



ADHD's betydninger for elevers narrativer

Bachelor i specialpædagogik og dansk

**Theis Nyborg Arnholtz, 279679
Ida Marie Høyer Brorson, 279591**

VIA University College, læreruddannelsen

Vejledere: Merete Munkholm og Mette Vedsgaard Christensen

Antal anslag: 89.598 / 34,46 normalsider

Anslag i bilag: 25.400 / 9,76 normalsider

Aflevering: 9. maj 2022

Denne opgave indeholder

1.0 Indledning	4
2.0 Problemformulering	5
3.0 Læsevejledning	5
4.0 Metodisk og empirisk afsæt	6
4.1 Eksisterende forskning	6
4.2 Videnskabsteoretisk afsæt	7
4.3 Metode – interview	8
4.3.1 Elevinterviews	9
4.3.2 Interviewguide	9
4.4 Metode - observation	10
4.5 Ethiske overvejelser	10
5.0 Teoretisk udgangspunkt	12
5.1 ADHD	12
5.2 Narrativ teori	13
5.2.1 Mening i handling	13
5.2.2 Behovet for alternative fortællinger	13
5.2.3 Typer af fortællinger	14
6.0 Præsentation af elever	15
6.1 Mads	15
6.2 Simon	15
7.0 ADHD-diagnosens indflydelse på elevernes narrativer	16
7.1 "Det er ikke noget, jeg kan ændre på"	16
7.2 "Man gider ikke være anderledes"	18
7.3 "Jeg har haft meget brug for ..."	21
7.4 "I mit hoved er jeg kongen af verden"	24
7.5 "Der er nogle ting, jeg ikke kan forstå"	26
7.6 ADHD-diagnosen præger elevernes narrativ	27
8.0 At skabe inkluderende læringsmiljøer	28
8.1 Narrativer i danskfaget	29
8.1.1 Eksempel på litteratur	30
8.1.2 Eksternalisere problemet	31
8.2 Individet i fællesskabet	32
8.2.1 Mindske anderledeshed	32
8.2.2 Øje for ADHD-diagnose	33
8.3 Vægt på forskellighed	34

9 Konklusion	35
10 Perspektivering	36
11 Bibliografi	38
12 Bilagsliste	42
<i>12.1 – Bilag 1: Interviewguide.....</i>	<i>42</i>
<i>12.2 - Bilag 2: Elevinterview, Mads.....</i>	<i>44</i>
<i>12.3 – Bilag 3: Elevinterview – Simon.....</i>	<i>49</i>
<i>12.4 – Bilag 4: Samtykkeerklæring</i>	<i>53</i>

1.0 Indledning

”Når barnet får stillet en diagnose, så kan det betyde, at omverdenen møder barnet med særlige forventninger, og at det i sig selv kan være med til at fastholde barnet i en uhensigtsmæssig måde at reagere på” (Alfort, 2018) udtaler psykolog Henning Strand i et interview ift. stigningen af diagnoser, der bliver givet i Danmark og sætter dermed ord på nogle af de tanker, som vi selv kan gøre os inden for dette område. Faktum er nemlig, at antallet af 0-17-årige, der får stillet en psykiatrisk diagnose, er steget med 45% igennem de sidste 10 år (Jakobsen, 2020). Dette betyder, at flere børn og unge bliver givet en diagnose, hvilket kan have betydning for deres narrativ, som Henning Strand antyder, hvor sproget herom er med til at skabe en virkelighed og herudfra en identitet (Sunesen, 2020).

Diagnoserne antages altså at blive væsentlige for at forstå sig selv, og derfor er der også mange, som diskuterer fordele og ulemper ved det, Svend Brinkmann kalder en diagnosekultur, hvor diagnoser indgår i den daglige samtale og “anvendes til forståelse af mange forskellige livsfænomener” (Brinkmann & Petersen, 2015, s. 8). I denne kultur bliver diagnoserne et mærkat, som definerer og legitimerer problematiske tilstande på alment plan fremfor i videnskabelige begrundede håndteringspraksisser, hvormed det kan blive problematisk (Brinkmann, 2015). Det er en større debat og svært at finde et definitivt svar på, men diagnoserne *vil* få betydning for de unge mennesker, som indgår i ovennævnte statistik, hvorfor vi som lærere ser et behov for at indgå i snakken herom og blive klogere.

Vi træder nemlig ind i en skoleverden, hvor lovgivning sikrer, at *alle* elever har lige adgang til undervisning, som imødekommer deres individuelle behov, hvilket favner dem, der gives en diagnose til at indgå i en almen folkeskole (Undervisningsministeriet, 1994). Her er det vores indtryk, at flere folkeskolelærere er magtesløse og føler sig utilstrækkelige i deres opgave om at inkludere og rumme alle slags elever, hvilket får betydning for de elever, de møder. I den forbindelse ses det, desværre, at danske skoleelever med ADHD mistrives og ofte møder voksne, som skælder ud og ikke forstår, at eleven kan have andre udfordringer end sine klassekammerater (ADHD-foreningen, 2021). Dette har yderligere konsekvenser, idet nyere tal viser, at kun er 37% af denne elevgruppe består 9. klasses afgangseksamen (Røder, Andersen, Kleist, & Bjørn, 2021). Dette understreger et problem og kan være udtryk for afmagt, manglende ressourcer eller kendskab til diagnosen.

Med udgangspunkt i dette vurderer vi, at der er et behov for at inkludere elevernes perspektiver, for netop at få indblik i samt forståelse for deres oplevelse af at være diagnosticeret med ADHD og

sårbarheden i dette. Det kan bidrage med nye vinkler, der kan nuancere forståelsen af eleverne med henblik på at skabe inkluderende læringsmiljøer for dem, der kan have et ekskluderende narrativ om sig selv grundet en diagnose. Her er det vigtigt at være bevidste om fortællingens betydning for elever, når inklusion er i fokus, idet sproget skaber virkelighed (Rasmussen, 2012). Samtidig håber vi, at en dybere indsigt i deres narrativer kan udruste lærere, så elever vil opleve sig inkluderet og værdifulde for det læringsmiljø, de indgår i. Dette gøres selvfølgelig med viden om, at elever er forskellige, selvom de lever med samme diagnose. Dette har givet anledning til følgende problemformulering.

2.0 Problemformulering

Hvilke betydninger kan en ADHD-diagnose have for elevers narrativer, og hvordan kan læreren, med afsæt i viden om elevers narrativer, arbejde mod et inkluderende læringsmiljø?

3.0 Læsevejledning

Inden videre uddybelse af projektet ønsker vi at skabe overblik og indblik i det, der læses. Efter dette afsnit inddrages allerede eksisterende forskning på nationalt såvel som internationalt plan, der ligger til grund for flere af vores refleksioner, antagelser og interesse for området. Dertil følger overvejelser om projektets videnskabsteoretiske ståsted og dets indflydelse på vores metodiske valg, der præsenteres herefter. I dette afsnit gøres det tydeligt, at vi undersøger elevers narrativ, hvorfor I gøres opmærksom på, at vi bruger begrebet ”narrativ” som et overordnet begreb om det samlede sæt fortællinger, der er for og omkring eleverne, hvortil ”fortællinger” udgør de enkeltstående historier, som fremhæves via tematikker. Dette fører videre til et teoretisk afsnit vedrørende ADHD-diagnosens kernesymptomer efterfulgt af nedslag i den narrative teori, hvor vi trækker på viden herom fra Jerome Bruner og Michael White. Her præsenteres forskellige typer fortællinger, som bliver udgangspunktet for den videre analyse af vores empiri. Først skal I møde vores interviewpersoner, der udgør starten på analysen af ADHD-diagnosens indflydelse på elevernes narrativer. Her fremhæves en række dominerende og alternative fortællinger såvel som både-og-fortællinger, der kredser om udvalgte tematikker i deres narrativ og giver et bredt indblik i, hvordan en diagnose kan præge elevers selvforståelse på en inkluderende såvel som ekskluderende måde. Ud fra kendskab til ADHD-diagnosens indflydelse på elevernes narrativ præsenteres og vurderes en række handlinger, der på denne baggrund arbejder mod at skabe et inkluderende læringsmiljø. Derfor er der en kort begrebsafklaring af inklusion med udgangspunkt i Susan Tetlers forståelse heraf, hvorefter der inddrages et danskfagligt tiltag inspireret af Nadia Mansour og Martha C. Nussbaum, hvor brugen af litteratur skaber nye muligheder. Dertil inddrages specialpædagogiske perspektiver mod et inkluderende læringsmiljø, der

har øje for den enkelte elev såvel som fællesskabet. Hermed kan projektet opsummeres og konkluderes. Derefter åbnes verden op gennem perspektiveringen, som peger på flere aspekter til vores projekt med mulighed for udvidelse samt italesættelse af projektets blinde vinkler.

4.0 Metodisk og empirisk afsæt

Hermed en præsentation af den anvendte forskning, det videnskabsteoretiske afsæt for projektet samt en indførsel i vores metodiske valg og indsamlede empiri, som udgør fundamentet for projektet.

4.1 Eksisterende forskning

I projektet er eksisterende forskning inden for området undersøgt. Her er specifikke søgeord brugt, eks. "narrativ*", "ADHD", "diagnos*", "fortælling" og "inklusion", og vi har måttet konstatere, at forskning af nyere dato, som har fokus på kvalitative metoder og børneperspektiver, er svært at finde. Grundet dette er den fundne forskning af ældre dato. Her anses relevant forskning at være nationale bidrag fra Christian Quvang og Henrik Skovlund samt internationale bidrag fra Elizabeth H. Bringewatt og Geraldine Brady (Quvang, 2009) (Skovlund, 2011) (Bringewatt, 2011) (Brady, 2004). Fælles for denne forskning er fokuset på børneperspektiver i forbindelse med diagnoser, hvor alle er baseret på kvalitative interviews og udføres på baggrund af et manglende fokus på unges egne fortællinger.

Christian Quvang har i sin ph.d.-afhandling: "Jeg ville hellere have været i den anden båd" undersøgt oplevelsen af, hvilken betydning henvisning til og deltagelse i specialundervisningen kan have for unge og voksnes læring (Quvang, 2009). Her tager han udgangspunkt i 33 narrativer i alderen 16-45 år. Disse fremhæver bl.a., at det særligt er negative og destruktive følelser, som dominerer, når der søges og tilskrives mening i relationer og oplevelser. Derudover ses generelt lave selvvurderinger og vigende forventninger til fremtiden. Dertil er særligt eksklusion og selveksklusion dominerende temaer i deres narrativer, hvor der fortælles om fejlagnostisering, usikkerhed, mobning og det at føle sig derangeret og henvist til specialklassen, hvorfor inklusion er vigtigt.

Henrik Skovlund har foretaget en undersøgelse, som tager udgangspunkt i interviews med 8 børn i alderen 7-11 år med autisme og ADHD-diagnoser, hvor alle er henvist til specialskoler (Skovlund, 2011). Skovlund finder, i nutidens diagnosekultur, behov for at undersøge diagnosernes indflydelse på børnenes trivsel og engagement i almene uddannelsesfællesskaber. Diagnoser opfattes som noget, der refererer til et usynligt handicap som årsag til uønsket adfærd. Børnene oplever eksklusion i det

almene pædagogiske fællesskab på samme tid, som de oplever inklusion i det specialpædagogiske fællesskab, hvilket underbygger Skovlunds fokus på modsætninger i børnenes selvforståelse.

Elizabeth H. Bringewatt har i ”Hidden diagnosis: Attention Deficit Hyperactivity Disorder from a child’s perspective” undersøgt det retrospektive syn for unge voksne diagnosticeret med ADHD (Bringewatt, 2011). Dette gøres ud fra 10 interviews med personer i alderen 18-22 år, hvor deres oplevelse af at leve med ADHD undersøges. Dette viser, at børn ofte oplever elementer af stigmatisering og ’empowerment’, når de lærer om og begynder at forstå deres diagnose.

Geraldine Brady har i sin Ph.D.- afhandling: ”Children and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): a Sociological Exploration” interviewet 7 børn i alderen 6-15 år samt lavet en spørgeske- maundersøgelse for forældrene (Brady, 2004). Her tænkes diagnosen at sætte en diskurs for, hvad normal adfærd er, hvor Brady bruger børneperspektiver til at skabe forståelse om kompleksiteten af og samspillet mellem sociale, biologiske og følelsesmæssige forhold. Denne afhandling peger på, at en multifaktoriel forståelse af diagnosen er vigtig, hvortil den medicinske behandling inddrages.

4.2 Videnskabsteoretisk afsæt

Dette projekt er skrevet og baseret på et socialkonstruktivistisk syn på verden, og den viden, der skabes heri. Projektet er udarbejdet fra et narrativt perspektiv, hvor man netop er optaget af, hvordan historier, fortællinger og oplevelser kommer til udtryk gennem sproget, og hvordan disse bliver til virkelighed gennem italesættelsen af dem. Erkendelse af verdenen sker altså gennem fortolkningen af verdenen, gennem menneskers ageren i og med denne, og ikke mindst gennem sociale forhandlinger vedrørende fænomeners betydning (White, 2006). Dette stemmer i høj grad overens med den socialkonstruktivistiske tankegang om, at hvad der er virkeligt i verden, og hvordan virkelighedsopfattelsen kommer til udtryk, er under social indflydelse (Sunesen, 2020, s. 27). Dette eksemplificerer socialkonstruktivisten Jerome Bruner: ”Eftersom psykologien er så dybt indlejret i kulturen, må den organiseres omkring de meningsgivende og meningsbrugende processer, der knytter mennesket til kulturen” (Bruner, 1999, s. 28). Det er altså med andre ord kulturen og ikke biologien der former menneskelivet, og det er gennem deltagelse i kulturen, mening bliver dannet. Dog er vi opmærksomme på, at ADHD er koblet til neurobiologiske vanskeligheder og indlejret i biologien. Hermed kobles til det bio-psyko-sociale videnskabssyn, der mener, at det biologiske formes i det psykologiske

og sociale møde med omgivelserne (Hertz, 2017, s. 108). Dette fordrer, at hjernen udvikler sig i samspillet og er afhængig af mødet med kulturen. I den sammenhæng søger dette projekt at få en viden om ADHD-diagnosens betydning for specifikke elevers narrativer, og her fokuseres derfor på deres historier og oplevelser, da beskrivelsen af disse netop er en social konstruktion, som bliver til gennem det sprog, som bruges. Denne konstruktion, set fra et narrativt perspektiv, er altså selektive valg og fravalg af historier, oplevelser, tanker, erfaringer og handlinger. Disse udgør ikke den *eneste* virkelighed, da de er valgt fremfor andre, men de udgør stadigvæk én ud af flere sandheder om individet. Man tænker derved, at mennesker skaber virkeligheden gennem kommunikation og er derfor i høj grad fokuseret på sproget og mønstrene i fællesskaber i kulturen (Sunesen, 2020, s. 27-30).

Her er vi, grundet vores socialkonstruktivistiske ståsted, interesseret i, ”hvordan fænomener italesættes og dermed gøres af mennesker, der trækker på tilgængelige diskursive ressourcer og fortolkningsrepertoarer” (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 31). Dette er med udgangspunkt i en subjektiv beskrivelse ind i en verden, hvor diskurser gør sig gældende og muligvis, i dette tilfælde, præger elevernes fortællinger om dem selv. Derfor sættes subjektet i fokus og fastsætter deres individuelle sandheder omkring fænomenet, da udgangspunktet er deres livsverden og ikke vores.

4.3 Metode – interview

Til at belyse dette tager vi udgangspunkt i *elevernes* fortællinger. Her er elevperspektiver relevante i lyset af FN’s Børnekonvention, der bl.a. sikrer, at ”et barn, der er i stand til at udforme sine egne synspunkter, retten til frit at udtrykke disse synspunkter i alle forhold, der vedrører barnet” (Børnerådet, 1989). Derfor har de ret til at blive hørt og inddraget i overvejelser, der vedrører dem, hvorfor det er centralt at tage udgangspunkt i børnenes oplevelse af at leve med ADHD. Her har vi gennemført to kvalitative interviews og supplerende observationer, hvor metoden tillader os at ”opnå viden om menneskers livssituation, deres meninger, holdninger og oplevelser” (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 29). I den forbindelse er den kvalitative og socialkonstruktivistiske tilgang oplagt til at ”undersøge bestemte fænomener ud fra menneskers oplevelser, erfaringer og lignende, fordi man grundlæggende er optaget af at forstå og kunne beskrive disse” (Bak, 2017, s. 47) og hvordan de opstår i sproget herom.

4.3.1 Elevinterviews

Med udgangspunkt i elevperspektiver bliver vi, gennem interviews, inddraget i elevernes oplevelse af det fænomen, vi undersøger, med udgangspunkt i deres livsverden. Her bliver interviewet den vigtigste og mest effektive måde at forstå dem på (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 30). I vores tilfælde har vi gennemført to semistrukturerede interviews med informanter fra en efterskole, hvor Ida Marie arbejder. Disse er udvalgt blandt flere mulige, men de er valgt, da relationen til dem hver især er god for Ida Marie, som interviewer dem, hvilket kan skabe en tryghed og frimodighed for det, der bliver delt undervejs (Chase, 1995, s. 3). Derudover er de to elever gode eksempler på, at ADHD-diagnoser kommer til udtryk på forskellige måder, hvilke er interessant for vores projekt. I interview-situationen deltog Theis og supplerede med spørgsmål i et forsøg på at undgå interne fortællinger og herved imødekomme en faldgrube ved en metode, som ikke kan karakteriseres som neutral, men netop er afhængig af de mellem menneskelige relationer (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 33). I forlængelse heraf har vi valgt at fortælle eleverne, at de skal interviewes om deres ADHD, og vi har derfor bevidst undladt at fortælle det egentlige fokus på narrativer, da det var vigtigt for os at få de mest umiddelbare og ærlige svar.

4.3.2 Interviewguide

Forud for mødet forberedte vi interviewguides (bilag 1), så der var enkelte forberedte spørgsmål, men fortsat plads til informantens pointer og at følge op på det, der blev sagt (Bak, 2017, s. 51). Her er de semistrukturerede interviews oplagte til at give informanten den stemme og opnå mest muligt indblik i deres narrativer. Derfor valgte vi at udforme spørgsmål, som gik på tværs af begge interviews, så udfaldet pegede i samme retning. Heri understreger vi, at de er eksperterne, så vi netop får den subjektive fortælling i fokus, som interviewmetoden muliggør: ”Det er dig, der ved, hvordan det reelt føles at leve med ADHD. Der lægger vi os fladt ned og glæder os til at få indblik i din verden” (bilag 1). Til samme formål har vi forsøgt at formulere forskellige spørgsmålstyper, særligt indledende og projektive spørgsmål, hvortil den semistrukturerede opbygning tillader at skabe opfølgende eller fortolkende spørgsmål, f.eks.: ”Hvordan ville du beskrive dig selv - evt. tre ord?” (bilag 1) (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 41-42). Hertil har udførte observationer været fundament for interviewet.

Selve udførelsen af de forskellige interviews fandt sted på efterskolen. Forud for mødet med eleverne havde vi tænkt at gennemføre deres interviews ved at gå rundt på skolen, da vi ønskede at imødekomme deres behov for variation og bevægelse jf. diagnosens hyperaktivitet (WHO, 2022). I praksis

valgte vi dog at sidde stille, da diagnosens uopmærksomhed i større grad tænkes at ville være udfordret i bevægelse grundet manglende struktur, flere impulser eller distrahering ved omkringliggende faktorer, som kunne fjerne elevernes opmærksomhed fra interviewet. Her var vi i forvejen bevidste om, at det kunne være svært at koncentrere sig om en times interview og ønskede ikke at skabe yderligere udfordringer. De rolige rammer havde den ønskede effekt, da vi fik udført to lange interviews. Her var det vigtigt for os at give plads til optag af svar, men samtidig at komme omkring alle forberedte spørgsmål i interviewguiden. Et eksempel herpå ses i interviewet med Mads, hvor han fortæller, at han ”bliver udredt for voldsom ADHD, og eh så lignende tics samtidigt” hvortil Ida Marie spørger: ”Hvad ligger der i voldsom ADHD, når du får den at vide... Ved du det?” (bilag 2).

4.4 Metode - observation

Som tidligere nævnt er der forud for interviewet udført observationer af vores interviewpersoner i en undervisningssituation. Dette er gjort med henblik på at kunne iagttage specifikke situationer, som vi senere kan bruge som fælles referenceramme i interviewet. Hermed gives konkrete eksempler, som kan give afsæt til at kunne forklare vedkommendes følelser, handlinger og oplevelser. Disse er udført af første orden, hvor vi sad bagerst i lokalet og nedskrev relevante observationer, hvorfor vi var udenforstående med den primære opgave at observere den pædagogiske situation (Bjørndal, 2017).

Vi bruger ikke disse observationer til vores egen fortolkning af sanseindtryk, men overlader perceptionsprocessen til eleven. Eleverne var indforstået med, hvem vi var, men de vidste ikke præcist, hvad vi observerede på. Her kan argumenteres for, at vi påvirker feltets sociale organisation med vores tilstedeværelse. Observationerne var primært ustrukturerede og blev nedskrevet uden fast struktur (Bjørndal, 2017). Hermed er vi åbne overfor, hvad der ville vise sig hos den enkelte elev jf. vores formål om at finde specifikke tilfælde eller situationer, som kunne inddrages i vores interviews.

4.5 Ethiske overvejelser

Undervejs har en række etiske overvejelser påvirket vores metodevalg, som særligt har haft til formål at passe på de mennesker, vi mødte og arbejder videre med i processen.

Forud for interviews har eleverne underskrevet en samtykkeerklæring (bilag 4), der sikrer, at vi må bruge det til vores projekt og samtidigt giver dem de nødvendige rettigheder. Her får de mulighed for at trække samtykket tilbage, hvis det føles mere rigtigt efterfølgende. I vores tilfælde har vi vurderet

eleverne til at have alderen og modenheden til at kunne underskrive for dem selv. I bearbejdelsen af den indsamlede empiri har det været vigtigt for os at gøre informanterne uidentificerbare og derfor anonymisere begge interviews gennem nye navne. Efterfølgende er den originale empiri blevet slettet, så den ikke risikerer at ende et sted, hvor informanterne ikke har givet lov (Datatilsynet, 2021).

Herefter melder en anden etisk overvejelse sig ift. at interviewe elever med en diagnose, hvor følelsen af at være anderledes eller ekskluderet kan være aktiv. Derfor bestræber vi os på, at vores ord og handlinger ikke risikerer at blive yderligere eksklusionsproducerende. Først og fremmest er vi bevidste om at have klare aftaler om, hvornår eleverne trækkes ud af undervisningen og ikke gøre et stort nummer ud af det. Dertil er vi meget opmærksomme på, at vores spørgsmål og interaktion med eleverne ikke skal skabe grund for en negativ historie i deres fortælling om dem selv og supplere et uhensigtsmæssigt narrativ om at være anderledes. Derfor er det vigtigt for os at anerkende dem i det, de oplever og deler, så det, hvis muligt, kan bidrage til en positiv selvforståelse for eleverne, f.eks.:

Simon: "Ja, altså. Jeg er ligeglad. I mit hoved er jeg kongen af verden."

Ida Marie: "Det er fedt!" (highfiver Simon)

Theis: "Sådan skal det lyde!" (bilag 3).

Derigennem håber vi, at vores rolle som interviewere og deres møde hermed er positivt og "includes careful formulation of questions that will invite the other's story" (Chase, 1995, s. 12). Her møder vi dem med stor ydmyghed og nysgerrighed, hvormed de gøres til eksperter, som tidligere vist.

Dette leder til en sidste etisk overvejelse, som fylder meget for os: at tilstræbe objektivitet og lade informanterne skabe deres egne sandheder. Derfor vil vi forsøge at skabe plads til, at de kan fortælle de historier, som er vigtige for dem og deres narrativ fremfor at pådutte forudindtagede holdninger eller faglige pointer. Her er vores vigtigste arbejde at skabe rammerne for de detaljerede fortællinger (Chase, 1995, s. 22). I den forbindelse valgte vi at undlade et fokus på narrativet, som tidligere nævnt, da vi ønsker at understrege en oprigtig nysgerrighed til *deres* oplevelse af livet med ADHD. Dette har påvirket vores spørgsmålsformuleringer, der ønskede at være så neutrale, åbne og orienteret mod egne oplevelser, følelser og fortællinger: "hvordan var *din* oplevelse af ...?", "hvordan ville du beskrive ...?" eller "hvordan tror du ...?" (bilag 1). Dermed har dette haft en stor betydning i vores indsamling af empiri, men det er også vigtigt for vores analyse, handleperspektiver og konklusion,

idet vi indtager en position, som ”hverken er neutral eller objekt, men derimod en katalysator, som via dine analyser fremskriver, hvordan tingene opleves af nogen i et førstepersonsperspektiv” (Sunesen, 2020, s. 22). Hermed er vi bevidste om os selv som fortolkende personer, og igennem denne bevidsthed håber vi at kunne fastholde en spørgende og refleksiv position, selvom vi træder ind i verden i stedet for at stå udenfor (Sunesen, 2020, s. 23). Vi håber at kunne tage deres fortællinger med videre, hvor de vil opleve sig hørt, respekteret og anerkendt, hvis de møder det igen.

5.0 Teoretisk udgangspunkt

Hermed er enkelte teoretiske begreber nævnt, hvilke præsenteres nedenfor. Her har vi valgt at lave en kort indførsel i ADHD-diagnosens kendetegn, selvom vores overordnede fokus er på narrativer, da det kan give en forståelse for diagnosens principper og dets potentielle indflydelse på elevernes narrativ, som beskrives efterfølgende.

5.1 ADHD

Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD - er en diagnose, som kendetegnes ved kernesymptomerne hyperaktivitet/impulsivitet og forstyrrelser i opmærksomhedsfunktionen. Disse symptomer skal, ifølge diagnosesystemet ICD-11, have et vedvarende mønster, som har negativ indflydelse på deres liv – fagligt som social: ”In order for a diagnosis to be made, manifestations of inattention and/or hyperactivity-impulsivity must be evident across multiple situations or settings (e.g., home, school, work, with friends or relatives), but are likely to vary according to the structure and demands of the setting” (WHO, 2022). Der er forskel, og man vurderes ud fra normen for alder og intellekt.

Kernesymptomerne karakteriseres ved (WHO, 2022):

- **Uopmærksomhed** omhandler et bemærkelsesværdigt besvær med at holde koncentrationen ved opgaver, som ikke sørger for høj stimulans eller jævnlige belønninger. Derudover tendens til at blive let distraheret eller have problemer med organisation.
- **Hyperaktivitet** henviser til usædvanlig stort behov for bevægelse eller udfordringer med at forblive stille. Dette ses i strukturerede situationer, der kræver adfærdsmæssig selvkontrol. I forlængelse heraf er **impulsivitet** tendensen til at reagere på umiddelbar stimulans uden videre overvejelse af risici og konsekvenser.

Balancen eller tydeligheden af disse varierer fra person til person og kan ændre sig over en periode. Tages det ind i skolemæssige sammenhænge, skal lærere være klædt på til at møde adfærdsmønstre,

som: over- og underfokusering, udfordret i at organisere opgaver, svært ved omstilling, glemmer at lytte til beskeder, kropslig uro, reagerer prompte og behovsstyret (Bohr, 2013, s. 15-49).

5.2 Narrativ teori

Narrativ betyder ”fortælling” eller ”historie”, og den narrative metode fokuserer på, hvordan mennesker benytter fortællinger om sig selv, hinanden og samfundet til at skabe mening. Det dannes altså i fællesskab med andre, hvorfor der er tale om narrative processer, ”hvormed vi skaber mening med vores handlinger, tanker, følelser, med vores omverden og med os selv” (Bank, 2014, s. 255). Personligheden – selvet – er altså noget, der skabes narrativt ud fra de fortællinger, man har om sig selv.

5.2.1 Mening i handling

En afgørende person for narrativ teori er psykologen Jerome Bruner, som sætter fokus på, at mening skabes i mødet med andre. Han forstår mennesket som et socialt og kulturelt væsen, hvilket betyder, at mødet bliver afgørende for at forstå sig selv (Bruner, 1999). Her er vi fælles om at skabe mening, forståelse og handling, der skaber et kulturelt lager af forståelser og normer. Derigennem dannes forståelsen af selvet, hvilket betyder, at ”hvis vi vil forstå en persons handling, må vi interessere os for, hvilken mening der er med den, og hvilke andre kulturelle betydninger og handlinger, der hænger sammen med” (Bank, 2014, s. 263). Selvets dannelse er altså afhængig af det, vi er omringet af, andres anseelser og de kulturelle normer, som automatisk bliver en del af os (Bruner, 2004, s. 78).

Fortællingerne bidrager til et større hele og har forskellig indflydelse på selvet. Dette kalder Bruner for ”summen og sværmen” af alle vores udsagn, forståelser og handlinger i de forskellige kontekster, vi indgår (Bruner, 1999, s. 113) (Bank, 2014, s. 264). Selvet skal altså forstås som summen af vores handlinger og selvforståelser, som de viser sig i forskellige situationer. Dette betyder ikke, at vi konstant forandres, men i stedet mener Bruner, at personligheden er relationel og foranderlig samt præget af en vis stabilitet og kontinuitet grundet vores narrative forståelser samt de relationer og kontekster, vi indgår i. Dermed er selvet ”bevægelige mønstre af mening og handling, der hænger sammen med interpersonelle og kulturelle mønstre af betydning og handling” (Bank, 2014, s. 264).

5.2.2 Behovet for alternative fortællinger

Med udgangspunkt i fortællingen som den primære ramme for meningsskabelse og bevidsthed om, at ”det er gennem fortællinger eller historier, folk fortæller om deres eget og andres liv, at de skaber

mening med deres erfaring” (White, 2006, s. 66), udvikler Michael White den narrative metode. Her søger han at give sine klienter nye perspektiver til deres forståelse af dem selv ved at aktualisere alternative – og flere – fortællinger til at skabe mening i menneskers liv: ”der kan altid fortælles en anden og supplerende historie (...) en alternativ historie baseret på andre levede erfaringer, der udtrykker andre intentioner, værdier, håb, principper og forpligtelser end den ’problemmættede’ historie” (White, 2006, s. 19). Herigennem ønsker White at nuancere menneskers narrativer og supplere med fortællinger, der bidrager til et helt og reelt billede af selvet fremfor én side heraf.

Hvis der tales om situationer, hvor f.eks. diagnoser kan få indflydelse på narrativet, vil White arbejde med eksternalisering, som forsøger at placere problemet uden for det enkelte menneske, så det bliver noget udefrakommende fremfor en egenskab eller et karaktertræk i en person (White, 2006, s. 69). Gennem denne proces bliver man bevidst om problemets indvirkning på eget liv fremfor at være en del af selvet, og samtidig åbner det op for nuancer. Det giver ”friheden til at udforske alternativ og foretrukken viden om, hvem de egentlig er (...) som de kan indskrive deres liv i” (White, 2006, s. 70). Dermed gives muligheden for at supplere med alternative fortællinger.

5.2.3 Typer af fortællinger

Når vi fortæller historier, vil vi fremhæve bestemte begivenheder og udelade andre. Her vil forskellige tematikker indgå, som har indflydelse på det, der udvælges. I denne sammenhæng vil de temaer, vi først og fremmest fremhæver om en person være **en dominerende fortælling** (Rasmussen, 2012, s. 82-84). På den måde opstår én fortælling, som har stor betydning for en persons narrativ. Her kan vi have en tendens til at fremhæve det, som ikke gik, som vi forventede: ”fortælling i alle dens former består af en dialektik mellem det, der kunne forventes, og det, der fandt sted” (Bruner, 2004, s. 22). Dermed kan vi let komme til at overse noget, og de dominerende fortællinger kan komme til at skygge for **alternative fortællinger** omkring personen (Rasmussen, 2012, s. 84-87). Disse alternative fortællinger er, i tråd med White, nødvendige for at skabe nuancer i narrativet, da de pointerer et modsigende aspekt til den dominerende fortælling og skaber rum for undtagelser.

Derudover findes **en tynd fortælling**, der er fortællinger, som bygger på få episoder og erfaringer – altså et tyndt grundlag (Rasmussen, 2012, s. 88). Disse kan modbevises med undtagelser, så der fortælles andre og mere nuancerede historier. Modsat er der **velunderbyggede problemfortællinger**, hvor der er belæg for, at noget uheldigt ofte finder sted (Rasmussen, 2012, s. 88). Alligevel

vil den narrative metode altid forsøge at finde fortællinger, som understreger undtagelsen ved at kigge på områder, hvor personen er tilfreds. Herigennem aktiveres alternative fortællinger, og chancen for at skabe disse skal forøges. I den forbindelse vil målet være at have mange typer fortællinger, og ”selv hvis fortællingerne er modsatrettede, er det bedre at have to end én” (Rasmussen, 2012, s. 89). Disse skaber rummelighed og betegnes som **både-og-fortællinger**. Her vil to fortællinger, som kobles sammen og omslutter flere episoder blive en mere **righoldig fortælling** (Rasmussen, 2012, s. 89).

Følgelig findes historier, hvor det handler om at sætte kendte begivenheder sammen på en ny måde, så de kan indgå i andre – mere optimistiske – fortællinger. Disse kaldes **genforfattede fortællinger** (Rasmussen, 2012, s. 89-92). Her skal perspektivet skiftes, så fortællingens handling går fra at være negativ til positiv eller forståelig. Her kan en genforfatning bidrage til tænke anderledes om sig selv. Slutteligt tales der om **selvopfyldende fortællinger**, der understreger, at vi og andre skaber vores identitet gennem fortællinger, og disse kan blive selvopfyldende profetier (Rasmussen, 2012, s. 94-97). Dermed kan én fortælling – typisk en dominerende fortælling – fordre en bestemt handling i flere kontekster, så der ikke gives plads til alternative fortællinger.

6.0 Præsentation af elever

Da teorien for den kommende analyse hermed er præsenteret, indledes analysen. Denne tager udgangspunkt i de to elevinterviews, hvorfor vi kort ønsker at præsentere de to drenge, som I skal møde undervejs og få indblik i det, som præger deres narrativer ud fra egne udtalelser.

6.1 Mads

Mads er 16 år gammel og går i 9. klasse på efterskolen, hvor han også har gået året forinden. Han går på skolens sportslinje og er glad for at træne. Derudover bruger han meget tid med sine venner. Han blev udredt og diagnosticeret med ADHD i 7. klasse og startede på medicin i 8. klasse, da han starter på efterskolen. Mads har gået på fire forskellige skoler og er glad for, hvor han er nu.

6.2 Simon

Simon er ligeledes 16 år gammel og går i 10. klasse på efterskolen. Han er ligeledes andetårselev og går på skolens sportslinje. Derudover bruger han meget tid på at spille fodbold og spille FIFA, ligesom han også er glad for at være sammen med sine venner. Han bliver udredt med ADHD i 7. klasse efter en længere periode, hvor han ikke har haft det godt og har undladt at møde til undervisning. Simon har gået på flere forskellige skoler – bl.a. en specialskole – og er landet godt på efterskolen.

7.0 ADHD-diagnosens indflydelse på elevernes narrativer

Med udgangspunkt i de to elevinterviews laves hermed en analyse af deres udsagn med henblik på at belyse, hvordan ADHD-diagnosen påvirker deres narrativer. Her kan det være svært at adskille personlighedstræk og træk forbundet med diagnosen, men vi forsøger at belyse det på bedst mulige måde og herigennem skabe nogle righoldige fortællinger omkring de to elever. I denne proces er vi opmærksomme på, at eleverne er forskellige og forsøger at belyse flere af de narrative nedslag fra begge sider såvel som at have to nedslag, som gør sig gældende hos den ene og ikke den anden. Der er mange ting, som vi kunne arbejde med, men vi har valgt at fremhæve de tematikker, som gør sig særligt bemærket i mødet med eleverne. Dette har vi gjort gennem meningskondensering, hvor vi søger de naturlige meningsenheder i vores interviews og derigennem udlægger deres hovedtemaer. Disse temaer bliver derefter genstand for yderligere fortolkning og teoretisk analyse (Steinar & Brinkmann, 2015). Eksempelvis har elevinterviewene begge kredset om tematikken ”anderledeshed”, hvor vi gennem meningskondensering får mættet den samlede mening og oplevelse, de har af at være anderledes. Dette er centralt for at kunne beskrive og fortolke meningsindholdet, hvilket har hjulpet os til at kunne identificere og sammenligne tematikker (Tanggaard & Brinkmann, 2020).

7.1 ”Det er ikke noget, jeg kan ændre på”

En fortælling, som går på tværs af både Mads og Simons narrativer, er tilgangen til deres diagnose. Begge har en dominerende fortælling, hvor de omfavner deres diagnose og ser ADHD, som en del af dem. Her går en række tematikker på tværs af deres narrativer, fx selvforståelse og stigmatisering.

I Mads’ tilfælde har diagnosticering en positiv og lettende betydning for hans forståelse af sig selv:

”Altså... Jeg tror mere jeg blev lettet, end hvad jeg blev ked af det eller sur. (...) så har mine forældre derhjemme og folk omkring mig godt kunne mærke, at der var et eller andet galt. Så altså, at der kom nu en diagnose på, eh hvor de så kunne gå ind og hjælpe mig med det, så jeg kunne være mere tilpas i mig selv. Så der var jeg mere sådan lettet og glad, ja for at det kom til udtryk” (bilag 2)

Han beskriver det, som ”at der var et eller andet galt”, hvilket indikerer en bevidsthed om, at hans måde at være på har været afvigende fra det normale. Derved giver diagnosen afklaring for, hvorfor han agerer, som han gør. Det giver ham muligheder, så han kan få den hjælp og forklaring, som er

nødvendig for at forstå sig selv, hvilket han giver indirekte udtryk for at have manglet tidligere. Her ved styrker diagnosen hans selvforståelse og får status som en dominerende fortælling om ADHD, som værende en del af ham og et positivt syn på diagnosen.

Dette står i kontrast til Simon, som har en oplevelse af, at diagnosen har en ekskluderende indflydelse på hans narrativ, da det giver ham en oplevelse af at skille sig ud:

”Ja. Altså jeg var ikke helt tilfreds med at jeg fik ADHD, fordi at så ehm fordi at i sådan en teenagealder kan det være rigtig svært at sådan håndtere, fordi man gider ikke skille sig ud fra de andre, så ja, det er lidt svært. Fordi man tror, at man ses anderledes på, end man egentlig gør, og man gider ikke at være anderledes.” (bilag 3)

Hermed bliver det tydeligt, at diagnosticeringen påviker på to forskellige måder. For Simons vedkommende kan han dog godt se, at nogle af de tanker om at skille sig ud ikke nødvendigvis er berettiget, da det er noget, *han* tænker og ikke andre. Igen er Simons dominerende fortælling, at ADHD er en del af ham, men han er særligt opmærksom på den stigmatisering, en diagnose kan medføre. Her kan han altså være bange for, at prædikatet ’ADHD-diagnose’ medvirker, at en tilsyneladende social identitet kan overskygge hans faktiske sociale identitet (Goffman, 2014, s. 44). Derved kan Simon føle, at der er en uoverensstemmelse mellem sine identiteter: at have ADHD og alt det andet, som han besidder og kan.

Denne følelse genkender Mads, der udtaler: *”Jeg tror ADHD, eller normen med diagnoser osv., det bliver set som en svaghed, fordi det er noget der bliver sat på dig. Og det bliver set som... altså en fejl. Eh, men jeg har... Jeg er fuldkommen ligeglad med hvad alle andre tænker, for jeg lever mit liv, og jeg lever det godt, altså.”* (bilag 2). Her giver Mads samtidig udtryk for, at han er opmærksom på samfundets stereotype forestilling om, hvordan et givet individ bør være og hans afvigelse heraf grundet sin diagnose (Goffman, 2014, s. 45). Alligevel formår han igennem en genforfattende fortælling at få skiftet perspektivet, så fortællingen bliver positiv. Dette gøres højst sandsynligt for at tænke anderledes om sig selv og derved se sig selv som ’normal’ samt finde en form for beskyttelse i hans egen identitetsforestilling (Goffman, 2014, s. 48).

Det er altså tydeligt, at begge elever er opmærksomme på, at andre kan opfatte deres diagnose som en svaghed. På trods af det vælger de begge at omfavne diagnosen, hvor de igennem både-og-fortællinger får skabt mere righoldige fortællinger om dem selv og livet med ADHD. Det er langt mere komplekst end det ser ud, hvilket Simon opsummerer godt, idet han siger:

”Jeg ser det som en styrke, fordi altså det kan jo godt være en svaghed i sådan timerne, men generelt set ser jeg det kun som en styrke, eller er bare noget der er. Det er bare sådan jeg er. Det er ikke noget, jeg kan ændre på, og jeg synes heller ikke, at der gør noget negativt ved mig sådan socialt eller noget” (bilag 3).

Gennem to forskellige fortællinger om ADHD – som svaghed og styrke – tillægger Simon mest tyngde på diagnosen som en styrke. Dette har tydelige tegn af en subjektiv empowerment dimension, hvor der er et særligt fokus på at skabe mere selvtillid og at håndtere livet trods udfordringer (Askheim & Starrin, 2007, s. 35). Herved skaber Simon altså en genfortættet fortælling, hvor fokus bliver på det positive i fortællingen om ham selv, selvom han ikke er specifik omkring, hvilke styrker ADHD giver ham. Denne nuance møder vi dog hos Mads’ både-og-fortælling:

”Det er en styrke på de punkter, at jeg har mere energi til at gøre de forskellige ting. Eh... og der skal mere til, for at jeg går kold. (...) men det er også svært. Eh, med timer og folk, hvis du skal sidde stille. Så ser jeg det meget som en svaghed (...) Men jeg har aldrig oplevet anderledes, og det er det her jeg har levet med hele mit liv. Så det er hvad det er, og gør det altid til noget godt” (bilag 2).

Her fremgår det klart, at Mads har en to forskellige fortællinger om ADHD-diagnosens indflydelse på, hvem han er. Dog indikerer den sidste sætning i udsagnet, at Mads vælger at genfortætte fortællingen og fokusere på det positive. Derved gør han noget aktivt for at opretholde og skabe selvtillid (Askheim & Starrin, 2007, s. 35). Han vælger at omfavne begge sider og skaber derved en righoldig fortælling om sig selv, hvor begge fortællinger forklarer, hvem han er.

7.2 ”Man gider ikke være anderledes”

Hermed bliver det tydeligt, at diagnoser både kan bidrage med større accept og forståelse, og samtidig kan det give sværere ved at opnå accept heraf, når man kigger på elevernes narrativer (Christiansen,

2016, s. 24). Her er det naturligt, at diagnoser vil påvirke, idet ”en diagnose sætter mærkat på, definerer og forudsiger og er på den måde netop med til at konstituere og legitimere den virkelighed, den udpeger” (Brinkmann, 2015, s. 38). Altså afviger den fra den virkelighed, som flertallet forstås og kategoriseres ud fra – fra det normale.

Dette bidrager med et nyt tema i elevernes narrativ, som handler om at føle sig anderledes. Denne går på tværs af begge deres narrativer og er aktiv i deres forståelse af dem selv. Selvom det påvirker dem individuelt, fastslår Simon ret hurtigt et tema i sit interview, som gælder dem begge: ”*For di man gider ikke skille sig ud fra de andre, så ja, det er lidt svært. fordi man tror, at man ses anderledes på, end man egentlig gør, og man gider ikke at være anderledes*” (bilag 3). Der er altså tale om en oplevelse af at skille sig ud sammenlignet med sine klassekammerater, hvor normalitet defineres ud fra ”forestillinger om, hvad noget er, såvel som ud fra, hvordan noget burde være” (Bartholdsson, 2009, s. 13). Herigennem bliver afvigelsen, eks. en diagnose, et element til at skabe det normale, idet afvigende adfærd først kategoriseres således, når det opfattes afvigende af andre (Hertz, 2017, s. 135).

For Simons narrativ er der en dominerende fortælling, hvor tematikken udgøres af hans oplevelse af at blive placeret i en specialklasse tidligere. Her er det tydeligt, at Simon selv har en forventning til det normale og det, der afviger herfra – og at han ikke passer ind i den kasse, der bliver skabt omkring elever med særlige behov. Han siger: ”*Okay, det kan godt være, jeg har brug for ja nogle gange nogle specielle aftaler, men decideret at sætte mig i rum med 8 andre, der har autisme og ikke kan styre sig selv, det synes jeg ikke var mig*” (bilag 3). Herigennem giver Simon udtryk for at være blevet placeret i et fællesskab, hvor normen er at have behov for specielle aftaler, hvor han ikke har følt sig tilpas. Han beskriver bl.a., at han følte sig ved siden af sig selv og anderledes end dem, han gik i klasse med: ”*Jeg syntes, det var pinligt at gå med dem ude på gangen, hvor de andre 8. klasser, der ligesom var ”normale”, hvis man kan sige sådan, så der følte jeg ikke, at jeg passede ind*” (bilag 3). Denne fortælling supplerer han igen senere med: ”*da jeg kom ind i specialklassen, så gik det op for mig, at jeg følte mig normal*” (bilag 3). I disse udtalelser konkretiserer Simon det, han betegner som værende ”normal”, hvilket han tænker er dem, der går i den almene folkeskole. Dermed bliver en placering i specialklassen et ekskluderende narrativ for Simon, der ikke kan kende sig selv i det fællesskab, han er en del af dér. Dette præger hans forståelse af sig selv og skaber to modsigende fortællinger omkring at være normal og anderledes. Hans narrativ har i en periode været bygget på en tynd fortælling om at være anderledes sammenlignet med dem, han gik i specialklasse med. Her

oplevede han at falde uden for normaliteten og var flov over det, hvilket har medført en skamfuldhed og mindreværdsfølelse (Braad, 2016, s. 35). Samtidig bidrager denne episode til en genforfatning, hvor han bekræftes i at være indenfor normalen i den almene pædagogiske praksis og derfor ikke føler sig anderledes fra majoriteten. Han er dog bevidst om, at han har brug for støtte grundet sin diagnose. Dette er dog iøjnefaldende, hvis man sammenligner det med Skovlunds forskning, som indikerer den modsatte oplevelse hos dem, han har mødt – at være ekskluderet fra det almenpædagogiske fællesskab og inkluderet i specialskolerne (Skovlund, 2011).

I forlængelse heraf kredser Mads' narrativ ligeledes omkring følelsen af at skille sig ud. Her er det særligt tydeligt, at det står som en alternativ fortælling til den dominerende fortælling om, at ADHD er en del af ham. Han fortæller nemlig, at han har følt sig anderledes, hvor han siger:

"altså jeg har jo følt mig som, eller prøvet at føle mig som mange af mine fælles klassekammerater" senere suppleret af *"altså jo jeg har følt mig anderledes, og det har jeg også godt kunne se, men jeg har ikke... hvad kan man sige... ville indrømme at jeg var anderledes. eh, jeg ville bare... hvad kan man sige... være som de andre"* (bilag 2).

Herigennem antyder han at have oplevet en forskel mellem sine klassekammerater og ham selv, men han erkender også, at det er noget, han helst havde undgået og ikke ønskede skulle påvirke hans narrativ. Igen er det tydeligt, at normalitet afgøres af majoriteten, og Mads har haft et ønske om at passe ind, hvilket er et grundlæggende og menneskeligt behov, som er genkendeligt for mange. Derfor er det også vigtigt for Mads at understrege, at han ikke ønsker at blive behandlet anderledes – til trods for særlige behov - og bare er ham selv: *"folk skal ikke tage yderlige hensyn til mig, bare fordi jeg har det her på mig. Eh... jeg vil altid bare være den normale Mads, der bare har lidt krudt i røven. Der skal ikke sættes anderledes behov til mig, bare fordi jeg har det"* (bilag 2). Dette understøtter hans dominerende fortælling om, at ADHD bare er en del af ham og ikke noget, der kan eller bør ændres på, hvorfor folk omkring ham skal behandle ham på lige fod med alle andre.

Det særlige er, at Mads ikke nødvendigvis oplevede at have haft følelsen af at være anderledes i situationen, men kan se det, når han ser tilbage. Dette har alligevel indflydelse på hans selvforståelse:

”Jeg kan også godt se, at altså mine tidligere klassekammerater, er jeg på en måde blevet holdt udenfor, eh, fordi jeg var... hvad kan man sige... anderledes (...) Hvor jeg på den måde, også er blevet set ned på af mine klassekammerater på daværende tidspunkt, men som jeg ikke har selv opfattet” (bilag 2).

Hermed indikerer han, at hans narrativ om at være anderledes har resulteret i at være blevet udstødt og set ned på. Dette, fortæller han, betød, at han i en periode søgte væk fra sine klassekammerater og endte i et dårligere fællesskab, hvor de røg, tog stoffer og var småkriminelle. Her oplevede han sig velkommen: *”det var okay at være sådan her, og det var der ikke noget galt i overhovedet (...) men det var et dårligere selskab (...) men det at jeg følte mig velkommen, og det at jeg følte... her var det okay at være anderledes. Det gjorde at jeg blev der”* (bilag 2). Hermed bliver hans fortælling om at være anderledes en selvopfyldende fortælling, der resulterer i at trække sig fra fællesskabet og søge mod et sted, hvor han ikke blev set ned på længere. I et forsøg på at passe på sig selv ender han her, hvor han oplever sig normal og værdifuld, men dette er for en stund, indtil han starter på efterskole.

7.3 "Jeg har haft meget brug for..."

I forlængelse af behovet for former for støtte bygger begge elevers narrativ på fortællinger om at have brug for noget særligt for at kunne deltage i undervisningen. Her indgår forskellige tematikker, der omhandler motivation, særlige behov og forventninger til sig selv.

Motivation er centralt for alle elevers lyst til at lære og indgå i skolens fællesskaber. I dette tilfælde har begge elever tillagt meget tyngde i mestringsorientering og følelsen af progression (Pless, 2019, s. 243-245), hvilket ses i Mads' udtalelse:

”Jamen, altså det er nok primært engelsk. Eh, jeg har altid været god til engelsk, fordi jeg har været sådan en lille gamernørd (...) og jeg kan godt lide... fordi jeg ved, der kan jeg deltage, og der er jeg... der ligger jeg over middel. Altså, så der kan jeg give lidt ekstra af mig selv.” (bilag 2).

Hermed er det tydeligt, at Mads' favorit er et fag, hvor han er fagligt dygtig, hvormed han får mod på at klare flere lignende opgaver, da han lykkes med opgaverne i faget (Pless, 2019, s. 243-245). Denne motivationsorientering går igen hos Simon, der giver udtryk for, at det er svært, når han føler sig

dårligere end andre: *"Ja, altså jeg kunne ikke lide det der, hvor jeg følte, at alle andre var bedre end mig. Fordi at ja, det ved jeg ikke. Så følte jeg mig dårlig, og ja, jeg gad ikke være dårlig, men det blev jeg jo så, hvis jeg ikke lavede det, og nu er jeg dårlig til stort set det hele"* (bilag 3). Her er det tydeligt, at Simon bliver demotiveret, når han indgår i undervisning og opgaver, som han ikke føler, han kan mestre. Dertil spiller præstationsorientering også en klar rolle, når han sammenligner sig med andre i klassen (Pless, 2019, s. 241-243). Denne form for social sammenligning har vi mødt tidligere i Simons fortællinger om sig selv, hvor han taler om ikke at ville være anderledes. Derfor kan der argumenteres for, at dette er en velunderbygget problemfortælling for Simon, som også gør, at han trækker sig fra undervisningen: *"(...) altså sådan noget $-x^2 x (-y)$, og sådan noget kan jeg bare ikke. Så det er også derfor, jeg har så meget fravær i matematik, fordi det kan jeg bare ikke"* (bilag 3). Dette stemmer desuden overens med andre elever i udskolingen og ikke kun de elever, der har en diagnose (Pless, 2019, s. 236). I forlængelse heraf bliver han spurgt, hvilke fag han bedst kan lide, hvor han svarer: *"egentlig bare engelsk og dem, man skal være aktiv"* (bilag 3). Her kan det antages, at de aktive fag f.eks. refererer til fodbold, som han er glad for, og samtidig fag, hvor han kan få lov til at bevæge sig og imødekomme den hyperaktive del af sin ADHD. I disse situationer han kan mestre noget og være på lige fod med de andre, hvorfor disse fag bidrager til en alternativ – positiv – fortælling til Simons narrativ. Hermed fylder diagnosen ikke, hvilket Mads ligeledes giver udtryk for, når tingene fanger hans interesse: *"Hvis jeg selv ser interesse i det, så er det... så er den samme rastløshed der heller ikke, som hvis det var, at det var et lortefag eller jeg kedede mig eller lignende"* (bilag 2). Det er særligt interessant, at imødekommelse af motivation kan tilsidesætte diagnostiske træk som f.eks. rastløshed.

I forlængelse heraf nævner begge elever, at de har høje forventninger til sig selv, når de skal tilgå undervisning. Simon oplever disse forventninger som et pres, hvilket kan skyldes hans fokus på præstations- og mestringsorientering:

"Så har jeg altid megahøje forventninger til mig selv. Det er også derfor det nogle gange giver mig lidt stress og uro, når de står en halv time og snakker om et eller andet, som jeg ikke rigtig kan finde ud af, fordi så når jeg at gå død i det (...), og hvis jeg ikke ved, hvad jeg skal, så giver jeg op hurtigt. Det er jeg meget god til." og tilføjer hertil: "Ja, men ja. Det arbejder jeg jo på." (bilag 3).

Her ses det, hvordan Simons høje forventninger til sig selv hurtigt bliver vendt til en negativ fortælling om ikke at kunne. Fortællingen viser tydeligt ulemperne ved præstations- og mestringsorientering: nemlig hvad der sker i de tilfælde, hvor man ikke lykkes (Pless, 2019). Dog er Simon fast besluttet på at arbejde på dette, hvilket kan tyde på, at han netop ønsker at tilføje flere positive alternative fortællinger til sit narrativ. Denne udtalelse går igen i interviewet og kan indikere en måde at opretholde sin facade på, da det ofte bliver sagt i forbindelse med noget, hvor han føler sig bagud. Dermed prøver han at skabe alternative fortællinger til de mere velunderbyggede problemfortællinger. Her er det interessant, at begge elever tidligere har været mindre motiverede for at gå i skole, end de er nu, hvilket taler imod uddannelsesstatistikker, som viser, at der er dalende skoleglæde i løbet af skoletiden (Pless, 2019, s. 235). Forventninger til sig selv er ligeledes gældende for Mads, men han bruger dem på en anden måde: *"Undervisning det... der prøver jeg, og sådan overbevise mig selv. Eh... fordi jeg ved godt, hvis jeg går ind til det, og siger "det her bliver noget røv", så bliver det også noget røv."* (bilag 2). Mads bliver ikke på samme måde presset af sine egne forventninger, men prøver i stedet at opstille forventninger til undervisningen. Dette kan muligvis være mere hensigtsmæssigt for at passe på selvet, så det bliver undervisningen, som fejler og ikke én selv. Samtidig viser Mads også en vilje for at ville lære, idet han motiverer sig selv igennem positive forventninger og udviser en form for narrativ opmærksomhed herigennem.

Slutteligt nævner begge elever, at visse behov og aftaler er vigtige for at lykkes i undervisningen. Her siger Mads, at støtten er nødvendig for ham: *"Jeg har ikke følt det, som værende nok, at der stod en op, også sagde at vi skulle gå i gang med det her, eller lave det her, eller forklarede eh... forklaringen, for mig, har jeg haft meget brug for var sådan 1 til 1."* (bilag 2). Hermed refereres indirekte til diagnosen, hvor Mads er bevidst om sin udfordring med uopmærksomhed i undervisningen og giver udtryk for at have et særligt behov, som skal imødekommes, for at han kan deltage aktivt i undervisning. Dette afspejler sig ligeledes i Simons fortælling om, hvorfor han ønsker at lykkes med skole nu: *"Det er nok, øh, hvad i alverden, øh. Medicin, og så støtte, altså al den støtte og, hvad hedder det, støtte og opbakning og folk, der tror på mig og sådan noget, og så bare, ja, også at jeg gerne vil nu, altså nu er det noget ... jeg vil det bare gerne."* (bilag 3). Dermed bliver støtten central for at eleverne får mulighed for at skabe genforfattede fortællinger om deres deltagelse i skolen, som taler ind i en træls historik fra tidligere. En måde, de støttes på, er bl.a. gennem særlige aftaler, hvor Simon finder sine essentielle for at kunne gennemføre en uge. Her omtaler han to forskellige aftaler vedrørende

pauser af kortere eller længere varighed: ”Altså det der med rundt om skolen, det gør faktisk ingenting, fordi så skal jeg sidde derinde efter to minutter og høre efter alligevel, og den time er meget dejlig, så jeg kan slappe af.” (bilag 3). Her giver han udtryk for vigtigheden i at kunne trække sig, når tingene bliver for meget. Dermed kan denne aftale også blive en måde, hvorpå han ikke fejler ved at udeblive fra undervisningen, men den bliver derimod, grundet diagnosen, en legitim undskyldning. Disse aftaler kan derfor være behjælpelige til at skabe en genfortættet fortælling om sig selv: han trækker sig for at kunne overskue at være med fagligt på andre tidspunkter, og ikke fordi han ikke kan. Dette kan være nødvendigt grundet hans diagnose, hvor koncentrationsbesværet giver grund til at skulle trække sig, hvilket Simon er bevidst om: “(...) jeg kan ikke holde ud en hel uge, hvor jeg er til hver time og skal koncentrere mig 7-8-9 timer om dagen eller sådan noget. Det bliver for meget for mit hoved.” (bilag 3). Derfor er roen og aftalerne vigtige for en positiv fortælling i narrativet.

7.4 ”I mit hoved er jeg kongen af verden”

Hertil peger nyere undersøgelse på, at børn og unge med ADHD trives dårligere end deres jævnaldrende uden en diagnose, hvor det bl.a. ses, at ”over dobbelt så mange elever med ADHD/ADD rapporterer, at de bliver mobbet eller er ensomme sammenlignet med elever uden ADHD/ADD” (Statens Institut for Folkesundhed, 2022, s. 5). Eleverne, vi har talt med, fortæller ikke om mobning eller ensomhed, men særligt Simon kredser derimod omkring tematikkerne ”selvværd og selvtillid”, der anses for at være essentielle for god trivsel (Oestrich, 2015).

I den forbindelse inviterer Simon os ind i sine tanker, hvor han bl.a. fortæller, at: ”jeg er ligeglad. I mit hoved er jeg kongen af verden”, da han bliver spurgt, hvorvidt han oplever sig selv anderledes eller ej (bilag 3). Denne fortælling om sig selv ønsker Simon at fremhæve, og derved bliver det den dominerende fortælling i hans billede af sig selv. Dette afspejler hans beskrivelse af sig selv fra eget og andres synspunkt yderligere, hvor han bl.a. bruger følgende ord: ”megasød, megasjov og megalækker” suppleret af ”megadejlig dreng” og ”mega omsorgsfuld” (bilag 3). Simon udstråler altså en høj selvtillid, hvorfor han udstråler godt humør og trivsel (Oestrich, 2015, s. 51), hvilket han understreger, da han bliver spurgt, hvornår tankerne herom er aktive: ”altså det gør den jo hele tiden, men mest når det går godt, og når jeg er social og sådan noget. Når jeg har det sjovt med venner, så kommer det i hvert fald op” – altså når han trives (bilag 3).

På trods af dette giver Simons udtalelser indtryk af, at den gode selvtillid og positive omtale af sig selv blot er én side af fortællingen – potentielt en facade, som skjuler en tendens til tankemylder og frygt for, hvad andre tænker om ham. Hermed bevæger vi os ind på selvværdet, som dannes, tro mod den narrative teori, ud fra ud fra den erfaring, livet giver, og skaber ”et helt personligt billede eller en konstruktion af os selv i verden” (Oestrich, 2015, s. 57). Selvværd og selvtillid hænger tæt sammen, men kan være præget af hver sin ting. Derfor opstår der i Simons narrativ en både-og-fortælling, der viser en selvsikker dreng og samtidig en mere usikker Simon, som udtaler følgende om sig selv:

”Det er meget det, jeg overtænker. Sådan. Hvad folk synes om mig, fordi jeg vil altså gerne være den bedste af mig selv og være god over for mine venner, selvom det er svært. For man kan ikke altid være lige god ved, men jeg prøver” suppleret senere af *”det kan jeg meget nemt tage til mig, så jeg skal lære at tage til mig og vide, at de ikke ændrer syn på mig bare fordi man har behov for noget”* (bilag 3).

Igennem disse fortællinger bliver det tydeligt, at Simon er bange for, hvad andre tænker om ham og for at skuffe sine medmennesker. Hans hyppige brug af *”sådan”* indikerer, at han er nervøs og taler om et personligt emne. Han ønsker at være den bedste version af sig selv og stiller høje krav til sig selv – selv i kritiske øjeblikke, som er vigtige for selvværdet (Oestrich, 2015). Dermed indikerer Simon, at han påtager sig forskellige roller og facader, der afhænger af hans omgivelser (Goffmann, 2014, s. 70-77). Her er der forskel på, når Simon er sammen med mennesker og ønsker at give indtryk af at have god selvtillid modsat hans behov for at lade facaden falde og lukke folk ind, som Simon gør, når han bliver mere skrøbelig omkring sit selvværd. Dette giver han udtryk for at være bevidst om og reflekterer over, hvad det betyder, når selvværdet dominerer narrativet: *”så kan mine tanker godt have konsekvens for, hvordan jeg ligesom er, og det er jo ikke en god ting”* (bilag 3). Derfor er det vigtigt at bevare positive og realistiske forventninger til sig selv, da det ellers kan skabe selvbebrejdelse og negative tankemønstre, som påvirker synet på sig selv negativt og forringer selvværdet yderligere i Simons tilfælde (Oestrich, 2015, s. 55). Herigennem får vi et dynamisk indtryk af Simons narrativ, hvor han ønsker at fremstå med en dominerende fortælling omkring selvtillid, men denne gøres til en alternativ fortælling til den egentligt dominerende fortælling, som knytter sig til selvværdet, som præger Simons liv og syn på sig selv i en højere grad.

7.5 ”Der er nogle ting, jeg ikke kan forstå”

Denne fortælling omkring lavere selvværd ses ikke hos Mads, men i stedet fortæller han om sine udfordringer med at sætte sig i andres sted og forstå, hvorfor de siger eller gør, som de gør. Mads fortæller bl.a. hvad han kan have svært ved relationelt: *”Ved at forstå... hvad kan man sige... folks holdninger til ting”* (bilag 2). Denne fortælling underbygges senere i interviewet, hvor han gætter på, hvordan hans forældre vil beskrive ham og fremhæver sit temperament:

”altså jeg har temperament, og jeg kan godt blive sur, hvis jeg føler der er... Hvis jeg ikke selv kan se det. (...) som kan fuldstændig gøre mig rasende. fordi eh, jeg ikke selv kan forstå det. (...) Fordi eh, der er nogle ting jeg ikke kan forstå og ikke kan sætte på mig selv. Fordi jeg ikke selv ser det, men det bliver set udefra” (bilag 2).

Det er hermed tydeligt, at der er en dominerende fortælling i Mads’ narrativ, som kredser om tematikken mentalisering. Der er svært at sige, om diagnosen præger denne fortælling, men det er en kendsgerning, at børn med ADHD ofte er udfordret i deres evne til at mentalisere og affektregulere (Center for ADHD, 2022) (Bohr, 2013, s. 35), hvorfor det tænkes at have indflydelse for Mads’ narrativ. I den forbindelse handler mentalisering om ”at kunne iagttage sine egne og andres tanker og følelser både indefra og udefra” (Wallroth, 2011, s. 11). Dette indikerer Mads at være udfordret på og ofte kan finde sig selv i en situation, hvor han trækker sig fra relationen eller risikerer at blive frustreret og sur: *”nogle gange kan jeg godt have svært ved, hvis folk kan lide det anderledes. Hvis det er en fremlæggelse, og de vælger at skrive noget ind, som jeg er f.eks. imod. Så kan jeg godt have svært ved... hvad kan man sige... at tolerere det”* (bilag 2). Han er udfordret på at mentalisere omkring et andet menneske, hvor man forsøger at forestille sig, hvad personer tænker og føler, og hvorfor de handler, som de gør (Wallroth, 2011, s. 12). I stedet bliver Mads fanget i sine egne tanker og følelser, idet han lukker ned for at forstå sine medmennesker. Han kan derved få det til at fremstå som en selvfølge, at hans perspektiv er ”den eneste måde at opfatte virkeligheden på og ikke som en synsvinkel blandt flere mulige” (Wallroth, 2011, s. 15). Derved giver det mening, at affektregulering og samarbejde kan blive udfordrende for ham, hvorfor det kan blive en velunderbygget problemfortælling for Mads’ narrativ, som præger hans møde med folk, der er anderledes end ham selv.

Her fremhæves det, at ”mentaliseringsevnen er afhængig af det miljø, vi indgår i, af det, vi har med os, og de relationer, vi kommer i spil i” (Lyng, 2015, s. 45). Derfor kan Mads’ evne til at mentalisere

altså være bundet på de mennesker, han er sammen med, hvorfor han i nogle sammenhænge vil kunne lykkes med at mentalisere. Derfor inddrages en alternativ fortælling om, at Mads sætter en ære i at være en god kammerat og have evnen til at mentalisere indtil han mister evnen og reagerer i affekt: ”så kan det gå ud over folk, som det ikke skulle gå ud over. Eh... men jeg har så også været meget god til at sige undskyld, også lige forklare at der her, det var ikke meningen overhovedet.” (bilag 2). Herigennem ses det, at han forstår at mentalisere om sig selv, men kan have svært ved at mentalisere om andre, hvorfor det bliver en både-og-fortælling, som giver et bredere indblik i Mads’ narrativ.

7.6 ADHD-diagnosen præger elevernes narrativ

Herigennem inddrages vi i elevernes narrativer, der rummer forskellige fortællinger om dem selv. I nogle tilfælde minder fortællingerne om hinanden, og i andre tilfælde adskiller de sig i højere grad. Dette tænkes at være naturligt, idet eleverne er hvert sit individ, og ADHD-diagnosen dermed ikke nødvendigvis bidrager til samme fortællinger om sig selv til trods for generelle træk. Det er tydeligt, at flere tematikker går på tværs af deres narrativer, om end de har forskellig indflydelse.

Her har både Simon og Mads en dominerende fortælling om, at ADHD er en del af dem. Dette fremstår gennem forskellige tematikker i deres fortællinger, hvor diagnosticering påvirker deres selvforståelse henholdsvis positivt såvel som negativt. I den forbindelse er de begge opmærksomme på den oplevede stigmatisering, men de formår begge at skabe genforfattede og alternative fortællinger, som er med til at skabe et selvbillede, der bærer præg af empowerment og yderligere dynamik i narrativet. Modsat ses en anden dominerende fortælling hos begge elever vedrørende følelsen af at være anderledes. Denne følelse kommer dog til udtryk i forskellige kontekster for eleverne, men overordnet skaber det en ekskluderende fortælling, hvor de trækker sig fra deres respektive fællesskaber. Det er tydeligt, at de ikke ønsker at føle sig anderledes og inddrager alternative fortællinger hertil, men samtidig har en bevidsthed om at have behov for støtte i mindre eller højere grad. Dermed bliver fortællingen om at være anderledes en både-og-fortælling, som kan ses fra flere perspektiver og giver en dybere forståelse af dem. I forlængelse heraf ses støtte som funktionelt og hjælper til at skabe genforfattede fortællinger om dem selv i en undervisningsmæssig sammenhæng. Her ses det yderligere, hvordan særligt mestrings- og præstationsorientering har stor indvirkning på begge elevers fortællinger om faglige succesoplevelser samt hvordan deres forventninger til dem selv påvirker dem. Her er eleverne forskellige, idet Mads motiveres yderligere af disse forventninger, hvorimod Simon i større grad oplever dem som demotiverende. I tråd med dette ses andre både-og-fortællinger for de

enkelte elever. Her har Mads en dominerende fortælling om at være udfordret i sin mentaliserings-
evne, selvom han egentlig evner at mentalisere om sig selv. Simon derimod vil gerne fremstå med en
dominerende fortælling om at have god selvtillid, men denne viser sig at være alternativ, hvorimod
den dominerende fortælling egentligt knytter sig til hans dårligere selvværd.

Dermed ses både-og-fortællingerne som værende generelt gennemgående i elevernes narrativer, hvor
de ofte inddrager alternative fortællinger, som bidrager til en mere righoldig fortælling om dem selv.
Her inddrages de alternative og inkluderende fortællinger oftest efter de dominerende og eksklude-
rende fortællinger, hvilket tyder på at de positive fortællinger fylder mindre i elevernes selvforståelse.

8.0 At skabe inkluderende læringsmiljøer

Hermed opnås indblik i og viden om elevernes narrativer som udgangspunkt for en række handlings-
rettede tiltag mod et inkluderende læringsmiljø for elever, der er præget af ekskluderende narrativer
grundet en ADHD-diagnose, som vi møder hos Simon og Mads. Her ønskes at skabe alternative og
inkluderende fortællinger for disse elever, som kan blive dominerende i deres narrativer.

Først ønskes det kort at begrebsafklare, hvordan vi forstår inkluderende læringsmiljøer. Her tilslutter
vi os den brede forståelse af inklusion, der hæfter sig ved den samlede elevgruppes diversitet, og
hvordan man kan imødekomme alle elevers forskellighed i erfaringer, interesser, behov, potentialer
og andet (Tetler, 2019). Hermed gøres op med et snævert normalitetsbegreb. Derudover inspireres vi
af Susan Tetlers tanker om inklusion, der fokuserer på individet i fællesskabet, hvor hun ser inklusion
som en vedvarende proces, der skaber åbne og udviklingsorienterede miljøer med øje for, at eleverne
oplever sig som aktive deltagere i fællesskabet. Heri skal alle elever ses, anerkendes og værdsættes
som de unikke personer, de er, hvorved man sikrer faglig, personlig og social udvikling (Tetler,
Ferguson, Baltzer, & Boye, 2011). I forlængelse heraf ses et behov for konstant at arbejde mod in-
kluderende læringsmiljøer gennem tiltag med øje for den enkelte i fællesskabet. Her handler det i
praksis om at skabe et inkluderende miljø, hvor eleverne lykkes og anerkendes, så de ”kan gå hjem
med en oplevelse af at have slået til, at være dygtig og en grundlæggende følelse af at høre til” (Bohr,
2013, s. 48). Dette gælder for alle elever – særlige behov eller ej – og bør tilstræbes i praksis. Hermed
præsenteres tiltag mod et inkluderende læringsmiljø.

8.1 Narrativer i danskfaget

Det narrative aspekt præger vores hverdag i en sådan grad, at vi ikke tænker over det, siger Jerome Bruner: ”Vi lytter til dem ustandselt og fortæller dem lige så ubesværet, som vi forstår dem” (Bruner, 2004, s. 8). Fortællinger er med til at styrke vores forståelse af verden, vores medmennesker og det, vi måske ikke helt forstår, hvilket gælder selvom fortællingen er opdigtet, hvor fiktion kan ”tilbyde alternative verdener, som sætter den virkelige verden i nyt lys” (Bruner, 2004, s. 16). Dermed ønsker vi, at narrativer kan inddrages som en del af genreforståelsen i danskfaget.

Inspireret af Nadia Mansours afhandling om minoritetslitteratur ser vi det meningsfuldt at inddrage dette, så vi kan skabe et mere righoldigt narrativ for og omkring elever med ADHD-diagnoser og andre med ekskluderende narrativer. Minoritetslitteratur forstås som en bred genre, der bl.a. ”tematiserer minoriteters kamp for rettigheder og ligestilling”, ”skaber plads til minoriteters erfaringer og perspektiver” og ”omhandler universelle temaer om sorg, venskab, kærlighed, skolestart eller andet, men med minoriteter som hovedpersoner” (Mansour, 2020, s. 42-43). Det ønsker at styrke sammenhængskraften og tematisere diversiteten, hvorigennem eleverne gøres bevidste om forskelle og ligheder blandt mennesker og særligt dem, der er anderledes end en selv. Her tænkes minoriteter bredt, og elever med diagnoser kan derfor indgå i kategorien. Dog handler det ikke om at finde litteratur, der handler direkte om at være diagnosticeret med ADHD, men for Simon og Mads kunne det eksempelvis omhandle deres dominerende fortælling om at føle sig anderledes og udenfor.

Her har litteraturen en særlig evne til at udvikle det, som den amerikanske filosof Martha C. Nussbaum kalder *narrativ fantasi*, hvor læseren igennem litteratur gives mulighed for at foretage et perspektivskifte og se verden med en andens øjne (Nussbaum, 2007). Herigennem får man lov til at se sig selv i den anden og den anden i sig selv, hvorfor evnen til at leve sig ind i andre menneskers situation øves, da man præsenteres for andre livserfaringer og livsværdier end læseren selv gør sig. Her fremhæves litteraturlæsning til at udvikle denne evne, når læseren møder fiktive personer, der tænker, føler og lever anderledes. Samtidig kan det skabe spejling og genkendelighed for læseren, som kan se sig selv i disse personer, og derved tænkes det at være positivt for hele klassens kompetence til at forstå sine medmennesker og skabe et inkluderende læringsmiljø. Derfor er det centralt at udvælge en velegnet tekst, der har et eksistentielt vigtigt indhold (Clausen, Nielsen, & Fanø, 2016).

Dette tænkes at være en svær, men vigtig opgave for læreren, da litteratur skal give stemme til minoriteter i klassen, så den ”i sin æstetik kan danne udgangspunkt for læserens møde med teksten, sig selv og med andre i et fagligt og trygt befordrende klasse miljø” (Fanø, 2016, s. 130).

8.1.1 Eksempel på litteratur

Et eksempel på en tekst, som taler direkte ind i tematikken om at være anderledes, er Mette Eike Neerlins roman ”Hest, hest, tiger, tiger” (Neerlin, 2015). Her fortælles på en autentisk, følsom og humoristisk måde om livet som teenager med familierelationer, den første kærlighed, venskaber og andre identitetsbærende aspekter af at finde ud af, hvem du er – også når du føler, at du ikke helt passer ind i den norm, samfundet opstiller. Handlingen fortælles af romanens hovedperson, Honey, der kommer fra en familie, hvor forældrene er skilt, og begge kæmper med sit, samt en hjerneskadet søster, hvorfor Honey har et større ansvar end mange andre jævnaldrende. Dertil har hun hareskår og skiller sig derfor ud fysisk, hvorfor hun gør sit absolut ypperste for at passe ind. I den proces kan hun godt komme til at lave en tilpasningsløgn, som får hende spændende steder, hvilket læseren inddrages i. Romanens hovedtema kan opsummeres i følgende citat fra bogen: ”Det gælder om at holde sig inden for grænserne. Ikke gøre noget for meget, ikke gøre noget for lidt, men lige akkurat tilpas. På den måde slipper man for folks blikke (...) det hedder at passe ind, og det er jeg blevet god til” (Neerlin, 2015, s. 8), og det tænkes at være et udsagn, mange elever kan genkende, hvorfor denne roman med fordel kan inddrages i undervisningen – særligt i udskolingen grundet dens tematikker.

I forlængelse heraf skal læreren gøre sig en række overvejelser om, hvordan arbejdet med teksten kan bidrage til et inkluderende læringsmiljø. Her har fokus på den narrative fantasi øje for læserens oplevelse af teksten og sig selv i dette møde, hvorfor det er aktuelt at arbejde med den receptionsæstetiske læsning, der netop fokuserer på, hvordan læseren forstår og fortolker tekster (Thurah, 2020, s. 66-67). Selvfølgelig er det oplagt at blande de litterære metoder for at opnå metodepluralisme og gøre læsningen bedre, men til dette formål ønsker vi at fremhæve tekstens tematiske indhold og den personlige erfaringsbaserede oplevelse af det læste (Clausen, Nielsen, & Fanø, 2016). Her muliggør en receptionsæstetisk læsning, at læseren selv skal danne inferens og udfylde tekstens tomme pladser, som åbner op for flere forskellige fortolkninger og er afhængig af læserens eget perspektiv. Altså bliver litteraturundervisningen elevfokuseret, og alle tolkninger af teksten anses for at være relevante og oplysende for elevernes narrativ. Samtidig åbner forskellige møder med teksten op for en samtale på klassen, som bør prioriteres af læreren for at fremme et inkluderende læringsmiljø, hvor alle føler

sig anerkendte og værdifulde for fællesskabet gennem optag af deres inputs til samtalen (Dysthe, 2005). Læsningen vil forhåbentlig belyse en tematik – f.eks. at være anderledes – fra flere vinkler, når klassen bidrager med deres subjektive forståelse. Her kan det være en idé at forberede en række åbne spørgsmål vedrørende forståelsen af f.eks. stemninger, atmosfære og følelser og samtidig spørgsmål, der kobler de fiktive personernes erfaringsverden og elevernes selvoplevede erfaring og erindringer (Clausen, Nielsen, & Fanø, 2016). Dette vil nemlig ofte skabe genklang mellem læser og det læste. Derfor understreges det også, at inddragelse af minoritetslitteratur med fokus på at være anderledes muliggør at fremme et læringsmiljø, hvor elever med ekskluderende narrativer kan opleve sig genkendt, anerkendt og værdsat for dem, de er, så de oplever sig aktivt inkluderet i fællesskabet. Her skaber litteraturen et møde mellem et fiktivt og et faktisk univers, som giver eleverne med ADHD en position at tale ud fra, så klassekammerater får lettere ved at forstå dem, og samtidig møder de fiktive personer, de kan spejle sig i og derigennem forstå sig selv bedre. Dette giver mulighed for at skabe en genfortættet fortælling og herved fremme et inkluderende narrativ, da der skabes en bevidsthed om, at alle elever er forskellige og anses for at være værdifulde – diagnose eller ej. Derudover kan det for Mads og Simon f.eks. træne mentaliseringsevnen, styrke selvværdet og skabe bevidsthed om, at de ikke er alene med deres problemer.

8.1.2 Eksternalisere problemet

Derudover giver inddragelse af litteratur, i overensstemmelse med den narrative teori, mulighed for at eksternalisere problemet og forstå et fænomen – f.eks. en diagnose – adskilt fra personen. Dette gøres ved at hive tematikken væk fra eleverne selv og ind på den fiktive person, de møder i litteraturen, f.eks. Honey. Hermed er det ”ikke personen, der er problemet, men problemet, der er problemet” (Bank, 2014, s. 278). Der giver den kontekstuelle forståelsesramme mulighed for, at problemet ikke længere er ’inde i’ eller bundet til personen. Igen er samtalen central, da diskursen herom giver udgangspunkt til problemet, hvorfor en klassedialog kan fungere som en form for eksternaliserende samtale for eleverne med et ekskluderende narrativ (Winslade & Monk, 2008). Her er mulighed for at skabe alternative fortællinger gennem en lettere og mere legende tilgang til problemet, der giver nye perspektiver og skaber et mere righoldigt narrativ. I arbejdet med minoritetslitteratur, om nævnt ovenfor, vil der formentlig opstå muligheder for at spotte tegn på kompetencer hos eleverne med ADHD, hvor der f.eks. italesættes andre evner eller handlinger, som skal gribes og videreudvikles (Winslade & Monk, 2008). Disse unikke udfald kan være svære at få øje på, men de giver netop mulighed for at dvæle ved en alternativ fortælling og præge narrativet i en positiv retning.

8.2 Individet i fællesskabet

I forlængelse heraf kan et inkluderende læringsmiljø også skabes gennem specialpædagogiske tiltag med øje for elever med ADHD-diagnose. Her har vi hos Mads og Simon mødt en række fortællinger som bidrager til et ekskluderende narrativ, hvorfor særlige tiltag til at imødekomme disse inddrages med ønsket om at skabe et inkluderende narrativ, så de føler sig værdifulde for fællesskabet.

8.2.1 Mindske anderledeshed

Først og fremmest er det afgørende at skabe positive, trygge og motiverende læringsmiljøer, da det har stor indflydelse på elevernes præstationsniveau og trivsel (Mitchell, 2014, s. 328). Her tillægges særligt relationer stor værdi. Dette kan genkendes hos Mads og Simon, der særligt oplever at være anderledes i de relationer, de indgår i. Dette kan skyldes, at elever med særlige behov ofte oplever følelser forbundet med fiasko, f.eks. i form af afvisninger eller fjendtlighed, hvilket kan resultere i lav selvpfattelse, angst og frygt, som påvirker ens tanker om at være anderledes negativt (Mitchell, 2014, s. 329). Derfor bør læreren fremhæve positive emotioner og gøre disse til drivkraften, f.eks. ved at dyrke forskelligheder og gøre den positiv, som ovenstående litteraturinddragelse også berører. Der kan samtaler om, hvordan alle er forskellige og besidder forskellige ressourcer forhåbentligt skabe muligheder for at se sig selv som en værdifuld del af klassefællesskabet. Dette kan skabe ligeværdighed samt respekt for hinandens oplevelsesverden. Samtalerne kan inddrages som en del af et dialogisk klasserum, hvor både elever og lærer optages af hinandens svar samt anerkender disse (Dysthe, 2005). Dette kan ligeledes skabe dybere anerkendelse for alle elever.

Derudover er det vigtigt at have fokus på det, der lykkes for eleverne, da det modsatte skaber et behov for at trække sig eller blive væk fra undervisning ifølge elevernes eget perspektiv. Derfor er det vigtigt at fremhæve og udnytte elevens ressourcer og kompetencer, da det giver en følelse af at være vigtige medspillere i fællesskabet. Dette sker dog kun, når fællesskabet tilgodeser alles behov og kvaliteter, og derfor er det igen vigtigt at inddrage forskelligheden som en ressource for alle involverede. Herigennem kan der opstå mulighed for at tilgodese den enkelte elev og fællesskabet på én gang, som vi anser for værende centralt i at skabe et inkluderende læringsmiljø (Morin, 2019).

I den forbindelse er den enkelte elevs personlige udvikling også vigtig at have in mente (Mitchell, 2014, s. 329-331). Dette kræver tiltag, der peger mod elevdifferentiering, da det netop handler om, at den enkelte elev skal opstille realistiske individuelle mål. Dette skyldes, at man ofte kan komme til

at undervurdere eller overvurdere egne evner, som f.eks. ses hos Simon, der opgiver, når det ikke lykkes. Derfor er det vigtigt at have realistiske mål, da forskning viser, at man engagerer sig mere i at opfylde mål, når de opnåelige (Mitchell, 2014, s. 329-331). Her skal det understreges for eleven, at målene handler om forståelse og processen fremfor at konkurrere mod andre. Til dette formål er særligt den direkte og hyppige feedback vigtig for at opretholde engagement. Dette kan yderligere skabe en følelse af mestring. Herigennem er mulighed for at skabe en positiv alternativ fortælling, hvorfor det er vigtigt, at lærerne tror på deres elever og videreføre denne tillid til dem.

8.2.2 Øje for ADHD-diagnose

Med ønsket om at skabe inkluderende læringsmiljøer for elever, hvis narrativ er præget af in- og ekskluderende fortællinger jf. deres diagnoser, inddrages her tiltag, der tilgodeser denne. Her har Jenny Bohr særligt øje for ADHD-elevs inklusion i et neurobiologisk perspektiv (Bohr, 2013). Dette har vi ikke fokuseret på tidligere, men vi tænker, at det er relevant at være bevidste om de kognitive vanskeligheder i samspil med den narrative indsigt for at skabe inkluderende læringsmiljøer.

Dette skyldes, at disse elever kan have gavn af mere struktur, tydelighed, forudsigelighed og ro, da elever med ADHD ikke opfatter, fortolker og forstår som andre elever (Bohr, 2013, s. 105-119). Her giver både Mads og Simon udtryk for, at struktur og forudsigelighed er centralt for at skabe gode dage, hvorfor det må blive lærerens pligt at skabe i praksis. Her skal der være et særligt fokus på, at det indforståede og underforståede gøres tydeligt, hvorfor læreren må tænke over sin kommunikation. Her nævner Bohr de 9 H'er, som et konkret værktøj, der kan hjælpe læreren til at gennemtænke sin kommunikation og vejlede eleverne (Bohr, 2013, s. 110-114). Dette sætter fokus på *hvad* eleverne skal, *hvordan* de skal det, *hvorfor*, *hvor*, *hvornår*, *hvor* længe, med *hvem*, *hvor* meget de skal lave og *hvad* de skal bagefter. Derved tydeliggøres noget, der er automatiseret for de fleste andre elever – ikke eksplicit og udtalt, men blot gennem tilpasset kommunikation, så følelsen af anderledeshed ikke imødekommes. Her handler det om at skabe ydre rammer, der kompenserer for deres vanskeligheder. Igen tilgodeser dette ikke blot elever med ADHD, da mange elever har gavn af tydelighed og struktur, selvom folkeskolen i dag lægger vægt på fleksibilitet, selvstyring og ansvar for egen læring (Bohr, 2013, s. 114-115). Denne fleksibilitet skaber yderligere muligheder for differentiering, hvorfor det blot er endnu mere relevant som lærer at tage højde for, hvordan dette kan gøres med øje for at inkludere dem, der i højere grad har svært ved det. Her kan særligt rytme og

gentagelse være behjælpeligt, hvor f.eks. faste rutiner, arbejdsformer eller grupper kan skabe en forudsigelighed. Her bør denne omverdensstrukturering være tilgængelig for alle i læringsfællesskabet, så den ikke ekskluderer nogen, samtidig med den ikke opfattes som en anderledes handling og forbindes med en følelse af nederlag for dem, der har særlig gavn af den (Bohr, 2013, s. 118-119).

Derfor er det vigtigt, læreren tilpasser omgivelser og kommunikation, så man formår at give eleverne de bedst mulige betingelser for tilstedeværelse, anerkendelse og accept. Her er det vigtigt, at læreren ikke ser eleven eller diagnosen som problemet, hvis undervisningen fejler. Derimod skal det antages, at de giver udtryk for et problem og ses på, hvad der kan gøres anderledes i undervisningen. Dette fokuspunkt er vigtigt for os at understrege, da nyere forskning viser et større problem i folkeskolen, hvor lærere oftest ser barnet som kilden til eventuelle problemer (Hansen, Jensen, Molbæk, & Schmidt, 2016-2020). Dette er imod den inkluderende tankegang, hvor den enkelte elevs trivsel og muligheder for at være en del af læringsmiljøet netop knytter sig til, hvordan fællesskabet modtager elevens bidrag (Morin, 2019, s. 130). Dette kunne gøres ved at skabe mere mening for eleverne gennem samtaler få indsigt i deres interesser, hvor det er lærerens ansvar at finde alternative meninger i samarbejde med eleverne. Derfor er anerkendelsen og modtagelsen af elevernes bidrag essentielle for videreudvikling af deres selvforståelse lyst til yderligere deltagelse (Morin, 2019, s. 130).

Disse tiltag er midler til at nå målet om et inkluderende læringsmiljø, hvor eleverne kan finde veje til selvstændighed og selvstyring gennem et gensidigt samarbejde med læreren, hvor der bygges bro mellem den enkelte elevs potentialer og optagethed og de mål, der sættes af og for fællesskabet (Morin, 2019, s. 131). Derfor kan deltage ud fra egne forudsætninger og opleve sig inkluderet.

8.3 Vægt på forskellighed

Hermed tillader tiltagene at bevæge sig mod et inkluderende læringsmiljø for elever, der er præget af ekskluderende narrativer grundet en ADHD-diagnose, som vi møder hos Simon og Mads. Dog rettes opmærksomheden løbende mod en bevidsthed om, at alle elever er forskellige og skal føle sig værdifulde for fællesskabet ud fra deres individuelle perspektiv. Dette betyder også, at ovenstående tiltag blot er idéer, som vurderes relevant og gavnlige for projektets fokus på narrativ, men vi kan ikke love, at disse tiltag er gavnlige for *alle* elevers oplevelse af inklusion. Her er det vigtigt at have fokus på, at elever er forskellige, og at et møde med en elev med ADHD først og fremmest er et møde med et menneske, som skal aktiveres, anerkendes og opleve sig vigtig for fællesskabet på deres præmisser.

9 Konklusion

Det kan konkluderes, at ADHD-diagnosen har betydning for elevers narrativer, hvor projektet belyser en række fortællinger, der gør sig gældende for elever med en ADHD-diagnose. Her giver Mads og Simon os gennem elevinterviews indblik i, hvordan diagnosen har indflydelse på deres egen forståelse af dem selv. Her ses det, at diagnosens betydning påvirker individuelt, hvilket understreger, at elever er præget af forskellige fortællinger i deres narrativ til trods for at være stillet samme diagnose. I Mads' tilfælde dominerer ekskluderende fortællinger omkring anderledeshed, stigmatisering fra sine omgivelser og manglende evne til at mentalisere omkring andre mennesker. Dette står overfor inkluderende og alternative fortællinger om at omfavne sin diagnose, være en god ven og opleve mestring i undervisningen. Lignende fortællinger melder sig hos Simon, hvis narrativ domineres af ekskluderende fortællinger vedrørende anderledeshed og diagnosens indflydelse herpå, dårligt selvværd og manglende motivation. Samtidig præger inkluderende fortællinger om god selvtillid, mestring og at føle sig normal i klassen. Igennem italesættelsen af elevernes oplevelse af at leve med ADHD inddrages både-og samt genfortællede fortællinger, som giver nye perspektiver og skaber righoldige fortællinger til elevernes narrativ. Her går følelsen af og frygten for at være anderledes på tværs af deres narrativer, hvorfor denne imødekommes i tiltagene mod at skabe et inkluderende læringsmiljø for elever med ekskluderende narrativer. Her er målet, at *alle* elever skal føle sig genkendt, anerkendt og værdsat i fællesskabet, hvilket både kan ske gennem didaktiske og specialpædagogiske tiltag. I danskundervisningen ses inddragelsen af minoritetslitteratur som et stærkt værktøj til at eksternalisere problemet og arbejde med anderledeshed, hvor den narrative fantasi åbner op for at se verden gennem andres øjne. Her giver litteraturens fiktive univers en position at tale ud fra, som kan styrke tilhørsforhold, selvværd, mentaliseringsevne samt skabe bevidsthed om styrken ved forskellighed. Denne bevidsthed kan ligeledes dyrkes gennem specialpædagogiske tiltag, hvor man ser forskellighed som en ressource og bør tilpasse sin undervisning til elevernes individuelle behov. Her ses relationer som værende særligt vigtige for elevernes trivsel og oplevelse af inklusion. I den forbindelse er det vigtigt at fremhæve positive emotioner og succeshistorierne samt opstille individuelle og realistiske mål, så eleverne anerkendes for deres bidrag til fællesskabet. Særligt for elever med ADHD er struktur, tydelighed, kommunikation og forudsigelighed stærke værktøjer, der kan skabe rammer for, at de ikke oplever sig ekskluderet. Hermed imødekommer tiltagene de ekskluderende narrativer og skaber mere righoldige fortællinger, der gavner alle elever i klassen og bidrager til et inkluderende læringsmiljø.

10 Perspektivering

Hermed peger vores projekt på en række fund, som vi tænker kan være gavnlige for lærere at have med sig i tankerne, når de møder elever med ADHD i deres praksis. Vi håber, at vores fund tvinger lærere til at udvide sit perspektiv og inddrage elevernes egne perspektiver på livet med diagnosen i vejen til at skabe inkluderende læringsmiljøer, der imødekommer den enkeltes behov. Derudover håber vi, at det bliver gjort tydeligt, at elever er forskellige, og at elever med ADHD først og fremmest er mennesker fremfor en diagnose. Dette kræver altså, at vi møder dem på deres banehalvdel og tager udgangspunkt i deres oplevelse, hvor et narrativt fokus bør inddrages.

I den forbindelse er vi bevidste om, at vores projekt blot belyser ADHD fra én vinkel og primært fokuserer på det narrative aspekt af at leve med diagnosen. Her giver vores socialkonstruktivistiske ståsted et særligt fokus, som indsnævrer projektets felt. Derfor har projektet flere manglende vinkler, som kan bidrage med nye perspektiver og en bredere forståelse af elever i denne position end vores projekt tillader. Et par eksempler kunne være diagnosens kognitive vanskeligheder, fordelingen af diagnosen blandt køn samt tiltag med øje for diagnosens kernesymptomer fremfor narrativet.

I løbet af projektet har vi nævnt diagnosens kognitive vanskeligheder og foreslået enkelte tiltag for at imødekomme disse. Her havde et mere dybdegående og positivistisk blik åbnet op for viden om, at børn med ADHD har forsinket udvikling af bestemte områder af hjernen – særligt de dele, der styrer de eksekutive funktioner (Thomsen, 2022). Disse henviser til processer, der kontrollerer og styrer kognitive, emotionelle og adfærdsmæssige funktioner, hvorfor de eksempelvis altid er aktive til at løse vanskelige funktioner samt forstå kompleks, målrettet handling og tænkning (Gents, 2022). Dette perspektiv ville have udvidet vores viden omkring mentalisering og affektregulering, behovet for struktur og narrativet generelt, hvilket havde givet en mere rummelig forståelse af det kognitive. Samtidig kunne det have åbnet op for at indgå i en snak om medicinering af ADHD og dens indflydelse på narrativet såvel som deres kognitive vanskeligheder.

I forlængelse heraf har projektet fokuseret på to drenges oplevelser af livet med ADHD. Dette kan kritiseres, da den manglende inddragelse af pigers fortællinger skaber et unuanceret blik og rammer ind i, at disse ofte overses. Her viser tal, at kun 25% af diagnosticerede børn med ADHD er piger, men dette ændrer sig, når de bliver voksne, hvor 40% er kvinder, hvilket tyder på en underdiagnosticering i deres yngre år (ADHD-foreningen, 2022). Yderligere kan der være andre samfundsskabte

idealer for, hvad en succesfuld pige eller kvinde er sammenlignet med mænd og drenge (ADHD-foreningen, 2022). Dette tænker vi kan præge narrativet i andre retninger, og den forskellige indflydelse på en dreng og en piges narrativ kunne derved give nye og anderledes perspektiver i projektet.

Slutteligt arbejder vi mod et inkluderende læringsmiljø gennem en række tiltag, der har narrativer for øje og søger at arbejde mod at eksternalisere oplevelsen af anderledeshed for at føle sig inkluderet. Her har forskning og teori valideret vores tiltag, men vi kunne med fordel have spurgt Mads og Simon, om og hvordan de tænker, at tiltagene kunne påvirke deres narrativ og fået et praksisnært bud på effekten. I forlængelse heraf kunne et større fokus på diagnosens kernesymptomer og undervisnings-tiltag tilrettelagt herudfra være interessant, hvor man eksempelvis kunne forsøge at imødekomme de kognitive udfordringer, som elever med ADHD kan have. Dette kunne bl.a. gøres ved yderligere inddragelse af Jenny Bohr.

11 Bibliografi

- ADHD-foreningen. (16. september 2021). *Hjælp på vej til børn med ADHD som ikke trives i skolen*. Hentet fra adhd.dk: https://adhd.dk/hjaelp-paa-vej-til-boern-med-adhd-som-ikke-trives-i-skolen/?fbclid=IwAR1e9V61LK9RLJL_y2BnpFnE2pQt7kOSLNMeUJQa9FKhWfcdJNlpXcUeH3M
- ADHD-foreningen. (3. Maj 2022). *Kvinder med ADHD*. Hentet fra adhd.dk: <https://adhd.dk/kvinder-med-adhd/>
- Alfort, S. (4. april 2018). *Børnene er ikke problemet, siger en børnepsykolog om tidens diagnoseboom. De er budbringere af et langt større problem*. Hentet fra zetland.dk: https://www.zetland.dk/historie/sOZWkpyg-aeW04Gvq-857e1?utm_source=instagram&utm_medium=Story&utm_campaign=artikel&fbclid=IwAR1-7-5d9Eyex2D6gH9KfSI5oxh9Qv6GTdkXAEYFopzPxl_t_bh8cGiHksLo
- Askheim, O., & Starrin, B. (2007). *Empowerment: I teori og praksis*. Kbh: Gyldendal Akademisk.
- Bak, C. K. (2017). Kapitel 2: Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Emperiske undersøgelser og metodiske greb - grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-74). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bank, M. (2014). Narrative teorier. I S. Køppe, & J. Dammeyer, *Personlighedspsykologi - en grundbog om personlighed og subjektivitet* (s. 255 - 285). Kbh : Hans Reitzels Forlag.
- Bartholdsson, Å. (2009). *Den venlige magtudøvelse - normalitet og magt i skole*. Kbh: Akademisk Forlag.
- Børnerådet. (20. November 1989). *FN's Børnekonvention*. Hentet fra boerneraadet.dk: https://www.boerneraadet.dk/media/87197/BRD_FN_Boernekonventionen.pdf
- Bjørndal, C. R. (2017). 2. Observation som vurderende øje. I C. R. Bjørndal, *Det vurderende øje: Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (s. 34-69). Aarhus: Klim.
- Bohr, J. (2013). *Problemløsende inklusion - viden og værktøjer til børn og unge med ADHD og andre kognitive forstyrrelser*. Aarhus: ViaSysteme.
- Braad, K. B. (2016). Kapitel 1: Hvem må være med? Et historisk perspektiv på normalitet og afvigelse. I J. Christiansen, B. D. Mårtensson, & T. Pedersen, *Specialpædagogik i læreruddannelsen* (s. 35 - 48). Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Brady, G. (2004). *Children and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): a Sociological Exploration*. Warwick, UK: University of Warwick.
- Bringewatt, E. H. (2011). Hidden diagnosis: Attention Deficit Hyperactivity Disorder from a child's perspective. *Sociology of diagnosis*, s. 259 - 279.
- Brinkmann, S. (2015). Diagnoser om epistemiske objekter . I S. Brinkmann, & A. Petersen, *Diagnoser - perspektiver, kritik og diskussion* (s. 37-57). Aarhus: Klim.
- Brinkmann, S., & Petersen, A. (2015). Diagnoser i samtiden: En introduktion. I S. Brinkmann, & A. Petersen, *Diagnoser - perspektiver, kritik og diskussion* (s. 7-13). Aarhus: Klim.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Aarhus: Klim.
- Bruner, J. (2004). *At fortælle historier - i juraen, i litteraturen og i livet*. Kbh: Alinea.

- Center for ADHD. (13. april 2022). *Problemløsning og vredehåndtering*. Hentet fra adhdcenter.dk: <https://adhdcenter.dk/nyheder-og-viden/62-problemløsning-og-vredeshandtering?fbclid=IwAR28XezAqRE1PZZ7KhOqD3tEPozcOtebV4sDTi49hibArmFY-VzZEm7Qugc>
- Chase, S. E. (1995). Taking narrative seriously - consequences for method and theory in interview studies. I A. Lieblich, & R. Josselson, *Interpreting Experience: The narrative study of lives* (s. 1-26). New York: Sage Publications Inc.
- Christiansen, J. (2016). Indledning: Elever i komplicerede læringsituationer - specialpædagogik i nye forståelser. I J. Christiansen, B. D. Mårtensson, & T. Pedersen, *Specialpædagogik i læreruddannelsen* (s. 15 - 32). Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Clausen, C., Nielsen, J. H., & Fanø, S. (2016). I C. Clausen, J. H. Nielsen, & S. Fanø, *Oplevelse og nærvær - i litteraturundervisningen* (s. 21-26). Kbh: Høst & Søn.
- Datatilsynet. (maj 2021). *Vejledning - samtykke*. Hentet fra Datatilsynet: [https://www.datatilsynet.dk/Media/0/C/Samtykke%20\(3\).pdf](https://www.datatilsynet.dk/Media/0/C/Samtykke%20(3).pdf)
- Dysthe, O. (2005). *Det flerstemmige klasserum*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Fanø, S. (2016). 6: Nærvær, empati og oplevelse med tekster i undervisningen. I E. Skibsted, & N. Matthiesen, *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole* (s. 125-138). Frederikshavn: Dafolo.
- Gents, T. (3. Maj 2022). *Eksekutive funktioner*. Hentet fra adhd.dk: <https://adhd.dk/wp-content/uploads/sites/2/2014/05/Eksekutive-funktioner-uddeling-2016.pdf>
- Goffman, E. (2014). Kapitel 1: Stigma og social identitet. I E. Goffman, *Stigma - om afvigerens sociale identitet* (s. 43 - 82). Frederiksberg C: Samfunds Litteratur.
- Goffmann, E. (2014). Kapitel 1: Optrædener. I E. Goffmann, *Hverdagslivets rollespil* (s. 67 - 116). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Schmidt, M. S. (2016-2020). *Forskningsprojektet Approaching Inclusion - samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion*. Haderslev: NUBU .
- Hertz, S. (2017). *Børn og unge, psykiatri og samfund*. Kbh: Akademisk Forlag.
- Jakobsen, R. G. (2. november 2020). *Der bliver mindre og mindre forskel på børn med og uden diagnoser*. Hentet fra kl.dk: <https://www.kl.dk/nyheder/momentum/2020/2020-18/der-bliver-mindre-og-mindre-forskel-paa-boern-med-og-uden-diagnoser/?fbclid=IwAR1mCjYZVzYnKeWwZNho5RR2thqhFXmYr0mV6yynS96lwkYhNAoZpPI5ApU>
- Lynge, B. (2015). Hvad er mentalisering? I B. Lynge, *Sind i sigte - mentalisering for begyndere* (s. 18-45). Kbh: Dansk Psykologisk Forlag.
- Mansour, N. (2020). *Multikulturel litteratur i danskfaget: Kulturer, læsemåder og litterær inklusion*. DK: Aarhus Universitet.
- Mitchell, D. (2014). Kapitel 24: Strategi 22 - Læringsmiljø; "skab et trygt, positivt og motiverende læringsmiljø". I D. Mitchell, *Hvad der virker i inkluderende undervisning - evidensbaserede undervisningsstrategier* (s. 327 - 343). Frederikshavn: Dafolo.

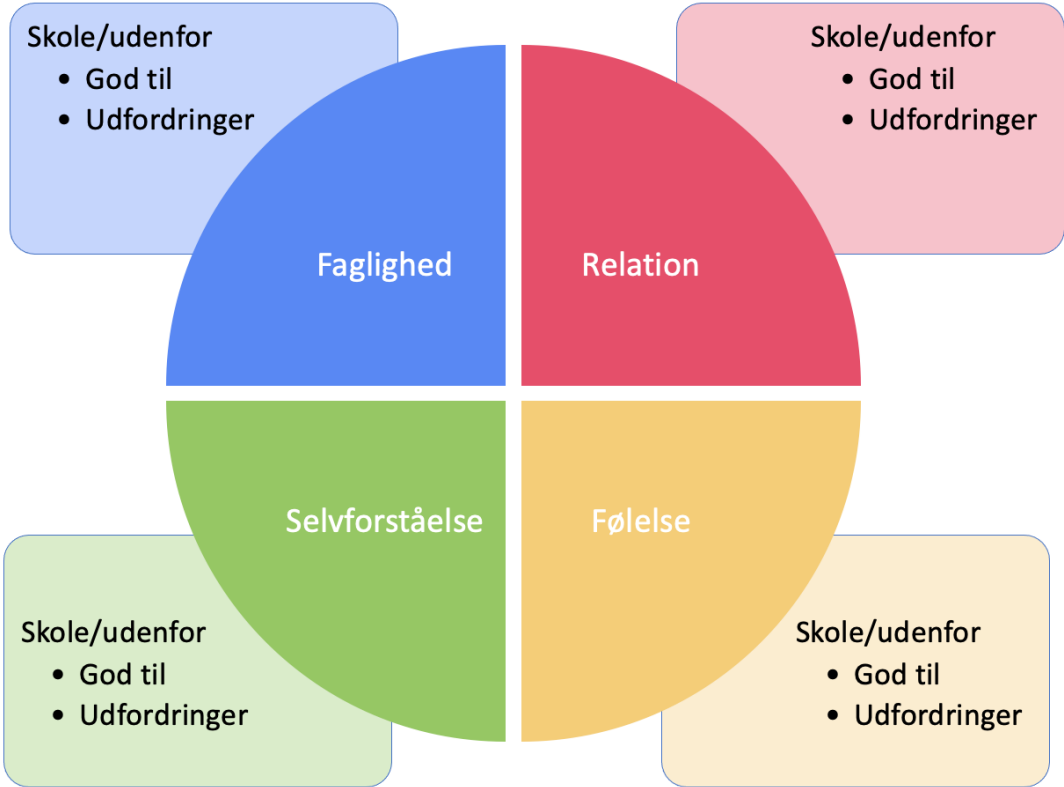
- Morin, A. (2019). Kapitel 7: Et psykologisk blik på inklusion - at skabe rammer for modtagelse af børns forskellige bidrag. I K. E. Petersen, & J. H. Hedegaard, *Inklusion og eksklusion - en grundbog* (s. 125 - 136). Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Neerlin, M. E. (2015). *Hest, hest, tiger, tiger*. Kbh: Høst & Søn.
- Nussbaum, M. C. (2007). The Narrative Imagination. I M. C. Nussbaum, *Cultivating Humanity - a classical defense of reform in Liberal Education*. Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Oestrich, I. (2015). *Kort og godt om SELVTILLID OG SELVVÆRD*. Kbh: Dansk Psykologisk Forlag.
- Pless, M. (2019). Unges motivation i udskolingen. I T. N. Rasmussen, & A. Søndberg, *Motivation - I klasseledelse, relationer og didaktik* (s. 235 - 250). Aarhus: KVaN.
- Quvang, C. (2009). "Jeg ville hellere have været i en anden båd" - *Narrativer om specialundervisning - på sporet af læring, identitet og livsduelighed. En fortælling om specialpædagogikkens betydning for, hvordan tilværelsen kan opleves*. Odense: Syddansk Universitet.
- Rasmussen, J. F. (2012). I inklusionens tjeneste. I A. Holmgren, & M. Nevers, *Narrativ praksis i skolen* (s. 80-102). Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Røder, K. L., Andersen, N. H., Kleist, B. H., & Bjørn, N. H. (19. januar 2021). *Elever med psykiatriske diagnoser og deres afgangsprøve i 9.klasse*. Hentet fra bedrepsykiatri.dk:
https://bedrepsykiatri.dk/wp-content/uploads/2021/02/2021-KL-elever-med-psykiatriske-diagnoser-og-deres-afgangsproeve-i-9-klasse.pdf?fbclid=IwAR1e9V61LK9RLJL_y2BnpFnE2pQt7kOSLNMeUJQa9FKhWfcdJNlpXcUeH3M
- Skovlund, H. (2011). Diagnoser som aspekter af børn selvforståelse i specialpædagogiske forløb. I I. M. Bryderup, *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik* (s. 154 - 179). Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Statens Institut for Folkesundhed . (2022). *Trivsel og hverdagsliv blandt børn og unge med ADHD og ADD*. Kbh: Statens Institut for Folkesundhed, SDU. Hentet fra medicinsktidsskrift.dk:
<https://www.medicinsktidsskrift.dk/behandlinger/psykiatri/3660-ny-rapport-born-og-unge-med-adhd-trives-darligere-end-andre.html>
- Steinar, K., & Brinkmann, S. (2015). 12: Interviewanalyser med fokus på mening. I K. Steinar, & S. Brinkmann, *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk, 3.udg.* (s. 267 - 285). Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Sunesen, M. S. (2020). Sådan bruger du videnskabsteori. I M. S. Sunesen, *Sådan laver du undersøgelser - videnskabsteori, metode og analyse* (s. 17-34). Kbh: Hans Reitzels Forlag .
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). 1. Interviewet: Samtalen som forskningsmetode . I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 29-53). Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Tetler, S. (2019). Kapitel 1: Hvor er vi? Hvor er vi på vej hen? Inkluderende læringsmiljøer - i et implementeringsperspektiv. I K. E. Petersen, & J. H. Hedegaard, *Inklusion og eksklusion - en grundbog* (s. 29 - 39). Kbh: Hans Reitzels Forlag.

- Tetler, S., Ferguson, D. L., Baltzer, K., & Boye, C. (2011). 4. Inkluderet i læringsfællesskabet? I S. Tetler, D. L. Ferguson, K. Baltzer, & C. Boye, *Inkluderet i skolens læringsfællesskab? En fortløbende problemidentifikations- og løsningsstrategi* (s. 79-84). Frederikshavn: Dafolo.
- Thomsen, P. H. (26. 4 2022). *ADHD, oversigt*. Hentet fra sundhed.dk:
<https://www.sundhed.dk/borger/patienthaandbogen/psyke-hos-boern/sygdomme/adhd/adhd-oversigt/>
- Thurah, T. (2020). *Fiktion*. DK: Dafolo.
- Undervisningsministeriet. (7.-10.. juni 1994). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Hentet fra stativ.uvm.dk:
<http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>
- Wallroth, P. (2011). Hvad er mentalisering? I P. Wallroth, *Mentaliseringsbogen* (s. 11-31). Kbh: Hans Reitzels Forlag .
- White, M. (2006). *Narrativ teori*. Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- WHO. (Februar 2022). *6A05 Attention deficit hyperactivity disorder*. Hentet fra ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f821852937>
- Winslade, J. M., & Monk, G. D. (2008). 2. Narrativ vejledning skridt for skridt. I J. M. Winslade, & G. D. Monk, *Narrativ vejledning i skolen* (s. 43-92). DK: Corwin Press, INC. og Psykologisk Forlag.

12 Bilagsliste

12.1 – Bilag 1: Interviewguide

Indledning	<ul style="list-style-type: none">• Omhandler dig og din oplevelse af at leve med ADHD• Det betyder også, at der ikke er nogen rigtige eller forkerte svar - det er dig, der ved, hvordan det reelt føles at leve med ADHD. Der lægger vi os fladt ned og glæder os få indblik i din verden - et oprigtigt ønske om at blive klogere• Dit navn vil selvfølgelig være anonymiseret• Interviewet bliver optaget og transskriberet til brug til opgave• Interviewet tager 45 - 60 minutter
Hvem er du?	<ul style="list-style-type: none">• Forklar kort om dig selv (navn, alder, hjemby, skole, familie, hobby og andet, du lige vil fortælle os).• Hvordan ville du beskrive dig selv - evt. tre ord?• Hvordan tror du, at dine venner vil beskrive dig?• Hvordan tror du, at dine forældre vil beskrive dig?• Hvordan tror du, at dine lærere vil beskrive dig?<ul style="list-style-type: none">○ HVORFOR• Kan du huske, den specifikke episode, hvor du fik at vide, at du har ADHD, og vil du beskrive den?<ul style="list-style-type: none">○ Hvordan føltes det? Hvad gjorde det ved dig?
Før efterskole	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan så en typisk hverdag ud, før du tog på efterskole?• Hvordan så en typisk weekend ud, før du tog på efterskole?• Hvordan var din oplevelse af at gå i skole før efterskole?<ul style="list-style-type: none">○ En positiv historie/oplevelse○ En negativ historie/oplevelse• Hvordan påvirkede ADHD din skoledag? Godt / skidt?<ul style="list-style-type: none">○ I sociale situationer, f.eks. frikvarteret○ I faglige situationer, f.eks. danskundervisningen
På efterskole	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan så en typisk hverdag ud her på GE?• Hvordan så en typisk weekend ud her på GE?• Hvordan er oplevelsen af at gå i skole nu?<ul style="list-style-type: none">○ En positiv historie/oplevelse○ En negativ historie/oplevelse• Tage udgangspunkt i noget, der er observeret ...• Hvad forventer du af dig selv, når ...<ul style="list-style-type: none">○ du sidder til undervisningen○ der er samlinger med hele skolen

	<ul style="list-style-type: none"> ○ du skal til eksamen • Hvordan påvirker ADHD din skoledag? Godt / skidt? <ul style="list-style-type: none"> ○ I sociale situationer, f.eks. frikvarteret ○ I faglige situationer, f.eks. danskundervisningen • Hvad skal du, når du ikke går her længere?
<p>Sammenligning</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tror du, der er forskel på, hvordan dine venner ville beskrive dig inden du tog på efterskole og i dag? • Tror du, der er forskel på, hvordan dine forældre ville beskrive dig inden du tog på efterskole og i dag? • Tror du, der er forskel på, hvordan dine lærere ville beskrive dig inden du tog på efterskole og i dag? <p>HVORFOR</p>
<p>Model</p>	<p>Inddragelse af model inspireret af Tønnesvangs KvaS-model, som bruges til at få et helhedssyn på eleven. Opsummerende funktion.</p>  <p>The diagram illustrates the KvaS model, which is a circular model divided into four quadrants. Each quadrant is associated with a specific domain and a set of characteristics:</p> <ul style="list-style-type: none"> Faglighed (Blue): Associated with 'Skole/udenfor', 'God til', and 'Udfordringer'. Relation (Red): Associated with 'Skole/udenfor', 'God til', and 'Udfordringer'. Selvforståelse (Green): Associated with 'Skole/udenfor', 'God til', and 'Udfordringer'. Følelse (Yellow): Associated with 'Skole/udenfor', 'God til', and 'Udfordringer'.

12.2 - Bilag 2: Elevinterview, Mads

Følgende er et uddrag af interviewet med Mads.

Det samlede interview kan læses: <https://llk.dk/e0qopy>.

Ida Marie: Nå men til at starte med Mads, så vil jeg gerne bare lige høre... Hvem er du? Hvad kommer du fra? Hvad går du op i? Hvaa... Hvor gammel er du? Alle de der sådan, hvis du sådan skulle præsentere dig selv?

Mads: Jamen eh... Jeg hedder Mads. Jeg er 16 år... Eh, jeg kommer fra Horsens, eh... Og jeg går meget op i mine venskaber, også kan jeg godt lide at træne.

...

Ida Marie: Ja okay. Jeg stopper dig... Pauser lige. Så du starter i 0. klasse ved din mor?

Mads: Ja, også tager jeg... Går jeg der i 1., også tager jeg så 1. om, og flytter ned til min far.

Ida Marie: Også tilbage til mor i 4. klasse? Eller hva?

...

Mads: Eh, ja. Og der har jeg så også en uheldig lærer, som også vælger at sige "Mads har bare noget meget krudt i røven.", og hun kan så ikke tyde noget der skal udredes. Eh, da jeg så kommer op i 7., der skal vi skifte afdeling, og der... Hvad hedder det? Der kommer nye klasser og der kommer nye lærere osv. eh, og det første der sker det er, at den lærer som jeg så får, han siger "der er noget galt her.". og eh, jeg kommer så ind og bliver udredt, og eh bliver udredt for voldsom ADHD. og eh, så lignende tics samtidigt. eh, og det ligger i måske også lidt mærke til, hvor jeg gør lidt med øjnene eller lignende. ehh...

Ida Marie: Hvad ligger der i voldsom ADHD, når du får den at vide... Ved du det?

...

Ida Marie: Hvad er det for en E1 der har været i de små eller yngre klasser til den E1 der er i dag?

Mads: Altså da jeg var yngre, der havde jeg meget svært ved ting. Eh, og sådan en ordentlig forståelse for andre osv. (...).

...

Ida Marie: Jeg tænker, når man hører du har flere udefrakommende, folk som har været omkring dig, der siger "nå men du er på den her måde", eller du har fået påduttet lidt forskellige ting. Lyder det til? ehh, du kan ikke koncentrere dig og alt det her. Om det ændrer på, eh hvordan du opfatter dig selv? Eller om du egentlig haft en god sådan kerne i dig, der har sagt "jamen jeg er god nok eller dygtig nok".

Mads: Altså jeg tror... Jeg har ikke, altså jeg tror ikke jeg har tænkt over det i nuet. Det først sådan her efter, altså hvor jeg sådan kan se tilbage og kigge ordentligt på det. Altså hvordan det egentlig i virkeligheden har været. eh, i nuet har jeg ikke rigtig tænkt over det, og jeg har ikke følt det som at jeg blevet påduttet ting. Altså jeg har jo følt mig som, eller prøvet at føle mig som mange af mine fælles klassekammerater. Eh, altså jeg har ikke haft den påvirkning altså, jeg havde bare lidt ekstra krudt i røven, og jeg havde bare lidt mere energi, og lidt mere og give af end de andre havde.

...

Ida Marie: Og hvad så når du står nu? Nu siger du så, at du?

Mads: Altså jeg... Nu så kan jeg godt se tilbage, og se okay det her... det er sådan lidt trist, altså fordi at jeg så ja har fået denne her skæld ud, og jeg fået de her ting påduttet mig osv., så nu kan jeg godt se den der påvirkning. Jeg kan også godt se, at altså mine tidligere klassekammerater, er jeg på en måde blevet holdt udenfor, eh, fordi jeg var... hvad kan man sige... anderledes. eh, og ja i frikvartererne der løb jeg rundt, og jeg sparkede rundt osv. og det gjaldt også i timerne, altså hvor jeg ikke lavede noget. Og så var jeg ukoncentreret, og begyndte en samtale eller smed en joke af, fordi at jeg ikke kunne gøre noget. Hvor jeg på den måde, også er blevet set ned på af mine klassekammerater på daværende tidspunkt, men som jeg ikke har selv opfattet.

...

Ida Marie: Så du har faktisk ikke følt dig anderledes, nødvendigvis?

Mads: Altså jo jeg har følt mig anderledes, og det har jeg også godt kunne se, men jeg har ikke... hvad kan man sige... ville indrømme at jeg var anderledes. eh, jeg ville bare... hvad kan man sige... være som de andre.

...

Ida Marie: Hvad gjorde det så ved dig? Altså kan du huske tilbage til den specifikke episode, hvor du fik konstateret ADHD, altså hvor du fik at vide, at du havde det. Hvordan følte det lige præcis i den specifikke episode?

Mads: Altså... Jeg tror mere jeg blev lettet, end hvad jeg blev ked af det eller sur. eh, fordi jeg jo altid... så har mine forældre derhjemme og folk omkring mig godt kunne mærke, at der var et eller andet galt. Så altså, at der kom nu en diagnose på, eh hvor de så kunne gå ind og hjælpe mig det, så jeg kunne være mere tilpas i mig selv. Så der var jeg mere sådan lettet og glad, ja for at det kom til udtryk.

...

Ida Marie: Mhmm. Hvis dine forældre skulle sætte 3 ord på dig. Hvad ville de putte på dig? Tror du? Det er jo et gæt, gætterier.

Mads: Eh, meget, altså at jeg havde meget energi... Også måske noget temperament, altså eh... Også omsorgsfuld. Fordi eh, altså jeg har temperament, og jeg kan godt blive sur, hvis jeg føler der er... Hvis jeg ikke selv kan se det. Og jeg kan blive sur over mange små ting. eh, altså jeg ved ikke om jeg kan give et eksempel, men altså... Jeg kan blive sur over mange små ting, som kan fuldstændig gøre mig rasende. fordi eh, jeg ikke selv kan forstå det. Eller hvis...

...

Mads: (...) Jeg var kun til de timer, som jeg sådan selv havde interesse i.

Ida Marie: Hvad er det for nogle timer?

Mads: Jamen, altså det er nok primært engelsk. Eh, jeg har altid været god til engelsk, fordi jeg har været sådan en lille gamernørd osv., eh... så det har jeg haft gavn af, og jeg kan godt lide... fordi jeg ved, der kan jeg deltage, og der er jeg... Der ligger jeg over middel. Altså, så der kan jeg give lidt ekstra af mig selv.

...

Ida Marie: Var det så også nemmere... Og eh... Flyve frem og tilbage i engelsk?

Mads: Ja, altså så... Fordi, så satte jeg mit fokus på det, og så var mit fokus udelukkende på engelsk, så var det ikke det der computerspil jeg havde på computeren, eller hvad andre lavede, eller hvad der lige skete ude af vinduet eller sådan noget. Og så havde jeg heller ikke, eller så har jeg heller ikke den samme rastløshed. Hvis jeg selv ser interesse i det, så er det... så er den samme rastløshed der heller ikke, som hvis det var, at det var et lortefag eller jeg kedede mig eller lignende.

...

Ida Marie: Var det gode venner du havde før du tog på efterskole?

Mads: (...) Men der er det med ADHD, der er du meget tilbøjelig til at sige ja i forhold til nej. Eh, hvor jeg så begyndte og... Altså jeg havde så røget noget før der, eh... Men det var sådan der jeg reelt begyndte med at ryge. eh... også viste de mig så en gruppe, og så fordi at jeg ikke havde som sådan nogle venner, så... Og jeg blev sådan velkommen her, og det var okay, og det var okay at være sådan her, og det var der ikke noget galt i overhovedet. Så jeg begyndte at føle mig velkommen, og så lærte jeg så en masse og kende, men det var et dårligere selskab. Eh... hvor der blev taget stoffer, og det ene og det andet. Og der var nogle der solgte stoffer, og det var ulovlige scootere, og det var at køre væk fra politiet. Og det var butikstyveri, og til det ene og det andet. Eh...

men det at jeg følte mig velkommen, og det at jeg følte... her var det okay at være anderledes. Det gjorde at jeg blev der. (...).

...

Ida Marie: (...) Er der noget vi som, nu er det lærere vi er ved at uddanne os til... Er der, vi som lærere, kan gøre... eller kunne have gjort dengang, som ville skabe rammerne, for at det var en fed undervisning for dig?

Mads: (...) For mig har det meget været, altså at der kom en og satte mig i gang. Og hvis der ikke gjorde det, så kunne jeg have meget, meget svært ved at sætte mig i gang, og ja, lave noget. Eh... Jeg har ikke følt det, som værende nok, at der stod en op, også sagde at vi skulle gå i gang med det her, eller lave det her, eller forklarede eh... forklaringen, for mig, har jeg haft meget brug for var sådan 1 til 1.

...

Ida Marie: Ja... Lad os starte med undervisningen?

Mads: Undervisning det... der prøver jeg, og sådan overbevise mig selv. Eh... fordi jeg ved godt, hvis jeg går ind til det, og siger "det her bliver noget røv", så bliver det også noget røv

...

Ida Marie: (...) Når du siger, at du ikke kan mærke det i sociale sammenhænge, men at det kan ses udefra. Er det noget du har fået at vide?

Mads: Eh, det er det også. Eh... Det har jeg faktisk... På en måde fået tit af vide. Og der er mange sådan, der har sagt det til mig. Eh... Og man kan også se tydeligt på mig, hvis de her batterier de er ved at gå flade. Fordi så kan jeg godt blive... På en måde... Sur eller depressiv eller lignende (...) så kan det gå ud over folk, som det ikke skulle gå ud over. Eh... men jeg har så også været meget god til at sige undskyld, også lige forklare at der her, det var ikke meningen overhovedet.

...

Ida Marie: Ser du det som en styrke eller svaghed at have ADHD med dig i rygsækken?

Mads: Eh... Jeg ser det lidt som en blanding. Det er en styrke på de punkter, at jeg har mere energi til at gøre de forskellige ting. Eh... Og der skal mere til, for at jeg går kold. Eh, så hvis det er idræt eller hvis det er sport, så flyver jeg jo bare afsted, og det gør jeg hele tiden, og der er ikke noget der stopper mig. Eh... men det er også svært. Eh, med timer og folk, hvis du skal sidde stille. Så ser jeg det meget som en svaghed. Og der er det, at jeg sådan primært føler mig mest anderledes. Fordi det har jeg svært ved. Der er jeg ikke som andre. Men jeg aldrig oplevet anderledes, og det er det her jeg har levet med hele mit liv. Så det er hvad det er, og gør det altid til noget godt.

...

Ida Marie: Tror du andre ser der som en styrke eller en svaghed

Mads: Jeg tror ADHD, eller normen med diagnoser osv., det bliver set som en svaghed, fordi det er noget der bliver sat på dig. Og det bliver set som... Altså en fejl. Eh, men jeg har... Jeg er fuldkommen ligeglad med hvad alle andre tænker, for jeg lever mit liv, og jeg lever det godt, altså.

...

Ida Marie: Du har ikke fornemmelsen af at andre behandler dig anderledes, fordi du har ADHD?

Mads: Overhovedet ikke. Og det siger jeg også til folk. folk skal ikke tage yderlige hensyn til mig, bare fordi jeg har det her på mig. Eh... Jeg vil altid bare være den normale Mads, der bare har lidt krudt i røven. Der skal ikke sættes anderledes behov til mig, bare fordi jeg har det

...

Theis: Mhmm. Kan du bedre lide sådan noget end at f.eks. sidde i en gruppe og arbejde? Kan du bedre lide gruppearbejde eller?

Mads: (...) nogle gange kan jeg godt have svært ved, hvis folk kan lide det anderledes. Hvis det er en fremlæggelse, og de vælger at skrive noget ind, som jeg er f.eks. imod. Så kan jeg godt have svært ved... Hvad kan man sige... At tolerere det (...).

...

Ida Marie: Mhmm. Så at inddrage folk. Hvad er du udfordret på?

Mads: Det... Hvad kan man sige... Ved at forstå... Hvad kan man sige... Folks holdninger til ting.

12.3 – Bilag 3: Elevinterview – Simon

Følgende er et uddrag af interviewet med Simon.

Det samlede interview kan læses her: <https://ilk.dk/7akrk5>

Ida Marie: (...) Hvis du skulle beskrive dig selv med tre ord, altså tillægsord, hvad skulle det så være?

Simon: Det er megasød, megasjov og megalækker (griner).

...

Ida Marie: (...) Hvis dine forældre skulle beskrive dig med tre ord, hvad ville de så sige?

Simon: Eh, nok larmende, ja, og det er selvfølgelig pga. fifa, og så megadejlig dreng og det. øh. sød dreng.

...

Ida Marie: Du vil beskrive dig selv. Dine forældre, og hvad så med dine venner?

Simon: Megasjov, megasød og mega omsorgsfuld.

...

Simon: Det kan f.eks. være, at jeg har brug for en fritime, og så skal jeg bare komme og spørge, om jeg kan få fri den time, og så hvis jeg er til timerne, og jeg får det svært, så kan jeg eh, ja, så kan jeg få lov til at gå en tur rundt om skolen.

Ida Marie: Hvad gør det, at du får lov til det?

Simon: Altså det der med rundt om skolen, det gør faktisk ingenting, fordi så skal jeg sidde derinde efter to minutter og høre efter alligevel, og den time er meget dejlig, så jeg kan slappe af.

Ida Marie: Har du brug for at slappe af?

Simon: Ja. Fordi jeg kan ikke holde ud en hel uge, hvor jeg er til hver time og skal koncentrere mig 7-8-9 timer om dagen eller sådan noget. Det bliver for meget for mit hoved.

...

Ida Marie: Kan du huske den dag, du fik det at vide, og hvad det sådan gjorde ved dig? Hvad løb igennem?

Simon: Ja. Altså jeg var ikke helt tilfreds med at jeg fik ADHD, fordi at så ehm fordi at i sådan en teenagealder kan det være rigtig svært at sådan håndtere, fordi man gider ikke skille sig ud fra de andre, så ja, det er lidt svært. Fordi man tror, at man ses anderledes på, end man egentlig gør, og man gider ikke at være anderledes.

Ida Marie: Man gider ikke være anderledes

Simon: Nej. Og det er man jo ikke, men det kunne jeg ikke forstå dengang.

Ida Marie: Det kunne du ikke forstå dengang ... Kan du forstå det nu?

Simon: Ja altså. jeg er ligeglad. I mit hoved er jeg kongen af verden.

Ida Marie: Det er fedt! (highfiver Simon)

Theis: Sådan skal det lyde!

...

Ida Marie: Har det været almindelige folkeskoler de andre, eller hvordan?

Simon: Ja, altså der var én. Det var en specialklasse, og det var også kun i ... Det var lige, da Corona startede, lige der fra januar-februar, hvor vi blev lukket ned. Altså der. Hver dag klagede jeg til mine forældre, fordi der... Okay, det kan godt være, jeg har brug for ja nogle gange nogle specielle aftaler, men decideret at sætte mig i rum med 8 andre, der har autisme og ikke kan styre sig selv, det synes jeg ikke var mig.

...

Ida Marie: Det er godt nok dejligt! (pause) Du siger lidt omkring det her med at være anderledes, og at du har været på en specialskole, og der følte, du ikke, at du passede ind.

Simon: Nej, der følte jeg mig anderledes.

Ida Marie: Ja. Kan du forklare det lidt?

Simon: Så jeg har det ikke sådan svært på den måde, at udover det er egentlig mest undervisningsmæssigt, og jeg følte, at i den klasse, det var 8 autister, der farede rundt hele tiden og råbte og "se mig, se mig" hele tiden, og det kunne jeg simpelthen ikke. Jeg syntes, det var pinligt at gå med dem ude på gangen, hvor de andre 8.klasser, der ligesom var "normale", hvis man kan sige sådan, så der følte jeg ikke, at jeg passede ind.

Ida Marie: Har det ændret sig, også hvis vi ser væk fra specialklassen, har du følt dig anderledes engang?

Simon: Phr. Det ved jeg ikke, lidt måske. Nej, det ved jeg faktisk ikke rigtig. Ikke meget. Det er mest, da jeg kom ind i specialklassen, så gik det op for mig, at jeg følte mig normal

...

Theis: Så det var vigtigt, at det var noget, du var god til og kunne finde ud af? Noget der interesse-rede dig?

Simon: Ja, altså jeg kunne ikke lide det der, hvor jeg følte, at alle andre var bedre end mig. Fordi at ja, det ved jeg ikke. Så følte jeg mig dårlig, og ja, jeg gad ikke være dårlig, men det blev jeg jo så, hvis jeg ikke lavede det, og nu er jeg dårlig til stort set det hele.

...

Ida Marie: Er det ... Det der med at sige ja og nej til ting. Hvordan er det?

Simon: Det der med at afvise. Det kan jeg ikke finde ud af. Men. Ja. Det skal jeg nok også blive bedre til at være sådan lidt. Jeg ved ikke, hvad man kalder det. Sådan. At det ikke gør noget, hvis jeg siger nej. Fordi at det er også sådan, at jeg har det meget sådan, at hvis jeg siger nej, ændrer det så synet på mig eller sådan? Det kan jeg ikke rigtig. Det er meget det, jeg overtænker. Sådan. Hvad folk synes om mig, fordi jeg vil altså gerne være den bedste af mig selv og være god over for mine venner, selvom det er svært. For man kan ikke altid være lige god ved, men jeg prøver.

...

Ida Marie: Når du går til noget undervisning. Nu skal vi over at have dansk her bagefter, hvad forventer du af dig selv?

Simon: Så har jeg altid megahøje forventninger til mig selv. Det er også derfor det nogle gange giver mig lidt stress og uro, når de står en halv time og snakker om et eller andet, som jeg ikke rigtig kan finde ud af, fordi så når jeg at gå død i det, fordi jeg ikke rigtig kan sådan ja blive siddende og lytte i en halv time, og hvis jeg ikke ved, hvad jeg skal, så giver jeg op hurtigt. Det er jeg meget god til.

Ida Marie: Hvis du ikke ved, hvad du skal, så sådan at have en struktur?

Simon: Ja, det fungerer ret godt. Og det der med for høje forventninger til mig selv.

Ida Marie: Så det kan faktisk blive sådan halv-hårdt at sidde i?

Simon: Ja, men ja. Det arbejder jeg jo på.

...

Ida Marie: Hvad er det for nogle fag, der er fede, og hvilke er trælse?

Simon: Træls det er, eh, hvad hedder de, eh, matematik, eh, okay dengang vi havde fysik, men sådan, fysik, tysk. De gode er sådant engelsk, idræt, fodbold, altså de der linjefag, jamen ja, egentlig bare engelsk og dem, man skal være aktiv. (...)

...

Theis: Går du så også ind til matematiktimen med rigtig høje forventninger til dig selv?

Simon: Ja, det gør jeg. Og ikke til sådan noget, jeg ved ikke, hvad de der hedder, altså sådan noget $x^2 \times (-y)$, og sådan noget kan jeg bare ikke. Så det er også derfor, jeg har så meget fravær i matematik, fordi det kan jeg bare ikke (...)

...

Ida Marie: Ser du ADHD som en styrke eller en svaghed for den, du er?

Simon: Altså jeg ser det jo egentlig... Jeg ser det som en styrke, fordi altså det kan jo godt være en svaghed i sådan timerne, men generelt set ser jeg det kun som en styrke, eller er bare noget der er. Det er bare sådan jeg er. Det er ikke noget, jeg kan ændre på, og jeg synes heller ikke, at der gør noget negativt ved mig sådan socialt eller noget. Der synes jeg, det er meget godt. Og så er jeg jo selvfølgelig kongen af verden.

...

Theis: Hvis du skulle sige tre ting, der er grunden til, at du prøver nu, hvad tror du så det er?

Simon: Det er nok, øh, hvad i alverden, øh. Medicin, og så støtte, altså al den støtte og, hvad hedder det, støtte og opbakning og folk, der tror på mig og sådan noget, og så bare, ja, også at jeg gerne vil nu, altså nu er det noget ... Jeg vil det bare gerne.

...

Ida Marie: Hvis vi kigger udenfor skolen, hvad er du så god til? Ift. selvforståelse.

Simon: Så er det vel sådan noget, hvordan jeg er overfor mine venner og sådan noget. Altså det er bare at være der for mine venner og være positiv, sådan meget positiv, når jeg er sammen med folk. Ja. Så det må nok være det. Og udfordringer må være, eh. det kan være, nogle gange at mine tanker går sådan udover mit humør, og jeg kommer sådan til at være negativ, og det føler jeg godt, sådan kan påvirke andres humør, hvis jeg sådan er negativ, og så kan mine tanker godt have konsekvens for, hvordan jeg ligesom er, og det er jo ikke en god ting.

...

Ida Marie: Så den her med at være kongen af verden, hvornår melder den sig på banen?

Simon: altså det gør den jo hele tiden, men mest når det går godt, og når jeg er social og sådan noget. Når jeg har det sjovt med venner, så kommer det i hvert fald op.

12.4 – Bilag 4: Samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING

SAMTYKKEERKLÆRING TIL BEHANDLING AF PERSONOPLYSNINGER

Undertegnede, (navn), giver hermed samtykke til, at studerende ved VIA University College, Læreruddannelsen, Ida Marie Brorson og Theis Arnholtz, må behandle oplysninger om mig, (navn), i forbindelse med vores bachelorprojekt vedrørende elever med ADHD, som en del af vores studie.

Nærværende samtykke afgives alene for så vidt angår interviewet, vi laver her, hvor oplysninger fra eget perspektiv gives videre til os, samt observationer tager i undervisningen. Dette forudsætter, at oplysningerne ikke bliver videregivet til andre end de studerende, Ida Marie og Theis, samt evt. deres undervisere.

Dette samtykke afgives endvidere under forudsætning af, at databeskyttelsesforordningen og databeskyttelseslovens regler overholdes, herunder, at oplysninger om mig som Ida Marie og Theis kommer i besiddelse af, som en del af deres bachelorprojekt alene behandles i overensstemmelse med ovennævnte formål og anonymiseres på behørig vis snarest muligt efter indhentningen.

Nærværende samtykke er endvidere betinget af, at alle oplysninger om mig som Ida Marie og Theis er eller kommer i besiddelse af, destrueres permanent, når projektet er færdiggjort.

Jeg er informeret om, at jeg kan trække nærværende samtykke tilbage på et hvilket som helst tidspunkt ved at tage kontakt til nedenstående studerende samt at behørigt anonymiserede oplysninger ikke er omfattet af databeskyttelsesforordningens bestemmelser. Jeg er endvidere bevidst om, at jeg har ret til at få oplysningerne udleveret, korrigeret eller slettet og at jeg har mulighed for at klage over behandlingen af oplysningerne til Datatilsynet.

(sted), den 7. februar 2022.

Elevens underskrift

Hvis nødvendigt, kontakt: Ida Marie Brorson, * * * * *

Theis Nyborg Arnholtz, 279679
Ida Marie Høyer Brorson, 279591

VIA University College
BA Læreruddannelsen, 9/5 2022