struktureringsteori (1984) belyser, hvordan manglen på ressourcer og faglig opbakning begrænser lærernes handlemuligheder – og dermed forstærker oplevelsen af skam og utilstrækkelighed. Lærernes udsagn viser, at inklusion af ADHD-elever ikke blot er en faglig opgave, men også en dybt emotionel proces præget af frustration og afmagt. For at mindske denne belastning er der behov for både faglig opkvalificering, bedre ressourcer og systematisk anerkendelse – ikke kun fra kolleger og ledelse, men også gennem strukturer, der reelt understøtter lærerens arbejde.

Anerkendelse og sparring fra kolleger spiller en afgørende rolle i lærernes oplevelse af at kunne håndtere inklusionen af elever med ADHD. Inklusionsopgaven er kompleks og kræver ikke blot pædagogiske færdigheder, men også en høj grad af emotionel robusthed. I K24 (Linje 658-671) beskriver en lærer, hvordan kollegial anerkendelse kan være en betydelig støtte: *"De anerkender ens indsats [...] det tror jeg, at jeg har haft stort succes med."* Denne form for anerkendelse fungerer som en modvægt til de negative følelser af skam og utilstrækkelighed, som ofte følger med inklusionsopgaven. Ifølge Scheffs teori om skam og anerkendelse (Scheff, 1994) er følelsen af at blive anerkendt afgørende for at opretholde en positiv selvforståelse. Når lærerne modtager anerkendelse fra kolleger, oplever de, at deres indsats gør en forskel, hvilket styrker deres faglige selvtillid. Dette bekræfter dem i, at deres indsats har betydning, selv når inklusionen kan føles som en udfordring. Denne kollegiale sparring understøttes yderligere af K24 (Linje 712-713), hvor læreren understreger vigtigheden af at have nogen at sparre med: *"Fuldstændig. Det er alfa og omega at have nogen at spare med."* Sparringen med kolleger fungerer som et pusterum, hvor lærerne kan dele deres

erfaringer, frustrationer og refleksioner. Det mindsker følelsen af at stå alene med de komplekse opgaver og bidrager til en oplevelse af fællesskab og støtte i de daglige udfordringer. Gennem kollegial sparring får lærerne mulighed for at udveksle strategier og løsninger, hvilket kan styrke deres handlemuligheder i klasserummet.

Følelsen af at stå alene med inklusionsopgaven fremstår som en stor belastning i lærernes udsagn. I K43 (Linje 244-250) beskriver en lærer, hvordan hun *"hiver og slider [...] for at hjælpe det her barn,"* men uden tilstrækkelige ressourcer og støtte. Når hjælpen udebliver, opleves magtesløshed, og barnet ekskluderes enten ved at *"rende rundt på gangene,"* eller isoleres i et andet lokale. Denne utilstrækkelighed skaber, ifølge Scheff (1994), en skamfølelse hos lærerne, når deres indsats ikke slår til, og inklusionen mislykkes. Det understøttes af M53 (Linje 75-81), hvor læreren beskriver inklusion som en *"konstant balancegang,"* hvor man ofte føler, at man ikke slår til – især når store klasser og begrænsede ressourcer vanskeliggør differentieret undervisning. Giddens' struktureringsteori (1984) viser her, hvordan lærernes handlemuligheder er tæt forbundet med skolens strukturelle rammer, og hvordan disse kan bidrage til emotionelle belastninger. Samtidig fremhæver flere lærere, at kollegial sparring og anerkendelse kan afhjælpe følelsen af skam og afmagt. Alligevel oplever de et krydspres mellem inklusionsidealer og dagligdagens ressourcemangel. For at mindske denne belastning peger både lærernes erfaringer og teorien på behovet for stærkere støttestrukturer – både internt på skolen og i samarbejdet med aktører som PPR. Ifølge Bronfenbrenners økologiske systemteori spiller relationerne på mesoniveau, særligt mellem skole og eksterne instanser, en væsentlig rolle for både elevernes og lærernes trivsel. En bæredygtig inklusionspraksis kræver derfor rammer, der støtter lærerne såvel som eleverne.

7.5 Delkonklusion af analyseafsnittet

Analysen af lærernes oplevelser med inklusion af ADHD-elever i folkeskolen har identificeret fire centrale temaer: inklusionens paradoks, manglende pædagogisk og kulturel repræsentation, tværprofessionelt samarbejde og lærernes emotionelle belastning. Gennem en abduktiv tilgang er empiri og teori blevet integreret for at belyse, hvordan lærerne navigerer i en hverdag præget af idealer, begrænsninger og følelser af afmagt. Et gennemgående fund er inklusionens paradoks: Selvom idealet om inklusion står stærkt i politik og lovgivning, mangler mange lærere ressourcer, støtte og specialviden til at realisere det i praksis. Ifølge Giddens' struktureringsteori formes lærernes handlemuligheder af skolens strukturelle rammer, og når disse ikke giver plads til støtte og opkvalificering, opleves inklusion som en belastning snarere end en mulighed. Mange lærere står

alene i store klasser med komplekse elevbehov, hvilket skaber frustration og følelse af utilstrækkelighed. Denne udfordring forstærkes af New Public Management-logikker, hvor målstyring og standardisering begrænser pædagogisk fleksibilitet. ADHD-elevs behov passer dårligt ind i et system, der fokuserer på ensartede resultater og effektivitet. Dermed bliver inklusion spændt ud mellem ideal og virkelighed, hvor økonomiske og styringsmæssige hensyn ofte vejer tungere end pædagogiske ambitioner. Konsekvensen er, at lærerne får sværere ved at skabe de nødvendige rammer for en meningsfuld inklusion af elever med ADHD.

Derudover peger analysen på en tydelig mangel på pædagogisk og kulturel repræsentation af ADHD i undervisningsmaterialer. Lærerne beskriver, hvordan elever med ADHD sjældent ser sig selv afspejlet i litteraturen, hvilket kan forstærke følelsen af isolation og at føle sig udenfor. Ifølge Bronfenbrenners økologiske systemteori har det pædagogiske miljø stor betydning for elevs udvikling, og fraværet af repræsentation kan også hæmme klassekammeraters mulighed for at udvikle empati og forståelse for ADHD. Analysen viser også, at det tværprofessionelle samarbejde – især med PPR – ofte er utilstrækkeligt. Lærerne oplever lange ventetider, manglende sparring og anbefalinger, der ikke er anvendelige i praksis. Set i lyset af Giddens' struktureringsteori fungerer PPR i teorien som en strukturel støtte, men i praksis opleves det ofte som en barriere grundet bureaukrati og fravær af kontinuerlig opfølgning. Denne afstand mellem teori og praksis kan forklares gennem NPM-logikker, hvor dokumentation og effektivitet prioriteres frem for praksisnær støtte. Endelig fremhæver lærerne, at forældres engagement spiller en væsentlig rolle. Når forældre ikke deltager aktivt i samarbejdet, står lærerne ofte alene med ansvaret for at håndtere komplekse udfordringer, hvilket yderligere begrænser mulighederne for en bæredygtig inklusionspraksis.

Afslutningsvis viser analysen, at arbejdet med inklusion af ADHD-elever ofte har følelsesmæssige omkostninger for lærerne. Flere oplever en vedvarende følelse af utilstrækkelighed og magtesløshed, når de ikke kan leve op til både faglige og pædagogiske krav. Scheffs teori om skam belyser, hvordan lærerne reagerer følelsesmæssigt, når de ikke føler, de indfrier forventningerne – særligt i en skolekontekst præget af NPM, hvor fokus er på målbare resultater frem for relationer. Samtidig fremhæver lærerne, at kollegial sparring og anerkendelse kan modvirke disse følelser og styrke oplevelsen af mening i arbejdet. Overordnet peger analysen på, at selvom idealet om inklusion er forankret i folkeskolens værdigrundlag, undermineres det af strukturelle begrænsninger, NPM-logikker og manglende ressourcer. For at styrke inklusionen kræves ikke blot politisk vilje, men også styrkede handlemuligheder for lærerne gennem efteruddannelse, praksisnær støtte fra PPR,

forældreopbakning og flere ressourcer i klasselokalet. Uden disse risikerer inklusion at forblive et ideal, der ikke kan realiseres i praksis.

8. Diskussion:

Den foregående analyse har belyst en række centrale problematikker og oplevelser hos lærerne i arbejdet med inklusion af ADHD-elever i folkeskolen. Disse fund danner grundlaget for en dybere diskussion af de temaer, som er fremtrædende i deres beskrivelser. Diskussionen er struktureret i fire delafsnit, der hver især adresserer de centrale udfordringer og perspektiver, der er identificeret gennem analysen. Første delafsnit, *Inklusionens paradoks: Idealer vs. praksis i folkeskolen*, diskuterer spændingen mellem politiske målsætninger om inklusion og de praktiske udfordringer, lærerne møder i klasseværelset. Andet delafsnit, *Manglen på pædagogisk og kulturel repræsentation: ADHD i undervisningsmaterialer*, undersøger, hvordan fraværet af relevante materialer kan hæmme både læring og social forståelse. Tredje delafsnit, *Det tværprofessionelle samarbejde – potentiale og begrænsninger*, fokuserer på samarbejdet mellem lærere, PPR og andre faggrupper, og hvordan dette kan styrke eller svække inklusionen. Det fjerde delafsnit inkluderer diskussion af de metodiske valg. Afslutningsvis samles de væsentligste pointer op i *Afrunding på diskussionen*, hvor der reflekteres over, hvordan politiske og pædagogiske rammer kan tilpasses for bedre at understøtte lærerne i inklusionsarbejdet.

8.1 Inklusionens paradoks: Idealer vs. praksis i folkeskolen

I Danmark har idealet om inklusion været centralt i skolepolitikken, ikke mindst siden implementeringen af inklusionsloven i 2012. Ambitionen har været, at elever med særlige behov – herunder elever med ADHD – i højere grad skal inkluderes i den almindelige undervisning. Inklusionen paradoks, som denne del af diskussionen tager udgangspunkt i, er spændingen mellem de politiske idealer om fællesskab og lige adgang mod de pædagogiske og strukturelle udfordringer i praksis. De politiske idealer bygger på stærke etiske og sociale principper, hvor forskellighed ses som en ressource, og hvor alle elever har ret til at deltage i det almene undervisningsmiljø. Som det fremgår i analysen, så oplever lærerne, at de i praksis mangler tid, ressourcer og støtte til at kunne lykkes med inklusionen. Her undersøger artiklen *"Inclusion has failed – so what now?"* fra DPU samme praksisnære perspektiv ved at understrege, at inklusionsindsatsen i mange tilfælde blev gennemført uden samtidig at opkvalificere lærerne eller tilpasse skolestrukturen. Dette betyder

konkret, at lærerne ofte vil stå alene med opgaven og må balancere hensynet til både elever med særlige behov og resten af klassen (Weirsøe, 2021). Samtidig har skolereformen fra 2014 og indførelsen af New Public Management-logikker i uddannelsessektoren skærpet kravet om målstyring, test og dokumentation. Som Greve og Sløk påpeger i *When Dialogue Doesn't Work*, skete denne udvikling ofte uden reel dialog med lærerne og var i høj grad præget af central politisk styring og magtspil, som fx under lockouten i 2013. Dette bidrager til en oplevelse af, at inklusion bliver vanskeligere at realisere, når lærernes perspektiver ikke bliver inddraget (Greve & Sløk, 2020).

Et modargument kunne dog være, at den manglende inddragelse af lærerne kan forklares ud fra et økonomisk og styringsmæssigt perspektiv. Den centraliserede beslutningsproces og de standardiserede målsætninger gør det muligt at gennemføre reformer hurtigere og med en mere ensartet struktur på tværs af skolerne. I et system præget af begrænsede ressourcer og et politisk ønske om effektivisering, kan det være vanskeligt at sikre inddragelse af alle parter uden at forsinke implementeringen og øge omkostningerne. Dette afspejler en klassisk New Public Management-logik, hvor effektivitet og kontrol prioriteres over proces og medbestemmelse. Hermed synliggøres en grundlæggende spænding mellem ønsket om hurtig implementering og effektivisering på den ene side og behovet for dialog og medbestemmelse på den anden. Det rejser spørgsmålet om, hvorvidt inklusion kan realiseres optimalt uden lærernes aktive deltagelse i beslutningsprocesserne.

I praksis har dette for mange lærere skabt en oplevelse af at blive frataget professionel handlefrihed og mulighed for at tilrettelægge undervisningen fleksibelt – dét, som reel inklusion kræver. Her opstår inklusionens paradoks: På papiret er inklusion et smukt ideal, men i praksis risikerer idealet at blive en tom skal, fordi elever med ADHD kan opleve at blive ekskluderet og ikke mødt under deres skolegang. Denne bekymring deles også af både eksperter og forældre. Som beskrevet i artiklen *"Folkeskolen er for alle børn. Eller hvad?"* (Hagelskjær, Pallesen & Tvede, 2025), er kommunerne i gang med en ny inklusionsbølge, primært motiveret af økonomiske hensyn. Specialområdet er vokset markant og udgør nu over en fjerdedel af folkeskoleudgifterne, hvilket har medført et politisk ønske om at flytte flere elever tilbage i almenundervisningen. Men ifølge eksperter er mange skoler ikke gearret til dette. Både de fysiske rammer og lærernes forudsætninger bliver hertil nævnt, som utilstrækkelige. Som fysiske rammer gælder eksempelvis behovet for stillezoner, nicher og fleksible læringsmiljøer – forhold, som især elever med særlige problematikker er nødvendige for at sikre trivsel. Som Andreas Rasch-Christiansen fremhæver i samme artikel, er det ikke kun lærernes kvalifikationer, men også de fysiske rammer, der er afgørende for inklusionens succes (Hagelskjær,

Pallesen & Tvede, 2025. Når gamle skolebyggerier ikke tilbyder muligheder for afskærmning eller individuelle pauser, reduceres elevernes koncentration og læringsudbytte markant. Med den pointe taget i betragtning er det derfor afgørende, at de fysiske rammer er tilstrækkelige, hvis eleverne skal trives og udvikles fagligt. Løsningen på inklusionens paradoks er også under diskussion, afhængig af om løsningen ses på kort eller længere sigt. På kort sigt foreslår forskere mere fleksible undervisningsformer og mellemformer, der kombinerer almen- og special pædagogik (Weirsøe, 2021). Men dette løser ikke nødvendigvis de dybereliggende strukturelle problemer. På længere sigt bør man derfor overveje, hvordan der kan skabes balance mellem de politiske idealer og skolens virkelighed. Det kræver investering i pædagogisk støtte, tid til relations arbejde og en anerkendelse af, at inklusion ikke kan realiseres gennem kontrol og dokumentation alene – men gennem professionel tillid, samarbejde og konkrete rammeforbedringer.

8.2 Manglen på pædagogisk og kulturel repræsentation: ADHD i undervisningsmaterialer

Spørgsmålet om, hvorvidt undervisningsmaterialer formår at inkludere og repræsentere elever med ADHD, aktualiseres af læreres oplevelse af, at elever med ADHD ofte føler sig oversete i både den faglige og sociale kontekst i skolen. Det har været mønstret, at undervisningsmaterialer primært er udviklet med fokus på neurotypiske elever, og at den særlige livsverden, som elever med ADHD befinder sig i, sjældent afspejles i det pædagogiske indhold. Derfor er det aktuelt at diskutere de konkrete barrierer og behov, der fremgår af lærernes udtalelser i forhold til at skabe større kulturel og pædagogisk repræsentation i undervisningen. Barriererne knytter sig især til manglen på relevante undervisningsmaterialer og ressourcer, der afspejler ADHD-elevs oplevelser, mens behovene handler om udvikling af differentierede materialer og større fokus på repræsentation, som kan styrke både forståelse og inklusion i klasserummet. Dette tydeliggør, hvor der skal sættes ind for at skabe en mere inkluderende og genkendelig læringsoplevelse for alle elever. Flere af de lærere, der deltager i dette speciale, peger på, at elever med ADHD ofte ikke kan spejle sig i det materiale, de møder i skolen. En lærer fortæller fx, at *“Det er meget svært at finde noget til børn der har ADHD. Fordi der bliver ikke skrevet bøger om børn med ADHD. Det er noget, jeg sindssygt godt kunne tænke mig”*. (k24, 1404-432). Denne oplevelse understøttes af ADHD-foreningens notat, der peger på, at elever med ADHD ofte føler sig misforstået og kritiseret, hvilket kan føre til lavt selvværd og en følelse af at være ekskluderet (ADHD-foreningen, 2020). Når elever ikke ser sig selv spejlet i skolens indhold, risikerer de ikke blot faglig marginalisering, men også social og emotionel eksklusion. Dette kalder

på et bredere dannelsesperspektiv, hvor undervisningen understøtter mangfoldighed og empati, og hvor der skabes rum for elevernes forskellige måder at være i verden på.

I denne sammenhæng kan Bronfenbrenners økologiske systemteori understøtte disse udtalelser ved at give en nyttig ramme til at forstå, hvordan elevers læring og trivsel er afhængig af spillet mellem mikro- og makroniveauer i deres liv. Hvis det pædagogiske miljø ikke tager højde for elevers individuelle forudsætninger og livsverden, svækkes relationen mellem elev og skole, og dermed hele det mesosystem, der bør binde disse miljøer sammen. En lærer udtrykker det således: “Når de ikke forstår sig selv, og de andre ikke forstår dem – så bliver skolen et sted, hvor de fejler.” Derudover kan Scheffs teori om skam og anerkendelse bruges til at fortolke den emotionelle betydning af manglende repræsentation. Scheff (1994) fremhæver, at skam opstår i relationer, hvor individet oplever ikke at blive set eller forstået. Når elever med ADHD ikke møder sig selv i undervisningens indhold eller i klassens sociale fællesskab, risikerer de at internalisere oplevelsen af at være forkert. Som én lærer bemærker, “hvis alle bøgerne handler om elever, der kan sidde stille og koncentrere sig, så tror barnet med ADHD, at der er noget galt med dem.”

Ud fra udtalelsen er der derfor brug for materialer, som ikke alene beskriver ADHD ud fra en klinisk eller pædagogisk vinkel for fagpersoner, men som også er henvendt til elever og unge – både dem med ADHD og deres klassekammerater. Bogen *ADHD – Alle Detektiver Har Det* Af Ina Victoria Haller fra 2021 er et eksempel på litteratur, der søger at øge forståelsen for ADHD blandt elever. Ifølge bogens beskrivelse kan den anvendes som højtæsningsbog og som dialogværktøj til at tale med elever om ADHD, hvilket kan bidrage til at skabe rummelighed, forståelse og tolerance mellem børnene. Selvom der ikke foreligger specifik forskning om denne bogs effekt, peger generel forskning på, at brugen af litteratur og fortællinger, der afspejler børns egne oplevelser, kan styrke deres selvforståelse og empati blandt jævnaldrende. For eksempel fremhæver en rapport fra VIVE, at narrativ samtaleterapi kan øge trivslen hos børn og unge ved at hjælpe dem med at forstå egne begrænsninger og tale om det, der er vigtigt for dem i hverdagen (Nielsen, Ibsen, & Henze-Pedersen, 2023). Derfor kan bøger som *ADHD – Alle Detektiver Har Det* potentielt fungere som et redskab til at fremme inklusion og forståelse i klasseværelset.

8.3 Det tværprofessionelle samarbejde – potentiale og begrænsninger

En central problematik i inklusionsarbejdet er, om ansvaret for at inkludere elever med ADHD primært hviler på læreren, eller om det reelt er en fælles opgave, der kræver tværprofessionelt

samarbejde. Mens politiske målsætninger ofte antyder, at inklusion er et fælles ansvar, oplever mange lærere i praksis, at de står alene med opgaven. Dette perspektiv fremhæves gentagne gange i lærernes udtalelser, hvor manglen på støtte fra PPR, AKT-lærere og forældre skaber en følelse af isolering og afmagt. Her opstår spørgsmålet, om det tværprofessionelle samarbejde reelt understøtter lærernes arbejde med inklusion, eller om det primært er en politisk ambition, der sjældent realiseres i praksis. Lærerne beskriver, hvordan de ofte må navigere alene i komplekse undervisningssituationer uden den nødvendige sparring og støtte fra andre fagpersoner. Dette står i kontrast til ambitionerne om tværfaglighed, hvor samarbejdet med PPR og andre aktører skulle sikre en mere helhedsorienteret tilgang til inklusion. Diskussionen rejser derfor spørgsmålet, om det tværprofessionelle samarbejde er tilstrækkeligt integreret i den daglige praksis, eller om lærerne fortsat bærer hovedansvaret alene. Hvis inklusion skal lykkes, kræver det, at samarbejdet ikke blot bliver en formalitet, men en konkret støtte i hverdagen, hvor lærerne oplever en reel medspiller i arbejdet med ADHD-elever. Dette peger på et behov for at gentænke, hvordan PPR og andre aktører inddrages i praksis, så inklusion bliver et fælles anliggende – ikke blot et individuelt ansvar.

Ifølge Dorte Kousholt og Anne Morin (2023) oplever mange lærere, at rådgivning fra PPR er for løsrevet fra undervisningens virkelighed. Forskningsoversigten fra artiklen viser, at lærere ofte har svært ved at omsætte de anbefalinger, de får fra PPR, til konkret praksis – ikke fordi rådgivningen nødvendigvis er dårlig, men fordi den mangler kontekstnærhed og fælles forståelse (Kousholt & Morin, 2023). Lærerne i artiklen efterspørger mere tilgængelige og tilstedeværende PPR-medarbejdere, som har indsigt i klassens og skolens hverdag. Samtidig fremgår det, at lærere kan opleve sig underkendt i samarbejdet – deres faglige viden og erfaringer bliver ikke altid anerkendt som legitime eller brugbare input i PPR's arbejde. Denne spænding kan ses som et udtryk for det, Giddens betegner som strukturens dualitet: Lærerens handlinger er både formet af og medskabende for den struktur, de agerer i. Hvis skolen er organiseret på en måde, der begrænser samarbejdet – fx pga. tidspres, utydelige ansvarsfordelinger eller manglende fælles mødefora – bliver lærernes handlemuligheder tilsvarende indsnævret (Kousholt & Morin, 2023). Omvendt kan lærerne selv – gennem aktivt samarbejde, fælles refleksion og koordinering – bidrage til at udvikle og forbedre strukturerne om det tværprofessionelle arbejde, som redegjort tidligere. Iben Attrup Nielsen (Nielsen, u.d.) peger på, at velfungerende tværfagligt samarbejde forudsætter vedvarende ledelsesopbakning på flere niveauer og klare arbejdsgange med tydelig ansvarsfordeling. Det kræver økonomisk og organisatorisk forankring, faste mødefora og tilstedeværelse af en tovholder, der kan binde faggrupperne sammen og sikre kontinuitet i indsatserne.

Dette illustrerer et behov for balance: På den ene side må lærerne styrkes i deres handlekraft og muligheder for at navigere i de strukturer, de er en del af. På den anden side kræver det, at skolen organisatorisk understøtter det tværprofessionelle samarbejde med klare rammer og ledelsesmæssig opbakning. Ideelt set bør det være en balancegang, hvor lærernes agentur ikke hæmmes af manglende ressourcer, og hvor de strukturelle rammer ikke blot eksisterer som politiske målsætninger, men som konkrete forankringer i hverdagen. Det peger på, at både mikro- og mesoniveauet skal være velfungerende for at skabe en reel og bæredygtig inklusion af elever med ADHD. En mulig løsning ud fra de forskellige perspektiver, som er fremført i diskussionen, som vil kunne ændre det tværprofessionelle kan ses på to måder: På kort sigt kan man derfor styrke samarbejdet gennem mere praksisnær rådgivning, hvor PPR-medarbejdere i højere grad arbejder side om side med lærerne i klasselokalet. På længere sigt bør man dog overveje en mere grundlæggende justering af skolens struktur, hvor samarbejdet om inklusion ikke bliver en ekstraopgave, men en integreret del af skolens kultur og organisering. Samlet set viser diskussionen, at potentialet i det tværprofessionelle samarbejde er stort – men at det kun kan indfries, hvis strukturerne og relationerne begge understøtter det. For at lærere skal kunne agere som med skabere af inkluderende praksis, skal de også have adgang til professionel sparring, tydelige samarbejdsgange og ledelsesmæssig opbakning.

8.4 Metodediskussion

Den valgte kvalitative tilgang med semistrukturerede interviews har gjort det muligt at opnå dybdegående indsigt i lærernes oplevelser med inklusion af elever med ADHD. Ved at fokusere på deres egne beskrivelser og perspektiver har undersøgelsen kunnet belyse komplekse, kontekstafhængige forhold, som ofte overses i kvantitative undersøgelser. Samtidig er metoden begrænset af sit omfang og det specifikke udsnit af informanter. Da der ikke er inddraget stemmer fra fx PPR, skoleledelse eller elever, bygger analysen udelukkende på lærernes perspektiv. Dette har været en bevidst afgrænsning for at fastholde fokus, men det betyder også, at nogle relevante nuancer – særligt i det tværprofessionelle samarbejde – kun belyses indirekte. Derudover repræsenterer undersøgelsen et øjebliksbillede fra tre forskellige skoler, hvilket rejser spørgsmål om generaliserbarhed. Den abduktive tilgang har dog styrket analysens refleksivitet ved at lade empiri og teori informere hinanden løbende. For fremtidig forskning kunne det være relevant at inddrage flere aktørperspektiver og undersøge, hvordan forskellige faggrupper oplever og forstår inklusionsarbejdet i praksis.

8.5 Afrunding på diskussionen

Diskussionen viser, at inklusion af elever med ADHD ikke alene handler om vilje, men forudsætter konkrete strukturelle, kulturelle og relationelle ændringer i folkeskolen. Inklusionens paradoks illustrerer, hvordan politiske ambitioner om rummelighed ofte kolliderer med skolens ressourcer og praksis, hvilket begrænser lærernes muligheder for at støtte elever med særlige behov. Derudover fremstår den manglende pædagogiske og kulturelle repræsentation som en central barriere. Når undervisningsmaterialet ikke afspejler ADHD-elevs virkelighed, risikerer det at svække både deres faglige udbytte og sociale deltagelse. Det tværprofessionelle samarbejde, særligt med PPR, rummer stort potentiale, men hæmmes af manglende tilgængelighed og uklare organisatoriske rammer. For at dette samarbejde skal fungere, kræves både strukturel opbakning og anerkendelse af lærernes position i inklusionsarbejdet. Sammenfattende peger diskussionen på, at reel inklusion kræver mere end hensigtserklæringer. Det forudsætter en helhedsorienteret indsats, hvor skolens strukturer, undervisningens indhold og samarbejdet mellem fagpersoner understøtter lærernes mulighed for at lykkes med opgaven.

9. Konklusion

Formålet med dette speciale har været at undersøge og svare på problemformuleringen: Hvordan oplever lærere folkeskolens rammer for inklusion af elever med ADHD, hvilke udfordringer står de overfor i undervisningen, og hvilke udfordringer og muligheder opstår i arbejdet med inklusion i praksis? Gennem en kvalitativ undersøgelse med udgangspunkt i interviewdata fra lærere i både små og store folkeskoler blev der opnået indblik i, hvordan skolens strukturer, samarbejdet med PPR og relationen til forældre påvirker lærernes muligheder for at inkludere ADHD-elever på en meningsfuld måde, for at svare på

9.1 Inklusionens paradoks: Idealer versus praksis

Et af de mest markante fund i specialet er den store diskrepans mellem de politiske idealer om inklusion og lærernes oplevelse af inklusion i praksis. Trods intentionen om at skabe rummelige og mangfoldige læringsmiljøer, viser analysen, at lærerne ofte står alene med ansvaret for elever med komplekse behov – uden tilstrækkelig støtte og ressourcer. Giddens' struktureringssteori understøtter denne problematik ved at vise, hvordan lærernes handlemuligheder formes og begrænses af de strukturelle rammer i skolen, som er præget af New Public Management-logikker og målstyring.

Disse strukturer dikterer stramme skemaer, store klassestørrelser og en mangel på tid til relationsarbejde, hvilket gør det vanskeligt at skabe de inkluderende læringsmiljøer, der politisk er ambitionen. Her opstår inklusionens paradoks: Det, der på papiret fremstår som et ideal om fællesskab og lige muligheder, risikerer at blive en ekskluderende praksis, hvor børn med ADHD ikke modtager den nødvendige støtte og i stedet marginaliseres i det almene undervisningsmiljø.

9.2 Manglen på pædagogisk og kulturel repræsentation

Et andet centralt fund er fraværet af pædagogisk og kulturel repræsentation for ADHD-elever i skolens undervisningsmaterialer. Lærerne beskriver, hvordan børn med ADHD ofte ikke kan spejle sig i litteraturen og det pædagogiske indhold, hvilket forstærker følelsen af eksklusion. Denne mangel på repræsentation forhindrer ikke blot børnene i at se sig selv i skolen, men skaber også en barriere for deres klassekammerater, som ikke får indsigt i ADHD-diagnosen og de særlige behov, der følger med. Dette peger på en kulturel og pædagogisk blindhed, som ikke blot rammer børnene, men også forringer den inkluderende praksis i klasserummet. Bronfenbrenners økologiske systemteori understøtter dette perspektiv ved at illustrere, hvordan mikro- og mesoniveauer (klasselokalet og skolen) påvirkes af manglende ressourcer og viden om ADHD.

9.3 Det tværprofessionelle samarbejde – potentiale og begrænsninger

Samarbejdet med PPR og forældre blev identificeret som en central faktor for inklusionens succes. I analysen fremgår det dog, at samarbejdet ofte er præget af lange ventetider, manglende konkret sparring og bureaukratiske processer, der forhindrer hurtig og effektiv støtte. Giddens' struktureringsteori kan forklare, hvordan PPR, som en institutionel struktur, både muliggør og begrænser lærernes handlemuligheder. Når støtten fra PPR trækkes i langdrag, overlades lærerne til sig selv, hvilket resulterer i frustration og oplevelsen af at "stå på bar bund" i arbejdet med børn med ADHD. Samtidig viser analysen, at forældreopbakning har afgørende betydning for børnenes trivsel og inklusion i skolen, hvilket skaber et yderligere pres på lærerne, når denne opbakning mangler.

9.4 Lærernes emotionelle oplevelser: Skam, anerkendelse og arbejdspress

Inklusionsarbejdet rummer ikke kun praktiske, men også betydelige emotionelle udfordringer for lærerne. Flere beskriver en følelse af utilstrækkelighed og magtesløshed, når de oplever, at de ikke kan leve op til kravene om at inkludere elever med ADHD på en meningsfuld måde. Scheffs teori om skam og anerkendelse har i denne abduktive undersøgelse ikke blot understøttet analysen, men har

også åbnet for en teoretisk forståelse af lærernes oplevelser som mere end individuelle reaktioner: Skam fremstår som et strukturelt vilkår i et system, hvor anerkendelse ofte udebliver, og hvor lærernes professionelle identitet udfordres. Abduktionen har her gjort det muligt at forbinde lærernes konkrete erfaringer med større teoretiske pointer om, hvordan sociale bånd og systemisk anerkendelse spiller en rolle for trivsel og faglig motivation. Det tydeliggør, at når anerkendelse ikke gives – hverken fra kolleger, ledelse eller systemet – forstærkes oplevelsen af skam og emotionel belastning. Et centralt paradoks fremkommer: Lærerne ønsker at lykkes med inklusion, men står i et krydspres, hvor de strukturelle betingelser – snarere end deres vilje – begrænser handlemulighederne. Selvom eleverne ikke er blevet interviewet direkte i denne undersøgelse, er fokus netop lagt på lærernes perspektiv for at forstå, hvordan inklusion formes og udfordres i praksis – set gennem frontlinjepersonalets erfaringer. Den valgte afgrænsning har gjort det muligt at undersøge, hvordan strukturelle vilkår og følelsesmæssige belastninger hænger sammen i det daglige møde mellem lærer og elev.

9.5 Kritisk perspektiv og behov for forandring

Selvom intentionerne bag inklusionspolitikken er velmenende, viser specialets analyser, at de strukturelle og organisatoriske rammer ikke understøtter lærerne i tilstrækkelig grad. New Public Managements målstyring og effektiviseringskrav har indskrænket lærernes handlemuligheder og skabt en bureaukratiseret skolekultur, hvor relationsarbejde og individuel støtte til elever med ADHD presses i baggrunden. Dette stemmer overens med tidligere forskning, fx Pedersen, Kollin og Ladekjær (2016), der peger på, at lærere ofte oplever at stå alene med inklusionsopgaven i krydspres mellem idealer og ressourcer. Ligeledes viser Tegtmejer et al. (2024), at det tværprofessionelle samarbejde med PPR ofte fremstår fragmenteret og præget af ressourcemæssige begrænsninger, hvilket også fremhæves i denne undersøgelse. Derudover viser Mohr-Jensen et al. (2015), at lærere generelt mangler viden om ADHD, og at dette kan føre til uens praksis og barrierer for inklusion – en tendens, der her ses forstærket af manglende pædagogisk og kulturel repræsentation i undervisningsmaterialerne. Disse fund bekræfter, at de udfordringer lærerne beskriver, ikke er isolerede, men indskrives sig i et bredere mønster i den eksisterende danske forskning på området.

9.6 Perspektivering og fremtidig forskning

For at skabe en mere bæredygtig inklusionspraksis er der behov for en gennemgribende strukturel ændring i folkeskolen. Dette inkluderer blandt andet bedre efteruddannelse af lærere, så de klædes på

til at håndtere ADHD og andre diagnoser med konkrete strategier og pædagogiske redskaber. For at styrke inklusionen af ADHD-elever i folkeskolen kan følgende tiltag overvejes:

- Et tættere og mere praksisnært samarbejde med PPR, hvor fokus ikke kun er på observationer og rapporter, men også på reel tilstedeværelse og løbende sparring i klasserummet.
- En øget pædagogisk repræsentation af ADHD i undervisningsmaterialer, der kan skabe genkendelse for elever med diagnosen og øge forståelsen hos deres klassekammerater.
- Mere fleksible rammer og en reduktion i klassestørrelser, så lærerne får bedre muligheder for at imødekomme de individuelle behov hos elever med ADHD – samt tid og rum til pædagogisk sparring og faglig refleksion, der kan understøtte udviklingen af inkluderende praksis.

Fremtidig forskning kan med fordel undersøge, hvordan en omstrukturering af PPR's arbejde kan effektiviseres, så lærerne hurtigere får adgang til støtte og sparring. Derudover kunne longitudinelle studier afdække, hvordan forskellige organisatoriske rammer påvirker lærernes oplevelser af inklusion over tid. En analyse af, hvordan skoler med mere fleksible styringslogikker håndterer ADHD-inklusion, kunne også belyse, om andre organisatoriske tilgange end New Public Management kunne skabe bedre betingelser for både lærere og elever. Samlet set viser specialet, at lærernes oplevelser af inklusion af ADHD-elever er præget af strukturelle barrierer, følelsesmæssige udfordringer og et stærkt behov for systematisk støtte og anerkendelse. Hvis folkeskolen skal realisere sit ideal om inklusion, kræver det mere end intentioner – det kræver strukturelle forandringer, der rækker ud over skolens mure og ind i de politiske beslutningslag.

Bibliografi

- ADHD-foreningen. (februar 2020). *Elever med ADHD i grundskolen*. Hentet fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2020-02/1.%20Delnotat_ADHD_Tilgængelighed.pdf
- Albertsen, J. E. (2020). *Folkeskolens udvikling efter reformen En vidensopsamling om folkeskolereformens følgeforskningsprogram 2014-2018*. København K: Børne - og Undervisningsministeriet .
- Andersen, H., & Koch, L. (2015). Kapitel 6 - HERMENEUTIK OG FÆNOMENOLOGI. I M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen, & P. Nedergaard, *VIDENSKABSTEORI — i statskundskab, sociologi og forvaltning 3. udgave, 1. oplag* (s. 205-249). Finland: forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Aarhus Universitet. (u.d.). *Fejlkilder ved interviews*. Hentet fra metodeguiden.au.dk: <https://metodeguiden.au.dk/fejlkilder-ved-interviews>
- Borh, J. (marts 2024). *Skole-hjem-samarbejde omkring børn med ADHD/ADD*. Hentet fra adhd.dk: <https://adhd.dk/wp-content/uploads/2024/03/Skole-hjem-samarbejde-1-2024.pdf>
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. København: Hans Reitzels forlag.
- Brinkmann, S. (2015). Kapitel 2 - FORSTÅELSE OG FORTOLKNING. I M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen, & P. Nedergaard, *VIDENSKABSTEORI — i statskundskab, sociologi og forvaltning. 3. udgave, 1. oplag* (s. 69-97). Finland: forfatterne og Hans Reitzels Forlag,.
- Brinkmann, S., & Petersen, A. (29. September 2015). *Vi lever i en diagnosekultur*. Hentet fra www.kristeligt-dagblad.dk: <https://www.kristeligt-dagblad.dk/psykiatri/diagnosebog>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I B. Svend, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 15-23). Bosnia: forfatterne og Hans Reitzels forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. I M. Gauvain , & M. Cole, *Readings of the development of children, 2nd Ed* (s. 1643-1647). Oxford: Pergamon Press.
- Brygger, S., & Arnov, L. D. (06. november 2023). *Undervisning af elever, der er udfordrede på koncentration og samarbejde*. Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/stx/saerlige-elevgrupper/diagnoser/undervisning-af-elever-der-er-udfordrede-paa-koncentration-og>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods Fifth edition*. Oxford: Oxford University Express.
- Chatterjee, I., Kunwar, J., & den Hond , F. (2019,). Anthony Giddens and structuration theory. I *Management, Organizations and Contemporary Social Theory* (s. p.60-79). United Kingdom: Routledge.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society - Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press Berkely and Los Angeles .
- Hagelskjær , R. B., Pallesen, A. D., & Tvede, I. (12. Marts 2025). *Kommunerne vil have mere inklusion i folkeskolen - men mange skoler har ikke plads til elever med særlige behov*. Hentet fra dr.dk: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/kommunerne-vil-have-mere-inklusion-i-folkeskolen-men-mange-skoler-har-ikke-plads-til>

- Hedegaard-Sørensen, L., & Grumløse, S. P. (08. juni 2016). *Når inklusion ender i eksklusion*. Hentet fra Folkeksolen.dk: <https://www.folkeksolen.dk/folkeksolen-nr-11-2018-inklusion-kronik/nar-inklusion-ender-i-eksklusion/786171>
- Hood, C. (1991). *A Public Management for all seasons?*
- Ingemann, J. H., Kjeldsen, L., Nørup, I., & Rasmussen, S. (2019). *Kvalitative undersøgelser i praksis*. Forfatterne og Samfundslitteratur.
- Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K., & Nedergaard, P. (2015). INTRODUKTION - HVAD ER VIDENSKABSTEORI? I M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen, & P. Nedergaard, *VIDENSKABSTEORI — i statskundskab, sociologi og forvaltning*. 3. udgave, 1. oplag (s. 13-26). Finland: forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, M. (21. august 2024). *Lærernes viden og forståelse for diagnoser hjælper eleverne*. Hentet fra uddannelsesbladet.dk: <https://uddannelsesbladet.dk/artikel/laerernes-viden-og-forstaaelse-diagnoser-hjaelper-eleverne>
- Jensen, S. K., & Szulewicz, T. (2024). PPR's funktion og faglighed i bevægelse. Et historisk rids i lyset af den aktuelle debat om øget praksisnærhed i PPR og en begyndende skitsering af en situeret pædagogisk-psykologisk praksis. . *Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk samfundsforskning –Årgang 52, nr. 1*, s. 132-155.
- Kamp, M., & Schulz, M. L. (22. april 2018). *Diagnoser kan kvæle pædagogikken*. Hentet fra bupl.dk: <https://bupl.dk/paedagogik-og-profession/paedagogisk-forskning/diagnoser-kan-kvaele-paedagogikken>
- Kousholt, D., & Morin, A. (forfatteren, DPU og Aarhus Universitetsforlag 2023). *Pædagogisk Indblik - Samarbejde mellem PPR og skole*. Hentet fra dpu.au.dk: https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/PPR/22_Samarbejde_mellem_PP og_skole_-_30-10-2023.pdf
- Møberg, K. D., & Justesen, T. (2018). *Effektbasert styring af den danske folkeskole*. https://www.projekter.aau.dk/projekter/files/281248811/Effektbasert_styring_i_den_danske_folkeskole.pdf: Aalborg Universitet.
- Mohr-Jensen, C., Steen-Jensen, T., Bang-Schnack, M., & Thingvad, H. (2015). What Do Primary and Secondary School Teachers Know About ADHD in Children? Findings From a Systematic Review and a Representative, Nationwide Sample of Danish Teachers. <https://journals-sagepub-com.zorac.aub.aau.dk/doi/pdf/10.1177/1087054715599206>, p. 206-219.
- Nielsen, I. A. (u.d.). *Tværfagligt samarbejde om skolegang og læring*. Hentet fra sbst.dk: <https://www.sbst.dk/boern/skolegang-og-laering/tvaerfagligt-samarbejde?>
- Nielsen, K. H. (27. april 2023). *To nye bøger om diagnoser klæder lærere og pædagoger på til svær opgave*. Hentet fra dpu.au.dk: <https://dpu.au.dk/om-dpu/nyheder/nyhed/artikel/nyt-om-boern-og-unge-med-diagnoser>
- Nielsen, K. S., Ibsen, J. T., & Henze-Pedersen, S. (VIVE og forfatterne 2023). *Virksomme indsatser til børn og unge med autisme og/eller ADHD En videnskortlægning*. Hentet fra www.vive.dk: <https://www.vive.dk/media/pure/rv79jqxn/23890676?>
- Oshkosh, U. o. (5. april 2018). *Bias*. Hentet fra www.uwosh.edu: <https://www.uwosh.edu/hr/wp-content/uploads/sites/90/2018/04/Bias.pdf>
- Pedersen, H. S., Kollin, M. S., & Ladekjær, E. (2016). *Inklusion i folkeskolen Erfaringer fra 16 folkeskoler i fire kommuner*. København K: Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning. KORA og forfatterne. <https://www.uvm.dk/>

- /media/filer/uvm/udd/folke/pdf16/maj/160511-inklusion-i-folkeskolen-kora.pdf?utm.
Hentet fra www.uvm.dk: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf16/maj/160511-inklusion-i-folkeskolen-kora.pdf?utm>
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, M. M. (Oktober 2024). *Kommunernes organisering og styring af PPR-funktionen*.
Hentet fra www.benchmark.dk:
<https://www.benchmark.dk/Media/638651913931842334/Ledelsesresume.pdf>
- Scheff, T. J. (Volume 26, Number 2, 2003). *Shame In Society*. Santa Barbara: University of California.
- Schou, I. A. (30. oktober 2023). *vpt.dk*. Hentet fra Podcast: Samarbejde mellem PPR og skole:
<https://vpt.dk/folkeskole/podcast-samarbejde-mellem-ppr-og-skole?>
- Sløk, C., & Greve, C. (2020). *When dialogue doesn't work: school reforms and lessons from Denmark*. Routledge.
- Stanek, H. (02. juni 2023). *Samråd om børn med ADHD: Ministre har store forventninger til lettere behandling i PPR*. Hentet fra folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/adhd-dansk-folkeparti-inklusion/samrad-om-born-med-adhd-ministre-har-store-forventninger-til-lettere-behandling-i-ppr/4718545>
- Stormly, M. S., & Madsen, S. T. (2017). *Skiftene styringsparadigmer i den offentlige sektor*.
Hentet fra rucforsk.ruc.dk:
https://rucforsk.ruc.dk/ws/files/59871043/4_semesterrapport_fardig2.pdf?utm
- Tegtmejer, T., Schoop, S. R., Corydon, M. K., & Andreasen, A. G. (2024). *Særlige behov i skolen - En undersøgelse af forståelse, opdeling, organisering omkring og imødekomme af særlige behov i skolen*. København K: VIVE & forfatterne.
- Thomsen, P. H. (07. 11 2025). *ADHD, oversigt*. Hentet fra Sundhed.dk:
<https://www.sundhed.dk/borger/patienthaandbogen/psyke-hos-boern/sygdomme/adhd/adhd-oversigt/>
- Undervisningsministeriet. (27. maj 2021). *Redegørelse til Folketinget om folkeskolereformen*.
Hentet fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf21/maj/210528-redegoerelse-til-folketinget-om-folkeskolereformen.pdf?utm>
- Universitet, A. (April 2023). *PERSONDATA OG GDPR PÅ AAU*. Hentet fra www.intern.aau.dk:
<https://www.intern.aau.dk/gdpr/>
- Universitet, A. (u.d.). *Sampling*. Hentet fra metodeguiden.au.dk:
<https://metodeguiden.au.dk/sampling-revised>
- Weirsøe, M. (06. December 2021). *Inclusion has failed - so what now?* Hentet fra dpu.au.dk:
<https://dpu.au.dk/en/about-the-school/nyheder/single/artikel/inclusion-has-failed-so-what-now-1?>

Indholdsfortegnelse for Bilag:

- Bilag 1- Semistruktureret interviewguide
- Bilag 2- Kodetræ for analyse af interviewdata
- Bilag 3- Interview – K24
- Bilag 4- Interview – K43
- Bilag 5- Interview – M53