

NYSGERRIGHED UDVIDER FÆLLESSKABER – overskridelse af inklusion som sorteringsteknologi

Karen-Lis Kristensen¹

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-praksisteoretiske begreber om læring som situeret deltagelse i praksis, om handleevne i praksis og 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 interessante historiske hverdagsøjeblikke.

I studiet er anvendt kvalitativ metodologi bestående af deltagelseobservation, videooptagelser, (fotobaserede) kvalitative interviews og kollektivt biografarbejde.

Analysen argumenterer for, at elevens deltagelse fra en position som først ekskluderet og dernæst inkluderet fastholder ham i en ADHD-adfærd, og at hans lærers deltagelse fra en position som almindelig lærer, der ikke har ADHD-ekspertviden, fastholder hende i en udmattende kontrol-performance.

Gennem kollektivt biografarbejde 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 hulke og af sine lungers fulde kraft råber:

“HOLD KÆFT!”

Der bliver stille. (Videooptagelse 30. marts 2012).

Boks 1: Vignette

1 Karen-Lis Kristensen er Ph.d. studerende på Aalborg Universitet, institut for psykologi og kommunikation, aut. cand psyk, cand pæd.pæd. psyk, lærer og musikpædagog. Hun er ansat i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Viborg Kommune.

1. Emil, 1.b og lærerteam: praksisproblematik

1.b består af 12 drenge og 14 piger. Emil er én af drengene. Han er syv 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 teknikleærer i 1.b, og Kate, som er både SFO-pædagog og 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 specialcentermøde² i august 2011, hvor skoleledelse, Emils forældre, klassens lærerteam og PPR-psykologen³ 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 WHO, 1994).⁴ Heidi mener, at de andre børn er "bange for, at han lokker dem i en fælde, så de får skældud, eller at han knalder dem en" (Notater fra mødet).

2 Specialcentermøder er det forum, hvor lærere og skoleledelse inddrager forældre og PPR-psykolog i problematikken omkring et barn.

3 PPR-psykologen var forfatteren til denne artikel, som – mens forskningsprojektet blev gennemført – havde orlov fra en stilling som PPR-psykolog.

4 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 Unge Psykiatrisk Selskab i 2008, anvender den amerikanske diagnosebetegnelse og beskrivelse (BUP, 2008). Kriterierne, der er citeret her i artiklen, er kriterierne for 'hyperkinetisk forstyrrelse'.

Indtil april 2012 havde lærerne ønske og forventning om, at Emil med en diagnose ville modtage et specialskoletilbud, eller at en 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.⁵ 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 af studier, som er foretaget af Graham (2010) samt 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 psykiatere kategoriseres som ADHD – som almindelig drengueopførsel.

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 (Tanggaard & Nielsen, 2011; Jørgensen & Nielsen, 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 udføre deres arbejde er ændret. Artiklen belyser følgende spørgsmål:

5 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).

- Hvordan deltager Emil i de modsætningsfyldte betingelser, som ekskluderet /inkluderet-positionen udgør?⁶ 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 (Herman, 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). Hvordan kan skolen disciplinere alle børn til at deltage i dette samfunds-arrangement? (Herman, 2007), og hvordan kan forskellighed håndteres? (Hjørne, 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 siger, at skolen 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 (Tanggaard & Nielsen, 2011; Graham, 2010; Slee, 2010).⁷ I Danmark kunne regeringen i 2010 konstatere, at mere end 30 % af udgifterne til den danske folkeskole gik til specialpædagogi-

6 Se Hjørne, 2004.

7 I 2001 modtog ca. 20.000 børn specialundervisning i Danmark. I 2008 var tallet ca. 50.000 (Nielsen & Tanggaard, 2011).

ske 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 (Hjørne, 2004, p. 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,⁸ og lærerne er ofte dem, der foreslår ADHD-diagnosen (Nielsen & Jørgensen, 2010; Hörne & Säljö, 2003; Graham, 2006; 2008; McMahon, 2010; Prosser, 2010). Emil, et barn der kvalificerer sig til 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, omstridt, modsætningsfyldt spændingsfelt, og i dette spændingsfelt forstærkes – som det vil vise sig i analyserne i denne artikel – modsætningerne mellem lærere og elever (Kristensen, in review), mellem normalt barn og ADHD-barn, mellem almindelig lærer og ekspertlærer og mellem børnene i l.b (Hjørne & 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 socialt praksisforskningsprojekt, hvor Heidi, Lene, Kate og børnene i l.b har deltaget som medforskere.⁹ 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.¹⁰ 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

8 Ifølge Graham & Jahnukainen (2010) udgør Finland en undtagelse.

9 Om medforskerpositionen, se: Mørck & Huniche (2006) samt Mørck & Nissen (2005).

10 Det første forløb strakte sig over 18 måneder, hvor jeg tog del i hverdagen i en 1. klasse på en anden skole – som deltagende observerende og som pædagogisk ressourceperson.

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 udbrændthed, 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 socialt praksisteoretisk standpunkt (Mørck, 2006, p. 13) udforsker en konkret praksis gennem kvalitativt empirisk arbejde, hvor metoderne, som tages i anvendelse, vælges ud fra et overordnet ønske om at udfolde og forstå 1. persons 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 bestræbelsen på at muliggøre nye praksiserkendelser og handlemuligheder (ibid.). 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 sit 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 (ibid.).

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 tilblivelsesprocesser 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 komme 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 l.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, selvforståelse og læring. I denne dialektiske analyse søger jeg i projektet at skabe mulighed for udvidelse af fællesskabet eller fællesskabskulturen i og omkring l.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, pp.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 (2006), der 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 etik i denne forståelse er et kropsligt anliggende, der altid udtrykker "denne krops ihærdighed for at opretholde sin integritet" (ibid., p. 37, min oversættelse; se også Hansen, 2012, 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, p. 150, min oversættelse). 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 l.b som fællesskab, og Heidi deltager i lærerteamet omkring l.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 henholdsvis børn i l.b og i fællesskabet af lærere, som de deltager i, som gør det vanskeligt for Emil og Heidi at blive mere medlemmer i klassefællesskabet og i lærerfælles-

skabet, søger dette social-praksisforskningsprojekt at opnå en forståelse af ADHD og af inklusion, der udfordrer mainstream-opfattelsen 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.

4. Forskerpositioner

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 potentiel 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 Tanggaard, 2008; Brinkmann & Tanggaard, 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 hver 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 fri-

skole) og som PPR-psykolog. Det 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 afsnittet: Kollektivt biografinspireret arbejde med børn og lærerteam.

5. Kollektivt biografarbejde

Kollektivt biografarbejde er anvendt i projektet som en måde at udforske de dobbelte processer, hvormed individer bliver subjekter blandt andre og samtidig konstituerer sociale fænomener (Haug, 1987). Davies & 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 tilblivelsesøjeblik, 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 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 på (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 udfoldet i Kristensen & Mørck, in review).

7. Oversigt over det kvalitative empiriske arbejde i 1.b

Boks 2 viser forskningsaktiviteterne, som de fandt sted i perioden marts til maj 2012.

Aktivitet / Arbejdsdage	marts	april														maj																											
	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																																											
Kollektiv biografi-session med børn, lærere og støttepædagog																																											
Samtale med Emil's forældre	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Boks 2: Metodeoversigt

8. Casen Emil

Jeg valgte l.b som empiri ud fra mit kendskab til klassen og lærerne som PPR-psykolog (se ovenfor). Min position som 'kendt ansigt' gjorde min tilstedeværelse i klassen relativt ubemærket (Grønborg, 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 fornemmelser af, hvornår intensiteter påkaldte sig min opmærksomhed ved at være styrende for, hvilke observationer jeg noterede, og hvornår jeg jendte for videokameraet (Grønborg, 2012, p. 137).

Emil var et af de børn, som jeg havde lavet en pædagogisk-psykologisk udredning af. Men artiklens fokus på Emil som 'ekskluderet/inkluderet' dreng i l.b udkrystalliserede sig først i løbet af den første uges deltagerobservationer 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 deltagerobservation, 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 l.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, og 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 leget 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 Emil's 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.”

Boks 6: Videooptagelse, 30/3 2012

10. Heidis bevægelse på margin: Fastholdelse i stresset deltagelse som utilstrækkelig ADHD-lærer

Efter 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 skældud. Det er det, der er med ADHD-børn, de har ikke situationsfølelse, 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 isoleret. De andre bliver sure på ham. Han er simpelthen for anderledes.” (Heidi umiddelbart efter hændelsen)

Boks 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)

Boks 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, 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 neurologisk 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 diskurser om, at ADHD kræver ekspertviden – som hun ikke har (Hjørne & 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 ik-

ke 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 kolleger, 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).

Boks 9: Heidis deltagelse mellem nysgerrighed og magt

Heidi deltager angstpræget i skolekonteksten. Balance mellem nysgerrighed og angst ses i subjektivt videnskaben 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 hver 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, pp.1-2), med evalueringskultur (Grønbæk Pors, 2009), med konkurrencestyring (Herman, 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 skaber eksterne regler og magtstrukturer (Holzkamp, 1993), der gør individer til konkurrenter og således blokerer for fællesskabs-skabelse 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 forskel-

liggørelse 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 middelbart 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).

Boks 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).

Boks 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 forskel-lige fra en moralsk defineret rigtighed.

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 henholdsvis dårlige situationer. En situeret måde 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 af-situeret 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 Boks 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 skældud 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 skældud."

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 bekender, 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 1.b – 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 biografi-inspireret arbejde 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 bestående 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 samfundsinstitution. Udforskningen skulle skabe åbenhed og rum for nye praksiserkendelser og således rum for Emils og Heidis mulighed for at blive mere anerkendte subjekter og delvis 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 Davies¹¹ 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 er korrekt påklædning. Børnene blev 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.

11 (i kollektiv biografi-workshop på daværende Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus, maj 2008).

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 deltagerens tanker, følelser og handlinger i historiske øjeblikke åbner for nye praksisrørelser.

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 ked 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 at 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 uden for døren.”

Emil: “Jeg får meget skældud.”

(...)

Dreng: “Jeg har engang været hjemme ved Emil, og han er virkelig god til ‘World of Warcraft’” [computerspil, red.].

Boks 13: Kollektivt biografarbejde med børn og lærerteam

Emil bryder sammen

Fotoet viser situationen, hvor Emil råber ‘Hold kæft!’ (se boks 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 alle sammen til at lave sjov nogle gange, og det er ikke kun Emil og Dennis og Holger. Det er bare altid dem, der får skældud.”

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].

Boks 14: Kollektivt biografarbejde med børn og lærerteam

Efter timen kommer Lene og Heidi til en 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 behavioristiske 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 spørgsmålstegn 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/inkluderede barn deltager i skolekonteksten i fællesskabet 1.b fra en marginal position, i konstant årvågenhed i forsøg på at aflæse grænserne for, hvad det 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 normalitets-kriterier 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 biografarbejde 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.

Efter 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 kollegernes 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. (Ed.). (2010). *Det diagnosticerede liv*. Aarhus: Forlaget KLIM.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels 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., & Wyatt, J. (2011). Ethics. In J. Wyatt, K. Gale & S. Gannon. *Deleuze and Collaborative Writing. An Immanent Plane of Composition*. New York: Peter Lang.
- Davies, B., & Gannon, S. (Eds.). (2009). *Pedagogical Encounters*. New York: Peter Lang.
- Davies, B., & Gannon, S. (Eds.). (2006). *Doing Collective Biography*. New York: Open University Press.
- Deleuze, G. (1994) *Difference and Repetition*. New York: Columbia University Press.
- 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. (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. (Ed.). (2010). *(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*. Vol.12/1, January 2008, (7-33).

- 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*. Vol 26/2, March 2011, (263-288).
- Grønborg, L. (2012). Forskeren og felten: Et dobbeltsidet spejl. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, H. R. (2011). *Lærertilv og mobning*. Ph.d.-afhandling. Danmarks pædagogiske universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures. *Visual Studies*. Apr. 2002, Vol. 17 Issue 1 (13-26).
- Grønbæk Pors, J. (2009). *Evaluering indefra. Politisk ledelse af folkeskolens evalueringsskulturer*. København: Nyt Fra Samfundsvidenskaberne.
- Hansen, H. R. (2011). *Lærertilv og Mobning*. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Haug, F. (Ed.). (1987). *Female Sexualization*. London: Verso.
- Hejlskov, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässige funktionshinder*. Lund, Sweden: Studentlitteratur AB.
- Herman, S. (2007). *Magt og oplysning*. København: Unge Pædagoger.
- Hjørne, E. (2004). *Excluding for Inclusion. Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in Sweden school*. Acta Iniversitatis Gothoburgensis.
- Holzcamp, K. (2013). Psychology: Social Self-Understanding on the Reasons for Actions in the Conduct of Everyday Life. Chapter 12, 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: Munksgaards Forlag.
- Jørgensen, C. R., & Nielsen, K. (2010). Patologisering af uro. In S. Brinkmann (Ed.), *Det diagnosticerede liv*. Århus: KLIM.
- 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. In B. Gaardsmand & B. Jacobsen (Eds.), *Folkeskolen – ekstern tilpasning og intern organisering*. Værløse: Billesøe & Batzer.
- Korsgaard, O. (1999). *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.
- Kristensen, K. L. (2012). Kollektivt biografarbejde som positiv kritik. In F. Ørsted andersen & G. Christensen (Eds.), *Den Positive Psykologis metoder*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Kristensen, K. L., & Mørck, L. L. (in review). Exploring ADHD as practice problematic. *International Journal on School Disaffection*.
- Kristensen, K. L., & Mørck, L. L. (in review, b). ADHD medication in a Danish Primary School. *European Journal on Psychology in Education*.
- Kristensen, K. L. (in review). Do teachers leave their ethics at the school gate? *Qualitative Studies*.
- 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 K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholdt, L. Tanggaard, P. Museum & G. Kraft (Eds.), *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.
- Mehan, H. (1993). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice*. London: Cambridge University Press.
- McMahon (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. Retrieved March 31, 2009, from <http://www.courseunit.com/arcip/5.htm>
- Mørck, L. L., & Nissen, M. (2005). Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. In T. B. Jensen & G. Christensen (Eds.), *Psykologiske og pædagogiske metoder*. København: 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.
- 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
- Staanæs, D. (2000). Engangskameraer og børnebliske. In P. Schultz-Jørgensen & J. Kampmann (Eds.), *Børn som informanter*. København: Børnerådet.
- Staanæs, D. (2001). Engangskameraer – et dialogisk metoderedskab eller et teknologisk fix? In H. Christrup, A. T. Mortensen & C. H. Pedersen (Eds.), *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.
- 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 Reitzels Forlag.
- 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.
- WHO (1994). *ICD-10*. København: Munksgaard Danmark.