



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY  
DENMARK

## Overskridelse af lærerudbrændthed og ADHD--diagnosticering af børn

*En social praksisteoretisk udforskning af indskolingsbørn og deres lærerteams mulighed for overskridende læring i klasserummet*

Kristensen, Karen Lis

*Publication date:*  
2013

*Document Version*  
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Kristensen, K. L. (2013). *Overskridelse af lærerudbrændthed og ADHD--diagnosticering af børn: En social praksisteoretisk udforskning af indskolingsbørn og deres lærerteams mulighed for overskridende læring i klasserummet.*

### General rights

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

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

### Take down policy

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

---

# **Overskridelse af lærerudbrændthed og ADHD-diagnosticering af børn**

En social praksisteoretisk udforskning af indskolingsbørn og deres  
lærerteams mulighed for overskridende læring i klasserummet

Af

*Karen-Lis Kristensen*

Afhandling indleveret med henblik på opnåelse af ph.d.-graden ved  
Institut for Kommunikation  
HCCI (Human Centered Communication and Informatics)  
Aalborg Universitet, Danmark  
2013

*Hovedvejleder:*  
Professor Lene Tanggard,  
Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet

*Bivejleder:*  
Lektor Line Lerche-Mørck, IUP, Aarhus Universitet

---

© Karen-Lis Kristensen 2013

Layout: Karen-Lis Kristensen, Lars Brinck  
Omslag: Anna Ohrt, Signe Ohrt, Kasper Brinck Kristensen  
Tryk: UniPrint, Aalborg Universitet

Kopiering tilladt efter aftale med CopyDan.

Citation fra afhandlingens kappe skal ske med følgende kildeangivelse:

Kristensen, K.L. (2013): *Overskridelse af lærerudbrændthed og ADHD-diagnosticering af børn. En social praksisteoretisk udforskning af indskolingsbørn og deres lærerteams mulighed for overskridende læring i klasserummet*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet, Danmark.

Citation fra den enkelte artikel skal ske med den pågældende artikels reference.

ISBN 978-87-89701-45-5

Indleveret med henblik på opnåelse af ph.d.-graden ved Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet den 20. september 2013

## Indhold

### Forord

1	Problemstillingen og dens praksisrelevans	1
1.1	Praksisproblematik	
1.2	Stress og udbændthed blandt lærere	
1.2.1	Stress og udbændthed blandt pædagoger	
1.2.2	Opsamling	
1.3	ADHD	
1.3.1	Forekomst af ADHD blandt børn	
1.3.2	Opsamling	
2	Skolehistorisk forankring	13
2.1	Indledning	
2.1.1	Foucaultsk magt	
2.1.2	Magtens teknologier	
2.2	Én skolehistorie: Enhedsskolen (retur?)	
2.2.1	Visionen om enhedsskolen	
2.2.2	Den danske folkeskole: udvidelse udad	
2.2.3	Didaktikkens opkomst – udvidelse indad gennem dannelse	
2.2.4	'10 års udelt skolegang med resultatslighed og socialpædagogisk omsorg for alle'	
2.2.5	Behovet for at udskille børn og inkludere dem	
2.2.6	Management, selvledelse og læring: neoliberalistisk pædagogik	
2.2.7	Inklusionskravet og eksplosion i specialundervisningens omfang	
2.2.8	PISA undersøgelsen, global konkurrence og 'kolde facts'	
2.2.9	At skabe begær	
2.3	Normalitetsbegrebets (og magtens) implosion	
3	Projektets indplacering i lærerudbændthedsforskningen	36
3.1	Indledning	
3.2	Udbændthed blandt lærere	
3.2.1	Freudenberger og Maslach: udbændthedsforskningens 'koryfæer'	
3.2.2	<i>"Et nomologisk netværk over læreres udbændthed der kan afprøves statistisk"</i>	
3.2.3	Forskning omkring læreres udbændthed i Europa	
3.2.4	Læreres self-efficacy, kreativitet, originalitet og motivation som coping-redskaber	
3.2.5	Sociologisk tilgang: forandring og udbændthed	
3.2.6	Mindscales og selvfortælling	
3.3	Udvalgte 'nyere' forskningsresultater med fokus på sammenhæng mellem lærerudbændthed og børns adfærd	
3.3.1	Udbændthed i Azerbadjan, Kina og Grækenland	
3.3.2	Udbændthed forårsaget af ADHD-børn	
3.4	Udbændthedsforskning og overskridelse af udbændthed	
3.5	Opsummering	
4	ADHD – en skolediagnose	52

4.1	Indledning	
4.2	'For'-historien om ADHD	
4.2.1	Uro og amfetamin	
4.3	Diagnosen ADHD – 1960-1994	
4.3.1	Fra DAMP til 'hyperkinetisk forstyrrelse'	
4.4	ADHD og hyperkinetiske forstyrrelser: Diagnosen som den er klassificeret	
4.4.1	Utydelighed og kamp: Findes ADHD eller findes ADHD ikke?	
4.4.2	International konsensus 2002-2004?	
4.4.2	Referenceprogram i Danmark	
4.5	ADHD: 3 positioner i forskningen	
4.5.1	ADHD findes som neurologisk afvigelse	
4.5.2	ADHD er forårsaget af ydre kulturelle faktorer	
4.5.3	ADHD er en social konstruktion	
4.6	Opsamling	
4.7	Opsummering af kapitlerne 2, 3 og 4	
5	Teori	82
5.1	Indledning	
5.2	Social praksisteori som metateoretisk standpunkt	
5.2.1	Subjekter som deltagere i konkret praksis	
5.2.2	ADHD og lærerudbrændthed som praksisproblematikker	
5.3	Social praksisteori	
5.3.1	Kritisk psykologi: kritikken	
5.3.2	Kritisk psykologis analytiske begreber	
5.3.2.1	Samfundsmedieringen	
5.3.2.2	Handleevne	
5.3.2.3	Social selvforståelse	
5.3.2.4	To-leddede analytiske begreber	
5.4	Magt og selvforståelse	
5.4.1	Anvendelsen af poststrukturalistiske begreber i praksisteoretisk praksisforskning	
5.4.2	Filosofisk legeteori i praksisteoretisk praksisforskning	
5.5	Læring som situeret deltagelse i praksis	
5.5.1	Praksisfællesskabsbegrebet	
5.5.2	Læring og overskridelse af marginalisering	
5.6	Begrebernes anvendelse i de enkelte artikler	
5.6.1	Begrebsoversigt	
6	Metodologi	105
6.1	Indledning	
6.2	Social praksisforskning	
6.2.1	Min forskerposition	
6.3	Projektforløbet	

6.3.1	Præsentation af empiri A: Deltagerpositioner	
6.3.1.1	1. klasse på Bjergskolen	
6.3.1.2	Oversigt over første empiriske forløb	
6.3.1.3	Dataoversigt	
6.3.1.4	Fra A til B	
6.3.2	Præsentation af empiri B: Deltagerpositioner	
6.3.2.1	1.b på Søndermarkskolen	
6.3.2.2	Oversigt over andet empiriske forløb	
6.3.2.3	Dataoversigt	
6.3.3	Transskription	
6.4	Praksis som afgrænsning af empiriske data	
6.5	Etik: Anonymisering og anmeldelse til datatilsynet	
6.6	Forløbet fra lærlingeperspektiv	
6.6.1	Fokusgruppesamtale	
6.6.2	Semistrukturerede kvalitative interviews	
6.6.3	Kollektivt biografiarbejde	
6.6.4	Fotobaserede interviews med børn	
6.6.5	Kollektivt biografiarbejde-inspireret session med børn og lærere	
6.6.6	Deltagerobservation og video-observation	
6.6.7	Afrunding	
7	Artikler	130
1	Kristensen, K.L. & Mørck, L.L. (2011). Overskridende læring – ADHD som eksempel. I: J. Christiansen, B.D. Mårtensson & T. Pedersen (red.) <i>Specialpædagogik. En grundbog</i> . København: Hans Reitzels Forlag.	131
2	Kristensen, K.L. (2013) Do Teachers Leave their Ethics at the School Gate? Social Practice Research in a Danish Primary School. <i>Qualitative Studies</i> . 4(2) 114-133	143
3	Kristensen, K.L. (2013) Nysgerrighed udvider fællesskaber – overskridelse af inklusion som sorteringsteknologi. <i>Psyke &amp; Logos</i> . 34(1)	164
4	Kristensen, K.L. & Mørck, L.L. (in review). ADHD Medication and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School. <i>European Journal of Psychology in Education</i>	192
5	Kristensen, K.L. (2012). Kollektivt biografiarbejde som positiv kritik. I: F.Ø. Andersen & G. Christensen (red.) <i>Den Positive Psykologis Metoder</i> . København: Dansk Psykologisk Forlag	213
8	Opsamling	235
8.1	ADHD og udbrændthed som deltagelse i samfundsskabte modsætninger	
8.2	Hvorledes deltager lærerteams og børn i modsætningerne?	
8.3	Overskridelse af lærerudbrændthed og ADHD-diagnosticering af børn	

Kappens referencer	237
--------------------	-----

Bilag

Resume af afhandlingen
Dissertation Abstract
Medforfattererklæring

## Forord

Arbejdet med at skrive denne afhandling har været en spændende, udfordrende og til tider tvivlende og ensom rejse. Rejsen startede allerede længe før jeg nåede til ph.d.-projektet, og helt fra starten har der været personer, der med deres faglige ind- og udspil har været med til alligevel at give turen retning og fremdrift, og som derfor på hver deres måde er med i både afhandlingen og i mit forsker-'vi':

Jeg vælger at starte rejsebeskrivelsen i efteråret 1997, hvor jeg tilbragte et semester som studerende på Centro Del Investigacion Y Desarrolla de la Musica Cubana (CIDMUC) i Havana, Cuba. Mit formål var at studere cubansk folkløremusik og -kultur, men opholdet blev et vendepunkt i såvel min forståelse af musikkultur som i mit menneskesyn.

Vores søn Christian (som på det tidspunkt var 4 år) og jeg tilbragte nogle dage i en børnehave i Havana. Børnehaven udgjorde et areal på størrelse med fire fodboldbaner. Midt på arealet var der en toiletbygning, et spisehus og et sovehalvtag', og rundt omkring – spredt ud over arealet – var der træer, slidte jernklatrestativer og betonfigurer fra sovjet-tiden. Arealet var afgrænset med høje hegn med pigtrådsoverkant og langs hegnet sad der med ca. ti meters mellemrum kvinder på havestole. På arealet legede ca. 80 børn. Ingen vidste præcis hvor mange børn, der var mødt ind den pågældende dag. Både Christian og jeg hæftede os ved, at selvom han var en motorisk velfungerende og stærk dreng, så kunne han på ingen måde måle sig med mange af sine jævnaldrende cubanske legekammerater, der med lethed hævede sig til tops i klatrestativerne alene med armmusklerne. Med jævne mellemrum lød der et signal fra højtalere ud over arealet. Signalet betød, at børnene skulle gå til toiletbygningerne og stille sig i kø til toiletbesøg. Ved middagstid lød et andet signal, som betød, at børnene skulle komme til spisehuset og sætte sig ned ved bordene. Efter at have spist gik børnene på toilet og lagde sig til at sove på madrasser under sovehalvtaget.

På samme tid blev der i Danmark lavet forsøgsbørnehaver uden hegn omkring. Man var så småt gået i gang med at tænke i pædagogiske handleplaner.



To af vore andre drenge Andreas og Kasper (som på det tidspunkt var hhv. 13 og 11 år) var en anden dag på besøg i den lokale skole sammen med vores cubanske udlejers jævnaldrende datter. Her oplevede de, at undervisningen foregik som udenadslære af bl.a. Che Guevaras og Fidel Castros tekster, som børnene herefter skulle skrive ned et antal gange. Cuba uddannede samtidig nogle af verdens dygtigste læger og ingeniører. Ved flere besøg i Casa de la Cultura i Matanzas, som er en pendant til danske musikskoler, oplevede vi på samme måde, at undervisningen bestod i udenadslære af et repertoire af cubanske folkloresange.

Andreas og Kasper kom fra en friskole, hvor stort set al undervisning foregik som projektarbejde.

I Cuba dyrker op mod 80% af befolkningen en blandingsreligion mellem afrikansk Yuroba og katolicisme. Religionen kaldes Santeria, og i den er den guddommelige kraft fordelt mellem otte arketyperiske guder, om hvilke der findes et utal af mytiske fortællinger, og som hver især har deres eget repertoire af sange, musik, danse, farver, genstande, madretter og ritualer. Mens vi boede i Cuba deltog vi i mange Santeria-fiestaer rundt omkring i hjemmene. Fiestaerne har forskellige former alt efter anledningen, men fælles for dem er, at der bliver spillet musik, sunget og danset i mange mange timer. Intensiteten ved en fiesta bølger op og ned. Musikken bliver spillet på batá-trommer af 'santeroer', som har gennemgået et lærlingeforløb, der afsluttes med, at lærlingen 'får vasket hænder' af den mest ansete santero. Sangene synges på afrikansk yuroba-sprog og har alle form som improviseret 'call / respons'. Både musikerne og sangerne skiftes løbende ud ved at en musiker eller sanger bryder ind og 'udkonkurrerer' en af de spillende og syngende. Med jævne mellemrum går en af de dansende i trance, hvilket betyder, at den gud, som fiestaen afholdes for, kommer og besætter personens krop, for at få del i det sanselige, jordiske og ekstremt kropslige. I Santeria findes ikke et syndsbegreb.

Ved en fiesta placerede jeg mig – med min danske folkekirkelige opdragelse i kroppen – ydmygt i et hjørne af lokalet, hvorved jeg kom til at stå foran guden Elegguas 'hus', som var et lille, gammelt, ramponeret skab. Min placering fik musik, sang og dans til at forstumme og alle tilstedeværende til at bryde ud i højrø-

stet latter. Jeg blev hevet ud på dansegulvet. Rommen cirkulerede en ekstra omgang og fiestaen fortsatte.

ChaCha var den santero i Matanzas, der vaskede de unge musikeres hænder, og det var i hans hus, at de blev oplært som batá-musikere. ChaCha blev min gode ven, og jeg tilbragte mange dage i hans hus med at observere, hvordan han udførte mangfoldige ritualer for personer, der kom til ham med deres ønsker og problematikker, hvordan han og lærlingene byggede trommer, og hvordan han og lærlingene flere gange ugentligt forberedte sig til at tage afsted for at spille til en fiesta. Da jeg en dag spurgte ChaCha, om han ville fortælle mig, hvordan man bygger en batá-tromme, svarede han: *"Man skal skære træet ved fuldmåne [pause] "ja, og så skal den lyde sådan her"*. Da jeg fortalte ChaCha, at jeg underviste i psykologi og pædagogik på et musikkonservatorium og forklarede for ham, hvad pædagogik og psykologi betød, sagde han efter flere dages tænkepause: *"Men findes der da mennesker i Norden, der vil holde musikken for sig selv?"* Og endnu senere, da ChaCha og jeg havde lært hinanden bedre at kende, spurgte han mig: *"Nu siger du, at du underviser i psykologi. Men jeg kan ikke se, at du har nogen amulet. Hvorfor? Bliver mennesker i Norden ikke misundelige eller uenige?"*

De overordnede spørgsmål, der trængte sig på, handlede om, hvordan mennesker, der ikke kendte nogen terminologi og teori om menneskets psyke; mennesker som fra tidlig barnealder blev opdraget gennem simpel, direkte og tydelig magtudøvelse; som anvendte såkaldte primitive overtroiske ritualer til håndtering af 'det psykiske'; som betragtede det psykiske som et relationelt anliggende; som (når de blev undervist i skolesammenhæng) blev undervist på måder, der hørte en fjern fortid til, og hvor disciplin blev udøvet som undertrykkende magt; og som uden undervisning overhovedet blev stærke, handlekraftige, u-nervøse, glade, kreative, innovative musikere og livsduelige mennesker.

I 1999 startede jeg med ovenstående spørgsmål i bagagen på at læse psykologi på åbent universitet på Roskilde Universitet. Her var der især to undervisere, der inspirerede og gav stof til videre udforskning. Den ene var Charlotte Højholt, som i sin forelæsning om kritisk psykologi hentede eksempler fra mexicanske husmødres tavse viden og fra en bekendts oplevelse fra en cubansk børnehave. Den anden var Lasse Dencik, som da jeg afleverede mit første udkast til en projektopga-

ve gav mig en overhaling med ordene (på svensk):" Nej men Karen, du måsta jo 'kill your darlings' ellers kan du ikke bestå".

Også i 1999 og forbindelse med min søgen og undren efterfølgende opholdet i Cuba læste jeg Klaus Nielsens ph.d.-afhandling "Musical Apprenticeship" (Nielsen, 1999). Afhandlingen, som var skrevet på baggrund af empiri, der var indsamlet på det musikkonservatorium hvor jeg underviste, var en øjenåbner for mig, fordi den arbejdede med Jean Lave og Etienne Wengers situerede læringsbegreb i musiksammenhæng. Denne læringsforståelse gav mig mulighed for at reflektere og forstå læreprocesserne blandt de cubanske musikere på en situeret måde.

I 2000 rejste jeg tilbage til Cuba for at indsamle empiri til et projekt, som egentlig var til aflevering i faget 'udviklings- og personlighedspsykologi'. Problemformuleringen handlede om de musikalske fællesskabers betydning for personlighedsudvikling, men efter to samtaler med Dr. Olavo Alén, som er leder af CIDMUC, drejede jeg projektet til at have det situerede læringsbegreb som omdrejning. Jeg kom til den konklusion, at al psykologi måtte handle om læring og tilblivelse, fordi alt andet er abstraktion og generalisering af øjebliksbilleder. Olavo er uddannet antropolog og musikforsker fra Universitetet i Leipzig, og hans rigdom af både teoretisk viden og livserfaringer gav mig det stof til overvejelse, der betød, at jeg nærmede mig en decentreret epistemologisk forståelse.

Det var altså ikke i første omgang Marx' teser til Feurbach, Holzkamp og hans kollegers kritik af psykologien, men Olavos cubanske udlægning af deltager/deltagelsesbegrebet, som overbeviste mig om, at afsitueret og dualistisk forståelse af mennesket giver gouvernementalmagten frit spillerum. Olavo sagde: *"Uanset hvordan du vender det, så kan mennesket kun vide, hvor han står og hvem han er, gennem andre"*, og det var sådan han fx forklarede, hvordan musikerlærlingene kunne lære deres improviserende tilgang i musikken. Min undren herefter blev: Hvorfor ved vi så ikke bare altid, hvor vi står?

I november 2000 præsenterede jeg mit projekt på en konference i Nordisk Netværk for Musikpædagogisk Forskning i København. Her mødte jeg Kirsten Fink-Jensen, der med et eneste spørgsmål og på sin venlige medlevende måde reddede mig fra desorientering, da spørgsmålene fra salen væltede ind. Kirsten spurgte:

*"Forstår du begreberne analytisk eller deskriptivt?", hvilket gav mig svarmuligheden: "Jamen, jeg anvender begreberne analytisk ..."*

I perioden 2003-2006, hvor jeg læste pædagogisk psykologi på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, fik jeg mulighed for at få nuanceret og udfoldet psykologiske læringsteorier og forstå dem i deres respektive epistemologiske rationaler. Line Lerche Mørck, Dorte Marie Søndergaard, Dorthe Staunæs, Catrine Hasse, Kirsten Fink-Jensen og Malou Juelskær var fagligt kompetente, engagerede undervisere og forskere, hvis mod og vid jeg sugede til mig!

I perioden 2007-2009, hvor jeg tog kandidatgraden i psykologi på Aalborg Universitet, blev fokus for min forskningsnysgerrighed og undren drejet til at handle om børn og lærere i den danske folkeskole. Jeg deltog i programmet 'Anvendt pædagogisk psykologi', hvor jeg for det første mødte nogle fantastiske medstuderende. Kasper, Susanne og Katrine skal nævnes som de, der især inviterede mig ind i fællesskabet og som var skræmmende 'skarpe' på alle de psykologiske teorier – hvilket jeg nød godt af i mange situationer. For det andet mødte jeg en række dygtige undervisere: Lene Tanggard var helt ekseptionelt kompetent både som forelæser, som vejleder og som tovholder i diskussioner, når de blev intense! Mogens Jensen har jeg lært meget af. Mogens og jeg var ikke enige om fx hvorvidt WISC-testning af et barn er det bedste første skridt i en pædagogisk psykologisk udredning, og vi var ikke enige om, hvorvidt udredning og intervention kan og bør adskilles. Jeg har siden hjulpet mange børn til en bedre selvforståelse ved at lave en WISC-test sammen med dem!

Fra ph.d. forløbet (ph.d.-kurserne og artikelskrivningen) er der også en lang række personer, der har sat vind i mine sejle. Jeg nævner her nogle få, der især er kommet til at udgøre det forskerfællesskab, som jeg læner mig ind: Morten Nissen, som skriver tekster, der udfordrer mine 'common sense'-forståelser, og som på flere ph.d.-kurser har bidraget med ikke bare sit enorme litterære og teoretiske overblik men også med humor, indlevelse og varme; Anna Stetsenko, der fik mig til – på et relativt sent tidspunkt i livet – at indse, at jeg er aktivist; Klaus Nielsen, der kan forklare og opløse kritikken; Svend Brinkmann, som har styr på de kvalitative metoder i en ganske særlig grad og som med sin forskning i og skrivelser om diagnosticering har inspireret og hjulpet mig kolossalt i mit forsøg på at skabe over-

blik indenfor ADHD-forskningen; Jean Lave, som er den teoretiker, hvis forskning og begreber har haft allerstørst og længstvarende betydning på min rejse, som arbejder beundringsværdigt stringent og langsomt, og som formår at lytte til og forstå utrolig mange forskerlærlinges forskellige ståsteder; Bronwyn Davies, som har hjulpet mig med at stramme op på to af mine artikler – sprogligt såvel som indholdsmæssigt – og som har været en stor inspiration for projektet både gennem personlige diskussioner, kollektivt biografarbejde-workshop og gennem sin poststrukturalistiske forskning i 'pædagogiske møder'; Linda Graham, som har forsket vedholdende og engageret i ADHD-diagnosen gennem mange år, og som i forbindelse med et ph.d.-kursus gav feedback på mit arbejde. Til alle personer, jeg har nævnt, og til alle de, jeg ikke har nævnt, men som alligevel har været med på rejsen og har bidraget til at give den indhold, skal der lyde en stor tak!

Der er tre personer foruden hvem dette ph.d.-projekt ikke var blevet til, og i forhold til hvem jeg føler stor taknemmelighed! Den første er Lene Tanggaard, der allerede da jeg var psykologistuderende på 'Anvendt Pædagogisk Psykologi' på Aalborg Universitet lyttede til, anerkendte og gav både med- og modspil til uanset hvilke ideer og holdninger, jeg bød ind med. Lene stolede på mine forudsætninger for at gennemføre ph.d.-projektet og på mit projekt på en så uforbeholden (og modig) måde, at det gav mig den fornødne selvtillid til at gå i gang. Lene gjorde min indskrivning som ph.d.-studerende på Aalborg Universitet mulig. Hun har været en inspirerende, respektfuld og struktureret (det har jeg brug for) hovedvejleder, der hele vejen igennem har været tålmodig, parat med en lytter / læser og et godt konstruktivt råd. Tak for det!

Den anden person er Line Lerche Mørck. Line har (siden vi mødtes på DPU, hvor hun var min specialevejleder) været en slags 'energizer' for mit akademiske liv. Line får utroligt mange ideer og kan som ingen anden få mig (og andre som hun vejleder) til at kaste mig ud i arbejdet uden at kunne overskue det og til (på trods af alle odds (tidsnød)) at blive ved, til jeg er færdig. Line har været min bivejleder, og med sin fællesskabsskabende måde at vejlede på har hun (samt Eli, Lisbeth og Laila) haft stor betydning for min 'bliven mere forsker'. Line og jeg har skrevet artikler sammen, hvilket har været fantastisk lærerigt! Tak for det hele!

Den tredje person er min mand og kæreste ven Lars Brinck. Takken til ham er vanskeligt at sætte ord på, men jeg prøver: tak for opvartning, for tøjvask, for pasning af hus og have, for korrekturlæsning, for computerassistance, for lytning i uendelig mange timer, for utallige gode diskussioner og samtaler, for at stramme op indimellem, for at tjekke referencer, for vores måde at leve sammen på, som giver plads til (næsten) alt, for musik, godt humør og opmuntring – og fordi du er dig!

Udover Lene, Line og Lars er der en lang række mennesker, som på den ene eller den anden måde har bidraget til mit forskerarbejde med deres opbakning og støtte: Af disse skal den første store og kærlige tak lyde til vores familie: Tak til Christian for at leve med en til tider både fysisk og mentalt fraværende mor og alligevel altid være klar med hjælp og overskud og for i forbindelse med sin 3.g.-opgave at hjælpe mig med at forstå den genetiske ADHD-forskning. Tak til Kasper, Anna, Andreas, Charlotte og Niels for vedholdende opbakning, spændende og inspirerende diskussioner, for hyggelige besøg, der har været nødvendige og opløftende pauser i hverdagen, for musik og dans og fordi I er jer. Og sidst men ikke mindst: tak til Einar og Helga, som begge er kommet til verden mens farmor har været opslugt af skriveriet. I giver vores liv glæde og meningsfylde!

Også stor tak til min mor Edith og min svigermor Gutte for at være forbilledligt seje kvinder og for at holde mig ajour med avisudklip og radio- / TV-programmer om ADHD! Tak til min søster Tove for at støtte mig fra først til sidst, og til alle mine dejlige venner for at blive ved med at være der, selvom jeg har været temmelig fraværende de sidste år.

Tak til alle mine dejlige kolleger i PPR Viborg for at tage del i processen med at skrive afhandlingen, for inspiration, supervision og samarbejde. En helt speciel og hjertelig tak til Jan Rahbek! Til sidst skal en kæmpe tak gå til projektets medforskere Dorte, Malene, Pernille, Katja og 1. klasse på Bjergskolen samt Heidi, Lene og Kate og 1.b på Søndermarkskolen. Tak for tillid, for andel i Jeres i forvejen pressede tid, for vilje til og mod på forandring, for inspiration og engagement, grin, gråd, lækker mad, og allermost: for at dele fortællinger og sårbarhed!

Aabyhøj, den 15. september 2013



# 1 Problemstillingen og dens praksisrelevans

## 1.1 Praksisproblematik

---

Såvel i medier som i forskning fremstilles og udforskes lærere og elever som forårsagende hinandens vanskeligheder – vanskeligheder, som kan føre til udbrændthed hos lærere og ADHD-diagnosticering af børn.

Dette projekt forstår modsætningen mellem lærere og elever som en selvforstærkende og ekskluderende mekanisme, der placerer skyld og forskyder problemet mellem parterne (Rasmussen & Højholt, 1993) og søger således at overskride modsætningen mellem lærerteams og elever i konkret skolepraksis. Der brydes med årsagssammenhængsrationalet, der ligger implicit i antagelsen om, at børn med ADHD-problemer får lærere til at bukke under eller i antagelsen om, at det er lærerens kompetence, der bestemmer, om et barn, der udviser urolig adfærd i skolesammenhæng, bliver henvist til diagnosticering (Sherman et al., 2008; Einarsdottir, 2008, I: Nielsen & Jørgensen, 2010).

I stedet søges *såvel* ADHD-diagnosticeringspraksis og de individualistiske teorier, som denne trækker på (Graham, 2006a), *som* udbrændthed – forstået som en mangeltilstand hos læreren – overskredet. Dette gøres ved at udforske læreres og børns deltagelse i indskolingssammenhæng som sam-deltagelse i praksis, der potentielt rummer modsætningsfulde muligheder for såvel børn som lærere.

Projektets problemformulering lyder:

1. Hvilke samfundsskabte modsætninger kan ligge bag hhv. læreres og støttepædagogers vanskeligheder, der betragtes og behandles som udbrændthed, og børns vanskeligheder, der diagnosticeres som ADHD, i deres sam-deltagelse i indskolingspraksis?



2. Hvorledes deltages i disse modsætninger som dilemmaer, double-binds og begrænsning af mulighedsbetingelserne for lærere og elever?
3. Hvordan overskrides vanskelighederne i praksis?

## **1.2 Stress og udbrændthed blandt lærere**

---

Overskrifter fra dagspressen og fra lærernes fagblad 'Folkeskolen' peger på, at lærergerningen anno 2013 kan være et stressfyldt job:

"Stress – ildsjælens værste fjende" (Steffensen, 2001), "Stressede lærere står i kø til invalidepension" (Anonym, 2008c), "Minister: Forældre giver lærere stress" (Anonym, 2008a), "Udbrændte lærere brænder ikke nok" (Reiter, 2008), "Negativt billede skræmmer ildsjæle væk" (Hermansen, 2008), "Ingen lærer er stærkere end rammen for hendes arbejde" (Simonsen, 2008), "Lærere er ved at bukke under for kravet om en inkluderende skole uden tilstrækkelige ressourcer" (Langaager, 2008, s. 7), "Elever stresser lærere" (Olsen, 2008), "Rummelighed blev hendes skæbne" (Halbirk, 2008), "Læreridentiteten er på spil i teamsamarbejdet" (Lauritsen, 2010a), "Ildsjæle kan overse trætheden" (Lauritsen, 2010b), "Kontrol stresser lærere" (Lauritsen, 2010c), "Unge lærere pensioneres i højt tal" (Lauritsen & Riise, 2010), "Lærere får egen stresshjemmeside" (Grunert, 2011), "Rapport: Hver anden lærer mener, der inkluderes for mange elever" (Stephens, 2011).

En kortlægning foretaget af Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø i 2005 viser, at folkeskolelærere ligger på en sjetteplads blandt 56 erhvervsgrupper, når det gælder højt stressniveau. Samtidig viser opgørelser fra 'Lærernes Pension', at der i 2004 var 765 lærere på førtidspension, hvoraf en tredjedel var pensionerede pga. arbejdsrelateret udbrændthed. Disse tal var i 2010 steget til 1918 lærere på førtidspension, hvoraf halvdelen var pensioneret pga. arbejdsrelateret udbrændthed. Tallene viser, at stigningen især gælder unge lærere under 40 år (Kaarre, 2005).

Et blik ind bag medieoverskrifterne afspejler, at mange – også modsætningsfulde – betydninger og årsagssammenhænge bringes i spil omkring læreres vanskeligheder: Larsen (2007) siger, at lærere nødvendigvis må lære sig at tolerere psykisk

vold fra eleverne, og at dette resulterer i træthed, demoralisering, depression og udbændthed. Projektet, som Langager (2008) refererer til, blev gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut i 2007 (EVA, 2007), og havde som formål at undersøge effekter af kravet om rummelighed og inklusion af børn med særlige behov i folkeskolen. Konklusionen var, at lærere især fremhævede det stigende antal elever med den type særlige behov, der kategoriseres som adfærdsvanskeligheder, som årsagen til, at halvdelen angav at opleve sig stresset (Langager, 2008). Også formanden for Danmarks Lærerforening ser en direkte sammenhæng mellem det stigende antal sygdommeldinger og førtidspensioneringer af lærere og forventningerne til rummelighed og kravene om inklusion af flere elever med særlige behov i folkeskolen (Lauritsen & Riise, 2010). I dagbladet Information (Anonym, 2008a) taler daværende undervisningsminister Bertel Haarder om, at vanskelige forældre stiller større individuelle krav til lærerne. Steffensen (2001) konkluderer, at ildsjæle – defineret som en personlighedstype, der kan forene engagement, kreativitet og hårdt arbejde – i højere grad end andre risikerer at brænde ud, fordi ildsjæle (også) ofte let bliver irritable, er perfektionistiske og selvopofrende. Den samme opfattelse af, at 'ildsjæl-lærere' oplever udbændthed kommer til syne i et projekt, som to forskere fra Center for Arbejdsmiljø og Arbejdsliv, Roskilde Universitet, har udarbejdet på Trekronerskolen i 2009. Her ses ildsjælen dog ikke som en personlighedstype men som en måde at forvalte et arbejdsliv i en nutidsskole, hvor fx selvstyrende teamsamarbejde udgør den organisatoriske ramme for lærernes samarbejde. Dette indebærer, at lærerne på alle tider af døgnet må kommunikere for at planlægge hverdagen og få vikarskemaet til at hænge sammen (Lauritsen, 2010a). Teamsamarbejdet fremhæves også i anden forskning som et vilkår, der gør læreridentiteten sårbar og skaber konflikter *både* pga. de forventninger, som teammedlemmerne qua deres roller som hhv. klasselærer, faglærer og pædagog har til hinanden *og* pga. de ledelsesopgaver, der bliver lagt over til teamet (Lauritsen, 2010a; Tingleff Nielsen, 2008; Kristensen, 2008). I en omfattende tysk undersøgelse har professor Udo Rain fundet, at årsagen til, at lærere oplever udbændthed er, at hovedparten af lærere ikke brænder for deres job eller de udfordringer, det indebærer. Lærere bliver lærere af pragmatiske årsager og ansættes, fordi der er lærermangel, siger han (Reiter, 2008). I dansk forskning fremstilles denne årsags-sammenhæng også. Hermansen (2008) fastslår, at manglen på ildsjæle i den dan-

ske folkeskole er, at der er for få ansøgere til seminarierne, og at dette skyldes manglende respekt omkring lærergerningen.

Også når det gælder løsningsforslagene til forebyggelse og afhjælpning af problemer med udbrændthed blandt lærere er der forskellige betydninger i spil. Simonsen (2008) fremhæver uddannelse og træning af læreres relationskompetence som væsentlig. Hermansen (2008) mener, at en samfundsmæssig indsats for at højne læreres status er nødvendig både for at tiltrække dygtige unge til at søge lærerfaget og for at vise lærerne respekt og anerkendelse (se også Bobby Zachariae, I: Halbirk, 2008).

Flere forskere – heriblandt leder af Center for Strategisk Uddannelsesforskning og medlem af Skolerådets Formandskab Niels Egelund – nævner nødvendigheden af at tilføre flere ressourcer til skolerne i forlængelse af kravet om inklusion af elever med særlige behov (Stephens, 2011; Sauer, 2012; Lund, 2012; Hulevad, 2011; Frank, 2011). Disse ressourcer skal ifølge forskerne (ibids.) anvendes til specialpædagogisk efteruddannelse af lærere med vægt på tilegnelse af redskaber og metoder til at tackle 'inkluderede børn', ansættelse af flere pædagoger med specialpædagogiske kompetencer i folkeskolen, mentorordninger, tolærerordninger etc. I denne forbindelse skal der ifølge Ministeren for Børn og Undervisning, Christine Antorini igangsættes forsøg, der samler evidensbaseret viden om hvad der virker bedst, en ekstra lærer eller en ekstra pædagog i klassen (Tolstrup, 2012).

Sluttelig bør nævnes Folketingets vedtagelse af 'Lov om ændring af lov om folkeskolen. Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige skole og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole'. Loven blev vedtaget den 28. april 2012 (MBU, 2012; Lund, 2012). Ifølge forslaget skal mange børn, der i dag modtager specialundervisning i specialpædagogiske tilbud designet for børn med adfærdsvanskeligheder, tilbage i den almindelige undervisning. Og mange børn, som i dag modtager specialundervisning i begrænset omfang på baggrund af PPR-psykologers anbefalinger, skal herefter – og kun såfremt skolelederen afgør det – have ret til dette tilbud. <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Hvor mange børn lovforslaget rammer er ikke opgjort, men tallet 50.000 nævnes af Henrik Herløv Lund (2012) fra Den Alternative Velfærdskommission

### 1.2.1 Stress og udbrændthed blandt pædagoger

---

Som faggruppe udgør også pædagoger ifølge dagspressen og pædagogernes fagblad *Børn & Unge* en udbrændthedstruet gruppe. Her lyder overskrifterne: ”Pædagoger går ned med stress” (Stelling, 2010), ”Lærere og pædagoger er i høj grad stressede” (Anonym, 2007), ”Pædagoger ramt af uforklarlig stress” (Enoksen, 2002), ”Stresset, syg og fyret” (Larsen, 2008), ”Pædagoger slides ned på stribe” (Rygaard, 2010), ”Flere børn gør pædagoger syge” (Larsen, 2010), ”Inklusion gør pædagoger syge” (Rebsdorf, 2011), ”BUPL opråb: Stop stigende pædagogvold” (Mazor & Bloch, 2012a) og ”Firedobling i børns vold mod pædagoger” (Mazor & Bloch, 2012b).

Undersøgelsen, der placerer lærerne på sjettepladsen blandt 56 faggrupper, når det gælder stressniveau, placerer pædagogerne på en ottendeplads (Larsen, 2008). På arbejdsmedicinsk klinik i Århus har man fundet, at pædagoger har den højeste erhvervsrisiko for stress og depression blandt klinikens patienter (Kjærulf, 2006, s. 1). En opgørelse af tal fra Det Fælleskommunale Løndatakontor foretaget i 2006 viser, at pædagoger på det tidspunkt havde i gennemsnit 19,4 sygedage om året. Pædagogerne angav, at stress var hovedårsagen til det høje fravær (Larsen, 2008). Til sidst nævnes det, at opgørelser fra Arbejdstilsynet viser, at pædagoger er den faggruppe, der benytter mulighed for efterlønsordninger mest (Rygaard, 2010).

Også blandt pædagoger sætter forskningen mange betydninger og årsagssammenhænge i spil, når det gælder stress og udbrændthed: Larsen (2008) citerer undersøgelser, der viser, at der er sammenhæng mellem pædagogernes høje stressniveau og nedskæringerne på børneområdet i kommunerne. Hun fremhæver, at der – samtidig med nedskæringerne – stilles større forventninger til pædagogerne af pressede forældre og at kommunerne pålægger pædagogerne flere social- og specialpædagogiske opgaver (ibid.). Disse sammenhænge bekræftes af beregninger som BUPL<sup>2</sup> har foretaget i perioden 1990 til 2005, der viser, at normeringen for pædagoger i perioden er faldet med hvad der svarer til, at 9000 færre pædagoger

---

<sup>2</sup> Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund

skal tage vare på det samme antal børn (Anonym, 2007). Formand for BUPL Inger Elgaard fremhæver følelsen af ikke at kunne drage omsorg for det enkelte barn samt det at være vidne til uforsvarlige vilkår for børn som direkte årsag til, at mange pædagoger langtidssygemeldes, og også hun nævner forventningspres fra forældre som en væsentlig faktor i vanskeliggørelsen af pædagogers arbejde (Anonym, 2005).

Bag de nyeste medieoverskrifter nævnt ovenfor gemmer sig en direkte årsags-sammenhæng mellem pædagogers udbrændthed og børns adfærd, der beskrives i vendinger som: 'de slås, skyder med skældsord som din dumme sæk', 'fucking kælling' og 'de slår og spytter på personalet' (Rygaard, 2010; Mazor & Bloch, 2012b). Flere medarbejdere på arbejdsmedicinske klinikker i Danmark citeres for at fremhæve 'børn med diagnoser', 'børn med uforudsigelig adfærd', 'børn med psykiske problemstillinger', 'udsatte børn' og 'arbejdet med at inkludere børn i almindelighed' som årsag til, at flere og flere pædagoger rammes af udbrændthed (Rebsdorf, 2011). Inklusionskravet følges ifølge en Epinion-undersøgelse ikke op af tilsvarende ressourcer, hvilket forstærker pædagogernes afmagt i forhold til børn med særlige behov (ibid.).

Forslagene til forbedring af pædagogernes psykiske arbejdsmiljø samler sig – som for lærernes vedkommende – omkring tilførsel af flere ressourcer til området. Ressourcer, der ifølge BUPL skal anvendes til opnormering og ifølge såvel BUPL som politikere skal anvendes til efteruddannelse af pædagoger og til at *”ansætte kvalificeret personale til arbejdet, og sørge for at man etablerer et fagligt miljø, så den enkelte pædagog ikke skal klare opgaven alene”* (...) *”Der skal ansættes specialister, når man arbejder med børn med specielle behov”* (ibid., kilde uden sidetal)

### 1.2.2 Opsamling

---

Hermed er tegnet et billede af den problematik, som jeg i udgangspunkt for projektet kalder lærerudbrændthed, og der ses samlet set en tydelig tendens i den offentlige debat og i forskningen til at modsætte lærere hhv. pædagoger og børn.

Billedet viser, at den direkte sammenhæng mellem læreres stress og børns urolige adfærd har fået stor betydning, og at denne betydning er skærpet som følge af 'Inklusionsloven'.

Børn fremstilles som i almindelighed 'uopdragne' og 'farlige' for lærere og pædagoger, og børn med særlige behov i særdeleshed fremstilles som en stor og ensartet gruppe af børn, som 'normale' lærere og pædagoger ikke *per se* er i stand til at drage omsorg for og undervise. Det kræver ifølge politikere, involverede fagforeninger, forskning – og lærerne og pædagogerne selv – ekspertise og specialuddannelse at inkludere disse børn<sup>3</sup>.

### 1.3 ADHD

---

De børn, som er vanskelige at inkludere i folkeskolens almindelige undervisning, er for en stor del urolige og adfærdsvanskelige børn. De, der er forstyrrede og forstyrrer undervisningen. Børn, der i hastigt stigende omfang får diagnosen ADHD, og som ofte medicineres med centralstimulerende medicin (Nielsen & Jørgensen, 2010; Graham, 2010; Adalbéron, 2010; Whiteley, 2010).

At ADHD-diagnosen, dens prævalens og ætiologi udgør en højaktuel samfundsproblematik viser sig, når man kaster et blik på medieoverskrifter tilsvarende overskrifter om læreres udbrændthed: "Skoleledere: for mange forstyrrende børn i klassen (...) en udmelding, der ikke falder i god jord hos Anne Worning, som er direktør for ADHD-foreningen" (Anonym, 2008b). "Der er ikke plads til almindelige børn i den rummelige folkeskole" (Holm, 2009), "Politikere vil have loft over urolige børn [og] de radikale foreslår maksimalt to diagnosebørn i klassen" (Saetz, 2009). "Skolefolk frygter øget vold. Flere udadreagerende børn og børn med diagnoser som ADHD (...) skal blive i folkeskolen" (Thomsen, 2011). "Raske børn risikerer ADHD-stempel" (Mainz, 2012). Mainz refererer en omfattende canadisk undersøgelse, der viser, at de yngste børn i en klasse har størst risiko for at få ADHD-diagnosen.

---

<sup>3</sup> Ministeriet har i løbet af maj 2012 samlet en særlig inklusionskonsulentgruppe, og der er allerede etableret en efteruddannelse der giver ret til betegnelsen 'Certificeret inklusionskonsulent'(www.seminar.dk).

Under overskriften ”Folkeskolen: Vi skal inkludere for at lykkes” skriver Rasch-Christensen & Christensen (2012) i en analyse, at forskningen viser, at lærere ikke har vanskeligheder med at undervise elever med specifikke indlæringsvanskeligheder, men at udfordringerne for lærere er urolige og forstyrrende børn. I en debat mellem højskoleforstander Torben Smidt Hansen og specialskolelærer Lars Henrik Pedersen hævder Hansen – med reference til engelske kreativitetsstudier – at ADHD-diagnosen er samfundets stempling af kreative børn, der ikke kan sidde stille, og som lærere ikke kan tackle pga. deres evne til at tænke mangfoldigt og til at multitask (Pedersen, 2012). Nielsen & Jørgensen (2010) opsummerer forskning, der viser at

*”Skolepraksis har betydning for udbredelsen af ADHD-diagnosen, og i den forbindelse er lærerens rolle helt central. Undersøgelser peger på, at det oftest er lærere, der tager initiativ til at foreslå overfor børnenes forældre, at deres børn muligvis har ADHD” (s. 199).*

Nielsen & Jørgensen refererer desuden reviews af pædagogiske forskning i forhold til børn med ADHD, der konkluderer, at

*”lærernes uddannelses- og kompetenceniveau, deres tålmodighed over for vanskelige børn, deres evne til at arbejde sammen med andre i team, deres viden om forskellige interventionsformer samt en positiv holdning overfor børn med særlige problemer har afgørende indflydelse på, om børnenes problemer forværres eller forbedres” (ibid.).*

Det aktuelle billede tegnet i såvel medier som i forskningen er, at urolige børn – de, der potentielt kan diagnosticeres med ADHD – forårsager udbrændthed blandt lærere, og deres tilstedeværelse i klasserne skader de almindelige elever. Men samtidig kan læreres inkompetence og sippethed være årsag til, at disse børn ekskluderes fra undervisningen eller til at børnenes problemer forværres. . Modstillingen af lærer og elever som to parter, der for ’at lykkes’ (Arnesen, 2000) truer hinanden med eksklusion – enten som udbrændt lærer eller som barn med ADHD – synes at udgøre en begrundet og alment accepteret måde at tænke og handle på. En måde, som lovkravet om at urolige børn skal inkluderes i den almindelige undervisning, måske vil give næring til.

### 1.3.1 Forekomst af ADHD blandt børn

---

Det har vist sig vanskeligt at finde præcise kvantitative oplysninger om forekomsten af ADHD og behandlingen af børn med diagnosen i Danmark. Årsagen er, at diagnosticeringerne sker både i psykiatriske og pædiatriske afdelinger, i særligt oprettede Børnepsykiatriske Klinikker samt hos privatpraktiserende psykiatere, og også fordi der er regionale forskelle i aldersgrænsen mellem Børne- og ungdomspsykiatrien og voksenpsykiatrien (se også Nielsen & Jørgensen, 2010).

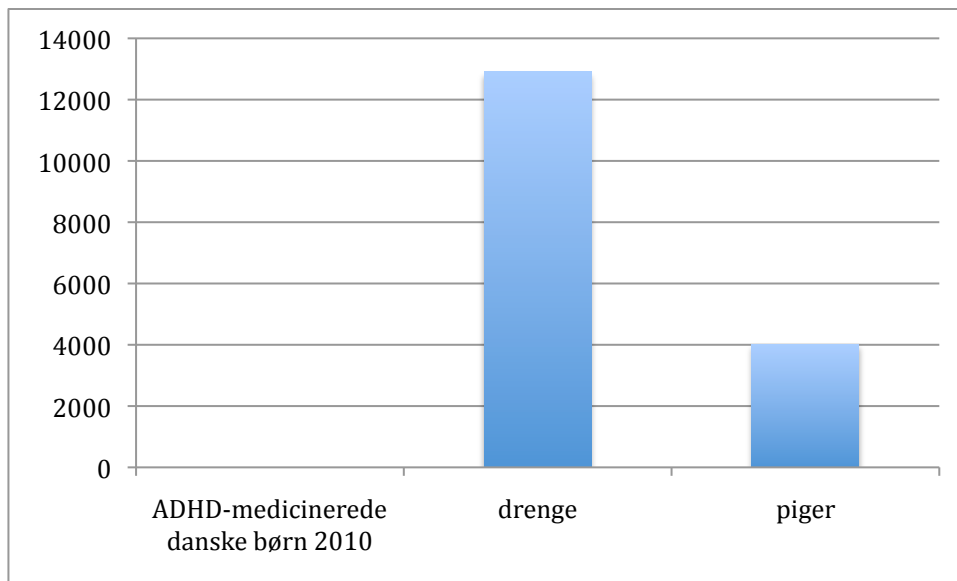
Samtidig synes ADHD-’boblen’ at være vokset så eksplosivt de seneste ti år, at området som helhed – hvad angår såvel prævalens, diagnosekriterier, ætiologi og behandling – fremstår diffust og præget af forskellige grundlag for oplysningerne afhængigt af kildens interesse og perspektiv (Adalbéron, 2010). De følgende oplysninger vil blive uddybet i afsnittet om ADHD og skal derfor læses som en overordnet argumentation for projektets relevans for praksis.

I 2001 fik 2.512 danske børn stillet diagnosen ADHD. I 2010 var dette tal steget til 9.810 (Mainz & Andersen, 2012).

Ifølge lægemiddelstyrelsens statistikker (Lægemiddelstyrelsen, 2011) var 16.920 danske børn mellem 0-18 år i 2010 i medicinsk behandling med centralstimulerende stoffer (amfetamin) mod ADHD. Af disse børn var 12.904 drenge, svarende til 76%.



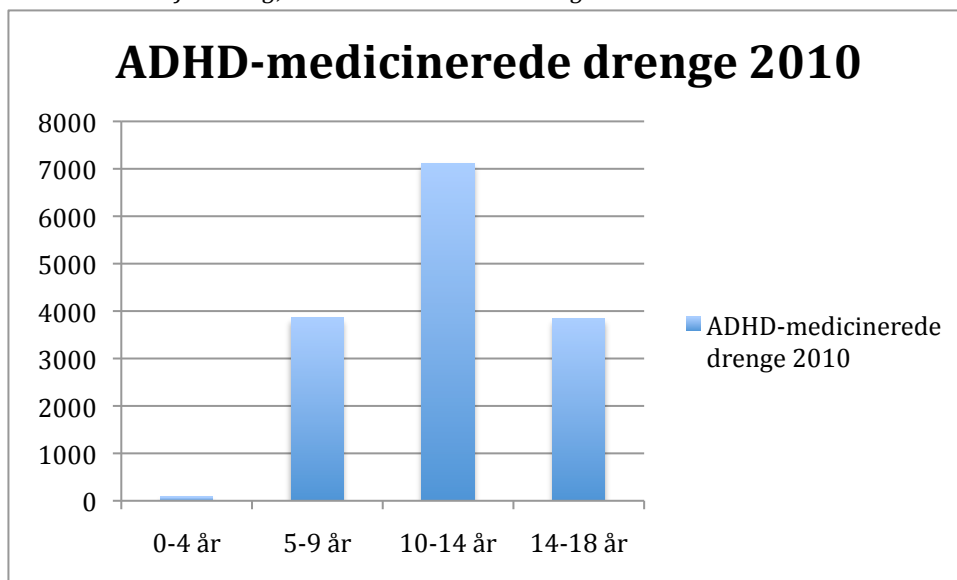
Box 1.1 Kønsfordeling, ADHD-medicinerede danske børn 2010



(Lægemiddelstyrelsen, 2011)

Aldersfordelingen var: 83 børn mellem 0-4 år fik medicinen, 3.857 mellem 5-9 år, 7.120 børn mellem 10-14 år og 3.837 unge mellem 14-18 år. I forhold til ti år tidligere, hvor antallet af ADHD-medicinerede børn var ca. 900, afspejler tallene en stigning på 12.000%<sup>4</sup>

Box 1.2 Aldersfordeling, ADHD-medicinerede drenge 2010



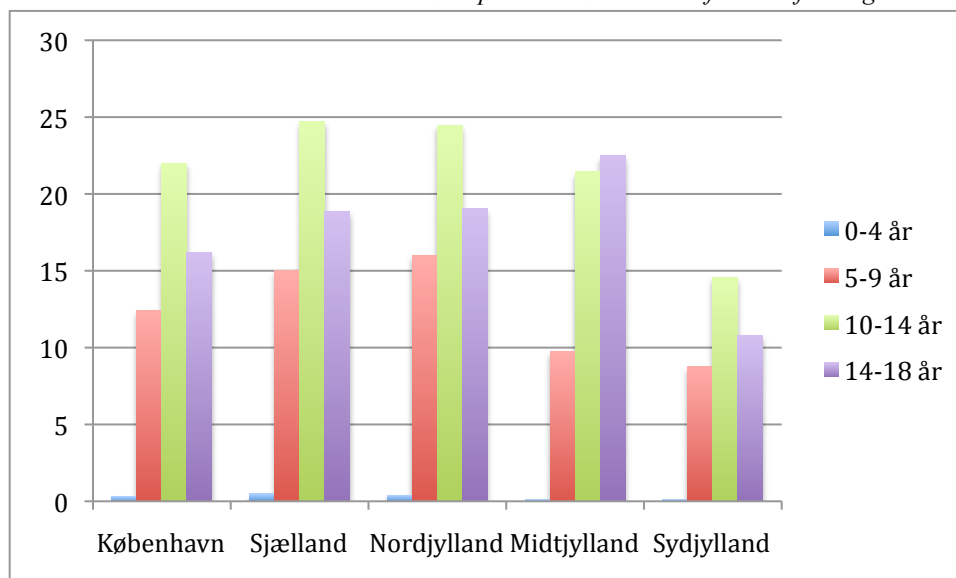
Efter tal lokaliseret på <http://www.medstat.dk> den 30. april 2012

---

<sup>4</sup> Lokaliseret den 30. april 2012 på <http://www.medstat.dk>

Ifølge den samme statistik var der følgende regionale forskelle i omfanget af ADHD-medicinering: I København fik 0,32 ud af 1000 børn under 4 år medicin mod ADHD. For region Sjælland var tallet 0,48, Nordjylland 0,40, Midtjylland 0,12 og i Syddjylland 0,12. I aldersgruppen 5-9 år var tallene: København 12,44, Sjælland 15,05, Nordjylland 16,02, Midtjylland 9,74 og Syddjylland 8,79. I aldersgruppen 10-14 år var tallet for København 22,00, Sjælland 24,71, Nordjylland 24,45, Midtjylland 21,43 og Syddjylland 14,58. Og endelig i aldersgruppen 14-18 år fik i region København 16,20 børn ud af 1000 ADHD-medicin, hvor tallet for region Sjælland var 18,84, for Nordjylland 19,04, Midtjylland 22,50 og Syddjylland 10,79.

Box 1.3 ADHD-medicinerede danske børn pr. 1000 børn i 2010 fordelt efter regioner.



Efter tal lokaliseret på <http://www.medstat.dk> den 30. april 2012

Ifølge BupBasen (BUP, 2013), som er en kritisk database for børne- og ungdomspsykiatrien, er der ikke entydig sammenhæng mellem antal børn, der får stillet ADHD-diagnosen og antal børn, der medicineres. Det ses således, at børn der henvises til udredning i Viborg, Hillerød, Odense og København med større sandsynlighed får stillet diagnosen end børn, der udredes på landets øvrige børne- og ungdomspsykiatriske afdelinger mens sandsynligheden for, at børnene, der diagnosticeres i disse områder – på disse børnepsykiatriske afdelinger – bliver medicineret, ikke er tilsvarende stor. De store geografiske forskelle forklares hovedsagelig med kulturforskelle mellem de enkelte psykiatriske afdelinger mht. diagnosti-

ceringspraksis, og med, at ADHD-diagnosen er meget vanskelig at stille (Dørge, 2010).

Ifølge Nielsen & Jørgensen (2010) udgør drengebørn, der vokser op i lavere sociale klasser i vestlige lande som USA, Australien og Skandinavien en gruppe, hvor forekomsten af ADHD-diagnoser er større end gennemsnittet.

Thomsen et al. (2008) nævner en generel ADHD-prævalens på 3-5% af en børneårgang i Danmark, mens det tilsvarende tal i USA og Australien er 7-9% (Barkley, 2006).

### 1.3.2 Opsamling

---

ADHD-diagnosticering og -medicinering af børn med amfetamin udgør et stort og stigende samfundsproblem. Diagnosticeringspraksis er kendetegnet ved store forskelle de enkelte psykiatriske afdelinger imellem og forekommer således behæftet med usikkerhed og vilkårlighed. Der ses en markant stigning i antallet af diagnosticeringer og medicinering af børn i den aldersgruppe, der udgør indskolingselever, og langt størstedelen af disse børn er drenge.

I ADHD-forskningen udforskes læreres mangelfulde kompetencer som årsag til, at børn udpeges som patologiske. Denne forskning naturliggør således, på samme måde som udbrændthedsforskningen, modsætning af lærere og børn.

I det følgende tegnes et billede af folkeskolen som praksisproblematikkens historisk skabte arena. Her vil modsætningen mellem lærerteams og børn – og modsætningstendens i det hele taget – blive udlagt som neo-liberal magt.

## 2 Skolehistorisk forankring

### 2.1 Indledning

---

For at give mulighed for at forankre projektet – og analysen – historisk, tegner jeg i det følgende et rids over folkeskolens historie i en magtanalytisk forståelse. Indledningsvis en kort begrundelse for dette perspektiv:

Jeg selv og projektets medforskere har været hhv. elever og lærere i den danske folkeskole i perioden fra 1955 og til i dag. I projektets social praksisteoretiske tilgang og bag valget af kollektivt biografarbejde som metode fremstår dette at forstå sine handlinger og selvopfattelser i skiftende historiske betingelser og betydninger og med skiftende handlemuligheder som centralt (Davies & Gannon, 2006). Ute Osterkamp fremhæver ligeledes nødvendigheden af at forankre psykologisk analyse historisk. Hun formulerer det således: "(...) *the problem in the relations between history and the body is not too much but too little history*" og pointerer hermed, at den antiessentialistiske forandringsambition i social praksisforskning kun kan opnås, når såvel sociale kategorier som menneskelige behov og motiver forstås i deres historisk skabte kontekst og i lyset af menneskets behov for at bidrage produktivt i fællesskabet (Osterkamp, I: Nissen, 2006).

Jeg tegner således i det følgende et skolebillede, der som omdrejningspunkt har bevægelsen frem mod den 'enhedsskole', vi har i dag. Dette billede er en historie om magt (Foucault, 2000a [1994], 2004 [1975]; Hermann, 2007, ss. 14-15). En historie, som tager afsæt i slutningen af 1700-tallet, hvor en optimistisk tro på den menneskelige fornuft og på det nødvendige i at udbrede kendskabet til al menneskelig viden var en måde at frisætte mennesket for traditionens og sædvanens snærende bånd. En frihed, der af Foucault ses som forudsætning for udøvelse af magt (Foucault, 2000a [1994]). Med borgerskabets opståen udvikledes behov for omfordeling af magten efter enevælden, og skoledannelse – selve dette, at nogen sidder inde med en viden, som kan distribueres til andre som nødvendig forudsæt-

ning for at kunne blive samfundsborger – blev en vigtig samfundsinstitution til udøvelse af magt, ligesom der opstod behov for disciplineringsmagt i denne institution. Det er i dette lys, at analyserne i projektet skal ses: ADHD og udbrændthed forstås som sociale konstruktioner, der rammer frie individer i deres deltagelse i et samfundsskabt arrangement (Dreier, 1999).

I denne sammenhæng er det værd at hæfte sig ved, at den første optegnelse i litteraturen om børn, der afviger fra normen ved at være ude af stand til at koncentrere sig, stammer tilbage til 1798. Så længe der har eksisteret skole, har der eksisteret et problem: nogle børn passer dårligt til skolens sociale rum, hvor magten 'flyder', og til et læringsparadigme, der forstår læring som resultat af undervisning. I afsnit 2.2 om 'enhedsskolen' vises, hvorledes magten har forskudt sig og ændret operationsmåde i takt med, at skolens opgave er blevet italesat som mere og mere omfattende (Hermann, 2007).

Som baggrundsviden for det 'genealogiske' perspektiv på folkeskolen følger nu en redegørelse for den magtanalytik, der ligger bag og udgør projektets analytiske forståelsesramme.

### 2.1.1 Foucault'sk magt

---

Michel Foucaults udviklede igennem sit filosofiske forfatterskab (1966-1984) en magtforståelse og magtanalytik igennem først en arkæologisk og siden en genealogisk udforskning af galskab, afvigelse, kriminalitet og seksualitet. Igennem hele forfatterskabet udgør spørgsmålet om, hvorledes selvet objektiveres gennem magtteknologier og dominans hans primære interesse. Mod slutningen af sit arbejde blev Foucault optaget af spørgsmålet om, hvordan mennesker gør sig selv til subjekter (Martin et al., 1988, p. 3).

Foucault tog afsæt i en 'negativ' opfattelse af magt som kendetegnet ved underkastelse, tvang, og undertrykkelse. En opfattelse, som han førte tilbage til den franske revolution og dermed til oplysningstidens opkomst, og en opfattelse som han refererer til som den 'legale' magt (Hermann, 2007, s. 33; Gosvig Olesen, I: Foucault, 1994; Foucault, 2000a [1994], s. 298).

Statsmagten – eller retsstatens legale magt – har, ifølge Foucault, igennem århundrederne siden middelalderen med opkomsten af den moderne administrative stat og det moderne oplysningsprojekt *”transformed into governmentality (...) in reality one [now] has a triangle: sovereignty, discipline and government (...) government has as its primary target the population and as its essential mechanism the apparatus of security”* (Foucault, 2000a [1994], s. 219). Det er governmentaliseringsen af magten, som Foucault især har udforsket, og som ifølge Foucault i moderne nutid udgør magtens altovervejende operationsmåde (Foucault, 2000a [1994], 2004 [1975], 1994; Martin et al., 1988).

Hermed mener han, at statsmagten udøves gennem teknologier. Fælles for magtteknologierne er, at de opererer – ikke som en afgrænset substans, men – i relationerne. *”Power is rooted deeply in the social nexus, not as a supplementary structure over or above society”* (Foucault, 2000a [1994], p. 343). Magten opererer som en måde, hvorpå nogle *”act on others” (...)* *”it is a mode of action that does not act directly on others. Instead it acts upon their actions, an action upon an action” (...)* *”It acts upon the body or on things” (...)* *”The exercise of power is to ‘conduct to conduct’ and a management of possibilities”* (Foucault, 2000a [1994], ss. 340-341). Gouvernement er samfundets store opdelinger omsat i mikroteknikker, der opererer i alle samfundets enheder (Gosvig Olesen, I: Foucault, 1994).

For at magten kan operere, skal dén, som magten udøves over, genkendes som subjekt. Læreren, pædagogen eller skoleeleven skal anerkendes og genkendes som lærersubjekt, pædagogsubjekt eller skoleelevsubjekt. Såfremt en person ikke *gør* lærersubjekt, bliver de magtteknologier, som opererer på lærersubjekter passive (Foucault, 2000a [1994]). Og for at magten kan operere, må subjektet være frit. *”Power is exercised over free subjects and only insofar as they are free”* (ibid., s. 345). Slaveri udgør iflg. Foucault ikke en magtrelation, idet *”a man who is chained up and beaten is subject to force, not power”* (ibid., s. 324). Foucault forudså således, at jo mere frihed der italesættes i subjektiveringsrummet, jo mere governmental-magt udøves (ibid.).

I en magtrelation ledes og tilskyndes subjektet (conduct to conduct) gennem magtteknologierne til at handle i mulighedsrummet, til at vælge sine muligheder

mellem mange og til at se sine muligheder på bestemte måder i den tro, at det er hans eget frie valg og med løftet om sikkerhed i bredeste forstand som den strøm, der giver magten rum (Gosvig Olesen, I: Foucault 1994, ss. 8-9; Foucault, I: Søndergaard, 2000). Magten opererer på mulighedsrummet som et sæt af 'handlinger på de mulige handlinger'. Den inciterer, den inducerer, den forfører, den gør vanskelig eller lettere, den frisætter, den finder på, den gør mere eller mindre sandsynlig; den skruer op for eller skruer ned for; den legitimerer hhv. gør illegitimt; den gør passende eller upassende; den gør genkendelig eller ugenkendelig. I sin ekstrem forbyder den eller ekskluderer fuldstændig, men det er altid gennem en måde, der leder et eller flere subjekter gennem deres handlinger (Foucault, 2000a [1994], s. 341-345; Søndergaard, 2000; Staunæs, 2003a, 2004).<sup>5</sup>

Da magten er uden substans, lader den sig kun analysere gennem sin udøvelse. Foucault undersøger magtrelationer ved at analysere forholdet mellem rationaler og magt, og han tager udgangspunkt i magtens modstand og modsætning som der, hvor magten kommer til syne. Han identificerer således det legitime og de rationaler, der legaliserer dette ved at identificere det illegitime (Foucault, 2000a [1994], s. 329). Når fx det at forlade undervisningslokalet i 1. klasse<sup>6</sup> udpeges som illegitimt, så udgør dette at blive i klassen det legitime og det som magten legitimerer. Man kan så på Foucault'sk spørge: Hvilke rationaler og mål-middelsammenhænge ligger bag denne magtudøvelse? Hvilken viden legitimerer mulighedsrummets struktur? Hvilke pædagogiske sandhedsfortællinger og rationaler gemmer sig i lærer-elevrelationen som bevirker, at – hvor det for få år tilbage var en straf at blive sendt 'uden for døren' – er det nu elevens ultimative modmagt at forlade klassen? Modstanden mod magten artikuleres altid i forhold til den givne magtform, og således er den, i hvert fald i sin begyndelse, af samme form som magten (Foucault, 2000a [1994], s. 9). En magtrelation er, siger Foucault, strategisk, og kan potentielt blive til en konfrontation mellem to modsætninger (ibid., s. 344) – som når Mikkel forlader klassen i den inkluderende skole.

---

<sup>5</sup> Incitamenterne, løfterne, optoningerne og nedtoningerne etc. ses fx i de skiftende pædagogiske trends der gennem de seneste ca. 40 år har opnået sandhedsstatus i folkeskolen, og har kapret lærere – der har metodefrihed som en gammel og hævdevunden ret.

<sup>6</sup> jfr. artiklen 'Overskridende læring. ADHD som eksempel'

### 2.1.2 Magtens teknologier

'Panoptismen' udgør iflg. Foucault det generelle princip i disciplinære relationer. Med panoptisme refererer Foucault til det fængsel som Jeremy Bentham designede i 1791, og som muliggjorde, at én fangevogter kunne overvåge alle fangerne uden at disse kunne vide, om de blev overvåget. Panoptismens virkning er således ifølge Foucault at sætte individer i en *"bevidst permanent tilstand af synlighed, som sikrer magtens automatiske funktion"* (Foucault, 2004 [1975], s. 218). Den, der er *"subjected to a field of visibility, and who knows it, assumes responsibility for the constraints of power; he makes them play spontaneously upon him"* (Foucault, I: Davies & Gannon, 2006, s. 11).

Med disciplinære relationer mener Foucault fx lærer-elev-relationen eller militære relationer, hvor et antal personer skal bringes til at lede sig på en særlig måde (Foucault, 2004 [1975]). Disciplin udgør således én form for teknologi, som har til formål at

*"ordne den menneskelige mangfoldighed" (...) "på den mindst kostbare måde" (...) "ved at sørge for, at virkningerne af den sociale magt får den maksimale intensitet indenfor de apparater, den udøves i (pædagogiske, militære, industrielle eller medicinske apparater"* (ibid. s. 235).

En skole – 'skolen' – er et sådant statsapparat. I skolen udøves magten gennem

*"an ensemble of regulated communication systems (lessons, questions and answers, orders, exhortation, coded signs of obedience, different marks of the value of each person and of the levels of knowledge) and by means of a whole series of power processes (enclosure, surveillance, reward and punishment, hierarchy)"* (Foucault, 2000a [1994], s. 339).

Og magten udøves i skolediskurser, pædagogiske diskurser, didaktiske diskurser og psykologiske diskurser. Viden, der stiller sig til rådighed som muligheder i subjektiveringsrummet. Diskurs anvendes af Foucault i betydningen: *"Vi vil kalde en gruppe ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation. Diskurserne består af et begrænset antal ytringer, som man kan definere mulighedsbetingelserne med"* (Foucault, I: Jørgensen & Philips, 1999, s. 21-22). 'Skole' kan ses som en diskursiv formation omkring hvilken en lang række ytringer: ord, handlinger, tegn og symboler får mening og udgør mulighedsrum-



mets stadige formen sig i sociale forhandlinger, hvor magten opererer til forskellig tid og i forskellige lokale kontekster i sandhedsspil (Martin et al., 1988, ss. 15-18). 'Skole' som diskursiv formation har som sin 'strøm' – eller metaforiske betydning – der giver magten retning, at 'det redder mennesket at være oplyst'. Hvad oplysning er og bør være, og hvordan den kan opnås, er forhandlet gennem skolens historie. På samme måde udgør 'helbredelse' den diskursive formation, der giver hospitalsdiskurs mening (Jørgensen & Philips, 1999).

Om vidensproduktion og diskursproduktion siger Foucault: *"If power is strong this is because it produces effects on the level of desire – and also on the level of knowledge. Far from preventing knowledge, power produces it"* (Foucault, I: Davies & Gannon, 2006, s. 152).

Magten udøves gennem sorterings- og differentieringsteknologier, der gennem kategorisering splitter subjektet enten 'inden i sig selv' i sund/syg, god/dårlig, rigtig/forkert eller gennem splitning af individet fra 'de andre' (Foucault, 2000a [1994], ss. 327-328). Gennem kategorierne mærkes individet af sin egen individualitet og *"attaches him to his own identity"* (ibid., s. 331). En social kategori er således et performativ, noget en person gør, et sted en person bebor, og noget han identificeres ved (Staunæs, 2003b; Wetherell, 1998) og identificerer sig ved. 'Behov' udgør en sådan kategori. En kategori, der i skiftende 'skolediskurser' tillægges skiftende og modsætningsfulde betydninger, der opnår sandhedsstatus og opererer magtfuldt, fordi de [behov] fremstår som hørende til den menneskelige natur (Brinkmann, 2005).

'Særlige behov' udgør på samme måde en magtfuld kategori, og med denne åbnes for sortering mellem almindelige og særlige behov. 'Behov' som social kategori udgør selvrefererende diskurs, der i Foucault'sk forståelse opererer i personers selvforståelser. Når fx skole-mulighedsrummet fortæller Mikkel, at han inde i sig har særlige behov for overvågning og hjælp for at være i klassen og blive reddet fra social eksklusion og uoplysthed, og han så reagerer ved at forlade klassen i ukontrolleret vrede, kan omverdenen 'med rette' konkludere, at Mikkel inde i sig

netop har de behov. Omverdenen kan så forhandle om betydningerne af disse behov – så forklaringerne opnår mening (Woodhead, 1991).<sup>7</sup>

Gennem udforskning af straffemagtens 'mikrofysik' har Foucault lokaliseret "*den moderne sjæl*" (...) "*en teknologi for magten over kroppen*" (Foucault, 2004 [1975], s. 43). "*Sjælen er kroppens fængsel*" siger Foucault (ibid., s. 44) i og med, at den opererer gennem videnskabelig viden og gennem sorteringsmekanismer. 'Sjælen' hviler i dualisme mellem

*"realitet og reference (...) på grundlag af hvilken man har grundlagt forskellige begreber og udskåret nogle særlige analyseområder: psyken, subjektiviteten, personligheden, bevidstheden. På grundlag af dem har man opbygget nogle teknikker og videnskabelige sprog, og med udgangspunkt i disse har man hævdet det moralske krav om humanisme"* (Foucault, I: Martin et al., 1988, s. 44).

Magten, der opererer gennem de særlige selvrefererende teknologier, kalder Foucault 'self-governmentality', og han siger, at vi i vestlig kulturs moralbegreb og humanistiske vidensprojekt har arvet kristen morals krav om selv-fornægtelse, der på en paradoksal måde er forbundet med at kende sig selv, kende sit eget indre og bekende det.

Foucault kalder denne form for selvteknologi for 'pastoral' magt (ibid, s. 22; Foucault, 2000a [1994]). Pastoralmagten forudsætter, at der er noget gemt inde i os selv "*and we are always in a state of selfillusion which hides the secret*" (Foucault, I: Martin et al., s. 46). Selvillusionen og bekendelses-'trangen' udgør 'self-governmentality'.

Magtteknologier opererer altså på selvet gennem muligheden for selvreferentialitet, bekendelse og gennem "*self-examination*" i betydningen: selvrefleksion om, hvorledes vore tanker relaterer til virkeligheden, om hvorledes vore tanker relaterer til reglerne og om, hvorledes det skjulte relaterer til en indre renhed (ibid.).

---

<sup>7</sup> Woodhead (1991) har analyseret hvorledes terminologien 'børns behov' i forvaltninger i England er blevet anvendt som legitimering af institutionsdannelser og sociale ydelser. Jeg har fire børn født i tidsrummet 1974-1993. I denne periode har børns behov i legitimering af daginstitutionsdannelser (og normeringer) haft betydninger som: behov for at udtrykke sig selvstændigt og i overensstemmelse med demokratiske principper, behov for leg, behov for familie-lignende tryghed, behov for små grupper, behov for store grupper med mange relationsmuligheder, behov for at spise når sulten melder sig (selvregulering), behov for at blive set som kompetent etc. I dag har børn behov for strukturerede læringsaktiviteter og social inklusion.

Sammenfattende udgør statsmagtens teknologier som 'governmentality' og 'self-governmentality' "*an individualizing and totalizing form of power*" (Foucault, 2000a [1994], s. 332). I det følgende kommer dette til syne i den danske folkeskoles indtagelse af mange funktioner og alle børn på den ene side og den ubegrænsede diskursproduktion og fokus på det enkelte barn som psykisk individ på den anden.

## 2.2 Én skolehistorie: Enhedsskolen (retur?)

---

### 2.2.1 Visionen om enhedsskolen

---

I forordet til antologien 'Skolen i samfundet – analyser og perspektiver', siger Lars Kettel (2006), at "*den gældende folkeskolelov fra 1993 er resultat af en udvikling, som alt efter hvor man vælger at tage sit udgangspunkt, kan siges at have en historie med sig, som strækker sig over et par hundrede år*", idet man med den "*har realiseret den demokratiske drøm om folkets skole med den udelte enhedsskole*" (Kettel, 2006, ss. 8-9).

I sin beskrivelse af skolens udvikling gennem disse 200 år går Brøcher (2006) tilbage til skolereglementet af 1783, ifølge hvilket børn skulle starte skolegang ved seksårsalderen og fortsætte, til de havde lært 'hvad der var nødvendigt' for deres "*stand*" (s. 20). I 1789 fandt godsejer Ludvig Reventlov og biskop N.E. Balle sammen i en erkendelse af, at samfundet ikke var en statisk størrelse, og at børn derfor nødvendigvis måtte forberedes på samfundslivet ud over deres egen stand. De nedsatte derfor 'Kommissionen for de Danske Skolers bedre Indretning' med det erklærede mål "*at knytte alle skoler sammen til en enhedsskole*" (Brøcher, 2006, s. 21). En folkets skole, hvor alle uanset stand havde mulighed for at blive uddannet til samfundsborger.

I Skotland beskrev fabrikanten Andrew Ure i 1835 vigtigheden af, at børneundervisning blev obligatorisk i de industrialiserede lande. Han havde erfaret, at voksne bønder ikke lod sig holde inde i fabrikkerne og minerne, når foråret kom. Allerede i 1814 var 'en skoleforordning', der gjorde 7 års skolegang obligatorisk i Danmark blevet vedtaget, og i 1849 blev grundlovens paragraf om undervisning – efter skotsk forbillede – første gang formuleret som: "*De børn, hvis forældre ikke*

*have evne til at sørge for deres oplærelse, vil erholde fri undervisning i almueskolen” (Korsgaard, 1999, s. 50-57).*

### 2.2.2 Den danske folkeskole: udvidelse udad

I 1903 kom den første danske folkeskolelov, hvis væsentlige bidrag til enhedsskoletanken var at indføre mellemskolen, der forbandt den grundlæggende barneuddannelse med den højere uddannelse (Korsgaard, 1999, s. 23). Mellemskolen var for børn i byerne, der efter det femte skoleår kunne bestå eksaminerne tilfredsstillende. Bestået mellemskoleeksamen gav adgang til realklassen, der igen gav adgang til en gymnasial uddannelse.

I 1937 kom en ny folkeskolelov, der som væsentlig enhedstilføjelse havde *”den fri mellemskole”* (Kruchov et al., 1985) som tilbud til børn i købstæderne og byerne. En mellemskole uden eksamen og med stor vægt på praktiske fag. Hermed blev muligheden for 9 års skolegang for alle børn i byerne – uanset bogligt niveau – en realitet. Børn på landet gik derimod stadig i skole hver anden dag i syv år og i klasser, hvor mange klassetrin var samlet. Med folkeskoleloven fra 1937 nævntes for første gang mulighed for særundervisning som tilbud til børn med særlige vanskeligheder (Hermann, 2007, s. 66). Behovet for at ’sortere’ børn var med udvidelse af skoletilbuddet til at omfatte alle børn uanset boglige evner blevet en realitet, og i 1934 blev den første skolepsykolog ansat på Frederiksberg i København for at teste børn og dermed kvalificere/legitimere sorteringen.

#### Box 2.1 Behaviourismens ideer om læring (1920-1930)

Tema	Behaviourisme
Læring defineret som	Adfærdsændring
Forskningsfokus	Observation af stimulus respons sekvenser
Læringsprincipper	Adfærd ændres ifølge stimulus respons sekvenser
Handlekonsekvens	Må kunne erfares direkte hvis de skal influere på læringen
Læring og adfærd kontrolleres	Først og fremmest af vilkårene i den konkrete situation
Uddannelsesfokus på hvordan elever og studerende hjælpes	Målet er at sikre korrekt opførsel i klasseværelset

Efter Ormrod, 2003, p. 364, I: Tanggaard, 2008a, p. 143 (min overs.)<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Boxene 2.1, 2.2 og 2.3 indføjes i teksten som mulighed for at koble læringsdiskursernes bevægelse med den historiske udformning af skolen. Diskurser, der kan ses som liggende bag strøm-

### 2.2.3 Didaktikkens opkomst – udvidelse indad gennem dannelse

---

Med skoleloven af 1958 skulle alle børn i landet have lige enhedsmulighed for 7 års udelt skolegang hver dag (Brøcher, 2006; Kruchov et al., 1985). Efter 7. klasse blev eleverne delt i en praktisk 8.-9. klasse og en treårig realoverbygning, der gav adgang til videre uddannelse i gymnasiet. Med skoleloven af 1958 fulgte for første gang i skolens historie en udførlig undervisningsvejledning (Den Blå Betænkning), ifølge hvilken lærerne stadig havde metodefrihed, men som med begrundelse i at *"folkeskolens opgave var voksende"* problematiserede folkeskolens tidligere ikke ekspliciterede metoder og teknikker og beskrev udførlige didaktikker for skolens fag (Hermann, 2007, s. 58). Hermed blev skolepraksis i alt væsentligt ens over hele landet – samtidig med, at der kom stor både politisk og undervisningsteoretisk fokus på differentiering og individualisering af undervisningen. Skolens formål forblev næsten uændret, men enhedsskolen blev manifesteret i omfattende pædagogiske og didaktiske vejledninger, der nytolkede skolens opgave som 'tobenet': På den ene side dannende og på den anden side kundskabsmeddelende. *"Folkeskolens formål er at udvikle børnenes anlæg og evner, at styrke deres karakter og give dem nyttige kundskaber"* (Folkeskoleloven 1958, I: Hermann, 2007, s. 59).

Hermann (2007) udlægger, som det er gjort i indledningen til dette kapitel, relationen mellem samfund og folkeskole – den demokratiske drøm – som en magtrelation, der afspejler statens økonomiske, dannelsesmæssige og omsorgsmæssige interesser i børns uddannelse. Fx analyserer Hermann det gouvernementale, der ligger implicit i Den Blå Betænkning og i 1958-folkeskolelovens italesættelse af skolens mål som 'lykkeliggørelse' af barnet gennem inddragelse af psykologisk viden i didaktikken som en totalisering: Magten udøves gennem teknikker og 'pædagogisering', der retter sig mod flere og flere livsområder, flere og flere børn og 'mere og mere' af elevens person (Hermann, 2007). Sammenfattende kan 50'ernes og 60'ernes forståelse af sammenhænge mellem individ, læring og undervisning udtrykkes i følgende display:

---

ninger, der i projektforløbet af medforskerne er blevet kaldt 'tidens hurra-ord' og som således kan analyseres som diskurser, der – som Tanggaard (2008a) beskriver det – har haft 'looping-effect': De har haft betydning for den måde, vi som lærere har opfattet os selv og børnene på samt den måde, vi har påtaget os mål-middel-rationaler (s. 142).

Box 2.2 *Kognitiv psykologisk teori om læring (1950-1960)*

Tema	Kognitiv psykologisk teori
Læring defineres som	Et indre mentalt fænomen potentielt reflekteret i adfærd
Forskningsfokus	Kognitive processer
Læringsprincipper	Læring forekommer når folk forarbejder information og konstruerer viden gennem erfaring
Handlekonsekvens	tages ikke i betragtning
Læring og adfærd kontrolleres	Primært af kognitive processer i den enkelte
Uddannelsesfokus på hvordan elever og studerende kan hjælpes	Målet er at forarbejde information effektivt og at konstruere præcis og komplet information om emner i klasseværelset

Efter Ormrod, 2003, s. 364, I: Tanggaard, 2008a, s. 143.

Det upolitiske udvalg<sup>9</sup>, der havde bistået regeringen i udformningen af Den Blå Betænkning, blev nedsat igen i 1970 med det formål at udarbejde et grundlag for en reform af de grundlæggende skoleuddannelser (Brøcher, 2006, s. 24). Udvalget udarbejdede en række upolitiske 'faghæfter', der udkom på Lærerforeningernes Materialeudvalg i 1974, og som endnu mere udførligt beskrev de enkelte fags didaktikker og pædagogikker.

#### 2.2.4 "10 års udelt skolegang med resultatslighed og socialpædagogisk omsorg for alle"

I 1975 kom så den skolelov, der omdefinerede de upolitiske 'faghæfter' til vejledninger og lovstof, og med denne skolelov var den 200 år gamle drøm om en demokratisk enhedsskole – næsten – en realitet.<sup>10</sup> En 10-årig udelt skole, der ikke blot skulle tilstræbe lige mulighed for alle i form af udelt undervisning, men også resultatslighed og konsekvenslighed, hvilket kom til udtryk i en radikal omformulering af skoleloven:

*"Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling"(...) "Folke-*

<sup>9</sup> Udvalget bestod af eksperter inden for uddannelse og folkeskole. Disse udvalg var startskuddet til indskydelsen af hvad man kunne kalde 'en pædagogisk ekspertstand', et fænomen, der har vundet stigende indpas i den politiske administration og videreudvikling af statslige uddannelsesinstitutioner som fx folkeskolen.

<sup>10</sup> 'Næsten' fordi der blev åbnet mulighed for at skolerne kunne oprette kursusdeling i uddannelsesrelevante fag på 8.-10. klassetrin, nemlig: regning, matematik, engelsk, tysk, fysik og kemi.

*skolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen" (...) "Folkeskolen forbereder eleverne til medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati"*

(Folkeskoleloven af 1975. I: Hermann, 2007, s. 74).

Fra at have været omtalt som 'børnene' i folkeskolelovteksterne fra 1937 og 1958 blev barnet nu omtalt som "eleven" (ibid.). Og eleven skulle ikke længere meddeles kundskaber men have mulighed for – ud fra selvstændig vurdering af stoffets relevans – at tilegne sig kundskaber. Eleven skulle betragtes og behandles som aktiv, kritisk aktør og som "det hele menneske", der skulle opleve, udtrykke sig, udfolde fantasi, kreativitet, tilegne sig kundskaber, færdigheder og arbejdsmetoder og sidst men ikke mindst have demokratisk medansvar for undervisningen (ibid.).

11

1975-loven fremtræder iflg. Hermann (2007) som en "totalinstitution med en omfattende og voksende opgavebyrde og involvering af en bred vifte af forskellige offentlige velfærdsinstanser" (s. 80). Hvor lærerens 'pædagogiske funktion' var blevet introduceret i 1958-loven, blev 'klasselærersystemet' nu indført som "grundlag for skolens socialpædagogiske arbejde" (ibid.). Fokus for lærerens arbejde blev flyttet bort fra 'kundskabsformidling' til at skabe "trivsel og tryghed" som forudsætning for selvstændig tilegnelse af viden (Folkeskoleloven af 1975, I: Hermann, 2007, s. 81), hvilket forudsatte, at eleven ikke længere måtte objektgøres, men at læreren gennem såvel tilrettelæggelse af undervisningen som i sin emotionelle, intellektuelle og sociale omsorg for eleven skulle leve op til lovens lighedsmålsætning. Læreren fik mao. medansvar for elevens udvikling af personlige egenskaber som solidaritet, selvstændighed og kreativitet, og relationen mellem lærer og elev måtte således frem for alt være en ligeværdig, "dialogisk omsorgsrelation" (ibid., s. 83). Undervisningsdifferentiering fik i kølvandet på 1975-lovens enhedsskole – der altså ud over at samle skolegangen i en udelt

---

<sup>11</sup> Allerede i 1975 hævdede Danmarks Lærerforening, at lærernes metodefrihed var udfordret (Hermann, 2007).

skole også fik betydninger om lighed og ansvaret for at forme eleven som det hele menneske – status som folkeskolens altoverskyggende metode. Barnets problemer sås som socialt betingede og skulle derfor behandles som sådan gennem differentiering forstået som omsorg for den enkelte elev (ibid., s. 85).

De pædagogiske teorier, der blomstrede op i 1970'erne, udgjorde ifølge Christensen (2008) en 'anden bølge af reformpædagogik', der var 'præget af marxisme'. I denne bølge var 'frigørelse fra undertrykkelse', 'politisering', 'projektstyring' og 'udgangspunkt i praksis' nøglebegreber.<sup>12</sup>

Vigtigt for projektet er at nævne den voldsomme økonomiske vækst, der i 1950'erne – efter 2. verdenskrig – prægede den vestlige verden. Væksten affødte en uddannelseseksplosion, der begyndte i USA, hvor såvel 'high schools' som universiteter fordoblede deres kapacitet på få år. I Danmark sås tilsvarende fra 1950 til 1975 en syvdobling i tilgangen til gymnasiet og HF, og undervisningspligten blev i 1972 sat op fra 7 til 9 år. Samtidig faldt andelen af unge, der fik en mesterlæreuddannelse i årene fra 1964 til 1975 fra 49% af en årgang til 29%. Alt i alt spores altså en udvidelse af undervisning som uddannelsesideal (Korsgaard, 1999).

Ideologien, der blev italesat som argumentation for uddannelseseksplosionen, var, at der skulle skabes lighed gennem uddannelse. Og med lighedsidealet (idealet om resultatlighed) opstod altså behovet for at nedtone kundskabsformidling som skolens mål, idet dette ville cementere klasseskellene i samfundet. Der opstod dermed behov for at prioritere specialundervisning, som kunne bringe de elever, der før havde taget en mesterlæreuddannelse, op 'på niveau', så de havde mulighed for at gå videre i et undervisningsbaseret uddannelses tilbud (ibid.).

Men det er også vigtigt at nævne, at det amerikanske uddannelsessystem, som var misundt i resten af den vestlige verden – og som i høj grad påvirkede uddannel-

---

<sup>12</sup> Pædagogiske hovedtitler fra tidens læreruddannelse var: Paulo Freire: *De undertryktes pædagogik* og *Kulturaktion for friheden*; Oskar Negt: *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring. Til teori og praksis i arbejderuddannelsen*; Ole Lindbo, Keld Rasmussen og Chr. Westergaard: *Pædagogik er politik*; Knud Illeris: *Problemorientering og deltagerstyring (Modkvalificeringens pædagogik)*; Célestin Freinet: *Folkets skole*. Også John Deweys tekster blev genoptrykt og anvendt som hovedtekster i læreruddannelsen. Kritiske pædagogiske foreninger og tidsskrifter som 'Unge Pædagoger', oprettet allerede i 1939, og 'KONTEXT' fik en stor stemme i tidens pædagogiske debat.



sespolitikken i europæiske lande – allerede i 1970'erne havde store problemer. Disse kom bl.a. til udtryk ved, at USA måtte se sig bagud i forhold til fx Japan, når det gjaldt teknologisk udvikling. Problemerne førte til nedsættelse af en såkaldt Excellencekommission, der udarbejdede en rapport, som blev offentliggjort i 1983, og som fastslog, at amerikanske elever i internationale sammenligninger aldrig lå på 1.-pladsen og at 23 millioner amerikanere var funktionelle analfabeter. Blandt nogle etniske minoritetsgrupper var andelen af funktionelle analfabeter oppe på 40%. I rapporten anbefalede man – uden nogen form for pædagogisk argumentation – at kuren var at stille strengere faglige krav til high school-eksaminer samt at der blev indført mere hjemmearbejde, mere selvstændigt elevarbejde, længere skoledage og flere undervisningsdage årligt (ibid.).

Med rapporten var global konkurrenceevne og krisebevidsthed indført som fyldestgørende argumentation i uddannelsessammenhæng. Kontrol og kvantitative løsninger havde gjort deres indtog som svar på uddannelsesspørgsmål.

### 2.2.5 Behovet for at udskille børn og inkludere dem

---

Ifølge folkeskoleloven af 1937 havde det været *muligt* og ifølge loven af 1958 *lovpligtigt* for kommunerne at oprette særundervisning. Ifølge loven af 1937 skulle denne undervisning foregå i særklasser og ifølge loven af 1958 hhv. i særklasser og som supplerende undervisning på små hold (Egelund, 2004, s. 41). Denne særundervisning blev med Den Grønne Betænkning fra 1961 omdefineret til specialundervisning og inddelt efter fem handicapteorier: Børn med talevanskeligheder, svagtseende børn, tunghøre børn, svagtbegavede børn og læseretardedede børn (ibid.). Men knap var specialundervisningen i Danmark en realitet, før lighedsideologier og demokrati blev sat på den politiske dagsorden: Der blev sat spørgsmålstejn ved effekten af specialundervisning. At udskille børn fra den almindelige undervisning blev – hvor det før havde været italesat som en hjælp til svage – nu italesat som stigmatiserende og fastholdende social arv (Hermann, 2007, s. 88; Mørck, 2006). I 1980 blev særfor sorgen udlagt til amterne, og handicappede børn skulle så vidt muligt integreres i folkeskolen (Gaardsmann, 2006, s. 116).

I 1971 gik 2,52 % af eleverne i folkeskolen i specialklasser, en andel, som i 1977 var faldet til 1,86 %. I den demokratiske enhedsskole var ”*Den integrerede specialundervisning (...) den, man skulle stræbe efter*” (Egelund, 2004, s. 44) .

*Box 2.3 Social kognitiv teori (1970-1980)*

Tema	Social kognitiv teori
Læring defineres som	Et indre mentalt fænomen potentielt reflekteret i adfærd
Forskningsfokus	Adfærdsændring og kognitive processer
Læringsprincipper	Folks observation af andre vil have indflydelse på deres adfærd og kognitive processer
Handlekonsekvens	Kan observeres direkte gennem andre
Læring og adfærd kontrolleres	Af både kognitive processer og af miljøet (mennesker synes at blive mere selvregulerede)
Uddannelses fokus på hvordan elever og studerende kan hjælpes	Målet er at lære effektivt ved at observere andre

(Efter Ormrod, 2003, p. 364, I: Tangaard, 2008a, p. 143).

### 2.2.6 Management, selvledelse og læring: neoliberalistisk pædagogik

Med den borgerlige regering, der kom til magten i 1982, kom ’den amerikanske’ kundskabsbølge til Danmark. Bertel Haarder gik til angreb på den progressive skole, som han kaldte ’et instrument for socialpolitik’ (Korsgaard, 1999) og tog en række initiativer til øget markedsorientering og større kontrol med kvaliteten og effektiviteten i folkeskolen (ibid.). Bertel Haarders idealer var ’styring gennem værdier’ og evaluering frem for planlægning, og hermed var neoliberale styringsteknologier på vej ind i folkeskolen som det tema, der ifølge Hermann (2007) gennemtrænger folkeskolen op gennem 1990’erne: ”*Den indre problematisering peger mod personlig udvikling, der aftappes som neoeksistentialistisk selvrealisering og den ydre mod en optimeringsstrategi for at effektivisere og modernisere den offentlige sektor og forædlingen af nationens ressourcer*” (s. 95).

Management, kompetenceudvikling, kvalitets-optimering og evaluering som kendt fra markedstænkning og human ressource diskurs vandt indpas i uddannelsessektoren (Dahler-Larsen, 2008a, 2008b, 2004; Shore & Wright, 1999; Andersen, 2008; Jensen & Walker, 2008; Strathern, 1996).

I arbejdet med at forberede den nye folkeskolelov, der blev vedtaget i 1993, var der stor uenighed om, hvorvidt man fortsat skulle bevare enhedsskoleprincippet, der havde vist sig vanskeligt at gennemføre i praksis. Det kompromis, der blev vedtaget var, at skolen fortsat skulle være udelt, men at man til gengæld indførte undervisningsdifferentiering som princip (Korsgaard, 1999).

Folkeskoleloven fra 1993 er i sin ordlyd næsten identisk med loven fra 1975. Den mest markante ændring i formålsformuleringen er ordet 'kultur', der tillige kommer til at indgå i næsten alle fagbeskrivelserne. Dog satte loven også skærpet fokus på individet i og med, at eleven for det første ikke blot skal udvikles 'alsidigt' men også 'personligt' og 'i tillid til egne muligheder'. Hun skal ikke længere blot have 'rettigheder' og 'medbestemmelse' men også 'pligter', og endelig skal hun ikke blot kunne 'tage kritisk stilling' men også 'handle' derpå (Hermann, 2007, ss. 96-98).

Ifølge Lars Henrik Schmidt, daværende rektor på Danmarks Pædagogiske Universitet, var det af afgørende betydning for elevernes forhold til skolen, at der skete en forskydning i elev-heden fra 'opøvelse til borger til udfoldelse af egne kompetencer' (Korsgaard, 1999). Personliggørelsen betyder iflg. Hermann (2007), at begreber som empati, coaching og professionelt nærvær – karakteriseret som en balance mellem intimitet og distance (Nejst Jensen & Rienecker, 1994; Alrø & Kristiansen, 1993) – får betydning for forståelsen af lærerrollen. Og forskydningen betyder også, at individualisering og personliggørelse gør det svært at skelne emancipation fra anomali og i pædagogisk forstand almenpædagogik fra specialpædagogik (Hermann, 2007, s. 96-98)<sup>13</sup> (se også EVA, 2007).

Nicolas Rose (2001) udlægger denne neoliberale tidsalder som en biologisk tid, hvor fysisk og psykisk variation *per se* udgør norm. Men med biologisk mulighed for at korrigere variationer spiller denne sammen med risikoen og modtageligheden for fejl og anomali og udgør selvteknologi, der ikke længere bærer normens logik. ADHD-diagnosen – som blev vedtaget i 1987 på en kongres i American Psychiatry Association (Adalbéron, 2010) – kan i dette lys forstås som blevet til i muligheden for, på biologisk vis, at korrigere adfærd, der er blevet til i spændin-

gen mellem emancipation og anomali. ADHD løser således på neoliberalistisk måde et 'magtbehov' med løfte om selvudvikling og indlæringsoptimering.

I august 1994 nåede det 'chok', som den amerikanske befolkning fik i 1983, til danskerne. I den danske rapport 'Den grimme ælling og svanerne' sammenlignede man læseundersøgelser blandt børn fra 32 lande og måtte konkludere, at danske børn hørte til de dårligste både mht læsesikkerhed og læsehastighed (Korsgaard, 1999). I kølvandet fulgte en massiv kritik af folkeskolen. En kritik, som Bertel Haarder havde forsøgt at fremme gennem ti år, kom med ét til at præge den offentlige opinion.

Hermed var global konkurrenceevne og krisebevidsthed som argumentation i uddannelsessammenhæng kommet til Danmark, og i 1997 udsendte Undervisningsministeriet (UVM) en rapport, hvori man i forordet kunne læse, at

*”Uddannelse er helt afgørende forudsætning for erhvervslivets konkurrenceevne. Danske uddannelser skal tilhøre verdenseliten. Hele den danske talentmasse skal udvikles på højt niveau og endnu flere nå de højeste og fremragende niveauer”* (UVM, I: Korsgaard, 1999, s. 132).

Der skulle stilles større krav til uddannelsessøgende på alle niveauer, og den enkelte skulle bibringes en forståelse af læring som sidestillet med arbejde (ibid., s. 133). I 1995 udgav EU sin egen hvidbog om almen uddannelse med titlen 'Undervisning og læring. På vej mod det kognitive samfund' (ibid., s. 169).

I løbet af 1900-tallet ses en opblomstring af pædagogisk teori, der – som det også ses i folkeskoleloven – nu næsten udelukkende omhandler udvikling af læringsbegrebet frem for didaktik- og undervisningsbegreber. Således nævner Gerd Christensen (2008) Howard Gardners 'multiple intelligence' teori som eksempel på en teori, der gør pædagogik til læringsteknologi. Gardners teori fastslår, at børn har forskellige intelligens- og læringsprofiler, og at de derfor skal undervises forskelligt på måder, der tages højde for det enkelte barns læringsstil<sup>14</sup>. Christensen

---

<sup>14</sup> Christensen (2008, s. 33) nævner, at Ringmose og Knudsen i 2005 har identificeret, at 143 ud af landets 271 kommuner implicit eller eksplicit er inspireret af Gardners teori. Det skal dog her nævnes, at Gardners teori er læst og udlagt af Tanggaard (2011) som 'uren pædagogik', og altså

nævner 'classroom management' som en teoretisk og praktisk bølge, der helt adskiller børns læring fra det faglige indhold og udelukkende beskæftiger sig med indlæringen og med de strukturer, indlæringen kan finde sted i, som universelle betingelser herfor (Christensen, 2008).

Det er således tankevækkende, at der – samtidig med, at det op gennem 1990'erne lykkedes at samle alle børn i enhedsskolen og tilsyneladende styre den som én stor velsmurt maskine – ses et ubegrænset fokus på og italesættelse af det enkelte barns hele person som målet for undervisningen. Hermann (2007) analyserer dette som udtryk for, at den neoliberale governmentalmagts totaliserende og individualiserende operationsmåde 'gennembløder' folkeskolen.

### 2.2.7 Inklusionskravet og eksplosionen i specialundervisningens omfang

---

I 1994 blev Salamanca-erklæringen vedtaget på en global konference om specialundervisning. Heri stod, at [skoler skal være] "*institutioner, der er til for alle, glæder sig ved forskellene, understøtter læreprocesserne og tager hensyn til den enkeltes behov*" (UVM, 1994, s. 2).

Enhedsskolen blev således blåstemplet som krav til og ideal for ikke bare Danmarks folkeskole men for grunduddannelse i de 92 lande, som deltog med repræsentanter på konferencen, hvor erklæringen blev vedtaget (Egelund, 2004). Men i kølvandet på erklæringen om, at skoler skal være for alle og skal tage hensyn til den enkeltes behov, er der op gennem 90'erne og 00'erne sket en eksplosion i antallet af 'børn med særlige behov'. Fx steg antallet af børn, der modtog almindelig specialundervisning i specialklasser, fra 10.800 børn i 2001 til 13.600 børn i 2005, hvilket svarer til en stigning på 26%. I samme tidsrum steg antallet af børn, der modtog vidtgående specialundervisning i de amtslige specialtilbud fra 8.800 til 10.500, hvilket svarer til en stigning på 19%.

Med kommunalreformen i 2007 blev ansvaret for al specialundervisning overført til kommunerne, og almindelig hhv. videregående specialundervisning betegnedes

---

ikke som en ren teknologi, der omhandler rene indre psykologiske processer. Ved nærlæsning finder Tanggaard, at intelligenser ifølge Gardner kun findes ved at følge personers praksisudøvelse. Ligeledes finder hun, at Gardner ikke hævder sin teori som en pædagogisk teori, der for ham indebærer overvejelser over værdier og mål for læring (Tanggaard, 2011, s. 52).

nu under eet blot som specialundervisning. I 2008 modtog 49.000 af folkeskolens 591.000 elever specialundervisning, og selvom man ikke med sikkerhed kan sammenligne tallene fra før og efter kommunalreformen, fordi specialundervisningstilbuddene efter kommunalreformen også er ændret strukturelt og indholdsmæssigt, så kan det med sikkerhed fastslås, at stigningen i antallet af børn, der har særlige behov har været eksplosiv igennem mange år.

Af Undervisningsministeriets seneste opgørelse 'Tal der taler' fra 2009 (I: Nielsen & Tanggaard, 2011, s. 163) fremgår, at 37% af børnene, der på dette tidspunkt blev indstillet til specialundervisning, blev henvist pga. generelle indlæringsvanskeligheder. 63% af indstillingerne handlede således om andre problemer end indlæringsvanskeligheder og tæller altså bl.a. børn, der er urolige og forstyrrende i undervisningen, der ofte får stillet diagnosen ADHD og der for en meget stor del er drenge (ibid.).

I perioden siden 1994, hvor Salamanca-erklæringen blev vedtaget og ADHD-diagnosen blev indført i den europæiske diagnosemanual, har der altså været en eksplosiv stigning i udskillelsen af børn fra den almindelige folkeskoleundervisning. Udgifter til specialforanstaltninger i og udenfor folkeskolernes egne rammer udgør i dag mere end 30% af skolernes nettoudgifter, dvs. fratrukket udgifter til bygningsdrift (ibid.; EVA, 2007; Egelund, 2004; Rasmussen, 2006; se også Graham, 2006a, 2006b, 2010 om tilsvarende tendens i Australien).

### 2.2.8 PISA-undersøgelsen, global konkurrence og 'kolde facts'

---

PISA-undersøgelsen fastslog i 2000, at danske børn i international sammenligning klarer sig dårligt. Ganske særligt, når det gælder læsefærdigheder og social mobilitet forstået som skolens evne til at inddrage 'restgruppen' – de socialt dårligst stillede (Andersen et al., 2001; Pors, 2009, s. 38; Hermann, 2007, s. 127). I 2002 indgik Folketinget et nyt skoleforlig, der indførte indskoling med tværfagligt samarbejde i teams for at sikre, at ingen elever blev tabt i forhold til læseudvikling i de første skoleår. Der blev indført elevmål og elevplaner samt udskolingsvejledning, der skulle sikre, at alle unge blev sluset videre i uddannelsessystemet, og der

blev i det hele taget lagt større vægt på akademisk faglighed i alle skolens fag (Gaardsmann, 2006, s. 114; Hermann, 2007, s. 132).

I sin kritik af tendensen til at gøre managementtænkning og konkurrencekrav til eneste grundlag for pædagogisk udvikling skrev Johan Fjord Jensen i 1998, at undergravningen af det pædagogiske frirum har fatale følger for folkeskolen. For det første forsvinder den skabende impuls, og for det andet vil udviklingen af pædagogiske miljøer blive præget af apati (Korsgaard, 1999).

I 2004 udkom en OECD<sup>15</sup> -rapport, der på baggrund af PISA-undersøgelsen gav en række anbefalinger til styrkelse af den danske folkeskoles globale konkurrenceevne. Anbefalingerne var: Evalueringer i form af testmål samt diagnostiske tests på den ene side og læreres evaluering af egen undervisning på den anden. Den sidste form for evaluering blev af Pors (2009) udlagt som en 'evalueringskultur' blandt lærere, der med hendes ord 'styrer skolen indefra' (s. 40). Pors beskriver styringsregimet imellem folkeskolen og politikerne som en særlig slags kultur, der leder lærerindividerne til selvledelse gennem stadige evalueringer. Politisk styring viser sig iflg. Pors ikke som trussel mod læreres frihed. Tværtimod italesættes total metodefrihed for lærere samtidig med, at pædagogiske idealer udgør en del af styringens virkemåde. Pors diskuterer tillige diagnosers betydning i dette styringsregime (ibid., s. 92).

Den danske regering udarbejdede i sit forarbejde til Globaliseringsrådets arbejde i 2005 et forslag til nye reformer i folkeskolen. Forslaget blev vedtaget i 2006 og manifesterede med en ændret formålsparagraf en bevægelse bort fra 'det personlige' og den enkeltes 'udtryk' som det menneskesyn, der lå til grund for folkeskoleloven af 1993. At give eleverne kundskaber og færdigheder som forberedelse til videre uddannelse blev i den nu gældende lov formuleret som folkeskolens helt centrale opgave. En opgave, der blev fremhævet af, at loven stillede krav om elevplaner med løbende evalueringer, obligatoriske tests og afgangsprøver med offentligt tilgængelige testresultater. Faglighed, talentudvikling og elite på alle niveauer blev nye slogans. Dannelses- og kompetencebegreberne blev tænkt

---

<sup>15</sup> OECD står for 'Organisation for Economical Cooperation and Development' og består af 26 vestlige medlemslande.

sammen i det altoverskyggende mål at fremme studieforberedelserne og naturvidenskabens status og globale konkurrenceevne (Hermann, 2007).

Hermed synes det 'hele menneskebarn' at være truet af konkurrencedygtig 'videnskabelig viden' som folkeskolens mål (ibid., s. 148).

### 2.2.9 At skabe begær

I Bekendtgørelse af Lov om Folkeskolen (UVM, 2010) er folkeskolens formål formuleret således: *"Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere"*.

Men samtidig med, at 'begæret for at lære' og 'lyst til at lære mere' (videnskabelig viden) hos det enkelte barn er det, der skal disciplinere og drive skolen fremad og gøre det danske samfund konkurrencedygtigt, er denne lyst ikke længere så enkel at skabe hos eleven. Måske har den politiske og samfundsøkonomiske interesse i vidensoptimering inden for skolens rammer ændret karakter i en tid, hvor viden er tilgængelig for alle, og hvor forestillingen om viden som den enkeltes – eller skolens – ejendom således er under forandring? Korsgaard (2006) argumenterer for, at *"Meget tyder på, at viden er ved at blive skilt ud fra sin funktion som dannesskabende"* [og at] *"Dannelsesprocessen i det postindustrielle samfund vil få træk, der minder om det førindustrielle – næsten skoleløse – samfund"* (s. 30).

Lyotard siger, at viden i den nuværende udformning af moderniteten produceres for sin brugsværdi, og han ser således at *"Bildung is replaced by the ideal of developing competences"* (Lyotard, I: Saugstad, 2008, s. 98; Lyotard, I: Tanggaard, 2008a, s. 142). Viden og handling i senmoderniteten *"becomes a commodity just like any other consumer article. Activity becomes less and less active, and increasingly passive and contemplative"*, hævder Lave & Packer (2008, s. 34). Og denne *"commoditization"* gennemstrømmer socialt liv og tingsliggør såvel verdens objektivitet som den subjektive måde at forstå og relatere i verden. Dette forudsætter, at verden kan rummes i rationelle, mekaniske og forudsigelige principper (ibid., s. 35).



At skabe begæret for livslang læring som skolens fremherskende læringsdiskursers egentlige forehavende (Tanggaard, 2006, s. 142) synes således på samme tid skærpet og under opløsning. Skolen befinder sig måske i en liminal krampetrækningstid, hvor konkurrence, globalisering, målelighed og 'evalueringskultur' fra politisk side italesættes som skolens indre drivkraft (Pors, 2009, s. 6; Højlund, 2006; Dahler-Larsen, 2004, 2006, 2008a, 2008b), men samtidig en tid, hvor viden og kompetencer kan købes som alle andre bekvemmeligheder (Lave & Packer, 2008; Saugstad, 2008). Enhedsskolen som det moderne oplysningsprojekt og dens videns-, lærings-, subjektivitets- og magtopfattelser synes på samme tid at omfatte alt og intet (se også Depaepe & Smeyers, 2008).

### **2.3 Normalitetsbegrebets (og magtens) implosion**

---

I denne skole er der mange børn og lærere, der mistrives. Normalitetsbegrebet rummer på samme tid alt og intet (Rose, 2001). Alt kan udpeges som såvel ressource som anomali, og det er tilsyneladende dette i sig selv, der er forudsætning for skolens sammenhængskraft. Men det indebærer en neoliberalistisk magtkrise, der kommer til udtryk som en ny form for 'sort skole', der placerer ansvaret for læring og disciplinering hos barnet. En skole – som det er beskrevet i denne afhandlings kapitel 1 – hvor både børns og læreres hhv. støttepædagogers vej til 'bliven mere af nogen og noget' er smal og 'hård' at betræde. En skole hvor pædagogik næsten er synonymt med disciplinering (Pors, 2009), hvor modsætningen mellem lærer og elev og videre mellem lærere og forældre er naturliggjort, og hvor begge parter skal præstere deres 'normalitet' (Davies & Gannon, 2009).

I denne skole er der – ikke underligt – en stigende tendens til at diagnosticere urolige børn, der tydeligt demonstrerer manglende lyst til at lære mere af det, som skolen præsenterer (Graham, 2010) og som ikke kan genkende sig selv i de flydende magtstrukturer.

Politikerne har med 'Lov om ændring af lov om folkeskolen' (vedtaget 28. maj 2012) gjort inklusion af mange af disse diagnosticerede børn i den almindelige folkeskole lovpligtig, og de har samtidig frataget forældre klageret i sager, hvor forældrene ikke er enige i skoleledelsens beslutning om, hvilken specialundervis-

ning deres barn skal modtage (MBU, 2012). Hermed er der, som beskrevet i kapitel 1 samt i artiklen 'Do Teachers Leave Their Ethics at the School Gate?', åbnet for, at (endnu)<sup>16</sup> en 'ny ekspertstand' af magtudøvere vil træde ind i folkeskolen.

---

<sup>16</sup> jf. afhandlingens note 9 s. 23 om oprettelsen af upolitiske rådgivende udvalg.

### 3 Projektets indplacering i lærerudbrændthedsforskningen

#### 3.1 Indledning

---

I dette afsnit gøres der rede for eksisterende forskning omkring læreres udbrændthed. Projektet placerer sig i forlængelse af denne forskning, omend det ikke tilstræber at bidrage med mere viden om hverken udbrændthed eller ADHD som psykiske/psykiatriske fænomener/diagnoser. I stedet bidrager projektet med viden om praksisser, hvor læreres udbrændthed opstår og hvor børn udpeges som ADHD-ramte. Viden, der søger at overskride fænomenerne i praksis.

Projektet udforsker som allerede nævnt læreres og pædagogers deltagelse i folkeskolen. Der er imidlertid ikke fundet forskning, der specifikt retter sig mod skolepædagogers udbrændthed.<sup>17</sup> Når jeg derfor i det følgende gør rede for og indplacerer projektet i forhold til eksisterende forskning omkring læreres udbrændthed, kan det af såvel projektets pædagogmedforskere som af andre opfattes som en underkendelse af pædagogers vanskeligheder i folkeskolesammenhæng. Denne opfattelse falder i tråd med pædagogernes oplevelse af, at deres pædagogfaglighed og identitet kommer i klemme i skolediskurser og ideologier (Kristensen, 2008). Jeg håber alligevel, at projektets praksisnære udforskning af skolepædagogers vanskeligheder vil have gyldighed for pædagoger, der arbejder i skoleteams.

---

<sup>17</sup> Søgning på Aalborg Universitetsbiblioteks (AUB) videnskabelige databaser i juni 2012 med søgeordene 'pædagog folkeskolen udbrændt' gav søgeresultatet '0'. Der er dog fundet et speciale udarbejdet på DPU, Århus Universitet i sommeren 2010 med titlen 'Læreres og pædagogers selvforståelse og deres tværfaglige samarbejde'. Specialet anvender poststrukturalistiske analysestrategier og finder, at den skolepædagogiske diskurs dominerer samarbejdet og selvforståelser. Søgning med 'tværfagligt samarbejde folkeskolen' på såvel Statsbibliotekets hjemmeside som AUB's databaser viser, at den dominerende opfattelse af pædagogers rolle, funktion og position i folkeskolen går ud på at skabe ro i indskolingsklasserne (se også Egelund, 2005; Nielsen et al., 2006).

### 3.2 Udbrændthed blandt lærere

---

Med nærværende redegørelse for udbrændthedsforskning blandt lærere ønsker jeg at give læseren mulighed for at få indblik i dualistiske, kausale forskningsdiskussioner om udbrændthed som udgørende et repertoire af betydninger, som lærere og skolepædagoger deltager i og som sådan har mulighed for at forstå sig selv i (Holzkamp, I: Osterkamp, 2000, s. 19; Mørck, 2006).

Selv om der indenfor det sidste årti er påbegyndt en del udbrændthedsundersøgelser i Danmark, retter ingen af disse sig specifikt mod lærere og deres arbejde i folkeskolen<sup>18</sup> (Borritz, 2001). Jeg inddrager derfor hovedsagelig international forskning på området.

#### 3.2.1 Freudenberg og Maslach: udbrændthedsforskningens 'koryfæer'

---

Den første forsker, der citeres for at have anvendt begrebet 'burnout', var den amerikanske psykiater H.J. Freudenberg. Han udgav i 1974 en artikel i tidsskriftet *Journal of Social Issues* med titlen 'Staff Burnout'. Freudenberg beskrev her et syndrom, som nogle lærere, der opsøgte ham i hans kliniske virke, led af. Han beskrev syndromet som et individuelt fænomen, der skyldtes for stort engagement og for høje forventninger til arbejdet med mennesker. Bag lidelsen kunne der ligge en psykologisk brist, som han karakteriserer som "an overzealous desire to help others" (Freudenberg In: Byrne, 1999, s. 17). En brist, der ikke havde noget med arbejdet at gøre, men som hos nogle personer kunne ligge til grund for at have valgt at arbejde med mennesker (Pedersen, 2002, s. 58). Ifølge Freudenberg gav udbrændthed sig udslag i en tilstand af udmattelse som følge af længere tids fornægtelse af egne behov (Byrne, 1999, s. 17).

I 1976 udgav Christina Maslach artiklen "Burned-Out" [anførselstegn i orig.] i tidsskriftet *Human Behaviour*, hvor hun konceptualiserede udbrændthed som en lidelse, der rammer personer, der arbejder med mennesker, og som i dette arbejde gennem længere tid oplever stress (Maslach, 1976). Udbrændthedssyndromet be-

---

står ifølge Maslach & Jackson (1981) af tre komponenter: 'følelsesmæssig udmattelse' som oplevelse af at være tømt for følelsesmæssige ressourcer, 'depersonalisering', der refererer til negativ, afstumpet respons på andre samt forringede personlige resultater og dermed 'ringe vurdering af egne kompetencer', lav moral, social tilbageskrækning og manglende evne til at cope (Maslach, 1976; Pedersen, 2002; Maslach, 1999; Byrne, 1999; Schwarzer & Greenglass, 1999). Maslach kalder sin definition af udbændthedsfænomenet 'multidimensionel' i og med at den indeholder såvel stress-komponenten, evaluering af andre og evaluering af selv (Maslach, 1999, s. 215). Hun anerkender Leiters senere forskning, der uddyber relationen mellem de tre komponenter, således: *"First occurs emotional exhaustion and this is linked sequentially to the rise of depersonalization. Personal accomplishment develops separately from these two components* (Maslach, 1999, s. 216).

Maslachs kalder selv sin udbændthedsforskning social-psykologisk i og med at hun ser oplevelsen af stress som indlejret i og som produkt af sociale relationer. Såvel i definitionen af fænomenet som i de redskaber – i form af spørgeskemaer med en række udsagn – som hun og Susanne Jackson udviklede i løbet 80'erne til at måle udbændthed hos forskellige faggrupper (Maslach's Burnout Inventory), kommer Lazarus & Folkmans social-kognitive copingteori til syne (Schwarzer & Greenglass, 1999, s. 239). Ifølge denne *"appraiser"* personen sine omgivelser i betydningen 'vurderer' dem og de krav, de indebærer i forhold til egen formåen. At cope indebærer *"constantly changing efforts to manage internal or external demands"* (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141), og dette forudsætter realistisk og fleksibel 'appraisal' af omgivelserne og af egne ressourcer i tanke, følelse og handling (ibid., s. 118).

Stress defineres af Lazarus & Folkman (1984) som (...) *"a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her wellbeing"* (s. 141). Det var altså mangler i personers evne til at cope med omgivelsernes krav, der i første omgang var fokus for Maslachs undersøgelser. I sine senere arbejder understreger Maslach dog omgivelsernes betydning for specifikt læreres udbændthed. Hun nævner her *"Classroom-climate, role conflict and work-overload"* som nøglefaktorer (Maslach, 1999, s. 220).

### 3.2.2 *"Et nomologisk netværk over læreres udbrændthed der kan afprøves statistisk"*

---

I artiklen 'The Nomological Network of Teacher Burnout: A Literature Review and Empirically Validated Model' udarbejdede Barbara M. Byrne (1999, s. 15) en model, der opsamler årsager til, at lærere oplever følelsesmæssig udbrændthed, depersonalisering og negativ selvevaluering (Byrne, I: Maslach, 1999). Byrnes studie inddrog litteratur om læreres udbrændthed fra Afrika, Mellemøsten, Australasien, Europa og Nordamerika og sammenfatter som årsager til udbrændthed følgende komponenter: 'Rolleflertydighed' forstået som mangel på tydelighed i ansvar, krav, pligter, rettigheder, status og troværdighed; 'rollekonflikt' forstået som modsatrettede krav til lærerens arbejde; 'arbejdsbyrde' forstået både kvantitativt som for meget arbejde og kvalitativt som komplekse arbejdsopgaver, der kræver mere tid, end læreren har til sin rådighed; 'klimaet i klasseværelset' forstået som disciplinproblemer, elevens apati, elevens ringe arbejdsevner og arbejdsindsats samt elevens verbale og fysiske misbrug af læreren; 'beslutningstagning' forstået som manglende indflydelse på beslutninger, der direkte påvirker læreres arbejdsliv; 'social support' forstået som såvel kollegers som ledelsens manglende opbakning samt endelig 'lærerens personlighed', hvor især lavt selvværd og manglende indrestyring nævnes (ibid., s. 22-27, alle begreber min overs.).

### 3.2.3 Forskning omkring læreres udbrændthed i Europa

---

I sin gennemgang af europæiske undersøgelser af læreres udbrændthed fastslår Bernd Rudow (1999), at 60-70% af lærerne i de europæiske lande viser stresssymptomer, og at mindst 30 % udviser distinkte udbrændthedssymptomer (s. 38). Han oplister en række personlighedsvariabler, der nævnes i den europæiske litteratur som korrelerende med stress og udbrændthed: Selvbevidsthed, coping-stil (Lazarus & Folkman, 1984), indrestyring/ydrestyring, personlighedstype, hvor neuroticisme er fremherskende<sup>19</sup>, samt empati. Ydre faktorer, der nævnes, er: Mu-

---

<sup>19</sup> Rudow refererer her til 'Big 5 personlighedsmodellen' som udviklet af Lewis R. Goldberg (1993). Ifølge denne rummer alle personligheder fem faktorer, der hos hver enkelt fremtræder i forskellig vægtning. De fem faktorer er: neuroticisme, ekstroversion, åbenhed for erfaring, om-

lighed for at tage beslutninger og handle derpå, social opbakning, ledelsesstil på skolen, arbejdsbyrde, rolle-konflikt og rolle flertydighed og ansvar (Rudow, 1999, ss. 42-44).

Europæiske undersøgelser har således større vægt på personlighedsmæssige faktorer end amerikanske (ibid., s. 44). Men der mangler ifølge Rudow klarhed i begreberne. Såvel stress-begrebet, udbrændthedsbegrebet og angstbegrebet defineres iflg. Rudow vidt forskelligt inden for forskellige forskningstraditioner og af forskellige forskere. Ligeledes påpeger Rudow mangel på såvel psykologisk som biokemisk forskning på området, og endelig påpeger han mangel på forskning, der overskrider fejlagtige konklusioner om simple årsagssammenhænge. Han nævner her virksomhedsteoretisk tilgang som en mulighed for at udforske motiver, mål og samfundsbetingelser i den pædagogiske aktivitet som praksis (ibid., s. 48 og 54).

#### 3.2.4 Læreres self-efficacy, kreativitet, originalitet og motivation som coping-redskaber

---

I social-kognitiv tilgang definerer Schwarzer & Greenglass (1999) udbrændthed som Maslach (se ovenfor). De understreger, at coping som defineret af Lazarus og Folkman (se ovenfor) og personers copingressourcer er afgørende for, om stress fører til udbrændthed, og de fremhæver læreres professionelle self-efficacy i Banduras betydning som *"den enkeltes tro på egen kompetence til at møde nye udfordringer, at overvinde forhindringer og overkomme nederlag ved at gøre en indsats og lægge sine strategier"* (Bandura, I: Schwarzer & Greenglass, 1999, s. 242, min overs.) som forudsætning for, at lærere kan handle realistisk i de givne omstændigheder og derved undgå stress og udbrændthed (ibid.).

Friedman (1999) definerer i lighed med Schwarzer & Greenglass udbrændthed som Maslach (se ovenfor) og fremhæver udvikling af læreres self-efficacy som 'helbredelse fra' udbrændthed. Self-efficacy er iflg. Friedman nødvendigt. Ikke

---

gængelighed samt selvkontrol/samvittighedsfuldhed. Neuroticisme anvendes i 'Big 5' i betydningen *"måden hvorpå emotioner, især negative emotioner opleves"*.

mindst fordi læreren ikke blot må udvise kreativitet og originalitet i undervisningen men også må involvere sig personligt i elevens følelser, behov og vanskeligheder (s. 174). For at skabe et godt skolemiljø og derved undgå udbrændthed blandt lærerne må ledelsen iflg. Friedman således styrke lærernes professionalitet ved at støtte og anerkende initiativer. Professionalitet definerer Friedman her som *"not being anxious about a noisy classroom or having to initiate new methods of teaching"* (s. 175). Endelig kan lærere undgå udbrændthed ved at styrke forældrenes engagement i løsning af disciplinære problemer i klassen (ibid.)

Lens & Neves de Jesus (1999) udlægger udbrændthed som et psykosocialt fænomen, som en ubalance i funktionen person: situation. 'Situation' udlægges af Lens & Neves de Jesus som tre niveauer: klasseniveau, skoleniveau og nationalt niveau (s. 196). I denne funktion fremhæver de motivationen som afgørende for, om læreren risikerer udbrændthed. De finder, at lærere, der refererer til lærergerningen som et kald – og som refererer til egen person som motivation i arbejdet – er i større risiko for at lide udbrændthed. Derfor hævder de, at

*"teaching should be a we thing, not a me thing (...) they should be given more opportunities for continuous learning and professional development (...) because teaching is certainly much more difficult in the extremely permissiv, anti-authoritarian, open society than it was in the old days when discipline was not a problem"* (s. 201).

'Professionalisme' modstilles altså 'kald', og midlet til at opnå professionalisme er fællesskab, læring og udvikling bort fra kald som motivation.

### 3.2.5 Sociologisk tilgang: forandring og udbrændthed

---

Den oftest citerede forsker indenfor en sociologisk tilgang til læreres udbrændthed synes iflg. Vandenberghe & Hubermann (1999) at være Peter Woods. Woods (1999) betragter udbrændthedsproblemfeltet som interaktion mellem mikro-niveauet (lærerens biografi og person), meso-niveauet (institutionelle faktorer) og makro-niveauet (kræfter som globale trends og regerings-politik) (s. 115). På makro-niveau sker iflg. Woods en intensivering af lærerarbejdet, der fører til depro-



fessionalisering og stress på mikro-niveau (ibid). Woods refererer til den canadiske skoleforsker Andy Hargreaves (1994), der i sine undersøgelser af læreres modsatrettede opgaver og vanskeligheder i 'det postmoderne videnssamfund' finder, at lærere tvinges til en form for samarbejde og tidslighed, der konstrueres uafhængigt af opgaven, og som underminerer lærerindividets selvfølelse som professionel (læs også Hargreaves, 2005). Wood understreger, som Hargreaves, at udviklingen ikke er entydigt negativ. Intensiveringen, omstruktureringen af skolens opgaver, samarbejdet og nye managementkrav til lærerne udgør også mulighed for øget professionalisme, såfremt skolen ledes 'skolebaseret': Altså at lærerne gives større mulighed for at tage beslutninger; at tidsrammerne understøtter samarbejdskultur; at læreres uddannelse ændres radikalt; at der etableres nye lærerroller som mentorer og coaches. Og såfremt lærere, ledelse, administration, lokalsamfund og elever udvikler en opfattelse af at opfylde en fælles mission (Hargreaves, 1994; Woods, 1999, s. 117).

I sin kvalitative udforskning af læreres oplevelse af og måder at cope med forandring og intensivering i "*the new managerialist and technicist school discourse*" (Woods, 1999, s. 121) identificerer Woods fire akkomodationsmåder: 'contestation' forstået som legitimering af egne barncentrerede diskurser, 'appropriation' i betydningen at passendegøre de krav, der stilles, og give dem medmagt snarere end modmagt, 'strategic action' i betydningen at overleve ved at opfinde personlige strategier samt 'realignment' i betydningen "*if the reforms are successful in ushering in a new technical rationalist age in education many teachers will be a little more than technicians (...) others will become managers working the system to good effect*" (ibid., s. 124).

Woods fremhæver læreres hengivenhed i forhold til børnene og deres værdier, der kommer i modsætningsforhold til reformerne i skolen som vanskeliggørende for akkomodation til nye krav. Han nævner tillige betydningen af situationelle faktorer som skolens kultur og etik, lokalsamfundets opfattelse af skolen og lokalsamfundets beskaffenhed (ibid., s. 132).

For Graham (1999) som for Woods udgør udbrændthed blandt lærere et næsten uundgåeligt problem i den globale markeds-trend, der stiller krav om stadigt hastigere tilpasning. Hun fremhæver – i hvad hun kalder en 'historisk analyse af ud-

brændthedsfænomenet' – det faktum, at mange amerikanske børn lever under tragiske omstændigheder, og at lærere (der ifølge Graham for en stor del i USA er midaldrende kvinder) tvinges til at leve op til en højere akademisk standard i arbejdet med disse børn, uden tid og status forbundet med den omsorg, som arbejdet kræver (Graham, 1999, s. 290).

Farber (1999) kalder denne manglende sammenhæng mellem akademiske krav og elevernes socioøkonomiske og psykologiske karakteristika for 'inconsequentiality' og fremhæver denne som hovedårsag til, at lærere oplever stress, når skolen og de historiske betingelser ændrer sig. Han tilstræber i sin forskning at være mere erfaringsnær end andre sociologiske udbændthedsforskere.

Sleegers (1999) reflekterer ligeledes læreres udbændthed som et psykologisk, institutionelt og samfundsbestemt fænomen. Han fremhæver dog i modsætning til Hargreaves og Wood, at lærere i 'high-innovative schools', hvor der er mulighed for læring og udvikling, synes at have rig mulighed for at udvikle professionel identitet. *"Expanding and innovation seems to provide a buffer against teachers burnout"*, siger han (s. 254).

Smylie (1999) fremhæver politiske reformer og krav om forandring som årsag til stress og udbændthed fordi forandring truer og udfordrer alt det som læreren tror på: hans værdier, tilhørsforhold og de grundlæggende antagelser, der giver mening og personlig sammenhæng. Forandring fremkalder derfor magtesløshed hos lærere.

Miller (1999) siger, at i skolereformtider er det lærerne, der må genopfinde sig selv. Hun fremhæver følgende skift som vanskeliggørende for lærergeneringen: Fra individualisme til professionelt fællesskab; fra undervisning som fokus til læring som fokus; fra teknisk formidling til udspørgende dialog; fra kontrol til troværdighed; fra ledet arbejde til lederskab; fra fokus på klasseværelset til fokus på skolen som helhed. Hun finder desuden, at når udbændthedsårsagsvariabler italesat af forskningen ændres, opstår tilsvarende nye stressfaktorer og konkluderer således, at der må forskes yderligere i, hvordan lærere tilpasser sig skolereformer uden at risikere nye udbændthedstrusler og symptomer.

Blandt forskere, der analyserer læreres udbrændthed i relation til samfundsændringer, er der grund til endelig at nævne Leiter (1999). Han fremhæver, at der er sket en udvikling i skolen bort fra den personlige psykologiske kontrakt som det, der giver læreren bemyndigelse til at ændre noget hos andre og udvirke denne forandring over tid og i tråd med relationelle erfaringer. Han konkluderer, at der ikke er opstået nogen anden kontrakt om lærer/elev relationen, der erstatter den psykologiske, og at lærere derfor har autoritetsvanskeligheder, der resulterer i udbrændthed.

### 3.2.6 Mindscales og selvfortælling

---

Sergiovanni (1999) ser skolereformer og samfundsforandringer på makroniveau som en uundgåelig årsag til, at lærere oplever udbrændthed. Men hans analyse adskiller sig fra ovenfor resumerede forskning ved at forstå måden, hvorpå forandringerne skaber vanskeligheder, som dette, at der på metaniveau findes konkurrerende 'mindscales': Sandhedsfortællinger om, hvad 'good teaching' er. Disse 'mindscales' skaber modsatrettede epistemologier og axiologiske virkeligheder på såvel makro- som mesa- og mikroniveau. Og da de opretholder forskellig magt og sandhedsværdi i forskellige kontekster og over tid, udgør de konfliktuerende forventninger i læreres praksis.

Mindscales oversættes iflg. Sergiovanni til lærerpraksis gennem undervisningsteori, der til stadighed producerer nye og konfliktuerende sandheder om god lærerpraksis (s. 256-257). Teoriene kæmper om definitionsmagten af godt lærerskab og tilbyder sig som diskursive repertoarer. Men forestillinger om 'bedste praksis' blandt teoretikere er ofte, siger Sergiovanni, på kant med læreres almindelige praksis. Fx nævner han evnen til refleksion i handlen som en professionel kompetence, der udgør en tavs viden, som lærere må have for at informere deres løbende beslutninger, men en viden, der ikke opnår magt og status i undervisningsforskningen (Schön, 1983, I: Sergiovanni, 1999, s. 259). Denne kompetence ligger derfor som en implicit men afgørende nødvendig forudsætning, som lærere må have i den usikkerhed, ustabilitet og kompleksitet, som undervisningssituationen udgør. En ikke italesat mikroniveauforudsætning.

Dette magtforhold skaber iflg. Sergiovanni (ibid., s. 263) en forskydning af læreres fokus til makro-niveau-mindscapes. Og da disse mindscapes dybest set udløber af to modstridende syn på menneskets natur – nemlig det syn, som er undervisningselitens (*the unconstrained*) og det syn, som er det politiske (*the constrained*) (s. 264) – befinder lærere sig i en grundliggende konfliktuel pædagogisk virkelighed, hvor de to modstridende mindscapes henter betydninger i hhv. dyds- og markedsdiskurser (s. 267). Ifølge Sergiovanni vil der altid eksistere modstridende magtfulde mindscapes, og stress blandt lærere kan således ikke undgås. Blot kan det ændre karakter i takt med, at 'mindscapes' forandrer sig.

Som Sergiovannis forskning skiller Kelchtermans' (1999) sig ud fra hovedparten af udbrændthedsforskningen ved at indtage et fænomenologisk/narrativt perspektiv på fænomenet udbrændthed. Kelchtermans definerer udbrændthed som følelsesmæssig udmattelse, depersonalisering og negativ evaluering af egen formåen (Maslach, 1999). Men han udforsker gennem kvalitative interview forskelle i lærerindviders selvfortællinger og de metaforer, hvormed de beskriver deres oplevelser i arbejdslivet. Hermed ønsker han at påpege årsagsforklaringernes nuancer og status som den enkeltes perception af undervisningsvirkeligheden. I sin udforskning af enkeltindviders oplevelse af stress og udbrændthed har han fundet, at enkeltstående kritiske episoder og enkelte kritiske personer har stor indflydelse på individets interpretative ramme og risiko for udbrændthed (Kelchtermans, 1999, s. 184-186). Kelchtermans fremhæver samtidig nødvendigheden af læreres evne til selvrefleksivitet og til at dele refleksionerne i dialog med andre lærere som middel mod udbrændthed og som muliggørelse af et levende skolemiljø, hvor det er "*better to burn out than to fade away*" (s. 191).

### **3.3 Udvalgte 'nyere' forskningsresultater med fokus på sammenhæng mellem lærerudbrændthed og børns adfærd**

---

Da jeg påbegyndte arbejdet med projektet i 2009 forekom antologien *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, som Roland Vandenberghe og A. Michael Huberman samlede i 1999, aktuel og repræsentativ for forskningen på området. Hovedparten af de nævnte forskningsresultater er hentet fra denne antologi, og søgning på Aalborg Universitetsbiblioteks psykologidatabase i april 2012 har ikke givet anledning til at ændre denne opfattelse. Blandt 72 umiddelbart relevante

titler har jeg udvalgt de følgende forskningsresultater af to grunde: For at påvise, at der ikke synes at være kommet nye teorier eller begreber til. Og for at påvise, at udviklingen indenfor området er karakteriseret ved anvendelse af allerede eksisterende forskning, blot specificeret ud indenfor forskellige fagområder og i nye geografiske områder. Desuden nævnes to forskningsresultater, der eksplicit udforsker sammenhængen mellem udbændthed og ADHD.

### 3.3.1 Udbændthed i Azerbadjan, Kina og Grækenland

---

To Azerbadjanske forskere har undersøgt sammenhængen mellem følelsesintelligens – defineret som en coping ressource – og lærerudbrændthed – defineret som i Maslachs udbændtheds-Inventory (Maslach et al., 1996). De fandt, at følelsesintelligens er omvendt korrelerende med udbændthed, og at undervisningserfaring korrelerer med følelsesintelligens (Alavinia & Ahmadzadeh, 2012).

Et studie blandt kinesiske lærere anvender Maslachs definition af udbændthed og måler, at læreres følelsesmæssige udmattelse kan forbedres gennem positiv psykologisk intervention, der fokuserer på orientering mod lykke og meningsfuldhed (Chan, 2011).

I studiet 'Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict' med deltagelse af 562 græske indskolingslærere konkluderes en sammenhæng mellem følelsesmæssig udmattelse (Maslach et al., 1996) og depression samt rolleflertydighed. Samtidig viser studiet omvendt korrelation mellem positiv affekt og rolleklarhed samt følelsesmæssig udmattelse (Papastylianou et al., 2009).

Jennings og Greenberg (2009) rapporterer, at de gennem review af nutidig forskning har fundet belæg for, at læreres sociale og emotionelle kompetencer har positiv effekt på opretholdelse af et godt lærer/elev-forhold, effektiv klasserumsledelse og implementering af læringsprogrammer. Dette synes – udover at skabe et godt læringsmiljø for eleverne – at forhindre udbændthed blandt lærere. Jennings og Greenberg foreslår, at fremtidig udbændthedsforskning undersøger metoder til udvikling af læreres sociale og emotionelle kompetencer.

Betoret (2009) har i sin udbrændthedsforskning blandt spanske lærere undersøgt sammenhængen mellem 'stressorer' – i projektet defineret som udefrakommende forandringer – og udbrændthed. Han finder, at både ydre faktorer som støtteresourcer og indre faktorer som klasserumsledelses-'self efficacy' og instruktions-'self-efficacy' kan reducere læreres oplevelse af stress ved stresspåvirkning. Samtidig har han fundet, at ydre stresspåvirkning har indflydelse på forekomsten af udbrændthed blandt lærere, og at spanske lærere i Maslach's Burnout Inventory scorer højest i dimensionen 'følelsesmæssig udmattelse'.

### 3.3.2 Udbrændthed forårsaget af ADHD-børn

---

Beszterczey et al. (2002) har foretaget en undersøgelse blandt amerikanske grundskolelærere mhp. afklaring af en evt. sammenhæng mellem læreres oplevelse af stress og børn med ADHD. De konkluderer, at der er signifikant sammenhæng og at lærerne oplever, at det er elevernes aggressive samt oppositionelle adfærd, der især stresser.

Hastings & Bham (2003) har fundet følgende sammenhænge mellem børns (ADHD-) adfærd og læreres udbrændthed (Maslach's Burnout Inventory): Elevers disrespect medfører følelsesmæssig udmattelse og depersonalisering hos læreren; mangel på sociale kompetencer hos eleven medfører depersonalisering og ringe vurdering af egne evner hos læreren.

### 3.4 Udbrændthedsforskning og overskridelse af udbrændthed

---

I gennemgangen af eksisterende forskning omkring læreres udbrændthed hæfter jeg mig ved følgende: For det første den naturlighed hvormed mange forskerne tager udgangspunkt i den antagelse, at udbrændthed hører med til at arbejde med mennesker, og at lærere således også naturligt udgør en homogen udbrændthedstruet gruppe – i alle verdensdele.

For det andet, at en stor overvægt af forskningen tager afsæt i Maslachs definition af udbrændthed som et målbart syndrom, hvorved forskningen implicit kommer til

at tænke i positivistiske begreber og idealer. Denne positivistiske tilgang betyder, at såvel syndromets symptomer som dets ætiologi gives sandheds- og naturlighedsstatus, hvilket slører det faktum, at syndromet er, hvad Hacking kalder 'human kind' i betydningen: en kategori, der er konstrueret i en social kontekst, og som konstruerer menneskers selvforståelser med dens 'looping- effect':

*"The concept of looping effects (...) indicates that concepts and theories in the social and human sciences reflect and are shaped by current societal conditions, and that they also impact on human self-understanding: "People classified in a certain way tend to conform to or grow into ways they are described" (Hacking, I: Tanggaard, 2008a, s. 141) <sup>20</sup>*

For det tredje synes udbrændthedsfænomenet som "human kind" i forskningen at have så multiple betydninger, at disse udvisker og modstiller sig hinanden. Schaufeli og Enzmann (I: Pedersen, 2002, s. 56) har således identificeret over 130 symptomer. Det synes som om de forsøger på at skabe klarhed og overblik i forskningen, som Vandenberghe & Hubermans antologi kan ses som udtryk for – og som både Byrne og Rudow eksplicit nævner som deres forskningsambition – blot skaber mere uoverskuelighed og trang til at tilføje nye begreber og perspektiver. Dette tillige med en stigende frustration blandt forskerne omkring, hvad den udforskede genstand egentlig er (Pedersen, 2002; Maslach, 1999; Rudow, 1999).

På samme måde som symptomerne må læses som socialt konstruerede kategorier, må også årsagssammenhænge ses som konstruerede af forskerne. Som konstruktioner beskriver årsagssammenhænge imidlertid alle og 'nobody' (Martin, 1998, I: Pedersen, 2002, s. 66). Læst fra en lærers perspektiv kan det måske fremstå modsætningsfyldt og uklart, om en årsagsnøglefaktor som "class-room climate" (Maslach, 1999) betyder hendes evne til og omstillingsparathed i forhold til at skabe ro og disciplin i klassen, eller om den refererer til elevernes mangler. Og det kan forekomme modsætningsfyldt, om omstillingsparathed, udvikling, læring, refleksivitet og evalueringsevne udgør faktorer, som reducerer udbrændthed eller udgør faktorer, der truer med udbrændthed.

---

<sup>20</sup> Om 'positionering' se også Pedersen, 2002, s. 62; Brinkmann, 2005; Davies & Harré, 1999.

Arbejdsomængde som en anden nøgelfaktor er på samme måde modsætningsfyldt og diffust italesat af de forskellige forskere: Er det omsorgen for børnene, der udgør den arbejdsbyrde, der får læsset til at vælte, eller er det akademiseringen? Er det lærerens motivation for sit arbejde som et kald, der får ham til at brænde ud og 'overarbejde', eller er det manglen på 'kald' forårsaget af depersonalisering og overlevelsesstrategier, der gør, at arbejdsomængden er stor? Er det, når læreren opfylder andres behov og engagerer sig i eleverne, at udbrændthed truer, eller er det, når han bliver tekniker og manager? Udgør samfundets krav til skolen om markedstankegang og intensivering mulighed for professionalisering og status, eller udgør det marginaliseringstrussel (Graham, 1999; Farber, 1999; Slegers, 1999; Woods, 1999; Hargreaves, 1994; 2005). Rolle-konflikten som den tredje nøgle-årsagsfaktor synes således nærmest at forstærkes af udbrændthedsforskningen *per se* i dens begrebsmangfoldighed.

Det synes som om forskningens stadige forsøg på at få styr på virkeligheden i sande forklaringer kan gøre læreres virkelighed modsætningsfuld, ligesom den individbaserede udbrændthedsforskning potentielt kan skærpe modsætningen mellem lærere og elever. Endelig er det interessant for dette projekt at hæfte sig ved, at lærerudbrændthedsforskningen havde sin opkomst i starten af 1970'erne, hvor uddannelseseksplosionen var på sit højeste (Korsgaard, 1999), og at såvel forskningen som mediebevågenheden om lærerudbrændthed har mistet energi op gennem 2000'erne i takt med, at ADHD-diagnosticeringer er steget eksplosivt og er udforsket i et omfang, der ikke før er set omkring en psykiatrisk diagnose (Timini & Leo, 2009).

### **3.5 Opsummering**

---

Opsummerende kan siges, at forskningsresultaterne taler til og siger noget om de fleste lærere, skoleledere og skolepolitikere, der har hver deres interesser i at få det bedre, forbedre – og måske effektivisere – skolen (Pedersen, 2002). Men størstedelen af forskningen omkring læreres udbrændthed hviler i dualismen, der adskiller mennesket fra sin kontekst gennem binarisering af kategorier som: indre versus ydre symptomer, indre versus ydre forklaringer, det raske versus det syge,



lægmand versus professionel, udvikling versus ikke udvikling, omsorg versus akademisering, årsagsforklaringer versus løsningsmodeller, professionel versus ikke professionel, helt menneske versus ikke helt menneske, krop versus intellekt, duelighed versus uduelighed, selvet versus verden, form versus indhold etc. (Parker et al., 1995; Kristensen, 2005).

Denne type forskning producerer sandheder, kategorier og lineære kausaliteter, der i indeværende projekt ses som betydninger, der samler sig og potentielt 'hverver' medlemmer. En lærer, der oplever vanskeligheder i sin hverdagspraksis og føler sig udrændt, får måske af denne type forskning stillet forklaringer til rådighed, der umiddelbart giver god mening og lindring i kraft af en viden om, at andre oplever de samme vanskeligheder. Men hun risikerer også at få modsatrettede forklaringer stillet til rådighed, og hun risikerer, at de løsningsforslag, som forskningen nævner, ikke lykkes for hende, hvorved udrændthedsfølelsen forstærkes.

Der ses også eksempler i den nævnte forskning, der påpeger, at når de historisk skabte betingelser, som lærere arbejder i, ændrer sig, opdages det, at de årsags-sammenhænge, faktorer og kategorier, man før betragtede som valide, positivistisk beviste og sande – og som sådan evigtgyldige – antager nye og modsatte betydninger (Woods, 1999; Farber, 1999).<sup>21</sup>

Sergiovannis teori om, at undervisningsteorier udgør magtfulde mindscapes, der konfliktuerer i læreres selvopfattelse, bryder dog med dualistisk forskning og overskrider binariseringer. Keltchermanns overskrider ligeledes dualistisk og kategoriserende udrændthedsforskning ved at udforske enkeltpersoners oplevelser og selvfortællinger.

Indeværende forskningsprojekt placerer sig således i forlængelse af såvel Sergiovannis som Kelchtermans' forskning. Jeg tager i projektet den ikke-dualistiske ambition et skridt videre i og med, at jeg afstår fra at anvende eksisterende symptomdefinitioner og i og med, at jeg udforsker de komplekse dynamiske sammenhænge i konkret praksis mellem lærerperson og elevperson. Der citeres således

---

<sup>21</sup> Dette kan ses som det Foucault kalder "*diskursernes taktiske polyvalens*" (Foucault, I: Hermann, 2007, s. 85), nemlig det, at diskurserne må ændre betydning, når de indgår i nye sammenhænge med nye politiske strategier.

ikke modsætning mellem lærer- og elevselvforståelser og mellem læreres betydninger, betingelser og begrundelser i deltagelsen i skolekonteksten (Pedersen, 2002; Kristensen, 2008, 2005). Projektet adskiller sig tillige fra den eksisterende udbrændthedsforskning ved sin ambition om at forandre konkret praksis, hvor lærere føler sig udbrændte, til det bedre (Pedersen, 2002; Mørck, 2006; Mørck & Nissen, 2005).

## 4 ADHD – en skolediagnose

### 4.1 Indledning

---

ADHD er forkortelse for 'attention deficit hyperactivity disorder' og har siden 1987 stået opført i den amerikanske diagnosemanual for psykiatriske lidelser DSM-III (APA, 1987). I den europæiske diagnosemanual ICD-10 har lidelsen stået opført som 'hyperkinetisk forstyrrelse' siden 1994 (WHO, 1994).

En Google-søgning på 'ADHD' 28 maj 2012 viser 61.000.000 resultater. En tilsvarende søgning på Århus Statsbiblioteks hjemmeside viser 63.459 resultater<sup>22</sup>. Til sammenligning viser en Google-søgning på 'Aspergers syndrome' 17.800.000 resultater og 14.535 resultater på Århus Statsbibliotek<sup>23</sup>. Litteraturen omkring ADHD er altså – i betragtning af, at diagnosen blot har eksisteret i 25 år – af et kolossalt omfang (Timini & Leo, 2009; Graham, 2010), og den afspejler en tilsvarende mængde af forskning på området (Timini & Leo, 2009). ADHD er udforsket som genetisk, biokemisk, bio-medicinsk, neurologisk, psykologisk, sociologisk, kulturelt og pædagogisk fænomen og ud fra forskellige politiske, pædagogiske, psykologiske, økonomiske og medicinske interesser (Graham, 2010; Adalbéron, 2010; Timini & Leo, 2009). Det er altså ikke blot mængden af teori om ADHD, der forekommer uoverskuelig. Også indholdet synes modsætningsfyldt og omkæmpet.

---

<sup>22</sup> Søgningerne er ikke specificerede og omfatter således både videnskabelige artikler og titler, debatartikler og bredere diskussioner fra dagspresse etc.

<sup>23</sup> Aspergers syndrom anvendes som sammenligningsgrundlag, fordi diagnosen ligesom ADHD er en adfærdsbaseret psykiatrisk lidelse, der hovedsageligt stilles til børn, og fordi diagnosen ligesom ADHD er bred og således vanskelig at stille.

Historisk set er der desuden sammenfald mellem ADHD og Aspergers syndrom i og med, at diagnosen Aspergers syndrom blev almindeligt kendt og brugt i fagkredse fra slutningen af 1980'erne efter dens indførelse i diagnosesystemerne DSM-III i 1987 og ICD-10 i 1994. Det var den engelske psykiater Lorna Wing, der i 1981 gav lidelsen navn efter lægen, der først beskrev lidelsen i 1940'erne. ([www.autism.org.uk](http://www.autism.org.uk)).

Når jeg i dette kapitel forsøger at tegne et billede af 'state of the art' for ADHD-forskning relevant for projektet, er det gjort ud fra projektets overordnede ambition om at udfordre ADHD-diagnosen i praksis. Dette placerer projektet i en kritisk forskningstradition. Men kritik forstås i projektet – som også projekttitlen fortæller – som overskridelse af 1. personers vanskeligheder i deltagelse i deres livsbanner. Kritik betyder således ikke, at jeg med projektet indskrives mig i forskning, der enten hævder, at ADHD *findes* som sygdom, eller at ADHD *ikke findes* som sygdom – en kamp, der udfoldes i dette kapitel om ADHD-diagnosens historie. For de børn, forældre og lærere, der dagligt står i meget reelle vanskeligheder, kan denne modsætning i sig selv skabe skyld og handlingslammelse, på samme måde som en binær modstilling for og imod medicinering kan gøre det (Graham, 2010).

Projektet forholder sig kritisk til tendensen til diagnosticering af livsubehag og således også til konstruktionen af ADHD-diagnosen, som den er foregået og som den fortælles i dette kapitel (Brinkmann, 2010; Rose, 2010; Nielsen & Jørgensen, 2010; Amaral, 2007; Smith, 2010), og det forholder sig kritisk til medicinering af børn. Medicinering, der i det eneste studie foretaget af langtidsvirkninger viser sig ikke at have positiv langtidseffekt målt på social og emotionel trivsel samt akademisk formåen (Smith et al., 2010). Projektet træder derimod ind i livsubehaget – i børns og læreres vanskeligheder – som social praksis og udforsker denne for at udvide betingelserne for dels børnene, der diagnosticeres med ADHD, dels lærerne, der lærer, at de skal kunne udpege børn med ADHD (Graham, 2010, 2008, 2006a, 2006b; Timini et al., 2004).

Kritisk psykologisk forskning forankrer sin genstand historisk, hvorfor der – som i kapitel 2 om projektets skolehistoriske forankring – er anlagt en historisk / magt-analytisk vinkel på problematikken (Lave, 2011; Nissen, 2012). Det magtanalytiske blik betyder her en optrævling af de økonomiske, interessemæssige og ideologiske kampe, der kommer til syne i diagnosens historie.<sup>24</sup> Jeg har forsøgt herudfra at udvælge relevant forskning om diagnosens kriterier og forekomst. Afsnittet om ætiologiske teorier om ADHD er kort, og gentager blot det, som mange tidligere har konstateret: At der ikke er fundet nogen genetisk eller neurologisk årsag til ADHD, og at mange forhold i det numoderne samfund kan være vanskelige at

---

<sup>24</sup> Se side 64-65.

manøvrere i (Graham, 2010; Furman, 2009; Timini & Leo, 2009; Habekost, 2010).

Der findes ikke forskning, der som dette projekt forholder sig kritisk til børns og læreres/støttepædagogers deltagelse i skolen som handlesammenhæng og som i subjektperspektiv udforsker og søger at overskride såvel børnenes vanskeligheder, når de deltager 'uroligt' i skolesammenhæng, som deres læreres vanskeligheder, når de deltager pressede i skolesammenhæng (Hjørne & Säljö, 2004a). Der findes dog forskning, der ser og udforsker ADHD som en diagnose, der hovedsageligt konstrueres i skolesammenhæng, og som beskriver alternative måder at tænke og handle pædagogisk på i forhold til urolige børn (Graham, 2010, 2008; Whitt & Danforth, 2010; Prosser, 2010; Riddell et al., 2010). Projektet placerer sig, som det især vil fremgå i afhandlingens artikler (kapitel 7), i forlængelse af denne forskning.

#### **4.2 'For'-historien om ADHD**

---

I mængden af teoretisk litteratur om ADHD synes der at være konstitueret én præ-historie, som citeres igen og igen som legitimerende eksistensen af ADHD som et videnskabeligt fænomen (Smith, 2010; Timini & Leo, 2009). Når jeg beskriver den her, er det for at vise, hvordan *"historien kan blive brugt til at skulpturere et image af en tilstand, som samstemmer med en acceptabel version af, hvordan medicinvidenskab opererer"* (Smith, 2010, s. 24-25 (min overs.)).

Den tidligst forekommende medicinske beretning, der sættes i forbindelse med ADHD, er skrevet af den skotskfødte læge Sir Alexander Chrichton, som i 1798 beskrev en mental lidelse således: *"The incapacity of attending with a necessary degree of constancy to any one object, almost always arising from an unnatural sensibility of the nerves (...) innate or effect of accidental diseases"* (Chrichton, In: Palmer & Finger, 2001, s. 67). Chrichton mente dog ikke, at tilstanden burde

kaldes en sygdom i og med, at den kun i meget få tilfælde afholdt børn fra at følge alle instruktioner, og fordi den generelt forbedredes med alderen (ibid.).<sup>25</sup>

Opmærksomhedsvanskelighed blev altså første gang betragtet som noget bemærkelsesværdigt og et lægeligt anliggende samtidig med, at tanken om enhedsskolen opstod i Danmark, og i forlængelse af, at industrialiseringen i Europa skabte behov for at formidle viden til borgere for dermed sætte dem i stand til at opfinde og varetage den teknologiske produktion (Korsgaard, 1999). Det var ligeledes i sidste halvdel af 1700-tallet, at barndommen blev opfundet som en social konstruktion, hvilket gav pædagogikken et genstandsfelt og en målgruppe. Et kendetegn ved denne oplysningstidens og pædagogikkens opkomst var, at der opstod en ny måde at organisere og håndtere viden om verden. Denne viden blev formuleret i et sprog, der var logisk videnskabeligt og baseret på generaliseringer og regler (Bruner, 1998). Et afsitueret sprog, en afsitueret forståelse af viden, og dermed en afsitueret forståelse af rigtigt og forkert kom over de kommende 250 år til at udgøre 'det som var ædelt og raffineret' (Lave & Packer, 2008). Viden og overførsel af viden blev knyttet til en ganske særlig opførsel: Skoleopførsel, hvor det at sidde stille og samtidig fastholde opmærksomhed havde fået stor betydning.<sup>26</sup>

Historien om Fidgety Philip er den næste fortælling, der i medicinsk litteratur kobles med ADHD (Smith, 2010, s. 25). Fidgety Philip var hovedkarakter i et børnerim, som den tyske læge Heinrich Hoffmann udgav i 1844. I rimet fremstilles Fidgety Philip som en rastløs, uartig dreng, der er ude af stand til at sidde stille på stolen, og som opfører sig vildt og uregerligt. Hoffmann skrev og udgav imidlertid sine børnerim, fordi han mente, at børnelitteraturen savnede kvalitet og ikke, fordi han var læge og i sin praksis havde fundet en særlig mental tilstand. Alligevel fortolker psykiatere Fidgety Philips egenskaber som patologiske og som udtryk for, at Hoffmann allerede i 1844 havde identificeret alle de træk, som i dag ville føre til en klar diagnose (Thome & Jacobs, I: Smith, 2010, s. 26).

---

<sup>25</sup> Det var også i Skotland, at moralfilosoffen Adam Smith i 1776 i sin bog 'Nationernes velstand' beskrev grundideen i den industrielle produktionsform som 'arbejdsdeling'.

<sup>26</sup> Korsgaard beskriver overgangen fra folketransmitteret kultur forstået som 'erfaringer i hjemmet, i værkstedet og i mesterlære' til en skoletransmitteret kultur som en proces, der i Europa forløb fra midten af 1700-tallet og mere end et hundrede år frem.

Psykiaterne Sandberg & Barton (2002) refererer til Thomas Clouston's observationer fra 1899 som beskrivelse af en tilstand, der ligner ADHD. Clouston var lektor på University of Edinburgh og læge på Royal Edinburgh Asylum. I sit arbejde beskrev han tre 'vanskelige tilstande hos neurotiske børn', som han mente lå på grænsen til psykiatrien: 'simple hyper-exitability', 'hypersensitiveness' og 'mental explosiveness' (Clouston, In: Sandberg & Barton, 2002, s. 483). Sandberg & Barton ser en klar overensstemmelse mellem Clouston's tre vanskelige tilstande og ADHD-adfærd kendetegnet ved 'hyperaktivitet, impulsivitet og opmærksomhedsdeficit', der har ligget til grund for diagnosticering af børn siden 1980'erne (ibid.). De nævner imidlertid ikke, at Clouston's beskrivelse afveg fra ADHD-diagnosekriterierne på det væsentlige punkt, at han så tilstanden som en kortvarig og forbigående lidelse (Smith, 2010, s. 27). De nævner heller ikke, at Clouston næsten udelukkende fandt denne adfærd hos piger, hvilket er helt uoverensstemmende med den aktuelle ADHD-epidemiologi (ibid.).

Sir George Still, der var en af Englands første pædiatere, beskrev i 1902 en type børn, der på trods af normal intelligens manglede '*moral control*' (Smith, 2010, s. 28). Denne mangel forårsagede, at børnene udviste kvaliteter som "*passionatedness (susceptibility to passion, intensity of emotion or anger)*", "*spitefulness-cruelty*", "*jealousy*", "*lawlessness*", "*dishonesty*", "*mischievousness-destructiveness*", "*shamelessness-immodesty*", "*sexual immorality*" og "*viciousness*" (ibid, s. 29). Manglen på moralsk kontrol betragtede Still dog ikke som nødvendigvis associeret med hyperaktivitet, og hvis hyperaktivitet forekom, så han det som resultat af en bagvedliggende mangel. Timini & Leo (2009) understreger desuden, at Still ikke foreslog anden behandling af disse børn end "*good discipline*" (s. 1).

Såvel Timini & Leo (2009) som Smith (2010) opfatter Still som den første til at anvende medicinsk terminologi og ætiologi i forbindelse med børns adfærd, hvilket de fremhæver som et historisk skridt frem mod det sidste halve århundredes forskning i og ADHD-diagnosticering af børn på baggrund af deres adfærd. Ligeledes ser Smith en historisk sammenhæng mellem Stills diagnostiske kategorisering af 'noget, der ligger i grænselandet mellem patologi og normalitet' og senere forekommende psykiatriske diagnoser som fx ADHD. Smith foreslår, at behovet for denne kategorisering og senere diagnosticering bør ses i sammenhæng med

fremvoksende krav om skolegang for alle børn (se kapitel 2.2 om enhedsskolens historie).

Den næste forløber for ADHD, som er nævnt i psykiatrien, er 'postencephalitic disorder': En række symptomer, som i 1920'erne viste sig hos børn, som havde haft hjernehindebetændelse, og som omfattede: "*physical impairment, eating and sleeping disorders, socially disruptive behaviour ranging from excessive naughtiness to gross criminal acts*" (Thorpe, I: Smith, 2010, s. 30). Yderligere nævntes symptomer som depression, tics, svimmelhed, indlæringsvanskeligheder og mental mangelfuldhed (Timini & Leo, 2009; Ebaugh, I: Smith, 2010), men trods mængden af symptomer var hyperaktivitet ikke et af dem.

Forekomsten af 'postencephalitic disorder' fik dog den afgørende betydning i forhold til børnepsykiatrien, at forskere herefter associerede direkte mellem børns (unormale) adfærd og neurologiske traumer, hvilket førte til, at psykiatriske forskere (Alfred Strauss og Heinz Werner) i løbet af 1940'erne begyndte at anvende betegnelsen 'Minimal Brain Damage' (MBH) i diagnosticeringen af børn med 'påfaldende' adfærd. Man antog, at der bag opførslen måtte ligge en neurologisk defekt, selvom den var så 'minimal', at den ikke kunne identificeres. Igen var det ikke – som det hævdes i megen medicinsk forskning – fordi symptomerne lignede ADHD, at 'postencephalitic disorder' fik betydning for ADHD-diagnosen. Snarere fik lidelsen betydning, fordi den skabte naturlighed og konsensus omkring den tænkemåde, at der er direkte sammenhæng mellem børns adfærd og neurologiske forhold – som i MBD (Timini & Leo, 2009; Smith, 2010).

#### 4.2.1 Uro og amfetamin

---

I 1937 kom den unge læge Charles Bradley til Emma Pendleton Bradleys børnehospital på Rhode Island i New York. Sygehuset var oprettet til minde om den 27-årige Emma P. Bradley, som døde i 1932 som følge af 'postencephalitic disorder'. På børnehospitalet behandlede man på dette tidspunkt børn med psykiske lidelser med psykologisk terapi, men i tråd med tidens fokus på forskning i MBD og tanken om, at der bag psykiske og adfærdsmæssige lidelser lå en neurologisk defekt, begyndte Charles Bradley imidlertid at lave hjerneforskning på børnene. Han ud-



satte børnene for encefalografi, som er en fotografering af hjernen, hvor spinalvæsken tappes og erstattes af luft.

Encefalografi er særdeles smertefuldt, og for at forkorte smerten hos børnene gav Bradley 30 af dem benzedrin – dvs. amfetamin – idet han ræsonnerede, at dette centralstimulerende middel ville forøge produktionen af spinalvæske. Børnene fik benzedrin i en uge uden nogen effekt mod hovedpinen, men med den utilsigtede virkning, at lærerne på hospitalet rapporterede, at børnene blev roligere og bedre til at koncentrere sig i skolen (Timini & Leo, 2009; Adalbéron, 2010; Smith, 2010).

Selvom Bradley publicerede sin 'opfindelse' og videreførte sit eksperiment, hvor han anvendte benzedrin på i alt 275 børn i perioden frem til 1950 med en 'observeret' forbedring i skolepræstation hos 60% (Smith, 2010, s. 32), fik hans resultater ikke stor bevågenhed. Han havde fundet en behandling, men hyperaktiviteten (lidelsen), som benzedrinen kunne kurere – og dermed efterspørgslen på behandlingen, var ikke til stede (ibid.).

Frem mod 1960 mistede terminologien Minimal Brain Damage terræn. Det var ikke lykkedes at påvise, at den adfærd, som man i slutningen af 1950'erne konceptualiserede som hyperaktivitet og opmærksomhedsforstyrrelse, havde nogen sammenhæng med 'postencephalitic disorder' og således ikke, at der bag adfærden lå organiske årsager. Forskere konkluderede tværtimod, at en hjerneskade, der (med de på dette tidspunkt til rådighed stående midler) kunne lokaliseres, ville forårsage et bredt spektrum af psykiatriske diagnoser – som det var tilfældet med 'postencephalitic disorder' – og ikke en specifikt afgrænset adfærdsforstyrrelse som hyperaktivitet og koncentrationsbesvær (Timini & Leo, 2009). Man gik derfor over til at anvende betegnelsen Minimal Brain Dysfunction og antog således fremdeles, at adfærds-'afvigelse' kunne relateres til specifikke hjernefunktioner (ibid.).

Problemet med børn, der i skolesammenhæng udviste urolig og ukoncentreret adfærd, var (jvf. uddannelseseksplosionen i den vestlige verden i 1960'erne) stigende i USA (se endv. kapitel 2), og i 1961 fik medicinalfirmaet Ciba-Geigy lov til at afprøve præparatet 'metylfenidat' – eller Ritalin – på en skole med mange socialt udsatte elever i den amerikanske by Baltimore. 81 afroamerikanske skole-

børn fik præparatet, og resultatet af forsøget var, at ”mange børn reagerede med en opførsel præget af mindre uro” (Adalbéron, 2010, s. 10).

Ritalin er et amfetaminderivat, altså ”en bicyklisk forbindelse [derivat, red.] beslægtet med amfetamin. Det har stort set de samme egenskaber og virkemåder” (ibid., s. 154). Amfetaminpræparater var frem til Bradleys forsøg i 1937 og Ciba-Geigys forsøg i 1961 hovedsageligt produceret til militære formål.<sup>27</sup> Amfetaminpræparaterne fandtes derfor i alle vestlige lande og undersøgelsen i Baltimore blev et gennembrud for en helt ny anvendelse af dem. En anvendelse, der løste et stigende problem med disciplin i skolerne og løste problemer med at undervise børn fra lavere sociale klasser på en billig og hurtig måde.<sup>28</sup>

Medicinen – Ritalin – havde dog endnu ikke en (modsvarende) diagnose, idet det frem til 1966 var diagnosen Minimal Brain Damage (MBD), der stod opført i den amerikanske psykiatrisammenslutnings diagnosemanual (Timini & Leo, 2009; Smith, 2010; Adalbéron, 2010). MBD havde, som det tidligere er beskrevet, kun meget vage symptomsammenfald med hyperaktivitet og urolig opførsel i skolesammenhæng, og det var (tilsyneladende) den psykiatriske forsknings (og medicinalindustriens) interesse i at legitimere behandlingen af uro og opmærksomhedsmangel (og dermed patologisere urolig adfærd), der førte til, at skoleuro og op-

---

<sup>27</sup> Amfetamin blev første gang syntetiseret af forskeren Lazar Edeleanu ved Berlins Universitet i 1887, men stoffets centralstimulerende effekt blev først opdaget af Gordon Alles i 1929. Militærlægen Otto Ranke testede i 1939 amfetamin på 90 studenter og fandt, at forsøgspersonernes behov for søvn aftog, og at de tålte sult, tørst og smerte bedre. Han konkluderede således, at amfetamin kunne hjælpe Wehrmacht med at vinde krigen. I løbet af 2. Verdenskrig blev amfetamin fast del af feltrationen til tropperne, og det blev under henvisning til den tyske ’Opiumlov’ registreret som ’lægemiddel med restriktioner’. Også i andre vestlige landes militær – fx det amerikanske – anvendtes amfetamin som opkvikkende medicin.

I 1960’erne kom amfetamin som receptpligtig medicin til Danmark, hvor det blev udskrevet som opkvikker til personer, der havde behov for at præstere udover, hvad deres fysik tillod, og til at undertrykke appetitten hos personer, der ønskede at tabe sig. Amfetamin findes ikke længere som receptmedicin i Danmark. Amfetaminderivatet Ritalin har effekt, der ligger meget tæt på amfetamins (<http://da.wikipedia.org/wiki/Amfetamin>. Lokaliseret d. 1/7 2012)

<sup>28</sup> Hvorvidt patologisering og medicinering stadig udgør en billig måde at løse samfundsproblemer på i dag, må stå som et åbent spørgsmål i dette projekt. Dog kan nævnes, at psykiatrien i Danmark anslås at koste omkring 100 milliarder kr. (Gudmundson & Halckendorff, 2010), at ’lægemidler til nervesystemet’ tegner sig for den største omsætning blandt tilskudsberettigede lægemidler (næsten dobbelt så stor som til eksempel lægemidler til hjerte/kar-sygdomme), og at der i 2011 blev omsat for 9.879 milliarder kr. tilskudsberettiget medicin i Danmark (Lægemiddelstyrelsen, 2011).

Til sammenligning udgjorde de samlede driftsudgifter til folkeskolen i Danmark i 2011 46,9 milliarder, heraf (ifølge Ministeriet for Børn og Uddannelse 30/3 2012) op mod en tredjedel til specialundervisning ([www.ordblindeforeningen.dk](http://www.ordblindeforeningen.dk)). Det skal dog bemærkes, at udgifter til folkeskolens bygninger ikke er inkluderet.

mærksomhedsforstyrrelse opnåede status som 'diagnose med (mulig) organisk forklaring'.

Smith (2010), der har beskæftiget sig indgående med forskningen omkring hyperaktivitet og opmærksomhedsforstyrrelser, grupperer forskningsresultaterne i henholdsvis perioden før 1950'erne og efter: Før problemerne med urolige børn i skolesammenhæng eskalerede omhandlede denne forskning iflg. Smith en 'medical condition', der blandt andet forårsagede hyperaktivitet, og forskningsmængden udgjorde blot en håndfuld artikler. Efter 1950'erne omhandler forskningen hyperaktivitet som patologien i sig selv, og denne forskning omfatter titusinder af artikler (s. 33-34).

Man har således siden 1960'erne forsket intenst for at kunne forklare hyperaktiv og opmærksomhedsforstyrret adfærd som en neurologisk og eller genetisk defekt uden dog at kunne levere andet end *"betydelig evidens, der må suppleres med psykologiske og sociologiske forståelser (...) De neurovidenskabelige fund er blandede, og mange detaljer er fortsat uklare"* (Habekost, 2010, s. 647; Timini, 2009).

#### **4.3 Diagnosen ADHD – 1960-1994**

---

I 1966 blev diagnosen 'Hyperkinetic reaction of childhood' opført i American Psychiatric Associations diagnosemanual DSM-II som erstatning for diagnosen Minimal Brain Damage (Timini & Leo, 2009). Hermed var det fra lægevidenskabelig side stadfæstet, at en adfærd i sig selv kunne diagnosticeres som en patologisk tilstand, der kunne behandles medicinsk. Hermed indledtes en medicinsk praksis, hvor de symptomer, som patienten udviser, ikke fører til refleksion og evaluering af, hvori sygdommen består. Symptomerne ér sygdommen (Furman, 2009).

I DSM-III-udgaven af APA's diagnosemanual, som blev vedtaget i 1980, ændrede man terminologien hyperkinetic reaction of childhood til 'Attention Deficit Disorder'. Denne blev beskrevet som 'med eller uden hyperaktivitet' og defineret i

tre separate lister af symptomer: En liste for opmærksomhedsforstyrrelser, en liste for impuls kontrol og en liste for hyperaktivitet (Timini & Leo, 2009).

I 1981 havde den amerikanske psykiater Russell Barkley, der allerede på dette tidspunkt ansås for at være en fremtrædende forsker indenfor området, udgivet bogen 'Hyperactive Children: A Handbook for Diagnosis and Treatment' (Barkley, 1981). Hans arbejde stadfæstede ifølge Timini & Leo (2009) samt Adalbéron (2010) partnerskabet mellem medicinalindustrien og den psykiatriske forskning, idet Barkley var (og stadig er) tilknyttet flere af de medicinalfirmaer, som fremstiller ADHD-medicin.<sup>29</sup> Barkley foreslog medicinsk behandling med amfetaminderivater (Ritalin), som var afprøvet i 1961, til behandling af hyperaktivitet, og han foreslog, at der skulle forskes i sammenhængen mellem hyperaktivitet og hjernens funktioner. En sammenhæng, som ifølge ham var til stede, men blot savnede evidens.

APA's årsmøde i 1987 førte således til en revision af DSM-III til DSM-III-R (revised). Ved håndsoprækning vedtog de tilstedeværende (bl.a. Barkley) at indføre diagnosen ADHD (Adalbéron, 2010). Man vedtog at gå bort fra de tre dimensionelle diagnosekriterier til fordel for at samle alle diagnosekriterier i én samlet liste (såkaldte endimensionelle diagnosekriterier) i erkendelse af, at der var brug for en meget bred diagnose, der rummede hyperaktivitet og ikke skelnede mellem hyperaktivitet, impulsivitet og opmærksomhedsforstyrrelse som tre separate dimensioner af en lidelse (Barkley et al., 2002; Adalbéron, 2010). Holdningen blandt de psykiatere, der vedtog diagnosen var, at diagnosen skulle beskrives bredt for at sikre, at alle, som faktisk led af ADHD, kunne få den rette medicinske behandling (Barkley, 1981; Barkley et al., 2002, s. 90).

I 1994 udkom den fjerde udgave af APA's diagnosemanual DSM-IV (APA, 1994). I denne udgave var (er) diagnosekriterierne for ADHD igen revideret og nu på den måde, at de var (er) opført i to lister med opmærksomhedsforstyrrelse som overskrift over den ene liste og med hyperaktivitet som overskrift over den anden. Man inddelte desuden ADHD i tre subtyper: En subtype, hvor uopmærksomhed er

---

<sup>29</sup> Se også:

[http://www.aacap.org/cs/root/member\\_information/practice\\_parameters/conflicts\\_of\\_interest\\_for\\_practice\\_parameters\\_not\\_listed\\_in\\_parameter](http://www.aacap.org/cs/root/member_information/practice_parameters/conflicts_of_interest_for_practice_parameters_not_listed_in_parameter)

fremherskende; en subtype, hvor hyperaktivitet er fremherskende samt en subtype, der kombinerer de to andre (Graham, 2010). Diagnosen ADHD skulle (skal) iflg. DSM-IV stilles, såfremt der – 'ikke yderligere specificeret' – fandtes (findes) seks eller flere symptomer på enten hyperaktivitet eller opmærksomhedsforstyrrelse (APA, 1994).

I 1994 udkom tillige WHO's 'klassifikation og diagnostiske kriterier for psykiske og adfærdsmæssige forstyrrelser': ICD-10. Her er adfærdsvanskeligheder, der kommer til udtryk som opmærksomhedsforstyrrelser, hyperaktivitet og impulsivitet, opført under diagnosen 'Hyperkinetisk forstyrrelse' (WHO, 1994, s. 171). Som for DSM-IV-kriterierne stilles diagnosen 'Hyperkinetisk forstyrrelse', såfremt kriterierne inden for eet af områderne hyperaktivitet eller opmærksomhedsforstyrrelser findes i "*flere forskellige situationer, f.eks. både i skolen og i hjemmet såvel som ved klinisk undersøgelse [og forårsager] betydelige vanskeligheder eller vanskeliggør sociale, skole- og beskæftigelsesmæssige funktioner*" (ibid., s. 172).

I dette projekt – og som det er tilfældet i forskning i psykiatrisk praksis, i psykologisk praksis og i folkemunde i Danmark – anvender jeg terminologien ADHD uden at skelne mellem, om det er DSM-IV-kriterierne eller ICD-10-kriterierne, der ligger til grund (Thomsen et al., 2008; Hertz, 2008; BUP, 2008; Habekost, 2010). Både ADHD-diagnosen, som den står opført såvel i DSM-IV, og den tilsvarende diagnose 'Hyperkinetisk forstyrrelse', som den står opført i ICD-10, er begge særdeles bredt defineret. Så bredt, at selv ledende psykiatere, der ellers "*støtter den medicinske model, anerkender, at de diagnostiske kriterier er utydelige, og at den diagnostiske proces er subjektiv og langt fra evidens-baseret*" (Graham, 2010, s. 3, min overs.).

Overordnet er ADHD-diagnosen altså 'blevet til' som en manifureret epidemi (Graham, 2010) over det sidste halve århundrede. Lige som med skoleudviklingen ses det, at epidemien er opstået i USA. I Europa er den forsinket med ca. 10 år frem til 1994, hvor Salamanca-erklæringen blev underskrevet (se afhandlingens afsnit 2.2.7) og de to nuværende og parallelle diagnoseklassifikationssystemer vedtaget. Herefter er der stort set tidsmæssigt sammenfald mellem 'ADHD-epidemien' i USA og i resten af de vestlige lande (Graham, 2010). ADHD er iflg.

skeptiske forskere manifesteret i et bredt praksisfelt af politiske, økonomiske, personlige forskningsmæssige, institutionelle og organisatoriske interesser. Forskningen er for langt den største del finansieret af medicinalindustrien, hvilket ifølge kritiske forskere har ført til forskningsmæssige unøjagtigheder, ideologiske positioneringer og måske endda til, at mange forskningsresultater aldrig bliver publiceret, fordi de stiller sig kritisk i forhold til diagnosen og anvendelsen af centralstimulerende midler (Timini & Leo, 2009; Graham, 2010; Adalbéron, 2010).<sup>30</sup>

#### 4.3.1 Fra DAMP til 'hyperkinetisk forstyrrelse'

---

I Danmark (Skandinavien) anvendte man frem til 1990'erne diagnosen Deficits in Attention, Motor control and Perception (DAMP) til urolige børn (Sivertsen & Tranøy, 2007). Denne diagnose blev udviklet og beskrevet af den svenske professor i børne- og ungdomspsykiatri, Christopher Gillberg, i slutningen af 1970'erne. Gillbergs arbejde fandt sted parallelt med, at Barkley udarbejdede håndbogen om hyperaktivitet og satte skub i medicinering af hyperaktive børn med Ritalin i USA. Gillberg beskrev DAMP som en neurologisk og genetisk begrundet videreudvikling af diagnosen Minimal Brain Damage, som indtil da var blevet brugt til hyperaktive børn i Skandinavien. Han foretog longitudinale undersøgelser med børn, der udviste hyperaktiv adfærd og beskrev på baggrund heraf DAMP diagnosen. I 1996 hævdede to forskere – en pædiater og en sociolog, at Gillbergs data-materiale var 'opfundet', og de krævede adgang til at gennemlæse det. Da universitetet nægtede dem dette, indbragte de to forskere sagen for en svensk domstol og fik medhold, hvorefter Gillbergs hustru og en anden medarbejder i hans forsker-team destruerede materialet (Gornall, 2007).<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Også ADHD-foreninger i Skandinavien (Adalbéron, 2010), UK (Timini, 2010), USA (Furman, 2010) og Australien (Graham, 2010), hvor medlemmerne hovedsageligt udgør forældre til børn med ADHD – som fx den danske ADHD-forening – modtager økonomisk støtte fra medicinalindustrien, ligesom medicinalindustrien udbyder kurser for lærere og andre professionelle, der arbejder med børn (Adalbéron, 2010).

<sup>31</sup> Gillberg-affæren strakte sig over flere år. Sociologen, Eva Kärfve, oplevede, at daginstitutionsdiskursen ændrede sig i 1990'erne til at blive medicinsk. Hun udgav i 2000 bogen: 'Brain Ghost-DAMP and the threat to Public Health'. I 2002 anklagede Kärfve sammen med pædiateren, Leif Elinder, Gillberg for videnskabelig uredelighed og forlangte adgang til Gillbergs datamateriale på Göteborgs Universitet. Gillberg anklagede omvendt Kärfve for at have forbindelse med Scientology-bevægelsen, og nægtede med henvisning til World Medical Association's etiske principper for

Samtidig med, at Gillberg-sagen fandt sted – i årene frem til 2004 – gik man både i Danmark og i Sverige over til at anvende ADHD-diagnosen med reference til ICD-10-diagnosen 'hyperkinetiske forstyrrelser'. I 2003 samlede Gillberg i et review litteraturen fra DAMP-diagnosens 20-årige historie. Her konkluderer han, at DAMP er en subgruppe af ADHD, idet ADHD-symptomer plus symptomer på 'Developmental coordination disorder' tilsammen indikerer DAMP. Gillberg understreger i artiklen DAMP-diagnosens betydning for udviklingen af ADHD-diagnosen, og han sammenligner sammenhængen mellem DAMP og ADHD med sammenhængen mellem Aspergers syndrom og autismspektrumforstyrrelser (Gillberg, 2003, s. 909).

Når jeg levner plads til DAMP-diagnosens historie her, er det fordi den illustrerer, hvor nødvendigt det er at forholde sig kritisk til forskning, der hævder evidens for neurologiske, genetiske årsager til hyperaktivitet. Dernæst vidner den om, at der i den medicinske ADHD-forskning historisk har været kamp om retten til at definere diagnosen. Barkleys forskning vandt i dette tilfælde over Gillbergs – hvorefter Gillberg løste dilemmaet ved at placere sin opfindelse (DAMP-diagnosen) som subgruppe under ADHD-diagnosen. Et strategisk træk, der også bevidner selve det faktum, at når der er investeret enorme 'livsmængder' i forskning i ADHD ud fra den antagelse, at diagnosen dækker over faktisk eksisterende neurologiske og genetiske forhold, er dette med til at give diagnosen sin kolossale træghed og karakter af videnskabelighed (Barkley et al., 2002; Timini et al., 2004). Sluttelig skal det retfærdigvis nævnes, at Gillberg i formidlingen af sine forskningsresultater understregede, at medicinsk behandling kun burde finde sted, når andre interventioner var afprøvet (Gornall, 2007, s. 371).

---

forskning, ifølge hvilke han skriftligt havde lovet de medvirkende i hans undersøgelse, at kun forskergruppen, der udførte forskningen, ville få adgang til materialet. 300 svenske forskere underskrev en erklæring, hvori de støttede Gillberg.

Universitetet i Göteborg forsøgte to gange med henvisning til denne støtteerklæring – og med begrundelse i generelle etiske retningslinier for forskning – at overbevise den svenske domstol om at afgøre sagen til Gillbergs fordel. Men den 4. maj 2004 afgjorde domstolen sagen ved at give Kärffe og Elinder medhold i retten til at læse datamaterialet.

Den 9. maj s.å. meddelte tre af Gillbergs medarbejdere, at de på Gillbergs opfordring havde destrueret datamaterialet. Eva Kärffe har ikke siden modtaget forskningsmidler. Der har efterfølgende sagen hersket uenighed blandt forskere om, hvorvidt den svenske domstol overtrådte etiske retningslinier (Gornall, 2007). Et vægtigt argument imod dette har været, at naturvidenskabelig forskning bør kunne afprøves for sin reliabilitet (Blumsohn, 2007).

#### 4.4 ADHD og hyperkinetiske forstyrrelser: Diagnosen som den er klassificeret

ADHD-diagnosen har altså stået opført i American Psychiatric Associations diagnosemanual DSM-IV (APA, 1994) og hyperkinetisk forstyrrelse stået opført i World Health Organizations diagnosemanual ICD-10 (WHO, 1994) siden 1994. I boksene opføres diagnosekriterierne, som de står beskrevet i hhv. DSM-IV og ICD-10.

##### DSM-IV: Attention Deficit, Hyperactivity Disorder

The diagnosis should be given if the child meets six or more criteria in either (1) Inattention or (2) Hyperactive – impulse categories, listed below:

##### (1) *Inattention*

- a.** often fails to give close attention to details or makes careless mistakes in school work, work, or other activities
- b.** often has difficulty sustaining attention in tasks or play activities
- c.** often does not seem to listen when spoken to directly
- d.** often does not follow through on instruction and fails to finish school work, chores, or duties in the workplace (not due to oppositional behaviour or failure to understand instructions)
- e.** often has difficulty organizing tasks and activities
- f.** often avoids, dislikes, or is reluctant to engage in tasks that require sustained mental effort (such as schoolwork or homework)
- g.** often loses things necessary for tasks or activities (e.g. toys, school assignments, pencils, books, or tools)
- h.** is often easily distracted by extraneous stimuli
- i.** is often forgetful in daily activities

##### (2) *Hyperactive – impulsivity*

- a.** often fidgets with hands or feet or squirms in seat
- b.** often leaves seat in classroom or other situations in which remaining seated is expected
- c.** often runs about or climbs excessively in situations in which it is inappropriate (in adolescents or adults, may be limited to subjective feelings of restlessness)
- d.** often has difficulty playing or engaging in leisure activities quietly
- e.** is often 'on the go' or often acts as 'driven by a motor'
- f.** often talks excessively

##### (3) *Impulsivity*

- g.** often blurts out answers before questions have been completed
- h.** often has difficulty awaiting turn
- i.** often interrupts or intrudes on others (e.g. butts into conversations or games)

(APA, 1994)



### ICD-10: Hyperkinetiske forstyrrelser

En gruppe lidelser karakteriseret ved tidlig opståen (sædvanligvis inden for de første fem leveår), mangel på vedholdenhed i aktiviteter som kræver udfoldelse af kognitive funktioner og tendens til at skifte fra den ene aktivitet til den anden uden at gøre noget færdigt, tillige med desorganiseret, excessiv og ustyrlig aktivitet.

Adskillige andre abnormiteter kan optræde forbundet hermed. Hyperkinetiske børn mangler omtanke og er impulsive, er tilbøjelige til at komme galt af sted eller i disciplinære vanskeligheder på grund af tankeløse brud på normer og regler snarere end ved forsætlig trods. De er upopulære blandt andre børn og bliver ofte isolerede. Kognitive forstyrrelser ses ofte, og specifikke motoriske og sproglige udviklingsforstyrrelser er uforholdsmæssigt hyppige. Sekundære komplikationer omfatter dyssocial adfærd og lav selvfølelse.

A. *Opmærksomhedsforstyrrelse gennem mindst 6 måneder med seks eller flere af følgende:*

- (1) kan ikke fæstne opmærksomheden ved detaljer, laver skødesløse fejl
- (2) kan ikke fastholde opmærksomheden ved opgaver eller leg
- (3) synes ikke at høre hvad der bliver sagt
- (4) kan ikke følge instrukser eller fuldføre opgaver
- (5) kan ikke tilrettelægge arbejde eller aktiviteter
- (6) undgår eller afskyr opgaver som kræver vedholdende opmærksomhed
- (7) mister blyanter, bøger, legesager, eller andre ting som er nødvendige for at udføre opgaver og aktiviteter
- (8) lader sig let distrahere af ydre stimuli
- (9) er glemsom i forbindelse med dagligdags aktiviteter

B. *Hyperaktivitet gennem mindst seks måneder med seks eller flere af følgende:*

- (1) uro i hænder eller fødder, sidder uroligt
- (2) forlader sin plads i klassen eller ved bordet
- (3) løber, klatrer, farer omkring på utilpasset måde
- (4) støjende adfærd ved leg, har vanskeligt ved at være stille
- (5) excessiv motorisk aktivitet, som ikke lader sig styre

C. *Impulsivitet gennem mindst seks måneder med en eller flere af følgende:*

- (1) svarer før spørgsmålet er afsluttet
- (2) kan ikke vente på at det bliver deres tur
- (3) afbryder eller maser sig på
- (4) taler for meget, uden situationsfornemmelse

D. *Begyndelsesalder under syv år*

E. *Forstyrrelserne optræder i flere forskellige situationer fx skolen og hjemmet såvel som ved klinisk undersøgelse*

F. *Forstyrrelserne forårsager betydelige vanskeligheder eller vanskeliggør sociale, skole- og beskæftigelsesmæssige funktioner*

G. *Skyldes ikke affektive lidelser (F30-F39), angsttilstande (F40-F49) og opfylder ikke kriterierne for infantil autisme (F84).*

Oftes beskrives tilstande, som kun viser opmærksomhedsforstyrrelser uden hyperaktivitet og impulsivitet, eller kun hyperaktivitet uden opmærksomhedsforstyrrelser.

Desuden ses hyperkinetisk forstyrrelse begrænset til et enkelt situationsområde, alene i skolen eller kun i hjemmet. Disse tilstande er ikke anført i nærværende klassifikation, da deres validitet anses for uafklaret. Desuden optræder de ofte i forbindelse med andre forstyrrelser, f.eks. oppositionel adfærdsforstyrrelse F91.3 og bør da klassificeres svarende hertil.

(WHO, 1994)

De 18 kernesymptomer er altså langt overvejende de samme i de to klassifikationer. ICD-10 forudsætter dog, at diagnosen ikke udelukkende baserer sig på oplysninger fra forældre og lærere, men at kernesymptomerne også skal ses ved en klinisk observation i konsultationen, i skolen eller i hjemmet. 'Hyperkinetisk forstyrrelse kombineret type' stilles, når barnet har vanskeligheder inden for alle tre kerneområder opmærksomhedsvanskeligheder, hyperaktivitet og impulsivitet (og udviser ialt ti symptomer), mens ADHD-diagnosen stilles ved seks symptomer indenfor enten uopmærksomhed eller hyperaktivitet/impulsivitet.

Overordnet er ADHD-diagnosen altså den mest inklusive af de to, da den inkluderer undertyperne, nemlig børn udelukkende med opmærksomhedsvanskeligheder og børn udelukkende med hyperaktivitet eller impulsivitet (BUP, 2008). Yderligere adskiller de to klassifikationer sig ved, at ICD-10 ekspliciterer, at diagnosen ikke gives, såfremt en anden tilstand kan forklare adfærden (Remschidt, 2005).

Det er i denne sammenhæng værd at bemærke, at man i det danske referenceprogram for udredning og behandling af børn med ADHD anvender DSM-IV-klassifikationen på trods af, at ICD-10-klassifikationen er den af Sundhedsstyrelsen officielt godkendte. Man begrundet dette med, at hovedparten af den publicerede forskning på området tager udgangspunkt i DSM-IV klassifikationen, og at ICD-10 klassifikationen ikke dækker undertyperne 'Opmærksomhedsdeficit uden hyperaktivitet (ADD eller ADHD-I)' og 'Hyperaktivitet/impulsivitet uden opmærksomhedsdeficit (ADHD-HI)' (BUP, 2008). Man vælger altså i Danmark at anvende den mest inkluderende klassifikation på trods af, at prævalens-raten for 'hyperkinetisk forstyrrelse' (ICD-10) opgøres til 1-3%, mens den tilsvarende for ADHD (DSM-IV) opgøres til 4-8% (Remschmidt, 2005).

I ICD-10-beskrivelsen af børn med hyperkinetisk forstyrrelse generaliseres sammenhæng mellem ADHD-adfærd og upopularitet blandt andre børn. En generalisering, der har stor betydning i diagnosticeringsprocesserne i praksis (Graham, 2010), og som vil indgå i de empiriske analyser i dette projekt.

Og endelig, som Linda Graham (2008) formulerer det, så er et hurtigt blik på de 18 symptomer nok til at lægge mærke til, at de næsten alle er forbundet med skolekrav, der stempler barnlig nysgerrighed, spontanitet, iver og energi som unaturlig (s. 23-24).

#### 4.4.1 Utydelighed og kamp: findes ADHD eller findes ADHD ikke?

---

Siden 1994 har der som ovenfor beskrevet været 'næsten konsensus' omkring kriterierne for at stille diagnosen i de to diagnosemanualer, som anvendes i den vestlige verden. Der er dog, som det vil fremgå i afsnittet om 'International konsensus', blandt nogle psykiatere enighed om, at ICD-10-klassifikationen bør anvendes, fordi den er mere eksklusiv (Timini, 2009).

Historien viser dog, at såvel blandt forskere som blandt praktikere er ADHD-diagnosen omstridt, og der er kampe om denne konsensus. Det har samtidig vist sig, at diagnosticering med ADHD har det med at løbe løbsk – konsensus eller ej. (Whiteley, 2010; Timini, 2009; Dørge, 2010; Adalbéron, 2010).<sup>32</sup>

ADHD-diagnosen udgør måske det bedste eksempel på en generel samfundstendens til at patologisere uønsket adfærd, ubehagelige følelser og utilstrækkelige måder at tænke på (Brinkmann, 2010, s. 9). ADHD er med de 18 kernesymptomer, der alle inkluderer tilstande og adfærd, der ikke kan adskilles fra det normale, nummer et blandt den type diagnoser, der potentielt indfanger alle (Rose, 2010). Samtidig lever vi i en tid, der i stigende grad er kendetegnet ved, at vi mennesker ser os selv som biologiske væsener, der *"forstår os selv, taler om os selv, handler i forhold til os selv"* og andre som *"væsener, hvis egenskaber formes af vores biologi"* og som sådan væsener, der kan forme vore – og vores børns – personligheder neurokemisk (Rose, 2010, s. 52).

---

<sup>32</sup> I den vestaustralske by Perth, som ligger isoleret med mere end 2000 km til den nærmeste by, steg antallet af børn, der blev medicineret mod ADHD fra 880 i 1989 til 18.583 i 2000. Dette svarer til tre gange flere end det australske gennemsnit. I 2003-2004 skred staten ind og kontrollerede diagnosticeringerne og udskrivningen af amfetamin til børn. I 2008 var tallet faldet til 5666. Fra 1999 til 2001 fandt man, at en enkelt psykiater var ansvarlig for en stor del af medicineringerne. Denne psykiater var allerede blevet anklaget i sin tidligere ansættelse for at overdiagnosticere og medicinere. Over 17 måneder fra 2003-2004 var en anden læge ansvarlig for 21,3 % af alle diagnosticeringer og medicineringer i Vestaustralien. Statens intervention bestod bl.a. i at gøre alle autoriserede medicinudskrivere kollektivt ansvarlige for alle udskrivninger. Den mødte hård kritik fra modstanderne, der arbejdede for 'tidlig spotting' af ADHD-børn og tidlig medicinering. Men faldet i medicinering taler sit tydelige sprog (Whitely, 2010). Adalbéron (2010) fortæller om lignende tilfælde i Norge, hvor enkelte lægers diagnosticeringspraksis har forårsaget en hurtig stigning i antallet af ADHD-diagnosticeringer i et lokalområde.

#### 4.4.1 International konsensus 2002-2004?

I takt med, at ADHD-epidemien greb om sig i vestlige lande som USA og Australien op gennem halvfemserne, voksede også den kritiske forskning omkring ADHD frem (Timini, 2009). Selv blandt forskere og praktikere, der tog udgangspunkt i det standpunkt, at ADHD findes og kan forklares genetisk og/eller neurokemisk, voksede bekymringen for den eksplosive stigning i antallet af diagnostiseringer. Der opstod kritik af de overfladiske diagnosticeringsprocedurer, som DSM-IV lægger op til, og i 1997 anbefalede det amerikanske akademi for børne- og ungdomspsykiatri at indføre en langt mere eksklusiv udredningspraksis ved diagnosticeringen af ADHD. Denne praksis skulle indeholde interview med barnets forældre for at kunne overveje evt. familiære baggrunde for adfærdssymptomerne, anvendelse af en standardiseret ADHD ratingskala <sup>33</sup>, informationer fra skolen indeholdende resultater af akademiske tests, et psykiatrisk børnediagnostisk interview, et familiediagnostisk interview, en komplet fysisk undersøgelse samt mulighed for yderligere indhentning af testmateriale efter behov (Furman, 2009, s. 32). <sup>34</sup>

I denne udredningsprocedure, der altså strækker sig over tid, indgår overvejelser omkring alternative diagnoser eller problematikker i barnets liv. Anbefalingen blev dog ikke fulgt af det amerikanske pædiatriske selskab, der omvendt argumenterede for 'hurtig og tidlig indsats' med medikamentel behandling og/eller adfærdsterapi i forhold til børn med ADHD-adfærd. Logikken i denne tilgang var, at hvis den medicinske behandling havde effekt, så måtte der være tale om ADHD (ibid.).

I 2002 offentliggjorde *Clinical Child and Family Psychology Review* erklæringen 'International Consensus Statement on ADHD' (Barkley et al., 2002). Her forsvarer 'et internationalt konsortium' bestående af 86 forskere ADHD-diagnosen ”med henvisning til de videnskabelige fund, der bekræfter lidelsen, dens validitet og

<sup>33</sup> Den amerikanske ADHD ratingskala (ADHD-RS) er standardiseret på Odense Universitetshospital og anvendes til 'bestemmelse af ADHD-sværhedsgraden, og til at belyse behandlingseffekten i den hospitalsbaserede børne- og ungdomspsykiatri i Danmark' (Poulsen et al., 2009)

<sup>34</sup> Furman (2009) gennemgår og kritiserer ADHD ratingskalaer for at være ugyldige og upålidelige og baseret på meget små overensstemmelser mellem læreres og forældres opfattelser af barnets adfærd (s. 33-35).

*dens indflydelse på de menneskers liv som har fået stillet diagnosen” (ibid., s. 89).* Konsortiet udtrykker frygt for, at ’ikke-eksperter på området’, der hævder, at ADHD ikke eksisterer, vil påvirke den offentlige opinion og dermed hindre, at *”thousands of sufferers seek treatment for their disorder”* (ibid.). Barkley et al. antyder i erklæringen, at kun mindre end halvdelen af de personer, der faktisk lider af ADHD, er ’fundet’ og har fået den medicinske behandling, de har brug for.

*”The reason why no professional medical, psychological or scientific organization doubts the existence of ADHD”* (ibid, s. 90) er ifølge erklæringen, at mange af de 86 forskere har viet hele deres karriere til lidelsen, at alle større medicinske selskaber og statslige sundhedsstyrelser anerkender ADHD som en ægte sygdom, at der er evidens for, at ADHD afspejler afvigelse fra universelle fysiske og psykiske mekanismer samt at der er uafviseligt videnskabeligt belæg for, at sygdommen skader individers uddannelsesmæssige, familiemæssige, sociale, uafhængighedsmæssige, selvtilstrækkelighedsmæssige og beskæftigelsesmæssige alders- og udviklingssvarende funktioner.

Det er bevist, skriver konsortiet, at manglende impulshæmning og opmærksomhedsforstyrrelse kan kædes sammen med specifikke områder og funktioner i hjernen, nemlig frontallapperne, de basale ganglier og deres relation til centrale dele af cerebellum. Mennesker med ADHD har som gruppe mindre elektrisk hjerneaktivitet og viser mindre reaktion på stimuli i et eller flere af de nævnte områder. Videre fastslår konsensuserklæringen, at det ved tvillingestudier er bevist, at både impulsivitet og opmærksomhedsdeficit som *”træk er arvelige i en grad, der nærmer sig arveligheden for den menneskelige højde”* (ibid.).

Sluttelig fastslår erklæringen, at det ved videnskabelige studier er bevist at børn og unge med ADHD: 1) med 32-40% større sandsynlighed end normale børn og unge dropper ud af skolen; 2) med 5-10% større sandsynlighed dropper ud af college; 3) med 50-70% større sandsynlighed har få eller ingen venner; 4) med 70-80% større sandsynlighed underpræsterer i skole- og arbejdssammenhæng; 5) med 40-50% større sandsynlighed vil indgå i antisociale og kriminelle aktiviteter; 6) med 40% større sandsynlighed vil opleve teenage-graviditet; 7) med 16% større sandsynlighed vil blive smittet med HIV; 8) med 20-30% større sandsynlighed vil

oplevelse depression og personlighedsforstyrrelser (18-25%). Og de vil iflg. konsortiet med stor sandsynlighed bruge tobak og narkotika mere end normale mennesker (Barkley et al., 2002). ”At hævde, at ADHD ikke findes, er således svarende til at hævde, at jorden er flad og tyngdeloven til debat” (ibid., s. 90).

I 2004 bragte *Clinical Child and Family Psychology Review* 'A critique of the International Consensus Statement on ADHD' (Timini et al., 2004). Heri skriver 34 ADHD-kritiske forskere og praktikere, at såfremt beviserne for ADHD var gyldige og pålidelige, ville konsensuserklæringen ikke være nødvendig. Ikke at anerkende ADHD-diagnosens subjektive og brede karakter er ifølge Timini et al. (2004) uetisk og umoralsk, fordi det åbner for overdiagnosticering og overmedicinering. I kritikken tilbageviser Timini et al. (2004) med reference til en lang række studier foretaget op gennem 1900-tallet, at der kan afgrænses en gruppe af børn, der lider af en specifik neurologisk lidelse, som giver sig udslag i de 18 kernesymptomer. Usikkerhed omkring skiftende klassifikationer, der har gjort diagnosen stadig mere inklusiv har iflg. Timini et al. (2004) fået prævalensrater til at variere fra 0,5% til 26% (s. 60) og forekomsten af diagnosen til at variere signifikant mellem lande og mellem geografiske områder og mellem psykiatriske hospitaler.

Yderligere nævner Timini et al. (2004) studier, der viser, at der hos mere end tre fjerdedele af alle børn, der har fået stillet ADHD-diagnosen, tillige er fundet andre patologier, hvilket antyder, at ADHD-diagnosen er utilstrækkelig til at forklare den kliniske virkelighed. Også den neurologiske forskning, der hævder ved scanning at have fundet evidens for korrelation mellem specifikke hjernefunktioner, hjerneområder og ADHD tilbagevises i disse studier med, at sample-størrelserne har været små, og at ingen af studierne har kunnet påvise klinisk unormalitet i den scannede hjerne. En lang række forskere har til gengæld ved forskning på dyr fundet, at de forskelle, som hjernescanninger har påvist, skyldes den centralstimulerende medicin, som børnene med ADHD havde taget (ibid.).

Mht. konsortiets stadfæstelse af evidens for ADHD's genetiske arvelighed tilbagevises denne med studier, der har vist, at ADHD deler genmateriale med mange andre symptomer, som er klassificeret i andre diagnoser som autismespektrum-

forstyrrelser, Aspergers syndrom, 'conduct disorder' og andre 'adfærdsbaserede diagnoser' (ibid., s. 60) (se også Joseph, 2009; Furman, 2009).<sup>35</sup>

Mht. konsensuserklæringens påstand om, at kun halvdelen af de mennesker, der har brug for medikamentel behandling mod ADHD, fik denne i 2002, nævner Timini et al. (2004), at der i USA i perioden mellem 1987 og 1996 skete en tredobling i antallet af diagnosticeringer af børn mellem 6 og 14 år, og at der i samme periode tilmed skete en udvidelse af medicinering af børn til også at omfatte børn ned til 2-årsalderen. I to skoledistrikter i Virginia havde man fx fundet, at 17% af drengene i indskolingsklasserne blev medicineret med centralstimulerende medicin. Der rejses altså spørgsmålstejn ved erklæringens påstand om, at der skulle være tale om generel underdiagnosticering og -medicinering.

Timini et al. (2004) påviser, at mange af underskriverne af konsensuserklæringen har økonomiske interesser i medicinalfirmaerne, som fremstiller ADHD-medicin. Endelig nævnes i kritikken af konsensuserklæringen, at skræmmebilledet, som Barkley et al. (2002) tegner af konsekvenserne, såfremt personer med ADHD ikke bliver medicineret, kun tjener til at påvirke offentligheden. Ikke bare blander Barkley et al. (2002) iflg. Timini et al. (2004) statistik og årsag sammen. De overser også det faktum, at medicinering med centralstimulata i bedste fald har neutral langtidseffekt. I værste fald er medicinen afhængighedsskabende med kardiovaskulære, nervøse, fordøjelsesmæssige, endokrine og psykiatriske bivirkninger (Joughin & Zvi, 1999; Breggin, 2002). Børn, der tvinges til at tage medicin, der

---

<sup>35</sup> Konsensusstriden trak på forskning, der var foretaget op gennem 1990'erne. Som yderligere understregning af det faktum, at der ikke i 2004 var fundet videnskabeligt bevis for, at ADHD er arveligt eller forårsaget af genetiske afvigelse, kan nævnes en polemik, der fandt sted i september 2010: Webtidsskriftet *Science Daily* bragte 29 september 2010 resultatet af et ti år langt forskningsprojekt lavet med 366 børn, der alle havde fået stillet diagnosen ADHD. Projektet viste, at børn med ADHD med større sandsynlighed end andre børn har nogle specifikke gensekvensfordoblinger, hvilket ifølge professor Anita Thapar var det første direkte bevis nogensinde for, at ADHD er en genetisk lidelse ([www.sciencedaily.com](http://www.sciencedaily.com)).

30/9 bragte et andet tidsskrift, *Health News*, en gennemgang af projektet, hvor de fastslår, at der ganske vist blev fundet flere gensekvensfordoblinger hos børn med ADHD end i kontrolgruppen, men at dette kunne have sammenhæng med generelle intellektuelle vanskeligheder, som mange af de ADHD-diagnosticerede børn havde. Yderligere overlappede de områder, hvor gensekvensfordoblinger blev fundet, områderne for andre lidelser som fx autismspektrumforstyrrelser og andre adfærdsbaserede diagnoser.

Forskergruppen hævdede således ikke selv at have fundet bevis for ADHD som genetisk lidelse men konkluderede, at "*store og sjældne gensekvensfordoblinger kunne spille en rolle i ADHD*". Gruppen konkluderede: "*Årsagen til ADHD er ikke fundet, men der bør foretages videre forskning ud fra dette fokus*" ([www.nhs.uk/news](http://www.nhs.uk/news) lokaliseret 30 september 2010).

påvirker centralnervesystemet, oplever ifølge forskning, at de bliver straffet for ikke at opføre sig rigtigt, og at de derfor er forkerte i forhold til andre børn. Og endelig hindrer medicineringen, at barnet lærer nogle varige strategier til at kunne opføre sig i overensstemmelse med skolens krav (Cohen et al., 2002; Timimi et al., 2004, s. 61)<sup>36</sup>.

I 2005 bragte tidsskriftet *European Child and Adolescent Psychiatry* en artikel med titlen 'Global consensus on ADHD/HKD' underskrevet af 'Den Globale ADHD-arbejdsgruppe' bestående af 15 internationale forskere og med den tyske psykiater Helmuth Remschmidt som formand. Denne gruppe stiller sig på linje med Barkley et al.'s konsensuserklæring fra 2002 mht. det synspunkt, at der finder undermedicinering sted, og at slet ikke alle personer, der har ADHD, endnu er diagnosticeret (Remschmidt et al., 2005). Gruppen refererer til de samme kilder som Barkley et al. som evidens for, at ADHD er en neurologisk lidelse, og at den ubehandlet vil føre til lav akademisk status, lav social status samt risiko for kriminalitet og stofmisbrug. De udvider Barkley et al.'s argumentation til også at omfatte FN's konvention om børns ret til behandling for sygdom og hævder – på trods af, det ikke er undersøgt – at de samme statistiske farer gør sig gældende i ikke-vestlige lande, hvorfor også børn i disse lande bør have ret til udredning, diagnosticering og medicinering (s. 128).

Remschmidt et al. (2005) anvender terminologien 'neurobehavioural disorder' og diskuterer brugen af hhv. ICD-10-klassifikationen og DSM-IV-klassifikationen. Ligesom i Danmark er WHO's klassifikation officielt gældende i mange lande – således Tyskland og Frankrig. Men Remschmidt et al. fastslår, at ICD-10-klassifikationens krav om, at der skal findes symptomer indenfor både opmærksomhedsvanskeligheder, hyperaktivitet og impulsivitet samt kravet om, at børn, – såfremt der ses symptomer på andre sygdomstilstande, skal børnene udredes yderligere af psykiatriske eksperter – kan komme til at stå i vejen for, at børn får den nødvendige behandling, fordi det ikke altid er muligt at efterkomme dette krav.

---

<sup>36</sup> Den samme forskning gør også opmærksom på det forhold, at Ritalin som gives i ikke-depot form har en hurtigindsættende virkning, men at den har en ligeså hurtigt aftagende virkning, der opleves særdeles ubehageligt.



Remschmidt et al. anbefaler derfor, at der i udredningen anvendes ADHD rating-skalaer, og at alle børn med ADHD tilbydes multimodal behandling med medicin som førsteprioritet og eventuelt psykoterapi (ibid.). Herefter opstilles behandlingsalgoritmer, der også tager højde for tilfælde, hvor ADHD-symptomer kun er en del af barnets symptomer og altså tilfælde, som ifølge ICD-10 ville skulle udredes yderligere og på anden vis (ibid.).

Så vidt kampen om konsensus omkring ADHD diagnosen. Hvorvidt ADHD er 'en ægte sygdom' står således som et omkæmpet spørgsmål blandt psykiatriske forskere og praktikere samt psykologiske forskere og praktikere. Men diagnosticeringsspiralen er stadig stigende (se afsnit 4.4.3). ADHD-diagnosen bliver i praksis stadig bredere og mere uafgrænset (jvf. tendensen i konsensuserklæringerne og i det danske referenceprogram), og diagnosticering og medicinering udvider sit område til stadig yngre børn og voksne mennesker. Ritalin gives til flere og flere og i stadig stigende doser (Graham, 2010).

Lederen af FN's kontrolorgan for narkotika har udtalt bekymring for den store stigning i medicinering af ADHD-børn. Hun har i 2006 udtalt, at Ritalin "*måske er den hurtigste og billigste løsning, men om det er den rigtige løsning er et helt andet spørgsmål*" (In: Adalbéron, 2010, s. 53). I 2002 samledes Europarådets parlamentsforsamling (L'assemblée parlementaire) for at drøfte et forslag om at fordømme behandling af børn med metylfenidat. Man gjorde opmærksom på, at Ritalin ifølge Verdenssundhedsorganisationen WHO <sup>37</sup> er klassificeret som et narkotikum uden særlig terapeutisk virkning men med afhængighedsskabende effekt, og forsamlingen anbefalede alternativ behandling af børn med hyperkinesi. I en rapport gav Europarådet udtryk for kritik især af DSM-IV-versionen af diagnosen for dens bredde og manglende krav til diagnosticeringsprocedure (Adalbéron, 2010, s. 101).

---

<sup>37</sup> World Health Organization. "*WHO is the directing and coordinating authority for health within the United Nations system*" lokaliseret 16.1.2013 på <http://www.who.int/about/en/index.html>

---

#### 4.4.2 Referenceprogram i Danmark

---

I 2008 udgav Børne- og Ungdomspsykiatrisk selskab (BUP) et dansk referenceprogram for udredning og behandling af børn og unge med ADHD (BUP, 2008). Programmet skulle – ligesom referenceprogrammer, der er udarbejdet i de andre europæiske lande (Trillingsgaard et al., 2009) – sikre ensartethed og klarhed i udredning, diagnostik og behandling af børn og unge. Behovet for referenceprogrammet var ifølge BUP (2008) opstået, fordi 'informationsmængden om ADHD er vokset', fordi 'der var kommet nye metoder til diagnosticering og behandling', fordi 'der var kommet nye typer medicin med nye administrationsformer' og fordi 'forbruget af psykofarmaka var stærkt stigende'. Selvom de nye typer behandling der refereres til BUP i rapporten er pædagogiske og psykologiske – Trillingsgaard et. al (2009) nævner fx classroom management, struktur i undervisningen, forældretræning, social færdighedstræning, kognitiv adfærdsterapi og psykoedukation som behandlingsformer med evidens – anbefaler referenceprogrammet medikamentel behandling som førstevalg ved 'svær og middel grad af ADHD'. Til eksempel anbefaler det engelske referenceprogram kun medikamentel behandling ved svær ADHD, mens pædagogisk og psykologisk behandling i alle andre tilfælde skal være førstevalg (ibid.).

Tilsyneladende har referenceprogrammet ikke haft den ønskede virkning. I 2010 kunne man stadig konstatere store variationer i diagnosticeringskulturen og -mængden mellem de enkelte psykiatriske afdelinger (Dørge, 2010). I april 2012 efterlyser lægemiddelkomitéen i Region Midtjylland – efter kritik af det høje medicineringsniveau i regionens afdelinger – klare nationale retningslinier for udrednings- og behandlingsprocedurer (Kraft, 2012).<sup>38</sup> Komitéen udtrykker bekymring, fordi de oplever patienter, der får så store doser, at de udvikler et misbrug (Stanek, 2011).

I efteråret 2011 fik bekymring over den stadige stigning i medicinering med metylfenidat Sundhedsstyrelsen til at iværksætte en undersøgelse, der skulle afdække ordinationsmønstre for den enkelte psykiater. I forbindelse med undersøgelsen

---

<sup>38</sup> Fra 2005 til 2010 steg antallet af personer i Region Syddanmark, der fik Ritalin, fra 1.200 til 4.500. I Region Midtjylland var de tilsvarende tal 1.580 hhv. 8.666 (lokaliseret 30 april 2012 på [www.dr.dk](http://www.dr.dk)).

udtalte Per Hove Thomsen, formand for gruppen bag referenceprogrammet, at stigningen skyldtes øget opmærksomhed blandt lærere og forældre som de, der skal opfange ADHD-børnene (Heissel, 2011). I øvrigt anbefalede Thomsen i 2010, at medicinering af børn forbeholdes svære tilfælde, hvor anden indsats ikke hjælper (Thomsen, 2010). Også blandt fortalere for medicinering ses altså nu bevægelse i retning af større forsigtighed og konservatisme i forhold til at ordinere ADHD medicinen og et øget fokus på psykosociale pædagogiske indsatser.

#### **4.5 ADHD: 3 positioner i forskningen**

---

Timini (2009) spørger, hvorfor ADHD-epidemien har udviklet så hurtigt i den vestlige verden. Han ser grundlæggende ADHD-forskningen foretaget fra tre positioner, nemlig 1) Forskning, der tager udgangspunkt i, at ADHD findes som en genetisk, arvelig, neurologisk afvigelse, som vi er først nu blevet i stand til at lokalisere og behandle; 2) Forskning, der ligeledes tager udgangspunkt i at ADHD findes, men ser lidelsen som forårsaget af ydre faktorer. Og endelig 3) forskning, der er kritisk i forhold til ADHD som sygdom og analyserer dens udbredelse som en sociokulturel konstruktion (s. 133-134). Som det fremgår af den historiske kronologiske udlægning af ADHD-diagnosen placerer dette projekt sig hovedsageligt i den sidste af disse tre positioner og mere specifikt indenfor forskning, der kobler ADHD og skoling. I det følgende vil jeg kort opridse de tre ADHD-forskningspositioner for at perspektivere nærværende projekts valgte position.

##### **4.5.1 ADHD findes som neurologisk afvigelse**

---

Med min redegørelse for debatten omkring konsensuserklæringen (Barkley et al., 2002; Timini et al., 2004) har jeg allerede gjort rede for hovedlinjerne i forskningen indenfor den neurologiske position i ADHD forskningen. Lad mig resumere:

Der er gennemført neurokemisk forskning, der søger at opklare sammenhæng mellem neurotransmitterne dopamin og norepinephrine og ADHD. Forskningen viser korrelation mellem ADHD og norepinephrine men ikke mellem ADHD og

dopamin, men kritiseres for at være upræcis i beskrivelsen af de symptomer, som havde forårsaget diagnosticering med ADHD (Furman, 2009, s. 23).

En række neuroanatomiske forskningsprojekter har ved hjernescanninger søgt at afklare sammenhæng med ADHD og abnormiteter i hjernens områder. Heller ikke denne forskning har kunnet bidrage til en pålidelig forklaring (ibid. s. 25-27).

Genetisk forskning er den mest omfattende indenfor denne af Riminis første positioner (se ovenfor). Det store problem for denne forskning er ADHD-diagnosens bredde. Furman (2009) formulerer således, at *”såfremt en diagnostisk kategori, e.g. ADHD, beskriver en mængde forskellige adfærdsmåder, er det ekstremt utænkeligt, at der er en identificerbar genetisk forklaring”* (s. 29).

Neuropsykologisk forskning omkring ADHD er – i erkendelse af, at diagnosen over tid er blevet bredere og bredere – holdt op med at søge efter en enkelt definerbar kognitiv forklaring på ADHD (ibid., s. 31).

#### 4.5.2 ADHD er forårsaget af ydre, kulturelle faktorer

---

Forskningsresultaterne resumeret i det følgende indgår i analyserne som ’noget, der fortæller om børns livsvilkår’, og som måske viser sig i l. personernes (Mikkel, Emil, Dennis, m.fl) deltagelse i praksis. Ikke som sandheder eller hypoteser.

Timini (2009) nævner forskning, der viser sammenhæng mellem diæt og ADHD (s. 136; se også Adalbéron, 2010), og gør desuden rede for forskning, der finder sammenhæng mellem numoderne familiestrukturer og livsstil. Det er forskning, der viser, at det sociale liv i moderne familier er påvirket af konstant stress, hvilket kommer til syne på en lang række måder, bl.a. som: påvirkning af forældrenes evne til omsorg; fravær af far-figur; skilsmissekonflikter; utilstrækkelig mor-model; for tidlig indtræden på den offentlige arena; for tidlig erfaring med sex og rusmidler; fødselskomplikationer; vanskeligt temperament hos barnet, der medfører negativ forældre-barn relation, der igen fører til udmattelse, frustration og irritabilitet. Andre forskere indenfor denne position har påvist, at den vestlige verdens livsstil påvirker børns mulighed for udvikling i en grad, der påvirker hjernens naturlige udvikling (Furman, 2009, s. 136).

En anden forskningsbane i denne position har afsøgt sammenhænge mellem nutidens barndoms-livsstil og ADHD og fundet, at TV-forbrug, computerforbrug, mangel på fysisk aktivitet og mangel på ikke-overvåget leg fører til ADHD-lignende adfærd som afhængighed af fart, af konstant stimulation og af multitasking (ibid., s. 139).

Furman (2009) nævner desuden forskning, der viser, at ADHD i mange tilfælde er udtryk for en fejlagtig opfattelse af børns reaktion på psykiske traumer og misbrug som overses (s. 140). Hun nævner forskning, der finder sammenhæng mellem tendens til øget overvågning af såvel børn som forældre og det forhold, at staten intervenserer på mange planer i forældres opdragelse af børn. Dette gør iflg. denne forskning forældrene usikre og får dem til at overlade opdragelsen af børnene til eksperter. Furman udlægger selv den vestlige kultur som en 'ekspertkultur', hvor forældre i stigende grad søger eksperters viden som legitimering af deres måde at opdrage på (ss. 141-142). Forældre ses som fanget i et krydspres i dels forventninger om, at deres barn allerede fra en tidlig alder skal vise selvkontrol, dels kulturelle fortællinger om, at børn ikke må undertrykkes. Maitra (2006) udlægger dette krydspres som en doublebind, der handlingslammer forældre. Diller (2002) finder, at der hersker en kognitiv opdragelseskultur, hvor forældre forklarer og instruerer på måder, der ikke er kongruente med børns handleorienterede syn på verden og derfor hele tiden trætter dem.

Endnu et spor i den kulturætiologiske forskning omkring ADHD ser ADHD som et resultat af et stadigt mere snævert normalitetsbegreb. Furman fremhæver her Bonnie Cramond, som har undersøgt forskningslitteratur indenfor hhv. kreativitetsforskning og ADHD og fundet et bemærkelsesværdigt stort overlap i beskrivelserne af de to fænomener. Cramond konkluderer, at *"kreative individer og individer med ADHD diagnosen er individer, der har vanskeligheder indenfor verbal læring, men som har en meget fantasirig visuel måde at tænke på"* og som, hvis de får lov, vil være samfundets fremtidige innovatorer (Cramond, I: Furman, 2009, s. 142, min overs.).

Endelig nævner Furman forskning, der tilskriver medicinalindustrien støtte til udbredelse af kendskabet til ADHD og dens støtte til forskningen som årsagen til ADHD (Furman, 2009, s. 145).

### 4.5.3 ADHD er en social konstruktion

---

Kritiske studier indenfor ADHD-området og dette projekt ser – som det fremgår af dette kapitel – ADHD-diagnosen som socialt konstrueret eller manufakturert.

Det er især forskning, der har undersøgt ADHD som konstrueret i skolesammenhæng, der inddrages i de empiriske analyser i projektet, og blandt disse i høj grad den australske forsker Linda Grahams forskning. Jeg redegør derfor ikke her for forskning indenfor denne tredje position, idet den vil blive beskrevet gennem sin anvendelse (se kapitel 7. Artikler).

## 4.6 Opsamling

---

Som det fremgår af udlægningen af ADHD-diagnosens historie, så viser der sig i den historien om en magtproblematik, der opstod med skolens opståen som det sted, hvor børn skulle uddannes til samfundsborgere (jf. kapitel 2).

Det er i den forbindelse tankevækkende, at den medicinske behandling af ADHD blev opfundet før diagnosen blev klassificeret, og at klassificeringen og behandlingen med amfetamin skete samtidig med, at USA og Europa oplevede en uddannelseseksplosion, der affødte behovet at disciplinere mange flere børn fra alle samfundslag. Det er også tankevækkende, at der i Danmark allerede frem mod skoleloven af 1975 var debat om enhedsskoleprincippet i erkendelse af, at det affødte store problemer. Og det er tankevækkende, at enhedsskoleprincippet (trods dette) overlevede, og at skolens problemer med at disciplinere og undervise alle børn i en samlet skole skulle løses pædagogisk, hvorefter mængder af pædagogisk metodisk litteratur, fagdidaktiske beskrivelser og undervisningsdifferentieringsteknologier så dagens lys – og altså ADHD-diagnosen.

Det er endvidere tankevækkende, at der – samtidig med at magtudøvelsen i folkeskolen herefter har antaget neoliberale og selv-gouvernementale former – samtidig er sket en epidemiologisk stigning i antallet af diagnosticeringer af børn med ADHD og en tilsvarende stigning i udskrivelsen af medicin. Og det er tankevækkende, at det i stadigt stigende grad er lærere der 'opfanger' ADHD-børnene og tager initiativ til, at de skal udredes (Furman, 2009, s. 37; Graham, 2010, 2008).

Det er også tankevækkende, at der siden diagnosens opkomst i USA i 1960'erne har pågået en til dato uafklaret – men hård – kamp om diagnosens eksistens, dens ætiologi, dens prævalens, dens diagnostiske procedurer, dens behandlingsmåder og dens bredde. Diagnosens bredde er i sig selv tankevækkende.<sup>39</sup>

Og endelig er det tankevækkende, at der inden for det sidste års tid ses tiltag, der kunne varsle, at ADHD-boblen kunne bryde. Således anbefaler ophavsmanden til det danske referenceprogram for ADHD nu – i modsætning til for bare et år siden – at adfærdsbehandling og pædagogiske tiltag skal være førstevalg ved behandling af børn. Og antallet af diagnosticeringer ser ud til stagnere. Samtidig har regeringen ved lov bestemt, at ADHD-børn skal tilbage til den almindelige undervisning – og de har således ikke længere automatisk ret til særbehandling, hvilket forældrene ikke har adgang til at klage over.

#### **4.7 Opsummering af kapitlerne 2, 3 og 4.**

---

Den danske folkeskole befinder sig i en historisk situation, hvor neoliberale magt-teknologier kæmper for at skabe begær for læring af målelig og kontrollerbar afsitueret viden.

Såvel lærere og pædagoger som børn deltager i skolens sammenhæng i modsætningsfulde betingelser og betydninger præget af managementdiskurser og teknologier, tomme læringsteknologier, biologisering og kognitivering af menneskelige processer, instrumentalisering af relationer, etablering af eksperthierakier og ekspertdiskurs blandt skolens personale og – kunne man frygte – tingsliggørelse af skolens beboere i det hele taget. Herved optrappes modsætningen af børn og lærere hhv. skolepædagoger (se kapitel 2).

---

<sup>39</sup> Og det er tankevækkende, at ledende børnepsykiatere de seneste år er begyndt at tale om 'eksekutive funktioner' i betydningen 'evnen til at initiere, planlægge, gennemføre og evaluere aktiviteter' som den evne, som ADHD påvirker, og derved hæmmer barnets almene funktionsmåde (se fx Gerlach, 2007, s. 45). Eksekutive funktioner anvendes på den måde som et hierarkisk samlebegreb i lighed med intelligensbegrebet. Historisk har ADHD således udviklet sig fra den antagelse, at adfærden var symptomet til, at adfærden var sygdommen til, at adfærdssymptomerne er sygdommen, der ligger bag nedsættelse af de eksekutive funktioner.

Lærere er sårbare og pressede i neoliberalismen, der skaber usikkerhed og får dem til at performe de magtteknologier, der lokker med undgåelse af risiko for at blive dømt 'uprofessionel' og 'ude'. En usikkerhed, der baner vejen for at ty til etikettering af børn, når etiketten findes og fremstår som neoliberalismens (individualismens og konkurrencens) løsning på sit problem.

Men teknologierne er paradoksalt nok indholdstomme, hvilket skaber et enormt magtbehov, når begæret for læring skal skabes. Et magtbehov og en magtperformance, der måske – ligesom kapitalismens vækstlogik – er ved at nå sin grænse, fordi den udstiller sin egen 'schizophrenia',

*”... the schizophrenia of capitalism is both the limit and the logic of global capitalism” (...) ”To this end capitalism territorializes teachers' work with the end driven rationalities that (pre)determinate what is possible, what is desirable. Mindfull of its own madness it creates an order that stifles the creativity it depends on for the metamorphoses and changes that are its life-blood. It is thus ironic, though predictable if we accept the metaphor of schizophrenia, that the success of capitalism requires those processes of becoming-artistic those excesses, that the managerialism intrinsic to neoliberalism, or late capitalism, shuts down” (Davies, 2009, s. 1-3).*

Davies hævder således behovet for *”pædagogik som en relationel kunst, der skaber rum for mening, der tillader generering af endnu ikke kendte livsformer”* (ibid., min overs.)

Enhedsskoleprojektet har vanskeligheder. 30% af folkeskolens økonomiske ressourcer bruges til specialforanstaltninger<sup>40</sup>. Tidsskriftet *Folkeskolen* har 8. juni 2012 børns og forældres vold mod lærere som tema.

Det er på denne historiske baggrund projektet forstår diagnosticering af børn med ADHD og læreres oplevelse af stress og udbrændthed. Og det er på denne baggrund, at projektet forstår behovet for at forstå skolepraksis, hvor ADHD og lærerudbrændthed konstitueres og leves indefra og nedefra, og behovet for at dreje atomerne i historisk nye retninger, der overskrider diagnosticering som mening og handlemåde (Nissen, 2012).

---

<sup>40</sup> Ifølge [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk) Lokaliseret 4. juli 2012.



## 5 Teori

### 5.1 Indledning

---

I kapitlet redegør jeg for projektets metateoretiske standpunkt som social praksisteoretisk og udviklet fra hhv. tysk /dansk kritisk psykologi (Holzkamp, 2013; Nissen, 2000; Tolman, 1994; Mørck, 2006) og situeret læringsteori (Lave, 2011; Lave & Wenger, 1991).

Jeg uddyber og præciserer den integrerede anvendelse af kritisk psykologi og situeret læringsteori (Holzkamp, 2013; Lave & Wenger, 1991; Lave, 2011), herunder projektets poststrukturalistiske farvning i og med inddragelsen af Foucaults magt- og diskursbegreb samt Deleuzes begreber om 'smooth room' versus 'striate room' (blødt rum vs. furet rum) og 'difference' versus 'differentiation' (forskel vs. forskelliggørelse) (Davies, 2009) i analysen af det samfundsmedierede subjekt. Herefter gør jeg rede for projektets analytiske begrebsramme, der har social selvforståelse, handleevne og handlegrunde, læring som tilblivelse i sociale fællesskaber samt begrebet om læring og overskridelse af marginalisering som centrale hovedbegreber. Begrebsrammen er udvidet og udfoldet i artiklerne i forbindelse med de empiriske analyser. Dette er der gjort rede for i artiklerne. Kapitlet afsluttes med en oversigt over anvendelsen af begreber i relation til de forskellige artikler.

### 5.2 Social praksisteori som metateoretisk standpunkt

---

Social praksisteori har rødder i marxistisk historisk, dialektisk materialisme (Tolman, 1994; Nissen, 2000; Mørck, 2006; Dreier, 2008; Holzkamp, 2013). Genstanden, der udforskes, er praksis, og begreberne og metoderne, der er udviklet inden for traditionen, handler om at kunne analysere praksis (se Mørck, 2006, s. 37) og trænge ind i praksis' selvforståelse med udgangspunkt i subjektets daglige livsførelse i 1. persons perspektiver i praksis (Holzkamp, 1998).

Rødderne i den historiske materialisme betyder, at praksis forstås som samfundspraksis. Subjekter forstås som situerede i tid og sted som deltagere i sociale relationer, indlejrede i kultur, i samfundspraksis, og praksisteorien søger at besvare spørgsmål om og i relationen mellem subjektivitet og 'societality' eller mellem subjektivitet og objektivitet i menneskelige livsprocesser (Nissen, 2000; Tolman, 1994, s. 39). Her tager praksisteorien udgangspunkt i Marx' filosofiske dialektiske materialisme, som han formulerede den i teserne om Feuerbach (Nissen, 2000, s. 146ff), hvor han understreger, at subjektivitet og objektivitet er to sider af samme mønt, i og med at mennesker producerer de betingelser, de handler i, og at disse betingelser samtidig udgør deres handlemuligheder og begrænsninger. Dette er grundlaget i social praksisteoris praksisepistemologi og dens 'revolutionære' (ibid.) interesse i at forandre praksis i almengørende (Holzkamp, 1998) 'radikal menneskelig retning' (Nissen, 2012, 2000, s. 152; Holzkamp, 2013; Dreier, 2008; Mørck, 2006).

Social praksisteori beskæftiger sig altså med subjekters samfundsmedierede tilblivelsesprocesser fra 1. persons perspektiver. Den social praksisteoretiske tilgang, som jeg praktiserer i projektet, placerer sig i forlængelse af, anvender og videreudvikler den psykologi, som Klaus Holzkamp (2013; 1998; 1983) har formuleret på baggrund af et kollektivt projekt med at skabe en kritisk psykologi, der har social selvforståelse som centralt begreb eller 'kimcelle'; Ole Dreiers (2008, 1999) videreudvikling af denne, hvor han inddrager Jean Lave & Etienne Wengers (1991) begreb om situeret deltagelse og udvikler begreber om handlekontekst og ståsted i praksis; Morten Nissens (2012, 2002, 2000, 1996) forskning, hvor han videreudvikler kritisk psykologis teori om subjektivitet og fællesskab og tilføjer begrebet handlesammenhæng om handlekonteksten (se også Mørck, 2006); Jean Lave & Etienne Wengers (1991) analytiske begreber om situeret læring, hvor de udvikler et begrebssæt om læring som legitim perifer deltagelse i sociale praksisfællesskaber og Line Lerche Mørcks (2010, 2006) udvikling af en begrebsramme, der samarbejder kritisk psykologi med denne teori om læring. I sit analytiske arbejde inddrager Mørck tillige Foucaults diskursbegreb i udvikling af praksisteoriens selvforståelsesbegreb og i udviklingen af teori om læring og overskridelse af marginalisering (Mørck, 2006), ligesom hun inddrager Batesons (1972) begreb om doub-

lebind i udviklingen af det kritisk psykologiske begreb om selvforståelse (Mørck, 2006).

### 5.2.1 Subjekter som deltagere i konkret praksis

---

Fælles for de nævnte teorier er, at de har deltagelse i praksis som decentreret subjektbegreb. Deltagerbegrebet understreger, at individer bliver subjekter i social praksis:

*"Individer har en personlig relation til socialiteten i deres handlinger, og menneskelige handlinger eksisterer i virkeligheden som flertal som dele af social praksis som er primær i forhold til de individuelle handlinger, der er involverede og giver dem identitet"* (Dreier, 2008, s. 29)

Deltagelse forstås i social praksisteoretisk sammenhæng i bredeste forstand – som erkendelser, sprog, tænkning, emotion, handling, produktion, socialt liv, kultur og samfundsformer (Højlund, 2006, s. 49). Med deltagelsesbegrebet situeres såvel handlinger som personer i konkret social praksis (Dreier, 2008).

### 5.2.2 ADHD og lærerudbrændthed som praksisproblematikker

---

Det social praksisteoretiske ståsted betyder, at såvel ADHD-diagnosen som lærerudbrændthed analyseres som aspekter i subjekters sociale liv i dets relationer i samfundskonteksten – skolen som samfundsarrangement (Lave, 2011). Psykiske fænomener undersøges som praksis eller som 'aktualempiriske kategorier', der skabes og erfares i bestemte historiske samfundsforhold (Jartoft, 1996, s. 187). Jean Lave konceptualiserer fænomener, der undersøges i praksisteoretisk praksisforskning som 'problematikker'. Hermed understreger hun at:

*"Man ser på aspekter i socialt liv i dets relationer, der er skabt i og gennem objekter, personer og institutionelle arrangementer, kontekster og hændelser. Dette kræver afklaring af hvordan specifikke aspekter af socialt liv er en del af anden menneskelig aktivitet i en verden som er historisk konstrueret. En 'problematik' inkluderer antagelser (en ontologi, en epistemologi, en etik) om relationer mellem personer og verden, den menneskelige natur og hvordan den er produceret i hvilken terminologi vi kan vide den og kende denne videns natur".* (Lave, 2011, s. 150, min overs.).

Jeg har valgt i mit projekt at undersøge to problematikker og relationen mellem dem i en konkret historisk skabt handlekontekst, fordi de begge er aspekter i soci-

alt i liv i skolen som samfundsarrangement, og fordi de såvel i forskning som i min empiri (se kapitel 6 om projektføreløbet) er aspekter i skolelivet, der er vævet sammen i en problemforskydende praksis (Højholt, 1993)<sup>41</sup>. Jeg undersøger altså, hvordan henholdsvis ADHD-diagnosen og lærerudbrændthed 'sam-leves', 'sam-konstitueres', 'sam-reproduceres' og 'sam-overskrides' i de aktuelle samfundsbetingelser af personer med intentioner og livsinteresser i deres indbyrdes relationer i praksis (jf. projektets problemformulering).

### **5.3 Social praksisteori**

---

I de følgende afsnit udfoldes projektets praksisteoretiske ståsted samt dets analytiske hoved-begrebs ramme.

#### **5.3.1 Kritisk psykologi: kritikken**

---

Kritisk psykologi blev først formuleret på Freie Universität i Berlin i 1970'erne af Klaus Holzkamp (Holzkamp, 1983) som kritik af eksisterende psykologiske teori-ers rødder i borgerlig empiristisk filosofi (Tolman, 1994). Indenfor den eksisterende psykologi, påpegede Holzkamp, tolker man individet indenfor rammerne af en enkelt isoleret situation og forudsætter dernæst den opnåede teori overført til andre situationer. Han kalder dette 'videnskabens standarddesign' og kritiserer det for at udelukke intersubjektiv kommunikation med de udforskede subjekter og for at placere dem i en kontekst af indre eller ydre årsagsrelationer, som det fx sker i hhv. den medicinske og neuropsykologiske ADHD-forskning og i den forskning, der søger årsager til ADHD i barnets omgivelser (Holzkamp, 2013) (Læs mere i artiklerne 'Exploring ADHD as a practice problematic' og 'ADHD Medication and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School'). Han påviser, hvordan dette ligger bag psykologiens reduktion af såvel menneske som verden (Holzkamp, 2013).

Dreier formulerer det således, at den afsituerede teoridannelse altid vil have et realitetstab til følge og vil kunne anvendes som magtfuldt kontrolredskab (Dreier, i

---

<sup>41</sup> Begrebet problemforskydning blev første gang anvendt af Rasmussen & Højholt (1993) om en dikotomisk tankegang, hvor bestemmelse af problemet forsvinder i en proces, der i stedet placerer ansvar og skyld (se også Elmholt, 2006, s. 479).

forord til Holzkamp, 1998). Holzkamp kritiserede psykologiens subjekt for at være 'verdensløs' og psykologisk forskning for at være 'pseudo'-naturvidenskabelig i såvel sit sprog som i sit eksperimentelle forskningsdesign (Holzkamp, 2013, s. 243). Holzkamp kritiserede således behaviourismens reduktion af menneskelige processer til stimulus/respons-relation, og han kritiserede kognitivistisk psykologi for at reducere subjektet til en informationsbearbejdende mekanisk genstand (ibid., s. 244). Han kritiserede ligeledes den eksisterende socialpsykologi for at reducere 'verden' til isolerede enheder, hvis indflydelse på individet kan måles og forklares som årsagssammenhænge og for at reducere socialt liv til relationer mellem enkelt-individer eller grupper (ibid., s. 256).

Den kritiske psykologis kritik retter sig overordnet mod genstandsgørelse af individer og således begrænsning af subjekters rådighed over egne livsomstændigheder og handlemuligheder.

### 5.3.2 Kritisk psykologis analytiske begreber

---

Kritisk psykologis ambition var at rekonstruere den traditionelle psykologis psykiske kategorier (læring, motivation, emotion, kognition, sensation, perception, udvikling, hukommelse, personlighed, selv (Tolman, 1994, s. 71) i et sæt analytiske begreber/kategorier om individers handlinger og erfaringer i en kontekst, hvor bl.a. psykologien udgør en del af forståelsen af historisk, samfundsmæssig menneskelig tilværelse (ibid., s. 72). I kritisk psykologi forstås psykiske processer som aspekter af situerede personers handlinger i sociale praksisser som de udvikler sig (Dreier, 2008, s. 29). Kategorierne skulle gennem analyse af deltagelsesprocesser overskride objektgørelsen – og dermed isolering – af mennesker gennem udvidelse af deres handlemuligheder i praksis.

Med kategoriernes analytiske (ikke definerende, beskrivende eller deskriptive (Lave, 2011) karakter søgte den kritiske psykologi at overskride dikotomiseringen af mennesket og den samfundsmæssige praksis såvel i *teoridannelse* om menneskelige psykiske processer i praksis som i *udviklingen* af praksis. Holzkamp kaldte denne teoriudvikling for 'subjekt-videnskab', og det praksisteoretiske ikke-dualistiske standpunkt for 'subjektvidenskabeligt paradigme', hvor subjektivitet og selvforståelse forstås som aspekter i socialt liv som deltagelse (Tolman, 1994; Holzkamp, 2013).

Holzcamp samler subjektvidenskabens overordnede begreber og intentioner under overskriften 'Social selvforståelse om handlegrunde i daglig livsførelse' (Holzcamp, 2013, s. 233).

### *5.3.2.1 Samfundsmedieringen*

---

Med begrebet om daglig livsførelse understreger Holzcamp individers intentionaltet i den stadige bliven til i bestræbelse på at føre godt liv og opnå rådighed over egne livsomstændigheder (Holzcamp, 2013, 1998). Livsførelsen er i kritisk psykologisk sammenhæng både et subjektivt aspekt ved det biologiske liv og de forandringer, det medfører i livsbanen fra fødsel til død, ved dagligdagens rutiner og ved individers aktive forsøg på at integrere kravene fra forskellige livsområder for at organisere hverdagslivet og udvide sine handlemuligheder i forhold til tidsmæssige, organisatoriske og sociale strukturer. Livsførelse bliver som sådan den formidlende kategori mellem subjektets handlegrunde og de sociokulturelle strukturer (ibid.). Livsførelse sker i 'fundamental menneskelig' dualitet mellem handling indenfor de eksisterende handlemulighedsgrænser i den sociale praksis og udvidelse af mulighedsbetingelserne (Dreier, 2008, s. 30).

Samfundsstrukturer udgør (modsætningsfyldte) handlemulighedsbetingelser i subjektets livsførelse, men analyse på dette niveau siger ikke noget om, hvorfor subjekter handler, som de gør, i de mulighedsbetingelser og dermed reproducerer begrænsninger eller udvider mulighederne. Eller om, hvordan og hvorfor de vælger at handle, som de gør, og hvordan de begrundet deres faktiske handlinger. Intentionaltet og mulighedsrelationen mellem subjektets handlinger og samfunds-betingelserne er uendeligt kompleks, og Holzcamp indfører her – som et første medierende niveau mellem samfundsstrukturer og subjektets daglige livsførelse – et analytisk begreb om meningsstrukturer (Holzcamp, 2013, s. 274 ff).

Meningsstrukturer er subjekt-siden af samfundsstrukturerne, hvor muligheder bliver muligheder for et individ, som han/hun får øje på dem og gør dem til sine handlinger. Meningsstrukturer er specifikke kulturers og lokaliteters konstellation af, hvad der opnår mening at tænke, sige og handle, og hvilke handlemuligheder, der på forhånd er udelukkede og begrænsede, som fx kulturen i en skoleklasse (se endvidere artiklen 'Nysgerrighed udvider fællesskaber') (ibid., s. 280). Holzcamp

indtænker her magten i Foucault'sk betydning og skriver, at *"individer billedligt talt svømmer i et fiktivt frit rum mellem virkelige vægge"* (ibid., s. 281).

Meningstrukturerne er situerede i afgrænsede praksisenheder, og her indgår det analytiske begreb om handlesammenhæng i betydningen

*"en organisering af praksis i bestemte mål/middel- sammenhænge i menneskers handlen med en genstand konkret forankret i tid og sted. Deltagerne i handlesammenhængen deltager fra en bestemt position og ud fra sit særlige 1. persons ståsted"* (Mørck, 2006, s. 260; Nissen, 1996; Dreier, 2008).

De handlesammenhænge, som udgør min empiri, er to 1.-klasser i to danske folkeskoler og de to lærerteams, der arbejder med børnene. Folkeskolen udgør i social praksisteori en særligt historisk udviklet handlesammenhæng. Et samfundsarrangement med særlige sociale strukturer, der arrangerer mulighedsbetingelserne. Begrebet om samfundsarrangement (jf. afsnit 5.2.1) trækker på Foucaults begreb om disciplinære arrangementer, og Holzkamp har med dette udledt karakteristika af skolen som *"sortering, tidsøkonomi, overvågning, organisering af udvikling, straf, normaliserende forskelle, retfærdighed i individuel tilgang til performance, mystificering af karakterer som numeriske data"* (Holzkamp, 1993, I: Holzkamp, 2013 s. 257) (se tillige afsnit 2.1.2 om magtens teknologier).

Min anvendelse af meningsbegrebet er inspireret af Nissens udvikling af den teoretiske forståelse af relationen mellem individ og fællesskab i subjektiveringsprocesser. Han siger, at *"Mening er når betydning [fornemmelse, sansning. Min tilføjelse] opnår objektivitet i social udveksling; betydning [fornemmelse, sansning] er den subjektive enhed i mening"* (Nissen, 2012, s. 95).

Deltagelse i handlesammenhænge er subjektivt begrundede, og hermed er vi fremme ved det, som Holzkamp kalder det 2. analytiske medieringsniveau til forståelse af psykiske processer, nemlig handlegrunde fra subjektets ståsted i praksis (Holzkamp, 2013, s. 281).

På dette niveau udfoldes, hvordan mening transformeres til individers handlegrunde og til handling, og på dette niveau udvikles det aspekt, som i traditionel psykologi forstås som psykiske fænomener og tilstande, som er individer iboende, som fx motivation, emotioner, læring som decentrerede begreber i konkret situering. Motivation, emotioner og læring forstås her som aspekter i praksis, som relationelle, og som sådan medierede af samfundsstrukturer og lokalt forhandlede meninger

(ibid., s. 283). (Om Osterkamps forståelse af motivationsbegrebet, se artiklen: 'Nysgerrighed udvider fællesskaber').

Holzcamp skelner mellem betingelsesdiskurs og begrundelsesdiskurs på den måde, at i begrundelsesdiskurs har sproget og handlingen en anden modus. Begrundelsesdiskurs er implicit og følger ikke logisk rationelle slutninger (ibid.). Fx er drengen Dennis' handlegrunde, når han erklærer, at han ønsker at dø, at han ønsker at opnå selvforståelse og medlemskab blandt sine klassekammerater, og det kan han kun, hvis han ikke bliver tvunget til at spise ADHD-medicinen (se artiklen: 'ADHD Medication and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School').

For at kunne analysere deltageres handlegrunde i 1. personers perspektiv (som netop dette individ ser og forstår sine handlemuligheder i den historisk skabte, konkrete handlesammenhæng; i de sociale strukturer; i meninger og betydninger i situationen; samt i magtteknologier som fx diskurser) udviklede Holzcamp (og hans kolleger) begreberne om handleevne og om social selvforståelse (Holzcamp, 2013, s. 281 ff).

### *5.3.2.2 Handleevne*

---

Individet vil altid være orienteret mod at handle i overensstemmelse med sine livsinteresser i mulighedsbetingelserne, som han/hun ser, opfatter, erkender dem. Ingen vil, skriver Holzcamp, bevidst handle mod sine livsinteresser, og ethvert individ handler altid intentionelt for at opretholde et liv uden angst og isolation og for at udvide indflydelsen over sine livsbetingelser og sin livskvalitet. Livsinteresse udgør som sådan personens subjektive guideline for at begrunde sine handlinger. Begrundelserne er funderede i livsinteressen og i subjektive forståelser set fra det konkrete subjektstandpunkt. I spændingsfeltet mellem disse opstår ifølge Holzcamp tilskyndelsen, der fører til handling (Holzcamp, 2013, s. 313). Han anvender begrebet 'prægnansfigurer' for at understrege, at individers valg af handlinger retter sig mod de muligheds-figurer, der fra hans/hendes ståsted i, forståelse af, og kropslige sansninger i handlekonteksten vil føre til opretholdelse af integritet og udvidelse af muligheder.

At føre sit liv og handle i handlesammenhænge i overensstemmelse med livsinteressen kan være komplekst. Mulighederne kan være modsætningsfulde og begrænsede, og de handlinger, der forekommer prægnante for den enkelte i situationen,



kan føre til begrænsninger i forhold til livsførelsen og livsinteressen (Holzkamp, 2013) på det middelbare plan.

Personlig handleevne forstås som individets forudsætninger for at føre sit liv i mulighedsbetingelserne fra sit subjektive ståsted i handlekonteksten (Dreier, 2008). Handleevne er det analytiske begreb, der kan anvendes i udfoldelse af personers ”*funktionsmåde, inklusiv opfattelses (kognition) og vurdering (emotion) af sine handlemuligheder*” (Dreier, 1999, s. 83). Funktionsmåden analyseres som spændingsfeltet mellem udvidet – almengjort – handleevne og restriktiv handleevne (Mørck, 2006, s. 259); mellem handling, der fører til udvidede handlemuligheder og udvidet rådighed over livsbetingelserne, og handling, hvor individet handler umiddelbart og kortsigtet 'misvejleder sig selv' i forhold til på langt sigt at opnå rådighed over sine livsomstændigheder. Spændingsfeltet mellem begrænset og udvidet handleevne skal forstås som decentreret i handlekonteksten og som sådan i konstant sammenvævet med andres handleevne.

I såvel Holzkamps (2013, 1998) som Dreiers (2008) og Nissens (2012, 2000) udlægning af handleevnebegrebet er det individets evner til bevidst selvreflekteren og re-interpretation af egne handlinger, der kan udvide handleevnen.

I min anvendelse af handleevne-begrebet understreger jeg dets sociale dimension forstået således, at jeg skriver om fx fællesskabet l.b's handleevne i betydningen børnenes fælles udvidelse af handlemuligheder (Forchhammer & Nissen, 1994).

### 5.3.2.3 Social selvforståelse

---

Social selvforståelse er subjektvidenskabens kernebegreb og genstand for dens epistemologiske interesse (Holzkamp, 2013, s. 330; Dreier, 2001; Nissen, 2000; Mørck, 2006).

Ligesom handleevnen forstås selvforståelse i subjektvidenskabens som et aspekt i livsførelsen. Selvforståelse skal således forstås som socialt distribueret intentionel proces, hvor personer deltager i praksis i stadig rettedhed mod 'kommen til forståelse med mig selv, vi og andre om hvert mit ståsted i praksis om livsførelsen' (ibids.; Holzkamp, 1998, s. 22).<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Vi'et er tilføjet af Mørck (2006) for at understrege fællesskabets betydning for subjekters mulighedsbetingelser i selvforståelsesprocesser i og med at særlige meninger, praksisideologier og diskurser konstitueres lokalt i fællesskaber. Diskurser, diskursive praksisser, og hvad der i diskurser-

Rettetheden og erkendelsesinteressen i social selvforståelse uddybes af Holzkamp, som

*”at gøre noget jeg allerede ved reflektivt fatteligt, at gøre det implicitte eksplicit, det utydelige tydeligt”... ”da noget hidtil ikke klart sagt skal siges er den anden også potentielt inddraget i selvforståelsesprocessen”... ”I denne forstand betyder interessen i at komme til selvforståelse også interesse i at komme til forståelse med andre for på den måde at finde et fælles sprog om noget, som ikke desto mindre altid kun er givet for hver mig selv. Det er det vi mener når vi kalder vor ansats om hvert mit standpunkt og hvert mit perspektiv for et almengjort subjektstandpunkt” (Holzkamp, 1998, s. 21).*

Heraf følger, skriver Holzkamp, at ingen kan gøre den anden til objekt uden at hindre det fælles selvforståelsesprojekt (Holzkamp, 1998). Selvforståelsesprocesser udgør på denne måde processer, hvor subjekter overskrider modsætningsfulde strukturer, ideologier, diskurser og meninger, og hvor 'min' selvforståelse indeholder 'den andens' / 'de andres' livsinteresser (Tolman, 1994).

I selvforståelsesanalyserne (som fx i artiklen om Dennis: 'ADHD Medication and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School') indtænker jeg i projektet an-erkendelse (re-cognition) som et begreb, der er nært beslægtet med det sociale selvforståelsesbegreb. An-erkendelse forstås som processer, hvor deltagere kommer til fælles gen-forståelse af hvert mit ståsted og livsførelsesprojekt i fællesskabet. Nissen (2012) definerer an-erkendelse som objektivering af den anden som subjekt blandt os i fællesskabet i

*”øjeblikke af konstituerende magt og projiceret/ erkendt mening. I denne tidslighed, an-erkendes subjektet med potentialer: altid - allerede værende hvad hun forudsiges at blive. At indse disse potentialer indebærer at transformere deres mening” (Nissen, 2012, s. 145, min overs.).*

#### 5.3.2.4 To-leddede analytiske begreber

---

Handleevne og selvforståelse analyseres – som beskrevet ovenfor – som spændt ud i feltet mellem umiddelbarhedsfiksering og umiddelbarhedsoverskridelse (Holzkamp, 1998, s. 22). Ud fra denne overordnede forskel mellem det, der fra subjekt-

---

ne binariseres som hhv. rigtigt og forkert i fællesskaber samt hvilke *kategorier* deltagere forhandler og anvender i selvforståelsesprocesserne (som fx. ADHD-diagnosen og ekspertlærer) forstås i artiklernes analyser af børn og læreres sociale selvforståelse som medierende mulighedsbetingelser.

perspektiv forekommer nærliggende, og de praksiserkendelser, der kan opnås gennem overskridelse af det nærliggende og dets indlejring i den historiske kontekst som strukturer, ideologier, meninger, diskurser, etc., udleder kritisk psykologi et sæt to-leddede begreber om 'restriktiv handleevne versus udvidelse og almengørelse af handleevnen', 'tolkning versus begribelse' samt 'instrumentalrelation versus subjektrelation', hvor instrumentalrelation er kendetegnet ved, at handlinger sker på hinandens bekostning (Holzkamp, 2013, 1998; Jartoft, 1996; Tolman, 1994).

Det to-leddede begrebssæt ligger bag artiklernes analyser. Fx analyseres lærernes samarbejde i et selvstyrende team som begrænset til det umiddelbare plan, hvor forskellige og konfliktuerende ståsteder, engagementer, handlegrunde samt interesser udfoldes som liggende bag lærernes vanskeligheder (Mørck, 2008).

#### 5.4 Magt og selvforståelse

---

Som uddybet i afsnit 2.1.1 udøves statsmagten i neo-liberalismen ifølge Foucault hovedsageligt gennem *gouvernementalitet* og *selv-gouvernementalitet* (Foucault, 2000a [1994]). Magten opererer gennem mikroteknikker. Den flyder i den sociale nexus og leder individer til at vælge deres handlemuligheder i den tro, at det er hans eget frie valg. Men mulighederne styres af magten bl.a. gennem diskurser (se afsnit 2.1.1 og 2.1.2). Diskurs defineres af Foucault som *"en gruppe ytringer, der udgår fra den samme diskursive formation"* og som *"praksisser, der systematisk former de objekter de taler om"* (Foucault, I: Jørgensen & Philips, 1999, s. 21-22). Nissen og Mørck har videreudviklet diskursbegrebet i praksisteoretisk sammenhæng. De forstår diskursbegrebet som

*"de grundlæggende strukturer, tænke- og handlemåder i et praksisfelt, de grundlæggende strukturer for, hvad der kan tales om og hvordan. Diskursen definerer selv de objekter, de forhold i verden, som man har at gøre med"* (Nissen, I: Mørck, 2006 s. 255),

altså som både betydningsstrukturer og handlinger i konkret praksis.

Jeg forstår diskurs i denne brede forstand og har i såvel det empiriske arbejde som i det analytiske arbejde, der udfoldes i artiklerne, indtænkt magt og diskurs som konstituerende for såvel muligheder og begrænsninger på alle medieringsniveauer: I samfundsstrukturerne, som folkeskolen er indlejret i, og dette samfundsarrangements kolossale behov for styring; i lokalt forhandlede meninger, som de fx for-

handles og handles i klassefællesskaber og lærerteams; i fællesskabers opfattelse af mål/middel-sammenhænge; i betydninger og kategorier, der stiller sig eller ikke stiller sig til rådighed i individers sociale selvforståelsesprocesser; i hvad og hvem, der anerkendes og kan blive til person i klassen; og i handleevne / begrundelses-diskurs i praksis, i relationerne – etiske eller instrumentelle. Samtidig betyder denne anvendelse, at magts måde er mikrofysisk, at teknologierne nogle gange afslører sig som selvmodsigende, og at diskurs må forstås som lokal, kompleks og i konstant bevægelse. Herved kan det poststrukturalistiske magtbegreb komme på kant med social praksisteoris epistemologi og dermed også forandringsnormativiteten i social praksisforskning (Nissen, 2008). Jeg reflekterer dette som et vilkår i neo-liberalismen *”hvor disciplinen er overtaget af autonomiens styringsrationale, og hvor empowerment og brugerperspektiv bliver mainstream”* (Nissen, 2002, s. 68-69).

Inspireret af Bronwyn Davies' analyser af pædagogiske møder (Davies, 2009) og i forlængelse af forståelsen af anerkendelse som udlagt ovenfor, indtænker jeg binarisering *per se* som analytisk begreb i analyserne af deltageres selvforståelsesprocesser, af hvad der anerkendes og af hvem i folkeskolens fællesskaber (jf. afsnit 5.3.2.3 om 'social selvforståelse'). Det forhold, at mulighedsrummet – som det fx kommer til syne for et barn eller en lærer i en folkeskoleklasse – er binært struktureret i, hvad der enten er rigtigt at gøre og sige og hvad der er forkert spiller magtfuldt ind i individers handleevne og selvforståelse i den handlesammenhæng, som folkeskolen udgør.

Folkeskolen som historisk skabt samfundsarrangement har såvel i mit empiriske arbejde som i min 'skolehistoriske udlægning' vist sig at udgøre et højspændt magtfelt (Hjørne, 2004), hvor spændingen viser sig i evalueringsdiskurs, management-diskurs, tomme lærings-diskurser, biologisk diskurs, instrumentel diskurs om relationer samt ekspertdiskurs (jf. afsnit 4.6.1). Det, der frem for alt kendetegner disse diskurser er, at de kategoriserer og binariserer mulighedsbetingelserne (Davies, 2009) i deltageres processer med kommen til forståelse med sig selv, vi og andre således, at handleevne og selvforståelse (Holzkamp, 2013) og læring (Lave & Wenger, 1991) vanskeliggøres, og usikkerhed på egne handlinger breder sig (Davies, 2009). Davies udlægger magtstrukturerne og måderne i skolen som neo-liberalistiske. Jeg anvender og udfolder ikke dette begreb i artiklerne, idet mit fokus er at udfolde 1. personernes subjektiveringsprocesser.

#### 5.4.1 Anvendelsen af poststrukturalistiske begreber i praksisteoretisk praksisforskning

---

I artiklen 'Overskridende læring. ADHD som eksempel' anvender vi Deleuzes (to-leddede) begreber om 'smooth space' og 'striate space' og i artiklen 'Nysgerrighed udvider fællesskaber' anvender jeg hans begreber om 'difference' og 'differentiation' (Deleuze, I: Davies, 2009, s. 9) ligesom jeg anvender Davies begreb om (be)longing to belong (Davies, 2006). I artiklen 'Do Teachers Leave Their Ethics at the School Gate?' anvender jeg tillige Deleuzes begreb om praksisetik. Begreberne er forklaret i artiklerne. Alle disse begreber kan kritiseres for at afhistorificere det kritisk psykologiske subjekt, hvorfor jeg i det følgende diskuterer, hvorfor jeg udvider den praksisteoretiske begrebsramme med poststrukturalistiske begreber.

Jeg har allerede reflekteret, hvordan jeg indtænker magten som (selv)gouvernementalitet i selvforståelsesprocesser. Nissen formulerer det samme i sit arbejde med at udvikle det kritisk psykologiske subjekt og siger, at der er brug for at re-kontekstualisere det positive aspekt – emancipation, empowerment og udvidet handleevne for den enkelte (Freire, 1974, I: Nissen, 2008; Mørck, 2011) – i kritisk psykologi i en tid, hvor magt udøves i autonomiens styringsrationale, og hvor det derfor er vanskeligt at udvikle og udøve kritikken positivt og på det middelbare plan. Udvidet handleevne kan forveksles med autonomi og således utilsigtet blive 'mainstream' (neo)liberalistisk selvteknologi, og i og med kritisk psykologis grundlæggende bestræbelse om at overskride objektivisering risikerer kritikken at overse, at subjektivitet og objektivitet er gensidigt konstituerende. Den kritiske psykologis 'anti'-psykologiske og 'anti'-undertrykkelses-/objektiverings ambition "won't do the job", skriver Nissen (2008, s. 55).

*"En kritisk psykologi, der etablerer et førstepersonsperspektiv og situerer det i lokale kontekster risikerer uhyre let at blive grebet af den medvind, der kommer af det postindustrielle samfunds fleksible og projektorienterede organisationsformer, af bruger- og markedsorienteringen af den offentlige sektor"* (Nissen, 2002, s. 68).

Nissen kritiserer inddragelsen af poststrukturalistiske analysemåder i social praksisteoretisk sammenhæng for at begrænse kritikken til det, han kalder 'poststrukturalistisk diagnosticering' af subjektiveringsprocesser, der distancerer sig fra subjektpositionen i praksis, og for at derved at begrænse sig til en beskrivende og

legitimerende position (ibid., s. 69). Med dette mener han fx, at dette at analysere subjekters selvforståelse som 'beboere i en kategori' – som fx ADHD – kun kan beskrive og legitimere subjektiveringsprocesser men ikke forklare, hvorfor personer accepterer eller afviser diskursive subjektiveringsmuligheder i en konkret historisk indlejret handlekontekst (ibid., s. 11).

Nissen udvikler med Ute Osterkamps begreb om produktive behov, og Mørcks tilføjelse af 'vi'et – fællesskabet – i kritisk psykologisk selvforståelsesbegreb et kritisk subjektbegreb, der situerer deltagelse i fællesskaber (Nissen, 2012, 2008). Hermed vil han overskride kritik som 'benægtelse af hvad vi er' (Foucault, I: Nissen, 2008), ligesom han vil overskride kritikens binarisering af subjektivitet og objektivitet (Nissen, 2008a, s. 16).

Jeg forstår og anvender i artiklernes analyser Nissens forståelse af kritik på den måde, at objektivitet – dette at være blevet en genkendt person i fællesskabet og dets samfunds- og meningsstrukturer – ikke kan adskilles fra det og den, som personen har mulighed for aktivt at blive, og at dette er kritikens udgangspunkt. Emil deltager fx i l.b fra en marginal position, og som det kan læses i artiklen 'Nysgerrighed udvider fællesskaber' er udfoldelse af denne deltagelse forudsætning for at kunne pege praksis i en bedre retning.

Jeg er enig med Nissen (og andre, se fx Mørck, 2006) i, at der er behov for at re-kontekstualisere og udvikle subjektvidenskabens sociale praksisteoretiske begreber til at kunne udgøre positiv kritik i neo-liberalismen, og jeg har i udvidelsen/udviklingen af min teoretiske begrebsramme taget afsæt i Nissens overvejelser.

I artiklen 'Nysgerrighed udvider fællesskaber' inddrager jeg således Osterkamps begreb om produktive behov og Nissens begreb om et fællesskabet som kollektivt subjekt. Jeg udlægger Osterkamps begreb som subjekters grundlæggende behov for at bidrage i udvikling af fællesskabets handlemuligheder – og derved opnå at blive til person blandt 'vi andre' i fællesskabet. Subjekters deltagelse og medskabelse i fællesskaber er, skriver Osterkamp, reguleret i balance mellem nysgerrighed og angst som psykiske aspekter i deltagelsen (Osterkamp, I: Nissen, 2008, s. 58).

I artiklen gør jeg rede for denne betydning men anvender samtidig Davies' (2006) begreb om (be)longing i betydningen: personers 'desire' for at gøre sig passende i landskabet. Personer længes, siger hun, mod sikker relation og mod fornemmelse

af at være passende og på rette sted. Davies understreger, at i denne forståelse betyder etik et kropsligt anliggende, der altid udtrykker denne krops ihærdighed for at opretholde sin integritet (ibid., s. 37).

Jeg er opmærksom på (jf. Nissens kritik), at begrebet om (be)longing i denne betydning ikke nødvendigvis situerer 'landskabet' og 'relationerne' i konkret historisk samfundspraksis, men jeg har valgt at inddrage begrebet, fordi det kommer tættere på at kunne analysere og formidle det kropsligt sansende subjekt i de historiske split-øjeblikke, som jeg udforsker. De kritisk psykologiske begreber – måske *net-op*, fordi de er udviklede empirisk og teoretisk i en tid, hvor udvikling betød oprør og modstand mod en undertrykkende samfundsmagt – kan have svært ved at analysere og formidle nuets bevægelighed som det, der skal forbinde fortid med en mulig (ikke utopisk men mulig og håbefuld) fremtid og som der, hvor affekt skaber intensivitet (Pearce et al., 2012). I min anvendelse betyder det at længes efter tilhørsforhold, at rettetheden mod det historisk indlejrede fællesskabs orientering mod kommen til forståelse med sig selv, vi og andre og at bidrage til den fælles handleevne (Nissen, 2012).

Jeg har også valgt at anvende Deleuzes begreb om praksisetik som, at man i hvert møde med den anden spørger: What is it to be this? (Davies, 2012). Igen har jeg valgt at tilføje en poststrukturalistisk forståelse, fordi den taler om en grundlæggende åbenhed for muligheden for at se og være på nye, ikke forudsete måder, der opstår i øjeblikket, dets intensivitet og kropslige mærkelser (ibid.). Hermed indtænker jeg en åbenheds- og nysgerrighedsnormativitet om, at det værdifulde og gode liv ligger i uendelig / grænseløs udvidelse og forstørrelse af eksisterende muligheder og forskelle som det eneste anarkistiske alternativ til neo-liberalisme (Jun, 2011, s. 2). En normativitet, der således i social praksisteoretisk sammenhæng kan kritiseres for at være afsitueret, og som kun kan analysere og beskrive men ikke forandre (ibid., s. 1).

Mit argument for at anvende begrebet normativt – som i forandringsambition om at skabe 'mere etiske relationer' – er, at jeg gør det konsistent i forhold til projektets praksisteoretiske standpunkt, og at det giver mulighed for at forholde mig til og udfolde 'nuet' og det aspekt i subjekters handleevne og handlegrunde, der er det etiske i nuet. Jeg opfatter således Deleuzes etikbegreb som en politisk vision (ibid., s. 2) og forstår det ind i en to-leddet ramme om på den ene side moralsk etik, der måler den anden i forhold til et forestillet ideal som begrænset handleevne og på

den anden side praksisetik, der forstår etik som beskrevet ovenfor og som udvidet handleevne.

Jeg anvender altså poststrukturalistiske begreber for at kunne trænge ind i intense, kritiske øjeblikkes selvforståelser som historisk indlejrede og som der, hvor normativitet og forandring kan 'ramme' den neolibérale magt som en magt, der binariserer og gør usikker (Davies, 2009).

Således også Deleuzes begreber om 'blødt rum' (smooth space) versus 'furet rum' (striate space) og hans begreb om 'forskel' (difference) versus 'forskelliggørelse' (differentiation). Begge begrebssæt analyserer eksplicit binariseringsmagten og fanger øjeblikkets affekter og udvidelsespotentialer (Davies, 2009) (jf. Box 5.1 Anvendte begreber).

Argumentet for at anvende begreberne er således også, at jeg har villet skabe refleksion men *også* affekt: åbenhed for øjeblikkets indtil nu ikke forestillede muligheder og lydhørhed på den intense etiske måde i arbejdet med lærerne og børnene i de to skoleklasser, hvor jeg har indsamlet min empiri.

#### 5.4.2 Filosofisk legeteori i praksisteoretisk praksisforskning

---

I artiklen 'Do teachers leave their ethics at the school gate?' inddrager jeg filosofisk legeteoris legebegreb for at udfolde, hvordan drengen Mikkel's deltagelse vanskeliggøres i klassefællesskabet i en leg, som er konstrueret med indlæring som formål. En aktivitet, der kræver lærerens styring og verbale instruktion (jf. Lave & Wenger, 1991). Jeg udlægger legens regler og strukturer som modsætningsfyldte mulighedsbetingelser, der handlingslammer Mikkel, og jeg hævder med filosofisk legeteori, at en leg kun kan kaldes en leg i det omfang deltagerne, der leger, leges af legen (Tuft, 2002). Jeg analyserer videre, at leg som lystfyldt aktivitet, hvor målet for handlingerne ligger i legen som sådan, er blevet koloniseret af statsmagten i pædagogisk diskurs om leg som læring og leg som hørende udelukkende barndommen til.

Denne udlægning forudsætter, at jeg forstår leg (og andre tingsløse æstetiske udtryk) som en 'særlig slags handlinger', der indgår i samfundsstrukturene på særlige måder, og hvor subjekt/objekt-relationen har en særlig karakter.



Man kan argumentere for, at denne udlægning ikke er konsistent med projektets praksisepistemologiske og social ontologiske standpunkt, men jeg argumenterer for, at legens status i samfundsstrukturen må indgå i forståelsen af den historiske skabte livsførelsesscene og som et aspekt i mulighedsbetingelserne som samfunds-skabte (Tuft, 1992). I forlængelse af denne argumentation kan de legende i legen forstås som kollektivt subjekt, der handler om og med noget, og udvidet handleevne kan forstås som fælles erkendelse af, at pædagogiske praksisser og diskurser begrænser handleevnen.<sup>43</sup>

### 5.5 Læring som situeret deltagelse i praksis

---

Teorien om læring forstået som en *"kompleks, transformerende facet i hverdagsliv"* (Lave, 1999, s. 35) er udviklet af Jean Lave i forbindelse med hendes studier af Vai- og Gola-skræddere i Liberias hovedstad Monrovia (ibid., s. 40). I bogen 'Situated learning. Legitimate peripheral participation' udvikler Lave og Wenger et begrebsapparat til at analysere læring i denne sociale betydning (Lave & Wenger, 1991).

Teorien deler praksisepistemologi og subjektforståelse med kritisk psykologi, og i sin bog fra 2011 uddyber Lave teorien som kritisk etnografisk praksis med rødder i den historisk materialistiske dialektiske marxisme og som sådan som del af den sociale praksisteori, som jeg har gjort rede for.

Grundlæggende i situeret læringsteori er, at det deltagende og aktivt handlende subjekt, aktiviteten og verden gensidigt konstituerer hinanden (Lave & Wenger, 1991). Med andre ord: personen der lærer, det der læres (curriculum), måden det læres på, og den samfundsmæssige, kulturelle og sociale kontekst, hvor læring sker, konstituerer hinanden – og er aspekter i samme praksis-proces (se endvidere artiklen: 'ADHD Medication and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School'). Med begrebet om læring som legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber skaber Lave og Wenger mulighed for at analysere forskellige aspekter ved læring, der kvalitativt kan sige noget om den lærendes mulighed for at lære det,

---

<sup>43</sup> Dette vil blive udfoldet i den nyere udgave af artiklen: Overskridende læring. ADHD som eksempel. Vi kalder denne udgave: Exploring ADHD as a practice problematic. Artiklen er accepteret til tidsskriftet: International Journal of School Disaffection.

som fællesskabet handler om, om den lærendes adgang til medlemskab og således den lærendes mulighed for at opnå identitet i fællesskabet (se artiklen 'Nysgerrighed udvider fællesskaber').

Adgangen til læring forstås som medieret af sociopolitiske strukturer, af det som fællesskabet handler om, af artefakterne, og af diskurserne, der indgår i praksis. Læringsmulighederne forudsætter gennemsigtighed i medieringen set fra den lærendes 1. persons perspektiv (Lave & Wenger, 1991). Lave & Wenger påpeger, at verbal instruktion i pædagogisk diskurs *"antages at have speciel, og specielle effektive egenskaber med hensyn til generalitet og det læringsudbytte som den lærende opnår"* (ibid., s. 105). De argumenterer for, at læring har mere at gøre med gennemsigtighed samt legitimitet og adgang til periferitet (som den position, hvorfra der er frit udsyn over læringsressourcerne) i deltagelsen i fællesskabet end med sproglig instruktion.

En anden implikation af at forstå læring som ændret deltagelse i ændret praksis er, at læringens effektivitet er afhængig af 'mesterens' – lærerens – autoritet, og at denne autoritet ikke bor i individet men i praksisfællesskabets organisering, hendes andel / deltagelse i det, og hendes relation og engagement i det, som fællesskabet handler om. Mesterskab er mesterskab i noget blandt nogle, sammen med nogle, i et fællesskab.

At forske i læring som situeret deltagelse i praksisfællesskaber handler altså om at udforske praksisfællesskabets læringsressourcer i situeret forstand: Hvem og hvad kan jeg blive i dette fællesskab, og hvad bliver vi sammen?

### 5.5.1 Praksisfællesskabsbegrebet

---

Med det analytiske begreb om praksisfællesskab mener Lave & Wenger *"et virksomhedssystem, hvor deltagerne har en fælles opfattelse af hvad de laver, og hvad det betyder for deres liv og for deres fællesskaber"* (Lave & Wenger, 2003, s. 83).

De uddyber det som

*"et sæt af relationer mellem personer, handlinger og verden over tid og i forhold til andre tangerende og overlappende fællesskaber. Et praksisfællesskab er den egentlige betingelse for eksistensen af viden, ikke mindst fordi det stiller den fortolkende understøttelse til rådighed, der er nødvendig for at skabe mening af fællesskabets arv. Deltagelse i den kulturelle praksis, hvor viden eksisterer er et epistemologisk princip for læring. Den sociale struktur i denne praksis, dets magtrelationer og dets betingelser for legitimitet definerer mulighederne for læ-*

*ring (i.e. for legitim perifer deltagelse).* (Lave & Wenger, 1991, s. 98, min overs.).

Praksisfællesskabsbegrebet adskiller sig fra det kritisk psykologiske begreb om handlesammenhæng, som jeg har redegjort for det. Et praksisfællesskab betyder deltagelse i et aktivitetssystem, hvor det, der kan læres, er medlemskabet, hvem der er involveret, engagementets krav til færdigheder, hvad andre lærende foretager sig, hvordan medlemmer taler, bevæger sig, arbejder, og hvordan ikke-medlemmer forholder sig til fællesskabet (Lave & Wenger, 1991). Børnene i de to skoleklasser, som jeg har hentet empirien i, analyseres som medlemmer i det aktivitetssystem, der udgøres af skoleeleverne i deres klasser og i det større praksisfællesskab af skoleelever i Danmark, mens lærerne analyseres som medlemmer i de praksisfællesskaber, som udgøres af deres teams og som medlemmer af praksisfællesskabet af skolelærere i Danmark. Alle deltager i skolen fra forskellige positioner i skolen som handlesammenhæng (Mørck, 2006).

Læring konceptualiseres af Lave & Wenger som 'mere medlemskab' i praksisfællesskabet og som en bevægelse fra 'nytilkommen' til 'mere/ældre deltager' (Lave & Wenger, 1991), hvor relationer deltagerne imellem og relationer i forhold til det, som fællesskabet gør – dets indhold / fælles repertoire – ændrer sig (Mørck, 2006, s. 93). Den lærendes deltagelsesmåde analyseres som spændt ud mellem legitimitet og illegitimitet, hvor legitimitet har afgørende betydning for hans/hendes mulighed for at blive noget og nogen (ibid., s. 35). I Lave & Wengers begrebsramme betyder periferitet en 'empowering' position, hvorfra den lærende har udsyn over sine muligheder og (som vi skal se i følgende afsnit) forstås periferitet som forskelligt fra marginal position (ibid., s. 36).

### 5.5.2 Læring og overskridelse af marginalisering

---

I analyserne af overskridelse af ADHD-problematikken og lærerudbrændthedsproblematikken trækker jeg på Mørcks prototypiske samstilling af læring og overskridelse af marginalisering (jf. artiklen 'Overskridende læring – ADHD problematikken som eksempel').

Marginalisering forstås her som en kompleks proces, der medfører begrænsning i et individs samfundsmæssige position, mens læring og overskridelse af marginali-

sering forstås som en proces, hvor individet delvist og gradvist overskrider marginalisering ved ændret deltagelsesmåde i ændret praksis (Mørck, 2006).

Deltagelse fra en marginal position er ikke ensbetydende med illegitimitet men ensbetydende med, at den lærende har begrænset adgang til læringsressourcerne i fællesskabet og/eller handlesammenhængen og begrænset adgang til at bidrage til udvikling af praksis.

I artiklen 'Overskridende læring – ADHD-problematikken som eksempel', anvender vi begrebet om positiv interpellation for at udfolde, hvordan marginalisering overskrides. Begrebet interpellation stammer oprindeligt fra Althusser (1983 [1976]) og omhandler den dobbelte proces, hvor ideologien anråber individet, og individet responderer på dette med genkendelse. Althusser videreudvikler marxismens ideologiforståelse som ensbetydende med 'falsk bevidsthed' ved at fremhæve, at individet i subjektiveringsprocessen genkender og responderer på ideologien, subjektpositionen eller subjektkategoriens præjning (Nissen, 2012).

I artiklen anvender vi tillige Engeströms begreb om 'expansive learning' (overskridende læring) for at udfolde det kollektive aspekt i læring, hvor individer overskrider marginalisering. Engeström konceptualiserer overskridende læring som kollektive processer, hvor nye tænke- og handlemåder udvikles igennem løsninger på modsætningsfulde krav (Mørck, 2010).

## **5.6 Begrebernes anvendelse i de enkelte artikler**

---

Nedenfor i Box 5.1 kan læseren skabe sig et overblik over, hvilke begreber, der anvendes i de enkelte artikler. Samtidig fremgår det af oversigten, hvordan jeg i løbet af projektarbejdet mere og mere har fokuseret på social selvforståelse som analytisk omdrejningspunkt og samtidig har inddraget poststrukturalistiske begreber, der kan fange øjeblikkets affekter og muligheder som betydningsfulde i selvforståelsesprocesser. Forudsætning for at forstå teorianvendelses udviklingen i projektet ud fra begrebsanvendelsesoversigten er, at artiklerne er blevet til i følgende kronologi: Som den første er skrevet bogkapitlet 'Overskridende læring. ADHD som eksempel'. Kapitlet blev skrevet sammen med Line Lerche Mørck efter en opfordring fra redaktørerne til Line. (Den engelske version af artiklen er skrevet samtidig med artiklen om ADHD-medicinering med titlen 'Exploring ADHD as a Practice Problematic'.

Derefter skrev jeg selv efter opfordring fra Frans Ørsted og Gerd Christensen bogkapitlet 'Kollektivt biografiarbejde som positiv kritik'.

Artiklen 'Do Teachers Leave Their Ethics at the School Gate?', som er den artikel, der i størst omfang forsøger at zoome ind på både lærer- og elevperspektiv som sam-deltagere i skolen som samfundsarrangement, blev skrevet som den tredje artikel. Den danske version af artiklen, er skrevet sideløbende med de øvrige artikler, og har titlen 'Et blødere rum at lære og være i'.

'ADHD Medication and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School' er skrevet som den fjerde artikel og sammen med Line Lerche Mørck. Det første udkast havde overskridende læring som centralt begreb. Et fokus, der blev rettet hen mod social selvforståelse som omdrejningspunkt. Den senest udarbejdede artikel er 'Nysgerrighed udvider fællesskaber.'

Som læseren kan fornemme, er formidlingsdelen af mit projekt forløbet som en zig-zag-bevægelse, der ikke fra starten havde nogle overordnede analytiske fund, som strukturerede arbejdet. Snarere er det et sammenfald af på den ene side de empiriske problematikker, der er opstået undervejs – og som jeg har tumlet med at blive klogere på – og på den anden side publiceringsmuligheder, der har struktureret arbejdet. Det har været en lærerig proces! Og jeg ville ønske, at jeg havde haft mere tid. Denne udvikling i mit videnskabelige arbejde kommer til en vis grad til udtryk i omskrivningen af artiklen 'Overskridende læring. ADHD som eksempel', som i den reviderede udgave 'Exploring ADHD as a Practice Problematic' har social selvforståelse som omdrejningspunkt, og som udvikler forståelsen af 'fælles tredie-processer' hen imod forståelse af et 'kollektivt subjekt' og 'indholdets struktur' som meningsskabelse.

Artiklen 'Kollektivt biografiarbejde som positiv kritik' blev skrevet, før jeg lavede/deltog i det andet empiriske forløb (jf. kapitel 6). Mit fokus var på det tidspunkt at bevæge mig fra interview til kollektivt biografiarbejde og de refleksioner, der førte til, at jeg besluttede mig for at anvende kollektivt biografiarbejde. Når jeg får lejlighed til at skrive en ny artikel om emnet, vil fokus være på, hvordan og hvorfor det kollektive biografiarbejde samt de semistrukturerede kvalitative interviews i det andet empiriske forløb skiftede karakter og udviklede sig til en handlesammenhæng med rettedhed mod nysgerrighed og fællesskabsskabelse (læs uddybende herom i afsnit 6.6.2 og 6.6.3).

Box 5.1 Anvendte begreber

	Artikel	1	5	2	3	4
<b>Begreber</b>	Anvendes i artikel (A) / kappe (K)	Overskridende læring. ADHD som eksempel	Kollektivt biografarbejde	Do Teachers Leave Their Ethics at the Schoolgate?	Nysgerighed udvider fællesskaber	ADHD Medication and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School
Social selvforståelse (Holzkamp 2013)	A K					
Handlegrund i praksis (Holzkamp 1998)	A K					
Handleevne i praksis (Holzkamp 1998)	A K					
Daglig livsførelse (Holzkamp 1998, 2013)	K					
Livsinteresse (Holzkamp 2013)	K					
Begrundelses- / betingelsesdiskurs (Holzkamp 2013)	A K					
Intersubjektiv relation (Holzkamp 1998)	K					
Læring som aspekt i hverdagsliv (Lave & Wenger 1991; Lave 2011)	A K					
Praksisfællesskab (Lave & Wenger 1991)	A K					
Produktive behov (Osterkamp I: Nissen 2008)	A					
(Be)longing (Davies 2006a)	A K					
Læring og overskridelse af marginalisering (Mørck 2006)	A K					

Legitimitet (Lave & Wenger 1991)	A K					
Overskridende læring (Engeström 1987; Mørck 2010)	A K					
Double bind (Bateson 1972)	A					
Interpellation (Althusser 1983 [1976])	A					
Soft space / striate space (Deleuze 1994; Davies & Gannon 2009)	A					
Difference / Differenciation (Davies I: Davies & Gannon 2009)	A					
Ethical Relationship (Deleuze, I: Jun & Smith 2011)	A K					
An-erkendelse (Nissen 2012)	A K					
Moment / mo(ve)ment (Davies 2006)	A K *)					

\*) Begrebet udfoldes tillige i Kapitel 6. Metodologi

## 6 Metodologi

### 6.1 Indledning

---

I kapitlet beskrives projektet og dets to empiriske forløb som et social praksisteoretisk praksisforskningsprojekt (Mørck & Nissen, 2005; Mørck, 2006; Mørck & Huniche, 2006; Khawaja & Mørck, 2009; Holzkamp, 2013, 1998; Lave, 2011). Jeg supplerer artiklernes udfoldelse af de anvendte metoder med nogle af de metodiske refleksioner, som jeg – som forskerlærling (Lave, 2011) – har haft undervejs i forløbet, og som har ført til, at jeg på nogle områder ændrede min fremgangsmåde i det andet empiriske forløb. Herunder også etiske overvejelser.

### 6.2 Social praksisforskning

---

Social praksisforskning er den sociale praksisteoris – subjektvidenskabens – måde at bedrive, fremstille og reflektere forskning, og mit projekt skriver sig ind i den forskningstradition, som er udviklet af danske forskere i København.<sup>44</sup> Mørck placerer denne form for social praksisforskning som en særlig variant af aktionsforskning, fordi den *”parallelt med aktionsforskningen har en målsætning om at inddrage informanter som medforskere og derigennem bidrage til udviklingen af praksis”* (Mørck, 2006, s. 217).

Social praksisteoretisk praksisforskning adskiller sig dog fra andre aktionsforskningstraditioner ved, at forskningens forandringsambition ikke som i andre aktionsforskningsmåder udmønter sig gennem en neutral løsningsorienteret konsensus, der efterfølgende implementeres i praksis (Stringer, 1999 I: Mørck, 2006, s. 220) eller gennem forskningens utopiske forslag til forandring, der afprøves i praksis (Aagaard Nielsen & Nielsen, 2005).

---

<sup>44</sup> Ole Dreier (2008); Morten Nissen (2012); Line Lerche Mørck (2006); Charlotte Højholt (2005); Maja Røn Larsen (2011); Torben Bechmann Jensen (2005)



I stedet forløber social praksisteoretisk praksisforskning som et 'joint venture' mellem forsker og den udforskede praksis. Et joint venture, der retter sig mod udvidelse af handleevne og social selvforståelse og på denne måde udgør deltagende solidarisk kritik, der forandrer praksis indefra og nedefra (Mørck & Nissen, 2005) og som kan rette særlig opmærksomhed på 1. personer, der befinder sig i marginale positioner (Mørck, 2006). Med 'joint venture' mener Mørck & Nissen (2005), at et praksisforskningsprojekt forløber som samarbejde mellem to adskilte situerede praksisser, nemlig mellem den udforskede praksis, hvor problematikken konstitueres og reproduceres, som den ene part, og forskningspraksis som den anden. Samarbejdsprocessen forstås og reflekteres som handlesammenhæng, hvor parterne deltager fra forskellige ståsteder, interesser og rettetheder (Mørck & Nissen, 2005; Nissen, 2000; Mørck, 2006) men med en fælles 'overenskomst' dels om, hvad der udforskes, dels om at engagere sig i udviklingen af praksis.

Deltagerne i den udforskede praksis indgår i denne type forskning som medforskere. Om medforskerpositionen siger Holzkamp (1998): *"Man kan kun redde sig ud af dette dilemma [at de udforskede subjekter taler fra forskningsobjekt-position, red.] hvis man befrier dem fra deres fiktive rolle som forskningsobjekter og gør dem til medforskere i den subjektvidenskabelige metodologis forstand"* (ss. 17-18). Dette indebærer, at *"de udforskede individer anses for at være subjekter med intentionalitet svarende til forskerens"* (Bechmann Jensen, 2005, s. 113) og altså med interesse i at forandre praksis (Højholt, 1993, s. 21). Nissen skriver om samarbejdet mellem den udforskede praksis og forskningspraksis, at det er relationen mellem dem – og således den nye situerede praksis, der udgøres af relationen – der er forskningens ståsted. I denne fælles praksis bringer deltagerne deres referencer ind: deres erfaringer, tanker, forståelser og selvforståelser – og for forskerens vedkommende også teorier og et teoretisk epistemologisk ståsted. Forskningsprocessen udgør en proces, hvor såvel forskerens og medforskernes referencer transformeres gennem samarbejdet (Nissen, 2000).

Referencetransformationsprocessen er også en transformation af handlesammenhængen, af deltagernes handleevne og deres relationer. Og den foregår i spændingsfeltet mellem forskningens idealer om praksisrelevans og teoretisk stringens

og konsistens, hvilket i social praksisteoretisk sammenhæng betyder, at de anvendte begreber er fri for teoretiske og epistemologiske modsætninger, og at de – når de udfordres af empirien – skal kunne rumme praksis. Begreberne skal så at sige kunne bevæge sig med praksis og bevæge praksis, og i denne betydning skal relevanser kunne transformeres, når praksis forandrer sig (Nissen, 2000, ss. 167-171; Mørck, 2006, ss. 220-221). Forskningens relevans afhænger således af, at subjekter opnår mulighed for – gennem de teoretiske analyser af praksis og gennem samarbejdet med forskeren og de øvrige medforskere – at overskride objektiivering i en vanskelig og marginal subjektposition (Mørck, 2006).

Praksisforskningsprocessens thelos konceptualiseres i social praksisteori som mulighedsalmengørelse i betydningen: gennemarbejdning (i den sociale praksisforskningsproces) og udvidelse af et menneskes og/eller et fællesskabs handlemuligheder og handlegrunde i den konkrete situering for herigennem at udfolde almene forslag til, hvad der er et typisk mulighedsrum (Mørck & Nissen, 2005, s. 135; Holzkamp, 1998). I orienteringen mod mulighedsalmengørelse vælger forskeren de social praksisteoretiske begreber, som problematikken bedst synes at referere til, og analysen former sig herefter som en pendulbevægelse, hvor forskeren med begreberne trænger så langt ind i praksis' selvforståelse og tilblivelser som muligt for herefter at bevæge analysen tilbage i teorien i bestræbelse på yderligere at kvalificere mulighedsalmengørelsen teoretisk (Mørck & Nissen, 2005).

Mulighedsalmengørelsen fremstilles herefter som prototype, hvilket vil sige forskerens fremstilling af et afgrænset stykke virkelighed, som er gennemarbejdet i den sociale praksisforskningsproces som 'joint venture'. Prototypens relevans og dermed praksisforskningens gyldighed ligger i relationen mellem forskerpraksis og den udforskede praksis: I intersubjektiviteten mellem deltagerne som første skridt. Som andet skridt i forskerens og de anvendte metoders evne til at kunne 'indfange' handlegrunde, livsinteresser, selvforståelser, meninger og strukturer samt forskerens evne til at gennemarbejde disse i den fælles referencetransformationsproces i orientering mod 'kommen til forståelse med mig selv, vi og andre om hvert mit ståsted i praksis' (Holzkamp, 2013; Mørck, 2006). Og som tredje skridt i forskerens evne til at fremstille prototypen på en måde, der kan læses af medforskerne og andre som mulighedsalmengørende.

Prototypen skal altså med Højlands (2006) formulering 'gælde i praksis'. Den skal som model af noget kunne befordre erkendelse i praksis og kunne pege praksis mod en mulig og bedre fremtid (Mørck & Nissen, 2005, s. 138). Dette sikres i praksisforskningsprocessen ved, at den prototypiske fremstilling læses af og diskuteres med medforskerne, og at forskeren evt. ændrer prototypens formuleringer, før den læses af andre (Mørck, 2006). I artiklerne anvender jeg formuleringen 'håb i praksis' om dette, at medforskerne fra deres konkrete ståsted og sammen erkender og føler håb om en (bedre) mulig fremtid.

En opsummering af social praksisteoretisk praksisforsknings hvorfor og hvordan kan formuleres således: Social praksisforskning er en metodologi, der ud fra et social praksisteoretisk standpunkt og med social praksisteoretiske begreber udforsker en konkret afgrænset praksis gennem kvalitativt empirisk arbejde. Metoderne, som tages i anvendelse, vælges ud fra et overordnet ønske om at udfolde og forstå 1. personers perspektiver og subjektiveringsprocesser i deltagelsen i praksis-fællesskaber på en måde, der observerer praksis respektfuldt og søger at forstå det, der sker, som subjektets begrundede handlinger i orientering mod egne livsinteresser indlejret i konkret fælles praksis. Og lytter til og forsøger at begribe personers handlegrunde, tanker, erkendelser og følelser ud fra deres ståsteder i praksis, som de opleves i spændingen mellem udvidet og begrænset handleevne, mellem udvidet og begrænset mulighed for social selvforståelse og i potentiel konflikt med andres handlegrunde fra deres perspektiv i praksis (Dreier, 2008; Holzkamp, 2013; Lave, 2011) (se i øvrigt kapitel 5 og artiklen: 'Nysgerrighed udvider fællesskaber').

### 6.2.1 Min forskerposition

---

Som det fremgår i artiklerne og i de følgende metodologiske refleksioner har mine forskerpositioner – mine erfaringer – haft afgørende betydning for, hvordan forskningsprocessen som 'joint venture' og referencetransformationsproces er forløbet. Derfor – og for i øvrigt at gøre projektet transparent og angive et ståsted 'hvorfra verden ses' (Haraway, 1991) – ekspliciterer jeg i det følgende mine forudsætninger:

Jeg er læreruddannet i 1978, konservatorieuddannet musikpædagog i 1982, cand.pæd.pæd.psych. i 2006 og cand.psych. i 2009. Jeg har undervist fire år på en folkeskole i Aarhus (1978-82), 10 år på en lilleskole i Aarhus-området (1982-1992) og 25 år på Det Jyske Musikkonservatorium (1982-2007). Jeg har undervist børn på alle klassetrin i musik, rytmik, dans, dansk, engelsk og idræt. På konservatoriet har jeg undervist studerende i psykologi, musikpædagogik og elementær musikopdragelse. I perioden 1983-1995 var jeg med til at oprette en alternativ musikkonservatorium og -institution: Center for Rytmisk Musik og Bevægelse. På denne underviste jeg i pædagogik og psykologi, i 'Sang, dans og spil' på efteruddannelsen for skolelærere samt var praktik- og studievejleder. Center for Rytmisk Musik og Bevægelse blev underlagt Det Jyske Musikkonservatorium i 1996. Siden december 2009 har jeg arbejdet som PPR-psykolog. I februar 2012 fik jeg autorisation som psykolog. Jeg har gennemført min praktiske psykologuddannelse på DISPUK, hvor man arbejder med og udvikler systemiske og narrative terapeutiske metoder. Jeg har fire sønner som er mellem 39 og 19 år gamle. De har alle gået i både folkeskole og friskole.

Det er mange år siden, jeg har været folkeskolelærer. Jeg kender dog 'fra egen krop' oplevelsen af stress og følelsen af ikke at slå til i en undervisningssituation; jeg har oplevet at blive sat skakmat af børn; jeg kender følelsen af sårbarhed i forhold til forældre; og jeg kender frustrationen over at blive flyttet rundt med i forbindelse med time-/fagfordeling. Men jeg kender ikke muligheden for som lærer at forklare mine vanskeligheder med ADHD-diagnosen, og jeg kender ikke fra egen krop 'classroom management' diskurs eller metoder. Jeg er uddannet lærer og har undervist børn i en tid, hvor skolen som samfundsarrangement var meget forskellig fra skolen i dag (læs om dette i kapitel 2), og hvor den pædagogiske diskurs handlede om 'frigørende pædagogik', 'sociologisk fantasi' og 'eksemplarisk indlæring'. På det tidspunkt blev psykoanalysen betragtet som kritikens frigørende psykologi og 'socialisering' var det nye begreb om samfundsmediering.

I den skolevirkelighed, som jeg stiftede bekendtskab med, da jeg startede som PPR-psykologpraktikant på 'Bjergskolen' (hvor projektets første empiriske forløb er gennemført) sprang både ADHD-diagnosen og management-tænkningen mig i øjnene. Ligesom det forhold, at den adfærd, som blev forhandlet af lærerne som diagnoseadfærd, ofte var adfærd, som jeg i mit arbejde som musikunderviser og

praktikvejleder for musyklærerstuderende har betragtet og benævnt med begrebet om 'spontaneitet' og betragtet som en væsentlig forudsætning for fx musikalsk improvisation (jf. Cramond, I: Furman, 2009). Det var i høj grad mødet med skolevirkeligheden anno 2008, der førte til nysgerrigheden omkring ADHD og lærerudbrændthed som problematikker.

### **6.3 Projektforløbet**

---

Mit projekt er gennemført som to adskilte praksisforskningsforløb på to forskellige skoler i to 1. klasser på henh. 'Bjergskolen' (empiri A) og 'Søndermarkskolen' (empiri B). I det følgende præsenterer jeg medforskerne/praksis samt hvilke metoder, jeg anvendte i de to forløb.

#### **6.3.1 Præsentation af empiri A: Deltagerpositioner**

---

Baggrunden for samarbejdet med lærere og elever i det første empiriske forløb var, at jeg i forbindelse min psykolog-praktikperiode på Bjergskolen fik som opgave at udrede to drenge i børnehaveklassen pga. mistanke om ADHD. Efterfølgende interviewede jeg – i forbindelse med en mindre empirisk opgave på psykologstudiet – medlemmerne i det lærerteam, som arbejdede med den samme klasse (nu 1.klasse). Denne opgave havde lærerudbrændthed som fokus, og i disse interview placerede lærerne meget vedholdende årsagen til deres vanskeligheder på de to urolige drenge (læs om dette i artiklen 'Do Teachers Leave Their Ethics at the Schoolgate?'). Dette – i forlængelse af min undren omkring skolen som samfundsarrangement anno 2008 – førte til, at jeg formulerede ph.d.-projektets problematik om ADHD og lærerudbrændthed som fænomener, der gensidigt konstitueres i aktøreres deltagelse i skolen som handlesammenhæng.

Lærerteamets medlemmer / medforskerne var: Dorte, som var klasselærer og dansklærer, Malene, som underviste i musik, religion og var 'anden' lærer i 5 dansktimer ugtl., Katja, som var støttelærer for Mikkel og Anders (de to urolige drenge) og Pernille, som var skolepædagog 10 timer ugtl. i klassen (læs om dette i artiklen 'Do Teachers Leave Their Ethics at the Schoolgate?').

,

- Dorte var i 2008 55 år gammel. Hun blev uddannet som lærer i 1978 og har arbejdet på Bjergskolen siden. Hun var specialundervisningskoordinator og læsevejleder på skolen og klasselærer i 1. klasse.
- Malene var 60 år gammel. Hun har været uddannet lærer siden 1973 og har i alle årene arbejdet på Bjergskolen. Malene var musik- og dansklærer i 1. klasse. Malene havde i 2008 en seniorordning og underviste tre dage ugtl.
- Katja var 51 år. Hun var uddannet pædagog siden 2001. Før denne uddannelse var hun uddannet snedker og havde arbejdet på en byggelejeplads som pædagogmedhjælper i mange år. Som uddannet pædagog havde Katja arbejdet på Bjergskolen i hhv. SFO og som støttepædagog. Katja var, mens vi samarbejdede om projektet, under uddannelse til AKT-vejleder.
- Pernille var 57 år. Hun blev uddannet pædagog i 1998 og havde siden arbejdet i hhv. en børnehave og Bjergskolens SFO. Før sin pædagoguddannelse havde Pernille arbejdet som sygehjælper i mange år. På Bjergskolen var Pernille én af to skolepædagoger, der var ansat til at støtte børnenes overgang fra børnehave til skole.

Teamets motivation for at deltage som medforskere i projektet var, at de alle oplevede skolehverdagen stressende: Dorte følte sig meget presset af og frustreret over hverdagens opgaver i og udenfor klassen. Hun klarede det ved (med egne ord) "at arbejde hårdt og tage udfordringerne efterhånden som de opstod og handle på dem". Malene havde over en længere periode taget antidepressiv medicin ordineret af hendes læge pga. 'depression forårsaget af arbejdsrelateret stress'. Katja var i perioden, hvor jeg var i praktik på skolen, sygemeldt i tre måneder pga. stress og udbrændthed ligesom hun i var sygemeldt i april 2009 (jf. artiklen 'Overskridende læring. ADHD som eksempel'). Pernille oplevede også stress i hverdagen, men tilskrev det sin skilsmisse.

Arbejdet med udbrændthedsprojektet og ph.d.-projektforløbet har for teamet udgjort et sammenhængende forløb. Da mit projekt ændrede fokus til også at undersøge ADHD som problematik – og teamet besluttede sig for at deltage i det som medforskere – skete det i forlængelse af en samtale, som teamet og jeg havde, og hvor vi – på baggrund af mine analyser af interviewene med udbrændthed som fokus diskuterede, hvordan og hvorfor det forekom så oplagt at overveje diagnoser i forhold til urolige børn. Alle fire teammedlemmer og jeg er jævnaldrende og har mange fælles referencer og erfaringer i forbindelse med vores uddannelser og vores arbejde med børn. Men hvor min umiddelbare forståelse af problematikken var, at skolen som samfundsinstitution havde ændret sig, var deres umiddelbare forståelse, at børn 'er blevet anderledes' siden vi startede som lærere og pædago-

ger (jf. artiklen 'Do Teachers Leave Their Ethics at the Schoolgate?'). Gennem diskussion afklarede vi ph.d.-projektets forståelse af ADHD og lærerudbrændthed som indlejrede i den samme historisk skabte skolekontekst og projektets mål om at udforske denne skolepraksis og udvikle den både fra lærerperspektiv og elevperspektiv på samme tid.

Bjergskolen er en forstadsskole med ca. 300 elever. Bjergskolens leder har vist interesse i projektet ved at bevilge teamet løn / vikardækning i forbindelse med det kollektive biografiarbejde.

#### *6.3.1.1 1. klasse på Bjergskolen*

---

Klassen bestod i skoleåret 2008-2009 af 22 børn: 10 drenge og 12 piger. Mikkel, som er hovedperson i artiklerne 'Do Teachers Leave Their Ethics at the Schoolgate?' og 'Overskridende læring. ADHD som eksempel', var én af drengene. Mikkel blev (som allerede nævnt) udredt i PPR i andet halvår af børnehaveklassen, fordi børnehaveklasselæreren fandt hans opførsel forstyrret og forstyrrende.

6.3.1.2 Oversigt over første empiriske forløb. Bjergskolen <sup>45</sup>

Anvendt metode	Hvem / hvor	Frekvens	2008				2009							
			aug	sep	okt	nov	jan	feb	mar	apr	maj	jun		
Introduktionsmøde med teamet. Udlevering af teoretisk litteratur. Opfølgende email-korrespondance	Lærerteam-medlemmer	et	■											
Semistrukturerede kvalitative interviews	Lærerteam-medlemmer	fire		■										
	Mikkel og anden 'uroelig dreng'	to			■									
Fokusgruppe-interview	Lærerteam-medlemmer	et		■										
Deltagerobservation	I klassen	hver mandag		■	■	■								
do.	Ved teammøder	to		■	■							■		
do.	I klassen, på skolen	to-tre gange om ugen					■	■	■	■	■			
do.	Elevtrivsels-møde	et										■		
Samtaler	Mikkels forældre i hans hjem og på skolen	to			■	■								
Læsning og diskussion af forskers skriftlige analyse af lærerteam- og fokusgruppe-interviews.	Lærerteam-medlemmer	et				■	■	■	■					
Kollektivt biografarbejde	Lærerteam-medlemmer	fire sessioner, hver på 8 t.								■	■			
Fotobaserede interviews med børn	Elever tager billeder	en uge								■				
do.	Individuelle interviews med elever	en uge								■				
Forskers deltagelse som pædagogisk / psykologisk ressourceperson, inkl. mail-korrespondance med lærerteam-medlemmer	I klassen, på skolen, ved teammøder og fokusgruppemøde.	ikke afgrænset		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Læsning og diskussion af forskers analyser	Lærerteam-medlemmer	et												■

<sup>45</sup> I artiklerne 'Kollektivt biografarbejde som positiv kritik', 'Do Teachers Leave Their Ethics at the School Gate?' og 'Overskridende læring – ADHD som eksempel' udfoldes projektets første empiriske forløb på Bjergskolen.



### 6.3.1.3 Data oversigt

---

- transskription af semistrukturerede kvalitative interview med teammedlemmer (1-1,5 times varighed)
- transskription af fokusgruppeinterview (2 timers varighed)
- transskription af interview med Mikkel og Anders (1 times varighed hver)
- transskription af interview med børnene i klassen (1/2 times varighed hver)
- i alt 220 fotos taget med engangskameraer (fremkaldt i to eksemplarer, hvoraf børnene fik det ene)
- 8 gennemarbejdede kollektive biografifortællinger (heraf to mine egne)
- transskription af uddrag af det kollektive biografiarbejde (i alt 4 timer)
- teammedlemmernes dagbogsnotater og fortællinger fra hverdagen tilsendt mig pr. mail
- deltagerobservationsnotater nedskrevet efterfølgende observationerne (nogle nedskrevet så 'ordret' som muligt umiddelbart efterfølgende 'kritiske situationer').

### 6.3.1.4 Fra A til B

---

Forløbet med 1. klasse på Bjergskolen affødte nogle spørgsmål og dilemmaer (som vil blive udfoldet i de følgende afsnit). Helt overordnet var jeg i tvivl om, hvorvidt jeg på baggrund af det ene studie kunne udlede noget almengørende (Holzkamp, 1998; Tolman, 1994). Havde vi (teamet og jeg) gennemarbejdet problematikkerne tilstrækkeligt? Skulle jeg forsætte samarbejdet med Dorte, Katja, Malene og Pernille? Skulle jeg lave deltagerobservation på tværs af medforskerens forskellige handlesammenhænge og fællesskaber og herved få mulighed for fx at udfolde Mikkel's deltagelse i fodboldklubben, hvor han ikke oplevede de samme vanskeligheder? Eller skulle jeg lave et lignende praksisforskningsforløb i en anden 1. klasse, hvor både ADHD-problematikken og lærerudbrændthedsproblematikken var aktuel?

I perioden fra jeg afsluttede forløbet på Bjergskolen (juni 2009) til jeg indledte projektets anden 'joint venture' med 1.b og dens lærere på Søndermarksskolen (marts 2012) havde jeg løbende mailkorrespondance med Dorte, Malene, Pernille og Katja. Teamet ville gerne fortsætte samarbejdet, men i januar 2010 sagde Katja sin stilling som støttepædagog op for at blive vuggestuepædagog og Malene

besluttede i 2010 at gå på efterløn. I samme periode havde jeg – i forbindelse med ph.d.-kurser – lejlighed til at drøfte mit projekt med Jean Lave, Bronwyn Davies samt flere af de nævnte danske socialpraksisteoretiske praksisforskere. Jean Lave påpegede, at jeg med 'et lignende forløb' i en ny handlesammenhæng, hvor jeg indtænkte de forskererfaringer, jeg havde gjort mig i det første forløb, ville få mulighed for at perspektivere og nuancere det teoretiske resultat af det første forløb og derved give det samlede projekt gyldighed (Lave, personlig kommunikation, 19/11 2009).

### 6.3.2 Præsentation af empiri B: Deltagerpositioner

---

I december 2011 spurgte jeg således lærerteamet Heidi, Lene og Kate, om de ville deltage som medforskere i projektet om overskridelse af lærerudbrændthed og ADHD-diagnosticering. Heidi Lene og Kate var lærere i 1.b på Søndermarksskolen. Jeg havde som PPR-psykolog fra skoleårets start i august 2011 samarbejdet med teamet omkring 4 børn i klassen, og havde lavet en Pædagogisk Psykologisk Udredning af to af disse børn (læs om Emil i artiklen 'Nysgerrighed udvider fællesskaber').

Valget af denne 1. klasse som empiri betød, at jeg allerede kendte såvel børn som lærere på forhånd, jeg kendte mange af børnenes forældre, og jeg kendte skolen, dens ledelse og lærere. Det betød, at jeg kunne være til stede i klassen, indgå i aktiviteterne og tale med børnene, hjælpe dem, og påkalde mig alle børns opmærksomhed i fælles samtaler som noget upåfaldende. Det betød også, at lærerne på forhånd kendte mig og mine synspunkter og havde tillid til, at vi havde fælles interesse i at udvikle deres praksis.

Modargumenterne i forhold til at forske i en praksis, som også var min egen arbejdsammenhæng var, at det kunne blive vanskeligt at adskille forskerposition og PPR-psykologposition, og at jeg kunne forudse, at der kunne opstå dilemmaer omkring, hvornår og hvordan jeg skulle og kunne afslutte forskningsforløbet og blive skolepsykolog igen. Ved at vælge 1.b som medforskere blev mine forskningsetiske fordringer og udfordringer meget konkrete, fordi jeg – også når forskningsprocessen var slut – skulle forsætte samarbejdet med børn, lærere, forældre og skoleledelse. Dette implicerede, at – såfremt jeg igennem forløbet kunne leve

op til social praksisforsknings relevans- og gyldighedskriterier om intersubjektivitet i referencetransformationsprocessen – ville have en sikkerhed for, at jeg og projektet levede op til mine forskningsetiske forpligtelser.

Lærerteamets medlemmer var: Heidi (Heather), som var klassens klasselærer, dansklærer, kristendomskundskabslærer, idrætslærer og musyklærer; Lene (Laurie), som var klassens matematiklærer og Kate (Katie), som var støttepædagog og skolepædagog i klassen 10 timer ugentlig. Kate hentede desuden børnene til SFO'en hver dag og var børnenes kontaktpædagog dér.

- Heidi var i 2012 47 år gammel. Hun havde tidligere været hjemmearbejdende mor og medhjælper på familiens gård, hun havde en snedkeruddannelse bag sig og havde været folkeskolelærer i fem år, hvoraf de fire på Søndermarkskolen
- Lene var 28 år og havde været lærer i tre år, hvoraf to på Søndermarkskolen.
- Kate var 34 år og havde arbejdet som uddannet pædagog i SFO'en på Søndermarkskolen i 7 år, hvoraf hun de sidste tre år havde fungeret som skolepædagog en del af tiden.

Heidi, Lene og Katja var meget motiverede for at deltage som medforskere. De oplevede alle tre hver dag som en 'kamp'. Heidi beskrev sine vanskeligheder som 'stress', 'usikkerhed' og 'daglig overpræsteren'. Lene oplevede næsten dagligt situationer, hvor hun følte sig 'handlingslammet'. Hun måtte flere gange forlade klassen i gråd og stor 'frustration over ikke at kunne styre børnene' og hun opsøgte mig flere gange – som PPR psykolog – for at få supervision. Hun overvejede sygemelding og erhvervsskift. Kate (fra sit ståsted som skolepædagog i klassen) oplevede sig ikke stresset eller udbrændt, men var 'frustreret over at bruge al sin energi på at styre de urolige børn'. Hun overvejede at søge skoleledelsen og SFO-ledelsen om at blive fuldtids SFO-pædagog i stedet for at fungere som skolepædagog i l.b.<sup>46</sup>

I januar og februar 2012 deltog jeg som PPR-psykolog i teamets ugentlige 20 minutters formiddags-kaffemøde. På disse møder fortalte lærerne om deres vanskeligheder. Også i dette team var opfattelsen, at det var 'de op-poppende børn', der udgjorde problemet fremherskende.

---

<sup>46</sup> Jeg har anvendt de tre teammedlemmers egne ord om deres vanskeligheder uden at citere sammenhængende udtalelser.

I empirioversigten indgår mit forkendskab og onsdagssamtalerne ikke. Det udgør dog baggrundsempiri for analyserne i artiklerne 'Nysgerrighed udvider fællesskaber', og 'ADHD Medication and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School'. Af hensyn til medforskernes anonymitet giver jeg ikke yderligere oplysninger om Søndermarkskolen.

#### *6.3.2.1 1.b på Søndermarkskolen*

---

1.b bestod af 12 drenge og 14 piger. I artiklerne indgår to af drengene (Dennis og Emil) som hovedpersoner. Dennis, der allerede havde fået stillet ADHD-diagnosen og var medicineret med Ritalin, mens han gik i børnehaveklassen og før jeg mødte ham og hans forældre (læs om Dennis og Heidi i artiklen 'ADHD medication and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School'). Og Emil, som lærerne indstillede til pædagogisk psykologisk udredning pga mistanke om ADHD i efteråret 2011. Jeg gennemførte denne udredning i januar og februar 2012 (læs om Emil og Heidi i artiklen 'Nysgerrighed udvider fællesskaber').

6.3.2.2 *Overzicht over andet empiriske forløb. Søndermarkskolen* <sup>47</sup>

Arbejdsdage	marts							april														maj																														
<b>Aktiviteter</b>																																																				
Deltager-observation																																																				
Videooptagelse																																																				
Kollektivt biografiarbejde med Heidi, Lene og Kate																																																				
Heidi, Lene og Kates produktion af erindringsfortællinger																																																				
Børnene tager fotos																																																				
Analyse af børnenes fotos																																																				
Fotobaserede interviews med børn																																																				
Interview med Emil, Kasper, Nana og Dennis																																																				
Samtaler med børnene i klassen																																																				
Interview med Heidi																																																				
Interview med Lene																																																				
Interview med Kate																																																				
Kollektiv biografisession med børn, lærere og støttepædagog																																																				
Samtale med Emils forældre																																																				

<sup>47</sup> I artiklerne 'Nysgerrighed udvider fællesskaber' og 'ADHD Medication and Social Selfunderstanding. Social Practice Research in a Danish Primary School' udfoldes projektets andet empiriske forløb på Søndermarkskolen.

### 6.3.2.3 Data oversigt

- transskription af semistrukturerede kvalitative interview med teammedlemmer (1- 1,5 times varighed)
- transskription af interview med Dennis, Emil, Nana og Kasper (1 times varighed hver)
- transskription af interview med børnene i klassen i grupper på tre (1 times varighed hver)
- i alt 720 fotos taget med engangskameraer (fremkaldt i et eksemplar, i øvrigt digitaliseret og lagt på USB-stik til klassen)
- 9 timers videooptagelser i klassen, heraf tre historiske øjeblikke transskriberet
- 6 gennemarbejdede kollektive biografifortællinger (heraf to mine egne)
- transskription af uddrag af det kollektive biografiarbejde (i alt 6 timer)
- deltagerobservationsnotater nedskrevet efterfølgende observationerne (enkelte nedskrevet så 'ordret' som muligt umiddelbart efterfølgende 'kritiske situationer'), herunder notater fra specialcentermøde og notater fra samtaler med Emils forældre
- videooptagelse af kollektivt biografiarbejde-inspireret session med børn og lærere. Transskriberet i uddrag.

### 6.3.3 Transskription

Med undtagelse af interviewene med Heidi, Lene og Kate samt interviewene med børnene i 1.b (bortset fra interviewene med Emil og Dennis) har jeg selv transskriberet datamaterialet kort efter det blev optaget. Jeg har transskriberet så tæt på det talte sprog som muligt med angivelser af fx 'latter', 'gråd', 'bevægelser', hvor de høres på lydoptagelsen, eller hvor jeg havde hæftet mig ved dem under interviewene, 'suk', 'vejrtrækning', 'pauser', 'host' etc. Jeg har brugt udråbstegn, understregninger, 'big' og store bogstaver for at markere interviewpersonernes engagement, vrede, frustration, begejstring, argumenterende toneleje eller toneleje i det hele taget (Tanggaard & Brinkmann, 2010).

Jeg vil helst transskribere mit datamateriale selv, fordi jeg i transskriptionsprocessen gennemlever interviewet som konstruktionsproces og har mulighed for at indfange mange nuancer, som kun vi, der var til stede, har mærket. Herved får jeg ikke en tekst som medforskerne har udbytte af at læse, men jeg får en tekst, der

giver mange ideer til analytisk udfoldelse i mit 'joint venture' med medforskerne. Pga. tidnød måtte jeg lade en dygtig studentermedhjælper transskribere de øvrige interviews.

#### **6.4 Praksis som afgrænsning af empiriske data**

---

Som det fremgår i artiklerne, har jeg igennem hele forløbet ladet det, der skete, de øjeblikke og intensiteter, der påkaldte sig min opmærksomhed og til tider min desorientering og frustration over ikke at forstå hvad jeg så, hørte og mærkede pege forskningsprocessen i en retning, som jeg ikke havde forestillet mig (Lave, 2011), både mht. hvilke konkrete forskningsaktiviteter jeg videre skulle iværksætte - fx. at blive mere og mere ressourceperson i klassen, at indgå som kritisk ven på teammøder og at lave kollektivt biografiinspireret arbejde med børnene og lærerne (læs om dette i artiklen: "ADHD medication and social selfunderstanding in a Danish Primary School") og mht. hvilke temaer, jeg har valgt at udfolde i artiklerne.

Det er således ikke al datamaterialet der indgår som 'kernedata' i analyserne (jf. metodeoversigter i artiklerne). Al materialet har dog betydning som 'baggrundsdata' (Hansen, 2011).

#### **6.5 Etik: Anonymisering og anmeldelse til datatilsynet**

---

Alle børns forældre har givet skriftlig informeret samtykke til, at deres børn deltog i projektet. Alle navne, som jeg anvender i afhandlingen og i artiklerne er opdigtede for at anonymisere medforskerne. Alle data er anmeldt til datatilsynet, der har godkendt anvendelsen af materialet i projektet.

I artiklen 'Kollektivt biografiarbejde som positiv kritik' reflekterer jeg anonymisering som en institutionaliseret og standardiseret forskningsforskrift, der måske beskytter forskeren lige så meget som den beskytter medforskerne (Davies & Wyatt, 2011), og som kommer til kort, når forskeren udforsker sin egen sårbarhed, og når der medforskerne og forskeren imellem forudsættes dyb gensidig tillid. Jeg foreslår i artiklen, at etiske standarder i stedet forstås som 'etisk praksis', hvor forskeren igennem hele forskningsforløbet deltager i stadig orientering mod social selvforståelse i kritisk psykologisk forstand som 'kommen til forståelse med

sig selv, medforskerne og andre om hvert mit ståsted i praksis' (artiklen 'Kollektivt biografiarbejde som positiv kritik') (læs også artiklerne 'Do Teachers Leave Their Ethics at the Schoolgate?' og 'Nysgerrighed udvider fællesskaber' om Deleuze's begreb om 'praksisetik').

Efter at have gennemført de to praksisforskningsforløb, efter at have skrevet artiklerne og efter at have fulgt de to klasser igennem de forandringsprocesser, som min forskning har været med til at udvikle, er ikke i tvivl om, at jeg i min fremtidige forskning vil overholde de institutionaliserede forskrifter for etik i kvalitativ psykologisk forskning (Øvreide, 2002) og samtidig forholde mig praksisetisk – intersubjektivt, tillidsfuldt, respektfuldt, etc. (Tanggaard & Brinkmann, 2010) – i forskningsdyaden igennem hele forskningsprocessen (Holzkamp, 2013). Mine refleksioner bag dette standpunkt er, at kvalitativ forskning – og her måske i særlig grad praksisforskning – er så kompleks og uforudsigelig med hensyn til interesser og magt, at medforskerne (og jeg som forsker) ikke kan gennemskue, hvilke implikationer forskningen kan få på længere sigt. Konkret har en pædagog efterfølgende forskningsforløbet valgt at skifte job og en lærer har valgt at skifte team, fordi processen afklarede nogle modsætninger i handlesammenhængen, som de ikke kunne / ville gå ind i at overskride.

Anonymisering og afklaring af etisk standard er således, som jeg ser det, nødvendig som udgangspunkt også for forskning, hvor to praksisser deltager ligeværdigt og i dyb tillid.

## 6.6 Forløbet fra lærlingeperspektiv

---

Som beskrevet i artiklerne <sup>48</sup> har det overordnede metodologiske thelos været social praksisforsknings ambition om at indfange og gennembearbejde praksis' selvforståelse som mulighedsalmengørelse (Mørck & Nissen, 2005), og jeg har – som allerede beskrevet – situeret mig i praksis og anvendt de metoder, som bedst har

---

<sup>48</sup> I artiklen 'Kollektivt biografiarbejde som positiv kritik' beskrives og reflekteres det kollektive biografiarbejde, som det forløb på Bjergskolen.

I artiklerne 'Do Teachers Leave Their Ethics at the Schoolgate' og 'Overskridende læring – ADHD som eksempel' beskrives ligeledes metodologien i empiri A. I artiklerne 'ADHD Medication in a Danish Primary School' og 'Nysgerrighed udvider fællesskaber' beskrives metodologien i empiri B.



kunnet bidrage til dette (Lave, 2011). I de følgende afsnit reflekterer jeg, hvordan intentionen om mulighedsalmengørelse har betydet, at jeg har ændret fremgangsmåde undervejs.

### 6.6.1 Fokusgruppesamtale

---

Jeg indledte det første praksisforskningsforløb med en fokusgruppesamtale mellem Malene, Dorte, Katja og Pernille. Intentionen med dette var at få indblik i, hvordan de fire indbyrdes uden min medkonstruktion forstod og forhandlede dagligdagens udfordringer, og hvordan eventuelle konflikter og modsætninger blev udfoldet eller ikke udfoldet i teamet (Halkier, 2003, s. 11). Emnet for samtalen var: Hvilke vanskeligheder oplever I som lærere og skolepædagoger i hverdagen? Hvordan oplever I vanskelighederne?

Samtalen varede en time og forløb uden min indblanding. Men jeg fik det indtryk, at min tilstedeværelse – som PPR-psykolog og som forsker – alligevel havde stor indflydelse på samtalen forløb, på hvad teammedlemmerne hver især sagde, og på hvilke positioner, de hver især talte fra. De 'performede' gode lærere overfor 'psykologen' og anvendte i stort omfang psykologtekniske begreber og forklaringer (Mehan, 1993). Herved blev det Dorte som uddannet specialundervisningslærer, der fik mest taletid og hvis indspil i samtalen blev udfoldet i forhandlingerne. Samtalens fokus drejede således igen og igen over på Mikkel og Andreas som de to drenge, der med deres ADHD-adfærd var årsag til, at skolehverdagen oplevedes vanskelig. Fokusgruppesamtalen kunne således potentielt forstærke den problematik, som jeg med mit projekt søger at overskride. Jeg valgte derfor at undlade at lave fokusgruppesamtale i empiri B.

### 6.6.2 Semistrukturerede kvalitative interviews

---

I de tidligere interviews, som jeg (i forbindelse med psykologistudiet) havde lavet med Dorte, Pernille, Katja og Malene, havde jeg ladet det være helt op til dem at styre interviewforløbene som 'ansvarlige selvfortællinger' (Chase, 1995). Men de udtrykte efterfølgende, at de havde oplevet åbenheden som et tomt rum, hvor jeg alligevel forventede noget bestemt af dem. Selv-gouvernementaliteten fik med andre ord frit spillerum (Foucault, 2000a). Jeg valgte derfor (i forbindelse med nærværende projekts empiri A) at lade mine interviews med Dorte, Malene, Katja og

Pernille forløbe som samtaler, hvor projektets overordnede arbejdstitel og problemformulering – samt intentionen om at indfange medforskernes handlegrunde og selvforståelser i praksis – udgjorde interviewenes fokus og struktur. Jeg lyttede til og gav plads for medforskernes fortællinger, jeg spurgte ind til konkrete situationer, og jeg spurgte ind til medforskernes handlegrunde og støttede dem i udfoldelse af disse. Jeg havde dog stadig en tilbageholdenhed i forhold til at medkonstruere deres svar (Scheurich, 1997, s. 62) i forhold til at spille ind med udtalelser eller spørgsmål, der kunne medføre, at de følte sig 'forkerte' eller 'utilstrækkelige', og i forhold til at diskutere eller analysere deres udtalelser. Interviewene bidrog til intersubjektivitet mellem mig som forsker og teammedlemmerne hver især, og de gav mulighed for at udfolde modsætningsfulde betingelser og betydninger i teamsamarbejdet (jf. artiklen 'Do Teachers Leave Their Ethics at the School Gate?'). Interviewene bidrog dog – som jeg reflekterede det efter det første empiriske forløb – ikke til gennemarbejdningen af den udforskede praksis (referencetransformationsprocessen) (Nissen, 2000) og udvidelse af teammedlemmernes personlige eller fælles handlemuligheder og handlegrunde (Mørck & Nissen, 2005, s. 135; Holzkamp, 1998).

I artiklen 'Kollektivt biografiarbejde som positiv kritik', som er skrevet før empiri B, skriver jeg, at kollektivt biografiarbejde kan 'tage over', hvor kvalitative interviews har deres begrænsning i social praksisforskning. Sådan ser jeg det ikke i dag efter at have gennemført empiri B. Her valgte jeg igen – ud fra mit forkendskab til Søndermarksskolen, Lene, Heidi og Kate og 1.b – at starte med at lave semistrukturerede kvalitative interviews med teammedlemmerne. Jeg vidste fra Lene, som jeg (som PPR-psykolog) havde haft samtaler med, at hun oplevede teamsamarbejdet som vanskeligt, og jeg vurderede, at interviewene med de tre hver især ville bidrage til intersubjektiviteten mellem mig og dem som medforskere. Og jeg vurderede, at dette ville skabe tillid og mod til at vise sårbarhed i vores kollektive biografiarbejde.

Jeg besluttede også – på baggrund af evalueringen af det første empiriske forløb – at jeg i interviewprocesserne med Lene, Heidi og Kate ville deltage som i en handlesammenhæng mellem to ligeværdige praksisser og på den måde indlede referencetransformationsprocessen (Forchhammer, 2001; Nissen, 2000) og lade vore 'diskurser krydse klinger' i bestræbelse på kommen til fælles forståelse af

'hvert mit ståsted' (Tanggaard, 2003) (læs om dette i artiklen 'Nysgerrighed udvider fællesskaber').

Det udmyntede sig fx i, at interviewet med Lene formede sig som en fælles udforskning af klassekulturen i 1.b og af hendes ståsted og deltagelse i denne. Især krydsede diskurser om anerkendelse klinger (læs om Lenes og Heidis delvise kommen til fælles forståelse af klassekulturen i 1.b i artiklen 'ADHD medication and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School').

Det er – nu, hvor jeg nærmer mig afslutningen af min forskerlærlingeproses – min opfattelse, at kvalitative interviews i social praksisforskningsammenhæng med undtagelse af fællesskabsskabelse kan det samme som kollektivt biografarbejde. De to fremgangsmåder kan i udforskning af kompleks skolepraksis, hvor medforskerne er velformulerede og reflekterede omkring handlegrunde og selvforståelser, supplere hinanden godt. Forståelsen af kvalitative interviews som diskurser, der krydser klinger, og som transformationsproces gjorde det nødvendigt, at jeg i empiri B mere eksplicit end i empiri A afklarede og stod ved min forskning som kritisk og normativ. Jeg oplevede, at dette gjorde det lettere for Heidi, Lene og Kate at deltage i forskningsrelationen som ligeværdige og med egen normativitet på handlegrundsniveau.

### 6.6.3 Kollektivt biografarbejde

---

Kollektivt biografarbejde som metode i praksisforskningsprojektet er beskrevet i flere af artiklerne. I dette afsnit reflekterer jeg de to forløb med kollektivt biografarbejde fra et lærlingeperspektiv og argumenterer for, at kollektivt biografarbejde mellem en forsker og nogle medforskere – eller mellem to praksisser med forskellige referencer – rummer nogle etiske og forskningsmæssige dilemmaer, der i mit projekt bedst har kunnet overkommes ved at forstå det kollektive biografarbejde som en fællesskabsskabelsesproces (Mørck, 2010).

Som beskrevet i artiklen 'Kollektivt biografarbejde som positiv kritik' oplevede jeg det som – etisk – meget dilemmfyldt at trække mig tilbage for at skrive om og arbejde videre med projektet efter at have arbejdet sammen med Malene, Dorte, Katja og Pernille i intention om at blive 'et vi', og efter at vi sammen havde fortalt og skrevet om vore sårbarheder (Davies & Gannon, 2006). En anden van-

skelighed, som jeg oplevede i det kollektive biografarbejde i første forløb, var dilemmaet mellem på den ene side at deltage som 'vi' og på den anden side som den, der havde ansvaret for at overskride nogle meget træge individbaserede diskurser og ideologier, som indgik i medforskernes handlegrunde og selvforståelser i skolepraksis.

Jeg forsøgte på forskellige måder at imødekomme dette dilemma ved bl.a. at medbringe pædagogisk litteratur fra perioden mellem 1974 og 2009, hvor vi alle havde deltaget i pædagogisk praksis, og ved at referere til de tekster, som de havde læst som forberedelse til det kollektive biografarbejde, nemlig Davies & Gannons (2006) tekst om kollektivt biografarbejde, Lave & Wengers (1991) tekst om læring som legitim, perifer deltagelse og Mørck & Nissens (2005) tekst om social praksisteoretisk praksisforskning. Når vi fik øje på vores sårbarhed i forhold til diskurser og handleanvisninger fra den medbragte pædagogiske litteratur var der både grin, gråd og frustration, og som sådan var det med til at skabe nye praksis-erkendelser og med til at udfolde konflikter og forskelligheder som historisk indlejrede. Derimod oplevede Katja, Pernille, Dorte og Malene det desorienterende at skulle forholde sig til teoretisk stof i forbindelse med fortællearbejdet, hvoraf jeg lærte, at 'vi'-problematikken ikke kan løses ved at blande forskerpraksis og medforskerpraksis sammen (Nissen, 2000).

Et tredje 'vi'-dilemma, der viste sig i det første forløb var, at teamet havde en 'ikke lyttende' arbejdskultur, og at kollektivt biografarbejde (som beskrevet af Davies & Gannon) netop handler om at lytte til øjeblikkenes kropslige mærkelser, til 'hvad er det være dette' i denne situation og forholde sig åbent til dette (Davies & Gannon, 2009, 2006). Det betød, at jeg mange gange måtte afbryde medforskerne og påtage mig rollen som ordstyrer og interviewer og derved bryde 'vi'-deltagelsen.

I empiri B på Søndermarkskolen (med l.b. Lene, Heidi og Kate) havde jeg allerede i interviewene udfordret 'common sense'-forståelser og -forklaringer, og havde – med ovenstående erfaringer i bagagen – en anden forståelse af relationen mellem mig som forsker og dem som medforskere. Det 'vi', der opstod, var et 'vi' bestående af to praksisser. Jeg forsøgte ikke at nedtone mine referencer eller styring af processen i forhold til intentionen om at deltage åbent lyttende og i forhold til at udøve intolerance overfor personaliserende og binariserende forklaringer og

forståelser. Herved blev der vendt op og ned på relationer og positioner i teamet, og modsatrettede interesser og handlegrunde blev diskuteret. Og herved opstod der et etisk dilemma om, hvorvidt kollektivt biografarbejde som 'joint venture' kan efterlade medforskere i uafklarede konflikter og/eller marginale positioner.

Heidi har efterfølgende vores forskersamarbejde ændret position i teamet. Fra at deltage fra positionen som den, der kunne styre børnene og derfor ikke blev sagt imod, deltager hun nu fra en position som en, der skal lære at rumme og anerkende børnenes handlinger og handlegrunde, og lære at deltage åbent og nysgerrigt. Det har været og er en vanskelig proces, der kun lykkedes, fordi den foregår som orienteret mod fællesskabsskabelse og social selvforståelse i teamet (Mørck, 2010; Holzkamp, 2013; Nissen, 2012) (læs artiklen 'Nysgerrighed udvider fællesskaber'), og fordi jeg har haft mulighed for at følge teamets samarbejde efter forskningsprocessen var afsluttet.

Set i bakspejlet mener jeg, at min tilgang i det kollektive biografarbejde i empiri B har løst nogle dilemmaer omkring forskerrelationen. Men samtidig er jeg blevet opmærksom på, at jeg – hvis jeg i fremtidig forskning anvender kollektivt biografarbejde i social praksisforskningssammenhæng – vil tænke fællesskabsskabelse i social praksisteoretisk forståelse (Mørck, 2010; Nissen, 2012) som mit etiske pejlemærke.

#### 6.6.4 Fotobaserede interview med børn

---

Som beskrevet i artiklen 'Nysgerrighed udvider fællesskaber', var min intention med at udstyre børnene i de to klasser med engangskameraer og anvende deres fotos som udgangspunkt for interviews, at jeg ville inddrage børnene som aktive medforskere i egen praksis (Staunæs, 2001). Igennem børnenes valg af motiver og igennem vores fælles udfoldelse af og forholden os til motiverne i interviewsituationerne ville jeg blive klogere på børnenes perspektiver og ståsteder i skolen og i klassefællesskaberne.

I empiri A formulerede jeg fotoopgaven åbent som: 'Tag billeder af hvordan det er at være elev i jeres klasse. Både af noget I synes er godt og af noget I synes er dårligt'. Min intention med den åbne formulering var, at jeg ville undgå min indflydelse på deres valg af motiv så vidt jeg kunne. Og det lykkedes: Børnene valgte vidt forskellige motiver: fotos af deres bedste venner; af tavlen, hvor Dorte havde

tegnet masker; af lærerne; af klassens computer; fotos taget ud ad vinduet, etc. Og børnenes tanker omkring deres fotos afspejlede den samme mangfoldighed.

Fælles for alle børns blikke i praksis var, at klassekammeraterne havde størst betydning som 'det der er godt' (Højholt et al., 2007), og at alle børn godt kunne lide kristendomskundskab, fordi de godt kunne lide historierne og roen, når de lyttede og tegnede. Ellers var det den store forskellighed, der sprang i øjnene. Davies (2009) har i sin forskning gjort den samme iagttagelse blandt børn i de yngste skoleklasser, og udleder heraf, at børnene endnu ikke er skolede i at miste deres åbne nysgerrige lyttende tilgang til forskellighed, hverken i forhold til 'andre' eller i forhold til 'andet'.

Men i forhold til mit projekt, hvor jeg ønskede at udfolde børnenes perspektiver i marginaliseringsprocesser og i marginalitetstruede situationer, var denne empiri ikke så oplysende, og efterhånden kom jeg til den opfattelse, at fotoopgaven skulle stilles, så den i lighed med kollektivt biografarbejde rettede sig mod øjeblikke som movements. På den ene side øjeblikke, hvor børnene oplevede krise, konflikt og ubehag, hvor det ikke var rart at gå i l.b., og hvor det var svært at lære noget. Og på den anden side øjeblikke, hvor børnene oplevede, at det var særlig rart at gå i l.b., og hvor det var let at lære noget. Jeg introducerede opgaven ved at tale med børnene om, hvordan det mærkes, når noget 'ikke er rart' hhv. 'rart'.

Som beskrevet i artiklerne 'Nysgerrighed udvider fællesskaber' og 'ADHD and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School' betød denne fokusering af fotoopgaven, at jeg fik et materiale, der var særdeles relevant og velegnet til videre fælles gennemarbejdning med medforskerne. Men samtidig opstod der et etisk dilemma i og med, at fire børn blev udstillet som dem, der forårsagede de dårlige situationer i klassen, og som sådan blev Emils, Dennis', Mettes og Holgers marginale deltagelse i klassefællesskabet potentielt forstærket. Derfor besluttede jeg, at lave den kollektivt biografarbejde-inspirerede session med klassen og lærerteamet, hvor jeg håbede at udfolde nye perspektiver i de kritiske historiske øjeblikke, som børnene havde affotograferet (læs om dette i artiklerne 'Nysgerrighed udvider fællesskaber' og 'ADHD and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School').

### 6.6.5 Kollektivt biografiarbejde-inspireret session med børn og lærere

---

Det etiske dilemma i forhold til Emil, Holger, Dennis og Mette betød, at min styring af denne session var afgørende for dens betydning som overskridelse af marginalisering (læs om dette i artiklerne 'Nysgerrighed udvider fællesskaber' og 'ADHD and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School'. Det er min opfattelse, at det lykkedes at undgå yderligere marginalisering og at alle børn i 1.b deltog nysgerrigt i udfoldelsen af ståsteder, affekter og perspektiver (Davies, 2009).

En uforudset følge af dette arbejde har været, at flere børn fortalte om det til deres forældre, og at forældregruppen efterfølgende inviterede mig til et møde, hvor vi diskuterede, hvordan de som forældre bedst kunne bidrage til at udvikle 'fællesskabet 1.b.' og undgå marginalisering. På dette møde diskuterede forældrene bl.a. de etiske implikationer i forbindelse med medicinering af Dennis mod Dennis' vilje.

### 6.6.6 Deltagerobservation og video-observation

---

Deltagerobservation som kvalitativ metode i social praksisforskningssammenhæng er ikke udfoldet i artiklerne men har stor betydning for projektets forløb og resultat i og med, at det i høj grad er gennem min deltagelse i skolehverdagen, at jeg har kunnet få øje på (mærke på egen krop) meningsstrukturerne (Grønborg, 2012) i de to udforskede praksisser (Holzkamp, 2013; Nissen, 2000).

Begrundelsen for at lave deltagerobservation i projektet er overordnet at få adgang til praksis 'set indefra', til meningsstrukturer og magt (Tanggaard, 2012). Derfor var min plan før deltagerobservationen i empiri A at 'hænge ud' i 1. klasse og på Bjergskolen med øje for, at det jeg så, hørte, deltog i og mærkede skulle bruges til noget (Hasse, 2002; Staunæs, 2004).

Når jeg valgte at blive mere og mere aktiv (Nielsen, 2012) som pædagogisk resourceperson i klassen, var det fordi børnene fra første øjeblik og vedholdende spontant henvendte sig til mig som 'en voksen', og jeg blev klar over, at det var i relationen med dem og blandt dem, at jeg mærkede 'hvad opnår mening i dette fællesskab, og hvordan indgår dette barn i denne meningsstruktur?', og det var i relationerne, at jeg mærkede mine forforståelser og kunne reflektere dem (Tang-

gaard, 2012). Jeg fik således mulighed for at indfange og mærke børnenes intentionelle relation til omverdenen og til sig selv (Hedegaard, 2012) men mærkede til gengæld flere gange at befinde mig i dilemma mellem forskerens perspektiv og intention og lærerens perspektiv og intention. Det var vanskeligt at lade lærerkroppen blive hjemme. For bl.a. at løse dette dilemma inddrog jeg to af dagene i empiri B videoobservation (Szulevicz, 2012). Videokameraet gav mig en tydelig funktion og position i klassen, og børnene kontaktede mig ikke, når jeg filmede.

Samtidig fik jeg med videomaterialet mulighed for at fastholde det, som jeg observerede i klassen og gøre det til genstand for videre analyse og udfoldelse både af mig som forsker og sammen med medforskerne (læs artiklerne 'Nysgerrighed udvider fællesskaber' og 'ADHD Medication in a Danish Primary School'); jeg fik mulighed for at nærstudere handlesekvenser og reflektere og analysere disse; jeg fik mulighed for at få øje på nuancer i klassefællesskabet og nuancer i måderne de blev kommunikeret på og jeg fik mulighed for at nærstudere lærernes deltagelse i undervisningen (ibid.).

#### 6.6.7 Afrunding

---

Relationen mellem forsker og medforskere – eller forskerpraksis og udforsket praksis – er som beskrevet afgørende for gyldighed, etik og kvalitet i det hele taget i social praksisforskning som referencetransformationsproces (Nissen, 2000). Jeg håber, at mine referencer som tidligere lærer og psykolog har bidraget til projektets kvalitet. Jeg har dog igennem hele forskningsforløbet næsten kropsligt mærket, at jeg ved at forske i og have forandringsambition i praksis, som jeg har så stor erfaring med at deltage i, og ved at forske sammen med medforskere (som i empiri A er jævnaldrende kvinder, og som i empiri B er lærere, børn og forældre, som jeg også har PPR-psykolog-relation til) har sat mig selv i en radikal udgave af praksisforskerens dilemma mellem at blive 'vi' med medforskerne og bevare forskerblikket og -intentionen (Khawaja & Mørck, 2009).



## 7 Artikler

### Oversigt

---

1) Kristensen, K.L. & Mørck, L.L. (2011) Overskridende læring – ADHD som eksempel. I: J. Christiansen, B.D. Mårtensson & T. Pedersen (red.) *Specialpædagogik. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

2) Kristensen, K.L. (2013) Do Teachers Leave their Ethics at the School Gate? Social Practice Research in a Danish Primary School. *Qualitative Studies*. 4(2) 114-133

3) Kristensen, K.L. (2013) Nysgerrighed udvider fællesskaber – overskridelse af inklusion som sorteringsteknologi. *Psyke & Logos*. 34(1)

4) Kristensen, K.L. & Mørck, L.L. (in review) ADHD medication and social self-understanding in a Danish Primary School. *European Journal of Psychology in Education*

5) Kristensen, K.L. (2012) Kollektivt biografiarbejde som positiv kritik. I: F.Ø. Andersen & G. Christensen (red.) *Den Positive Psykologis Metoder*. København: Dansk Psykologisk Forlag

## Overskridende læring

### – ADHD-problematikken som eksempel

Af Karen-Lis Kristensen & Line Lerche Mørck

Publiceret i:

Christiansen et al. (red) *Specialpædagogik. En grundbog* (s. 113ff). Hans Reitzels Forlag  
2011

---

ADHD er en problematik, der i tiltagende grad fylder i medierne, i forældres bevidsthed, i klasseværelserne, i PPR-praksis og i den specialpædagogiske indsats. ADHD-problematikken er omstridt, og der er således mange forskellige perspektiver på, hvordan vi skal forstå ADHD. Er det udtryk for en patologisering af uro? Eller er der tale om genetisk betingede kognitive vanskeligheder med opmærksomhed og impuls kontrol? Skyldes ADHD en forkert produktion og koncentration af sporstoffer i hjernen? Eller skyldes det, at kreativitet ikke i samme grad som tidligere kan rummes i skolernes klasseværelser? Er der tale om uopdragne børn? Eller er det uheldige coping-strategier, der er negativt selvforstærkende?

I kapitlet præsenterer vi en kritisk og praksis-nær tilgang til overskridende læring. Som hhv. forskere og professionelle er det vores mål at medvirke til at overskride udbredt dualistisk tænkning (Rasmussen, 2006), hvor årsagen til 'fejlen' *enten* søges i barnet *eller* i omgivelsernes 'fejlbehandling af barnet' – forældrenes psykosociale erfaringer, og således uformåen som opdragere, eller lærernes pædagogiske inkompetence. Ved at "tage udgangspunkt i børns særlige positioner i den særlige handlesammenhæng, hvor de deltager" (Højholt 1996: 62), søger vores tilgang på en gang at forstå og fremme børns udvikling bedre.

Efter introduktion af teori om overskridende læring eksemplificerer vi tilgangen med to empiriske cases om 5. klasse-drengen Anton, der ikke ønsker at tage sin medicin mod ADHD og 1. klasse-drengen, Mikkel, der er under udredning for ADHD, samt hans støttepædagog Katja.

### Overskridende læring

Overskridende læring handler om overskridelse på flere forskellige måder. Vi har nævnt målet om at overskride dualistisk tænkning, hvilket vi vender tilbage til i de

empiriske cases. Men overskridelse handler også om kollektivt at producere historisk nye former for samfundsmæssig aktivitet: Engeström (1987) definerer ”learning by expanding” som det at overskride distancen mellem individers aktuelle hverdagshandlinger og historisk nye former for samfundsmæssig aktivitet. Engeström understreger, at overskridende læring står i kontrast til individualiserede forståelser af udvikling. Overskridende læring er et kollektivt foretagende, som genereres og udspringer som løsninger på modsætningsfulde krav. Overskridende læring involverer således omfattende processer af organisering, hvormed nye handle- og tænkeformer udvikles, når kollektive kræfter går sammen og producerer og lærer nyt sammen (Engeström, 1987). Mørck (2010) videreudvikler Engeströms teori om overskridende læring til også at forstå, hvordan personer som del af fællesskaber delvist kan overskride marginalisering.

ADHD-problematikken er både udtryk for og med til at generere de ”udsatte” børn. Når vi her skriver ”udsatte” børn, er det ikke vores formål at kategorisere og fastholde børnene som anderledes. Det er snarere et åbent spørgsmål om ”udsatte” i forhold til hvad? Udsathed forstås således som deltagelse fra marginale og modsætningsfulde positioner i en eller flere sammenhænge og med en risiko for på sigt at ende som mere marginaliseret. Dette bygger på en social praksisteoretisk forståelse af marginalisering som en kompleks, multilagret proces, der har begrænsende implikationer for personens samfundsmæssige position i og på tværs af handlesammenhænge.

Overskridelse af marginalisering forstås omvendt som en proces, hvor personen delvist og gradvist overskrider marginalisering gennem ændret deltagelse. En ændring, der kan understøttes af overskridende interpellation i nye eller ændrede fællesskaber. Begrebet interpellation stammer oprindeligt fra Althusser (1983 /1976)) og omhandler den dobbelte proces, hvor en ideologi anråber individet, og individet responderer på dette med genkendelse. Interpellationen af førnævnte Anton som "ADHD-dreng" ville forekomme, hvis han reagerer med accept af ADHD-medicinen, men som vi skal se nedenfor, responderer han ikke med genkendelse. Ved at fremhæve, at individet genkender og responderer på ideologien, subjektpositionens eller subjektkategoriens præjning, videreudvikler Althusser marxismens ideologiforståelse, sådan at interpellation til en ideologi ikke længere blot sættes lig med "falsk bevidsthed", men forstås som bevægelse i en retning af enten at forstå sig selv som ADHD eller, hvis han opponerer, forstå

sig selv som "ikke-ADHD". Interpellation i retning af øget subjektivitet anvendes inden for socialpraksisteori til at analysere individuelle og kollektive ændringer i retning af mere samfundsmæssig ansvarsfuld og selvbevidst praksis (Mørck & Nissen, 2005: 124). Således analyseres det, hvordan personer gradvist bevæger sig fra marginale positioner i retning af legitimt perifere og/eller ansvarsfulde positioner i gamle eller nye handlesammenhænge og fællesskaber (Mørck, 2006).

ADHD-problematikken genererer negative selvforståelser, og det negative kommer ofte til udtryk i et barns oplevelser af at blive overvåget, misforstået og "ked af det". I den forbindelse er det vigtigt som forsker, professionel eller pårørende at forholde sig åbent til, hvordan tendenser til "ked af det-hed" eller depression kan udspringe af modsætninger, herunder doublebind-situationer. En doublebind-situation er en situation, hvor individet "modtager to budskaber eller krav, som udelukker hinanden – og individet ikke er i stand til at kommentere budskaberne" (Engeström 1987: 4, ifølge Bateson (1972)).

Den socialpraksisteoretiske tilgang adskiller sig fra Batesons systemiske læringsteori ved ikke at fokusere snævert på kommunikationen, men derimod analysere *deltagelsen* i komplekse handlesammenhænge og modsætningsfulde doublebind-positioner og -situationer (Mørck 2010).

Et eksempel er Anton, som oplever krav fra forældre og skole om, at han skal tage sin medicin. Skolen prøver med argumenter at overbevise ham om, at hvis han ikke tager medicinen, kan de andre børn ikke lide ham. Tilsvarende frygter forældrene, at han vil blive mobbet, hvis han ikke tager medicinen. Samtidig har Anton i al hemmelighed undladt at tage medicinen og har oplevet situationer, hvor han har haft det rigtig godt uden medicin. Doublebind-situationen medvirker til en negativ og modsætningsfuld selvforståelse som enten "rigtig ADHD der tager sin medicin" eller "forkert mig", dvs. én, som andre ikke kan lide (Dressler et al. 2010). I denne double-bind-situation undertrykkes Antons selvforståelse og handlegrunde. Han skjuler modsætningen og bliver i stedet deprimeret.

Vi fik kun indsigt i Antons oplevelse af doublebind, fordi PPR-psykologen deltog åbent, kritisk og reflekterende. Gennem en sådan fælles åben og kritisk udforskende deltagelse i praksis kan vi sammen blive klogere på disse modsætninger og dermed gennem et kollektivt omfattende arbejde (inklusive bøger af denne slags ) bidrage til at overskride selvsamme modsætninger.

## Subjektperspektiver og overskridelse af personalisering

Med overskridende læring som analyseramme vil vi udfordre og undgå den ”personaliserende tendens” (Osterkamp 2000) til enten at udpege Mikkel, Katja, (Mikkels støttepædagog), hans klassekammerater eller hans forældre som problemet. Det gør vi, fordi det er vores erfaring, at modstillingen af barn og kontekst i sig selv er med til at skabe og forstærke ADHD-problematikken. Samtidig er vi bevidste om, at kampen mod en personaliserende tendens eller synsmåde langtfra udelukker, at vi selv som forskere, professionelle og pårørende igen og igen falder tilbage i en personaliserende synsmåde, dvs. kommer til at gøre det diagnosticerede barn eller den udbrændte lærer/støttepædagog personligt ansvarlig for problemerne.

For at komme bag om det, der fremstår som en ADHD-problematik, må vi analysere dilemmaer, som de fremstår fra de involveredes subjekt-perspektiver:

Et subjekt-perspektiv omhandler ikke bare, hvad [barnet] mener, synes og oplever, men hvordan subjekter er deltagere i social praksis, herunder analyse af modsætninger, muligheder og begrænsninger ved denne praksis (Mørck 2009: 177).

Vi har brug for en analyseramme, der kan hjælpe os med at analysere subjekt-perspektiver med særligt fokus på dem, der deltager i udsatte positioner såsom Anton, Mikkel og Katja, som kommer i klemme, så hun næsten brænder ud, når hun forsøger at intervenere i modsætningerne mellem skolens dominerende strukturforståelse og Mikkels behov. Overskridende læring i et subjekt-perspektiv retter en dobbelt opmærksomhed mod begrænsninger og muligheder (Holzkamp 1995), dvs. på den ene side på konflikter, kampe og dilemmaer og på den anden side mod de handlemuligheder og ændringer, som er med til at overskride problemer og dilemmaer. Overskridelse er ikke noget, enkeltpersoner som Mikkel eller Katja alene kan realisere, men involverer grundlæggende kollektive ændringer (Engeström 1987; Mørck 2010), der forudsætter, at flere personer sammen understøtter overskridelsen, og at det sker i solidaritet og i gensidig forståelse med de personer, der befinder sig i udsatte positioner. Holzkamp (1998) og Osterkamp (2000) fremhæver, at det gælder om at fremme intersubjektive relationer, hvor man ”kommer til forståelse med sig selv og andre”. Men denne subjektvidenska-

belige tilgang betyder ikke ubegrænset tolerance. Tværtimod står tilgangen ifølge Osterkamp for en radikal intolerance over for den personaliserende synsmåde og den udbredte forveksling af undertrykkelsens årsag og virkning (Osterkamp 2000: 26). Når Mikkel fx forlader klasselokalet i vrede, og omgivelserne finder årsagen til dette i den personaliserende synsmåde og med personaliserende begreber som ”manglende impuls kontrol” og ”opmærksomhedsdeficit”, der betyder, at Mikkel har behov for at blive hjulpet til at forblive i klasselokalet gennem overvågning, så forveksles det, der er Mikkels reaktion på overvågningen og undertrykkelsen med ADHD-adfærd. Omgivelserne får via en personaliseret synsmåde bekræftet defekterne i Mikkel. I dette kapitel forstås situationen som Mikkels deltagelse i double bind mellem på den ene side kontekst-selvforståelsen: du/jeg er ADHD og skal overvåges, og på den anden side: du/jeg er elev i en samfundsskabt skolekontekst med værdier som leg, selvstændighed og kreativitet.

ADHD-problematikken skal ses i en samfundsmæssig og historisk kontekst: For eksempel skiller Danmark sig ud i forhold til England ved at være meget medicinsk orienteret (Trillingsgård et al. 2009). Danmark har, ligesom mange andre vestlige lande, oplevet en eksplosiv vækst i diagnoser (Egelund 2008) og i ritalin-medicinering, og væksten gælder både dosens størrelse og det antal børn, der medicineres (Graham 2010). Mange gange fremhæves diagnoser som objektiv viden, og de vil typisk veje tungere end børns kritik og deres subjektperspektiv (jf. casen Anton). Dette er meget problematisk, fordi diagnoser samtidig er præget af vilkårlighed (Dressler et al. 2010).

### Stiv regelstruktur fører til negativ selvforståelse som ADHD

ADHD-forståelser ledsages typisk af en ekstremt fremherskende ”strukturdiskurs” og konsekvenstænkning. Struktur omtales som ’løsningen’ og manglende struktur som ’fejlen’ i forhold til ADHD-problemer. Denne forståelse af struktur som løsningen er overført direkte fra autisme-området (Weisschädel 2009). Lærere, psykologer, forældre i ”parent management training”-programmer og ADHD-konsulenter siger struktur med en helt særlig fælles indforståethed. I skolekulturen ligger ligeledes indbygget en tendens til at forbinde ”god professionel lærer” med evnen til håndhævelse af regelstruktur, styring og uddeling af konsekvens. Struk-

tur italesættes og opfattes typisk i disse sammenhænge som et afsitueret fænomen, med en værdi i sig selv, uanset indhold. Men konsekvenstænkningen er ikke uskyldig. I konsekvenstænkningen kommer samfundsskabte magt og -styringsmekanismer til syne i diskurserne om, hvad der er konsekvens af hvad. Konsekvenstænkning udgør en modsætningsfuld diskurs for både lærere og børn. Hvis læreren ikke kan opretholde konsekvenserne, er hun en dårlig lærer (Kristensen 2009), og hvis barnet ikke forstår konsekvenserne af sine handlinger, har det ”ADHD” (Hejlskov 2009).

Vi argumenterer for en alternativ situeret og indholdsmæssig forståelse af struktur, som inddrager idealet om fælles tredje-processer (Henriksen & Magnussen 2001) og Davies’ begreber om ’smooth room’ vs. ’striate room’ (Davies & Gannon 2009). Fælles tredje-princippet handler om, at aktiviteter og fællesskaber ikke primært må tage udgangspunkt i en bekæmpelse af ’mangler’ hos deltagerne, men i stedet tager udgangspunkt i en ide, der kan mobilisere og begejstre (jf. Henriksen & Magnussen 2001; se også Nissen 2002: 69-72).

Davies’ ”smooth room” vs. ”striate room” er inspireret af Deleuze (1994). I et ”striate” (på dansk: stribet, furet) rum får strukturerne virkning som binariteter, dvs. betydninger, der gensidigt ekskluderer hinanden. Binariteter vil udgøre redskaber til at udpege mangler hos deltagerne. Deltagerne i et ”smooth” rum (oversat til dansk: blød, bane vejen for, man kunne også betegne det et rum med bevægelige strukturer) oplever meningsfylde i sammen at skabe strukturerne situeret i det fælles tredje, dvs. vi forhandler, giver tid, modsætter os, bøjer af, bidrager og bliver betydningsfulde (legitime). Et rum, hvor forskellighed betyder potentialer for mulighedsudvidelse. ”Striate” vs. ”smooth” skal ikke forstås som deskriptive eller præskriptive kategorier, men som metaforer til begribelse af konkrete handlesammenhænge med deltagere, der har forskellige interesser, forudsætninger, engagementer og positioner.

Strukturforståelsen i fælles tredje-processer kan også begrebsættes som kommen til forståelse af mig selv og andre i ”indholdets struktur”.

Vi vil nu give tre eksempler på, hvordan børnefællesskabet samles om noget fælles tredje, hvor Mikkel (for en tid) deltager legitimt som medsætter af strukturen. I alle eksemplerne opstår en konflikt, som den voksne imødegår på meget forskellige måder, hvilket har betydning for Mikkels fortsatte deltagelse og

selvforståelse. I det første eksempel formidler den voksne (læreren) mulighedsrummet som ”striate” med regelstyring og konsekvens, hvilket medvirker til, at Mikkel bevæger sig imod en marginal position med tilhørende negativ selvforståelse. I de to næste eksempler medierer den voksne konflikten med ”smooth room” og formår dermed at interpellere Mikkel til at deltage aktivt og mere ansvarligt.

### Mikkel og rundbold

1. klasse spiller rundbold i morgentimen. Klasselæreren er samtidig gårdvagt i frikvarteret og overlader derfor klassen i KL’s<sup>49</sup> opsyn. Mikkel er ”stopper”, og på et tidspunkt siger han henvendt til KL: ”Er jeg egentlig ikke god til det her?” Og jo, Mikkel er lynhurtig og giver sig 100 procent. Spillet forløber til alles tilfredshed under almindelig forhandling om dette og hint. Da klasselæreren kommer tilbage, er udeholdet klumpet sammen oppe ved stopperen, og hun forsøger med verbale instruktioner at forklare børnene, hvor de skal placere sig på banen. Hun forklarer også verbalt, hvordan man skal ramme bolden for at slå langt. Herefter effektuerer hun, at holdene skal skifte. Også Mikkel, der ellers har været stopper for begge hold, skal skiftes ud. Mikkel kaster boldtræet og forlader banen. Klasselæreren løber efter ham.

Rundbold er et fælles tredje, der til at begynde med engagerer alle børnene, inklusive Mikkel, og Mikkel opnår i starten en god position som stopper, hvor han deltager og opnår en følelse og selvforståelse af at være god, dvs. fuldt ud respekteret, legitim deltager i handlesammenhængen. Dette er et overskridende brud på den gennemgående negative selvforståelse og position, han typisk deltager fra i skolens sammenhænge. Men læreren har ikke blik for værdien af den position, som hermed bliver muliggjort. Som KL observerede det i mange andre sammenhænge, så betyder lærerens ”striate”-strukturerende intervention, at Mikkel’s selvforståelse skifter fra kompetent ”med-leger” til en, der gør det forkert. Og han oplever dermed sig selv som illegitim og ender igen som ikke-deltager, dvs. i en marginal position i skolen.

---

<sup>49</sup> KL er forkortelse for Karen Lis, som deltager i og omkring klassen som PPR-psykolog og forsker.



## Mikkel og musik

Mikkel deltager ikke i musiktimerne, fordi lærerne vurderer, at det er uforsvarligt og alt for forstyrrende at have ham med. Samtidig giver han udtryk for, at han rigtig gerne vil musik: ”Det eneste, jeg vil, det er at spille musik, hvis jeg altså bare måtte ...”, siger Mikkel.

En dag i middagsfrikvarteret tager KL Mikkel med ned i musiklokalet. Han styrer direkte hen til bassen, tager den ned fra dens knage på væggen, løfter bas-forstærkeren ned fra hylden, finder ledninger og kobler det hele sammen og ”tager bassen på”. KL spiller blues på klaveret og viser Mikkel de tre toner, han kan spille. Mikkel lytter og spiller og følger imponerende godt med.

Over de næste måneder gentager Mikkel og KL frikvartersmusikken, og efterhånden kommer flere og flere af klassekammeraterne med.

Da KL skal afslutte sin empiriindsamling i klassen, beder hun klasselæreren om, at hele klassen må komme med til ”jam”. Klasselæreren, Katja, musiklæreren, KL og klassen ”myldrer ned” til musiklokalet. Klasselæreren går ind og vil hjælpe børnene med instrumenter, mikrofoner og ro og orden. Hun giver mange sproglige instruktioner, og irettesættelser bliver nødvendige i og med, at hendes forståelse kommer i karambolage med den ”jam-deltagelsesmåde”, som børnene kender.

Mikkel bliver presset: Bas-remmen begynder at gnave, ledningen er for kort og skal absolut skiftes ud. Så begynder vi at spille. Carl, som spiller trommer, spiller helt anderledes, end han plejer. Mikkel forsøger ihærdigt at få ham til at følge musikkens puls, men uden held. Han tager bassen af, lægger den på gulvet og løber ud af lokalet. KL beder børnene vente, indtil Mikkel ikke er ked af det mere, så ”jam'en” kan fortsætte. Mikkel kommer tilbage og accepterer, at Carl spiller som han gør.

KL reagerer på konflikten ved at mediere et ”smooth room”. Hun italesætter Mikkels ”forladne klassen” som: ”Mikkel er ked af det, men han kommer igen” (i stedet for fx at signalere, at Mikkel er ”forkert i hovedet og besværlig for os”). Når forventninger og forklaringer italesættes ind i den situerede praksis muliggøres en positiv interpellation af Mikkel som fortsat aktiv deltager. Blødheden giver Mikkel mulighed for at ”melde sig til fællesskabet” og efter konflikten

komme tilbage og fortsat bidrage som ”medsætter” af det fælles tredje, i stedet for at deltage ”modsat” fra en illegitim og marginal position.

### Mikkel og matematik-savning

0. og 1. klasse har fælles matematikmodul udenfor. I Katjas dagbogsnoter har hun skrevet: ”Der går kun kort tid, før Mikkel og Carl danser rundt på taget. Jeg signalerer på afstand, at de skal komme ned. Det har ingen effekt. Jeg går hen mod dem og kalder og råber, at det kan være farligt. Jeg spænder i hele kroppen. Jeg meddeler, at jeg henter K (skoleinspektøren). Da K og jeg kommer tilbage i døren, er drengene nede på jorden. Jeg går over til dem og siger, at jeg har brug for dem til en matematikopgave. Mikkel spørger, om de så ikke må save i træ. Vi aftaler, at det må de godt. Jeg har ondt i maven ved tanken om, at vi skal have savene frem. Vi går i gang, og det forløber fint. Vi måler træstykkerne op og laver matematik. Der kommer flere børn til, som bliver stående og kigger og småsnakker. Fokus er på arbejdet.”

De to sidste eksempler rummer positiv interpellation af Mikkel, som medvirker til at vende en konfliktsituation til aktiv ansvarsfuld deltagelse. Et sådant skift kan bidrage til overskridende læring for alle parter, hvis andre fællesskaber og handlesammenhænge er parate til at lære og bevæge deres struktur-forståelse i en lignende situeret retning. Det vil sige, hvis de er villige til at invitere udsatte deltagere med som med-sættere af strukturen – i deres opfattelse af fælles tredje – og dermed inddrager og bygger videre på de udsatte elevers interesser og motivation (Mørck 2009).

Men det er en konfliktuel og vedvarende kamp at udfordre og ændre tendenserne til personaliserende synsmåder i skolesammenhænge. For Mikkel og Katja forekom kampen for udvidelse som en meget svær balancegang på en smal stribe i det overvejende ”striate” skolerum. Dette skyldes bl.a., at udsatte børn som Mikkel ofte betragtes som ”ekstra arbejde”. Støttepædagogen Katja siger følgende om modsætningerne:

Altså han er bare sådan ... altså man skal holde øje med ham konstant. Og han får vildt meget skæld ud, og nu har Mikkel gjort det og det” [...] ”Jeg prøver at vende den. Altså jeg prøver at vende deres syn på ham. Altså det er jo ikke ham, det

er jo alle de problemer, og har man først skældt ham ud en gang, så kan han lige så godt fortsætte, for så er de blevet sure på ham, og det kan han mærke (Katja i interview).

Katja kæmper i et rum, der i hendes perspektiv fremstår alt for ”striate”, med den svære balance at bidrage med strukturer, der både hjælper Mikkel og anerkendes som legitime i skolen:

Altså, hver dag så laver jeg piktogrammer, som jeg gennemgår med alle børnene hver morgen. Og, jamen så går jeg rundt og hjælper i klassen og forklarer for dem der skal have det forklaret lige en ekstra gang [...] i 0. klasse, der kunne jeg ikke hjælpe med noget, for L hun kørte bare tingene ”struktureret”, sagde hun... så gik jeg helt i baglås ... altså jeg gik helt ned på et tidspunkt og syntes ikke, jeg kunne noget (Katja i interview).

For Katja som støttepædagog er det en hård og vedvarende kamp at gøre op med struktur-tænkningen forstået som: ”struktur er det, læreren siger”. Hun gør op med den diskurs, der fremhæver kendskab til mange strukturer og evnen til at overholde dem som professionalisme, og hun prøver at introducere alternative, mere bløde og bevægelige former for struktur, fordi hun oplever, at det er et nødvendigt opgør for at kunne støtte Mikkel i en dagligdag i skolen. Opgøret var med til at brænde Katja ud, hun blev sygemeldt en periode, hvor Mikkel heller ikke længere kunne komme på skolen. Katja lod i stedet Mikkel komme på besøg hjemme hos hende, hvor han bl.a. hjalp Katja og hendes naboer med havearbejde, mens han ventede på et nyt skoletilbud. Det endte med, at Mikkel kom på specialskole, og Katja valgte at arbejde som pædagog i en vuggestue.

## Afrunding

Hvordan afspejler case-analyserne overskridende læring, når historien faktisk ender med, at både Mikkel og hans støttepædagog Katja ekskluderes fra skolesammenhængen?

Som det blev beskrevet med udgangspunkt i Engeströms teori, handler overskridende læring grundlæggende om kollektivt at producere historisk nye former for samfundsmæssig aktivitet. Det vil sige at overskride distancen mellem individers aktuelle hverdagshandlinger og historisk nye former for samfundsmæs-

sig aktivitet. Således står den overskridende læring i kontrast til individualiserede forståelser af udvikling, hvor vi kun ser her og nu på fx Mikkel og Katja i en snæver skolekontekst. Overskridende læring er som nævnt et kollektivt foretagende, der tager tid, og som genereres af og udspringer som løsninger på modsætningsfulde krav. Overskridende læring involverer således omfattende processer af organisering, hvormed nye handle- og tænkeformer udvikles, når forskere, PPR-psykologer, lærere og støttepædagoger går sammen om at skabe udvikling. I dette kapitel er vi fx sammen blevet klogere på en af de meget fremherskende dualismer og modsætninger i skolesammenhænge. Dette er modsætningen mellem ”læring som deltagelse i noget blandt nogen” over for ”læring som den enkeltes rationelle sproglige afsituerede viden”. Denne modsætning fremgik af hovedparten af interviewene med pædagoger og lærere. Modsætningen afspejles ligeledes i de to idealtypiske strukturopfattelser, som vi her med inspiration fra Davies og Deleuze har betegnet ”striate room” vs. ”smooth room”. Dualismen mellem disse strukturopfattelser og de tilhørende kampe vanskeliggjorde Mikkels og støttepædagogen Katjas deltagelse i skolen, og den var med til at ekskludere Mikkel til en specialskole-sammenhæng, og Katja til en anden pædagogisk sammenhæng.

Et første skridt hen mod overskridende læring er således at blive bevidst om og få sat ord på, at der forekommer forskellige opfattelser af struktur i skolen, og at den ”striate” er dominerende i skolesammenhænge, men at den i mange tilfælde samtidig er med til at ekskludere de udsatte børn. Denne bevidsthed kan betyde, at lærere og støttepædagoger sammen kan blive bedre til at reflektere deres fælles praksis, herunder sammen beslutte, at der ikke er tale om et ”enten eller”. Dermed muliggøres et fælles opgør med den tankemåde at se den ”striate” struktur som ”rigtig struktur” og den bløde bevægelige pædagogiske praksis som ”ingen struktur”.

Det vil også være udtryk for overskridende læring, hvis man sammen i skolesammenhængen beslutter sig for, at det skal blive mere legitimt og værdifuldt at strukturere ”smooth” og bevægeligt, hvor dette er muligt. Dermed anerkendes værdien af mere bevægelige former for strukturer, hvilket kan give støttepædagoger og lærere et større mulighedsrum for at eksperimentere og udvide en ny skoleprofessionalisme, der gavner de udsatte børn. En sådan udvidende proces

vil samtidig kunne understøtte et fælles opgør med den personaliserende tendens og på sigt modvirke tendenser til udbrændthed og eksklusionen af de udsatte børn.

## Litteratur

---

- Althusser, L. (1983 (1976)) *Ideologi og ideologiske statsapparater*. Århus: Grus.
- Bateson, G. (1972). *Steps To An Ecology of Mind*. London: The University of Chicago Press. (Dansk udgave: *Mentale systemers økologi. Skridt i en udvikling*. København: Akademisk Forlag 2005)
- Davies, B. & Gannon, S. (Eds.). (2009) *Pedagogical Encounters*. New York: Peter Lang.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. London: Athlone Press
- Dressler, M., Kristensen, K.L., & Mørck, L.L. (2010) En forkert 'mig'. [Debatartikel]. *Psykolog Nyt*, 64, 4, 2.
- Egelund, N. (2008). Special undervisning – det komplekse område. Foredrag på Det Centrale Handicapråds sidste møde 2008. *Lighedstegn*, 1
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. [edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/](http://edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/)
- Graham, L.J. (red.) (2010) *(De)Constructing ADHD: critical guidance for teachers and teacher educators*. New York: Peter Lang
- Hejlskov, B. (2009) *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässige funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur
- Henriksen, K.G. & Magnussen, S. (2001) Pædagogiske bolcher – en diskussion på baggrund af Pendlerrapporten. *Social Kritik*, 72, 69-86.
- Holzkamp, K. (1995) *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Holzkamp, K. (1998) Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast*, 2, 5-31.
- Højholt, C. (1996) Udvikling gennem deltagelse. I: Højholt, C. & Witt, G. (red.), *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (s. 39-80). København: Unge Pædagoger.

- Kristensen, K.L. (2009) Indskolingsteamets vanskeligheder. En kritisk psykologisk analyse. Projekt opgave. Aalborg Universitet, Institut for Kommunikation.
- Mørck, L.L. (2006) *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Mørck, L.L. (2009) Kritisk psykologisk perspektiv på intervention. Samarbejde omkring problemer og handlemuligheder. I: Bro, K., Løw, O. & Svanholt J. (red.), *Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Mørck, L.L. (2010) Expansive learning as production of community. *Learning Research as a Human Science – National Society for the Study of Education Yearbook*, 109, 1, 176-191
- Mørck, L.L. & Nissen, M. (2005) Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. I: Jensen, T. B. & Christensen, G. (red.) *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (bind 1, s. 123-153). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nissen, M. (2002) Straf eller magt? En social kritik af ungdomssanktionen. *Nordiske Udkast*, 30, 1, 36-58.
- Osterkamp, U. (2000) Livsførelse som subjektvidenskabelig problematik. *Nordiske Udkast*, 28, 5-28.
- Rasmussen, O.V. (2006) Bevægelse, tænkning og organisation i professionelt arbejde. *Psyke og Logos. Tema: Social Ansvarlighed*, 2.
- Trillingsgaard, A. et al. (2009) Børn og unge med ADHD. *Psykolog Nyt*, 3, 3-10.
- Weisschädel, S.L. (2009). Udvikling og udvidelse af specialepædagogisk praksisfelt, med henblik på udvikling af sociale kompetencer for børn diagnosticeret med ADHD. (Speciale i pædagogisk psykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.).

## Do Teachers Leave Their Ethics at the School Gate? Social Practice Research in a Danish Primary School

*Karen-Lis Kristensen*

Publiceret i: *Qualitative Studies*, 4(2), 2013

**Abstract.** This study addresses teachers' ethical dilemmas in everyday participation in school structures in a Danish Primary School. It focuses in particular on their relations with 'disturbing children'. The author and four first grade teachers work in a research team, documenting and analysing the teachers' interactions in the classroom. This paper focuses on the interactions between two of the teachers and one of the students. The research team focuses on the teachers' struggles with stress and burnout symptoms that they impute to students' misbehaviour. Through their work together, documenting what happens in the classroom, and then working together in collective biography workshops, the research team reveals the contradictory conditions of teachers' work. They find that following current guidelines for good classroom management, and accepting without question current discourses on ADHD, places the teachers in a double-bind, with teachers and children in opposition to each other, and both teachers and children being judged and found wanting. The paper seeks new ways of thinking/doing classroom interaction that challenges some of the binds of current management practices.

**Keywords:** teacher burnout, ADHD, self-understanding, structures of schooling, mo(ve)ment.

Please cite this article as: Kristensen, K.L. (2013). Do teachers leave their ethics at the school gate? Social practice research in a Danish primary school. *Qualitative Studies*, 4(2): 114-133.

### Introduction<sup>50</sup>

This paper documents the work of two teachers in a 1<sup>st</sup> grade classroom in Denmark, who worked together with the author of this paper to resolve the dilemmas that the teachers were facing when working with 'disturbing children'. Over the period of 10 months, they worked together as part of a research team, adopting a range of qualitative research methodologies that would enable them to develop skills of closely monitoring and documenting their own thoughts and practices and the relations between them. Interviews, focus group discussions, photo-documentation, discussions with children and with parents and collective biography were used to enable the teachers to see moments in their classroom in minute detail, and to see the thought processes at work informing those moments.

---

<sup>50</sup> The author wishes to thank Bronwyn Davies for comments on and discussions about drafts of this article and for improving the language.

The focus of this paper in particular is to show how that detailed focus on key *moments* of being, including both thought and practice, can contribute to significant *movements* in that thought and practice.

We integrate ‘moments’ and ‘movements’ into one term here, *mo(ve)ments*, in order to emphasise the link we are seeking to document (Davies and Gannon, 2006). Our methodology involves focussing on moments of being that are lived, remembered and accounted for in ways that are collectively recognizable and meaningful. Through making those moments that are intensely lived by individuals visible and hearable, and by unearthing the collective meaning-making resources that are drawn on in those moments, each subject’s vulnerability to societal arrangements, structures and discursive powers can also be made evident. This combination of attention to the vivid detail of thought and of being has been shown to be associated with movement, or transformation, not just of individuals, but of the collective, as it opens up imaginative leaps toward new ways of thinking and being (Davies and Gannon, 2006, p. x; Nissen, 2012; Holzkamp, 1998).

The paper focuses on two everyday incidents that highlight teachers’ dilemmas in their everyday thought and practice. They involve Mikkel, who was one of two boys in 1<sup>st</sup> grade whom the teachers suspected had ADHD, and whom they blamed, in part, for their experiences of depression burn-out. At the teachers’ request he was assessed by a psychologist from Pedagogical Psychological Counselling during his first year in school.

In Danish public schools, several pedagogical and organizational initiatives are aimed at including all children. The Danish School Law (1975) requires that all school classes have to have a ‘classroom teacher’ who, besides teaching her/his subject, is also responsible for the children’s emotional and social wellbeing (Hermann, 2007, s. 80). Further, pedagogues work in schools to support children with special needs, and school pedagogues work to facilitate the transition from kindergarten to school, especially from grades K to 2. Schools can require assistance from psychologists, speech therapists, physiotherapists, and dyslexia-specialists from an organisation called Pedagogical Psychological Counselling.

Four teachers became members of the research team: Dorte, the classroom teacher and Danish teacher; Malene, who taught music and religion; Katja, who



was the support pedagogue for 12 lessons a week; and Pernille who was the school pedagogue for 10 lessons a week. The research leader and author of this paper, is a former teacher. Eighteen months earlier I had engaged in participant observation as a school psychologist trainee with this same group of children now in 1<sup>st</sup> grade. The data I draw on in this paper involves Dorte and Malene.

From the outset of this study, Dorte talked about being overloaded with work and frustrated in her job. She managed to cope by, in her own words, "working hard and dealing with dilemmas as they occur". For quite some time, Malene had been taking anti-depressants, prescribed by her doctor because of "depression caused by work-related stress", and just before the data was collected, Katja had been on sick leave for an extended period because of "stress and burnout".

At the time of the study the diagnosis of burn-out is common, and the categorization of children as disturbing children with a diagnosis of ADHD is both common-place practice and a common-sense way of thinking about children who disturb usual practice (Nielsen and Jørgensen, 2010; Hjørne and Säljö, 2004). Problems in the classroom are thus individualised and read as embedded in individual teachers and children, with guilt and blame shifting to and fro between them (Højholt, 1993).

This paper asks how else these dilemmas might be understood and resolved. The study works to develop new analytic tools and practices in this first grade classroom.

### **Problem displacement – sociocultural background**

The vision of comprehensive public schools to educate all children in Denmark, as in other Western countries, dates back to late 18th century when an optimistic belief in enlightenment and education suggested that freedom and equality would transform human beings into good citizens (Korsgaard, 1999). And, as a corollary, in 1798, the first written medical account was published, describing children characterized by a lack of attention (Palmer and Finger, 2001, p. 67). Today all children are required to attend the same kind of school for 9 years, to learn all they need to learn to live good lives as citizens in democratic society. School knowledge is structured such that the meeting of learning targets is measurable at all times.

In his Foucauldian analysis of the Danish Public School from 1950 to 2000, Hermann (2007) relates how power and discipline have been a continuously growing challenge in this move to comprehensive schooling. In the USA, this same movement is linked to an increase in children categorised as hyperactive and unable to concentrate in the school context (Korsgaard, 1999). In 1961, a medical company was allowed to administer methylphenidate<sup>51</sup> to 81 so-called disturbing children<sup>52 53</sup>, and many indeed reacted with behaviour that was less hyperactive and more focussed (Adalbéron, 2010). This provided new pathways for understanding and reacting to behavioural differences among children with new biomedical and psychological treatments being developed (Rose, 2007; Nielsen and Jørgensen, 2010). The diagnosis of ADHD was developed between 1961 and 1987, and listed in the DSM-III. The terms developed to diagnose ADHD are still regarded as valid.<sup>54</sup>

During the same period of expansion in education, governments in most Western countries have increasingly required schools to be 'inclusive', meaning that regardless of any differences, all children should attend the common public school (Slee, 2010; Hermann, 2007). Associated with this trend is an increasing tension between so-called 'inefficient organizations' and 'defective students', each held responsible for school failure and segregation (Hjörne, 2004, p. 25).

Increasing demand for inclusion gained momentum with the *Salamanca Statement of Principles, Policy and Practice in Special Needs Education* (UNESCO, 1994). This involved a shift away from inclusion as merely moving already 'labelled' children into the classroom with the aim of normalising them (Michailakis and Reich, 2009; Graham and Jahnukainen, 2011). Instead the focus was on abilities of schools and school teachers to meet the needs of all children (Michailakis and Reich, 2009, p. 26). However, the occurrence of the ADHD diagnosis has not stabilized with this understanding of inclusion. Instead, there has

---

<sup>51</sup> Methylphenidate is an amphetamine derivative that was well known in the early 1960s from its effect on military personnel who had to cope with extreme situations (Adalbéron, 2010).

<sup>52</sup> These children were also Afroamerican and socially deprived (Adalbéron, 2010, p.10)

<sup>53</sup> In 1937 methylphenidate had coincidentally proved to have a calming and concentration-enhancing effect on children who suffered from severe headaches following encephalography (Smith, 2010).

<sup>54</sup> DSM is the American Psychiatric Association's Diagnosis Manual. In the 1994 edition the ADHD diagnosis was revised to be more inclusive, but it lists the same behavioral characteristics as the 1987 edition (American Psychiatric Association, 1994).

been an explosive increase (Graham 2006a; 2010). Over the last ten years there has been an 83% increase in the number of ADHD diagnoses in Denmark. The use of medication has similarly risen dramatically (Kristensen and Mørck, in review).

In this same period of school history – since the educational explosion in the 1950s and 1960s, since the demand for inclusion, and since the ADHD diagnosis was introduced – teacher burnout as a category of illness has been increasingly present. Burnout is not listed in the DSM-IV as a psychiatric diagnosis. However, it is accepted as a psychological phenomenon that doctors consider when medicating and granting sick leave, due to depression caused by stress. American psychiatrist H.J. Freudenberger (1974) introduced burnout as a syndrome that teachers with ‘an overzealous desire to help others’ might develop (Freudenberger in Byrne, 1999, p.17). In 1976, Maslach described what she called a ‘social cognitive multidimensional definition of burnout’, including the components of outer stress, evaluation of others and evaluation of self (Maslach, 1999) resulting in emotional exhaustion, depersonalization and low self-esteem, including disbelief in one’s own competence (ibid.). Maslach's definition has gained widespread legitimacy in teacher burnout research (Vandenberghe and Huberman, 1999).

From a sociological research perspective, teacher burnout is regarded as caused by global trends in managerialism, where ‘human resources’ are increasingly regulated and workloads intensified. Teachers are caught in a set of contradictory and unmanageable demands. They should cooperate with each other but they lack of time; children should reach required standards but also have their socioeconomic background and cognitive skills taken into account (Graham, 1999; Farber, 1999); the audit culture specifies outcomes that must be achieved and at the same time requires constant change (Miller, 1999). These features of managerialism have been demonstrated to undermine teachers' self-perception as professionals, in particular, compromising their ethical values and the meaning and value of their work (Smylie, 1999; Miller, 1999). Sleeper (1999) argues that the ‘psychological contract’, that used to give teachers authority to change elements of children’s behaviour over time and according to their relational experience, has not been replaced in an era in which teachers now lack authority.

Teacher burnout and student behaviour are connected. Beszterczey, Katzenstein, Park and Goring (2002) found a significant correlation, with aggressive and oppositional behaviour from students experienced by teachers as extremely stressful. Hastings and Bham (2003) found a connection between students' disrespectful behaviour and emotional exhaustion and depersonalization in teachers. Students' lack of social competence is associated with teacher depersonalization and low expectations of self-accomplishment. Teacher burnout can, however, be reduced by increased self-efficacy through improved classroom management (*ibid.*, p. 124). Recent research has further demonstrated this association between student behaviour and teacher burnout (Pang, 2012; Chang and Davis, 2009; Pas, Bradshaw, Herschfeldt and Leaf, 2010). In all these studies, teachers' psychological characteristics are mentioned as affecting the correlation.

In a qualitative study of 68 Finnish 'comprehensive school' teachers Pyhälto, Pietarinen and Salmela Aro (2011) identify narratives of burdensome situations in teachers' work that are considered to be stress factors. Their analysis indicates that teachers consider prolonged unsolved problems in their social interactions with students as a cause of their feeling burned out. They reported problematic encounters with students as sources of perceiving themselves as more cynical and alienated in their work (*ibid.*, p. 1107). In this study, teacher burnout subsequently seemed to have a negative impact on student behaviour and learning (*ibid.*, p. 1102).

In all Western countries – including Denmark – teacher burnout is reported as a serious and extensive problem that causes sickness and a desire to leave the teaching profession altogether (Langager, 2008; Pyhälto et al., 2011; Pas et al., 2010; Pang, 2012; Chang and Davis, 2009; Martin et al., 2012).

Primary school teachers are often the ones who suggest an ADHD diagnosis (Nielsen and Jørgensen, 2010; Graham, 2006a; 2006b; McMahon, 2012; Prosser, 2010) and their own burnout is reported as one of the reasons (Nielsen and Jørgensen, 2010; Pyhälto et al., 2011). Hjörne and Säljö (2004; 2004b) reveal how the category of ADHD as a neuropsychiatric syndrome manifests itself at students' welfare meetings in a Swedish public school as a way of normalising school practices that marginalise students (Hjörne and Säljö, 2004, p. 333). Their analysis shows how, when a child has been referred for further scrutiny and test-

ing with other professionals and experts, and once problems have been established by teachers as being too difficult to handle, the child already has a provisional identity or label, and diagnosis is likely to be negotiated in terms of the binary ability/disability (ibid.). Tait (2003, p. 14) refers to this practice as teachers 'leaving their ethics at the school gate'; once the categorisation is in place, they accept that normal school practice is to 'force children to be drugged into normality and passivity'.

This study seeks to move beyond placing children and teachers in oppositional positions where they inevitably reproduce the tensions in a pathologising cycle of guilt allocation.

The research team worked on an analysis of burnout as loss of integrity when participating in the current arrangements of schooling (Mørck, 2006). They used collective biography work to develop new understandings of their difficulties focussing in particular on two encounters with Mikkel.

## **Methodology**

Dorte, Malene, Katja, Pernille and the students in Grade 1 participated in this social practice research as co-researchers, engaging in the common goal of developing their practice and moving beyond feeling burned out and labelling children with ADHD (Mørck and Nissen, 2005; Khawaja and Mørck, 2009, p. 30). The empirical study was the first of two similar studies conducted at two different schools (see Kristensen and Mørck, in review).

To capture the rationalities that informed their interactions (Holzkamp, 1995), I situated myself in the grade 1 classroom for 10 months and adopted wide ranging qualitative methods, including interviews, participant-observation, photo documentation and collective biography. During this time I participated as a pedagogical resource person in daily classroom activities. At team meetings, I participated as a critical friend and member, but with research as my own individual interest (Khawaja and Mørck, 2009, p. 30). The collective biography workshops, finally, opened up the possibility of developing new thought and practice in relation to 'disturbing children'.

The methodology of collective memory work was introduced by Frigga Haug (1987) as a way of collectively exploring the double processes of becoming persons among others, and at the same time constituting social phenomena. The

collective biography work that we engaged in was inspired by Davies and Gannon (2006), who state that collective biography work is a research strategy particularly suited to illuminating complex questions about pedagogical encounters, since it works with narrative, and draws on bodily knowledge and affect (Davies and Gannon, 2009).

### **Moments of being in the classroom**

In what follows I will tell two stories from my classroom observations and discussions with the teachers. The first story I have called *Dorte and 'The four points of the compass'*.

It is the last lesson of the day. Dorte, Malene and Katja are all present in the classroom, because they are celebrating the birthday of one of the children. Some parents have arrived to pick up their children from school, and since the birthday is on the schedule, they have come into the classroom. The children are eating candy and singing a birthday song.

Dorte decides to start a 'game' that is familiar to the children, called 'The four points of the compass'. Four children are picked by the teacher to 'be it'. They are placed in the corner to the left of the blackboard. Mikkel is one of the four. The game starts. Dorte asks questions and the four children in the corner quickly raise their hands to show they know the answer. The one who raises his hand first is allowed to answer, and if it is correct, he/she can move to the next corner clockwise. The aim of the game is to be the first to arrive back at the starting point.

For the first questions, all four students put up their hand. Mikkel doesn't get a chance to answer – even though it is impossible to see who raised his/her hand first. Then Dorte starts asking math questions. This clearly makes Mikkel uncertain and hesitant to raise his hand, so he suddenly finds himself the last person at the first corner.

Mikkel looks stressed and for the next question, he raises his hand as quick as lightning! Dorte notices this and (finally) chooses him to answer. But Mikkel has not yet had the time to solve the math problem, so he cannot answer right away, and Dorte announces that he is disqualified for raising his hand without having an answer. Mikkel's face distorts with tears, anger and helplessness. He grabs the nearest empty chair, made of heavy steel, throws it through the classroom and storms out. Dorte runs after him.

Not until the other children and parents have left the school does Dorte return together with Mikkel. She is sweaty, upset and constantly trying to calm Mikkel down, but eventually gives up. Mikkel leaves the classroom in anger and goes to the after-school club.

At the team meeting six days after the above episode Dorte says she is convinced more than ever that Mikkel has ADHD. She argues that the situation in which Mikkel 'lost it' and she 'lost control' in front of children, parents and colleagues proves it, and she says that it has been worrying her and wearing her out the

whole week. She suggests that they urge Mikkel's parents to have him referred to the children's psychiatric hospital to be assessed and "hopefully diagnosed with ADHD so he can be assigned to a special school ... It won't work with Mikkel in the normal school. If other students 'pop up' – and we know they will – then one just cannot manage ... One never knows how he reacts. It's just always there in your stomach as a worry ... He still has his 'small boy charm', but I can easily imagine him in two or three years. By then he will be really rude, and probably violent as well and then we cannot defend having him among the other students in class". Dorte here draws on a widespread belief, that ADHD, if not (medically) treated, will develop into violence and juvenile delinquency (Barkley et al., 2002).

Katja disagrees: "Well, his anger when he threw the chair was levelled at himself. I myself would probably lose trust in school if I never had any success ... I don't think that Mikkel has ADHD, it is just taking time for him to mature ... he is extremely impulsive, but he is smart as well and when he reacts so strongly, he is like a wounded deer that just needs to hide. He just cannot take any more defeat".

Dorte and Katja's conflicting understandings of Mikkel, and of the moment when he threw the chair, gives rise to a discussion in the research team concerning the appropriate disciplinary rules in class. Dorte, in order to legitimise her demand for more rule-bound structures and to defend her feelings of 'inadequacy' in response to Mikkel's reaction, says: "I'm a control freak. I know. I just cannot cope with not having total control. It's my personality. It's something from my childhood that I have been working on a lot. And that's why it hits me so badly when Mikkel is so disrespectful, and when I lose control in front of the class and the parents."

Katja, in contrast, introduces a developmental discourse of maturing out of impulsive behaviour, a discourse of (high) intelligence and of the child's need for basic trust (Hjörne and Säljö, 2004, p. 332-333). However, this line of argument is not accepted by the team as a whole. Dorte's medical discourse on ADHD clearly dominates the group sentiments (Rose, 2007; Hjörne and Säljö, 2004b), and seems to offer a solution for the potential school crisis revealed by the incident. It is relevant to note that Dorte uses the individualistic psychological category of 'control freak' for herself. With respect to Mikkel's behaviour, she uses the neuro-behavioural category of ADHD. When explaining how to improve pedagogy in

class to avoid Mikkel repeating such behaviour, she suggests more and stricter rules. By putting herself in the same boat as Mikkel, as one who is faulty, she both blames herself and indirectly legitimates her categorisation of Mikkel as ADHD.

As the classroom teacher in Grade 1, Dorte's contract, written by the teaching team and sanctioned by the school management – makes her responsible for contact and cooperation with parents, for communication with external experts and for students' academic and social development plans. She is also responsible for calling in substitute teachers to the class when someone in the team is sick, she is responsible for activity plans being worked out and approved by the school management each semester, and she is responsible for implementing structures from 'Cooperative Learning Principles' in her class<sup>55</sup>. She meets with her team of teachers for one hour each week to plan and evaluate activities, to discuss students, and to develop learning structures.

This organizational form – called 'self-managed teams' – is widespread in Denmark, as it is in educational organizations in the Western World (Bovbjerg, 2006, p. 244). Within the team, Dorte allocates tasks and responsibilities following the classic leadership model (Handy, 1999). Dorte's reasons for action when Mikkel throws the chair in class in front of pupils and parents are stated as: "It's all about objectives and goals for your team". She regards herself as responsible for what takes place – including how the other team members feel and what they do – not taking into account that team members participate with different levels of academic professionalism, different interests and rights, different positions in school, varying life interests. In calling herself a control freak she pathologises herself for taking on the management role that the team contract creates (Anderson and Born, 2001).

From Dorte's perspective the situation in class is thus full of ambivalences: Is she an equal colleague with the other team members? Are they 'we'? Is she recognized as the leader or as 'one of us'? Is it her responsibility that Mikkel 'freaks out'? Are the structures of the team her responsibility? And who is she

---

<sup>55</sup> Cooperative Learning Principles is a teaching strategy in which small student groups, each having students with varying levels of ability, through a variety of learning activities, improve their understanding of a subject. Each member of a group is responsible not only for what is taught, but also for helping group mates learn, thus creating an atmosphere of achievement. Implementing Cooperative Learning Principles in 1A has also implied 'trust training exercises' (Kagan, 2008).



responsible to? She engages in negative self-judgement and is highly conflicted and ambivalent as she reflects on what happened:

“I often find myself incredibly dominant. And even though I am always the one who takes responsibility for planning activities in class, I hate to govern ... I am the one with most supplementary training in special education, and I know much more than the others about children's development and also about ADHD, and so maybe I should just push through my views, but I don't want to disrespect them”.

Dorte struggles in the contradictory roles of both leading and being a teacher among peers. She “sits at the computer for days to plan activities and schedules for the team to make sure the students will develop optimally” and she feels that – even when Mikkel is obviously in trouble – she cannot deviate from the plans that she has made and about which she has informed Malene and Katja, “because then they would not know what to do. I have to stick to the classroom management structures ... I have gone through a lot of work to learn ‘Cooperative Learning’ structures and to make sure that everyone in the team knows how to use them. We have to make sure that all the children – Mikkel for one – gets a chance to read with a grown-up every day.”

As the responsible team leader Dorte, at a parents’ meeting, has informed the parents about such cooperative learning principles as ensuring differentiation, and she has asked the parents to re-read every day with their child what (s)he has already read in class, and to do so in the form that Dorte has used. ”But then when I have to substitute for another teacher, all my plans fall to pieces, and I can feel the parents disrespecting me as a professional.” Bovbjerg (2006) regards such team collaboration as an instrument of New Public Management and Human Resource Management that “installs a performance orientation into the worker's soul” (ibid., p. 245). To show how team collaboration generates conflicting identities, Bovbjerg contrasts the concept of collegiality with that of team collaboration.

Collegiality, she states, develops from staff members’ daily social interaction in which different kinds of norms and traditions evolve over time, whereas team structure is initiated by policy-makers and school management, as a management tool (ibid. p. 250). Dorte’s longing to become a recognisable and appropriate person in her team leads her to carrying out and sticking to these pre-planned structures of teaching. Neither her own individual needs nor Mikkel’s should be allowed to de-rail this commitment. She implements these plans that

promise to ensure the students' social and academic development, and to prevent Mikkel (and others) from 'popping up'. Her general strategy for fulfilling these ambitions is 'knowing more' about ADHD and about teaching structures and by taking on responsibility for the team.

My second story I have called *Malene and Mikkel on the staircase landing*. As part of the endeavour to integrate education, grades K to 2 have common activities every Monday morning. Students are divided into groups across classes and all the teachers and pedagogues who work in the early-schooling department have to cooperate and participate in groups according to one of their primary subject areas. Activity planning and student group formation takes place at meetings held six times a year, attendance being mandatory for teachers and support pedagogues. Student groups are established according to the cooperative learning principle of homogeneity. This Monday morning, however, some teachers have called in sick, and others are asked by the principal to substitute for them. Therefore, the student groups and activities have to be changed at the last minute.

Malene ends up being the only grown up together with about sixty 6-8 year-old children in the (now too small) classroom of grade 1 and – while trying to get an overview of who is present, what activities will be possible with whom and where – she tries to communicate to the students the changed group structure for today, where the groups go, what to do and with whom. Malene sweats and her face is flushed. She hastily looks through the pile of papers that she holds in her hand, running her other hand over her forehead. She has to shout as loud as she can to get the children's attention.

When she gets to Mikkel, she tells him that today he cannot, as usual, participate in the music activity with her. Instead, he has to join the outdoor activity group. But Mikkel loves music! And he is not allowed to participate in ordinary music lessons with his own class, because he disturbs the others. Therefore, when Mikkel learns that he will not be allowed to play music, he gets very disappointed and runs out of the classroom. Knowing that Mikkel sometimes leaves the school area – and being very afraid of the consequences and dangers – Malene follows him out of the classroom and finds him on the staircase landing with about 4 meters left to the linoleum-covered concrete stairs.

Children swarm out from the classroom and an atmosphere of uproar spreads. Malene – alternating between threatening and begging – tries to get Mikkel to come down. But Mikkel doesn't come down until the principal arrives, climbs up and carries him down.

At the team meeting I bring up the staircase incident. I acknowledge Malene's way of handling the difficult situation. However, Malene explains that despite this acknowledgement, and despite her exhaustion and the distress, the entire incident

caused her – the worst thing was ‘losing face’ in front of the principal, when she could not get Mikkel to come down: ”It's scary. He's just a little boy, but he can make you feel totally assaulted”. Malene reflects that maybe Mikkel’s behaviour is problematic to an extent that they should attempt to have him diagnosed with ADHD after all. Yet, she feels bad about this and continuously blames herself for not being able to connect with Mikkel and avoid him getting onto the staircase landing.

Malene does not feel sufficiently recognized in and respected by the team and wishes the incident would just pass unnoticed at the meeting. Not coming to understanding with herself and with Dorte, Katja and Pernille about ‘each of their standpoints’ in the incident, leaves her with feelings of shame, and – desiring to be a good team member – she reluctantly accepts the ADHD discourse.

At the team meeting, Malene does not take into account the fact, that she was put in an impossible position by structures colliding with staff sickness. Malene participates in a dilemma with no action possibilities being developed in the team other than the diagnostic discourse. She feels depressed. Reaching consensus has made her feel marginalised. Having been a teacher for 35 years, Malene walks on the margin of the social community of practice in which structures and teamwork and the medical discourse of ADHD constitute the ideology. The contact with students as an act of verifying that pupils can speak for themselves was Malene’s reason for action, when she pleads with Mikkel to come down from the staircase landing (Säfström, 2012).

### **From moment to mo(ve)ment through collective biography**

As we have seen, Dorte is caught in double-binds caused by management structures, and Malene suffers in schooling structures that do not recognise or value her contact with children or engagement as a professional. They both explain their difficulties in individual psychological terms that internalize the processes and make them feel insufficient and ashamed to share their reasons for action. They therefore take on the need for control of Mikkel and of themselves (Rose, 2007). Through the collective biography work, the two moments involving Mikkel are opened up.

I started the workshops by reading aloud an account of a situation in which I was negatively affected in my capacity to be a ‘good teacher’, and where I was

unable to act to counter the negative impact on my practice. The account was written, in the mode of collective biography memory writing, to avoid explanations and clichés, but with detailed descriptions of my bodily remembering of the moment including a detailed description of the place and time of the incident. Listening to the story and talking about it in the group made it vivid in everyone's minds and bodies, prompting new stories about similar remembered moments. In this way I removed myself from a position of one who judges at a distance.

We then started a process of each of us telling our stories with the others listening carefully (Davies and Gannon, 2006), and then writing down our stories in as much detail as possible. We read them to each other and worked on them to eradicate clichés and to make visible the discourses that we had applied in order to collectively explain or analyse what took place in the remembered moments.

It became evident to us, through this memory work and analysis, how vulnerable we had been to discourses of schooling that were dominant at the time of the remembered moment, and it became possible to – collectively – unfold new understandings and possibilities for action (Davies, 2000). To assist the process of tracing and identifying those dominant discourses and structures of schooling, I had collected pedagogical literature from the complete period of our teaching careers (1974-2009).

Dorte's remembered moments in the collective biography were all about what she had accounted for as 'her problem with control': "I was totally overcome when Mikkel laughed right in my face and I yelled at him – I totally lost control" and "when he turned around and gave me the finger, I felt completely out of control and hit him in the face". She talked about a situation in which the principal, instead of recognizing all the work she had put into complying with all team members in her planning "hinted that I was just looking after number one. So I just sat there with the tears burning in my eyes feeling attacked and helpless. I can't even remember what I actually did".

In analysing these moments of hurt and pain, we were able to see several binaries at work on Dorte's thoughts and practices: expert/ordinary teacher; pupil/teacher; authority and control/disrespect and chaos. The binary of serious/fun also played a significant role when, for example, she yelled at Mikkel for laughing at her, and when she participated in the 'four points of the compass' game. She

acts as a teacher in the sense that 'play should be learning, since learning is the goal of school', 'play should not just be fun, since fun is waste of time'.

In the collective biography workshop we began to see how 'play', over the course of our teaching careers (1974-2009), has been co-opted into pedagogical discourses, and how this has meant that the voluntary and spontaneous nature of playing has been jeopardized. We saw this as an example of “governmentality” at work on us and through us (Foucault, 2000). And we could see how the 'smooth space of play' that is characterized by an absence of binaries and categorisations, had developed into rules stating dogmatically what is right and what is wrong in the context of schooling (Davies, 2009).

Inspired by philosophical play theory (Tuft, 2002) discriminating 'self-made rules' and 'actual rules of play', from a social practice theoretical standpoint, Dorte's self-understanding in the four-point game when Mikkel throws the chair can be analysed as a double-bind between play as a pedagogical tool for establishing and maintaining structures, and play as a voluntary activity. How should one recognize oneself and be recognized by others when acting as teacher in a game – that in fact is constructed as a set of conditioning rules – initiated as a birthday celebration, in the last five minutes of the lesson, with parents present, and with fun and serious binarized and thus excluding the other.

In discussing and retelling her stories, at one point Dorte said: ”Look at what I am expected to be! A nice girl and also a person with authority, and I always have to know the most recent theories, I have to be an exciting teacher who develops new methods all the time and is never boring”. However, during the workshops, she comes to new practice understandings when she says: ”I am beginning to see what governmentality means. It makes me stressed out ... and we have all these goals that we use to hit ourselves on the head with, not even knowing if we accomplish them. I often find myself more concerned about if it's my fault than about the fact that what I really want to do is to take care of the children”.

Through the collective of the team, Dorte reconceptualises 'her control deficit' in terms of participation in a school context where the need for control and discipline is urgent and self-governmentalised, and where binaries are strong. She sees that understanding Mikkel's behaviour as communicative in the specific moment would provide whole new opportunities for action. She might not have

started the game within the short time frame; she might not have chosen a game that had to have her as the 'boss', suggesting a game that the students could play (and be played with <sup>56</sup>) by themselves; she could have bent the rules to make sure that Mikkel was not the last one at the first corner. With different choices she might not have felt the need to keep an ADHD 'expert eye' on Mikkel. What is of interest here, though, is not which choices she made, but that the collaborative telling and listening in the space of trust and openness created within the collective biography work, and the careful reading and thinking and analytic questioning that go with it, unlock the frame in which all that happened was inevitable, and in which someone, some *individual*, either her or Mikkel (or both), must be judged and found wanting and so carry the burden of blame.

Malene's recalled memories were about situations in which she had felt 'messy', 'unstructured' and 'lacking authority'. One story was of her teaching in grade 1 and the children "talking and being noisy and I was all engaged in helping some of them and didn't notice the noise. But when Dorte entered the classroom, the pupils immediately became quiet and I felt so ashamed". And another time when the principal entered the classroom and said: "I wonder if teaching is possible in this noise". Like Dorte in the earlier story, Malene interprets the incidents through an individualistic framing and moves instantly to self-judgement, finding herself wanting.

Such a strategy Deleuze (1980) associates with morality, which he strongly contrasts with ethics. Morality measures each subject against an imagined ideal and as such is very similar in structure to managerialism, which states what each teacher and each student should be and then engages in extensive surveillance to catch anyone who falls short of that ideal. Ethics in contrast does not measure each individual against an imagined ideal, but asks in each moment, in each encounter with the other, "what is it to be this?" Ethics is not about following rules, but about an openness in each moment to the possibility of seeing and being in new and unexpected ways (Davies, 2012; Davies and Wyatt, 2011).

---

<sup>56</sup> Philosophical play theory argues that an activity can be called play insofar as the persons playing are played by the play (Tuft, 2002).

The collective biography workshops opened up such a space of open listening to self and other. Malene began to remember more and more moments when she had ‘good contact with Mikkel’ and ‘talked with him’ and he let her help him to not give up on school assignments. There were times when she had “managed to include Mikkel in classroom activities” and these were listened to by the rest of us, opening up mo(ve)ments beyond the binaries. This in turn opened up discussions about what should be considered as 'authority' in the team, about the application of cooperative learning structures and about Malene's position in the team. She stated:

“It is difficult to feel that you really do have a choice in a situation where you are being hurt. But you do. I am tired of us teaching the children meta-cognition. They have to know something about their own behaviour, but in that way, they are never allowed to stay in the flow. I think that we demand something from them that we ourselves find hard ... I become passive when you talk about meta-cognition and agendas, Dorte. I wish that we could sometimes just let things float”.

At this point, Malene moved beyond team cooperation as a New Public Management tool and reached a form of collegueship (Bovbjerg, 2006) and cooperation where “*contradictions are continuously dealt with, regulated and often imply conflicts*” (Mørck, 2008, p. 51, my transl.). Within the team, through these workshops, a process of coming to understand each other’s standpoints in practice was initiated. During this process, Malene started arguing for "evaluating the use of 'structures' at team meetings, so that persons become aware of when they are stressed by the structures, and she argued that they ”together – instead of it being only Dorte’s responsibility – make plans for the activities”.

The staircase landing became a mo(ve)ment away from being stuck in schooling structures. It led to Malene saying that another time, in a similar situation, she would demand assistance. Another time, she says, she would “have a dialogue with Mikkel about his strong desire to be in the music group” and ask for and listen to Mikkel's reasons for action.

## **Conclusion**

This paper offers a research practice that enables teachers to analyse the ways they are caught up in current management practices that cause them to think and act in ways that can be understood as leaving their ethics at the school gate. Situating the study in the classroom where teachers are caught in a number of double

binds, often generated by the new managerialism that has become prevalent in schools globally, the study has been able to show the ways in which teachers and children are individualised and pathologised, thus together and separately taking the blame for the things that disrupt the way schooling is supposed to happen according to the new rules by which they are governed. An extensive period of detailed observation and participation as part of the research team enabled the author to lead the teachers through a collective biography exercise that enabled them to develop insights into their current entrapments and to begin to envisage new ways of relating ethically to each other and to the children.

---

### References

- Adalbéron, E.W. (2010). *Alt du ikke får vite om ADHD og Ritalin. Et kritisk blik på diagnosticering og medisinerer av atferdsproblemer*. Kristiansand: Eget forlag.
- Andersen, N.Å. and Born, A.W. (2002). *Kærlighed og omstilling*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistic Manual of Psychiatric Disorders. DSM-IV*.
- Barkley, R.A. (with 84 coendorsers) (2002). International Consensus Statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 5: 89-111
- Beszterczey, S.K., Katzenstein, T., Park, K. and Goring, J. (2002). Are Students with ADHD more stressfull to teach? *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*. 10(2): 79-89
- Bovbjerg, K.M. (2006). Teams and Collegiality in Educational Culture. *European Educational Research Journal* 5(3 and 4): 244-253
- Byrne, B.M. (1999). The Nomological Network of Teacher Burnout: A Litterature Review and Empirically Validated Model. In A.M. Huberman and R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Chang, M.-L. and Davis, H.A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their reationship with students. Deconstructing teachers' judgement of disruptive behaviour/students. In P.A. Schutz and M. Zembylas (Eds.) *Advances in Teacher emotions research*. New York. Springer
- Davies, B., (2012) The ethic of truths: Badiou and Pierre Rivière, *Emotion, Space and Society* , 5(4) 226-234.
- Davies, B. (2011). *Deleuze and collaborative writing: An immanent plane of composition*. (pp. 1-146) New York: Peter Lang.
- Davies, B. (2009) Difference and Differentiation. In: Davies & Gannon (Eds.). *Pedagogical Encounters*. New York: Peter Lang.
- Davies, B. (2000). *(in)scribing body/landscape relations*. Oxford: AltaMira Press.
- Davies, B. and Gannon, S. (2009) (Eds.) *Pedagogical Encounters*. New York: Peter Lang



- Davies, B. and Gannon, S. (2006) (Eds.). *Doing Collective Biography*. New York: Open University Press
- Davies, B. and Wyatt, J. (2011). Ethics. In: Wyatt, J., Gale, K., Gannon, S. *Deleuze and Collaborative Writing. An Immanent Plane of Composition*. New York. Peter Lang.
- Deleuze, G. (1980) 'Cours Vincennes 12/21/1980,' Available HTTP: <<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=190andgroupe=Spinoza andlangue=2>> (accessed 10 February 2010).
- Farber, B.A. (1999). Inconsequentiality – Key to Understanding Teacher Burnout. In A.M. Huberman and R. Vandenberghe (Eds.) *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge University Press.
- Foucault, M. ((1994) 2000a). Power. In P. Rabinow (Ed.). *Essential Works of Foucault 1954–1984*. New York: The New Press.
- Graham, L. (2010). (Ed.) *(De)constructing ADHD. Critical Guidance For Teachers And Teacher Educators*. New York: Peter Lang
- Graham, L. (2006b). The Politics of ADHD. In *Proceedings Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference*. Adelaide, Australia.
- Graham, L. (2006a). Caught in The Net: a Foucauldian interrogation of The Incidental Effects of Limited Notions of Inclusion. *International Journal Of Inclusive Education*. 10(1): 3-25
- Graham, L. and Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta, and Finland. *Journal of Education Policy*. 26(2): 263-288
- Graham, P.A. (1999). Teacher Burnout. In A.M. Huberman and R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Handy, C. (1999). *Understanding Organization*. London: Penguin Books
- Hastings, R.P. and Bham, M.S. (2003). The relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*. 24(1): 115-127
- Haug, F. (1987) (Ed.). *Female Sexualization*. London: Verso
- Hermann, S. (2007). *Magt og oplysning*. København: Unge Pædagoger.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for Inclusion. Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in Swedish school*. Gothenburg: Acta Iniversitatis Gothenburgensis.
- Hjörne, E. and Säljö, R. (2004). The pupil welfare team meeting as a discourse community accounting for school problems. *Linguistics and Education*. 15: 321-338
- Hjörne, E. and Säljö, R. (2004b). "There's something about Julia". Symptoms, Categories, and the Process of Invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in a Swedish School: A case study. *Journal of Language, Identity and Education*. 3(1): 1-24
- Holzkamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast*. 2(3-31)
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver: Forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.

- Kagan, M. (2008) *Brug Kraften*. Downloaded from: [www.cooperativelearning.dk](http://www.cooperativelearning.dk) November 17th, 2008
- Khawaja, I. and Mørck, L.L.(2009) Researcher Positioning. Muslim 'Otherness' and Beyond. *Qualitative Research in Psychology*. Vol.6 (28-45).
- Korsgaard, O. (1999). *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal
- Kristensen, K.L. and Mørck, L.L. (in review). ADHD medication in a Danish Primary School. *European Journal of Psychology and Education*.
- Langager, S. (2008). Den attraktive diagnose. *Asterisk* 41(7-8). Emdrup: Danmarks pædagogiske Universitetskole Aarhus Universitet.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Martin, N.K., Sass, D.A. and Schmitt, T.A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burn-out: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*. 28: 546-550
- Maslach, C. (1999). Progress in Understanding Teacher Burnout. In A.M. Huberman and R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- McMahon, S.E. (2012). Doctors diagnose, teachers label: the unexpected in pre-service teachers' talk about labelling children with ADHD. *International Journal of Inclusive Education*. 16(3): 249-264
- Michailakis, D. and Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *ALTER, European Journal of Disability Research*. 3: 24-44
- Miller, L. (1999). Reframing Teacher Burnout in the Context of School Reform and Teacher Development in the United States. In A.M. Huberman and R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Mørck, L.L. (2008). Anerkendende samarbejde – professionelles tværfaglige samarbejde omkring 'børn i vanskeligheder'. *Tidsskrift for Socialpædagogik*. 21: 47-57
- Mørck, L.L. (2006). *Grænsefællesskaber*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Mørck, L.L. and Nissen, M. (2005). Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. In T.B. Jensen and G. Christensen (Eds.). *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Nielsen, K. and Jørgensen, C.R. (2010). Patologisering af uro? In S. Brinkmann (red.) *Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nissen, M. (2012). *The subjectivity of participation. Articulating social work practice with youth in Copenhagen*. Hampshire: Palgrave Macmillan
- Palmer, E. and Finger, S. (2001). An Early Description of ADHD (Inattentive Subtype): Dr. Alexander Chrichton and 'Mental Restlessness'(1798). *Child Psychology and Psychiatry Review*. 6(2): 66-73

- Pang, I.W (2012). Teacher stress in working with challenging students in Hong Kong. *Educational Research Policy Practice*. 11: 119-139
- Pas, E.L., Bradshaw, C., Herschfeldt, P.A. and Leaf, P.J. (2010). A Multilevel Exploration of the Influence of Teacher Efficacy and Burnout on response to student Problem Behaviour and School-Based Service Use. *School Psychology Quarterly* 25(1): 13-27
- Prosser, B. (2010). Engaging Pedagogies: From Psychomedical Deficits to "Virtual Schoolbags". In L. Graham (Ed.) *(De)Constructing ADHD. Critical Guidance For Teachers And Teacher Educators*. New York. Peter Lang
- Pyhälto, K., Pietarinen, J. and Salmela-Aro, K. (2011). Teacher working environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education* 27: 1101-1110
- Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself. Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Säfsström, C.A. (2012). What Are Schools for When the Wrong People Speak. Paper delivered at lecture held December 5th 2012 at Department of Education and Pedagogy, University of Aarhus, Denmark.
- Slee, R. (2010). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. London: Routledge
- Slegers, P. (1999). Professional Identity, School Reform, and Burnout. Some Reflections on Teacher Burnout. In A.M Huberman and R. Vandenberghe (Eds) *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. New York: Cambridge University Press
- Smith, M. (2010). The Uses and Abuses of the History of Hyperactivity. In L. Graham (Ed.) *(De)Constructing ADHD. A Critical Guidance for Teachers and Teacher Educators*. New York. Peter Lang
- Smylie, M.A. (1999). Teacher Stress in a Time of Reform. In A.M. Huberman and R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Tait, G. (2003). Free Will, moral responsibility and ADHD. *International Journal of Inclusive Education*. 7(4): 429- 449
- Tuft, K. (2002) Det fascinerende ved børns musik. In K.A. Rasmussen and S.B. Nielsen (Eds.) *Musik til tiden*. Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action for Special Needs Education*.
- Vandenberghe, R. and Huberman, A.M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. New York: Cambridge University Press.
- X School Intranet (2008). Name and homepage of the school anonymous.

### Author

Karen-Lis Kristensen is a PhD candidate at Aalborg University, Denmark. Email: karenliskristensen@gmail.com

## Nysgerrighed udvider fællesskaber – overskridelse af inklusion som sorteringsteknologi

Af Karen-Lis Kristensen<sup>57</sup>

Publiceret i: *Psyke og Logos*, 34(1) 127-151. København: Dansk Psykologisk Forlag 2013

### Abstract

Artiklen adresserer aktuelle inklusionsproblematikker, som de konstitueres og deltages i af børn og lærere i en indskolingsklasse i en dansk folkeskole.

Casen er hentet fra et social-praksisforskningsprojekt, der sætter social praksisteoriske begreber om læring som situeret deltagelse i praksis, om handleevne i praksis, om selvforståelse i praksis i anvendelse på empiriske data, som er indsamlet i en 1. klasse i perioden marts til maj 2012. I analysen anvendes også Deleuzes begreb om forskelliggørelse samt Davies begreb om be-longing to belong.

Såvel elev- som lærerperspektiv udfoldes gennem analyse af intense historiske hverdagsøjeblikke.

I studiet er anvendt kvalitativ metodologi bestående af deltagerobservation, videooptagelser, (fotobaserede) kvalitative interviews og kollektivt biografiarbejde.

Analysen argumenterer for, at elevens deltagelse fra en position som først ekskluderet og dernæst inkluderet fastholder ham i ADHD-adfærd, og at hans lærers deltagelse fra en position som almindelig lærer, der ikke har ADHD-ekspertviden, fastholder hende i udmattende kontrol-performance.

Gennem kollektivt biografiarbejde med lærere og børn opnås praksiserkendelser om kategorial forskelsforståelse som begrænsende i forhold til udvidelse af handlemuligheder, og det vises, hvordan nysgerrighed udvider fællesskabet.

Emil holder fast:

”Jeg så selv, at Hans kravlede rundt under mit bord. Det var, mens jeg sad og spiste”. Hans benægter forurettet og ryster på hovedet. De andre børn i klassen – flere og flere – råber:

”Nahej! Hans kravlede ikke under dit bord.”

Emil råber højt tilbage – igen og igen:

”Jo, du gjorde.”

og alle andre råber ind mod ham:

”Nej, han gjorde ej.”

”Jo”, råber Emil.

”Nahaj” råber de andre. Højere og højere indtil Emil bryder ud i et højlydt hulk og af sine lungers fulde kraft råber:

”HOLD KÆFT!”

Der bliver stille. (Videoptagelse 30. marts 2012).

Box 1 Vignette

---

<sup>57</sup> Karen-Lis Kristensen er cand psych., aut. psykolog og ph.d.-studerende på Aalborg Universitet, Institut for Kommunikation. Hun er tidligere lærer, musikpædagog og arbejder nu som PPR-psykolog.

## 1. Emil, 1.b og lærerteam: praksisproblematik

1.b består af 12 drenge og 14 piger. Emil er én af drengene. Han er 7 år. Da videooptagelsen blev lavet, sad Emil sammen med tre andre børn, som havde lavet ballade i frikvarteret, ved to borde midt i klasseværelset, mens klassens øvrige børn sad omkring dem i 'hestesko bordopstilling'. Siden august 2011, hvor Emil startede i 1. klasse, har lærerne opfordret forældrene og PPR-psykologen til at indstille Emil til børnepsykiatrisk undersøgelse for ADHD. Klassens lærerteam er: Heidi, som er dansk-, musik-, idræts-, kristendomskundskabs- og klasselærer i 1.b; Lene, som er matematik-, billedkunst- og natur- og tekniklærer i 1.b og Kate, som er både SFO-pædagog for børnene i 1.b og støttepædagog i klassen fem timer ugentlig.

Emil er meget hurtig til at løse matematikopgaver; han læser hurtigt og flydende; han elsker at tegne og kan fortabe sig helt i frembringelsen af sine billeder (Lene i interview). Men lærerne oplever Emils adfærd i klassen som svarende til kriterierne for ADHD-diagnosen. På et specialcentermøde<sup>58</sup> i august 2011, hvor skoleledelse, Emils forældre, klassens lærerteam og PPR-psykologen<sup>59</sup> deltager, argumenterer de således for, at Emil bør henvises til børnepsykiatrien: ”Han hører ikke, hvad der bliver sagt”. ”Han venter ikke på, at instruktionen ved tavlen er færdig”. ”Han kan ikke selv tilrettelægge sit arbejde med opgaverne, så han kommer ikke rigtig i gang, hvis ikke vi står ved ham”. ”Han roder med sine ting”. ”Han kan aldrig finde sine ting”. ”Han lader sig let distrahere, og så kører han ud af en meget uheldig tangent og forstyrrer hele klassen”. ”Emil sidder uroligt på sin stol”. ”Han rejser sig ofte fra sin plads, og hvis vi ikke stopper ham, farer han omkring”. ”Han afbryder både sine klassekammerater og os”. ”Han mangler situationsfornemmelse” (notater fra mødet).

Og så er Emil – ifølge lærerne – stadig mere upopulær blandt de andre børn (lærerne, oktober 2011) (se kriterierne for diagnosen 'Hyperkinetisk forstyrrelse' i

---

<sup>58</sup> Specialcentermøder er det forum, hvor lærere og skoleledelse inddrager forældre og PPR-psykolog i problematikken omkring et barn.

<sup>59</sup> PPR-psykologen er forfatter til denne artikel. Mens forskningsprojektet blev gennemført – havde orlov fra en stilling som PPR-psykolog.

WHO, 1994 ).<sup>60</sup> Heidi mener, at de andre børn er ”bange for, at han lokker dem i en fælde, så de får skæld ud, eller at han knalder dem en” (notater fra mødet).

Indtil april 2012 havde lærerne ønske og forventning om, at Emil med en ADHD-diagnose ville modtage et specialskoletilbud, eller at en ADHD-diagnose ville udløse et antal støttelærertimer eller specialundervisningstimer til Emil. Men med loven, som populært kaldes 'inklusionsloven', og som blev vedtaget i april 2012, er dette ikke længere en mulighed.<sup>61</sup> Lærerne føler sig pressede og frustrerede. Heidi og Lene oplever hverdagene som en kamp for overlevelse. Lene græder dagligt og overvejer, om hun vil skifte erhverv.

Emils forældre fortæller om oplevelsen af at stå i et uoverskueligt dilemma omkring, hvorvidt de ønsker Emil henvist til børnepsykiatrien, hvor de frygter, at man vil foreslå medicinering. Et dilemma, der tærer hårdt på familiens to andre børn og på ægteskabet. I de snart to år, Emil har gået i skole, er de vedvarende blevet informeret om Emils forkerte adfærd og upopularitet. De er flere gange blevet ringet op af de andre forældre i klassen, som klager over Emils adfærd, der forstyrrer undervisningen eller børnefødselsdagene. Emils mor er bange for at bevæge sig rundt i lokalområdet og for at deltage i skolearrangementer. Hun er nået til et punkt, hvor hun tænker, at det ville være en lettelse, hvis Emil fik en diagnose, så hun ikke hele tiden skal føle sig bange og skyldig, selvom hun ikke oplever, at der er noget galt med ham. Emils far ønsker ikke Emil henvist til udredning i psykiatrien (Emils forældre ved samtale i hjemmet, marts 2012). At mødre kan føle sig presset af skolens syn på deres barn til at lade dem diagnosticere og medicinere, bekræftes studier som er foretaget af Graham (2010) samt

---

<sup>60</sup> I WHO's diagnosemanual ICD-10 (1994), som anvendes i Danmark, er betegnelsen for ADHD: 'Hyperkinetisk forstyrrelse'. ADHD anvendes i den amerikanske diagnosemanual, DSM IV (APA, 1994). ADHD-diagnosen er bredere og mere inklusiv end 'hyperkinetisk forstyrrelse', men det danske referenceprogram for udredning og behandling af børn og unge med ADHD, som er udarbejdet af Børne- og Ungepsykiatrisk Selskab i 2008, anvender den amerikanske diagnosebetegnelse og beskrivelse (BUP, 2008). Kriterierne, der er citeret her i artiklen, er kriterierne for 'hyperkinetisk forstyrrelse'.

<sup>61</sup> Lov nr. 379 (Ministeriet for Børn og Undervisning). Før inklusionsloven blev vedtaget, var afgrænsningen af, hvad der var specialundervisning, betydeligt uklar: Specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand kunne gives til børn, hvis udvikling krævede særlig hensyntagen eller støtte, og som ikke alene kunne understøttes inden for rammerne af den almindelige undervisning. Efter lovændringen er dette skærpet til, at specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand uden for den almindelige undervisning alene omfatter børn, hvis undervisning i den almindelige undervisning kun kan gennemføres med støtte i mindst 12 undervisningslektioner ugentligt (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012).

Emerald & Carpenter (2010). Omvendt viser Singh (2003) i sine studier en tendens til, at fædre ser på deres sønners adfærd – den adfærd der af lærere og psykiatrer kategoriseres som ADHD – som almindelig drengedådsførelse.

Denne artikel adresserer inklusionsproblematikken, som den aktuelt konstitueres og deltages i af børn og lærere i en indskolingsklasse i en dansk provinsby-folkeskole. Specifikt fokuseres på vanskelighederne omkring Emil som et af de urolige børn, der ofte udredes i PPR og henvises til børnepsykiatrisk undersøgelse for ADHD (Nielsen & Tanggaard, 2011; Nielsen & Jørgensen, 2010). Disse børn er også for en stor del de børn, der pga. inklusionsloven har fået et nyt deltagelsesgrundlag for deres skolegang, ligesom lærernes betingelser for at udøve deres arbejde er ændret. Artiklen belyser følgende spørgsmål:

- Hvordan deltager Emil i de modsætningsfyldte betingelser, som ekskluderet /inkluderet-positionen udgør?<sup>62</sup> Hvilke modsætninger viser sig i hans skolehverdag? Hvordan påvirkes hans handle- og læringsmuligheder?
- Hvordan deltager Heidi som klasselærer i de modsætningsfyldte betingelser, som den historisk skabte skolekontekst udgør? En kontekst, hvor grænserne for, hvad der anses som normalt, og hvilke børn det forventes, at hun skal kunne undervise og bringe til at opnå de samme resultater, til stadighed ændres? Hvordan påvirkes hendes handle- og læringsmuligheder?
- Hvordan kan modsætningerne overskrides i samarbejde mellem lærere, elever og PPR-psykolog?

## **2. Inklusion: socio-kulturel baggrund**

Den danske folkeskoles historie er en historie om, hvordan visionen om en enhedsskole for alle er blevet realiseret til et punkt, hvor alle børn har 9 års skolepligt med resultatslighed i form af en afsluttende eksamen for alle og med nationale tests undervejs, der sikrer, at børnene lærer curriculum i samme tempo (Hermann, 2007; Korsgaard, 1999). Vejen til at nå denne vision og at opretholde den har været brolagt med politiske og pædagogiske kampe og forhandlinger om, hvordan skolen skal inkludere så mange børn som muligt (Hjørne, 2004). Hvor-

---

<sup>62</sup> Se Hjørne, 2004.

dan kan skolen disciplinere alle børn til at deltage i dette samfunds-arrangement? (Hermann, 2007), og hvordan kan forskellighed håndteres? (Hjörne, 2004).

Som i de fleste vestlige lande har 'inklusion' således været på den politiske dagsorden i Danmark siden 1960'erne i form af et stigende politisk krav om, at den offentlige folkeskole skal inkludere og uddanne alle børn uafhængigt af eventuelle vanskeligheder (Slee, 2010). Med vedtagelsen af Salamanca-erklæringen, som erklærer, at skole er *"til for alle (...)* og at skolen *"glæder sig ved forskellene (...)* og *tager hensyn til den enkeltes behov"* (UVM, 1994), blev inklusionskravet skærpet og fik ny betydning i og med et skift bort fra en normativ, individualistisk inklusionsopfattelse (Michailakis & Reich, 2009) hen mod fokus på skolernes kompetence til at møde alle børns behov og på skolers måde at forstå og håndtere forskellighed på (ibid.; Graham & Jahnukainen, 2010).

Men siden Salamanca-erklæringens vedtagelse er der sket en eksplosiv stigning i antallet af børn, der har svært ved at deltage i den almindelige undervisning i den vestlige verden (Nielsen & Tanggaard, 2011; Graham, 2010; Slee, 2010).<sup>63</sup> I Danmark kunne regeringen i 2010 konstatere, at mere end 30% af udgifterne til den danske folkeskole gik til specialpædagogiske foranstaltninger (MBU, 2010), og d. 28. april 2012 vedtog det danske Folketing så inklusionsloven (MBU, 2012).

Inklusion har i denne historiske kontekst fået betydning som 'inklusion af de allerede ekskluderede', eller 'undladelse af at flytte dem, der ud fra det specialundervisningsbegreb, som var gældende indtil april 2012, kvalificerede sig til eksklusion til et andet geografisk rum'. Såvel inklusion som eksklusion kan betragtes som sorteringsredskaber i skolens håndtering af normalitet og forskellighed i en tid med masseuddannelse (Hjörne, 2004, s. 26).

Over de seneste ti år har der været en stigning på 83% i antallet af børn, der diagnosticeres med ADHD i Danmark (Sundhedsstyrelsen, 2010). En tilsvarende stigning ses i de fleste vestlige lande<sup>64</sup>, og lærerne er ofte dem, der foreslår ADHD-diagnosen (Nielsen & Jørgensen, 2010; Hjörne & Säljö, 2004; Graham, 2006; 2008; McMahon, 2012; Prosser, 2010). Emil, et barn, der kvalificerer sig til

---

<sup>63</sup> I 2001 modtog ca. 20.000 børn specialundervisning i Danmark. I 2008 var tallet ca. 50.000 (Nielsen & Tanggaard, 2011).

<sup>64</sup> Ifølge Graham & Jahnukainen (2010) udgør Finland en undtagelse.



ADHD-diagnosen deltager i skolen i en meget almindelig position. En position, der i artiklen udfoldes som kendetegnet ved at være både ekskluderet og inkluderet og således modsætningsfuld.

Emil og hans lærere deltager i et historisk skabt, omkæmpet, modsætningsfyldt spændingsfelt, og i dette spændingsfelt forstærkes – som det vil vise sig i analyserne i denne artikel – modsætninger mellem lærere og elever (Kristensen, 2013), mellem normalt barn og ADHD-barn, mellem almindelig lærer og ekspertlærer og mellem børnene i 1.b (Hjörne & Säljö, 2004).

I artiklen udfoldes situationen, der er introduceret i vignetten, som et historisk øjeblik: en kommunikationssituation, hvor både Heidi som inklusionspraktiserende lærer og Emil som handlende ekskluderet / inkluderet barn oplever modsætningsfulde krav og handlingslammelse i den historisk skabte handlesammenhæng.

### **3. Social praksisforskning: teori og metodologi**

Emil-casen stammer fra et social-praksisforskningsprojekt, hvor Heidi, Lene, Kate og børnene i 1.b har deltaget som medforskere<sup>65</sup>. Studiet var det andet og korteste af to empiriske forløb (se Kristensen, 2012), som udgør forfatterens ph.d.-projekt om overskridelse af ADHD-diagnosticering og lærerudbrændthed<sup>66</sup>. Begge forløb havde et dobbelt sigte om at udvikle teoretisk baserede forståelser om, hvordan hhv. ADHD og lærerudbrændthed konstitueres i indskolingspraksis, og om i samarbejde mellem forskeren, lærere og elever at udvikle den konkrete skolepraksis. De to deltagende skoleklasser og deres lærere blev udvalgt som empiri, fordi der i begge klasser var tre børn, hvis vanskeligheder af lærerne blev forhandlet som ADHD, og fordi lærerne i begge teams oplevede udbrændthedsvanskeligheder, som de tilskrev opgaven med at klare de urolige børn i hverdagen (om social praksisforskning og udvælgelse af empiri se Lave, 2011).

Social praksisforskning er en metodologi, der ud fra et social praksisteoretisk standpunkt (Mørck, 2006, s. 13) udforsker en konkret praksis gennem kvalitativt empirisk arbejde, hvor metoderne, som tages i anvendelse, vælges ud fra et over-

---

<sup>65</sup> Om medforskerpositionen se: Mørck & Huniche (2006) samt Mørck & Nissen (2005).

<sup>66</sup> Det første forløb strakte sig over 10 måneder, hvor jeg tog del i hverdagen i en 1. klasse på en anden skole – som deltagende observerende og som pædagogisk ressourceperson.

ordnet ønske om at udfolde og forstå 1. personers perspektiver og subjektiveringsprocesser i deltagelsen i praksis på en måde, der respektfuldt observerer praksis, lytter til personers handlegrunde, tanker og følelser, og forsøger at begribe selvforståelser i deltagelse i historisk skabte betingelser og betydninger (Lave, 2011).

Den indsamlede empiri analyseres med begreber hentet fra kritisk psykologi og fra situeret læringsteori (Holzkamp, 1998, 2013; Lave & Wenger, 1991; Lave, 2011). Fælles for begreberne er, at de har deltagelse i social praksis som subjektbegreb, og at de er blevet til som analytiske kategorier, gennem hvilke empirien 'sies' – udfoldes og udfordres – i bestræbelse på at muliggøre nye praksiserkendelser og handlemuligheder (ibids.). Holzkamp siger om kritisk psykologiske begreber om handleevne og om selvforståelse i praksis, at de udfolder praksis i et spændingsfelt mellem på den ene side reproduktion af begrænset handleevne og manglende mulighed for social selvforståelse i betydningen: 'kommen til forståelse med sig selv og andre om hver mit ståsted i praksis', og på den anden side udvidet handleevne og udvidet mulighed for social selvforståelse og tilblivelse som person i fællesskabet (Holzkamp, 1998, 2013). En pointe er, at samfundsskabte betingelsesdiskurser og meningsstrukturer medierer subjekters handlemuligheder i den konkrete praksis (ibids.).

Situeret læringsteori bidrager i denne artikels analyse af Emils og Heidis deltagelse i 1.b og lærerfællesskabet med forståelse af læring som 'ændret deltagelse i praksis og som ændret praksis' (Lave & Wenger, 1991). Og som det ses i artiklens titel, udgør situeret læringsteoris begreb om praksisfællesskab et centralt analytisk fokus. Med begrebet fremanalyseres Emils og Heidis lærings- og tilblivelsesproces som aspekt af 1.b's og lærerfællesskabets tilblivelseprocesser som sociale praksisfællesskaber (ibid.). Analysen stiller således spørgsmål om, hvordan og fra hvilke positioner lærerne og børnene i 1.b deltager i produktion af kulturen i 1.b forstået som: et fælles repertoire af såvel artefakter som fagligheder og som forståelser af, hvad fællesskabet beskæftiger sig med; hvad kan opnå mening i fællesskabet? hvad kan komme på tale i 1.b? hvilke midler kan tages i anvendelse med hvilke mål? hvilke årsagsforklaringer kan komme på tale og opnå gyldighed? hvilke tanker, følelser og handlinger er passende her? hvilke relationer kan kom-

me på tale? hvilke positioner kan medlemmerne deltage fra og bevæge sig mellem? hvilken anerkendelsespolitik fører vi? hvilken individualitet tillades og anerkendes? hvordan vedligeholdes relationer og hvor trækkes grænserne for fællesskabet samt hvordan relaterer vi til andre fællesskaber? (Mørck, 2006; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2004).

Fællesskaberne i og omkring 1.b og deres kultur forstås således i den empiriske analyse og fremstillingen i denne artikel som på en gang udgørende det sociale forum, hvor kulturen forhandles og konstitueres, og på samme tid som udgørende mulighedsbetingelserne for subjekters handleevne, selvforståelser og læring. I denne dialektiske analyse søger jeg at skabe mulighed for udvidelse af fællesskabet eller fællesskabskulturen i og omkring 1.b. Jeg anvender her, inspireret af Davies & Gannon (2009), Deleuzes begreb om 'forskelliggørelse' i betydningen 'et kontinuum, hvor intensiteter inviterer til at blive forskellig fra sig selv' (Davies, 2009, s. 16-20). Som analytisk modpol til forskelliggørelse bruger Deleuze begrebet 'forskel', der implicerer kategorial forskel, hvor den anden er diskret og adskilt fra 'selvet', og hvor forskelligheden således ligger hos den anden (ibid.).

I social praksisteori forstås og analyseres behovet for at bidrage i fællesskabet med det, som fællesskabet 'producerer', og noget mere (forskelliggørelse [min tilføjelse]) som udgørende et aspekt i deltagelsen, der regulerer balancen mellem nysgerrighed og angst (Osterkamp, I: Nissen, 2008). Affekt udgør således et kollektivt distribueret aspekt i fællesskabs-skabelsesprocesser.

For at udfolde balancen mellem Emils og Heidis nysgerrighed og angst i rettedhed mod tilhørsforhold og medlemskab i klasse- og lærerfællesskaberne anvendes i analysen begrebet om (be)longing, som er hentet fra Davies (2000). Hun anvender det i betydningen: personers 'desire' for at gøre sig passende i landskabet. Personer længes, skriver hun, mod sikker relation og mod en fornemmelse af at være passende og på rette sted. Davies understreger, at i denne forståelse er etik et kropsligt anliggende, der altid udtrykker 'denne krops ihærdighed for at opretholde sin integritet' (ibid., s. 37, min oversættelse; se også Hansen, 2011 om mobning som 'longing for (be)longing').

Social praksisforsknings udforskning af ADHD og lærerudbrændthed som praksisproblematik indeholder antagelser om "*relationer mellem personer og verden,*

*om menneskets natur og om, hvordan den bliver til, med hvilke termer vi kan vide den og om hvad viden er"* (Lave, 2011, s. 150, min overs.). I artiklen analyseres ADHD-problematikken og lærerudbrændtheds-problematikken som subjekters marginale deltagelse i praksis (Mørck, 2006). Antagelsen er, at Emil deltager fra en marginal position i 1.b som fællesskab, og Heidi deltager i lærerteamet omkring 1.b i en marginal position. De forstås begge som medlemmer, der deltager i relation til og i forsøg på at handle i og opnå mindre marginalitet i fællesskabernes selvforståelse (Khawaja & Mørck, 2009). Ved at spørge: er der 'modsætninger' og 'binære forståelser', som forhandles i fællesskabet af hhv børn i 1.b og i fællesskabet af lærere, som de deltager i, som gør det vanskeligt for Emil og Heidi at blive mere medlem i klassefællesskabet og i lærerfællesskabet, søger dette praksisforskningsprojekt at opnå en forståelse af ADHD og af inklusion, der udfordrer mainstream opfattelse af ADHD som en diagnose, som et menneske enten har eller ikke har, og om en tilhørende pædagogik, som enten skal anvendes eller ikke anvendes, når et diagnosticeret barn skal inkluderes, og som kan betinge læreres handlemuligheder.

### **Forskerpositioner og etik**

Når personer i social praksisforskning inddrages som medforskere i egen praksis, forudsætter det, at medforskerne kender projektet – dets teoretiske og metodologiske tilgang – og at de på dette grundlag deler dets interesse i at forandre praksis også i et forløb, der potentielt kan påvirke deres selvforståelser og deltagelsesgrundlag i praksis (Mørck & Huniche, 2006).

Bag social praksisforsknings inddragelse af personer som medforskere i egen praksis ligger intentionen om at overskride tingsliggørelse af subjekter og potentielt objektivisering af vanskeligheder (Mørck & Nissen, 2005). Men medforskerpositionen og den dobbelte intention om at udvikle både teori og praksis rejser en række andre etiske dilemmaer – og krav – til forskeren: Hvem og hvordan defineres, hvilke problematikker og hændelser, der er betydningsfulde? Kan forskeren og medforskerne opnå relationer, der gør det muligt og troværdigt, at forskeren kan skifte position mellem ligeværdig og alligevel den, der alene har magten til at analysere empirien? Er det muligt, at forskeren og medforskerne opnår fælles forståelse af problematikken og normativiteten i forandringsambitionen? (se Tang-

gaard, 2008; Brinkmann, 2010). Hvornår og hvordan kan forskeren trække sig ud af praksis?

I projektet med 1.b og deres lærere har jeg haft Deleuzes forståelse af etik som guideline. Ifølge denne spørges i hvert øjeblik og i hvert møde med 'den anden': Hvad er det at være denne og dette? Etik handler ikke om at følge regler, men om at være åben for muligheden for at få øje på noget og at handle på nye og indtil nu ukendte måder (Davies, 2012; Davies & Wyatt, 2011). I det konkrete forløb har jeg deltaget sammen med medforskerne i stadig bestræbelse på selvforståelse i social praksisteoretisk betydning om 'kommen til forståelse med mig selv og medforskerne om hvert vores ståsted' – forståelser, erkendelser, følelser, interesser – i praksis.

Dette har betydet, at jeg i interviewene med lærerne gav plads for deres fortællinger, men også, at jeg diskuterede og stillede spørgsmål ved deres udsagn, og at jeg undervejs i interviewene analyserede fx deres respektive opfattelser af deres teamsamarbejde med de social praksisteoretiske begreber og fremstillede analysen for dem til diskussion. Lene Tanggaard formulerer dette som at 'lade diskurser krydse klinger' i bestræbelsen på at komme til fælles forståelse i interviewsituationen (Tanggaard, 2003).

Et aspekt, der har haft betydning for det empiriske samarbejde med medforskerne, har været mine positioner som tidligere lærer (folkeskole og friskole) og som PPR-psykolog. De har betydet, at jeg – som det beskrives i det følgende – har kunnet indgå i kollektivt biografarbejde sammen med lærerne om det at være lærer; at jeg har kunnet deltage i klasseaktiviteterne som pædagogisk/psykologisk ressourceperson; og at jeg havde 'kropslige' forudsætninger og erfaringer med at gennemføre samtaleforløbet med børnene i 1.b og lærerne, som det er beskrevet i afsnit 13. Kollektivt biografinspireret arbejde med børn og lærerteam.

## 5. Kollektivt biografarbejde

Kollektivt biografarbejde er anvendt i projektet som en måde at udforske de dobbelte processer, hvor individer bliver subjekter blandt andre og samtidig konstituerer sociale fænomener (Haug, 1987). Davies og Gannon (2006) fremhæver metodens anvendelighed ved udforskning af kompleks pædagogisk praksis med mange personers og positioners forståelser og affekter.

Lærerne og jeg mødtes tre gange seks timer i skolens mødelokale. Jeg introducerede arbejdsmåden ved at fortælle om en hændelse fra min tid som lærer, hvor jeg havde følt mig sat skakmat, fordi en forælder (fordi jeg besøgte et barn i hjemmet) kritiserede mig for at tage parti i forbindelse med parrets skilsmisse. Herefter analyserede jeg situationen som et tilblivelses-øjeblik, der afspejlede min sårbarhed i forhold til magtfulde diskurser om ligeværdige lærer-elev-relationer og om antiautoritær pædagogik, som var fremherskende i 1970'erne, da jeg blev uddannet som lærer (Davies & Gannon, 2006).

Efterfølgende definerede vi emnet for vores arbejde som: Udforskning af pædagogiske tendenser i tiden, som vi er sårbare i forhold til og som de kommer til syne i hverdagshændelser, der får os til at føle os usikre (ibid.).

Gennem den kollektive arbejdsproces, hvor vi skiftedes til at fortælle om situationer med følelse af nederlag, handlingslammelse og utilstrækkelighed, og hvor vi øvede os i at lytte til og nysgerrigt spørge ind til alle aspekter af hændelsen uden at tilbyde årsagssammenhænge og forklaringer, kom vi til fælles forståelse af fx: At individualistisk forståelse af læring ofte ligger bag følelsen af at skulle vide mere end børnene og forældrene og bag følelsen af at skulle præstere en perfekt performance i undervisningen; at anerkendende pædagogik i betydningen 'at rose børnene' gør læreren sårbar i forhold til børns adfærd, der kan virke disrespektfuld; at forståelser af teamsamarbejde som uproblematisk gør deltagerne sårbare i forhold til konflikter og interessemodsætninger.

Det kollektive biografarbejde skabte gensidig tillid og mulighed for kritisk åben nysgerrighed igennem det empiriske forløb – men også etiske kvaler hos mig, da jeg som forsker trak mig tilbage for at analysere materialet i mit eget projekts interesse (om analyse af kollektive biografifortællinger, se Kristensen, 2012).

## 6. Børn som medforskere

At udstyre børnene i 1.b. med engangskameraer var en måde at inddrage børnene som aktive medforskere i egen praksis (Staubæs, 2001). Børnene fik hver især udleveret et engangskamera med 30 billeder. De fik som opgave at tage lige mange billeder af 'dårlige situationer, hvor det ikke var rart at gå i 1.b og hvor det var svært at lære noget' og af 'gode situationer, hvor det var rart at gå i 1.b og dejligt at lære noget'.

Som dårlige situationer valgte børnene næsten udelukkende de samme få situationer, hvor klassens fire 'inkluderede' elever (heriblandt Emil) gjorde 'dumme ting', og 'dumme ting' var ensbetydende med adfærd, som af læreren i ord og handling blev udpeget som dumme.

I det tidligere og mere omfattende studie formulerede jeg fotoopgaven som: 'Tag billeder af, hvordan det er at være elev i jeres klasse. Både noget I synes der er godt og noget I synes er dårligt'. Dette resulterede i, at børnene valgte vidt forskellige motiver, hvilket gjorde det vanskeligt at bestemme, hvilke situationer det var relevant at udforske nærmere.

I 1.b var dette enkelt. Men de to forskellige udfald peger på, at der er begrænsninger forbundet med at inddrage børn som medforskere. Spørgsmålet rejser sig om, hvorvidt børnenes valg fortæller mere om klassekulturen og lærernes indflydelse på denne, end det fortæller noget om, hvad de hver især oplever som 'godt' og 'dårligt' (dilemmaet er udforsket i Kristensen & Mørck, in review).

## 7. Oversigt over det kvalitative empiriske arbejde i 1.b

Box 2 viser forskningsaktiviteterne, som de fandt sted i perioden marts til maj 2012.

Aktivitet / Arbejdsdage	marts				april																	maj																														
	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Deltagerobservation																																																				
Videoptagelse																																																				
Kollektivt biografarbejde med Heidi, Lene og Kate																																																				
Heidi, Lene og Kates produktion af erindringsfortællinger																																																				
Børnene tager fotos																																																				
Analyse af børnenes fotos																																																				
Fotobaserede interviews med børn																																																				
Interview med Emil																																																				
Samtaler med børnene i klassen																																																				
Interview med Heidi																																																				
Interview med Lene																																																				
Interview med Kate																																																				
Kollektivt biografi-session med børn, lærere og støttepædagog																																																				
Samtale med Emil's forældre																																																				

Box 2 Metodeoversigt

## 8. Casen Emil

Jeg valgte 1.b som empiri ud fra mit kendskab til klassen og lærerne fra mit arbejde som PPR-psykolog (se ovenfor). Min position som 'kendt ansigt' gjorde min tilstedeværelse i klassen relativt ubemærket (Grønberg, 2012), og i tråd med social praksisteoretisk tilgang tilstræbte jeg i min deltagelse i klassen at bruge min forforståelse om børnene og lærerne ved at være opmærksom på mine mærkelser – sansninger – af, hvornår jeg ændrede forforståelse og på mine mærkelser af, hvornår intensiteter påkaldte sig min opmærksomhed ved at være styrende for, hvilke observationer jeg noterede, og hvornår jeg tændte for videokameraet (Grønberg, 2012, s. 137).

Artiklens fokus på Emil som ekskluderet/inkluderet barn i 1.b udkrystalliserede sig i løbet af den første uges deltagerobservation i klassen, hvor Emil, som det fremgår i vignetten, blev trængt op i en krog af sine klassekammerater.

I denne artikels empiriske analyser indgår min nedskrift af videoptagelse lavet i klassen d. 30. marts 2012, samtale med Heidi i klassen i forbindelse med delta-



gerobservation, interview med Heidi, fotobaseret interview med Emil samt den kollektivt biografarbejde-inspirerede session med klassen og dens lærere som fandt sted d. 27. april 2012.

## 9. Ekskluderet /inkluderet ADHD: Kamp for bliven mere Emil i 1.b

Der har været ballade i frikvarteret. Emil har holdt madder op i hovedet på to piger fra klassen og råbt 'Adr!' om deres madpakke. Det har udviklet sig til håndgemæng, og gårdvagten er blevet hentet. Da Heidi kommer ind i klassen, er mange af børnene involverede i engageret og højroset opklaring af sagen. Heidi placerer Emil og tre andre 'syndere' ved to borde midt i klassen og bestemmer sig for at bruge timen på at snakke med børnene om frikvarterets hændelser. Hun repeterer for Emil reglen om, at man ikke må gå rundt i klassen, når det er spisetid, og understreger for ham, at han har gjort de andre børn kede af det. "Du ville jo heller ikke bryde dig om, at andre sagde Adr! til den mad, som du skal til at spise", siger Heidi. Herefter opfordrer hun alle børnene til at fortælle, hvad der er blevet gjort forkert den samme dag. Hun understreger, at det både kan være noget, man har set andre gøre, eller noget, man selv har gjort, og forklarer, hvad 'bekendelse' betyder.

Børnene har mange angivelser og bekendelser at berette: Thomas har hældt vand på bordet, Mads har drillet Alma, Ole har sendt papirflyvere rundt, Markus og Mette har danset rundt i klassen, Nikolaj har fundet på en leg med at sende 'dumme ting om hinanden' videre rundt i klassen, Anne har sparket Sofie, Emil har blandet sig i Mettes leg, Anders har spyttet på Mettes jakke .....

Emil sidder midt i klassen og lytter og drejer sig rundt, så han kan se på det barn, der taler. Så rækker han hånden op, og Heidi spørger ham, hvad han har at sige. Emil fortæller, at han faktisk allerede tidligere på dagen "har legget legen med at holde ting op i hovedet på nogen" og at "Hans og Anders var med til det". Hans og Anders benægter højlydt!

Men Emil holder fast:

"Jeg så selv, at Hans kravlede rundt under mit bord. Det var mens jeg sad og spiste".

Hans benægter forurettet og ryster på hovedet. De andre børn i klassen – flere og flere – råber:

"Nahej! Hans kravlede ikke under dit bord".

Emil råber højt tilbage – igen og igen –

"Jo, du gjorde" og alle andre råber ind mod ham:

"Nej han gjorde ej".

"Jo" råber Emil.

"Nahaj" råber de andre. Højere og højere indtil Emil bryder ud i et højlydt hulk og af sine lungers fulde kraft råber:

"HOLD KÆFT!"

Der bliver stille.

I et par minutter høres kun Emils hulken og hans jamren  
”Jamen, jeg så det ... jeg så det”.  
Øjeblikket ligger tungt og forstenet i klassen, indtil Heidi siger:  
”Hvis du havde overholdt reglen, Emil, så var situationen ikke opstået, og så  
var du ikke blevet ked af det”.

Box 6 Videoptagelse, 30/3 2012

## 10. Heidis bevægelse på margin: Fastholdelse i stresset deltagelse som utilstrækkelig ADHD-lærer

Efterfølgende hændelsen er Heidi meget berørt. Hun har følt sig handlingslammet og er ked af det. Hun er bekymret for Emil og siger:

” Emil er ekskluderet fra fællesskabet (...) Men det er klart, de vogter på ham. Det er fordi han er sådan. De ved aldrig, hvad han kan finde på. Og han er ligeglad med at få skæld ud. Det er det, der er med ADHD-børn, de har ikke situationsfornemmelse og de forstår ikke konsekvens” (se også Hejlskov, 2009 om ADHD-pædagogik). ”Det ligger i deres gener. Det var derfor, jeg lod de andre presse ham. Jeg ville have ham til at give sig. Pointen var, at han havde gjort noget dumt, og hvis hans selvopfattelse er, at han ikke har gjort noget dumt, så lærer han det jo ikke, og så er det, at han bliver han isoleret. De andre bliver sure på ham. Han er simpelthen for anderledes.” (Heidi umiddelbart efter hændelsen)

Box 7 Samtale med Heidi

”Jeg tænker bare, om han kan være i klassen. Men det skal han jo. Men han får bare nederlag på nederlag. Det er så synd for ham” (...) ”Altså, så må vi arbejde intenst med ham. Og skabe struktur og regler omkring ham. Men det .... det skal der jo i virkeligheden nogle professionelle til. Det ligger langt uden for, hvad jeg kan finde ud af” (Heidi, i interview).

Box 8 Interview med Heidi

Heidis handlegrund er, at hun vil hjælpe Emil til at blive inkluderet i klassen, når hun vælger at bruge undervisningstiden på at bearbejde frikvarterets konflikt; når hun forklarer for børnene, hvad bekendelse betyder; når hun arbejder på at opstille og repetere klare adfærdsregler i klassen; og når hun lader de andre børn presse Emil. Hun kender selv til at føle sig udenfor på lærerværelset, når hun kommer til at tale i håndværkerjargon (Heidi er tidligere håndværker) og hun har stor sympati for Emil.

Heidi – (be)longing to belong i fællesskabet af lærere (Davies, 2009) – arbejder intenst med at få Emil til at lære, at han skal ændre adfærd og blive normal, så han ikke er forskellig (ibid.) fra de andre børn. Hun har sat sig ind i, hvad ADHD er og hvilken pædagogik ADHD-børn har behov for, nemlig: ADHD er en neurolo-

gisk deficit, og børn med denne deficit har behov for klar struktur (Hejlskov, 2009). Og de har behov for at blive overvåget, så de ikke kommer til at afsløre deres fejl og bliver upopulære (WHO, 1994).

Heidi lykkes ofte med at afværge Emils ADHD-adfærd, men når det alligevel sker, at han 'falder igennem', så føler hun sig utilstrækkelig. Og utilstrækkeligheden forstærkes og bliver til handlingslammelse, når hun ikke formår at være på forkant med at sørge for, at Emil overholder reglerne, og når bekendelse som en måde at lære Emil impuls kontrol på ender med at udstille, at Emil er ekskluderet af klassekammeraterne. Og følelsen af at være utilstrækkelig forstærkes af diskussioner om, at ADHD kræver ekspertviden – som hun ikke har (Hjörne & Säljö, 2004).

Fra Heidis perspektiv i praksis og i de betingelser og begrundelser, hun handler i i skole-konteksten, betyder forskellighed 'kategorial forskellighed', og fællesskabet i l.b bliver til som et fællesskab, der er inddelt i rigtige og forkerte kategorier, og hvor børnene gennem bekendelsesritualer lærer kategorierne at kende og lærer, hvem der hører til i hvilke kategorier. Forskelliggørelse fra sin kategori bliver der slået ned på i 'strukturpædagogikken'. Læringsrummet stivner og fastlåser medlemmerne i fællesskabet i 'kategoriernes' muligheder (Davies, 2009).

Heidi fastholdes i positionen som én, der hører til i fællesskabet gennem udøvelse af ADHD-pædagogik, opretholdelse af ro og undgåelse af, at Emil 'popper op'. Og dette udgør en position, som er marginaliseringsstruet i og med modsatrettede krav om på den ene side at agere almindelig lærer og på den anden side ekspertlærer. Forskelliggørelse – at handle på måder som ikke er gentagelse af de måder, som ADHD-pædagogikken kræver og som Heidi kender sig selv i – og at blive genkendt og anerkendt i forskelliggørelsen i fællesskabet af lærere i skolekonteksten – hindres af binære modstillinger.

## 11. Heidis deltagelse mellem nysgerrighed og angst

”Jeg er bange for at jeg ikke kan fylde tiden ud (...) og bange for at miste kontrollen. Altså bange for forældrene, for kollegaer, for ledelsen (...) Jeg tænker rigtig rigtig meget på, hvad forældrene tænker. Børnene skal bare ikke komme hjem og sige, at de skulle sidde og vente et kvarter! Eller at der er larm.”

”Du tror, du er en del af fællesskabet, og prøver at komme med en sjov bemærkning på lærerværelset. Og så SLAM! Og det er det samme med Emil. Han vil gøre det rigtige, men han kan bare ikke, fordi han ikke kan på grund af sine gener”.

”Hvis man vakler et lille øjeblik, så er de der med det samme. Jeg tænker det er pga min manglende selvtillid og den er pga. min barndom. Men jeg er mest bange for ledelsen. Jeg har en plan B, hvis det skulle ske, at jeg bliver fyret” (Heidi i interview).

Box 9 Heidis deltagelse mellem nysgerrighed og angst

Heidi deltager angstpræget i skolekonteksten. Balance mellem nysgerrighed og angst ses i subjektvidenskaben som et grundvilkår drevet af menneskets behov for handleevne i praksis og for at bidrage til fællesskabet med det, som fællesskabet handler om – og noget mere og i stadig kommen til forståelse med sig selv, vi, og andre om hvert vores ståsted. På denne måde er (be)longing to belong også behov for kreativ medskabelse af fællesskabet (Osterkamp, I: Nissen, 2008). Men skolekonteksten – med binariteter om ro/kaos, med måldrevne rationaliteter (Davies, 2009, s.1-2), med evalueringskultur (Grønæk Pors, 2009), med konkurrencestyring (Hermann, 2007), med New Public Management (Bovbjerg, 2006) og hvor normalitetsbegrebet rummer både alt og intet – hindrer kreativitet og medskabelse.

Davies beskriver denne skole som en institution i 'skizofren' modsætning med sig selv, i og med at kapitalismen har brug for det nye, det mangfoldige og det kunstneriske men gør det ved at skabe eksterne regler og magtstrukturer (Holzkamp, 1995), der gør individer til konkurrenter og således blokerer for fællesskabskabelse og udvikling af 'det endnu ikke forestillede' (Davies, 2009).

Fra Heidis ståsted i praksis betyder modsætningen, at personlig sikkerhed er reduceret. Hun er sårbar i skolekonteksten, hun undgår risiko, når hun kan, og performer de nyeste teorier om ADHD og ADHD-pædagogik. Nysgerrighed, åbenhed for fælles og gensidig responsivitet, åbenhed for forskelliggørelse og således for 'bliven mere lærer-Heidi' er vanskelig. Heidi tør ikke krydse grænserne mellem kategorierne i skolekonteksten, tør ikke stille nye spørgsmål til Emil og de andre

børn, tør ikke gribe øjeblikkene – tiden – og folde dem ud sammen med børnene og lade øjeblikkenes affekter og intensitet åbne for forskelliggørelse.

I en matematiktime, hvor børnene to og to skulle opmåle borde, reoler og tavle i klasselokalet, var der ingen, der ville være sammen med Emil. Da Emil – alene – hurtigt blev færdig med opgaven, begyndte han på eget initiativ at opmåle gulvet. Dette fangede nogle andre børns interesse, hvilket umiddelbart skabte uro. Heidi reagerede lynhurtigt med: ”Hvem har bedt dig om at måle gulvet?”

I en musiktime, hvor børnene dansede imitationsdans to og to, var der ingen, der ville være sammen med Emil. Han dansede alene, og på et tidspunkt fangede hans bevægelser nogle andre børns opmærksomhed. De begyndte at efterligne Emil – og have det sjovt med det. Heidi reagerede ved hurtigt at slukke for musikken og sige: ”Nej, I skal ikke grine af Emil. Så tror han bare, at han er sjov”.

”Jeg prøver at lære Lene og Kate, at man konstant og hele tiden skal have nogle teknikker helt klar, så der ikke opstår uro. Altså en hel masse værktøjer til at styre ham. Jeg bruger fx. streger på tavlen, eller jeg siger: 'Nu tæller jeg til tre'. Jeg siger til ham, at han bliver upopulær, hvis han forstyrrer” (Heidi i interview)

Box 10 Eksempler på Heidis angste deltagelse

Heidi siger:

”Jeg vender den rundt, så den rammer forældrenes følelser. Så siger jeg til dem: 'Kan du forestille dig, at Emil sidder dér og laver ansigter og alle lægger mærke til det. Så bliver han anderledes i forhold til de andre. I er nødt til at træde ind her, for ellers bliver han udstillet i klassen” (...)

”Der er et fejlt trick, jeg bruger i forhold til forældrene for at undgå, at de brokker sig. Mange af forældrene er højtuddannede, og de synes sikkert, at sådan en [håndværker] ikke er dygtig nok til at undervise deres barn” (Heidi i interview).

Box 11

For at reducere usikkerhed bruger Heidi marginalitets-risikoen – den, som hun også selv frygter – til at gøre sin egen position mere legitim. Herved forskydes usikkerheden til forældrene, der ligesom Heidi lærer, at forskel betyder kategorial forskellighed, og at det er den anden, der er den forskellige fra en moralsk defineret rigtighed (Davies, 2009).

## 12. Emils bevægelse på margin: Fastholdelse i ADHD-adfærden

Det fotobaserede interview med Emil fandt sted 24 dage efter hændelsen i klassen. Emil havde fra sin 'deltagelse på margin' ikke – som de fleste – taget fotos af

sine klassekammerater, der gjorde noget forkert. Han havde taget billeder af tavlen, af sine bøger og af ting, som han havde produceret i billedkunst. Disse fotos inddelte han i interviewet som hørende til gode hhv. dårlige situationer. En situation måtte at forstå Emils motivvalg på kunne være, at opgaven udgør en double bind mellem konteksterne: 'jeg er inkluderet', men jeg kan ikke tage billeder af mig selv som noget dårligt, og konteksten 'jeg er ekskluderet' – så jeg kan ingen billeder tage, og at Emil – (be)longing to belong – løste dilemmaet ved at rekontekstualisere opgaven. Lærerne tolkede det som et udslag af hans ADHD-relaterede manglende evne til at forstå og udføre en opgave og fastholdt således med en afsitueret individpsykologisk forståelse Emil i den marginale position som ekskluderet/inkluderet.

Som en god situation havde Emil fotograferet en tegning, som Magnus fra klassen havde tegnet og hængt op på opslagstavlen. Emil sagde: ”Jeg har taget billedet, fordi jeg synes det er en flot tegning, men jeg siger det ikke til Magnus, for så bliver han sur”. Emil deltager i klassefællesskabet fra en marginal position, og fra denne position 'læser' han dobbelthederne men bevarer sin integritet ved ikke at forsøge at ændre på dem. Han iagttager kulturen i klassen og klarer at deltage i fællesskabet i l.b fra sin balancegang på margin.

Følgende er uddrag fra interviewet med Emil:

Karen-Lis: ”Kan du huske hvad der sker på det her billede?”  
[Billedet fra videooptagelsen, der viser øjeblikket, hvor Emil brød sammen og råbte "HOLD KÆFT". Se Box 9]  
Emil: ”Ja. Jeg fik det dårligt, da de andre sagde at det ikke passede, at Hans havde kravlet under mit bord, for jeg så det jo selv, men jeg ville ikke snakke mere om det, for så ville de bare sige nej igen. Så råbte jeg hold kæft.”  
KL: ”Hvorfor havde du holdt madderne op foran pigerne?”  
Emil: ”Jeg ville bare gerne lege med nogen”.  
KL: ”Hvem leger du ellers med i klassen?”  
Emil: ”Holger”.  
KL: ”Er det den eneste?”  
Emil: ”Ja. Men jeg tror, jeg har nok venner. Holger og mine fætre.”  
KL: ”Nå, det er da godt. Er der noget, du synes der er træls i skolen?”  
Emil [Lyder overrasket]: ”Ja, at jeg får skæld ud hver dag. Heidi er skrap. Hun har en høj stemme, og man bliver bange. Hun ringer også hjem til min mor, og så får jeg flere skæld ud.”

Box 12 Interviewuddrag

Emil ville gerne lege med nogen. Men han handler i begrænset handleevne i modsætningen mellem ekskluderet og inkluderet, der betyder, at han hele tiden – (be)longing to belong – forsøger at læse konteksten. Det gør han også, da Heidi

starter bekendelses-rækken: Han ser sig grundigt om og læser: her kan jeg bidrage med bekendelser og opnå legitimitet og placere mig 'i kategorien: normal og inkluderet'. Men Emil – uanset at han gør det samme som de andre børn og beklæder, at han har leget legen med madderne sammen med Hans og Anders – kan ikke placere sig i kategori med Hans. Han forstår det for sent, men i interviewet giver han udtryk for, at han forstår, at 'de andre bare ville sige nej igen' uanset hvor mange gange han sagde 'jo'.

At forstå sig selv som medlem i 1b – at kende sig selv og at blive genkendt i klassefællesskabet indebærer for Emil ADHD-adfærd. Emil lærer ikke, at han ikke må rejse sig, mens der bliver spist i klassen. Fra sin dobbelte position lærer han, at det ikke er muligt at læse konteksten. Han lærer, at han må opgive at forlade sig på sine 'sanser': 'Det du så, det så du ikke'; 'dine affekter i relation med de andre børn kan ikke forhandles i fællesskabet og opnå mening'. Så han forstår, at han er nødt til at deltage årvågent – og ikke gøre forskelligt fra det, han plejer.

Interviewet med Emil afslørede, at han kun kendte ganske få af sine klassekammeraters navne. Fra deltagelsen på margin, den årvågne deltagelse, tager 'kontekstafklaringen' hans opmærksomhed. Gensidig responsivitet, selvforståelse som med-handlende, bidragende til fællesskabet – nysgerrighed – er usikker grund for Emil.

Herved vises, hvordan binære modsætninger mellem eksklusionskvalificerende adfærd og inklusionskvalificerende adfærd i skolen som samfundsarrangement (Holzkamp, 1995; Hjørne, 2004) gør det vanskeligt for Emil at blive objektiveret som individ i klassefællesskabet. At blive til 'en af os' i fællesskabet 1.b som aktivt handlende subjekt afhænger af, at han gør det modsatte af ADHD-adfærd. Emils handlemuligheder begrænses af kravet om at skulle handle mere 'normalt' end de andre børn for at kunne ses som 'ikke ADHD'.

### **13. Kollektivt biografarbejde-inspireret session med børn og lærerteam**

Sessionen fandt sted i 1.b's klasselokale. Eleverne, Heidi, Lene og Kate sad på deres stole. Jeg stod ved tavlen med et powerpoint-show betående af børnenes fotos arrangeret, så fire fotos med gode situationer blev efterfulgt af et billede, der viste en dårlig situation. Til slut i sekvensen var billedet fra videooptagelsen, hvor Emil råbte: "*Hold kæft!*".

Hensigten med powerpoint-showet var, at børn, lærerteam og jeg i fællesskab kunne udforske billederne som historiske 'mo(ve)ments' og de afbildede personers tilblivelsesmuligheder i situationerne. Målet var samtidig at undgå risikoen for yderligere at cementere fx Emils og Heidis marginale positioner og i stedet at skabe forståelse for, at både læreres og elevers problemer har kollektiv karakter og er indlejrede i skolen som samfundsarrangement. Udforskningen skulle skabe åbenhed og rum for nye praksiserkendelser og således rum for Emils og Heidis mulighed for at blive mere anerkendte subjekter og delvist mindre marginaliserede i fællesskabet af elever i 1.b og i fællesskabet af lærere på skolen (Nissen, 2012). Med andre ord var målet med at udforske fotografiernes intense øjeblikke at udvide fællesskabet til en kultur, der tør dvæle i intensitet, nysgerrighed og blødhed (Davies, 2009) og således tillader medlemmerne at gøre forskelligt og stadig have mulighed for selvforståelse og læring.

Jeg startede timen med at læse en kollektiv biografifortælling om en hændelse, der fandt sted 50 år tidligere, da jeg selv gik i 1. klasse og var til skolefest. Jeg havde fået en ny kjole og følte mig fin og forventningsfuld, da jeg trådte ind i festlokalet og to drenge fra min klasse begyndte at fnise og kom hen til mig og sagde, at min kjole lignede en nissekjole, og at den garanteret var hjemmesyet. Hændelsen havde ramt mig, så jeg stadig – 50 år senere – kunne genkalde mig, hvad jeg havde mærket i kroppen.

Fortællingen var skrevet uden forklaringer men dvælende ved alle øjeblikkets aspekter, og den fremprovokerede overvældende nysgerrighed og en endeløs række af spørgsmål fra børnene, hvilket viste deres evne til at sætte sig i mit sted i den konkrete situation (Davies, 2006).

I dialogen, der fulgte, kom børnene til erkendelse af, at hvad der er rigtigt og forkert tøj er noget, der hele tiden konstitueres – også i 1.b – og de forstod, at i konstitueringsprocesserne bliver menneskers livsinteresser ramt (Holzkamp, 2013).

Inspireret af Davies<sup>67</sup> brugte jeg terminologien 'at gøre' og 'at blive ugjort' for at få de 7-årige til at forstå, hvordan handleevne og livsinteresse opløses i øjeblikke, hvor man rammes fx af opfattelser af, hvad der korrekt påklædning. Børnene blev

---

<sup>67</sup> (i kollektiv biografi workshop på daværende Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus, maj 2008)



enige om, at 'ugjort' betyder, at man bliver 'så ked af det og flov, at det gør ondt i maven'.

Min fortælling fremkaldte lignende erindringer hos børnene om at blive 'ugjort' af noget, som Heidi havde sagt eller af noget, som andre børn havde gjort eller sagt. Og ligesom børnene havde lyttet intenst og nysgerrigt til min fortælling, lyttede de til hinandens erindringer og deltog opmærksomt i udforskningen af situationerne (Davies & Gannon, 2006), af deltagerens handlegrunde i dem og af, hvilke rigtig- og forkertheder om udseende, tøj, adfærd og skolepræstationer, der blev konstitueret i situationerne.

#### 14. Nysgerrighed og forskelliggørelse

Herefter startede jeg powerpoint-showet, og i fællesskab – styret af mig – udforskede børnene og lærerteamet både de gode og de dårlige situationer. I det følgende viser jeg to eksempler på udfoldelse af øjeblikke, hvor nysgerrig spørgen ind til deltageres tanker, følelser og handlinger i historiske øjeblikke åbner for nye praksiserkendelser.

##### Emil i døråbningen

Fotoet viser Lene og Emil i døråbningen til 1.b.  
Lene står bøjet ned over Emil med et godt tag i Emils arm og tydeligt i affekt. Det er taget i en matematiktime, som gik bersærk. Emil og Dennis havde løbet omkring i klassen og sagt 'lyde', og i afmagt havde Lene jagtet dem. Emil blev sat uden for døren to gange. Den sidste gang efter at være blevet indhentet af Lene.

Foto 1

Da børnene ser fotoet, reagerer mange ved – henvendt til Lene – at sige, at de blev kede af det, fordi Lene var så vred.

Pige: "Var du ikke ked af det?"

Lene: "Jo meget. Jeg er ked af, at der er så meget larm i mine timer. Jeg vil virkelig gerne gøre undervisningen spændende for jer."

[Børnene gentager, hvad de har sagt i forbindelse med flere fotos, at de godt kan lide Lene, og at de ikke ved, hvorfor de kommer til at larme].

Dreng: "Hvorfor holdt du Emil i armen?"

Lene: "Det kom jeg til fordi jeg ikke vidste, hvordan jeg skulle få ham til sætte sig på sin plads. Jeg var vred og frustreret over, at vi ikke nåede noget som helst i timen."

Karen-Lis: "Hvad med dig, Emil. Var du ked af det?"

Emil: "Ja."

Karen-Lis: "Hvorfor løb du rundt i klassen sammen med Dennis?"

Emil: ”Jeg ved det ikke. Men det er svært at vente, mens Lene snakker oppe ved tavlen.”

Dreng: ”Ja, det synes jeg også.”

Flere børn: ”Ja!”

Karen-Lis: ”Kan I måske sige det til Lene, når I mærker, at det bliver svært at vente?”

Pige: ”Så bliver hun måske ked af det.”

Dreng [henvendt til Lene]: ”Måske kunne vi hjælpe hinanden i gang med opgaverne, så det ikke tager så lang tid.”

Lene: ”Men så er jeg bange for, at der er nogle af jer, der ikke forstår opgaverne.”

Dreng: ”Men der er mange, der ikke forstår det alligevel, når du forklarer det.”

Emil: ”Kan vi ikke prøve? Jeg vil gerne hjælpe.”

Lene: ”Det vil jeg gerne være med til. Og ved du, hvad der også var godt Emil? Det var, da du bad om at få din ekstra opgavebog. Du må altid gerne spørge. Du er jo rigtig god til matematik, og jeg kan slet ikke lide at være skrap og sætte dig udenfor døren.”

Emil: ”Jeg får meget skæld ud.”

(...)

Dreng: ”Jeg har engang været hjemme ved Emil, og han er virkelig god til 'World of Warcraft' [computerspil, red.].”

Box 13 Kollektivt biografarbejde med børn og lærerteam

Emil bryder sammen.

Fotoet viser situationen, hvor Emil råber 'Hold kæft!' (se box 9)

Foto 2

Karen-Lis: ”Det her billede er fra min video. Kan I huske situationen?”

Mange børn: ”Ja!”

Pige: ”Jeg kan godt huske det. Og jeg kan godt forstå, at du tog det, for det var rigtig træls, at Emil drillede.”

Jørgen: ”Nu gør du det igen, det med at være efter hinanden. Jeg synes, det var synd for Emil, at han blev så ked af det.”

Pige: ”Det synes jeg også.”

Karen-Lis: ”Emil, er det træls at se billedet sammen med dine klassekammerater?”

Emil: ”Lidt.”

Karen-Lis: ”Kan du forklare det med, at Hans var under dit bord? Hvor præcis var han, da du så ham?”

Emil [rykker lidt til siden og peger ned til højre]: ”Dér.”

Karen-Lis: ”Hvad med dig Hans. Hvad siger du til det?”

Hans: ”Jeg var i nærheden af Emils bord.”

Emil: ”Mmmmh!”

Jørgen: ”Altså, det er det samme igen. Vi kommer allesammen til at lave sjov nogle gange, og det er ikke kun Emil og Dennis og Holger. Det er bare altid dem, der får skæld ud.”

Karen-Lis: ”Hvorfor laver man sjov?”

Hans: ”Fordi det er sjovt”.

Karen-Lis: ”Hvor meget sjov man må lave? Alle børn har vel lyst til at have det sjovt indimellem”.

Heidi: ”Måske kan vi godt gå ud og lege engang imellem”.

Mange børn: ”Jaaah!”

Heidi: ”Men Emil, hvorfor gik du rundt og drillede pigerne?”

Emil: ”Jeg ville gerne have nogen at lege med”.

(...)

Anders: ”Du må gerne komme og sidde ved siden af mig”

[Emil sidder alene ved et bord].

Karen-Lis: ”Hvis du selv skulle vælge, Emil, hvor ville du så gerne sidde?”

Emil: ”Jeg ville gerne sidde, så jeg kunne se Jørgen hele tiden”.

[Jørgen smiler]

Box 14 Kollektivt biografarbejde-inspireret session med børn og lærerteam

Efter timen kommer Lene og Heidi til ny forståelse med sig selv og os:

Lene: ”Der er en vogten på hinanden og fejlfindingskultur i klassen, og jeg tror det kommer af den behaviouristiske måde at få børnene til at være stille på.” Lene ser mulighed for at overskride forståelsen af forskellighed som skarpt optrukne kategorier, som hun indtil nu ikke har turdet stille spørgsmålstejn ved, fordi Heidi er den, der kan holde ro i klassen.

Heidi svarer: ”Jeg kan godt se, hvad du mener. Det er bare det, at jeg bliver så bange for, at tingene kommer ud af kontrol. Men der er én ting, som jeg helt sikkert vil holde op med fra og med i dag, og det er at få børnene til at opføre sig ordentligt ved at sige til dem, at de andre vil se på dem som anderledes, hvis de gør noget, som jeg ikke vil have dem til.”

## **15. Afrunding: Inklusion som intensitet, nysgerrighed og udvidelse af fællesskab**

I artiklen er det udfoldet, hvordan det ADHD-stemplede og dermed ekskluderede / inkluderende barn deltager i skolekonteksten i fællesskabet 1.b fra en marginal

position, i konstant årvågenhed i forsøg på at aflæse grænserne for, hvad der ligger inden for mulighederne at gøre fra denne position.

At overskride positionens muligheder – at lære og at opnå social selvforståelse som andet end ekskluderet / inkluderet ADHD-barn er vanskeliggjort .

Og det er udfoldet, hvordan læreren – i skolekonteksten, hvor normalitetskriterier og kriterier for, hvad der er almindelig lærergerning, ændres – føler sig udsat i forhold til ledelsens, forældrenes og kollegernes forventninger. Deltagelse i diskurser om ADHD-diagnosen og om ADHD-pædagogik bliver en vandring på margin i forsøg på at udføre ADHD-pædagogik og på at holde ro i klassen.

I denne angstprægede stressende performance reproducerer læreren kategorial forskelsforståelse, der gør det vanskeligt for barnet at gøre forskelligt fra det, som han plejer at gøre. Det bliver vanskeligt for alle børnene i 1.b at gøre forskelligt. Deres fællesskab kommer til at handle om at holde øje med hinanden og ikke om at være nysgerrige i forhold til og kommen til forståelse med hinandens forskelliggørelser.

Det er vist, hvordan børn og lærere i fællesskab og sammen med PPR-psykologen gennem nysgerrig udforskning af intense – historiske – øjeblikke kunne overskride kategorial forskellighedsopfattelse og så frø til mere intersubjektiv relationsmåde i 1.b.

Afslutningsvis skal det igen understreges, at overskridende læring og overskridelse af deltagelse fra en marginal position altid er partiel. De kim til overskridelse, som blev sået i det kollektive biografiarbejde med børn og lærere, var noget nyt og forskelliggørende fra de sociale selvforståelser, som hidtil havde kunnet handles, genkendes og anerkendes i fællesskabet 1.b (Holzkamp, 2013). Men praksis forandrer sig ikke fra et punkt A til et punkt B, som er bedre.

Efterfølgende det empiriske arbejde har skoleledelsen taget initiativ til – og givet lærerne løn for – at fortsætte udviklingsprocessen. Heidi har på flere af disse møder bedt om kollegaernes og ledelsens hjælp til at forstå situationer på nye måder, og hun har på den måde arbejdet med at turde finde nysgerrigheden frem i intense situationer.

Forfatteren har deltaget i et forældremøde, hvor bl.a. denne artikels indhold blev fremlagt for forældrene, lærerne og skolens pædagogiske leder.

---

### Referencer:

- American Psychiatric Association (1994) *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)* (4th edition) Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bateson, G. (1972) *Steps To An Ecology of Mind*. London: University of Chicago Press
- Bovbjerg, K.M. (2006) Teams and Collegiality in Educational Culture. *European Educational Research Journal*. 5 (3&4) 244-253
- Brinkmann, S. (2010) Etik i en kvalitativ verden. I: S. Brinkmann og L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzel Forlag
- BUP (2008) *Referenceprogram for udredning og behandling af børn med ADHD*. København: Børne og Unge Psykiatrisk Selskab i Danmark. <http://www.bupnet.dk/>
- Davies, B. (2009) Difference and Differentiation. In: Davies & Gannon (Eds.). *Pedagogical Encounters*. New York: Peter Lang.
- Davies, B. (2006). *(in)scribing body/landscape relations*. New York: Alta Mira Press
- Davies, B. & Gannon, S. (2009) (Red) *Pedagogical Encounters*. New York: Peter Lang.
- Davies, B. & Gannon, S. (2006) (Red) *Doing Collective Biography*. New York: Open University Press.
- Davies, B. and Wyatt, J. (2011) Ethics. In Wyatt, J., Gale, K., Gannon, S. *Deleuze and Collaborative Writing. An Immanent Plane of Composition*. New York. Peter Lang.
- Dreier, O. (1993) *Psykosocial Behandling En teori om et praksisområde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Emerald, E. & Carpenter, L. (2010) ADHD, Mothers and the Politics of School Recognition. In: Graham, L. (2010) (Ed.). *(De)Constructing ADHD. Critical Guidance For Teachers and Teacher Educators*. New York: Peter Lang
- Graham, L. (2010) (Red) *(De)constructing ADHD. Critical Guidance For Teachers And Teacher Educators*. New York: Peter Lang
- Graham, L. (2008). From ABCD to ADHD: The Role of schooling in the construction of behaviour disorder and production of disorderly objects. *International Journal of Inclusive Education*. 12(1) 7-33
- Graham, L. (2006) From ABC to ADHD: The Role of schooling in the construction of 'behaviour disorder' and production of 'disorderly objects'. In: *Proceedings Australian Association for Research in Education*. Annual Conference, University of South Australia, Adelaide.
- Graham, L. & Jahnukainen, M. (2011) Wherefore art thou inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta, and Finland. *Journal of Education Policy*. 26(2) 263-288

- Grønborg, L. (2012) Forskeren og felten: Et dobbeltsidet spejl. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.) *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag
- Grønbæk Pors, J. (2009) *Evaluering indefra. Politisk ledelse af folkeskolens evalueringskultur*. København: Nyt Fra Samfundsvidenskaberne
- Hansen, H.R. (2011) *Lærertilv og mobning*. Ph.d. afhandling. Danmarks pædagogisk universitetsskole. Aarhus Universitet.
- Harper, D. (2002) Talking about pictures. *Visual Studies* 17(1)13-26
- Haug, F. (1987) (red) *Female Sexualization*. London: Verso
- Hejlskov, B. (2009) *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässige funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur AB
- Herman, S. (2007) *Magt og oplysning*. København: Unge Pædagoger.
- Hjörne, E. (2004) *Excluding for Inclusion. Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in Sweden school*. Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2004). The pupil welfare team meeting as a discourse community accounting for school problems. *Linguistics and Education*. 15 321-338
- Holzcamp, K. (2013). Psychology: Social Self-Understanding on the Reasons for Actions in the Conduct of Everyday Life. In: E. Scraube & U. Osterkamp (eds): *Psychology from the standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzcamp*. Basingstoke: Palgrave-MacMillan.
- Holzcamp, K. (1998) Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast*. 2 3-31
- Holzcamp, K. (1995) *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- ICD-10 (1994) *ICD 19. Psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser. Klassifikation og diagnostiske kriterier*. København: Munksgaard
- Khawaja, I. & Mørck, L.L. (2009) Researcher Positioning. Muslim 'Otherness' and Beyond. *Qualitative Research in Psychology* 6 28-45
- Korsgaard, O. (2006) Kundskabsproduktion og globaliseringens drivkraft. I: B. Gaardsmand & B. Jacobsen (Red.) *Folkeskolen – eksternt tilpasning og intern organisering*. Værløse: Billesøe & Baltzer.
- Korsgaard, O. (1999) *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal
- Kristensen, K.L. (2012) Kollektivt biografarbejde som positiv kritik. I: F.Ø. Andersen & G. Christensen (red). *Den Positive Psykologiske metoder*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag
- Kristensen, K.L. (2013) Do Teachers Leave Their Ethics at the Schoolgate? *Qualitative Studies*. 4(2) 114-132
- Kristensen, K.L. & Mørck, L.L. (in review) ADHD Medication and Social Self-understanding in a Danish Primary School. *European Journal on Psychology in Education*
- Lave, J. (2011) *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J. & Packer, M. (2008) Towards A Social Ontology of Learning. In: Nielsen, K., Brinkmann, S., Elmholdt, C., Tanggaard, L., Museus, P. & Kraft, G. (Red) *A Qualitative Stance. Essays in Honour of Steinar Kvale*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- McDermott, R. & McDermott, M. (2010) "One Aneither": A Joycean Critique of Educational Education. *Journal of Educational Controversy*. Downloaded på: <http://www.wce.edu> d. 1/8 2012.
- McMahon, S.E. (2012). Doctors diagnose, teachers label: the unexpected in preservice teachers' talk about labelling children with ADHD. *International journal of Inclusive Education*. 16(3) 249-264
- Michailakis, D. & Reich, W. (2009) Dilemmas of inclusive education. *ALTER, European Journal of Disability Research*. 3 24-44
- Ministeriet for Børn og Uddannelse (2010) *Regeringen og KL er enige om at arbejde for øget inklusion i folkeskolen*. Lokaliseret på ministeriets hjemmeside d. 24/4 2012.
- Ministeriet for Børn og Uddannelse (2012) Lov om ændring af lov om folkeskolen. Lokaliseret på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141610> den 28. april 2012
- Mørck, L.L. (2010a) Læring og overskridelse af marginalisering blandt udsatte unge i folkeskolen. *Unge Pædagoger*. København.
- Mørck, L.L. (2009) Presset af ritalin-ultimatum. *Psykolognyt*, 5 32-33
- Mørck, L.L. (2006) *Grænsefællesskaber*. København: Roskilde Universitetsforlag
- Mørck, L.L. & Huniche, L. (2006) Critical psychology in a Danish context. *Annual Journal of Critical Psychology*, 5. Lokaliseret 31. marts 2009 på <http://www.discourseunit.com/arcp/5.htm>
- Mørck, L.L. & Nissen, M. (2005) Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedrevenen. I: Jensen, T.B. & Christensen, G. (Red). *Psykologiske og pædagogiske metoder*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. & Jørgensen, C.R. (2010). Patologisering af uro? In S. Brinkmann (red.) *Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nissen, M. (2012) *The subjectivity of participation. Articulating social work practice with youth in Copenhagen*. Palgrave-Macmillian.
- Nissen, M. (2008) The place of a positive critique in Contemporary Critical Psychology. *Critical Social Studies – Outlines*. 10/2008 (49-66).
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2011) *Pædagogisk psykologi – en grundbog*. København. Samfundslitteratur.
- Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012) *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag
- Singh, I. (2003) Boys will be boys: Fathers' perspectives on ADHD symptoms, diagnosis, and drug treatment. *Harvard Review of Psychiatry*, 11/6, (308-316).
- Slee, R. (2010) Revisiting the politics of special educational needs and disability studies in education. *British Journal of Education*. Vol.31/5, September, 2010 (561-576).
- Sundhedsstyrelsen/Institut for Rationel Farmakologi (2010). [www.sst.dk](http://www.sst.dk)
- Staunæs, D. (2000) Engangskameraer og børneblikke. I: Schultz-Jørgensen, P. & Kampmann, J. (2000)(Red) *Børn som informanter*. København: Børnerådet

- Staunæs, D. (2001) Engangskameraer – et dialogisk metoderedskab eller et teknologisk fix? I: Christrup, H., Mortensen, A.T. & Pedersen, C.H. (Red.). *At gribe og bevæge kommunikationsprocesser*. Roskilde Universitetscenter.
- Stevens, R. (in press) Capturing ideas in digital things: The Traces digital annotation medium. *Video Research in the Learning Sciences*. Goldman, R., Barron, B., Pea, R., & (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tanggaard, L. (2008) Objections in qualitative research interviewing. *International Journal of Qualitative Methods*.7(3) 15-29.
- Tanggaard, L. (2003) Forskningsinterviewet som diskurser der krydser klinger. *Nordisk Pædagogik*. 23 21-32.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010) Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Tolman, C. (1994) *Psychology, Society and Subjectivity. An introduction to Critical German Psychology*. London and New York. Routledge.
- UVM (1994) *Salamanca-erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning*. <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>
- Wenger, E. (2004) *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzel
- Whitt, P.B. & Danforth, S. (2010) Reclaiming the power of Adress. In: Graham, L.J. (Red): *(De) Constructing ADHD. Critical Guidance For Teachers And Teacher Educators*. New York: Peter Lang
- WHO (1994). *ICD-10*. København: Munksgaard Danmark



## **ADHD medication and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School**

By Karen-Lis Kristensen & Line Lerche Mørck

Submitted to *European Journal of Psychology in Education*

### **Abstract**

This paper addresses some of the dilemmas and struggles involved in medicating children diagnosed with ADHD. It draws on a case study of a 7 year-old Danish boy in a Danish primary school who was diagnosed with ADHD. It focuses on his struggles when being medicated, in particular his changing self-understanding and his struggle to become recognizable as a legitimate person in and across school and his two homes.

The empirical data was generated in a social practice research project using strategies of collective biography with teachers and students, qualitative interviews, photo-based interviews with students, and participant observation in the school.

The study has a double aim of, on the one hand, generating a theoretical analysis of the medicated child's participation and (change of) self-understanding in school, and, on the other hand, simultaneously developing new school practices that enable the collective creation of new 'practice recognitions' that (at least partly) move beyond practices that generate marginalized self-understandings.

The paper briefly unfolds the teachers' dilemmas in having to force medication on a child, and the mother's dilemma that led to her feeling she had no choice but to medicate her child. The analysis shows that medication may be devastating for a child, reducing access to learning and to the possibility of becoming an action-potent person among others.

### **Keywords**

ADHD-medication, primary school, self-understanding, recognition, learning

### **Vignette: The story about Dennis**

First grade B (1B) has Danish on the schedule. The Danish teacher, Heather, is out getting something, and the researcher Karen-Lis uses the waiting time to talk with the children. Karen-Lis asks how it is to be in school in 1B. Dennis raises his hand and says: "I would like to die". Karen-Lis asks him why he would like to die and he answers: "so I don't have to go to school". This remark disturbs the other children. They ask: "Does he really want to die?", "In what ways?", "Does he want to commit suicide?"

Two days later Karen-Lis is interviewing Dennis about photos he has taken in class, and again Dennis repeats that he would rather die than go to school, because when he goes to school he has to take medicine. Karen-Lis asks him why he doesn't like to take medicine, and Dennis tells her that when he is home with his father, he doesn't take his medicine as he is supposed to. Then he doesn't have to behave 'differently' and he can 'relax'.

Immediately after this interview, at 10 o'clock in the morning, it is time for Dennis to take his medicine. It is the school pedagogue Katie, who is supposed to give it to Dennis. But Dennis refuses to put it in his mouth. When Karen-Lis gets to the hallway outside the classroom, Dennis is lying flat on the floor, tense in his whole body, without contact with Katie who sits bent over him. Katie is upset and scared. She tells Karen-Lis that Dennis is saying strange things and insisting on not swallowing his pill. Karen-Lis suggests to Katie, that they should not force the medication on Dennis. When Dennis hears this, he jumps up from the floor and walks into the classroom, and sits still on his chair.

After this incident Karen-Lis contacts the parents and arranges a meeting with them. The meeting takes place 10 days later with only Dennis's mother participating. Her immediate explanation when she hears that Dennis says that he wants to die, is that Dennis had been affected by witnessing a paraglider fall to his death when he was three years old. From her point of view Dennis has talked less about death since he has been medicated, and since she began to structure home life with tight routines. She uses pictograms and 'smileys' to modify his behaviour, a strategy that she has been taught by the hospital's pedagogues for the treatment of ADHD children. Her argument for keeping up the hard work of maintaining the tight routines is that doctors have told her, that this is the way to avoid Dennis's dose of Ritalin from being raised. She does not like to medicate her son at all, but is convinced that she must follow the doctor's advice, which is that medication is vital for Dennis and his future. She has come to the painful conclusion that it doesn't matter if the medication shortens Dennis' life, since "*Fifty good years with friends are better than a hundred years without friends.*" It is a major concern to her that she cannot get Dennis's father to force the medicine on him when he stays at his house. She fears that the ADHD 'gets out of control' as a result.

At the time of the study, Dennis was 7 years old and a first grade student in a public primary school in Denmark. As a result of 'behaviour problems' in kindergarten Dennis was referred by the family's GP to the Children's Psychiatric Hospital, where he was diagnosed with ADHD and medicated with Ritalin. This was when he was 6 years old and just before he started school. Dennis is now a so-called 'included student' in his class. Heather is his Danish teacher, Laurie his math teacher, and Katie is a pedagogue who supports him in class for five lessons each week. One of the authors of this paper, the researching author (Karen-Lis), participated both as researcher and as a psychologist employed by the Pedagogical, Psychological Counseling Unit of the Municipality. In that latter capacity she involved herself in practical activities with Dennis and the other students. Karen-Lis came to know Dennis after he started school and was already medicated.

In this paper we apply Holzkamp's (2013) social-subject standpoint analysis to analyze Dennis's possibilities for learning and for becoming-person among others in the community-of-practice of 1B (Lave and Wenger, 1991). Holzkamp's method is based on a Foucauldian understanding of school structures as historically specific, and as mediating participants' lives and their possibilities through a range of controlling strategies, including surveillance. We use the concept of self-understanding to mean processes of coming to understand oneself individually and in relation to others. Our particular focus is on the shifts in self-understandings that come about through our social practice research project where we open up reflection among participants on a variety of standpoints-in-practice (Holzkamp, 1993). According to Holzkamp, schooling is often managed through discourses that reduce the possibilities of understanding self and other; such discourses are focused on normalizing each student rather than opening a space in which each person's life-interests and their reasons for action can be acknowledged.

In order to explore the possibilities of opening up a space for learning and self-understanding in school, we also use Nissen's (2012) concept of the collective subject. He analyzes the way particular cultural forms generate practices of recognition and objectification of the other that are engaged in by that collective subject. The 'we' of the classmates – the collective subject – is capable of changing when difficult situations are together unfolded and re-defined. Our particular interest is in how that collective subject might come to recognize and value someone, who has previously been marginalized by being defined as being incomprehensible and outside the bounds of cultural normality. Our focus in this paper is primarily on the point of view of the children as collective subject in 1B, and their relationship with Dennis, rather than on the teachers and parents.<sup>68</sup>

### **The practice of inclusion**

As in most Western countries, there has been in Denmark, since the 1960s, a political demand for public schools to hold and educate all children regardless of any difficulties (Slee 2010; Hermann 2007). This demand gained international mo-

---

<sup>68</sup> For an analysis of teachers' perspectives, see Kristensen, K.L. (2013).

mentum with the *Salamanca Statement on Principles, Policy, and Practice in Special Needs Education* (UNESCO 1994). The statement challenges the model based on normative, individualistic thinking, where the focus on children's deficits gave 'inclusion' the meaning of merely moving the already-labeled students into the regular classrooms with the aim of 'normalizing them' (Michailakis and Reich 2009; Graham and Jahnukainen 2011). The new model of 'inclusion' shifted toward the ability of schools to meet the needs of all children. Inclusion was no longer to focus on individual children's (dis)abilities, but on the ways in which differences were viewed and processed by schools and by society (Michailakis and Reich 2009, p. 26).

In Denmark, in response, several pedagogical and organizational initiatives for inclusiveness have been implemented in the Comprehensive Public School system (Kindergarten thru grade 9): Classes (with up to 32 children), from K to three, have pedagogues supporting teachers' work in the classroom; teachers with supplementary training in dealing with Behaviour, Contact and Development (BCD) difficulties can be called on to assist teachers and students; teachers have to take in-service training to learn ways to make teaching activities fit students' different qualifications and potentials for learning, and about how to analyze and change the learning environment of their classrooms; schools have a special education coordinator who is responsible for children getting supplementary teaching; municipalities have reading and mathematics centres, where children can be offered special courses; schools can at all times require consultant assistance – such as supervision or child assessment – from the municipal Pedagogical, Psychological Counselling unit. Last but not least there is, in Denmark, a long tradition for classes to have a 'classroom teacher' who, apart from teaching her subject, is also responsible for the children's 'emotional and social wellbeing', for 'contact between school and home', and recently also for managing the team of teachers around the class (Kristensen 2013).

At the same time, over the last ten years there has been an 83% increase in the number of children being diagnosed with ADHD in Denmark. Further, there has been a rise in the medication of children with stimulant medicine. This involves starting medication earlier in life, so that some children are now being medicated

from the age of 2, increasing the number of children being medicated *and* increasing the dose of medicine that these children are prescribed (Sundhedsstyrelsen 2010).<sup>69</sup>

So the tendency of diagnosing children and placing them in special schools has neither stopped nor levelled out – despite the range of strategies listed above. In 2010 the Danish Ministry of Education reported that more than one third of the primary school budget was spent on special education needs. This in turn led to a renewed demand for inclusion. In April 2012 a law was passed that classified only those children who need support for more than twelve lessons a week as receiving ‘special education’ (Ministry of Children and Education 2012)<sup>70</sup>. This has meant that many students who, until the law was passed, had been taught in special educational units, have been transferred back into the ‘normal school system’, where it is for the school management to decide how mainstream funds are spent on each child, and how much help each child is entitled to (Herløv 2012).

In 2006, well before this law was suggested, Danish teachers reported in an evaluative study that they were overwhelmed, and sometimes experiencing burnout, as a result of the pressure that the inclusiveness policy put on them. The teachers emphasized that it was children with disruptive behaviour who caused them the most trouble (Langager 2006). These children are the ones that teachers often suggest should be ADHD diagnosed (Hörne and Sæljö 2003; Graham 2006b; 2008; McMahon 2012; Prosser 2010; Nielsen and Jørgensen 2010) and medicated (Singh 2008).

There seems, then, to be a direct link between ‘inclusiveness’ and the rise of medication of children (Graham 2006b), and as we show in this article, medication does not fix the problems as far as the children are concerned. Rather it brings about new conflicts, struggles and dilemmas in and across contexts (Dreier 2008), for professionals, parents and children (Slee 2011; Singh 2004) in an ongoing cycle of problem-displacement and guilt allocation between the parties. This takes

---

<sup>69</sup> The exact numbers are difficult to know, since children of different ages are registered in different systems, and since there are both public hospitals and private practicing doctors prescribing medicine. Media mentions that about 50.000 children are medicated because of ADHD. (The population in Denmark is 5,8 mill.).

<sup>70</sup> The Danish Ministry of Education was renamed in 2011 to Ministry of Children and Education due to shift in political government.

the focus away from the social arrangements of schooling itself, which is where we want to focus our attention (Kristensen 2013).

### **Social practice research methodology**

The application of social-subject standpoint analysis in empirical work is conceptualized here as social practice research (Mørck and Huniche 2006), which has a double aim of generating theory as well as developing new practices. It makes the assumption that all persons may partly change their self-understandings and their participation-in-practice, when given the opportunity to collectively explore problematic binaries from each of their (sometimes marginal) positions. This may include coming to a new understanding of one's own and the other persons' feelings and reasons for action.

The case study of Dennis is based on Karen-Lis' social practice research study in which the teachers Heather, Katie, Laurie, and the students in 1B, participated as co-researchers. It also draws on insights from a similar and more prolonged social practice research study carried out at another primary school, and completed prior to the one reported here (Kristensen 2013). To achieve a rich account of children's, teachers' and pedagogues' perspectives-in-practice, and to capture their modes of reasoning, Karen-Lis situated herself (Lave 2011) in 1B – in the classroom and in the school outside the classroom – during the period from March to May 2011 using a number of qualitative methods. These included:

- a) semi-structured interviews with Heather, Katie and Laurie;
- b) collective biography workshops with Heather, Katie and Laurie, also including memories individually written between sessions
- c) participant observation
- d) students taking photos with disposable cameras and photo-based interviews with students individually and in groups
- e) video-recordings in classroom



day and Wednesday all pupils in class were interviewed about their photos, either alone or in groups. The photo assignment had been to take the same number of photos of bad situations, when it is unpleasant to be a student in 1B, as of good situations, when it is nice to be a student in 1B. This assignment resulted in all students, the collective-subject, taking pictures of the same few situations. Dennis and four other students 'behaving badly' were the 'bad situations', and students 'behaving well' and teachers teaching at the blackboard, or assisting individual students, were presented as good situations<sup>71</sup>.

Dennis and the four other students who had been pictured unambiguously as the ones creating bad situations, were interviewed alone in order to avoid further marginalization by the 'we' of the collective-subject. The initial strategy was to give them an opportunity to talk privately about their life interests, reasons for action, self-understanding and affections in the moments that the others had photographed, as well as in other remembered moments of trouble.

On Wednesday 25th the interview with Dennis took place, and later the same day Dennis made a serious effort to avoid taking medication (described in the vignette). On Friday 27th the collective biography-inspired session<sup>72</sup> involving teachers, support pedagogue, children and researcher took place.

In the following section Dennis's case is discussed chronologically in order to display processes of self-understanding and changes in practice.

### **Dennis' processes of becoming**

Dennis was sitting among 26 classmates and in the presence of Katie and Karen-Lis, when he raised his hand and loudly stated that he wanted to die. This moment, when analyzed with Holzkamp's concept of life interest, can be understood as Dennis, paradoxically, expressing a hope for self-understanding and for becoming a recognized/recognizable person within, and member of, 1B. In this and other conversations he states that he does not want to exist as the 'trouble child', who

---

<sup>71</sup> In the other more prolonged study mentioned above, the assignment was: "Take photos of what it's like to be a student in 1st grade". In this case students took pictures of multiple things, persons and moments mirroring a huge diversity of interests and perspectives.

<sup>72</sup> Collective biography is developed from the methodology of memory work that was introduced by Frigga Haug as a way of collectively exploring the double processes of (be)coming an active person and simultaneously constituting social phenomena (Haug 1987).



has to be medicated into somebody or something other than himself, in order to gain acceptance. But what is Dennis's self? In the photo interview, he describes himself in negative terms: "I do bad things" (...) "I am noisy" (...) "in school they keep an eye on me all the time, so that I don't do stupid things" (...). And he is afraid of this reading of himself: "all the time, I am afraid of doing stupid things and being yelled at". He even accepts being sat in the corner, as this keeps him safe: he "don't mind", he says, being placed in the corner in a chair at the blackboard, head faced away from class, because "then I don't have to be afraid of doing stupid things".

The logic of such surveillance and control strategies is that it will make Dennis decide to control himself to become what the school wants him to be – a normal child. But when we listen to Dennis it becomes clear that this is not how he makes sense of it. His *diagnosis* tells him that his behaviour is outside his own control, and that the only way to gain control is to be medicated and so become someone other than himself. Limiting his action by confining him to the corner can only ever be a temporary measure once the diagnosis is accepted as providing the “truth” of Dennis's behaviour. Neither the medication nor the surveillance and control strategies give Dennis any insight into how he might choose to behave differently, or access to what he regards as a liveable life. He has, indeed, become unrecognizable to himself as a person who should be given access to what others take for granted as a normal life. So he may as well sit in the corner – or else not exist.<sup>73</sup> But when he talks about his situation, another alternative presents itself: not to take the medication at school. This is what he gets to do with his father, and then things work out well.

From the social self-understanding analytical viewpoint, Dennis's statement and subsequent refusal, and the other children's reactions, may be taken as a point

---

<sup>73</sup> Emerald and Carpenter (2010) in their empirical study with mothers of ADHD diagnosed children in Western Australia bring quotations of medicated children having used the same wording as Dennis: "I would rather be dead, than going to school" (p. 101) and: "I am a stupid boy" (p. 102), and the mothers confirm the tendency of medicated children to act 'zombie-like', pointing to the tendencies of promoting disengagement in school matters.

from which new processes of recognition and self-understandings in 1B might start to evolve.

At the beginning of the study children said in class, for example: "Dennis has ADHD. It means that he swings on the curtain", "Dennis has something in his brain that makes him behave strangely", and "my mother says, that Dennis cannot help what he does" (children in class, participant observation notes). Questions arose in the ensuing discussions about Dennis's reasons for action. The other students were clearly upset by, and uncertain of, the implications of Dennis's wish to die, but their questions proved that they had a sympathetic interest in coming to understand Dennis's reasons for action, and also his life interests. The children's questioning can be seen as reaching toward new understanding of 'us', about each of our reasons for actions in 1B. The conversation was both confronting *and* it opened up the possibility of changing the 'collective self-understanding' (Nissen 2012) in which 'Dennis is ADHD - I/we are not'. Whereas Dennis had been constructed as the monstrous other who defines the borders of what we are not, the conversations began to open up a space of inclusion of Dennis as human too – like 'us' (Shildrick 2002).

Before pursuing this re-thinking of Dennis as human and part of the group of children who make up the class 1B, however, we want to look more closely at the effects of the medication. When observed in mathematics class, Dennis sits still and speeds up (Whitely 2010) as he works on the mathematical problems that Laurie has told the class to do. He works quickly to get the problems finished. Because he works fast and tries to finish, he is viewed as appropriately engaging in individual learning. He is therefore recognized, in this activity, as a (good!) student within the normal structure of schooling (Holzkamp 1993; Emerald and Carpenter 2010). From this point of view the medication appears to be working.

But within a social practice framework, learning implies "changed participation in changed practice" (Lave and Wenger 1991). Becoming a person who can be recognized as having a legitimate place in 1B mathematics class also implies taking part in negotiating the meaning of mathematics in the social community: Who is each of us in relation to mathematics? What can each of us become within the field of mathematics? Dennis, from his position as 'wrong', does not take part in

the negotiation of becoming a person who knows mathematics or what mathematics means. His possibilities for learning are reduced to a short-term individualistic criteria for success. Dennis's account of his participation in mathematics is: "I do not care about learning mathematics, or about learning anything" (...) "I actually don't care about school or anything they do in class" (...) " I just do it, because if not, I do stupid things". This is the opposite of the attitude that the normalizing strategies are intended to produce. He is supposed to choose to do mathematics because he wants to do it, because he values participating in schooling. It is interesting to note, in the context of Dennis's account, that the Raine Study, which was carried out in Western Australia to evaluate effects of Ritalin, showed that in the long-term Ritalin does not have any positive effect on academic achievements (Smith et al. 2010).

So how does Dennis make sense of his medication and what it is supposed to accomplish? As the following conversation shows, he has no idea what will count as stupid, though he understands that his behaviour is seen as such by others. He needs help not to do the things that others call stupid. The following dialogue derives from the photo-interview with Dennis, April 25th.

Karen-Lis: The medication you are supposed to take Dennis, what is that?

D: It is because I have ADHD (...) I could not feel it, it was not me who discovered it (...) it was somebody who looked at me. I had to sit down and do homework, and then they watched me, and I think it was the way I behaved ... I don't know. But they could see that I had ADHD.

Karen-Lis: How did you behave?

D: I don't remember. I think ... I was just doing homework.

Karen-Lis: What is ADHD?

D: I don't know.

Karen-Lis: Then you were told to take the medicine?

D: Yes, to behave differently.

Karen-Lis: What if you are at your father's and you don't take the medication?

D: Then it is not my fault if I do stupid things (...) it is annoying to take the medication.

Karen-Lis: How many pills do you have to take a day?

D: Three. At 7 am, at 10 am, and 1.30 pm. When I get home from school I don't have to take any pills (...) There my mother all the time sees to it that I don't do stupid things. But in school, the teachers tell me when to take it. There I have to behave differently.

Dennis actually gives – for a 7 year old – a well-formulated account of ADHD as a category created in relation to schooling as a disciplining arrangement (Holzkamp 1993). Rose explains how the 'break-down' of a population into units, each with their medical and psychological possibilities of investigation, interpretation and modification of mental capacities and predispositions provides new methods of self, medical and pedagogical governance (Rose 2006).

In the normalizing discourses to which he is being subjected, Dennis needs to behave 'differently' enough to be recognized as normal, as worthy of respect (Emerald and Carpenter 2010). But they presume that the one being normalized knows what it is they have to behave differently from, and they presume the one being worked on has reason to change, and will find a meaningful way to orientate themselves in that direction.

In a social self-understanding perspective, however, 'behaving' is understood as a socially situated process of becoming-person-among-others. Such a process cannot be (meta)known beforehand by any one individual, since it is an emergent, ongoing process involving many more persons than oneself (Davies et al. In prep.). Dennis participates in 1B from a position that precludes him from getting into this process of becoming-person-among-others, and so for him the requirement that he 'behave different from myself' is an un-resolvable conundrum. The self that he is supposed to become is not knowable, as it is a self-in-interaction-with-others, where the relevant others cannot recognize him as the self he is supposed to become, unless he is medicated, and when medicated he is unrecognizable to himself as one with power to act except in conformity to things his medicated self can feel no desire for. His only reason for conforming is so that he does not engage in actions that others deem to be stupid.

Dennis tells Karen-Lis, that as a diagnosed child, he is not responsible for his actions if he has not been given his medicine. From a philosophical perspective, Tait (2003) reaches the same conclusion – that when bad behaviour is a function of a disorder, the child cannot be held responsible as agent. Tait worries that more and

more students will not be held accountable for their actions, and that this takes away schools' ability to exercise authority. From Dennis's point of view, he does not know how to get into the process of becoming someone who is a recognized member of 1B's social-self. He does not know what will count as stupid (he needs to be one of them to get that feedback), and he cannot participate while medicated as one who has power to choose and to make his actions meaningful and rewarding to himself and others. He cannot therefore be responsible or respond effectively to the teachers' authority.

The interview, from Dennis's perspective while telling of a dire situation, may nevertheless also be seen as a movement away from the 'alive or dead' binary notion of his possibilities for action. Maybe he can do something else than express a wish to die? Maybe expressing himself in this way, and being listened to gives him hope for humanization and action potency? Certainly he acts with some potency when he makes the strong effort to avoid swallowing the pill, and perhaps his hope grows when Karen-Lis suggests that Katie should not force him. When he gets up from the floor and walks into the classroom – maybe he thinks/feels that his voice has been heard.

But then Karen-Lis follows Dennis into the classroom and starts up a conversation with the children, and a few minutes later Katie and Heather signal to her, that there is something wrong with Dennis. Karen-Lis asks Dennis what it is, and Dennis says that he “wants to cut his hand off, because it is just in the way anyhow”. He uses a small metal piece from his booklet to 'cut' and manages to get some scratches on his arm. Heather asks if Dennis has taken his medication – she does not know anything about the ‘hall-way situation’ before class started – so Katie tells Heather about the episode. Heather says that she has an agreement with the parents that she is to force Dennis to swallow the Ritalin pills. She takes Dennis to the bathroom, and after a few minutes they come back in class.

A little later Dennis sits disengaged and apathetic on his chair.

The reasons Heather gives for her action, when she forces Dennis to swallow the pill, is to "help Dennis to become like the other pupils, so he doesn't come to be marginal and disliked in class" (Heather in collective biography work, March 27th 2012). When Dennis scratches his arm with a piece of metal, Heather immediately

understands it as "ADHD breaking out because of lack of medicine". She gets frightened and acts with the desire to help Dennis – even though she "despises having to force him" (Heather, in conversation in class, April 25th). Heather thus 'swallows' the medical discourse that defines Ritalin as the only pathway to Dennis's normalization; she swallows that ADHD is real and fearful and in control of Dennis; and she cannot find any way to listen to her own horror at what she has to do.

Tait (2003, p. 443) observes somewhat caustically that "It makes it easier for the teacher if she leaves her ethics at the school gate" if she wants to survive in conditions of schooling where she is expected to force children to be "drugged into normality and passivity".

Analyzed in terms of social self-understanding, Heather's act of forcing Dennis to swallow the medicine may be understood as her, as Dennis's classroom teacher, taking on the responsibility of 'Dennis's 'emotional and social wellbeing' and for 'contact between school and home' (Kristensen 2013). She makes herself appropriate to the situation and sustains her integrity (Davies 2006, p. 37) in a contradictory and ethically ambivalent process dictated by the arrangements of schooling hand-in-hand with the dominant medical discourses.

The next day Karen-Lis conducted the collective biography-inspired session. The setting for the session was the home classroom of 1B. Students and teachers were seated. Karen-Lis was standing at the blackboard with a power point show of children's photos arranged to show sequences of four pictures showing 'good situations' followed by a picture showing 'a bad situation'. The intention of the power-point-show was for students and teachers together, and guided by Karen-Lis, to be able to explore the moments in the photos – while taking care to avoid the obvious danger of reproducing the marginal position of Dennis and others depicted as creating a bad situation. The focus of the session was to open up key *moments* of self-understanding, including both thought and practice, in order to contribute to significant *movements* in that thought and practice (Davies and Gannon 2006), and to open up insight into the collective character of both students' and teachers' problems as being embedded in the social arrangements (Holzkamp 1993).

Karen-Lis started the lesson by reading a collective biography story about an incident that took place when she was in 1st grade (50 years back). The memory was of her having had a new dress and feeling pretty at the annual school ball. Two boys from her class had come up to her and commented that the dress was home-made and looked like a pixie dress and she had felt hurt in a way that she could – fifty years later – still recall in her body. The account, dwelling on all aspects of the moment and avoiding explanations, immediately evoked questions from the students showing their ability to pay total attention to what is had been to be both 'it' and 'I' (Davies 2006).

In the dialogue that followed, students collectively came to recognize that what is right clothing and what is wrong clothing is constantly constituted, also in 1B, and they came to recognize that in the process of constituting rights and wrongs people's 'life interests are hurt'. Karen-Lis, inspired by Davies, used the terms of: 'doing' and 'undone' to make the 7 year old students come to an understanding of, how agency and life interest may 'dissolve' in moments of being hurt by binary 'rights' and 'wrongs'.

Karen-Lis' account evoked students' memories of being likewise 'undone' by, for example, something Heather had said or done, or by things their fellow students had said or done. Each account was listened to by everybody, and everybody participated in exploring the moments, the place of those moments, the participants' reasons for action, and the rights and wrongs of clothing, looks and school achievements that were being constituted in those moments.

Karen-Lis now put on the power point show of the children's photos, and the situations in the photos were unfolded in the same way as the memory stories. In the following paragraphs we unfold movements of thought that emerged that challenged the discourses of medication and ADHD.

### **Collectively unfolding photographed moments**

*Photo A: Dennis takes off the cardboard cover from his camera*

The photo shows Dennis sitting at his desk with his camera. It is Danish lesson and Heather is standing at the blackboard lecturing Dennis for having taken the cardboard cover off the camera. When Karen-Lis had handed out the cameras Heather had told students to write their name on the cardboard and not to take it of.

To legitimate having lectured Dennis, Heather (in the collective biography lesson) explains that the cardboard should be kept on the camera for Karen-Lis to be able to find out who had taken which photos. Karen-Lis asks Dennis why he had taken off the cardboard, and he explains that he thought he was supposed to, because Heather had also taken a photo of him to make sure that Karen-Lis knew it was his camera. And also he had been to see the doctor, when the cameras had been handed out.

Girl: "So he couldn't know".

Boy: "I wish that you had asked him why he had done it, instead of shouting".

*Photo B: Dennis dancing in the classroom*

Karen-Lis: "Why do you think that Dennis was dancing?"

Girl: "Maybe because he has ADHD"

Girl: "Yes. My mother has told me about ADHD. It's a hidden disease. So you can't blame Dennis for what he does."

Karen-Lis: "Why were you dancing Dennis?"

Dennis: "It was fun! I was dancing with Mary"

(...)

Girl: "But you are supposed to take medicine so you don't run around, that's what my mother says"

Boy: "But Dennis doesn't want to take the medicine".

Karen-Lis: "No. You told us that, Dennis".

Dennis: "Yes".

(...)

Boy (to Heather): "If he doesn't want to, why does he have to?"

Heather: "Your parents want the classroom to be quiet, so you can learn something".

Boy: "My parents wouldn't want Dennis to take medicine, if they knew that he wants to die. They don't know anything about this".

(...)

Boy: "I'm worried that I didn't realize until now, that Dennis feels so bad that he wants to die. I can't get over what made me think about the whole thing that way [to take the photo (Karen-Lis)]. It is not only Dennis who leaves his chair and runs about. I myself sometimes leave my chair and sometimes we actually have a lot of fun doing it. It's tempting when it's boring".



*Photo C: Dennis sitting at the blackboard*

It is a math lesson. Dennis has made noises and has been getting up from his chair together with Eric. Things have gone berserk and Laurie in desperation has chased Dennis and Eric around in the classroom. She has placed Dennis in the corner at the blackboard, and stands bent over him.

Some students now start talking about how they felt very unpleasant at the time when the photo was taken, because Laurie was so upset.

Karen-Lis: "How did it feel to sit at the blackboard Dennis?"

Dennis: "I didn't mind."

Girl: "Laurie didn't you feel bad?"

Laurie: "Yes. I felt powerless, and I felt that you didn't respect me" (...) "I don't want to yell at you because I wouldn't like to hurt you" (...) "I think that a teacher should not yell at children".

Boy: "But we like you."

All: "Yes"

(...)

Girl: "Eric also behaved bad so I think that he should also be pictured"

Boy: "No, that's just it. Don't you see? Then we would just be picking on each other even more".

Immediately after the session Laurie and Heather has this conversation:

Laurie: "There is a culture of watching and picking on each other in this class and I think it comes from the behaviouristic model of keeping students quiet" (...) "When I try to act appreciative they get all confused." Laurie sees possibilities for moving beyond the rigid binary rules that she until now has not dared to question (Karen-Lis 2013).

Heather replies: "I can see what you mean. It's just that I get really scared, if I feel that things get out of control. There is one thing that I will stop doing immediately, though, and that is to make students behave well by telling them that they will be seen as strange by the others if they don't." (ibid.).

### **Schooling conditions and medication moving into family life**

On the morning when Karen-Lis has an appointment with Dennis's mother (May 9th), Dennis finds Karen-Lis in the hallway and asks her, what she is going to talk with his mother about. He wants her to ask his mother not to give him medicine and to not watch if he does stupid things all the time.

In the conversation with Dennis's mother, when she was told this, she tells how the kindergarten teachers had convinced her of the necessity of having Dennis assessed and medicated by emphasizing that both the other children and their parents 'were beginning to dislike Dennis'. They had said: "You have to go all the way with this, if you want to help Dennis". And so she has – through much consideration and agony – come to the conclusion that: "If it was for his academic outcome I would not even consider medicating my boy, but I know what school is like, and I can't change that" (...) "and I do not want my son to be disliked and lonely" (...) "and now, I don't have any complaints from teachers or from the other parents. Some parents even came and gave me 'thumbs up' because I decided to medicate Dennis." (...) "I do understand why he does not want to take the medicine, I would feel the same way".

Dennis's mother medicates Dennis and uses ADHD pedagogy for modifying his behaviour and structuring Dennis's home life with pictograms, smileys and constant surveillance to make sure that Dennis's behaviour is 'not ADHD'. She does this to give Dennis possibilities for becoming a person who can be included in 1B. And, so, she unwillingly medicates Dennis. Her life interests – and her home life – are soaked by the contradictions of the normalizing/controlling discourse linked to schooling when she struggles for her son (Graham 2006a, 2006b) only to find that her strategies are, each day, a small death for her son.

### **Conclusion**

In this paper we have presented an understanding of ADHD difficulties as personalized and individualized manifestations of the complex social practice problematic that schooling is caught up in, in a destructive alliance with pathologizing medical discourses. We have documented a social practice research project that was carried out in a 1st grade in a public primary school in Denmark with teachers and children as co-researchers. It shows the ways in which an ADHD medicated child is caught up in binary thought (good and bad, normal and abnormal) intricately enmeshed with the medical diagnosis. Both Dennis and his mother were caught up in avoiding the appearance of ADHD labelled behaviour, with the mother using medication, surveillance and the controlling strategies of behaviour

modification to normalize her child. Our case study's focus on Dennis's situation, using a social practice approach, suggests that the child's possibilities for self-understanding, for becoming one among the collective subject of his fellow students as an action-potent subject, and of learning, for example, mathematics, are severely limited when normalization and control are the dominant project of schooling. We do not dismiss normalization and control as functions of schooling, but when they become dominant and override an ethical development of self and other understanding among students and teachers, the effects can be monstrous. In situations such as the one we have analyzed here, the monstrosity is pinned onto one child, as if the monstrosity were his, rather than a product of schooling.

The displacement of guilt and fear works in such a way to persuade the teacher to force medication on the child and to persuade the mother to bring negative practices of schooling into their home. The research project made it possible for XX to lead the teachers and the students through a collective biography session that enabled them to develop insights into their current entrapments in binary understandings relating to medication and schooling, and to begin to develop new practices of self and other understanding.

---

## References

- Davies, B. (2006). *(in)scribing body/landscape relations*. New York: Alta Mira Press.
- Davies, B. & Gannon, S. (2006). *Doing Collective Biography*. New York: Open University Press.
- Davies, B., Claes, L., De Munck, K., De Scauwer, E., Van De Putte, I. & Verstichele, M. (In prep.) *Recognition and difference: A Collective Biography*
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Learning in doing: Social, cognitive, & computational perspectives. New York: Cambridge University Press.
- Emerald, E. & Carpenter, L. (2010). ADHD, Mothers and the Politics of School Recognition. In: Graham, L. (Ed.). *(De)Constructing ADHD. Critical Guidance For Teachers and Teacher Educators*. New York: Peter Lang
- Graham, L. (2008). From ABCD to ADHD: The Role of schooling in the construction of behaviour disorder and production of disorderly objects. *International Journal of Inclusive Education*. 12/1 (7-33)
- Graham, L. (2006a). Caught in the net. A Foucaultian Interrogation Into the Incidental Effects of Limited Notions of Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 10/1 (3-25).

- Graham, L. (2006b). The Politics of ADHD. Australian Association For Research In Education (AARE) Annual Conference, Adelaide, 26th-30th November 2006.
- Graham, L. & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta, and Finland. *Journal of Education Policy* 26(2) 263-288
- Haug, F. (1987)(Ed). *Female Sexualization*. London: Verso
- Herløv, L.H. (2012). *Specialundervisning tilbage til folkeskolen: Inklusion eller spareøvelse*. www.henrikherloevlund.dk
- Herman, S. (2007). *Magt og Oplysning*. København: Unge Pædagoger
- Holzkamp, K. (2013). Psychology: Social Self-Understanding on the Reasons for Actions in the Conduct of Everyday Life. In: E. Scraube & U. Osterkamp (eds): *Psychology from the standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke: Palgrave-MacMillan
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hörne, E. & Säljö, R. (2004). The pupil welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and Education* 15 (321-338).
- Kristensen, K.L. (2013) Do Teachers Leave their Ethics at the School Gate? Social Practice Research in a Danish Primary School. *Qualitative Studies*. 4(2) 114-133
- Langager, S. (2006) Efter integration. I: L. Kettel (red.). *Skolen i samfundet – analyser og perspektiver*. Værløse: Billesø & Baltzer
- Lave, J. (2011) *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- McMahon, S.E. (2012) Doctors diagnose, teachers label: The unexpected in pre-service teachers' talk about labelling children with ADHD. *International Journal of Inclusive Education* 16(3) 249-264
- Michailakis, D. & Reich, W. (2009) Dilemmas of inclusive education. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 3 24-44
- Ministry for Children and Education (2012). *Lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler*. www.uvm.dk
- Mørck, L.L. (2006) *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag. [Boundary communities. Learning and transcending marginalisation]: 1-286
- Mørck, L.L. & Huniche, L. (2006) Critical Psychology in a Danish Context. *Annual Review of Critical Psychology*. 5.
- Nielsen, K. & Jørgensen, C.R. (2010) Patologisering af uro. I: S. Brinkmann (red.) *Det Diagnosticerede Liv. Sygdom uden grænser*. Aarhus: Forlaget Klim
- Nissen, M. (2012) *The Subjectivity of Participation. Articulating social work practice with youth in Copenhagen*. New York: Palgrave-Macmillan
- Prosser, B. (2010) Engaging Pedagogies: From Psychomedical Deficits to "Virtual Schoolbags". In: L. Graham (Ed.). *(De)constructing ADHD. Critical Guidance For Teachers and Educators*. New York: Peter Lang
- Rose, N. (2006) *The Politics of Life Itself*. Biomedicine, Power and Subjectivity in the Twenty-First Century. Princeton University Press.

- Shildrick, M. (2002) *Embodying the Monster. Encounters with the Vulnerable Self*. London: Sage.
- Singh, I. (2008) Beyond polemics: science and ethics of ADHD. *Nature Reviews Neuroscience* 9, 957-964
- Singh, I. (2004) Doing their jobs: Mothering with Ritalin in the culture of mother-blame. *Social Science and Medicine*. Vol. 59 (1193-1205).
- Slee, R. (2011) *The irregular school: exclusion and inclusive education*. Abingdon: Routledge
- Slee, R. (2010) Revisiting the politics of special educational needs and disability studies in education. *British Journal of Education*. Vol.31/5, September, 2010 (561-576).
- Smith, G., Jongeling, B., Hartmann, P., Russell, C. & Landau, L. (2010) *The Raine Study: Long-term outcomes associated with stimulant medication in the treatment of ADHD in children*. Government of Western Australia. Department of Health.
- Sundhedsstyrelsen/Institut for Rationel Farmakologi (2010). [www.sst.dk](http://www.sst.dk)
- Tait, G. (2003) Free Will, moral responsibility and ADHD. *International Journal of Inclusive Education*.7/4 (429- 449)
- UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action for Special Needs Education*.
- Whitely, M. (2010) *Speed Up and Sit Still. The Controversies of ADHD Diagnosis and Treatment*. Crawley: University of Western Australia Publishing

## **Kollektivt biografiarbejde som positiv kritik. Om udforskning og overskridelse af modsætninger<sup>74</sup> i et indskolingslærerteam**

*Af Karen-Lis Kristensen*

Publiceret i:

F.Ø. Andersen & G. Christensen (2012) (eds.): *Den positive psykologis metoder*. København: Dansk Psykologisk Forlag

---

Kapitlet giver et bud på kollektivt biografiarbejde anvendt som metodologi i et kritisk psykologisk og social læringsteoretisk praksisforskningsprojekt om læreres og indskolingsbørns overskridelse af vanskeligheder.

### **Indledning**

Stress og udbændthed udgør et stort problem blandt lærere i den danske folkeskole. Langager (2008) kobler eksplicit lærernes udbændthed med det pres, som urolige, forstyrrende, ukoncentrerede og 'asociale' elever skaber i undervisningen (Se også Kaare, 2005; Hermansen, 2008). Ca. hvert fjerde barn bliver på et tidspunkt i sit skoleforløb indstillet til pædagogisk psykologisk rådgivning pga. vanskeligheder, der i indstillingsskemaerne karakteriseres som 'adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer' (Egelund, 2009; EVA, 2007). Mange af disse børn henvises af PPR-psykologerne til videre udredning i børnepsykiatrien med henblik på at afklare, om barnets vanskeligheder skyldes Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Denne diagnose stilles på baggrund af barnets adfærd samt de problemfortællinger som lærere, forældre, evt. skolefritidsordning, PPR-psykolog og det psykiatriske personale samler om barnet. Antallet af børn, der diagnosticeres med ADHD, er over de sidste 15 år steget med 83% (Egelund, 2009). Størstedelen af diagnosticeringerne sker i de første skoleår, og med stor overvægt på antallet af drenge (Nielsen, 2009).

I ph.d.-projektet *"Overskridelse af lærerudbændthed og ADHD diagnosticering af børn. En kritisk psykologisk og social læringsteoretisk undersøgelse af indsko-*

---

<sup>74</sup> I kapitlet anvendes begrebet 'binaritet' som et analytisk begreb om: 'modsætningsfulde betydninger, der gensidigt udelukker hinanden' (Davies & Gannon, 2006).

*lingselevers og deres læreres muligheder for overskridende læring<sup>75</sup> i klasserummet*” (Kristensen, under udarbejdelse), opfattes såvel sygdomsopfattelsen af læreres vanskeligheder som diagnosticeringen af børn, som samfundsskabte måder at håndtere et modsætningsfyldt problemfelt. Måder, der søger at løse problemerne gennem medicinering (Dressler et al., 2010), ledelsesværktøjer (Egelund, 2009) og strukturteknologier (Kristensen & Mørck, 2011). Måder, som kritiske røster argumenterer for på sigt vil svække frem for at styrke handleevnen (Graham, 2010).

I stedet udforskes læreres og børns vanskeligheder som potentielt marginal deltagelse i et modsætningsfyldt praksisfelt og et lærerteams vanskeligheder søges i praksis overskredet igennem fælles refleksion, handling og forandring. I denne proces har det vist sig, at magten spiller med i lærernes vanskeligheder og i deres selvforståelser. Den opererer gennem dominerende diskurser om skole og pædagogik og hvad god professionel lærergerning er<sup>76</sup>. Diskurser som stiller sig til rådighed for lærerne og tilskynder dem til at lede og forstå sig selv. Classroom Management udgør sådanne teknologier, når fx klasselærer Dorthe vælger at sætte sig grundigt ind i og forsøge at indføre Cooperative Learning i 1. klasse for at skabe ro og disciplin, og ’problembørnene’ Mikkel og Anders reagerer ved at optrappe en konflikt og smide med stole. Så føler Dorthe sig som en dårlig og uprofessionel klasseleder, der skal lære flere ledelsesværktøjer og arbejde hårdere.

---

<sup>75</sup> ’Overskridende læring’ forbinder læring og overskridelse af marginalitet (Mørck, 2006; 2010; 2011). Overskridende læring udgør et centralt begreb i kapitlet og bliver uddybet i et særskilt afsnit.

<sup>76</sup> Såvel diskurs-begrebet, som begrebet om ’selvledelse’ er centrale i kapitlet. Diskurs kan forstås bredt som ”en bestemt måde at tale om og forstå et udsnit af verden på” (Jørgensen & Philips, 1998, s. 9). Et sådant udsnit af verden kan udgøres af den danske folkeskole og vi kan så med diskursbegrebet analysere, hvilke forståelser af og viden om fx læring, viden og disciplin samt hvad der kendetegner en god lærer, der på et givent tidspunkt har magt.

Foucault anvender begrebet ’gouvernementality’ om det fænomen, at diskurser udgør magtteknologier, som vi som subjekter leder os selv med. Når fx lærerne reflekterer egen praksis og handler i praksis trækker de på de i tiden og i den lokale kontekst dominerende diskurser. Og de valg om egen praksis og selvforståelse, som de træffer, er således kun tilsyneladende frie, idet de træffes indenfor diskursens afgrænsning af, hvad der overhovedet kan komme på tale (Foucault, 1972 i Mørck, 2006, s. 254).

Forskning peger på, at den gouvernementale magt op gennem forrige århundrede har fået større og større spillerum i den danske folkeskole i takt med overordnede samfundsstrategier. Hermann (2007) åbner således for magtkritik af strømninger, som kommer til syne i politiske og pædagogiske forskrifter, og som iflg. Hermann påkalder sig friheden og det hele menneske. Iflg. Foucaults magtteori udøves gouvernementalmagt over frie individer og i det omfang de italesættes som frie (2000).

Kollektivt biografarbejde er en forskningsmetodologi, der adresserer og søger at afmontere magten, der opererer gennem italesættelse og afgrænsning af, hvad der er muligt at tænke, vide og gøre i en handlesammenhæng som fx den danske folkeskole. Kapitlet undersøger spørgsmålet om hvorvidt og hvorledes kollektivt biografarbejde som forskningsmetodologi i kritisk psykologisk og social lærings-teoretisk praksisforskning kan bidrage til overskridelse af læreres vanskeligheder i deres arbejde med en første klasse, hvor der er urolige drenge, som er under udredning af PPR-psykolog.

Artiklen afsluttes med kritisk refleksion af anvendelsen af kollektivt biografarbejde til lærerudvikling.

### **Kritisk psykologisk praksisforskning i 1. klasse**

Kritisk psykologi opstod i 1960'erne i Berlin, som opposition til 'den traditionelle' psykologis 'objektgørelse' af personer ved at behandle individer som 'tredjepersoner' ud fra viden om det generelle abstrakte menneske (Tolman, 1991, I: Mørck, 2009). Den kritiske psykologis ambition blev formuleret som udvikling af en subjektvidenskab, hvor førstepersonens deltagelse i konkret hverdagspraksis udforskes for herved at udvikle såvel teori som praksis (Holzkamp, 1998; Nissen, 2012; Mørck & Nissen, 2005; Mørck, 2006).

Kritisk psykologisk praksisforskning er siden udviklet som en metodologi, der af Mørck og Nissen konceptualiseres som "deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden" (2005, s. 123). En metodologi, der så at sige sætter mikrofonen op i en praksis og indfanger den i al dens kompleksitet og nuancerigdom, for derefter at analysere og begribe den indsamlede empiri med de kritisk psykologiske begreber. Analysen bringes derefter som ny viden tilbage i praksis i form af en prototypisk fremstilling. En model, der fremhæver almene træk i praksis, og som finder sin relevans gennem både sin 'gældighed' i praksis og sin befordring af teoretisk erkendelse. Med 'gældighed' menes, at fremstillingen ikke hævder at udgøre eller sigter mod abstrakt gyldighed men "én alternativ form for gyldighed som er eller kan gøre sig gældende socialt" (Højlund, 2005, I: Mørck & Nissen, 2005, s. 133).

Prototypen må altså fremstilles således, at den kan genkendes af personerne selv og vinde genklang i praksis' selvforståelser – som fx i de betingelser, betydninger,



begrundelser, diskurser og magtforhold, der skaber selv-genkendelighed og sammenhængskraft i en konkret folkeskolesammenhæng, og således, at der opstår og udpeges nye måder at tænke og handle på.

Det er et mål at undgå en fastholdelse af vanskeligheder. Fx ved at prototypen fremstår som noget rigtigt og progressivt, eller at den foreskriver forandringer udefra og oppefra som modsættes af de i konteksten givne betingelser. Den kritisk psykologiske analyse er kritisk i forhold til tidligere fremstillinger af praksis som fx fremstillinger, der diagnosticerer børn med ADHD og diagnosticerer lærere med udbrændthed. Men den skaber ikke modsætning mellem at opleve vanskeligheder og afmagt i lærergerningen og det at være en 'god professionel lærer', ligesom den ikke skaber skyld og skam hos læreren.

Kritisk psykologiske og social læringsteoretiske begreber har det til fælles, at de er ikke-dualistiske. De udsiger således ikke sandheder og citerer ikke modsætninger og de er ikke-beskrivende eller foreskrivende. De fastlåser ikke praksis i den prototypiske fremstilling, men peger den fremad, udpeger en mulig bedre fremtid og skaber håb og handlekraft, der er forankret i den historiske virkelighed.

Begreberne bryder med gængse opfattelser af læring og viden som lineær proces frem mod en mere og mere forfinet forståelse og fremstilling af virkeligheden (Lave, 2011; Lave & Packer, 2008). Fælles for begreberne og deres anvendelse er også, at det er den udforskede praksis og projektets interesser, der kalder de relevante begreber ind (Mørck & Nissen, 2005).

Et lærerteam for 1. klasse har deltaget i samarbejde med undertegnede om praksisforskningsprojektet og i det kollektive biografiarbejde. Teamet består af Dorte, der er klasselærer, Malene, der er dansklærer, Pernille, der er skolepædagog, og Katja, der er støttelærer. I kollektivt biografiarbejde indgår alle som ligeværdige medforskere, ligesom jeg selv bidrog med erfaringer som tidligere folke- og fri-skolelærer og nu som forskende PPR-psykolog<sup>77</sup>. I praksisforskningen har jeg derudover inddraget eleverne i 1. klasse på Bjergskolen. Især har jeg fulgt Mikkel

---

<sup>77</sup> PPR står for 'pædagogisk psykologisk rådgivning'. PPR udgør i de fleste danske kommuner teams af psykologer, tale-/ hørekonsulenter samt fysio- og/eller ergoterapeuter.

og Anders som imens empirien blev indsamlet var under udredning i PPR pga. lærernes mistanke om ADHD.

I nedenstående prototypiske fremstilling er Malenes og Mikkels vanskeligheder analyseret med begreberne handleevne, selvforståelse som kommen til forståelse med sig selv, vi og andre om hvert vort ståsted i praksis og læring som bliven mere af nogen og noget som legitim perifer deltager – modsat marginal, illegitim deltager (Mørck, 2006).

*”Jeg kan bedst med den tætte kontakt med eleverne”, siger Malene, ”men Mikkel han går bare og det er altså bare så belastende. Jeg har det i baghovedet hele tiden og jeg kan jo ikke forlade klassen for at hente ham”.* Når Mikkel forlader klassen står Malene handlingslammet tilbage i et kollaps mellem to magtformationer. I sin selvforståelse som lærer ( processen i det sociale rum om kommen til forståelse om hver mit ståsted, hvem er jeg som lærer, hvordan ser jeg mig selv, hvordan ses jeg af andre), forsøger hun at skabe Mikkels lyst og vilje til at tage del i undervisningen, og det er Mikkels vilje og evne til at styre sig selv i situationen, der er afgørende for magtformens succes.

Mikkel forstår ikke denne magtform. Han kender fra Dortes timer en magtform, der søger at bøje hans vilje. En magtform der udøves gennem regler og strukturer og tilknyttede sanktioner ved overtrædelse. At gå er Mikkels eneste udvej for ikke at blive ’ingen’. Han står på margin af klassefællesskabet uden mulighed for at blive mere én af ’vi’et, uden mulighed for læring og opnåelse af identitet som elev i 1. klasse. Mikkel føler sig hjælpeløs og det samme gør Malene. Hendes selvfølelse som professionel autoritet trues.

Den slags prototype, som projektet arbejder på at udvikle, handler om nye handlingsrettede forståelser af stress blandt lærere (Kristensen & Mørck, 2011: s. 114). Forandringen forstås, som det der sker – i tanke, følelse og handling – når prototypen læses, diskuteres, omformuleres og fortælles af deltagerne i forskningsprojektet. I denne proces opstår nye erkendelser, nye relationer og fællesskaber; og ny samfundsmæssig praksis muliggøres (ibid.). Malene kan med sit nye blik på sine egne og Mikkels vanskeligheder indgå i dialog – måske en konfliktuel dialog – med Dorte om de to magtformer, og om hvordan de bedst kan hjælpe Mikkel til

at forstå sig selv som medlem i klassen. Hun kan gå i dialog med Mikkel om hans perspektiv. Hun kan arbejde på at give Mikkels perspektiv og hans bidrag i klasesammenhængen kulturel gyldighed (Tanggaard, 2008). Og hun kan først og fremmest opnå erkendelse af eget handlepotentiale i den historisk indlejrede virkelighed, som hun agerer i uden at italesætte Mikkels vanskeligheder som fejl som er ham iboende.

Davies & Gansel (2007) udlægger den historiske nutid som neoliberal: Statsmagten udøves gennem italesættelse af positiv frihed for den enkelte og således også for Mikkel og Malene. I neoliberalismen kontrolleres eleven, som Hermann (2007) analyserer det, gennem italesættelse af frihed til som helt menneske at betrede den globale konkurrencearena, altså gennem magten, der former elevens vilje, men i en helt anden og neoliberal betydning end den Malene forstår sin magtudøvelse i. Davies & Gansel formulerer dilemmaet således:

*”det er individet (læreren) hvis ideer på mange måder er antitetiske (modsatte) neoliberalismen, og som er sårbar overfor den, som kommer til at få de neoliberale magtformer til at virke (...) gennem kærlighed til det som neoliberalismen risikerer at ødelægge” (2007, s. 55, min overs.).*

Malene vil kontakten med Mikkel. Hun vil inddrage ham i klassefællesskabet og skabe mulighed for, at han har lyst til at deltage i det, fordi han derved oplever handlekraft, bliven mere af nogen og noget og således identitet og fællesskab. Men hendes ideal og ambitioner om skabelse af Mikkels vilje til at tage del i fællesskabet risikerer i stedet, når konteksten er kendetegnet ved at individer leder sig i konkurrence mod hinanden, at hans vilje retter sig mod at hævde sig i konkurrence mod sine klassekammerater. Mikkel forstår ikke præmisserne i konkurrencen og han bliver sat udenfor fællesskabet og det som Malene sætter alt ind på at skabe – mulighed for bliven mere skoleelev i 1. klasse på Bjergskolen. Han deltager som marginal og uden mulighed for bliven mere skoleelev i 1. klasse. Malene vil, at Mikkel bliver en del af fællesskabet, men i den historisk skabte situation, hvor magtrelationer ”ramler sammen”, sker der det modsatte.

## Overskridende læring

I projektet om overskridelse af diagnosticering af lærere og børn i indskolingspraksis udgør *overskridende læring* den interesse i såvel teori som praksis, der har afgrænset, hvilke analysebegreber jeg sætter i anvendelse. Overskridende læring er allerede introduceret i note 75. Engeström (1987) definerer ”learning by expanding” som at overskride distancen mellem individers aktuelle hverdagshandlinger og historisk nye former for samfundsmæssig aktivitet.

Eksemplet med Malene og Mikkel udgør et eksempel på forsøg på en sådan overskridelse. Engeströms begreb er videreudviklet af Line Lerche Mørck (2010) til også at omfatte, hvordan personer som del af fællesskaber kan overskride marginalisering. Mørcks videreudvikling baserer sig på en social forståelse af læring som et aspekt i hverdagslivet og som aspekt i deltageres bevægelse i og imellem forskellige praksisfællesskaber, hvor individer ændrer deltagelsesmåde, hvor den kollektive kontekst ændres og hvor individet ses anderledes på og ser anderledes på andre (ibid.). Den bygger på en social praksisteoretisk forståelse af marginalisering som en kompleks, multilaget proces, der har begrænsende implikationer for personens samfundsmæssige position i og på tværs af handlefællesskaber (Kristensen & Mørck, 2011, s. 114-115). ADHD og ’udbrændthed’ er som kategorier både udtryk for og med til at skabe udsatte børn og lærere. Men forstået som deltagelse fra marginale og modsætningsfulde positioner i en eller flere sammenhænge og med risiko for på sigt at ende som mere marginaliseret, så rejser der sig spørgsmål om: Hvad er det Malene og Mikkel er udsatte i forhold til?

Såvel marginalisering som overskridelse af marginalisering er del af læreprocesser. Overskridende læring er processer, hvor personer gradvist ændrer deltagelsesmåde, gradvist bevæger sig mod mere medlemskab i fællesskabet, gradvist genkendes som medlem og gradvist genkender sig selv som sådan.

## Den positive forandring i kritisk psykologisk praksisforskning

Vi kan nu opsummere: Kritisk psykologisk og social læringsteoretisk praksisforskning vil overskridende læring forstået som positiv kritik (Nissen, 2006) og forandring. Den vil overskridelse af kategoriseringer og dualismer, der fastholder individer i marginale positioner, og den vil overskridelse af neoliberal magt, der

opererer gennem italesættelse af frihed, og som giver spillerum for at lærere leder sig selv gennem dominerende skolediskurser.

Når der således i subjektvidenskabelig tilgang tales om positiv kritik, må det understreges, at det positive skal forstås i relation til subjektets deltagelse i en konkret historisk forankret praksis. Positiv betyder ikke undgåelse af konflikter, kriser og dilemmaer, men tværtimod kommen til forståelse med sig selv, vi og andre om hvert vort ståsted i praksis, hvor konfliktualitet og forskellighed er vilkår og forudsætning for læring. Positiv betyder ikke ubegrænset tolerance, men tværtimod radikal intolerance over for den personaliserende synsmåde (Osterkamp, 2000). Positiv betyder ikke en opsplnitning mellem, at subjektet *enten* er genstand for undertrykkelse *eller* frit og ubundet, men tværtimod begribelse af, at subjektiveringsprocesser er dobbelte tilblivelsesprocesser af aktivt handlende subjekter og objektivering (Nissen, 2012, 2008; Haug, 1987).

### **Fra kvalitative interviews til kollektivt biografarbejde**

I kritisk psykologisk praksisforskning anvendes ofte kvalitative interview og deltagerobservationer som de data, der analyseres og fremstilles som prototyper. Jeg interviewede således indledningsvis Katja, Dorte, Malene og Pernille i åbne samtaler, hvor jeg tilstræbte, at de fortalte om sig selv i ansvarlige selvfortællinger (Chase, 1995), rige på refleksioner og nuancerede situationsbeskrivelser fra hverdagen og så vidt muligt uden min medkonstruktion (Scheurich, 1997). Men i interviewsituationerne viste det sig, at åbenheden fik lærerne til at blive nervøse og derfor – i stedet for at reflektere egen praksis – at positionere sig som ”god lærer, der kender de rigtige pædagogiske og psykologiske forklaringer og begreber” i forhold til mig som ”den lærde” skolepsykolog-autoritet.

Den åbenhed og frihed, som jeg forsøgte at etablere i interviewsituationerne, gav plads for den neoliberale magt, som tilskyndede lærerne til at lede sig væk fra sprækkerne, hvor deres sårbarhed og vore indbyrdes forskelle og uenigheder måtte komme til udtryk og – måske – blive bedømt af mig som udtryk for deres ”ikke-professionalitet”. Ligesom Malenes frihed til at lede egen undervisning og vælge egen undervisningsmetode gav plads for magten, som tilskyndede hende til at

forklare Mikkels forladne klassen med sin egen magtesløshed og uduelighed som lærer.

Kritisk psykologisk praksisforskning forudsætter, at informanterne som udgangspunkt deler forskerens opfattelse af deres vanskeligheder og hans interesse i overskridelse af disse. Katja, Dorte, Pernille og Malene indvilgede i at deltage som medforskere i egen praksis over tid og i at udforske og udfordre egne erkendelser, følelser, handlinger, relationer, selvforståelser samt kulturelle og samfundsmæssige praksisser (Højholt, 1993, s. 21). En proces, der nødvendigvis måtte berøre sårbarheder, identitet som lærer og pædagog i teamet, og en proces, der for at lykkes som overskridende læring måtte trænge bagom den flydende magt og de dominerende skolediskurser og ind i subjektiveringens dobbelthed.

Jeg valgte at anvende kollektivt biografiarbejde som metodologi for at:

- Overskride det kvalitative interviews begrænsninger i og med den neoliberale magts medproduktion i interviewsammenhængen; en vanskelighed, der af Davies & Gannon formuleres, som at et kvalitativt interview udgør *"the interviewees's best attempt to describe or explain, in the particular dialogic context of the interview, what he or she remembers, based on a particular history of observation and experience"* (2006, s. 2)
- Overskride kvalitative metoders vanskeligheder med at håndtere subjekt / objekt-relationen (Denzin, 2008)
- Trænge ind, der hvor den flydende selvteknologiske magt møder sin modstand (Foucault, 2000, s. 329)
- På en etisk ansvarlig måde at håndtere den sårbarhed, der for lærerne er forbundet med at mærke modsætningerne og overskride dem (Davies & Gannon, 2006; Davies & Wyatt, 2011)
- Kunne udforske subjektiveringens dobbelthed som på en og samme tid agentur og "undertrykkelse" (Haug, 1987)
- Skabe tid og rum til refleksion hos medforskerne omkring neoliberal magt og overskridelse af dualistisk forståelse

### **Kollektivt biografiarbejde**

Kollektivt biografiarbejde som metode i socialvidenskaben trækker først og fremmest på Frigga Haug og hendes kvindelige kollegers måder og strategier til i fællesskab at erindre og skrive fortællinger om, hvordan de igennem deres liv havde ”gjort kvindekrop”. Deres formål med arbejdet var på den ene side at udforske de konstitutive processer, hvorigennem de havde formet sig som kvindeindivider og således reproduceret samfundet som helhed, og på den anden side at udforske deres potentialer for at forandre disse kvindeformer (Haug et al., 1987, s. 40). For Haug udgjorde det kollektive erindringsarbejde med at udfolde og fortælle om måderne, hvorpå kvinderne havde gjort ”*certain modes of female behaviour their own*”, en befrielse fra kvindeselvopfattelse som ’offer’(ibid., s. 24; Haug 1990, s. 42). Erindringsarbejdet udgjorde således en måde at fortælle kvinder som agenter i eget liv (ibid.).

Haug's erindringsarbejde forløb over to år. Forud for hvert møde havde enkelte medlemmer i gruppen nedskrevet erindringer om hændelser, der knyttede sig til et fysisk afgrænset område af kroppen. Fortællingerne blev læst af gruppens medlemmer:

*”The group searches for absences in the text, for its internal contradictions, for clichéd formulations covering knots and emotions or painful detail. Rewritten in the light of the collective critique, the final version becomes a finely textured account of the process of the production of the sexualized body”*(Carter, 1987 i Davies & Gannon, 2006, s. 6).

Davies & Gannon (2006) introducerer kollektivt biografiarbejde som en forskningsstrategi, der udforsker kropslig viden og følelser og overskrider individualiserede versioner af subjektet, hen imod ”subjekt i relation” og ”subjekt i bevægelse”. Deltagerne i den kollektive biografivorkshop mødes og fortæller deres personlige erindrede fortællinger, som synes relevant for et aftalt emne. Emnet kan fx som i mit projekt være ”god lærer”; og for at udforske hvorledes ’den gode lærer’ i en given kontekst handles, tænkes og føles i rettedhed mod at føre godt liv, fortælles om erindringer af øjeblikke – ”*mo(ve)ments*” – hvor deltagerne er blevet ramt af en udtalelse, en korrektion, et blik, indholdet af et brev eller en henvendelse. Øjeblikke, hvor deltagerens agentur – ”*the doing*” – (den handlekraftige gode

lærer) er blevet (af)brudt, og han eller hun har oplevet følelsen af at være blevet "undone" (Davies i workshop, 29/9-2007, DPU Aarhus). Øjeblikke, hvor hun har følt, at tæppet blev trukket væk under hende.

Gennem gruppens spørgen ind til dette øjeblikks erindringer, dets kropslige opmærksomhed, dets følelser, stemninger, dufte, lyde, farver, den fysiske situering, dets personer, dets diskurser og magtrelationer, dets tid og rum og dets historiske indlejring bliver fortællingerne mærkbare som kropslige erindringer for gruppens øvrige deltagere, der associerer til egne øjeblikserindringer. Disse fortællinger lyttes der til, spørges ind til og tales om.

Herefter nedskrives fortællingerne, uden klicheer og uden forklaringer, men med så mange detaljer fra øjeblikket som muligt. Fortællingerne læses højt og omskrives herefter eventuelt igen for at fjerne forklaringer og klicheer, de læses igen, og skrives måske igen i en proces, der med Davies ord

*"works towards expressing the very this-ness, or haecceity, of the remembered moment. Haecceity, as Halsey (2007) analyses it, is integral of what Deleuze and Guattari calls smooth space – the space that escapes the overcoded striations of territorialized space. (...) the press of normative expectations, of habitual thoughts and practices, and of submission to the dominant, often clichéd codes that make up the existing order"* (2010, uden sidetal).

Følgende er et eksempel på en omskrevet kollektiv fortælling.

Middagsfrikvarter. Børnene sidder ved deres borde. Hun går rundt mellem bordene og læser højt. Hun dramatiserer fortællingen og er opslugt af dette, da hun hører fnisen. I et nu går op for hende, at en af drengene i et stykke tid har stået bag hende og ageret skygge. Hun er ramt. Varm. Stivnet. Hendes stemme er snøret sammen. Lugten af madpakker og vådt tøj. Efterårslys blandet med neonlys. Sandet på gulvet, når hun går. Børnenes ansigter. Deres blikke på hendes krop. Tårerne presser sig på. Følelsen af at være til grin fylder hendes krop med slaphed. Hvor er hun dum. Hvordan skal hun nogensinde kunne sætte sig i respekt igen. Hun bliver reddet for denne gang af klokken, der ringer. (Kollektiv biografifortælling; Katja, Karen-Lis, Dorte, Malene og Pernille, april 2009).



Davies anvender termen '*mo(ve)ment*' for at samle opmærksomheden omkring øjeblikkets overskridelsespotentiale, der vokser frem, når deltagerne i gruppen udvikler evnen til at lytte til og tage vare på øjeblikkets '*haecceity*', og når øjeblikksfortællingerne således ikke længere udtrykker enkelte individer, men giver ny begribelse af væren og bliven til i verden (Davies & Gannon, 2006; Davies, 2010). Begribelse, der synliggør vores sårbarhed i forhold til magten, men som også synliggør subjektets magt.

Davies forskning er poststrukturalistisk, i den forstand at det er konstruktionsprocesserne, der er genstand for hendes forskning (Davies & Gannon, 2006). Anvendelsen af kollektivt biografarbejde, når projektet har dobbelt intention om overskridende læring i både teori og praksis, udforsker subjektets deltagelse i social praksis og deler således genstandsopfattelse med Haug et al. (1987). Dermed adskiller den sig fra mit ærinde. Men jeg betragter Davies' begreber om og måder at bevæge gruppen ind i øjeblikkets væren – *the 'haecceity' of the mo(ve)ment* – som en måde at udforske subjektiveringens dobbelthed i historiske øjeblikke af tilblivelse i en tid, hvor magt udøves gennem teknologier og selvteknologier.

### **Kollektivt biografarbejde – et eksempel**

Davies & Gannon (2006) understreger, at erindringsarbejde/ kollektivt biografarbejde ikke må betragtes som en metode, men snarere som en åben tilgang, der finder sin måde i det enkelte forskningsprojekt alt efter deltagernes forudsætninger, de fysiske rammer, de tidsmæssige rammer, de organisatoriske rammer, projektets intention, traditionen, det indskriver sig i m.m.<sup>78</sup>

I mit projekt med Dorthe, Pernille, Katja og Malene som medforskere satte deres arbejdshverdag som hhv. lærere og skolepædagog på Bjergskolen den tidsmæssige ramme for fortællearbejdet. Det foregik på eftermiddage, hvor de i forvejen havde team-mødetid, som vi forlængede, således at vi tre gange spiste aftensmad sammen og arbejdede videre om aftenen. Herudover arbejdede vi sammen én hel dag, hvor skoleledelsen bevilgede vikardækning. I alt mødtes vi 6 gange. Arbejdet foregik i foråret 2009, og udover mødegangene mailede vi fortællinger til hinan-

---

<sup>78</sup> Andre forskere har beskrevet kollektivt biografarbejde som 'opskrift'. Se fx Onyx, J. & Small, J. (2001). Memory-work: The Method. *Qualitative Inquiry* 7 (773-786). Og senere også Haug: *Memory-work as a Method of Social Science Research: A detailed Rendering of Memory-Work Method*. <http://www.friggahaug.inkrit.de/documents/memorywork-researchguidei7.pdf>

den og refleksioner omkring møderne, så forløbet som helhed strakte sig over tre måneder.

Davies & Gannon (2006) argumenterer for, at det kollektive fortællarbejde finder sted i workshops af ca. en uges varighed, og at disse finder sted i fysiske rammer, der er forskellige fra deltagerens vanterammer. Begrundelsen er at hverdagens diskurser, vaner og selvforståelser som professionelle mister magt i den ukendte kontekst. De foreslår, at deltagerne bor sammen, laver mad sammen, læser litteratur sammen, giver hinanden massage og i det hele taget har tid til at samle opmærksomheden omkring arbejdet, fællesskabet og den kropslige tilstedeværelse. For at undgå at bruge vores knappe tid på transport valgte vi dog at arbejde på Bjergskolen.

I arbejdet med Dorte, Malene, Pernille og Katja oplevedes der en træghed i forhold til at slippe individorienterede pædagogiske og psykologiske diskurser. En træghed, der måske hang sammen med deres respektive hverdagspositioner på Bjergskolen som handlesammenhæng. I fremtidige projekter vil jeg prioritere at det kollektive biografiarbejde finder sted i en kontekst, der bryder med deltagerens hverdag.

Jeg indledte det kollektive biografiarbejde med at introducere begreberne om 1) læring som socialt anliggende, 2) om deltagelse som decentreret subjektbegreb, 3) om overskridende læring som overskridelse af marginalitet og som skabelse af fællesskab. Herefter introducerede jeg kollektivt biografiarbejde som det beskrives af Davies & Gannon (2006). Teamet havde som forberedelse til dette læst: Davies & Gannon: *"Doing Collective Biography"* (2006), uddrag fra Lave & Wenger: *"Situert Læring"* (2003), samt uddrag fra Mørck: *"Grænsefællesskaber"* (2006).

Forud for hver workshop havde jeg nedskrevet fortællinger om øjeblikke, hvor jeg som lærer havde oplevet 'ugjorthed'. Oplæsning af disse fortællinger fungerede ved de to første mødegange som det, der fremkaldte medforskerens erindringer. Herefter begyndte erindringerne at trænge sig på hos os alle – også mellem mødegangene – og Katja, Malene, Pernille og Dorte begyndte at nedskrive hændelser i hverdagens som fortællinger om mo(ve)ments, om 'gørelse' og 'ugjorthed'. De reflekterede dette skrivearbejde som fremskrivning af sig selv som aktivt hand-

lende subjekter i fx samtaler med forældre, hvor de havde følt sig kritiserede og anklagede af forældrenes synspunkter (Se også Haug et al. 1987 om skrivearbejdets betydning).

### En fortælling om disciplin

Én af de modsætninger der blev grundigt og mangfoldigt fortalt i det kollektive biografiarbejde var modsætningen mellem lærer og elev. Som eksempel bringes her Dortes første nedskrift af sin erindring om at være blevet ramt på sin autoritet af et barn :

*Fredag i sidste time har vi klassens tid i 1. klasse. Her snakker vi ofte om punkter i forhold til den sociale årsplan for eleverne. Det har handlet om, hvad vi gør for at eleverne trives i både frikvarterer og i timerne. Derfor har vi også lavet tiltag i forhold til at få ro i klassen. For et par uger siden havde der været temmelig uroligt i timerne både torsdag og fredag. Klassens støttelærer var sygemeldt, så der var også en voksenhånd mindre til at hjælpe med at fastholde eleverne i at arbejde stille og roligt og ikke forstyrre kammeraterne. Alle børnene kan godt lide, at der er arbejdsro, for at de kan fordybe sig. Nogle gange er der brug for helt ro, men andre gange kalder vi det arbejdsro, fordi snak, højtlesning m.m. ikke kan undgås, når man arbejder sammen med en makker eller i grupper. Jeg tog som lærer emnet op igen, fordi jeg gerne ville have afsluttet ugen på en god måde, så både børn og jeg selv kunne gå til weekend med en god fornemmelse af samhørighed i klassen, og at vi alle ville det bedste for hinanden. Snakken var god. Børnene bød ind med, hvad der var godt og knap så godt, samt hvad vi kunne gøre for at det blev rarere og mere roligt i timerne. Jeg havde fornemmelsen af, at alle ville arbejde for det fælles bedste. Da timen var lige ved at være forbi, blev der uro, da børnene skulle pakke sammen - på trods af den foregående snak. Især Mikkel fjollede rundt. Jeg gik ned til ham og sagde, at det netop lige var det vi havde snakket om var forstyrrende for alle andre. Jeg blev overrumplet da han efter min opfattelse grinede mig lige op i ansigtet. Det føltes, som om han var totalt lige glad med, hvad jeg sagde, og hvad fællesskabet lige havde aftalt. Jeg blev meget vred og såret og skældte ham ud. Dels fordi han larmede men mest fordi han grinede mig lige op i ansigtet. Jeg stod meget tæt på ham, så direkte ned på ham, og rasede ukontrolleret ned over ham. Jeg vidste det var forkert. Min egen reaktion med at jeg som voksen skældte ud overraskede mig og fyldte meget hele weekenden. Det jeg ville var jo, at ugen blev sluttet på en positiv måde både for alle børnene og for mig selv. Og så fejlede jeg helt ved at slutte med at hidse mig op. (Dorte, klasseleder, forår 2009).*

I den fælles analyse af Dortes fortælling stillede vi hinanden spørgsmålene:

Hvilke forklaringer giver fortællingen mening? Hvilke pædagogiske diskurser trækker hun på? Hvilke magtrelationer er i spil? Hvilken selvopfattelse som god

lærer rammes? Hvorledes sker overskridelse i lytte-, fortælle- og skrive arbejdet? Hvilke indforståede rigtigheder og forkertheder kommer til syne?

En opsummering af halvanden times lydoptaget og transskriberet diskussion kan formuleres således:

Dorte indleder med at tale sig ind i klasseledelsesdiskursen, der modstiller det sociale og det faglige, samt det faglige og det strukturelle (se fx Egelund et al., 2006; Christensen, 2008; Tanggaard & Brinkmann, 2011). Hun er som klasseleder ansvarlig for, at der er udarbejdet en årsplan for såvel sociale og faglige mål for klassen, og der er for hende en indre logisk sammenhæng mellem årsplanen og samtalerne med børnene i klassens tid. Hun legitimerer sig yderligere ved at brede ønsket om ro i klassen ud til at også børnene har brug for roen, og ved at 'gradbøje' kravet om ro – og her trækker Dorte på terminologi fra teorien om Cooperative Learning (Kagan, 2008). Således fx skelnen mellem 'arbejdsro' og 'ro' og mellem 'grupperarbejde' og 'makkerarbejde'. Haug et al. siger om forklaringerne som de fremkommer i erindringsfortællinger: "*the absence of contradictions in our stories are constructed by us*" (1987, s. 40).

Dorte taler sig med forklaringen på hvorfor hun 'overrumpler' ind i magttrationalet som Bjerg & Knudsen omtaler som formelse af elevens vilje til at styre sig selv (2007).

Det er Dortes selvopfattelse som lærerperson med både personlig autoritet, kendskab til de nyeste klasseledelsesteorier og blik for elevernes behov, der rammes af Mikkels grin. Ligesom det er hendes selvopfattelse som værdsættende og i stand til at undgå konflikter, skabe ro og harmoni.

I Dortes fortælling ligger modsætningen mellem hhv. voksen og barn eller hhv. elev og lærer som et kit, der giver mening. Hvorfor rammer det Dorte, at Mikkels griner? Hvorfor antager Dorte helt naturligt, at Mikkels grin er rettet mod hende? Er der måske nogle iboende modsætninger i og med at tænke det sociale liv i klassen som adskilt fra det faglige indholdsmæssige? Kan børn i 1. klasse på logisk rationel vis tale sig frem til nogle komplicerede regler for social adfærd, som de derefter skal efterleve? Må 'social' forstås som 'disciplin' i Dortes fortælling for at den giver mening?

Når Dorte fx i fortællingen gør opmærksom på, at der denne fredag manglede voksenhænder, og når hun sørger for at begrunde og nuancere kravet om ro i klassen er det så for at holde sårbarheden på afstand?

### **Det historiske øjeblikks potentiale for overskridende læring**

I følgende uddrag fra gruppens videre arbejde med Dortes fortælling kommer overskridende læring til syne:

*Pernille: Hvad nu hvis det er sådan, at læreren går hjem og tænker: Åh jeg fejlede helt. Jeg undertrykte et barn og kunne slet ikke skabe ro, og pædagogen går hjem og tænker: Hold da op hvor de havde det sjovt!*

*Dorte: Men er det ikke noget med personlighed?.*

*Malene: Det er noget med at vi har et valg. Det er en form for eksistentia- lisme. Vi kan vælge vores lærerrolle.*

*Dorte: Jamen prøv lige at se hvad det er jeg skal være for et menneske: Jeg skal være en pæn pige, en myndighedsperson, en autoritet, jeg skal være fremme på beatet med alle de nye teorier, en spændende lærer, jeg skal finde på nye metoder hele tiden, aldrig være kedelig.... osv. og hvis jeg ikke kan det så er det min egen skyld. ....Jeg er en kontrolfreak. Jeg kan ikke klare ikke at have kontrol og styring. Og det har noget med lærerjobbet at gøre men er det ikke også personlighed....*

*Katja: Jamen det er samfundsbettinget Dorte.*

*Karen-Lis: Jeg tænker det ikke som enten samfundsbettinget eller individbe- ttinget. Jeg tænker, at i selve modsætningen mellem det personlige og det samfundsbettingede åbnes der for at give selfgovernmentality spillerum..*

*Malene: Men det svære er at føle at man har et valg når man står i en situ- ation af 'undone'. Jeg kommer til at føle mig forkert og at det jeg gør ikke er godt nok. Men fx så er jeg træt af at vi skal lære børnene 'metakogniti- on'. De skal vide noget om deres egen adfærd og så får de aldrig lov til ba- re at blive i flowet. Jeg synes faktisk vi kræver noget af dem som vi selv har svært ved.*

*Dorte: ...nu begynder jeg at forstå hvad det der neoliberalistiske styring og selfgovernmentality betyder. Vi stresser bare derud af ....og det er alle de der mål som vi bare dunker os selv i hovedet med uden at vi nogensinde kan vide om vi når dem. Jeg tænker mere på at det er min skyld at de tåger rundt, end at jeg faktisk ønsker at drage omsorg for børnene.*

*Malene: Jeg ville ønske at du nogle gange ville give mere los Dorte, jeg kan godt komme til at føle mig pacificeret når du taler om metakognition og dagsordener. Jeg ville ønske at vi kunne lade det flyde lidt. Nu ved jeg, at du selv reflekterer over kontrollen og vreden og så tør jeg bedre være åben overfor dig. ...Man kan sagtens udveksle holdninger uden at være åben.*

Pernille indleder uddraget med at opløse naturligheden i modsætningen mellem elev hhv. lærer. Samtidig, når Pernille sætter modsætningen mellem lærer og pædagog på spidsen, overskrides også naturligheden i modsætningen mellem 'social' og 'faglig'. En lærer, her Dorte, er i sin selvforståelse en fagperson. Hun har faglig generaliseret viden om på den ene side det danskfaglige og på den anden side børnenes sociale forudsætninger. En viden som hun anvender til at på den ene side at undervise og skabe danskfaglig udvikling og på den anden side til at skabe social udvikling.

Børnene skal altså lære at vide noget om deres eget sociale liv i klassen. En pædagog er i sin selvforståelse 'en social person', hvis læringsrationale handler om at skabe sociale rammer for oplevelse og erkendelse (Pernille i interview). Malene understreger overskridelsen af modsætningerne, først ved at sætte spørgsmålstejn ved metakognition som måden at opnå erkendelse, og dernæst ved at understrege at pædagogiske diskurser og rigtigheder ikke er sandheder, og at de som lærersubjekter kan vælge dem fra. Især Dorte italesætter diskurserne som selvteknologier, der stresser hendes hverdag. Men også magtteknologierne formår Dorte at overskride. Hun erkender, at hun i situationen, hvor hun 'ugøres' ligger under for teknologier, der opererer gennem skyld, så at hun mister selvforståelse og sættes uden mulighed for læring i betydningen bliv mere af en, der drager omsorg for børnene.

Subjektiveringens dobbelthed ekspliciteres i gruppen. Handlekraft og selvforståelse i fællesskabet som 'aktivt gørende hhv. lærer og pædagog' spirer frem. Og til sidst i uddraget overskrides også modsætningen mellem harmoni og fravær af konfliktualitet som det positive. Haug skriver (1987, s. 57) om sine erfaringer fra det kollektive biografarbejde, at det ofte viste sig at "*empathy stood in the way of knowledge*" (Haug et al. 1987, s. 57). I vores proces opstod fællesskab på et plan, hvor positiv kritik og kommen til forståelse om hvert vort ståsted, interesser, selvforståelser og sårbarheder voksede frem. Den omskrevne fortælling kom til at tage sig således ud:

*Fredag over middag. Klassens tid i 1. klasse. En god snak. Børnene står på to rækker foran døren langs tavlen. Klasselokalet er lyst. Middagssoflen står ind ad vinduerne. Der er ryddet op efter dagens arbejde. Stolene er sat op. Børnenes røde kasser står fint på reolen på bagvæggen. Hun oplever ro. Mikkel fjoller rundt. Uro. Hun går hen til ham og siger, at det*

*er forstyrrende. Mikkelt vender ansigtet op mod hendes og griner. Hun er overrumplet. Umyndiggjort. Vrede der dunker i tindingen. Vrede, der strammer i arme og bryst. Hendes krop er klar til kamp, selvforsvar, men hun kan ikke tænke klart. Rasende ord strømmer ud af hendes mund. Ukontrolleret. Ukontrol. Hvad vil hun kontrollere?*

### Kritiske refleksioner

Kollektivt biografiarbejde som metodologi udgør en social praksis, der bevæger sig ”on the edge”(Davies & Wyatt, 2011, s. 124) af traditionelle kvalitative forskningsmetodologier og af samfundets normer, dominerende diskurser og vidensopfattelser. Institutionaliseret etik som universelle standarder kommer således til kort, når fx forskeren udforsker egen sårbarhed, og når der medforskerne og forskeren imellem forudsættes dyb gensidig tillid (Davies & Gannon, 2006) for at det, der ellers er for sårbart til at kunne erindres, skal kunne fortælles.

Den etiske standard om anonymisering af personfølsomme data er overholdt i projektet ved at melde alle data til datatilsynet, ved at få informeret samtykke fra teamet, fra børnenes forældre og fra skoleledelsen, samt ved at opdigte navne. Men teamet insisterede allerede efter at have diskuteret de første prototypiske fremstillinger på at udbrede og dele disse med deres kolleger og ledelsen på Bjergskolen. Man kan reflektere anonymisering og lignende etiske standardiserede forskrifter som et dualistisk fænomen, der lige så meget muliggør forskerens hævde af ’gudeblik’ og ansvarsfrihed i forhold til den udforskede praksis som beskyttelse af informanter (Haraway, 2003).

Etik i kollektivt biografiarbejde må snarere end standarder forstås som ’etisk praksis’. En praksis, der betyder deltagelse i kommen til forståelse med sig selv, medforskerne og andre om hver vor deltagelse i praksis for at ændre verden (Mørck et al. 2011).

*”Davies og Wyatt betegner denne etiske praksis som ”world making.(..) en etisk praksis, der ikke begynder af styringen af andre, og af individuelle identiteter, men i en sætten sig i relation til ’de andre’. ’Worldmaking’ indbefatter en åbenhed overfor nye retninger og muligheder, som ikke er styret af universelle værdier eller diskurser, men i stedet opstår ved at udforske(...) det unikke gennem engagement sammen med ’de andre’ (ibid., s. 2).*

Den etiske dimension i kollektivt biografarbejde må betragtes som afgørende for forskningens validitet og 'gældighed' som worldmaking. I det kollektive biografarbejde i projektet om overskridelse af lærerudbrændthed og ADHD diagnosticering af børn har jeg således igennem hele processen reflekteret og drøftet med teamet det sårbare i at 'fratage' dem at benævne deres vanskeligheder. Jeg har reflekteret det dilemma, der opstod, da jeg efter at have været en del af det 'vi' som bar sårbarheden, trak mig tilbage for at skrive (Davies & Gannon, 2006, s. 120). Følte jeg gruppen? Kunne jeg alene, i forskerkontekst og uden respons skrive det, som var opstået i et kollektivt rum? Hvor meget kunne jeg skrive mig selv ind i de kollektive fortællinger? Hvad ville der ske med åbenheden og konfliktualiteten når jeg ikke længere var en del af gruppens hverdag?

Dilemmaet mellem vi og jeg affødte også refleksioner omkring anvendelsen af mig selv som objekt for forskningen og således også den sårbarhed dette på umiddelbart plan kunne medføre for min autoritet som psykolog (Davies & Gannon, 2006, s.137).

### **Afrunding**

I artiklen er der givet et bud på, hvordan kollektivt biografarbejde kan anvendes i en praksisforskning, der har positiv deltagende kritik og overskridende læring i teori og praksis som sit ærinde.

Det er vist hvordan kollektivt biografarbejde tilstræber at overskride det kvalitative interviews begrænsninger i forhold til neoliberal governmentalagt. I det kollektive biografarbejde med Dorte, Pernille, Katja, Malene og undertegnede opstod overskridende læring som erkendelse, handling og forandring i forhold til modsætningen mellem elev og lærer, mellem pædagog og lærer, mellem social og faglig. Der opstod erkendelse af egen sårbarhed i forhold til neoliberal magtudøvelse, og der opstod positiv kritik og skabelse af fællesskab.

Jeg har understreget, at traditionelle videnskabelige kriterier ikke er så væsentlige i kollektivt biografarbejde, men at den etiske dimension har stor betydning for forskningens kvalitet. Samtidig er kollektivt biografarbejde en sårbar, krævende proces for såvel medforsker som forsker. En proces, der ændrer selvforståelse og forandring i praksis og hvor mange dilemmaer vil opstå i løbet af forskningspro-



cessen. Dilemmaer, som må gøres transparente og som potentielt kan udgøre afsæt for videre overskridelse og udvidelse af normer.

---

## Referencer

- Bjerg, H. & Knudsen, H. (2007). Uden straf, ingen skole. Brud og kontinuitet i skolens magtformer. I: *Magtballader. 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*. Emdrup: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010) (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Chase, S.E. (1995) Taking Narratives seriously. Consequences for Method and Theory in Interview Studies. I: Josselson, R. & Lieblich, A. (eds.) *Interpreting Experience: The Narrative Study of Lives*. London: Sage
- Christensen, G. (2008) *Individ og disciplinering – det pædagogiske subjekts historie*. København: Samfundslitteratur
- Davies, B. (2010) Bronwyn Davies on Collective Biography. Handout for Workshops. Lokaliseret d. 27. august 2011 på: [http://web.me.com/jspeedy/collaborative\\_writing/concept\\_coll.html](http://web.me.com/jspeedy/collaborative_writing/concept_coll.html)
- Davies, B. & Gansel, P. (2007). Through a love of what neoliberalism puts at risk. I: *Magtballader. 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*. Emdrup: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Davies, B. & Gannon, S. (2006)(Eds.) *Doing Collective Biography*. New York. Open University Press.
- Davies, B. and Wyatt, J. (2011). Ethics. In: Wyatt, J., Gale, K., Gannon, S. *Deleuze and Collaborative Writing. An Immanent Plane of Composition*. New York. Peter Lang.
- Denzin, N. (2008). Ethics, Ethicism and Critical Indigenous Inquiry. In: Nielsen, K., Brinkmann, S., Elmholdt, C., Tanggaard, L., Museus, P. & Kraft, G. (eds.) *A Qualitative Stance*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dressler, M., Kristensen, K.L. & Mørck, L.L. (2010) En forkert 'mig'. Ukritisk brug af ritalin og en skæv sygdomsforståelse kan skygge for udviklingsmulighederne hos det barn, der får diagnosen ADHD. *Psykolognyt 14 20-22*
- Egelund, N. (2009) *Der er brug for at skabe en skole hvor undervisningsdifferentiering og elevdifferentiering ikke er enten-eller løsninger men er fleksible muligheder*. UVM. Lokaliseret på : [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk) d. 15/09/09
- Egelund, N. Jensen, H. & Sigsgaard, E. (2006) (red.) *Uro og disciplin i skolen*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Engeström, Y. (2007) Ekspansiv Læring – På vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretisk tilgang. I: K. Illeris *Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: <http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/>.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2007). *Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Perspektiver på den rummelige folkeskole*. København: Danmarks Evalueringsinstitut
- Foucault, M. (2000). *Power*. I: Rabinow, P. (ed). *Essential Works of Foucault*. New York. The New Press.
- Foucault, M. (1977). *The confessions of the flesh*. I: *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. London. Longman.
- Graham, L.J. (2010). *(De)constructing ADHD: critical guidance for teachers and teacher educators*. New York: Peter Lang Publishing.
- Haraway, D. (2003). *Situated Knowledges. The Science Question in Feminism. And the privilege of partial Perspective*. I: Lincoln, Y & Denzin, N. (Eds). *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Oxford: Alta Mira Press
- Haug, F. et al. (1987) *Female Sexualization*. London: Verso.
- Hermann, S. (2007). *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Holzkamp, K. (1998). *Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept*. *Nordiske Udkast 2 3-31*
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver: Forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Witt, G. (1996) (red.) *Skolelivets Socialpsykologi*. København: Unge Pædagoger.
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. Samfundslitteratur
- Kagan, M. (2008) *Brug Kraften*. Downloaded på: [www.cooperativelearning.dk/d.17/11/08](http://www.cooperativelearning.dk/d.17/11/08)
- Khawaja, I. & Mørck, L.L. (2009) *Researcher Positioning: Muslim "Otherness" and Beyond*. *Qualitative Research in Psychology*, 6: 28-45. New York: Routledge
- Kristensen, K.L. & Mørck, L.L. (2011). *Overskridende læring – ADHD problematikken som eksempel*. I: Mårtensson, B.D. & Pedersen, T. (red). *Specialpædagogik. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *InterView. Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag
- Langager, S. (2008) *Den attraktive diagnose*. *Asterisk 41 7-8*. Emdrup: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Århus Universitet.
- Lave, J. (2011) *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago and London: University of Chicago Press.

- Lave, J. & Packer, M. (2008) Towards a social ontology of learning. In: Nielsen, K., Brinkmann, S., Elmholdt, C., Tanggaard, L., Museus, P. & Kraft, G. (eds.) *A Qualitative Stance*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003) *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- MBU (Ministeriet for Børn og Undervisning) (2010) Regeringen og KL er enige om at arbejde for øget inklusion i folkeskolen. Fra Rapporten: *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*.
- Mørck, L.L. (2011) Studying Empowerment in a Socially and Ethnically Diverse Social Work Community in Copenhagen, Denmark. *ETHOS*, 39(1) 115-137
- Mørck, L.L. (2010) Expansive Learning as Production of Community. *Learning Research as a Human Science* 109(1) 176-191
- Mørck, L.L. (2009) Kritisk psykologisk perspektiv på intervention. Samarbejde omkring problemer og handlemuligheder. I: K. Bro, O. Løw & J. Svanholt (red.). *Psykologiske perspektiver på intervention i pædagogiske kontekster. En casemetodisk tydeliggørelse af sammenhæng mellem forståelse og forandring*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Mørck, L.L. (2008) Anerkendende samarbejde – professionelles tværfaglige samarbejde omkring børn i vanskeligheder. *Tidsskrift for socialpædagogik*. 21 47-57
- Mørck, L.L. (2006) *Grænsefællesskaber*. Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L.L. & Nissen, M. (2005) Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. I: Jensen, T.B. & Christensen, G. (red.) *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nissen, M. (2012) *The Subjectivity of Participation. Articulating social work practice with youth in Copenhagen*. Palgrave-Macmillan
- Nissen, M. (2008) The place of a positive critique in Contemporary Critical Psychology. *Critical Social Studies – Outlines*. 10 (49-66).
- Nissen, M. (2006). Pædagogisk psykologi – et bud på en positiv bestemmelse. I: B. Elle, C. Nielsen & M. Nissen (red.). *Pædagogisk psykologi – Positioner og perspektiver*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Onyx, J & Small, J. (2001) Memory-work: The method. *Qualitative Inquiry* 7 (773-786)
- Osterkamp, U. (2000). Livsførelse som subjektvidenskabelig problematik. *Nordiske Udkast* 5
- Scheurich, J.J. (1997). *Research methods in the Postmodern*. London. Falmer Press.
- Stenner, P. (In prep.). *Happiness and the art of life- recognising the new psychopolitics of wellbeing*. Udleveret på Ph.D.-kursus på Københavns Universitet. August 2011.
- Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal læres. Når talent bliver til innovation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011) Til forsvar for en uren pædagogik. I: T. Aa. Rømer, L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.) *Uren pædagogik*. Aarhus: Klim
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aastrup Rømer, T. Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011). *Uren Pædagogik*. Aarhus: Klim

## 8 Opsamling

Social praksisteoretisk praksisforskning udmønter sig i prototypiske fremstillinger af et praksisfelt (se kap. 6). Afhandlingens artikler er skrevet med dette for øje, og det er mit håb, at de vil kunne læses som gyldige for praksis, og at de vil bevæge en smule. Artiklerne udgør således projektets egentlige resultat.

Når jeg i det følgende ganske kort opridser projektets analytiske resultater, gør jeg det med en bøn til læseren om at undlade at drage generelle eller universelle konklusioner.

Projektets problemformulering lød:

1. Hvilke samfundsskabte modsætninger kan ligge bag hhv. læreres og støttepædagogers vanskeligheder, der betragtes og behandles som udbrændthed, og børns vanskeligheder, der diagnosticeres som ADHD, i deres sam-deltagelse i indskolingspraksis?
2. Hvorledes deltages i disse modsætninger som dilemmaer, double-binds og begrænsning af mulighedsbetingelserne for lærere og elever?
3. Hvordan overskrides vanskelighederne i praksis?

### 8.1 ADHD og udbrændthed som deltagelse i samfundsskabte modsætninger

---

Den danske folkeskole som samfundsarrangement og handlesammenhæng for læreres støttepædagogers og børns deltagelse er i kapitel 2 udlagt som et højspændt interessefelt, hvor magten er i krise og udmønter sig i et enormt behov for kontrol. Disciplin udøves gennem pædagogisk bestræbelse på at skabe autonome individer med begær og ansvar for læring, og gennem et normalitetsbegreb, der rummer alt og intet og således skaber behov for sikring mod faren for at falde uden for normalitet. Konkurrence, målelighed, evalueringskultur og management-

teknologier – kombineret med, at skolens ydelse kan købes som enhver anden forbrugsgenstand – skaber en handlesammenhæng, hvor socialt liv tingsliggøres og forstås i rationelle, mekaniske principper og som forudsigeligt. I denne skole polariseres og marginaliseres deltagere. Lærere lider udbrændthed, og børn, der har urolig adfærd og dermed forstyrrer forudsigeligheden og de rationelle forklaringer, diagnosticeres med ADHD.

Såvel lærerudbrændthed som ADHD-diagnosen som fænomener har en historie, der går tilbage til den eksplosive vækst i uddannelse som fandt sted i vestlige lande i 1960'erne, og som var baseret på enhedsskoleprincippet (læs kapitel 3 og 4). Lærerudbrændthed blev først konceptualiseret i 1974, og ADHD-diagnosen blev i sin første udformning – og efterfølgende opdagelsen af, at amfetaminderivater har en beroligende virkning på børn – beskrevet i USA i 1966. Siden da er begge fænomener veludforskede fra utallige perspektiver og for ADHD-diagnosens vedkommende i et omfang, der ikke tidligere er set i psykiatriens historie. Omfanget af lærere, der sygemeldes og evt. behandles med antidepressiver for udbrændthedsrelateret depression, er steget støt i Danmark og i alle vestlige lande siden 1974, og omfanget af børn, der diagnosticeres med ADHD og evt. medicineres med amfetaminderivater er steget eksplosivt i Danmark og i alle vestlige lande siden 1966.

Siden 1960'erne er enhedsskoleprincippet blevet forhandlet såvel politisk som pædagogisk og pædagogisk-psykologisk. Hvilke børn, der kvalificerer sig til eksklusion hhv. inklusion i skolen, har været et stadigt omkæmpet anliggende med skiftende ideologiske og politiske ståsteder, hvor eksklusion til særundervisning eller specialskoler har haft skiftende betydning: 'Hjælp til børn, der har behov for hjælp' hhv. 'marginalisering af børn og udelukkelse fra socialt liv'. På samme måde har inklusion haft skiftende positive og negative betydninger som 'hyldest af forskellighed og lige ret til undervisning og socialt liv for alle børn uanset forudsætninger' hhv. 'økonomisk besparende foranstaltning'.

Gennem projektets socialpraksisteoretiske praksisforskningsforløb har jeg sammen med lærere og støttepædagoger samt elever i to 1.-klasser på hhv. Bjergskolen og Søndermarkskolen udfoldet modsætninger, der udgør marginaliseringstrusel i lærerteams' og børns deltagelse i denne skole som samfundsskabt handle-

sammenhæng. Disse modsætninger er: lærere vs. elever, lærere vs. forældre, struktur vs. ikke struktur og faglighed, struktur vs. indhold, eksklusion vs. inklusion, konsekvens vs. ikke konsekvens, instruktionssprog vs. sprog i praksis, kollegialitet vs. teamsamarbejde, leg vs. læring, management vs. rod og mangel på kontrol, undertrykkelse vs. autonomi, læring som deltagelse i social praksis vs. læring som individuelt kognitivt fænomen, social vs. faglig, lærer vs. ekspert, regelstyring og adfærdsbetingning vs. anerkendelse, kontakt vs. kontrol, autoritet vs. disrespect, ekskluderet vs. inkluderet, normal vs. unormal.

## **8.2 Hvorledes deltager lærerteams og børn i modsætningerne?**

---

I artiklen "Overskridende læring – ADHD som eksempel" udfoldes, hvorledes drengen Mikkel og støttepædagogen Katja deltager i skolens diskurser om regelbundne og indholdstomme strukturer. Mikkels handlemuligheder begrænses i regelstrukturerne. Han reagerer med at forlade klassen i vrede, hvilket af lærerne forstås med personaliserende begreber som udtryk for impulsstyret, opmærksomhedsforstyrret, hyperaktiv adfærd. For at hindre denne adfærd sætter lærerne ind med overvågning og skærpelse af strukturer. Undervisningen planlægges stramt på måder, der har generaliserbarhed som rationale og som udpeger rigtig hhv. forkert. Katja bliver som støttepædagog administrator af strukturerne. Hun får som opgave at fremstille pictogrammer og sørge for, at børnene hele tiden kender planerne på forhånd og at de følger instruktionerne og gennemfører den planlagte undervisning. Men både Mikkel og Katja oplever de indholdstomme undervisningsstrukturer som handlingslammelse.

I artiklen "Do Teachers Leave Their Ethics at the School Gate" analyseres, hvordan Mikkels lærere deltager i kritiske konfliktfyldte hverdags øjeblikke, hvor Mikkel – i de regler og strukturer, der fra hans perspektiv fremstår meningsløse og uden handlemuligheder, og som hindrer, at han opnår genkendelighed og anerkendelse i klassefællesskabet – kaster en stol gennem lokalet og klatrer op på en trappeafsats. I artiklen udfoldes, hvordan teamstrukturer indført som management-teknologier instrumentaliserer teammedlemmernes relationer og hindrer kollegialitet og intersubjektivitet. Dorte (som teamleder og uddannet specialun-

dervisningslærer) tilskyndes til at påtage sig ansvaret for at 'fjernstyre' de andre teammedlemmers undervisning og til at kontrollere al aktivitet i 1. klasse. Hun tilskyndes gennem ansvar i forhold til forældre og i forhold til skoleledelse. I denne deltagelse påtager hun sig skolens behov for kontrol og overvågning som sin personlige mangel. Hun føler, at hun må være bedre uddannet, og at det er viden om Mikkel's mangler, der kan give hende bemyndigelse. Og hun føler, at al afvigelse fra de planer, som hun knokler for at lave, er udtryk for hendes mangelfuldhed. Børnens leg og sjov opleves af Dorte som hendes manglende evne til at kontrollere. Fra Dortes ståsted i praksis er det muligheden for at diagnosticere og medicinere Mikkel, der synes at være den mulighed, der bedst hjælper Mikkel.

Malene deltager i teamstrukturene og i undervisningsstrukturene som passiv og i stadig double-bind mellem kontakt med børnene som handlegrund og frygt for at blive marginaliseret som en, der ikke kan styre børnene. Malene føler, at hun ikke kan bidrage i teamfællesskabet. Hun føler, at hendes handlegrund ikke kan opnå mening og hun bliver deprimeret. Malenes handleevne – selv om hun deltager i en situation, hvor hun pga. teamstruktur og stram forudplanlægning, der kolliderer med læreres sygdom, står med alene tre skoleklasser – begrænses. Hun opgiver at kæmpe imod instrumentaliseringen af relationerne i teamet og af relationerne med børnene.

Således forveksler lærere i management-diskurser og teknologier moral og etik. Moral måler subjekter i forhold til et forestillet ideal, mens etik betyder i ethvert øjeblik og i ethvert møde med den anden at spørge: Hvordan er det være denne og dette? Denne forveksling tilskynder lærere til at handle og relatere på uetisk måde.

I artiklen "Nysgerrighed udvider fællesskaber" fremanalyseres, hvorledes både Heidi som lærer i 1.b og Emil som elev i 1.b deltager usikkert i modsætningerne mellem inklusion vs. eksklusion, mellem normal vs. syg af ADHD og mellem almindelig lærer vs. lærer, der er uddannet til at håndtere ADHD-børn. Heidis handlegrund, når hun udfører en stresset kontrolperformance, der hindrer, at Emil handler ADHD-adfærd er, at hun vil hindre, at han bliver marginal i klassen. Men i den kontrollerende performance – hvor hun selv bliver opslidt og bange for at blive fyret for sin utilstrækkelighed – hindrer hun fællesskabet 1.b i nysgerrighed og åbenhed for forskelliggørelse i betydningen 'et kontinuum, hvor intensiteter



inviterer til at blive forskellig fra sig selv'. Børnene fastholdes i kategorial forskellighed, der hindrer, at Emil bliver mindre marginal i klassen, og at han får mulighed for bliven mere 'ikke-ADHD'.

I artiklen "ADHD Medication and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School" udfoldes drengen Dennis' deltagelse som medicineret medlem i 1.b. og Heidis deltagelse som hans lærer. Også i forhold til Dennis er Heidis handlegrund, at hun må hjælpe Dennis med ikke at komme til at handle ADHD-adfærd. Hun må hele tiden i sin navigation mellem modsætningerne mellem kvalificeret ADHD-lærer og almindelig lærer kontrollere såvel Dennis' som de andre børns adfærd. I denne modsætningsfyldte deltagelse indvilger hun i at give Dennis ADHD-medicinen mod hans vilje. Dennis deltager som medicineret ADHD-barn uden mulighed for kommen til forståelse med sig selv, klassefællesskabet og andre om hvem han er og hvem han kan blive. Selvforståelse og objektivisering som legitimt medlem i klassefællesskabet er ikke en mulighed for Dennis fra hans ståsted i praksis. Dennis livsinteresse er opnåelse af selvforståelse og integritet, men han er – som syg og medicineret – sat udenfor ansvar for sine handlinger. Dennis' bliven mere af nogen eller noget i klassen vanskeliggøres.

### **8.3 Overskridelse af lærerudbrændthed og ADHD diagnosticering af børn**

---

Gennem igangsætning af rundbold som leg, hvor verbal instruktion og afsitueret regelstruktur gøres unødvendig, overskred Mikkel for et kort øjeblik sin marginale position i 1. klasse. Igennem igangsætning af musik-jam på musikkens præmisser og uden verbal instruktion og afsitueret regelstruktur, og ved at mediere adgang til musikfællesskabet som ligeværdigt legitimt medlem – uden at forstå og definere Mikkels adfærd som udtryk for ADHD – interPELLEREDES Mikkel på samme måde som aktiv ansvarsfuld deltager i fællesskabet. Blødheden i det fælles tredies struktur og mening vendte potentielle konfliktsituationer til fælles med sætning af regler og handlinger.

Igennem kollektivt biografarbejde med Dorte, Malene, Katja og Pernille – hvor vi sammen fortalte om, skrev om og udfoldede øjeblikke, hvor vi havde oplevet os sat skakmat i vores deltagelse i skolen som lærere – opnåede teamet nye forståel-

ser af øjeblikkene og således nye handlemuligheder. I denne tilgang integreres 'moments' og 'movements' i termen 'mo(ve)ments' for at understrege øjeblikkets potentiale for forandring og udvidelse af handleevne gennem fælles fokus på øjeblikket, som det er levet, husket og fortalt om på måder, der er kollektivt genkendelige og meningsfulde. Ved i fællesskab at gøre øjeblikkene 'mærkelige' og synlige og ved at udfolde de samfundstrukturer, meningsstrukturer og diskurser, vi trak på i de intense øjeblikke, blev vores sårbarhed i forhold til disse strukturer og diskurser tydelig. Dorte overskred for en stund forståelsen af sig selv som mangelfuld kontrolfreak, da hun kom til erkendelse af, at hun var sårbar i forhold til skolens kontrolbehov, i forhold til management-tankegang, og at denne sårbarhed ledte hende til selv-gouvernementalitet gennem modsætninger mellem fx. sjov og alvor, mellem autoritet og kaos. Malene opnåede gennem det kollektive biografiarbejde erkendelse af, at hendes kontakt med Mikkel faktisk havde betydning for såvel hende selv som for Mikkel, og hun opnåede mod og handlekraft til at påbegynde 'radikal' intolerance i forhold relationer og samarbejde, som hun betragtede som uetisk. Dette såvel i teamsamarbejdet som mellem børnene indbyrdes og mellem voksne og børn.

Heidi kom til erkendelse af, at også hun var sårbar i forhold til folkeskolens kontrolbehov og management-tankegang. Hun kom til erkendelse af sin sårbarhed i forhold til individualistiske læringsteorier, der fik hende til at føle sig utilstrækkelig i forhold til forældre og skoleledelse. Hun kom sammen med Lene til forståelse af, at hun deltog i denne sårbarhed i en kontrolperformance, der hindrede nysgerrighed og forskelliggørelse i fællesskabet 1.b.

Børnene i 1.b kom gennem fælles udfoldelse af konfliktsituationer et lille skridt i fællesskabsskabende retning, da de spurgte ind til Dennis' og Emils handlegrunde i de fastlåste øjeblikke, og der blev sået ekim til overskridelse af fejlfindingskultur og af praksis med at forklare Dennis' adfærd med ADHD-diagnosen.

## Kappens referencer:

- Aagaard Nielsen, K. & Nielsen, B.S. (2005) Kritisk utopisk aktionsforskning. Demokratisk naturforvaltning som kollektiv dannelsesproces. I: T.B. Jensen & G. Christensen (red.) *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Aarhus Kommune (2005) Kvalitetsrapport for kommunens folkeskoler. Downloadet på [www.aarhuskommune.dk](http://www.aarhuskommune.dk)
- Adalbéron, E.W. (2010) *Alt du ikke får vite om ADHD og Ritalin. Et kritisk blik på diagnosticering og medisinerer av adferdsproblemer*. Adalberon eget forlag. Kristiansand. Norge
- Alavinia, P. & Ahmadzadeh, T. (2012) Toward a Reappraisal of Bonds Between Emotional Intelligence and Burnout. *English Language Teaching. Vol. 5/4 (3741)*
- Alrø, H. & Kristiansen, M. (1993) *Personlig kommunikation og formidling*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Althusser, L. (1983 [1976]). *Ideologi og ideologiske statsapparater*. Århus: Forlaget Grus.
- Amaral, O. (2007). Psychiatric disorder as social constructs. ADHD as a case in point. *American Journal of Psychiatry. 164(10), 1612*
- Andersen, A.M., Egelund, N. Jensen, T.P., Krone, M., Lindenskov L. & Mejding, J. (2001) Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning. For: PISA (OECD Programme for International Student Assessment) København: AKF, DPU og SFI-SURVEY
- Andersen, S.C. (2008) The Impact of Public Management Reforms on Student Performance in Danish Schools. *Public Administration. 86/2 (541-558)*
- Anonym (2008a, 12. marts) Minister: Forældre giver lærere stress. *Dagbladet Information*
- Anonym (2008b, 7. september) Skoleledere: For mange forstyrrende børn i undervisningen. *Dagbladet Information*
- Anonym (2008c, 7. oktober) Stressede lærere står i kø til invalidepension. *Dagbladet Politiken*
- Anonym (2007, 2. juli) Lærere og pædagoger er i høj grad stressede. *Dagbladet Information*

- Anonym (2005) Lokaliseret den 25. april 2012 på: [www.ungerneonline.dk](http://www.ungerneonline.dk)
- APA (American Psychiatric Association) (1987) *The Revised Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) III- R.* (3rd Ed.) Washington, DC: American Psychiatric Association.
- APA (American Psychiatric Association) (1994) *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) IV* (4th Ed.) Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arnesen, A. (2000) Marginalisering i skolen: En tekst – og diskursanalytisk studie av beretningen om en lærer/elevkonflikt. *Nordisk Pedagogik.* 20/4
- Barkley, R.A. (2006) Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In: D.A. Wolfe & E.J. Mash (eds.). *Treatment (p. 91-152)* New York: Guilford
- Barkley, R.A. (1981) *Hyperactivity: A Handbook for Diagnosis and Treatment.* New York: Guilford Press.
- Barkley, R.A. (plus 84 coendørsers)(2002) International Consensus Statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review.* 5 (89-111)
- Bateson, G. (1972) *Steps To An Ecology of Mind.* London: University of Chicago Press.
- Bechmann Jensen, T. (2005) Praksisportrættet. I: T. Bechmann Jensen & G. Christensen (red) *Psykologiske & pædagogiske metoder.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Bechmann Jensen, T. & Christensen, G. (2005)(red). *Psykologiske & pædagogiske metoder.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Beszterczey, S.K., Katzenstein, T., Park, K. & Goring, J. (2002) Are Students with ADHD more stressfull to teach? *Journal of Emotional and Behavioural Disorders.* 10(2) 79-89
- Betoret, F.D. (2009) Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology.* 29(1) 45ff
- Blumsohn, A. (2007) Profound ethical issues were smoothed over. *British Medical Journal.* 335
- Borritz, M. (2001) Store forskelle i udbrændthed på sygehuse. *Tidsskrift for jordemødre.* 9
- Breggin, P. (2002) *The Ritalin Fact Book.* Cambridge: Perseus Publishing
- Brinkmann, S. (2010) (red.) *Det diagnosticerede liv.* Aarhus: Klim

- Brinkmann, S. (2005) Human Kinds and Looping Effects in Psychology – Foucauldian and Hermeneutic Perspectives. *Theory and Psychology*. 15(6) 769-791
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010) Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, J. (1998) *Uddannelseskulturen*. København: Munksgaard
- Brøcher, K. (2006) Kursen mod enhedsskolen. I: L. Kettel (red.) *Skolen i samfundet – analyser og perspektiver*. Værløse: Billesø & Baltzer
- BUP 2013 Lokaliseret den 26. april 2012 på <http://www.bupbasen.dk>
- BUP (Børne- og Ungdomspsykiatrisk Selskab i Danmark) (2008) *Referenceprogram for udredning og behandling af børn med ADHD*.
- Byrne, B.M. (1999) The Nomological Network of Teacher Burnout: A Literature Review and Empirically Validated Model. In: A.M. Huberman & R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chan, D.W. (2011) Burnout and life satisfaction: does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong? *Educational Psychology* 31(7) 809ff
- Chase, S.E. (1995) Taking Narrative Seriously. Consequences for Method and Theory in Interview Studies. In: Josselson, R. & Lieblich, A. *Interpreting Experience: The Narrative Study of Lives*. London: Sage Publications
- Christensen, G. (2008) *Individ og disciplinering – det pædagogiske subjekts historie*. København: Samfundslitteratur
- Cohen, D., Leo, J., Stanton, T., Smith, D., McCreedy, K. & Laing, M.S. (2002). A boy who stop taking stimulanys for ADHD: Commentaries on a Pediatrics Case Study. *Ethital Human Sciences and Sevises*. 4 189-209
- Dahler-Larsen, P. (2008a). Skolen tæppebombes med evaluering. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 17. november 2007 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Dahler-Larsen, P. (2008b). *Kvalitetens beskaffenhed*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur – et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

- Dahler-Larsen, P. (2004). *Evaluering og magt*. Aarhus Universitet: Institut for statskundskab.
- Davies, B. (2012). The Ethica of Truths: Badiou and Pierre Rivière. *Emotion, Space and Society*. 5 226-234
- Davies, B. (2009). Introduction. In: Davies, B. & Gannon, S. (Eds.). *Pedagogical Encounters*. New York: Peter Lang
- Davies, B. (2006). *(in)scribing body/landscape relations*. Oxford: AltaMira Press
- Davies, B. & Gannon, S. (2009) (Eds.) *Pedagogical Encounters*. New York: Peter Lang
- Davies, B. & Gannon, S. (2006) (Eds.) *Doing Collective Biography*. New York: Open University Press
- Davies, B. & Harr , R. (1999) Positioning. The Discursive Production of Selves. In: B. Davies (1999). *A Body of Writing. 1990-1999*. Oxford: Alta Mira Press.
- Davies, B. and Wyatt, J. (2011). Ethics. In: Wyatt, J., Gale, K., Gannon, S. *Deleuze and Collaborative Writing. An Immanent Plane of Composition*. New York. Peter Lang.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. London: Continuum
- Depaepe, M. & Smeyers, P. (2008) Educationalization As An Ongoing Modernization Process. *Education Theory*. 58(4) 379-389
- Diller, L.H. (2002) ADHD: Real or American Myth. Presented at the 14th Annual Conference of Associazione Culturale Pediatri (ACP). Rome
- Dreier, O. (2008) *Learning in Structures of Social Practice*. In: K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholdt, L. Tanggaard, P. Museus & G. Kraft (eds.). *A Qualitative Stance. Essays in Honour of Steinar Kvale*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Dreier, O. (2001) Virksomhed – læring – deltagelse. *Nordiske Udkast*. 29(2) 39-58
- Dreier, O. (1999) Læring, som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I. K. Nielsen & S. Kvale *Mesterlære (ss. 76- 100)*. København: Hans Reitzels Forlag
- Dørge, H. (2010, 9. marts) Geografiske diagnoser. *Weekendavisen*

- Egelund, N. (2004) Kunsten at kunne rumme børn og unge med særlige behov. I: J. Andersen (red). *Den rummelige skole – et fælles ansvar*. Vejle: Kroghs Forlag
- Einarsdottir, J. (2008) Teaching Children With ADHD: Icelandic early childhood teachers' perspectives. *Early Childhood Development and Care*. 178, 4 (375-397).
- Elmholt, C. (2006) Faciliterende konsultation som liberal styringspraksis. I: *Temaseriehæfte: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 43(5) 474-483
- Engeström, Y. (1987) Learning By Expanding: An Activity Theoretical approach To Developmental Research. [www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestrom](http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestrom)
- Enoksen, L. (2002) Pædagoger ramt af uforklarlig stress. *Børn & Unge* 25. Lokaliseret den 25. april 2012 på <http://www.bupl.dk>
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2007). *Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Perspektiver på den rummelige folkeskole*. København: Danmarks Evalueringsinstitut
- Farber, B.A. (1999) Inconsequentiality – Key to Understanding Teacher Burnout. In: A.M. Huberman & R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Forchhammer, H. (2001) Interviewet som handlesammenhæng. *Nordiske Udkast*. 1(1) 212-229
- Forchhammer, H. & Nissen, M. (1994) Psykologiske sundhedsbegreber i subjektvidenskabeligt perspektiv. I: U. Juhl Jensen (red.) *Sundhedsbegrebet i praksis*. Aarhus: Philosophia
- Foucault, M. (2004 [1975]) *Overvågning og straf*. København: Det Lille Forlag
- Foucault, M. (2000a [1994]). Power. In: P. Rabinow (ed.). *Essential Works of Foucault 1954–1984*. New York: The New Press
- Foucault, M. (2000b [1994]) Ethics: subjectivity and truth. In: P. Rabinow (ed.). *Essential Works of Foucault 1954–1984*. New York: The New Press.
- Foucault, M. (1994) *Viljen til viden. Seksualitetens historie. 1* København: Det Lille Forlag
- Foucault, M. (1991) Governmentality. In: Burchell et al. *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. London: Harvester Wheatsheaf

- Frank, L. (2011) Inklusion kræver investeringer. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 24. april 2012 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Friedmann, I.A. (1999) Turning Our Schools Into a Healthier Workplace: Bridging Between Professional Self-Efficacy and Professional Demands. In: A.M. Huberman & R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Furman, L. (2009) ADHD: What do we really know?). In: S. Timini & J. Leo (eds.). *Rethinking ADHD. From Brain to culture*. New York: Palgrave-Macmillan
- Gaardsmann, B. (2006) Specialpædagogik eller undervisningsdifferentiering. I: B. Gaardsmann & B. Jacobsen (red.) *Folkeskolen. Ekstern tilpasning og intern organisering*. Værløse: Billesø & Baltzer
- Gerlach, J. (2007) *ADHD. Opmærksomhedssygdommen hos børn og voksne*. København: Psykiatrifondens Forlag
- Gillberg, C. (2003) Deficits in attention, motor control, and perception: a brief review. *Arch Dis Child* 88 904-910. Lokaliseret på <http://www.archdis.child.com>
- Goldberg, L.R. (1993) The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1) 26-34
- Gornall, J. (2007) Hyperactivity in children. The Gillberg affair. *British Medical Journal*. 335(august) 370-373
- Graham, L. (2010) (Ed.) *(De)constructing ADHD. Critical Guidance For Teachers And Teacher Educators*. New York: Peter Lang
- Graham, L. (2008) From ABC to ADHD: The role of schooling in the construction of 'behaviour disorder' and production of 'disorderly objects'. *International Journal of Inclusive Education*. 12(1) 7-33
- Graham, L. (2006a) Caught in The Net: a Foucauldian interrogation of The Incidental Effects of Limited Notions of Inclusion. *International Journal Of Inclusive Education*. 10(1) 3-25
- Graham, L. (2006b) The Politics of ADHD. In: Proceedings Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference. Adelaide Australia.



- Graham, P.A. (1999) Teacher Burnout. In: A.M. Huberman & R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grunert, C. (2011) Lærere får deres egen stresshjemmeside. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 24. april 2012 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Gudmundson, T. & Halckendorff (2010) Uddrag af rapport: Noget om psykiatriens virke og konsekvenserne af psykiatrisk behandling. Lokaliseret 1. juli 2012 på <http://danmark.wordpress.com/2010/02/11>.
- Habekost, T. (2010) ADHD: En neurobiologisk forstyrrelse? *Psyke & Logos*, 31 647-667
- Halbirk, V. (2008) Rummelighed blev hendes skæbne. *Folkeskolen* 11/1 2008. Lokaliseret på <http://www.folkeskolen.dk/50593/>
- Halkier, B. (2003) *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Hansen, H.R. (2011) Lærerviv og Mobning. Ph.d.-afhandling. Emdrup: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet
- Haraway, D. (1991) Situated Knowledges. The Science Question in Feminism. And the Privilege of Partial Perspective. In: D. Haraway *Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature*. London: Free Association Books
- Hargreaves, A. (2005) *Undervisning i videnssamfundet – uddannelse i en usikker tid*. Aarhus: Forlaget Klim
- Hargreaves, A. (1994) *Nye lærere, nye tider*. Aarhus: Forlaget Klim
- Hasse, C. (2002) *Kultur i bevægelse fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. København: Samfundslitteratur
- Hastings, R.P. & Bham, M.S. (2003) The relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International* 24(1) 115-127
- Hedegaard, M. (2012) Principper for tolkning af børns udvikling gennem observation. Den interaktionsbaserede observationsmetode. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.) *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzel
- Heissel, A. (2011) Sundhedsstyrelsen sætter lup på medicinforbrug. *Dagens Medicin*. Lokaliseret den 24. april 2012 på <http://www.dagensmedicin.dk>

- Hermann, S. (2007) *Magt og oplysning*. København: Unge Pædagoger
- Hermansen, M. (2008) Negativt billede skræmmer ildsjæle væk. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 27. april 2012 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Hertz, S. (2008) ADHD/DAMP med eller uden hyperaktivitet. I: Hertz, S. *Børne – og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder*. København: Akademisk Forlag
- Hjörne, E. (2004) *Excluding for Inclusion. Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in Sweden school*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Hjörne, E. and Säljö, R. (2004a). The pupil welfare team meeting as a discourse community accounting for school problems. *Linguistics and Education*. 15 321-338
- Hjörne, E. and Säljö, R. (2004b). "There's something about Julia". Symptoms, Categories, and the Process of Invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in a Swedish School: A case study. *Journal of Language, Identity and Education*. 3(1) 1-24
- Holm, R. (2009, 18. november). Der er ikke plads til almindelige børn i den rummelige folkeskole. *Dagbladet Politiken*
- Holzcamp, K. (2013) Psychology: Social Self-Understanding on the Reasons for Actions in the Conduct of Everyday Life. In: E. Scraube & U. Osterkamp (eds): *Psychology from the standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzcamp*. Basingstoke: Palgrave-MacMillan.
- Holzcamp, K. (1998) Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast* 2 3-31
- Holzcamp, K. (1995) *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag
- Holzcamp, K. (1983) *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am M: Campus Verlag
- Hulevad, J. (2011). Hver tredje folkeskolelærer savner hjælp til inklusion. Lokaliseret den 24. april 2012 på <http://www.dlf.org/presse/pressemeddelelser>
- Højholt, C. (1993) *Brugerperspektiver: Forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag

- Højholt, C., Larsen, M.R. & Stanek, A. (2007) Børnefællesskaber – om de andre børns betydning. At arbejde med rummelighed og forældresamarbejde. Frederiksberg: Forlaget Børn og Unge
- Højlund, I. (2006) *Gennem flere labyrinter. Om effektevaluering og kvalitetsudvikling af det døgninstitutionelle miljøterapeutiske behandlingsarbejde af børn med psykosociale problemstillinger – en udviklingsretning i pædagogisk praksis?* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Jartoft, V. (1996). Kritisk psykologi. I: C. Højholt & G. Witt (red.). *Skolelivets socialpsykologi*. København: Unge Pædagoger
- Jennings, P.A. & Greenberg, M. (2009) The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research* 79(1) 491-426
- Jensen, K. & Walker, S. (2008) *Education, Democracy and discourse*. New York: Continuum International
- Joseph, J. (2009). ADHD and Genetics: A Consensus Reconsidered. In. S.B. Timini & J. Leo (eds.). *Rethinking ADHD. From Brain to Culture*. New York: Palgrave-Macmillan
- Joughin, C. & Zwi, M. (1999). *Focus on the use of stimulants in children with attention deficit hyperactivity disorder. Primary evidence based briefing 1* London: Royal College of Psychiatrists Research Unit
- Jun, N. (2011) Introduction. I: N. Jun & D.W. Smith (red.) *Deleuze and Ethics*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Jun N. & Smith, D.W. (2011)(red.) *Deleuze and Ethics*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. Samfundslitteratur
- Kelchtermans, G. (1999) Teaching Career Between Burnout and Fading Away? Reflections From a Narrative and Biographical Perspective. In: A.M. Huberman & R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kettel, L. (2006) *Skolen i samfundet. Analyser og perspektiver* (red.) Værløse: Billesø & Baltzer

- Khawaja, I. & Mørck, L.L. (2009) Researcher Positioning. Muslim 'Otherness' and Beyond. *Qualitative Research in Psychology* 6 28-45
- Kjærulf, H. (2006) Pædagoger indlægges ofte med depression. *Børn og Unge*. Lokaliseret den 19. november 2008 på <http://www.bupl.dk>
- Korsgaard, O. (1999) *Kundskabsløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal
- Kraft, S.J. (2012) Midtjylland ønsker klare regler for ADHD-behandling. *Dagens Medicin*. Lokaliseret den 30. april 2012 på <http://www.dagensmedicin.dk>
- Kristensen, K.L. (2008) Indskolingsteamets vanskeligheder. En kritisk psykologisk analyse. Projekt rapport i faget Teori, praksis og videnskabelig metode. Aalborg: Aalborg Universitet
- Kristensen, K.L. (2005) *At gøre god udbrændt. En poststrukturalistisk analyse af kategorien udbrændt. Dens betydninger og forhandlinger blandt akademiske undervisere i institution X*. DPU. Opgave i modulet: Videnskabsteori og metode. Emdrup: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Kruchov, C., Larsen, K. & Persson, G. (1985) Bidrag til Den danske skoles historie Bind 1-4. København: Unge Pædagoger
- Kaare, J. (2005) Lærere rammes i stigende grad af stress. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 28. april 2012 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Langager, S. (2008) Den attraktive diagnose. *Asterisk* 41 7-8. Emdrup: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Århus Universitet.
- Larsen, L. (2007) Den apatiske hund og den udbrændte struds – om psykisk arbejdsmiljø. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 7. oktober 2008 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Larsen, M.R. (2011) Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen. Ph.d.-afhandling. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, T.V. (2010) Flere børn gør pædagoger syge. *Børn & Unge* 17 Lokaliseret den 25. april 2012 på <http://www.boernogunge.dk>
- Larsen, T.V. (2008) Psykisk arbejdsmiljø: Stresset syg og fyret. *Børn & Unge* , 2008/31. Lokaliseret den 25. april 2008 på <http://www.bupl.dk>
- Lauritsen, H. (2010a) Læreridentiteten er på spil i teamsamarbejdet. *Folkeskolen februar 2010*. Lokaliseret den 22. april 2012 på <http://www.folkeskolen.dk>

- Lauritsen, H. (2010b) Ildsjæle kan overse trætheden. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 24. april 2012 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Lauritsen, H. (2010c) Kontrol stresser lærere *Folkeskolen* 8 Lokaliseret den 24. april 2012 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Lauritsen, H. & Riise, A.B. (2010) Unge lærere pensioneres i højt tal. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 24. april 2012 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Lave, J. (2011) *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J. (1999) Læring, mesterlære, social praksis. I: K. Nielsen & S. Kvale *Mesterlære* (ss. 35-54). København: Hans Reitzels Forlag
- Lave, J. & Wenger, E. (2003) *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lave, J. & Packer, M. (2008) Towards A Social Ontology of Learning. In: K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholdt, L. Tanggaard, P. Museus & G. Kraft (eds.) *A Qualitative Stance. Essays in Honour of Steinar Kvale*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) Legitimate Peripheral Participation. I: *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer
- Leiter, M.P. (1999) Burnout Among Teachers as a Crisis in Psychological Contracts. In: A.M. Huberman & R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lens, W. & Nevs De Jesus, S. (1999) A Psychosocial Interpretation of Teacher Burnout. In: A.M. Huberman & R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lund, H.H. (2012) Specialundervisning tilbage i folkeskolen: Inklusion eller spareøvelse? Lokaliseret den 11. november 2009 på <http://www.henrikherloevlund.dk/specialundervisningstilbageifolkeskolen.pdf>
- Lægemiddelstyrelsen (2011) Regionernes udgifter til medicintilskud 1.-4. kvartal 2011. Lokaliseret den 1, juli 2012 på <http://www.lægemiddelstyrelsen.dk>

- Mainz, P.I. (2012, 3. april) Raske børn risikerer ADHD-stempel. *Dagbladet Politiken*
- Mainz, P. & Andersen, K.J. (2012, 15. april) 22.000 børn og unge har en psykisk diagnose. *Dagbladet Politiken*
- Maitra, B. (2006) Culture and the mental health of children: The 'cutting edge' of expertise. In: S. Timini & B. Maitra (Eds.). *Contemporary debates and new directions in child and adolescent mental health*. London: Free Association Books
- Martin, L.H., Gutman, H. & Hutton, P.H. (1988) (Eds.) *Technologies of the Self. A Seminar with Michael Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Maslach, C. (1999) Progress in Understanding Teacher Burnout. In: A.M. Huberman & R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 9 (5), 16-22.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981) The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour* 2 99-113
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (191-218). Lanhan, MD: The Scarecrow Press.
- Mazor, M. & Bloch, C.B. (2012a). BUPL-opr b: Stop stigende p dagogvold. Lokaliseret den 25. april 2012 p  <http://www.b.dk>
- Mazor, M. & Bloch, C.B. (2012b) Firedobling i børns vold mod pædagoger. Lokaliseret den 25. april 2012 p  <http://www.b.dk>
- Mehan, H. (1993) Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. I: Chaiklin, S. & Lave, J. (red.) *Understanding Practice*. London: Cambridge University Press.
- Miller, L. (1999) Reframing Teacher Burnout in the Context of School Reform and Teacher Development in the United States. In: A.M. Huberman & R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MBU (Ministeriet for Børn og Uddannelse) (2011) Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen. Lokaliseret den 24. april 2012 på ministeriets hjemmeside
- MBU (Ministeriet for børn og uddannelse) (2012) Lov om ændring af lov om folkeskolen. Lokaliseret den 28. april 2012 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141610>
- Mørck, L.L. (2011) Studying Empowerment in a Socially and Ethnically Diverse Social Work Community in Copenhagen, Denmark. *ETHOS*, 39(1) 115-137
- Mørck, L.L. (2010) Expansive Learning as Production of Community. In: *Learning Research as Human Science - National Society for the Study of Educational Yearbook*. 109/1 (176-191)
- Mørck, L.L. (2008) Anerkendende samarbejde – professionelles tværfaglige samarbejde omkring 'børn i vanskeligheder'. *Tidsskrift for socialpædagogik* 21 47-57
- Mørck, L.L. (2006) *Grænsefællesskaber*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Mørck, L.L. & Huniche, L. (2006) Critical psychology in a Danish context. *Annual Journal of Critical Psychology*, 5. Lokaliseret 31. marts 2009 på <http://www.discourseunit.com/arcp/5.htm>
- Mørck, L.L. & Nissen, M. (2005) Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. I: T.B. Jensen & G. Christensen (red.). *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Nejst Jensen, C. & Rienecker, L. (1994) *Mennesker imellem nærhed og distance*. København: Munksgaard
- Nielsen, K. & Jørgensen, C.R. (2010) Patologisering af uro? I: S. Brinkmann (red.) *Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser*. København: Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2011) *Pædagogisk psykologi – en grundbog*. København. Samfundslitteratur.
- Nielsen, L. et al. (2006) *En god skolestart: Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning*. Rapport udgivet af regeringens skolestartsudvalg

- Nissen, M. (2012) *The subjectivity of participation. Articulating social work practice with youth in Copenhagen*. New York: Palgrave-Macmillan
- Nissen, M. (2008) The place of a Positive Critique in Contemporary Critical Psychology. *Critical Social Studies – Outlines* 10(1) 49-66
- Nissen, M. (2008a) Objektivitet og subjektivering i socialt arbejde. *Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk samfundsforskning*. 36(1/2) 16-56
- Nissen, M. (2006) Pædagogisk psykologi – et bud på en positiv bestemmelse. I: B. Elle, K. Nielsen & M. Nissen (Eds.) *Pædagogisk psykologi – perspektiver og positioner*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Nissen, M. (2002). Det kritiske subjekt. *Psyke & Logos* 1 65-86
- Nissen, M. (2000). Practice research: critical psychology in and through practices. *Annual Review of Critical Psychology* 2 145-179
- Nissen, M. (1996) Undervisning som handlesammenhæng. En kritisk socialpsykologisk analyse. I: C. Højholt & G. Witt (red.) *Skolelivets socialpsykologi*. København: Forlaget Unge Pædagoger
- Olsen, J.V. (2008) Elever stresser lærere. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 24. april 2008 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Onyx, J & Small, J. (2001) Memory-work: The method. *Qualitative Inquiry* 7 773-786
- Osterkamp, U. (2000) Livsførelse som subjektvidenskabelig problematik. *Nordiske Udkast*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Palmer, E. & Finger, S. (2001) An Early Description of ADHD (Inattentive Subtype): Dr Alexander Chrichton and 'Mental Restlessness' (1798). *Child Psychology and Psychiatry Review* 6(2) 66-73
- Parker, I., Georgaca, E., Harper, D. McLaughlin, T. & Stowell-Schmith, M. (1995) *Deconstructing Psychopathology*. London. Sage Publications
- Pearce, C., Kidd, D., Patterson, R. & Hanley, U. (2012) The politics of becoming: ..Making Time.. *Qualitative Inquiry* 18(5) 418-426
- Pedersen, B. (2002) "Udbrændthed". *Nordiske Udkast* 30(2)
- Pedersen, L.H. (2012, 7. marts) Kreativitet og ADHD er ikke to sider af samme sag. *Dagbladet Politiken*



- Poulsen, L., Jørgensen, S.L., Dalsgaard, S. & Bilenberg, N. (2009) Dansk standardisering af attention deficit and hyperkinetic disorder ratingskalaen. *Ugeskrift for Læger 171(18) 1500-1504*
- Pors, J.G. (2009) *Evaluering indefra. Politisk ledelse af folkeskolens evalueringskultur*. Frederiksberg: Nyt Fra Samfundsvidenskaberne
- Prosser, B. (2010) Engaging Pedagogies: From Psychomedical Deficits to "Virtual Schoolbags". In: L. Graham (Ed.). *(De)Constructing ADHD. Critical Guidance For Teachers And Teacher Educators*. New York: Peter Lang
- Rasmussen, O.V. (2006) Læring og vanskeligheder i én skole – flere verdener. I: T. Ritchie. (Red.). *Relationer i skolen. Perspektiver på læring*. Værløse: Billesø & Baltzer
- Rasmussen, O. & Højholt, C. (1993) Brugerperspektiv på psykologarbejde og PPR. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. 2 99-115*
- Rasch-Christensen, A. & Christensen, P.B. (2012, 31. marts) *Dagbladet Politiken*
- Rebsdorf, G. (2011) Inklusion gør pædagoger syge. *Børn & Unge. 20*. Lokaliseret den 25. april 2012 på <http://www.boernogunge.dk>
- Reiter, M. (2008) Udbrændte lærere brænder ikke nok. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 7. oktober 2008 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Remschmidt, H. et al. (2005) Global consensus on ADHD/HKD. *European Child and Adolescent Psychiatry 14 127-137*
- Riddell, S., Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Stead, J. & Weedon, E. (2010) School Discipline and ADHD: Are Restorative Practices the Answer? In: L. Graham (Ed) *(De)constructing ADHD. Critical Guidance for Teachers and Teacher Educators*. New York: Peter Lang
- Rose, N. (2010) Psykiatri uden grænser. De psykiatriske diagnosers ekspanderende domæne. I: S. Brinkmann (red.) *Det diganosticerede liv. Sygdom uden grænser*. Aarhus: Forlaget Klim
- Rose, N. (2001) Normality and Pathology In a Biological Age. *Outlines 1 19-33*
- Rudow, B. (1999) Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues, and Research Perspectives. In: A.M. Huberman & R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rygaard, K.K. (2010) Pædagoger slides ned på stribe. *Børn & Unge* 9 Lokaliseret den 24. april 2012 på <http://www.boernogunge.dk>
- Saetz, D. (2009, 28. september) Politikere vil have loft over urolige børn. *Dagbladet Politiken*
- Sandberg, S. & Barton, J. (2002) Historical Development. I: Sandberg, S.(Ed.). *Hyperactivity and Attention Disorders in Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sauer, N.C. (2012) Inklusion på ritalin. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 12. april 2012 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Saugstad, T. (2008) Aristotle in the 'Knowledge Society': Between Scholastic and Non-scholastic Learning.I: K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholt, L. Tanggaard, P. Musaeus og G.Kraft (eds.). *A Qualitative Stance. Essays in honor of Steinar Kvale*. Aarhus: Aarhus University Press
- Scheurich, J.J. (1997) *Research Methods in The Postmodern*. London: Falmer Press
- Schwarzer, R. & Greenglass, E. (1999) Teacher Burnout From a Social Cognitive Perspective: A Theoretical Position Paper. In: A.M. Huberman & R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sergiovanni, T.J. (1999) Conflicting Mindscapes and the Inevitability of Stress in Teaching. In: A.M. Huberman & R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sherman, J., Rasmussen, C. & Baydala, L. (2008) The Impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit /Hyperactivity Disorder (ADHD): A review of the litterature. *Educational Research* 50(4) 347-360
- Shore, C. & Wright, S. (1999) Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism In British Higher Education. *The Journal of Royal Anthropological Institute* 5(4) 557-573
- Simonsen, A. (2008) Ingen lærer er stærkere en rammen for hendes arbejde. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 17. november 2012 på <http://www.folkeskolen.dk>

- Sivertsen, Å.G. & Tranøy, J. (2007) *ADHD. Piller på avveie*. Oslo: Kolofon Forlag
- Slegers, P. (1999) Professional Identity, School Reform, and Burnout: Some Reflections on Teacher Burnout. In: A.M. Huberman & R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Small, J & Onyx, J. (2001) *Memory-work: A critique*. Sydney: University of Technology. School of Management
- Smith, M. (2010) The Uses and Abuses of the History of Hyperactivity. In: L. Graham (Ed.) *(De)Constructing ADHD. A Critical Guidance for Teachers and Teacher Educators*. New York. Peter Lang
- Smith, G., Jongeling, B., Hartmann, P., Russell, C. & Landau, L. (2010). *The Raine Study: Long - Term outcomes associated with stimulant medication in the treatment of ADHD in children*. Government of Western Australia. Department of Health.
- Smylie, M.A. (1999) Teacher Stress in a Time of Reform. In: A.M. Huberman & R. Vandenberghe (Eds.) *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanek, H. (2011, 24. oktober) Region Midtjylland vil have styr på medicinforbruget. Lokaliseret den 30. april 2012 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Staunæs, D. (2004) *Køn, etnicitet og skoleliv*. København: Forlaget Samfundslitteratur
- Staunæs, D. (2003a) Analytiske strategier. I: D. Staunæs *Etnicitet, køn og skoleliv*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitets Forlag
- Staunæs, D. (2003b) Where Have All The Subjects Gone? Bringing Together the Concepts of Subjectification and Intersectionality. In: *NORA – Nordic Journal of Women Studies*.
- Staunæs, D. (2001). Engangskameraer – et dialogisk metoderedskab eller et teknologisk fix? I: H. Christrup, A.T. Mortensen & C.H. Pedersen (Red.) *At gribe og bevæge kommunikationsprocesser*. Roskilde Universitetscenter.
- Steffensen, L.L. (2001) Stress – ildsjælens værste fjende. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 17. oktober 2012 på <http://www.folkeskolen.dk>

- Stelling, I. (2010) Pædagoger går ned med stress. *Avisen.dk*. Lokaliseret den 25. april 2012 på <http://www.avisen.dk>
- Stephens, C. (2011) Rapport: Hver anden lærer mener, der inkluderes for mange elever. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 26. april 2012 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Strathern, M. (1996) From Improvement to Enhancement: An Anthropological Comment on The Audit Culture. *Cambridge Anthropology* 19(3) 1-22
- Szulewicz, T. (2012) Videoobservationer som privilegeret observation af hverdagspraksis. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.) *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag
- Søndergaard, D.M. (2000) Sandheden er en alvorlig og magtfuld konstruktion. *Norsk Medietidsskrift* 2 50-59
- Tanggaard, L. (2012) Validitet i forbindelse med deltagerobservationer. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.) *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag
- Tanggaard, L. (2011) En læsning af Howard Gardner som uren pædagog. I: T. Rømer, L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.) *Uren pædagogik*. Aarhus: Klim
- Tanggaard, L. (2008a) Looping-Effects of Theories of Learning. In: K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholdt, L. Tanggaard, P. Museus & G. Kraft (eds.) *A Qualitative Stance. Essays in honour of Steinar Kvale*. Aarhus: Aarhus University Press hedder 2008a side 48
- Tanggaard, L. (2006) *Læring og identitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Tanggaard, L. (2003) Forskningsinterviewet som diskurser der krydser klinger. *Nordisk Pædagogik*. 23 21-32.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011) Til forsvar for en uren pædagogik. I: T. Rømer, L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.) *Uren pædagogik*. Aarhus: Klim
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010) Interviewet: Samtalen som forskningsmetode I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag

- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2007) (red.) *Psykologi. Forskning og Profession*. København: Hans Reitzels Forlag
- Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2007) Trajectories of Learning Among Educational Psychologists. *Studies in Continuing Education*. 29/3 (331-350)
- Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2006). Bevægelsen mod konsultative praksisformer. I: PPR- problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier. Temaseriehæfte. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning* 43(5)
- Timini, S. (2009) Why diagnosis of ADHD has Increased so Rapidly in the West: A Cultural Perspective. In: S. Timini & J. Leo (Eds.) *Rethinking ADHD from brain to Culture*. New York: Palgrave-Macmillan
- Timini, S. & Leo, J. (2009) (Eds.) *Rethinking ADHD from brain to culture*. New York: Palgrave-Macmillan
- Timini, S. & Coendorser (2004) A Critique of the International Consensus Statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review* 7(1) 59-63
- Tingleff Nielsen, L. (2008) Teamsamarbejde – et humpty dumpty-begreb. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 4. april 2009 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Thomsen, L.O. (2011, 8. august) Skolefolk frygter øget vold. *Dagbladet Information*
- Thomsen, P.H. (2010) Medikamentel behandling af ADHD. *Kognition & Pædagogik* 20(76) 16-22
- Thomsen, P.H. et al. (2008) Referenceprogram for udredning og behandling af børn med ADHD. Børne- og Ungdomspsykiatrisk Selskab i Danmark. Lokaliseret på [http://adhd.dk/fileadmin/dokumenter/adhd/pdf/ADHD Referenceprogram080508\\_jsb\\_1\\_.pdf](http://adhd.dk/fileadmin/dokumenter/adhd/pdf/ADHD Referenceprogram080508_jsb_1_.pdf)
- Tolman, C. (1994) *Psychology, Society and Subjectivity. An introduction to Critical German Psychology*. London and New York: Routledge.
- Tolstrup, T. (2012). Forsøg: Hvad virker bedst – ekstra lærer eller pædagog? Lokaliseret den 24. april 2012 på <http://www.folkeskolen.dk>
- Trillingsgaard, A., Christiansen, B. & Fensbo, L. (2009) Børn og unge med ADHD. *Psykolognyt* 3 3-10
- Tuft, K. (2002) Det fascinerende ved børns musik. In K.A. Rasmussen and S.B. Nielsen (Eds.) *Musik til tiden*. Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium

- Tuft, K. (1992) *Legealder og levealder – et landskabsbillede*. Aarhus: Børne- og ungdomskultursammenslutningen
- UVM (2010) *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. [https://www.retsinformati-  
on.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039](https://www.retsinformati-<br/>on.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039)
- UVM (Undervisningsministeriet) (1994) *Salamanca-erklæringen og handlings-  
programmet for specialundervisning*.
- Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (1999) *Understanding and Preventing  
Teacher Burnout*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wetherell, M. (1998) Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation  
Analysis and Poststructuralism in Dialogue. *Discourse and Society* 9(3)  
387-412
- Whitt, P.B. & Danforth, S. (2010) Reclaiming the power of Address. In: L.J.  
Graham (Ed.) (*De*) *Constructing ADHD. Critical Guidance For Teachers  
And Teacher Educators*. New York: Peter Lang
- Whitely, M. (2010) *Speed Up and Sit Still. The Controversies of ADHD Diagno-  
sis and Treatment*. Crawley: UWA Publishing
- WHO (1994). *ICD-10*. København: Munksgaard
- Woodhead, M. (1991) Psychology and the Social Construction of Children's  
Needs. In: M. Woodhead, P. Light and R. Carr (Eds.) *Growing Up in a  
Changing Society*. New York: Taylor & Francis
- Woods, P. (1999) Intensification and Stress in Teaching. In: A.M. Huberman &  
R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout.  
A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cam-  
bridge University Press.
- Øvreeide, H. (2002) *Fagetikk i psykologisk arbeid*. Oslo: Høyskole Forlaget

## **Resumé af afhandlingen: Overskridelse af lærerudbrændthed og ADHD diagnosticering af børn**

---

Denne artikelbaserede afhandling er skrevet på baggrund af et praksisforskningsprojekt, der undersøger læreres og elevers sam-deltagelse i indskolingspraksis i to danske folkeskoler. Projektets hovedinteresse ligger i udfoldelsen af de samfundsskabte modsætninger, der kan ligge bag læreres vanskeligheder, der forstås og behandles som udbrændthed, og børns vanskeligheder, der diagnosticeres som ADHD. Hvordan disse modsætninger leves i hverdagslivet udfoldes i 1. persons perspektiv som dilemmaer, double-binds og begrænsning af mulighedsbetingelser for såvel lærere som elever.

### ***Baggrund***

Lærergerningen anno 2013 kan være et stressfyldt job. Lærerne som erhvervsgruppe rangerer som den med det sjette højeste stressniveau og i 2010 angiver halvdelen af lærere på førtidspension udbrændthed som hovedårsag. Årsagerne til dette synes mangfoldigt forklaret, men der spores en stigende italesættelse af børn med særlige behov (herunder især urolige børn diagnosticeret med ADHD) som en hovedårsag til læreres vanskeligheder i jobbet.

Samtidig har antallet af især drengbørn diagnosticeret med ADHD været stærkt stigende gennem de sidste 10-15 år. Urolig og forstyrrende adfærd i skolepraksis er i stigende grad tacklet gennem diagnosticering og medicinering af eleverne.

Sammen- og modstillingen af læreres udbrændthed og diagnosticeringen af urolige elever forstærkes aktuelt af et øget politisk fokus på inklusion af flere børn med særlige behov i den almindelige undervisning i folkeskolen.

### ***Teoretisk ståsted***

Projektet placerer sig overordnet inden for en social praksisteoretisk forsknings-tradition med rødder i historisk dialektisk materialisme (Holzkamp, 2013, 1998, 1995; Nissen, 2002; Tolman, 1994) og en teoretisk grundforståelse af læring som situeret deltagelse i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 1991; Lave, 2011).

Denne tilgang arbejder med at udforske 1. personers deltagelse i praksis som historisk medieret i samfundsstrukturer og meningsstrukturer. Praksisteoretisk praksisforskning har dobbelt ambition om at udvikle teori og praksis.

Projektet har som sit formål at overskride lærerudbrændthed og ADHD som praksisproblematikker, i betydningen: aspekter i subjekters deltagelse fra marginale positioner i samfundsskabte modsætninger. Skolen som handlesammenhæng forstås som et samfundsarrangement, hvor særlige strukturer, meninger, diskurser og handlinger medierer deltagelsen. Der trækkes her på Foucaults (2000a) teoretiske magtopfattelse og analytik, hvor især begrebet om 'selfgovernmentality' står centralt.

### ***Empiri og metode***

2 1.-klasser på to forskellige danske skoler samt disses lærerteams udgør projektets empiri. Jeg har situeret mig i de to skolepraksisser i perioder på hhv. ti måneder og tre måneder. Gennem deltagerobservation, hvor jeg også deltog som pædagogisk ressourceperson, videoobservation, fokusgruppeinterviews, semistrukturerede kvalitative interviews, individuelle og kollektive fotobaserede interviews samt kollektivt biografiarbejde er problematikkerne udfoldet og gennemarbejdet i samarbejde mellem forskeren og medforskerne i de to første klasser. Jeg – forskeren – er selv uddannet folkeskolelærer, musikpædagog og cand.psych., og gennem hele projektperioden har jeg bevidst inddraget dette som mine forskerreferencer i relationen med de udforskede praksisser.

### ***Resume af de enkelte artikler***

#### **Overskridende læring – ADHD som eksempel**

Artiklen præsenterer en kritisk tilgang til overskridende læring i relation til ADHD som praksisproblematik. I denne tilgang søges individualistisk forståelse – hvor der søges efter en årsag til problemet enten i barnet som neurologiske og/eller genetiske mangler, eller i dets omgivelser i form af forældres utilstrækkelighed eller læreres pædagogiske inkompetencer – overskredet. Artiklen ser dualistisk forståelse af problematikken som forårsagende skyldsplacering og problem-



forskydning, der i sig selv kan forstærke modsætningerne, som de opleves i skolen som samfundsarrangement af såvel børn som lærere.

Det udfoldes, hvorledes drengen Mikkel og støttepædagogen Katja deltager i skolens diskurser om regelbundne og indholdstomme strukturer. Mikkels handlemuligheder begrænses i regelstrukturerne. Han reagerer med at forlade klassen i vrede hvilket af lærerne forstås med personaliserende begreber som udtryk for impulsstyret, opmærksomhedsforstyrret, hyperaktiv adfærd. For at hindre denne adfærd sætter lærerne ind med overvågning og skærpelse af strukturerne i form af stram planlægning af undervisningen i strukturer, der har generaliserbarhed som rationale, og som udpeger rigtig hhv forkert. Katja bliver som støttepædagog administrator af strukturerne. Hun får som opgave at fremstille pictogrammer og sørge for, at børnene hele tiden kender planerne på forhånd, at de følger instruktionerne og gennemfører den plkanlagte undervisning. Men både Mikkel og Katja oplever de indholdstomme undervisningsstrukturer som handlingslammelse.

Gennem igangsætning af rundbold som leg, hvor verbal instruktion og afsitueret regelstruktur gøres unødvendig, vises hvordan Mikkel for et kort øjeblik overskrider sin marginale position i 1. klasse. Igennem igangsætning af musik-jam på musikkens præmisser og uden verbal instruktion og afsitueret regelstruktur, og ved at mediere adgang til musik fællesskabet som ligeværdigt legitimt medlem interpeles Mikkel på samme måde som aktiv ansvarsfuld deltager i fællesskabet. Blødheden i det fælles tredies struktur og mening ses således at vende potentielle konfliktsituationer til fælles 'medsætning af regler og handlinger'.

### **Do Teachers Leave Their Ethics at the School Gate.**

Her analyseres, hvordan Mikkels lærere, Dorte og Malene, deltager i kritiske konfliktfyldte hverdags øjeblikke, hvor Mikkel – i de regler og strukturer, der fra hans perspektiv fremstår meningsløse, og uden handlemuligheder og som hindrer at han opnår genkendelighed og anerkendelse i klassefællesskabet – hhv. kaster en stol gennem lokalet og hhv. klatrer op på en trapepeafsats. I artiklen udfoldes, hvordan teamstrukturer indført som management-teknologier instrumentaliserer teammedlemmernes relationer og hindrer kollegialitet og intersubjektivitet. Dorte,

som teamleder (og uddannet specialundervisningslærer) tilskyndes til at påtage sig ansvaret for at 'fjernstyre' de andre teammedlemmers undervisning, og til at kontrollere al aktivitet i 1 klasse. I denne deltagelse, påtager hun sig skolens behov for kontrol og overvågning som sin personlige mangel. Hun føler, at hun må være bedre uddannet og at det er viden om Mikkels mangler, der kan give hende bemyndigelse, og hun føler, at al afvigelse fra de planer som hun knokler for at lave, er udtryk for hendes mangelfuldhed. Børnens leg og sjov opleves af Dorte som hendes manglende evne til at kontrollere. Fra Dortes ståsted i praksis er det muligheden for at diagnosticere og medicinere Mikkel, der synes at være den mulighed, der bedst hjælper Mikkel.

Malene deltager i teamstrukturerne og i undervisningsstrukturerne som passiv og i stadig double-bind mellem kontakt med børnene som handlegrund og frygt for at blive marginaliseret som en, der ikke kan styre børnene. Malene føler ikke, at hun kan bidrage i teamfællesskabet. Hun føler ikke, at hendes handlegrund kan opnå mening og hun bliver deprimeret. Malenes handleevne – selv om hun deltager i en situation hvor hun pga. teamstrukturer og stram forudplanlægning, der kolliderer med læreres sygdom, står alene med tre skoleklasser – begrænses. Hun opgiver at kæmpe imod instrumentaliseringen af relationerne i teamet og af relationerne med børnene.

Således forveksler lærere i mangement diskurser og teknologier moral og etik. Moral måler subjekter i forhold til et forestillet ideal, mens etik betyder i ethvert øjeblik og i ethvert møde med den anden at spørge: Hvordan er det være denne og dette? Denne forståelse tilskynder lærere til at handle og relatere på uetisk måde.

Igennem kollektivt biografarbejde med Dorte, Malene, Katja og Pernille, hvor vi sammen fortalte om, skrev om og udfoldede øjeblikke, hvor vi havde oplevet os sat skakmat i vores deltagelse i skolen som lærere, opnåede teamet nye forståelser af øjeblikkene og således nye handlemuligheder. Dorte overskred for en stund forståelsen af sig selv som mangelfuld kontrolfreak, da hun kom til erkendelse af, at hun var sårbar i forhold til skolens kontrolbehov, i forhold til management-tankegang og at denne sårbarhed ledte hende til selv-gouvernementalitet, gennem modsætninger mellem fx. sjov og alvor, mellem autoritet og kaos. Malene opnåede gennem det kollektive biografarbejde erkendelse af, at hendes kontakt med

Mikkel faktisk havde betydning for såvel hende selv som for Mikkel, og hun opnåede mod og handlekraft til at påbegynde 'radikal' intolerance i forhold relationer og samarbejde som som hun betragtede som uetisk. Dette såvel i teamsamarbejdet som mellem børnene indbyrdes og mellem voksne og børn.

### **Nysgerrighed udvider fællesskaber**

I denne artikel fremanalyseres hvorledes både Heidi som lærer i 1b og Emil som elev i 1b deltager usikkert i modsætningerne mellem inklusion versus eksklusion, mellem normal versus syg af ADHD og mellem almindelig lærer versus lærer der er uddannet til at håndtere ADHD børn. Heidis handlegrund når hun udfører en stresset kontrolperformance, der hindrer at Emil handler ADHD adfærd er, at hun vil hindre at han bliver marginal i klassen. Men i den kontrollerede performance, bliver hun selv bange for at blive fyret for sin utilstrækkelighed. Dette forstærker hendes frygt for at miste kontrollen, og hindrer at hun, tillader såvel sig selv som fællesskabet 1.b at handle nysgerrigt og åbent for forskelliggørelse i betydningen: Et kontinuum hvor intensiteter inviterer til at blive forskellig fra sig selv. Børnene fastholdes i kategorial forskellighed, der hindrer at Emil bliver mindre marginal i klassen og at han får mulighed for bliven mere 'ikke ADHD'.

I kollektivt biografarbejde kommer Heidi til erkendelse af sin sårbarhed i forhold til folkeskolens kontrolbehov og managementtankegang. Hun kommer til erkendelse af sin sårbarhed i forhold til individualistiske læringsteorier, der får hende til at føle sig utilstrækkelig i forhold til forældre og skoleledelse. Hun kommer sammen med Lene til forståelse af, at hun deltager i denne sårbarhed i en opslidende kontrolperformance.

I en kollektivt biografarbejdeinspireret session med børnene i 1.b og lærerteamet, kommer børnene gennem fælles udfoldelse af konfliktsituationer et lille skridt i fællesskabsskabende retning når de spørger ind til Emils handlegrunde i de fastlåste øjeblikke, og der bliver sået en kim til overskridelse af fejlfindingskultur.

## ADHD medication and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School

I artiklen udfoldes drengen Dennis' deltagelse som medicineret medlem i 1.b og Heidis deltagelse som hans lærer. Heidis handlegrund når hun indvilger i at 'tvangsmedicinere' Dennis er, at hun må hjælpe Dennis med ikke at komme til at handle ADHD adfærd. Hun må hele tiden i sin navigation mellem modsætningerne mellem kvalificeret ADHD lærer og almindelig lærer kontrollere såvel Dennis som de andre børns adfærd og sørge for, at ingen skiller sig ud . Dennis deltager som medicineret ADHD barn uden mulighed for kommen til forståelse med sig selv, klassefællesskabet og andre om hvem han er og hvem han kan blive. Selvforståelse og objektivisering som legitimt medlem i klassefællesskabet er ikke en mulighed for Dennis. Dennis livsinteresse er opnåelse af selvforståelse og integritet, men han er – som syg og medicineret – sat udenfor ansvar for sine handlinger. Hans tilblivelsesproces som nogen og noget i klassen vanskeliggøres.

Igennem klassens fælles udfoldelse af konfliktsituationer, og gennem forskerens fotobaserede interview med Dennis sås der kim til Dennis' mulighed for selvforståelse i fællesskabet 1.b.

### **Kollektivt biografarbejde som positiv kritik.**

I artiklen gøres der rede for kollektivt biografarbejde som metodologi. Der argumenteres for metodens anvendelighed i udforskning af kompleks pædagogisk praksis i forskning, der har dobbelt sigte om at udvikle teori og praksis, og for dens evne til at udforske sårbare marginale positioner i subjektperspektiv.

I kollektivt biografarbejde integreres 'moments' og 'movements' i termen: 'mo(ve)ments' for at understrege øjeblikkets potentiale for forandring og udvidelse af handleevne gennem fælles fokus på øjeblikket som det er levet, husket og fortalt om på måder der er kollektivt genkendelige og meningsfulde. Ved i fællesskab at gøre øjeblikkene 'kropsligt mærkelige', og synlige og ved at udfolde de samfundstrukturer, meningsstrukturer og diskurser, der trækkes på i de intense øjeblikke bliver sårbarheden i forhold til disse strukturer og diskurser tydelig.

I artiklen gives der eksempler på hvordan lærerteamet Dorte, Katja, Pernille og Malene i det fælles arbejde med at udfolde biografifortællinger overskrider individualistiske mangelforklaringer og opnår mere handleorienterede forståelser.

## **Dissertation abstract: Transgressing teachers' burnout and ADHD diagnosis of children**

---

This article based dissertation is written on the background of a social practice researchproject, that examines teachers' and students' co-participation in in-schooling practice in two Danish Primary Schools. The main focus of the project lies in unfolding societal contradictions that may lie behind teachers' difficulties that are accounted for and treated as burnout, and childrens difficulties that are diagnosed as ADHD. How the contradictions are lived in in everyday life is unfolded from the first person perspective as dilemmas, doublebinds and limitations of possibility-conditions for teachers and students.

### ***Background***

Teaching in the Danish Primary School at the present time shows to be a stress-filled job. Teaching ranks as the profession that has the sixth highest level of stress, and in 2010 half the danish teachers who had at the time received early retirement accounted for it as due to burnout. There are manifold explanations for this, but there seems to be a growing tendency of blaming children with special needs for teachers burnout difficulties.

At the same time the number of (especially boys) children that are diagnosed with ADHD has increased explosively over the last 10-15 years. Uneasy and disturbing behaviour is in schoolcontext to a still higher degree handled by diagnosing and medicating students.

The correlation between and the opposition of teachers' burnout and students' misbehaviour has currently been underlined by a political focus on inclusion of more children with special need in the ordinary schoolcontext.

### ***Theoretical standpoint***

The project places itself within a social practice theoretical research tradition that has its roots in historical, dialectical materialism, and with a theoretical understanding of learning as aspect in socially situated participation in communities of

practice. This approach works at unfolding 1.persons' participation in practice as historically mediated in societal structures and in structures of meaning. Practice theoretical practice research has a double aim of developing theory as well as concrete practice.

The project has an ambition of transgressing teachers' burnout and ADHD diagnosis of children. Burnout and ADHD are seen as practiceproblematics meaning, that both are aspects in subjects' participation in societal contradictions from marginal positions in communities of practice. School as action context is understood as a societal arrangement, where specific structures, meanings, discourses, actions and artefacts mediate participation. The project here draws on Foucault's theory of power. Especially the concept of selfgovernmentality and the concept of technologies of power are central.

### ***Empiricism and methodology***

Two first classes in two Danish Public Schools and their teachers' teams make up the empiricism of the project. I situated myself in the two school practices for periods of 10 months and of three months. Through participant observation, videoobservation, semi-structured qualitative interviews, focusgroup-interviews, individual and collective photobased interviews with children and through collective biography work the practice problematics have been worked through and analysed in cooperation between the researcher and the co-researchers (the teacher teams and the students in the two school classes). I am a former teacher, a music pedagogue and a school psychologist and I have throughout the researchprocess consciously drawn in my experiences from all positions in the reference transformationprocess.

### ***Abstract of the articles***

#### **Expansive Learning – ADHD as example**

The article represents a critical approach to expansive learning in relation to ADHD as a practice problematic. In this approach individualistic understanding that seeks a cause for the problem either within the child or in its context in the shape of parents lack ing abilities for raising the child or in the shape of teachers

lacking pedagogical competencies is transgressed. The article sees dualistic understanding of the problematic as in itself bringing about problem displacement and guilt allocation. This may strengthen oppositions and contradictions as they are experienced in school as societal arrangement by both teachers and students.

In the article it is unfolded how Mikkel, a seven year old boy, and his supportpedagogue, Katja, participate in schooling discourses and practices of rulebound and contentless structures. Mikkel's possibilities for action are limited in these structures. He reacts by leaving the classroom in anger, and this again is understood by his teachers as ADHD behaviour and in individualised terms of lack of impulse control, deficit in attention and hyperactivity. To hinder the behaviour, teachers surveil Mikkel, and they sharpen the structures by planning in detail the teaching activities so they have an inner logical and generalised progression. In this way they again sharpen what is right behaviour in classroom and what is wrong. Katja - as supportpedagogue - is entangled in administering the structures. She makes pictograms and sees to that Mikkel and all students in class know in advance what they will be doing during the day. But both Mikkel and Katja experience the contentless structures as limiting their action possibilities.

By initiating a game of 'round ball' as a play, where verbal instruction and de-situated rulestructure becomes unnecessary it is shown how Mikkel for a short moment transgresses his marginal position in the community of practice of the class. Through initiating a jam session without verbal instructions, and without de-situated and contentless rulestructures - following only the structures of blues - and by mediating access to the music-community of practice as equal legitimate member, Mikkel is interpellated as an active and responsible participant in the community of practice. The smoothness of the common third process' structure thus shows to recontextualise potential conflicts into collectively negotiating rules and actions.

### **Do Teachers Leave Their Ethics at the School Gate**

Here I analyse how Mikkel's teachers, Dorte and Malene, participate in critical moments of conflict in everyday life, where Mikkel reacts on rules and structures



that from his point of view seems meaningless and leaving no action possibilities, and that hinders him from becoming recognizable in the community of the class. In one moment he throws a heavy chair through the classroom and leaves in the other he leaves the classroom and climbs onto a staircase landing. In the article the two incidents are unfolded.

It is shown how the selfleading teamstructure that has been implemented as management technology, instrumentalises relations between the teammembers hindering collegiality and intersubjectivity between them to develop. Dorte being the teamleader and being educated withing special education is urged to take on responsibility to monitor all work in the team , including that of Malene, Pernille and Katja, and to control that nothing unexpected and unplanned takes place. In doing so, she explains her need for control with her inner personal deficit. She feels, that she needs more knowledge about fx Mikkels' behaviour, and about how to structure things so he does not 'pop up' in order to be recognized in the school context.

In this state Dorte comes to perceive the children's play and having fun as her lack of authority. And from this position diagnosing and medicating Mikkel seems to be the best may to help him.

Malene participates in the selfleading teamstructures and in the teaching structures passively and in an unsolvable double bindbetween contact with the students as her reason for action and fear of becoming more marginal and unrecognizable in the position of 'one who cannot control children's behaviour'. Malene feels that she cannot contribute in the teamactivities. What she senses does not achieve meaning and participating from this position she becomes depressed. She gives up on struggling agains instrumentalisation of relations in the team, between her and the children.

So participating in the management technologies of school the teachers are lead to confuse ethics with moral. Instead of asking: what and how is it to be this? they measure subjects in relation to an imagined ideal. Doing so, they find themselves acting and relating in ways they themselves find unethical.

Through collective biography with Dorthe, Malene, Katja and Pernille, where we collectively told about, wrote about and unfolded mo(ve)ments of being checkmated in our participation in school as teachers, the team came to new understandings. Dorthe came to see her vulnerability to management technologies and ideals and that this lead her to selfgouvernmentality. Malene came to recognise her actual contact with Mikkel as legitimate and important to her as well as to Mikkel. So she gained the courage to start acting intolerant to what she saw as unethical.

### **Curiosity extends communities**

The article shows how both Heidi from her position as teacher in 1.b and Emil from his position as student participate in insecurity between inclusion and exclusion, between being healthy in opposition to having ADHD, and between beingan ordinary teacher as opposed to being an expert teacher educated to deal with ADHD children. Heidis reasons for action when she acts a stressed up controlperformance in order to hinder Emil from behaving ADHD -like is that she wants to keep him from becomin marginal among his classmates. But performing this she finds herself faulty and afraid of being excluded and maybe even fired. So she lets no moment stand open to curiosity and differentiation. Differentiation meaning: A continuum where intensities invite to become different from oneself. The children in1.b are held in categorically different positions and this hinders Emil from becoming anything else than ADHD.

During collectively unfolding intense and critical mo(ve)ments Heidi partly transgresses unsecurity. She comes to see that the need for control is not her personal deficit and that when she judges herself to be insufficient she draws on individualistic learning dicources that are predominant in the schoolcontext.

In a collective biography inspired session with children and teachers in 1.b the students takes a step towards extending their community of practice when curiously asking Emil about his reasons for action in mo(ve)ments of conflict and when carefully listening to every detail of the remembered mo(ve)ments. A germ is planted to transgress a culture of fault finding.

### **ADHD Medication and Social Selfunderstanding in a Danish Primary School**

The article documents Dennis' and Heidi's dilemmas and struggles for becoming (responsible) person among others. Dennis is a student in 1.b who is medicated with Ritalin (an centralstimulant used to treat ADHD) and Heidi is his classroom teacher.

Dennis does not want to take the medicine and repeatedly states that he wants to die rather than being forced to take it, and the article shows how coming to understanding with himself, the classmates and others about who he is and what he can become in 1.b is difficult when being drugged.

The article documents how Dennis makes a strong effort to avoid taking his medication, his reasons for action and his lifeinterest being becoming a recognisable and appropriate person, and it documents how Heidi, in the position of classroom teacher, takes on the duty to force the drug on him, her reasons for action being, that she must help Dennis to not act ADHD, and to see to, that the disease is treated right and that it does not get out of control.

In a collective biography inspired session the children manages to ask questions that transgress the common sense explanations of Dennis' actions and his wish to die, namely, that it is because he is sick with ADHD.

### **Collective Biography as Positive Critique**

The article accounts for collective biography as a research methodology. It argues that CB is a fruitful way of examining complex practices such as school practice. It also argues that CB is a way of examining vulnerable and marginal participation in an ethical way.

In collective biography work 'moment' and 'movement' are integrated in the term: 'mo(ve)ment'. In this way focus is put on the moments potentials for change and expanding agency. By collectively unfolding mo(ve)ments in a way that makes them bodily felt and visible to everybody, the collective biography makes it possible to recognise each body's vulnerability to societal structures, structures of meanings and discourses.

The article accounts for an example of how Dorthe, Malene, Pernille, Malene and the researcher in their collective effort to unfold stories of remembered mo(ve)ments transgress individualistic and personalising structures of meaning and discourses and come to more action potent understandings.

Til rette vedkommende

Denne medforfattererklæring vedrører følgende tre artikler, skrevet i samarbejde med Karen-Lis Kristensen:

Kristensen, K. & Mørck, L. L. (2011). Overskridende læring. ADHD-problematikken som eksempel. I (red.). Christensen, Mårtensson & Pedersen: *Specialpædagogik en grundbog*. Hans Reitzels Forlag: 113-125

Kristensen, K. & Mørck, L.L. (accepteret with major revision, 2013). Exploring ADHD as a practice problematic: developing 1st grade school practice in a Danish primary school. *International Journal on School Disaffection*.

Kristensen, K. & Mørck, L.L (under review, 2013). ADHD Medication and social self-understanding - in a Danish Primary School. *European Journal of Psychology and Education*.

For alle tre artikler gælder det, at Karen-Lis Kristensen er hovedforfatter, dvs. første-forfatter og undertegnede er en mere sekundær forfatter. Alle tre artikler bygger på empiri som Karen-Lis Kristensen egenhændigt har produceret i forbindelse med sit phd-projekt. Undertegnede har i samarbejde med Karen-Lis Kristensen bidraget til at strukturere artiklerne, teori beskrivelse, teoriudvikling og refleksion.

Med venlig hilsen Lektor, Line Lerche Mørck