

## **Titel:**

'Jeg ville hellere have været i den anden båd' -  
Narrativer om specialundervisning – på sporet af  
læring, identitet og livsduelighed.

En "fortælling" om specialpædagogikkens betydning  
for, hvordan tilværelsen kan opleves.

**En ph.d. – afhandling**

### **Forskningsspørgsmål**

Med udgangspunkt i 33 narrativer fra 16 til 45årige med erfaringer fra specialundervisning undersøges oplevelsen af, hvilken betydning henvisning til - og deltagelse i specialundervisning kan have for unge og voksnes læring i relation til *mødet* med en lærer og læring i et specialpædagogisk og psykologisk perspektiv, *materialisering* af et selv i en stadig identitetsudvikling samt udvikling af empowerment og kompetencer til *mestring* af eget liv.

**Christian Quvang**

**November 2009**

**SDU; Syddansk Universitet**

**IFPR; Forskerskolen for Institut for Filosofi, Pædagogik & Religionsstudier**

# Indholdsfortegnelse

1	Om denne afhandling .....	4
1.1	Forord.....	4
1.2	Læsevejledning og struktur i afhandlingen .....	6
2	Præsentation af feltet og et forskningsspørgsmål .....	7
2.1	Indledning # 1; Professionsperspektivet; mit eget narrativ .....	9
2.2	Indledning # 2; Elevperspektivet; respondenternes narrativer .....	12
2.3	Indledning # 3; Aktuelle diskurser i feltet .....	14
2.4	Tre temaer; Møde, materialisering og mestring .....	19
2.5	Fire respondentgrupper og specialundervisningen.....	22
2.6	Et forskningsspørgsmål .....	24
2.7	Afgrænsning og fravalg .....	26
2.8	Videnskabsteoretisk positionering .....	27
3	Praksis, teori og definitioner; Positionering af et univers .....	39
3.1	Forskningsberetning; Fra praksis til forskning .....	39
3.1.1	<i>Relateret forskning i det specialpædagogiske felt; generelt</i> .....	40
3.1.2	<i>Relateret forskning i det specialpædagogiske felt; specifikt</i> .....	48
3.2	Det teoretiske univers .....	56
3.2.1	<i>Mødet (med 'skole', lærer og læring)</i> .....	58
3.2.2	<i>Materialiseringen (af selv, identitet og relationer)</i> .....	65
3.2.3	<i>Mestring (af eget liv og medborgerskab)</i> .....	80
3.3	Definitioner og operationalisering .....	86
4	Narrativ metode; At fortælle og at blive fortalt .....	90
4.1	Narrativ metode i et metaperspektiv; Positionering .....	91
4.2	Narrativ metode i anvendt perspektiv; Begrundelser og beskrivelser .....	96
5	De 33 narrativer; sådan blev empirien til; Indledning .....	103
5.1	Afhandlingens empiriske univers; Valg og fravalg .....	104
5.2	Processen med at producere narrativer; Sådan blev de til .....	104
5.3	Introduktion; 10.klasse folkeskole - og 10.klasse efterskole elever .....	105
5.4	Folkeskolens 10.klasse elever; Empiriproduktion .....	106
5.4.1	<i>Beskrivelse af empiriproduktionen</i> .....	106
5.4.2	<i>Field notes</i> .....	107
5.4.3	<i>Refleksion</i> .....	108
5.5	Specialefterskolens 10.klasse elever; Empiriproduktion .....	109
5.5.1	<i>Beskrivelse af empiriproduktionen</i> .....	109
5.5.2	<i>Field notes</i> .....	110
5.5.3	<i>Refleksion</i> .....	111
5.6	Introduktion; 20 – 25årige i uddannelses- eller arbejdsprøvning .....	112
5.7	20 – 25årige i uddannelses- og arbejdsprøvning; Empiriproduktion .....	113
5.7.1	<i>Beskrivelse af empiriproduktionen</i> .....	114
5.7.2	<i>Field notes</i> .....	114
5.7.3	<i>Refleksion</i> .....	115
5.8	Introduktion; 26 – 44årige .....	116
5.9	26 – 44årige; Empiriproduktion .....	116

5.9.1	<i>Beskrivelse af empiriproduktionen</i> .....	117
5.9.2	<i>Field notes</i> .....	118
5.9.3	<i>Refleksioner</i> .....	119
5.10	Afsluttende kommentarer .....	120
6	Analyse og tolkning .....	121
6.1	Fra læsning via analyse til tolkning af de 33 narrativer .....	122
6.2	Analyse og tolkning af narrativerne; Præsentation af de to tilgange .....	123
6.3	Tematisk analyse af 33 narrativer; Det almene og det specifikke.....	125
6.3.1	<i>Om de syv unges folkeskolenarrativer og de syv plot</i> .....	126
6.3.2	<i>Temaer i de syv unges folkeskole narrativer</i> .....	129
6.3.3	<i>Om de tretten unges efterskolenarrativer og de tretten plot</i> .....	133
6.3.4	<i>Temaer i de tretten unges efterskole narrativer</i> .....	142
6.3.5	<i>Om de seks 'unge voksnes' narrativer og de seks plot</i> .....	147
6.3.6	<i>Temaer i de seks 'unge voksnes' narrativer</i> .....	150
6.3.7	<i>Om de syv voksen narrativer og de syv plot</i> .....	153
6.3.8	<i>Temaer i de syv voksen narrativer</i> .....	157
6.3.9	<i>Temaanalysen i forhold til møde, materialisering og mestring</i> .....	169
6.3.10	<i>Temaanalysen i forhold til transitions, anerkendelse og inklusion</i> .....	179
6.4	Case analyse; Introduktion .....	195
6.4.1	<i>Nanna 32 år; Case analysen</i> .....	195
6.4.2	<i>Caseanalysen i forhold til møde, materialisering og mestring</i> .....	216
6.4.3	<i>Caseanalysen i forhold til transitions, anerkendelse og inklusion</i> .....	220
6.5	Et indskud og introduktion til et perspektivskift .....	224
6.6	Mit eget narrativ; tilbage mod 'det store narrativ' .....	224
7	Konklusioner; introduktion .....	234
7.1	Konklusioner i forhold til temaer i de 33 narrativer.....	234
7.2	Konklusioner i forhold til plot i de fire respondentgrupper .....	252
7.3	Konklusioner i forhold til møde, materialisering og mestring .....	256
7.3.1	<i>Mødet</i> .....	257
7.3.2	<i>Materialiseringen</i> .....	258
7.3.3	<i>Mestringen</i> .....	260
7.4	Konklusioner i forhold til det longitudinale perspektiv .....	261
7.5	Konklusioner i forhold til specialpædagogik og eget narrativ .....	267
8	Perspektiver.....	272
8.1	Perspektiver i forhold til specialpædagogisk praksis og teori .....	272
8.2	Perspektiver i forhold til narrativ forskning .....	275
	Referencer.....	276
	Resumé .....	290
	Abstract (English Summary) .....	296
	Bilag I .....	303

# DEL I

## 1 Om denne afhandling

### 1.1 Forord

Med dette indledende afsnit præsenteres de forventelige taksigelser og introduktioner til, hvad det er, der kan forventes at møde læseren i de ca.300 sider tekst, der ligger forude. Som sådan ligner denne afhandling formmæssigt formentlig de fleste andre indleverede ph.d. afhandlinger i den humanistiske og især pædagogiske orienterede forskningsverden. På den anden side er denne afhandling lige så unik som alle de andre, og det er dette spænd mellem det specifikke unikke og det generelle almene, der netop er det overordnede tema i nærværende tekst. En tekst, der, som alle tekster og livet selv, repræsenterer en rejse med en indledning hovedafsnit og afslutning, hvor der undervejs gøres afstikkere. Dette er en rejse ind i og ud af et univers af narrativer, der i virkeligheden ikke er virkeligt i den forstand, at det kan verificeres rent fysisk eller mentalt for den sags skyld. Universet for denne afhandling består af menneskers oplevelser i den specialpædagogiske verden, som den opleves at have været engang set fra en aktuel fortælleposition, og dermed set i forhold til, hvordan den aktuelt manifesterer sig i disse menneskers hukommelse, minder, holdninger og følelser. Som med alle narrativer er dette også en rejse, ikke kun ind i de 33 fortælleres livsverden som fortællere, men uvægerligt også ind i min egen qua min profession og professionelle baggrund som lærer og psykolog og aktuelt som forsker og læser af disse narrativer. Selv om dette med at inddrage mit eget narrativ absolut ikke indgik i planerne i begyndelsen. På den måde bliver afhandlingen eksemplarisk for mødet mellem elev - lærer eller respondent – forsker, og samtidig illustrerer hændelser og møder undervejs i arbejdet med afhandlingen, at netop møder kan få afgørende og forandrende betydning for os mennesker og vores liv. Et af målene med denne afhandling har overordnet været at give stemme til en gruppe mennesker, der sjældent er blevet spurgt om deres oplevelser, og aldrig er så mange som 33 udsagn om dette analyseret i dansk sammenhæng. Hermed bliver denne afhandling et

slags pionerarbejde i forhold til feltet specialpædagogik, mens den valgte anvendte metode hertil er en velgennemprøvet forskningstradition i form af den biografiske eller narrative metode med forskning i livsfortællinger. Indenfor humanistisk videnskabstradition tales der om 'The Narrative Turn', om dengang narrativ forskning for alvor manifesterede sig i denne forskningstradition, selv om narrativ forskning i reelt daterer sig helt tilbage til filosofen Aristoteles og hans refleksioner om drama og fortællinger. Arbejdet med nærværende afhandling er af forskellige grunde blevet en lang rejse - og absolut længere end beregnet. Ikke at der har manglet en GPS, eller at der har været for mange 'U – Turns', men de 33 narrativer i sig selv er nok den egentlige årsag til forsinkelsen, for det er ikke bare sådan lige at gå ind og ud af 33 menneskers oplevelser og liv omsat i fortællinger. De bliver hurtigt betydningsfulde og 'kræver' deres permanente rum også efter mødet er slut, for det er først her, rejsen ind i disse universer for alvor starter med materialiseringen af en forståelse af disse levede liv. På denne rejse har jeg oplevet betydningen af møder, tilknytninger og relationer og dertil knyttede frustrationer, tvivl, aha oplevelser, glæder, "er det nu godt nok" følelser osv. Så rejsen er blevet længere end beregnet med mere tvivl, eufori og hårdt arbejde, end jeg havde forudset, og om denne livsform er særlig sund, kan nok betvivles, men en rejse kan ikke afbrydes og tiden kan ikke stilles tilbage, når rejsen først er påbegyndt. Og med rejser er det sådan, at den rejsende ofte bliver klogere og øger sin mestring i forhold til at forstå verden og sig selv.

Som nævnt har jeg mødt en række mennesker, jeg gerne vil takke her. Det gælder ansatte og kolleger på IFPR, Forskerskolen på SDU, 'Dampe' medlemmer og mine kolleger i University College Vest (UCV) og i særlig grad kollegerne i Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion (NVIE), men sidst og ikke mindst min vejleder Marianne Horsdal, der har støttet og udfordret mig, i det jeg har oplevet som den rigtige balance. Dog vil jeg til allersidst og i særlig grad takke de 33 mennesker, der valgte at sige ja til at fortælle deres livshistorier og på den måde forhåbentlig lade deres oplevelser og den selvforståelse, de har skabt, komme i spil, ikke for at redde verden eller beskyldte nogen for noget, men i al sin enkelhed 'blot' bidrage til at forbedre skolen og samfundets indsats i forhold til mennesker i særligt udsatte positioner eller med særlige behov. Jeg er ikke i tvivl om, at hvis dette skal lykkes, så er det vigtigt, at de professionelle også bidrager hertil. Hvordan dette måske kan gøres, kan der læses om på 'rejsen' gennem afhandlingen.

## **1.2 Læsevejledning og struktur i afhandlingen**

Denne afhandling er opbygget i syv hovedafsnit i en struktur, der på sæt og vis følger den akademiske tradition for opbygning af en afhandling, der repræsenterer arbejdet med bestræbelsen på at besvare det stillede forskningsspørgsmål<sup>1</sup>. Således tager den overordnede opbygning af afhandlingen læseren igennem kendte territorier, som præsentation af feltet, forskningsspørgsmål, praksis, teori, definitioner og så videre, for at afslutte med konklusion og perspektivering. Under dette traditionelle og forventelige forløb gemmer sig dog en variation af en ellers godt gennemprøvet genre, idet denne afhandling reelt er opdelt i to meget forskellige dele. De første 100 sider består overvejende af en række teoretiske positioneringer, hvor temaer, begreber og metoder med relevans for analyser og tolkning fremlægges sammen med videnskabsteoretiske overvejelser og begrundelser samt en præsentation og operationalisering af de tre centrale og gennemgående begreber i afhandlingen. Herefter følger så at sige et informativt link til den resterende del af afhandlingen i form af en præsentation af, hvordan empirien blev til suppleret med en række refleksioner, der gør det muligt for læseren at få et blik på de valg og fravalg, der er uomgængelige i forbindelse med empiriske overvejelser. Dette afsnit i afhandlingen er således skrevet for at give denne en transparens, der gør det muligt at gennemskue præmisserne for det, der er centralt i den efterfølgende analyse og tolkning. Efter disse godt 120 siders 'tilløb' følger det, der er afhandlingens korpus i form af analyse og fortolkning af de 33 narrativer og de deraf afledte konklusioner. Disse afsnit udgør godt 140 siders tekst og afsluttes med de perspektiveringer, der trækker tråde tilbage til den praksis, hvor essensen af konklusionerne forhåbentlig kommer til at bestå deres egentlige prøve. Med andre ord falder denne afhandling groft sagt i to halvdele hvor første del er teoritung og anden del er empiritung. Disse to afsnit er så forbundet af et afsnit, der repræsenterer en slags reference til afhandlingens kontekst i 'den virkelige verden' i form af den professionsverden, der omfatter skolen og skoler<sup>2</sup>.

Med disse indledende informative kommentarer kan rejsen gennem afhandlingen starte.

---

<sup>1</sup> Se afsnittet Resumé for en egentlig præsentation af afhandlingen.

<sup>2</sup> I forhold til læsningen af afhandlingen skal det her indledningsvis nævnes, at alle citater fra narrativerne er kursiverede og indrammet af citationstegn og ikke indrykkede i forhold til afhandlingens øvrige tekst. I teksten forekommer anvendelse af tegnet: ' der indikerer en let ombearbejdning af teksten fra et narrativ. Endelig skal det her nævnes, at der i Bilag I er givet et eksemplarisk eksempel på et af de 33 narrativer.

# DEL II

## 2 Præsentation af feltet og et forskningsspørgsmål

En kendt dansk sang starter sådan; "Husker du vor skoletid, husker den så nøje"<sup>3</sup>. Meget symptomatisk er det så de eneste linjer i sangen, der berører dette emne, mens resten handler om den sjov og kærlighed mellem piger og drenge. Dette tema synes langt vigtigere for sangens protagonist, hvor sangen med sit spørgsmål og reference til almen menneskelige erfaringer vel blot er et påskud for at komme i kontakt med 'den anden'. Plottet handler altså i virkeligheden nok nærmere om svaret på spørgsmålet; "Hvad siger man for at komme i kontakt med nogen, der måske synes attraktiv eller interessant?" Eller tolket og omskrevet til et mere fagspecifikt sprog med videnskabelige referencer er det relationer og identitet, der er de vigtige omdrejningspunkter i sangen. Temaer der til stadighed og ikke så underligt optager mange mennesker, ikke kun i sange, men også i uddannelsesforskningen generelt. På den anden side er der eks. ikke oparbejdet en bred viden om, hvad den gruppe elever, der netop oplever vanskeligheder i skolen så husker fra skoletiden. I det hele taget er det specialpædagogiske felt sørgeligt underbelyst i den kvalitative del af uddannelsesforskningen på trods af, at debatten i medierne om netop dette felt fylder meget og ofte foregår meget følelsesladet. Senest er der i skrivende stund atter en gang blevet fokuseret på specialundervisningen i og med undervisningsministeren på selveste Fandens fødselsdag den 11/6 2008, under overskriften; "*Minister gør op med den rummelige folkeskole*" på forsiden af dagbladet Politiken, udtaler, at de voksende udgifter til specialundervisning i kommunerne er et stort problem; "*Det er som med sygehusene, man kan bruge ubegrænsede ressourcer*", og senere; "*Men det er på tide at få hele området sat under lup og få undersøgt, om vi bruger ressourcerne rigtigt*". Meget symptomatisk er der så en række forslag til opstramninger og formaninger, der synes mere ideologisk og moralsk funderede end baseret på egentlig viden om feltet.

---

<sup>3</sup> Sangen "Husker du vor skoletid? Husker den så nøje", der egentlig hedder; "Det var på Frederiksberg". Faktisk handler den overhovedet ikke om skoletiden, men rummer bl.a. følgende meget sigende linjer: "Barnelykken, ak så kort, altid jeg vil prise! Men nu må du drage bort - fra mig og Dukke Lise". Var det nu så lykkeligt, og er der alene tale om minder, der skal prises eller roses? Kan disse minder mon lære os noget?

Undervisningsministeren har ret i, at der er behov for undersøgelser, såvel kvantitative som kvalitative, fordi der på dette felt ikke er gennemført særlig mange undersøgelser eller ført megen statistisk de sidste mange år, hvorfor viden om specialundervisning og specialpædagogik er forholdsvis begrænset og i et vist omfang omgærdet af myter. For eksempel er det at give 'stemme' til denne gruppe mennesker, der aktuelt oplever eller har oplevet at blive henvist til specialundervisning og dermed mulighed for at fortælle om betydningen af deres oplevelser fra udkanten af fællesskaberne, kun realiseret i begrænset omfang i dansk uddannelsesforskning<sup>4</sup>. Selv om det netop er disse mennesker, der kan fortælle et og andet, der ville være relevant for at optimere ikke kun ressourceudnyttelsen, men vigtigere endnu kvaliteten af denne indsats vurderet i et individuelt perspektiv bl.a. i forhold til hvad indsatsen betyder for læring. Forskning i dette aktørperspektiv med fokus på, hvordan, det vi alle husker mere eller mindre klart fra skolen, så er lagret i hukommelsen, følelserne, det ubevidste for ikke at sige i kroppen som førsproglige oplevelser, indvirker på vores aktuelle liv og tanker om fremtiden, er især relevant i forhold til problemet med at mobilisere og fastholde børn, unge og voksne i uddannelse og arbejde. Dog er vigtigheden af at få dette aktørperspektiv i forgrunden ikke kun vurderet ud fra et ressourceperspektiv (læs: besparelse og effektivisering) og dermed eks. en ungdomsrestgruppe problematik. At dette aktørperspektiv med fordel kunne manifesteres tydeligere i dansk uddannelsesforskning er i særlig grad begrundet i den forbindelse der uvægerligt vil være mellem oplevelserne fra skolen og disse oplevelsers betydning for fortsat læring, identitet, og det at kunne klare livets udfordringer.

Men det er ikke kun denne gruppe, der har været og er tavs, for også de professionelle, altså pædagoger, lærere, psykologer etc., oplevelser og erfaringer i arbejdet med specialpædagogiske problemstillinger er ligeledes relativt sjældent registreret i forskningen. Ofte citeres repræsentanter fra organisationerne som eks. Danmarks Lærerforening, Skole og Samfund og meget symptomatisk sjældnere Elevernes Landsorganisation, hvor disse udtalelser, der er formuleret ud fra et helt specifikt perspektiv, hyppigere bidrager til en begrænsende frem for en faciliterende diskurs i det offentlige rum. Hensigten med nærværende ph.d. projekt er først og fremmest at give stemme til de mennesker, der aktuelt oplever eller har oplevet specialundervisning og

---

<sup>4</sup> Se afsnit 3.1 'Forskningsberetning' for en præsentation af disse undersøgelser.



dermed deres perspektiv på oplevelserne med specialpædagogikken, om jeg så må sige oplevet 'på egen krop'. Men som det vil fremgå af afhandlingen, lader dette sig ikke gøre uden til en vis grad også at inddrage det perspektiv, der er de professionelles, in casu mit eget som mangeårig aktør i det specialpædagogiske felt og pt. som forsker in spe.

De to aktør perspektiver i form af professionsperspektivet og elevperspektivet vil blive suppleret med en præsentation af aktuelle specialpædagogiske diskurser som det tredje perspektiv. Med disse tre nedslag introduceres det specialpædagogiske felt, hvorefter der vil blive reflekteret og skrevet i en bane frem mod formuleringen af et forskningsspørgsmål blandt andet ved at foretage et loop i forhold til denne afhandlings egen forhistorie.

## ***2.1 Indledning # 1; Professionsperspektivet; mit eget narrativ***

Denne afhandling er i sig selv et narrativ, der afspejler dele af et liv som repræsentant for professionerne og dermed den rejse, der professionelt og personligt har været foreløbig 54 år. Af disse mange år er 8 år brugt som folkeskolelærer i folkeskolen, 3 år er brugt som Assisterende Skolepsykolog, 8 år som ledende psykolog af en PPR og endelig er de sidste 10 år anvendt til, som lektor på et lærerseminarium, senere et CVU og nu et University College, at undervise lærerstuderende og diplomstuderende samt at arbejde som konsulent i 'Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion'. Som lærer, psykolog, ledende psykolog, lektor og konsulent har det dermed gennem hele forløbet i høj grad været med udgangspunkt i et psykologisk pædagogisk perspektiv, der bl.a. omfatter specialpædagogikken. Dette felt er i overvejende grad, det landskab jeg har rejst i, og derfor kender særdeles godt. Men samtidig er det også sådan, at når du kender stederne, tager du noget for givet. På den måde udvikles såkaldte 'blinde pletter'. Det er dette landskab med dets åbne bakker og skjulte steder, der er rammen om et narrativ iklædt og udformet på baggrund af de formelle krav, der stilles en ph.d. afhandling. Afhandlingen er også i sig selv en rejse gennem et landskab af skiftende erkendelse og læring, der afspejler de spring og forskydninger, der opstår, når betingelser for meningstilskrivelse ændres. Alene det, at skulle arbejde med selve skrivningen af en ph.d., tvinger til perspektivskift. Andre perspektivskift kan opstå ved fysisk at rejse udenfor det kendte landskab for eksempel i forbindelse med det miljøskifte, der kræves for at gennemføre et

ph.d. forløb. Miljøskifte og ophold på to engelske universiteter, og arbejdet der, blev forstyrrelser, der netop fik den konsekvens for besvarelsen af forskningsspørgsmålet, at jeg måtte inddrage min egen rejse gennem liv og specialpædagogik for at forbinde arbejdet med de 33 narrativer med min egen fortælling. I første omgang var det alene hensigten at fortælle denne historie igennem respondenternes oplevelser af deres liv, som disse blev fortalt i deres narrativer. Denne tilgang blev som nævnt ændret radikalt, fordi at rejse ikke kun er at leve, men også at erkende og opleve det nødvendige og produktive i at gennemføre et perspektivskifte. Dette blev klart efter mødet med mig selv, i det narrativ jeg blev bedt om at fortælle for at belyse mulige sammenhænge mellem mit eget liv og arbejdet med min ph.d., og som svar på det udfordrende spørgsmål; *“Why do you do the research, you do?”*<sup>5</sup>

*Linden: “Did you experience feelings while these interviews were happening in your research?”*

*Christian: I think in both (two specific narrators mentioned in the interview; my comment), of course that goes for a lot of the interviews, but the reason why I felt so intense, was of course also, I don’t have that sure memory about it, but I think I related to my own career, and my time working as a psychologist; specially with Nanna. I probably thought about that, because I tried to connect her experiences to my approach when I worked as a psychologist.*

*Linden: Can you say a little more about that?*

*Christian: Yeah what connects? Hmm I think, what has given me some thoughts was perhaps the question: Why we as psychologists, of course I can only speak for myself, why I, being a psychologist, perhaps not always was fully aware of the many competencies that these children or youngsters actually possessed. Why we as psychologists that is why I myself couldn’t or didn’t realise those competencies and why I didn’t got those more into play more actively. So what I thought about was some lost opportunities in my work. Things I should have dealt with ...*

*Linden: Do you feel guilty at times?*

---

<sup>5</sup> Mit narrativ blev fortalt til Professor Linden West in Canterbury, March 2007, optaget på en båndoptager, transskriberet af fortælleren selv og endelig godkendt af interviewer. Udskriften består af 21 sider. Narrativet er fortalt på engelsk og gengives her uoversat for at fastholde nuancer, der måske ellers ville gå tabt. For en uddybning af baggrunden for dette interview og omstændighederne omkring dette se præsentationen i afsnit 6.6, der er analyse af dele af mit narrativ, der har relevans i nærværende kontekst.

*Christian: No, I think. No I'm not sure if it's guilt but I will say that the more I work with narratives now at the present, the more I'm actually getting closer to feeling some kind of guilt ... yeah perhaps it is guilt."*

I dette narrative interview afsløres tilsyneladende vigtige motiverende personligt relaterede og emotionelt baserede grunde til overhovedet at arbejde med netop dette ph.d. projekt. Det, retrospektivt at opleve fortrydelse eller ligefrem skyld i forhold til ikke at have udnyttet nogle muligheder for at lytte til og lære af nogle menneskers ellers latente kompetencer, synes at være et vigtigt tema i narrativet. Endelig, om end noget forsinket, at give stemme til denne gruppe mennesker synes tilligemed at være et særdeles motiverende incitament for arbejdet. Dette gik først op for mig, da jeg, efter jeg havde været ude at rejse og der havde fortalt mit eget narrativ, på vej hjem i flyveren måtte se i øjnene, at et andet perspektiv var nødvendigt, hvis forskningsspørgsmålet skulle besvares optimalt.

Det der skete var, at jeg i en vis forstand, med reference til Aristoteles og begrebet peripeti, peripeteia eller 'the peri point'<sup>6</sup>, gennem mit miljøskifte og 'mødet' med Dr. Linden West som supervisor og ikke mindst 'mødet' med mit eget liv som fortalt i et narrativ, måtte se mit selv og min selvforståelse 'materialiseret' i et andet perspektiv. Dette blev et vendepunkt, der fik indflydelse på arbejdet med analysen af narrativerne. Eller med andre ord førte dette til en ændret position, der ikke kun betød et nyt perspektiv, men også indebar mulighed for mere kvalificeret at 'mestre' arbejdet med at styrke perspektivet og dermed besvarelsen af forskningsspørgsmålet. Således måtte perspektivet ændres eller tilføres en ny struktur og plottet ændres, fra 'blot' at skrive om betydningen af andre menneskers oplevelser med specialpædagogikken på baggrund af nogle narrativer, til også at skrive om betydningen af mine egne oplevelser relateret til specialpædagogikken. Da det således viste sig ikke at være nok 'kun' at give stemme til mennesker med oplevelser i specialpædagogikken, og da det måske samtidig ikke alene var et spørgsmål om dette med fortrydelse og skyld, kunne der så være andre og måske vigtigere forhold,

---

<sup>6</sup> I flyvemaskinen hjem til Danmark læste jeg en anmeldelse af et hovedværk indenfor rockmusikken, hvor perspektivet netop ikke var selve musikken, men den skelsættende begivenhed i anmelderens eget liv, der gjorde, at denne, fra at have negligeret dette hovedværk, nu pludselig kunne forstå betydningen af dette værk. Derfor måtte anmelderen revurdere, både eget liv, og værket og reelt dermed anerkende værk og liv fik en ny mening og betydning. For en uddybning af begrebet peripeteia se eks. ph.d. afhandlingen skrevet af Claus Krogholm Kristiansen:1998: Narrative konstruktioner – Essays om fortælling, tid og erindring.

der mere præcist definerede det der skete og aktuelt sker i specialpædagogikken? Det er i al sin enkelhed besvarelsen af dette og lignende relaterede spørgsmål, der efterprøves i denne afhandling, hvor en Kopernikansk vending midt i arbejdet altså gav et noget ændret perspektiv på landskabet.<sup>7</sup> Det synes måske ubeskedent at starte med mig selv. På den anden side kan der dog være en vigtig pointe i den positionering, der for det første medvirker til at skabe transparens i nærværende tekst, og for det andet og nok så vigtigt kan være medvirkende til at understrege den vigtige pointe, der er i 'ikke at miste sig selv'. Dette er en vigtig pointe for de professionelle pædagoger, lærere, psykologer mv., der arbejder i velfærdsprofessionerne. Faggrupper som disse møder ofte mennesker med særlige behov, der måske tilligemed er i en særlig og udsat position, hvor opmærksomhed på forandring og udvikling af den professionelles selv ikke nødvendigvis er det, der ofres flest resurser. For professionelle er der nemlig i dette felt perspektiver, der muliggør personlig udvikling og læring, der i mange tilfælde ikke bliver aktualiseret, med mindre der sker noget særligt eks. relateret til tilfældigheder, nysgerrighed, supervision eller gennemførelse af et uddannelsesforløb. Resultatet af sådanne forandrende processer i professionelles liv, karakteriseret ved særlige sensitive overgange, transformationer eller transitioner<sup>8</sup> muliggør altså, dels en anden professionel mere kompetent platform, dels og måske vigtigere muligheden for læringsprocesser på det personlige plan. Efter således at have præsenteret det ene perspektiv, eller mit eget som repræsentant for professionerne så at sige, skiftes til det andet repræsenteret ved de mennesker, in casu nuværende eller tidligere elever med erfaringer og oplevelser fra specialundervisningen, der, som respondenter, har bidraget til besvarelsen af forskningsspørgsmålet for denne ph.d.

## ***2.2 Indledning # 2; Elevperspektivet; respondenternes narrativer***

For at supplere professionsperspektivet og for at sætte scenen så at sige, vil jeg dernæst give stemme til dem, der først og fremmest er i fokus ved at præsentere elevperspektivet. Dette vil ske med inddragelse af bearbejdede uddrag fra to narrativer og kvalitative interview indsamlet i foråret 2004, der, som en del af et større pilotprojekt, samtidig

---

<sup>7</sup> Se afsnit 2.8 for en uddybning af det videnskabsteoretiske udgangspunkt i øvrigt

<sup>8</sup> Se afsnit 3.2.3 for en uddybning af overgang, transformation og transition.

udgjorde en 'testkørsel' for dataindsamling til det egentlige ph.d. projekt<sup>9</sup>. I det, der nok er en fiktiv samtale, men samtidig også er udsagn baseret på næsten ordret citerede udsagn, bliver det klart, at der er et utal af problemstillinger knyttet til det at opleve problemer i skolen. Dette 'interview' med Line og Rune indledes med spørgsmålet: *"Hvad er det første, I kan huske fra Jeres skoletid?"*

*Lise: "Jeg startede med at gå til specialundervisning i 1.klasse. Eller måske var det bare lektiehjælp. Det var, fordi jeg ikke kunne huske så godt, tror jeg. Så havde jeg jo også svært ved at lære det, vi skulle. Så kom jeg ind i et rum. I starten en gang om måneden og senere flere gange om ugen. Det var vist for at finde ud af, om jeg ikke kunne eller bare ikke gad. Det var sammen med et par andre, der også havde svært ved det. Måske var det også fordi min mor havde været på hospitalet i København, og jeg lige var kommet hjem fra familiepleje.*

*Rune: Det første jeg kan huske er også fra 1.klasse. Jeg kan tydeligt huske, hvordan læreren, altså klaselæreren, allerede dengang blev træt af mig, fordi jeg ikke kunne det, han syntes, jeg skulle kunne. Så var jeg også langsommere end de andre. Meget langsommere. Det tog lang tid for mig at sige alfabetet. Jeg var også selv ked af det. At det var sådan, men som ordblind kunne du ikke følge med på samme måde som de andre. Måske var det derfor læreren tit sendte mig ud af klassen efter alt muligt som papir og sådan noget.*

*Lise: Ja, også for mig var det 'nederen' at gå i skole allerede tidligt. Selv om jeg altid nok var glad alligevel på en eller anden måde. Så var det alligevel ikke rart, at det var sådan. Altså, at jeg ikke var som de andre, og bare kunne det der, vi skulle kunne i skolen. Men jeg har aldrig været ked af det som dig."*

Med dette citat fra et aktørperspektiv (Quvang:2008) antydes den kompleksitet, der er forbundet med det at have særlige behov, at være i en udsat position og opfatte sig som

---

<sup>9</sup> Denne 'samtale' er baseret på to elevers narrativer og udsagn fra de efterfølgende kvalitative interviews indsamlet i forbindelse med forberedelserne til en ph.d. De to unge har ikke siddet overfor hinanden og ført en samtale, men de har hver for sig svaret på de samme spørgsmål. Selve 'samtalen' er altså fiktiv og en rekonstrueret 'ghostwriting', hvor faktiske udsagn fra de to narrative interviews indgår. Enten som de blev formuleret af de unge selv, eller delvist reformuleret og under alle omstændigheder sammenskrevet til en 'samtale'. Rune er 9.klasse elev, Lise er 10.klasse elev i 2004 og begge elever på en efterskole. Selve genren 'ghostwriting' er inspireret af - og bygger bl.a. på en ide fra Carl Rhodes (Rhodes:2000) præsenteret på et tredags internationalt ph.d. seminar "Perspectives on Identity in Learning and Educational Research" ledet af bl.a. Etienne Wenger og Carl Rhodes på Ålborg Universitet november 2006.

anderledes. Mere specifikt antydes allerede blot i disse få linjer temaer som eks. en mulig betydning af den sociale arv, diagnosens betydning for selvopfattelsen, oplevelsen af at være til overs, oplevelsen af at være besværlig og blive sendt ud, fornemmelsen af de forskellige komplicerede 'store' følelser, der har så stor betydning for eks. kamp eller flugt samt oplevelsen og den diffuse og flerfacetterede betydning af eksklusion og inklusion. Alene med introduktionen af disse temaer vil der være nok til et utal af forskningsprojekter i mange år. Hvorom alting er, så viser disse få men meget sigende uddrag fra pilotprojekt materialet, at der i narrativer om oplevelser fra skoletiden er mulighed for at indsamle megen viden om disse oplevelsers betydning for eks. læring, identitet og strategier i forhold til at holde ud og 'overleve. Nok så interessant er det, set fra et narrativt perspektiv, at det umiddelbart synes forbundet med vanskeligheder at genkalde sig visse skoleminder eller fragmenter af disse, mens andre står meget klare i hukommelsen eller måske er lagret og huskes på andre måder med andre sansemodus. Det er interessant, fordi et narrativ dermed åbner muligheder for kig ind i en verden af betydningsfulde oplevelser og dermed sammenhænge mellem før, nu og fremtid, uden at det nødvendigvis er fastlagt i den rækkefølge. Sammenhænge, der tilsyneladende kan være skjulte eller 'sovende' og mulige at fremkalde i og med oplevelser manifesteres i en livshistorie eller et narrativ. Denne indsigt er selvfølgelig først og sidst noget, der kommer fortælleren selv til gode, men samtidig giver det forskeren muligheder for at beskrive, tolke, analysere, konkludere og perspektivere på meget personlige oplevelser. Med dette elevperspektiv, så mættet med indtryk og information om skoletiden og den samtidige mulighed for interessante indblik i narrative problemstillinger, bliver det klart, at der her er et oplagt forskningsfelt, der således vil kunne belyse 'sorte huller' i det specialpædagogiske univers. Men i hvilket omfang vil et aktuelt og overordnet blik på den specialpædagogiske diskurs eksempelvis, som denne afspejles i fagtidsskrifter mv., afsløre, at de her nævnte temaer i de to perspektiver udfoldes i artikler og argumenter? Svaret på dette spørgsmål vil fremgå af det flg. afsnit, der er en præsentation af nogle få ud af utallige og aktuelle diskurser i spil.

### ***2.3 Indledning # 3; Aktuelle diskurser i feltet***

Med de to perspektiver just præsenteret er det relevant også at opholde sig ved den aktuelle diskurs, således som den former sig i de faglige sammenhænge, for at denne

afhandling kan indplaceres i en relevant kontekst. Der er flere dominerende diskurser relateret til feltet specialpædagogik anno 2009, diskurser der tilligemed også var dominerende i 2004 ved starten af dette projekt. På den måde er baggrunden for dette projekt lige så relevant relateret til de aktuelle diskurser dengang som nu. Som nævnt i introduktionen til dette afsnit er en fremtrædende diskurs (stadig) det evindelige og ofte én dimensionale fokus på ressourcer. Dette sker, når pragmatiske eller økonomisk relaterede diskurser blandes sammen med politiske eller etiske diskurser (Holmgaard:2004). Hvor de første ofte vil være bestemt af behov for her og nu løsninger, vil de sidste overvejende være ideologisk bestemte og fokuseret på et langsigtet perspektiv. Med denne skelnen mellem forskellige diskurser bliver det måske mere overskueligt at forholde sig til de ofte meget komplekse problemstillinger, det også i specialpædagogisk regi er nødvendigt at forholde sig til. Nedenstående følger en række eksempler på aktuelle diskurser, der er særlig relevante for denne afhandling.

### **Rummelighed eller inklusion og eksklusion samt dilemmaer**

Rummelighedsdebatten er i skrivende stund blusset op med Undervisningsministerens udmelding (se ovenfor), der på mange måder afspejler de skeptiske holdninger, der er i lærerkredse og i Danmarks Lærereforenings opfattelse af rummelighed. På den anden side er inklusion og eksklusion meget højt profilerede temaer, ikke mindst fordi Danmark i 1994 ratificerede Salamancaerklæringen, der netop forpligtiger stater til at øge inklusion på alle niveauer i samfundet og ikke mindst i skole og uddannelse. Blandt andet har Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion ([www.nvie.dk](http://www.nvie.dk)) været med til at sætte inklusion på den pædagogiske dagsorden i kommuner og på skoler. I initiativer med inklusion som mål er der, til forskel fra arbejdet med integration, fokuseret på relationer frem for individ. Ligesom der i tilgangen til inklusion eks. på skoleområdet ligger en række andre nyere pædagogiske perspektiver i det at løse forpligtigelsen med inkludere ved eks. at arbejde med dilemmaer og andre udfordringer relateret til inklusion (Eggertsdóttir:2005, Madsen:2005, Quvang et al:2008, Bertelsen:2000, Bertelsen:2006).

### **Problemer i specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand**

Evalueringsinstituttet EVA har i 2007 publiceret resultatet af en undersøgelse af Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (EVA:2007), der i særlig grad

sætter fokus på rummelighed og inklusion i forhold til elever med behov for særlig støtte. I rapporten konkluderes det, at skolernes indsats via den specialpædagogiske støtte kaldet AKT (Adfærd, Kontakt og Trivsel), skal *"fungere som nøgle til øget rummelighed"*, de ældste elever skal prioriteres i skolen, og endelig skal *"samarbejdet om den specialpædagogiske bistand"* styrkes på alle niveauer (ibid:11). Herudover konstateres det i denne undersøgelse, at udgifterne til specialundervisning faktisk er stigende, samt at der på skolerne er tale om så flydende grænser mellem almen og specialpædagogik, at disse bør undersøges nøjere for at få afklaret *"hvad specialpædagogisk bistand egentlig er og kan"* (ibid:9).

## **Diagnoser**

En afledt problemstilling af denne tingenes tilstand med stigende henvisningsfrekvens til specialundervisning kan registreres i betydningen af diagnosen. Siden vedtagelsen af globalt at anvende UN diagnose apparatet ICD – 10 i midten af 1990'erne har der været øget fokus på betydningen af at få stillet en diagnose, således at offentlige myndigheder og systemer legitimt kunne allokere støtte og støtteforanstaltninger. Denne praksis synes stadig at gribe om sig og skabe sit eget system med yderligere forskelsbehandling og evt. eksklusion i skolen, hvor såkaldte 'gråzonebørn' med eks. socialt emotionelle vanskeligheder, der ikke umiddelbart kan diagnosticeres, ikke tildeles støtte i hverken almen - eller specialundervisning. Denne problematik uddybes i et interview med Søren Langager (Holm:2008:8), hvor en vigtig pointe, er at den specialpædagogiske praksis i højere grad skal afvejes i forhold til hvilke opgaver almen pædagogikken skal løse. Med dette peges på forholdet og dynamikken mellem inklusion og eksklusion som en væsentlig nøgle til løsningen af opgaven i forhold til børn og unge med særlige behov eller i særlig udsatte positioner(Quvang:2006; Quvang:2008).

## **Særligt udsatte**

I forlængelse af diagnose problematikken og børn eller unge med særlige behov og i særligt udsatte positioner er der grund til at pege på en anden relevant rapport, der udover at fokusere på den såkaldte 'best practice' og forebyggelse, også peger på et perspektivskifte i professionernes tilgang til at løse opgaven i skolen. I denne rapport (Muusman:2006:10) konkluderes det, at skolekulturen må ændres for at skabe plads til de



særligt udsatte børn og unge, og i særdeleshed er det nødvendigt med et øget fokus på den enkelte elev:

*”En virkelig sikring af rummeligheden i folkeskolen vil indebære et paradigmeskift fra at se elever i en klasse som en homogen gruppe, til et fokus på det enkelte barn i sin samlede livssituation. Herved åbnes øjnene for, hvordan man kan styrke barnets kompetencer og lyst til læring samt mulighed for øget social deltagelse. Det er indlysende, at det faglige udbytte sjældent bliver stort i en kontekst, hvor barnet mistrives”.*

En anden vigtig konklusion i rapporten med relevans for denne afhandling er det forhold, at der peges på nødvendigheden af at der etableres et forhold mellem lærer og elev baseret på tillid. Begrebet tillid beskrives, dels som en forudsætning for læring, dels som en forudsætning for et fornuftigt og udviklingsfaciliterende samarbejde mellem parter, der er berørt af skolens praksis som eks. eleverne internt, lærerne internt samt i forhold til eks. forældre, embedsmænd og politikere. Med begrebet tillid antydes et psykologisk pædagogisk perspektiv omfattende etiske dimensioner som respekt og anerkendelse.

## **Mobning**

Temaet mobning har været i fokus i skoleregi en lang årrække. På det seneste har der ydermere været meget tale om den mobning, der tilsyneladende også trives i arbejdsmæssig sammenhæng. Det er generelt accepteret og dokumenteret i en lang række undersøgelser, ikke mindst her i Skandinavien, at mobning kan få endog særdeles alvorlige psykiske og sociale konsekvenser for menneskers udvikling og liv. I nærværende sammenhæng vil det være relevant at henvise til det overnationale dokument om rammer for børns opvækst, der foreligger i kraft af UNICEF 'Konventionen om Barnets Rettigheder', der er ratificeret af den danske regering i 1991. I denne konvention er der en række formuleringer, der netop har sigte på at forhindre mobning eller andre former for fysiske eller psykiske overgreb på børn alle unge.

## **Restgruppeproblematik og diskussionen om akademisering**

En meget presserende problemstilling de sidste årtier i det danske samfund har været restgruppeproblematikken for hver eneste ungdomsårgang, hvor ca. hver femte ung ikke

har opnået at få en ungdomsuddannelse eller fast tilknytning til arbejdsmarkedet. Problemstillingen er ligefrem prioriteret meget højt på flere skiftende regerings dagsorden, uden at opgaven endnu kan siges at være løst. Knyttet til denne diskurs er der de senere år dukket et andet tema op i og med blandt andet Undervisningsministeren direkte har udtalt, at der er sket en u hensigtsmæssig akademisering af en lang række uddannelser lige fra eks. mureruddannelsen til sygeplejerskeuddannelsen og læreruddannelsen. Under alle omstændigheder er det et faktum at mange unge igennem mange år har været 'fanget' i eller imellem systemer, der har også haft konsekvenser på et psykosocialt plan for selvtillid, selvagtelse og selvværdsfølelse.

### **Medborgerskab**

Medborgerskab er et begreb, der er fokus på ikke kun i Folkeskolelovens formålsparagraf men bl.a. også i forhold til uddannelse, arbejde og globalisering. I relation til nærværende afhandling er dette perspektiv særdeles relevant, idet en forudsætning for at blive aktiv samfundsborger på områder som uddannelse, arbejde og det civile samfund er, at borgeren med udgangspunkt i tidligere erfaringer ikke er blevet afskrækket af at begive sig ind i nye læringsfelter, tage chancer og bryde barrierer i sit eget liv. Hvilket der er en vis mulighed for, hvis der er tale om ophobede og dominerende negative erfaringer i forbindelse med læring, arbejde og indflydelse via medvirken i det civile samfund. Når der tales om inklusionsproblematikken, og dermed deltagelse for børn og voksne i udkanten af skole, uddannelse og samfund, bør opmærksomheden i særlig grad rettes mod, dels unge med behov for såvel uddannelsesmæssige kvalifikationer som medborgerskabs kompetencer, dels sammenhængen mellem det lokale og det globale arbejdsmarked og de deraf følgende strukturproblemer samt uddannelsesopgaver (Antikainen:2006; Osler & Starkey:2005).

Herudover er der naturligvis mange flere diskurser med mere eller mindre relevans for nærværende sammenhæng, som eks. betydningen af at have anden etnisk baggrund end dansk, den fortsatte indsats i forhold til børn og unge med vidtgående vanskeligheder efter Strukturreformen og læseindsatsen i forhold til børn og unge med læsevanskeligheder. Betydningen af disse udfordringer for professionerne er markante, og på flere måder synes det som om uddannelsen eks. til folkeskolelærer ikke pt. matcher feltet, i og med

der er en forholdsvis høj procent nyuddannede lærere, der ikke er beskæftiget i jobbet ret længe efter endt uddannelse. Med vedtagelsen af den ny læreruddannelseslov i 2007 er der gennemført en række ændringer, der, både understøtter krav om øget faglighed, og samtidig peger på betydningen af rummelighed og konklusion i og med de enkelte linjefag skal ekspliciteres, hvordan der arbejdes med denne opgave, ligesom der er indført et nyt relevant fag i denne kontekst som linjefag, i form af faget Specialpædagogik<sup>10</sup>.

Med dette sidste perspektiv vedr. den reducerede rekruttering til læreruddannelsen samt i relation til børn og unge med særlige behov og indførelsen af et nyt linjefag i læreruddannelsen særlig in mente er et oplagt at der er behov for at bidrage til et kvalificeret videngrundlag for indsatsen i det forhold til det specialpædagogiske felt.

## **2.4 Tre temaer; Møde, materialisering og mestring**

Med disse præsenterede syv temaer, der tegner aktuelle relevante diskurser i feltet, bliver det muligt mere kvalificeret at indkredse de temaer og facetter, der sammen med elevperspektivet og mit eget perspektiv må indgå i den triangulering, der danner afsæt for det forskningsspørgsmål, der bliver styrende for arbejdet med at give stemme til, hvordan det, at have oplevet specialundervisning tolkes af dem, der har prøvet det 'på egen krop'. Inden dette forskningsspørgsmål præsenteres er det dog nødvendigt med dette sidste supplerende afsnit, idet der undervejs i arbejdet er fremkommet tre temaer, der til stadighed synes at få større og større betydning og liv i arbejdsprocessen med nærværende ph.d. Denne opdukkelse eller emergens vedrører temaerne **møde**, **materialisering** og **mestring**, og tilblivelsen af disse temaer skal ses i forhold til processen med strukturering af især teorierne, men også i analyserne af empirien. Med disse tre temaers opdukkelse, på basis af utallige test af indholdet i - og betydningen af disse undervejs i ph.d. forløbet, har **mødet** med lærer og læring, **materialisering** af identitet og selv gennem relationer og **mestring** af empowerment nu indtaget en særlig plads i helheden. Derfor vil disse tre temaer kort introduceres, begrundes og positioneres nedenstående på basis af mine egne refleksioner og umiddelbare forståelse for så efterfølgende at blive uddybet i teoriafsnittet 3.2.

---

<sup>10</sup> Dette nye linjefag er efter linjefagstilmeldingen sommeren 2009 det 4.største linjefag, kun overgået af de obligatoriske fag dansk og matematik samt af idræt.

### **Mødet med lærer og læring**

En lærer, læreren, flere lærere, alle lærerne. Sådan bøjes navneordet og samtidig vil de fleste der har gået i skole ved læsningen af de enkelte bøjningsformer formentlig få bestemte associationer til oplevelser fra møder med lærere og læring der har betydet et eller andet positivt eller negativt. I et pædagogiske og ikke mindst i et specialpædagogisk perspektiv, hvor der er tale om en formelt defineret undervisningsopgave, er det sådan, at enhver form for undervisningssituation er baseret på en relation mellem en lærende og en undervisende, hvor begge dog er lærende. Eller det kan være en relation mellem den lærende og en tekst som 'det fælles tredje' i en eller anden form. Denne relation, når der er tale om den menneskelige interpersonelle relation, vil ikke alene være baseret på det formelle aspekt, at den ene af parterne i relationen får løn for at undervise den anden, men i lige så høj grad vil kvaliteten af relationen være baseret på en række andre erkendte eller ikke erkendte aspekter, der er virksomme for samspillet. Det afgørende er mødet mellem den lærende og underviseren og spørgsmålet om, hvad der konstituerer dette møde. Dette kan blandt andet være i form af tidligere erfaringer fra de involverede individers møder fra andre sammenhænge lige fra begges fødsel. Afgørende for udkommet af dette møde er som udgangspunkt tillid. Har eller opnår individerne tillid til hinanden, og skabes der dermed forhåbninger om, at der kan samarbejdes om det fælles tredje og dermed læringsprocessen. Som en mulig kvalitet og konsekvens af dette tillidsspørgsmål kan, eller rettere vil, der blive etableret et mere eller mindre betydende tilknytningsforhold mellem de involverede individer, hvor identitet og selv bringes i spil igen og igen.

### **Materialisering af identitet og selv**

Identitetsspørgsmålet er som få andre temaer blevet og bliver stadig undersøgt i mange videnskaber og naturligt nok især indenfor psykologi. Måske i sådan en grad at selve begrebet identitet er i fare for at blive et hverdagsbegreb frem for (fortsat at forblive) et videnskabeligt ditto. På trods heraf er begrebet stadig et kernebegreb, der diskuteres og udvikles i forskellige videnskabelige retninger, ikke mindst under påvirkningen fra den nyeste viden om hjernen i relation til følelser, udvikling af social kompetence og tilknytning. Begrebet identitet er i nærværende sammenhæng forstået som den stadige forandringsproces i tid og rum i forhold til andre, der for individet betyder, at der ikke kan defineres en endelig identitet men at identitetsdannelseprocesser gennem netop

forandring og transformation bidrager til etablering af det selv der som individ netop i kraft af denne differentiering har mulighed for at opnå øget kompetence og agere som et selv med egen identitet i aktuelle sociale relationer. Dermed er der etableret en dynamisk forbindelse mellem den proces, det er at blive et menneske eller et selv med (uvægerligt) skiftende identitet og så denne proces som den er indskrevet i processer i de sociale fællesskaber. Det er på basis heraf, at historien om begge niveauer og samspillet herimellem fortælles gennem narrativer, biografier og historier. Således bliver identitet til dynamiske temporære processer, der er indlejret og løbende (gen)skabes samt ændres igen og igen gennem et menneskes narrativer. Samtidig med at et menneske på den måde skaber identitet og et selv er det en realitet at dette menneske samtidigt 'fortælles' af omgivelserne via alle de relationer og samfundsinstitutioner dette menneske indgår i.

### ***Mestring eller empowerment***

Et vigtigt aspekt ved undervisning er at lære mennesker at lære og at lære dem at klare sig selv i forhold til de mange og facetterede udviklingsopgaver livet indebærer. Empowerment begrebet, der på dansk kan oversættes til noget i retning af: styrkelse, bemyndigelse eller selvstændiggørelse, er et centralt begreb, der bl.a. er fokus på i diskursen om tidligere ubemyndigede personer med eks. psykiske udviklingsproblemer og disse menneskers indtræden som borgere i det civile samfund. I den pædagogiske og specialpædagogiske diskurs har der især været fokus på dette begreb fra begyndelsen af 1990'erne og fremkomsten af begrebet resiliens eller modstandsdygtighed som oversættelsen blev i forbindelse med fokus på de såkaldte 'Risikobørn'. I forlængelse af det dengang brede fokus er der i dagens pædagogiske diskurs et mere skarpt defineret fokus på udsatte grupper af børn og unge bl.a. initieret af internationale politikker som eks. Salamanca erklæringen, Konventionen om Barnets Rettigheder samt love/bekendtgørelser på specialområdet. I relation til denne afhandling og positioneringen af begrebet mestring er det oplagt at knytte oplevelser fra specialundervisningen med den aktuelle diskurs omkring inklusion og eksklusion fra de nævnte politikpapirer. Netop fordi det må være oplevelser som at føle sig indenfor eller udenfor sociale fællesskaber, der må formodes at have betydning for disse menneskers liv og dermed tilligemed må afspejles som betydningsfulde elementer i deres narrativer om oplevelser i forbindelse med specialundervisning. I forlængelse heraf er det endvidere relevant at fokusere på hvordan

inklusion og eksklusion så i et narrativt perspektiv indvirker på mennesker liv ved eksempelvis at støtte eller undergrave disse menneskers meningstilskrivelse og dermed opfattelse af egne handlemuligheder.

## ***2.5 Fire respondentgrupper og specialundervisningen***

For at belyse disse temaer og dette univers er det nødvendigt, at der i det metodiske design af empiriindsamlingen nøje overvejes hvilke grupper af mennesker, det vil være relevant at give stemme og dermed indsamle narrativer fra. Hvor det oprindeligt var planen, at respondentgruppen alene skulle udgøres af folkeskoleelever og dermed et særligt fokus på ungdom, er det blevet til inddragelse af tre forskellige aldersgrupperinger for at få et tydeligere indtryk af forandring og udvikling fra ung til voksen. Dermed tilstræbes muligheden for at kunne antyde specifikke eller typiske oplevelser og forløb uden at det valgte metodiske perspektiv dog karakteriserer nærværende empiriske arbejde som en egentlig longitudinal eller forløbsundersøgelse. I forskningsspørgsmålet er der således fokus på tre kategorier aldersgrupper og egentlig fire forskellige grupper af mennesker, der er udset som respondentgrupper i forbindelse med indsamlingen af narrativer i form af elever i folkeskolen, elever på efterskole, unge voksne og voksne. I forhold til fokus på de unge 16 – 18årige i folkeskolens overbygning knytter der sig nogle kommentarer. Ungdommen er i de vestlige industrialiserede og højteknologiske vidensamfund blevet en særlig periode for kompetenceudvikling imellem barndom og voksenliv. For ungdommen her i vesten er det en særlig opgave at forberede og dygtiggøre sig i forhold til de mange krav, der stilles i uddannelsesmæssig sammenhæng og i samfundslivet mere generelt. Fra 11 – 12 års alderen og frem til begyndelsen af tyverne er der med andre ord tale om en periode med særlig fokus på udvikling af fysiske, kognitive, sociale og emotionelle kompetencer, der kan bringes i spil, efterhånden som den unge i stadig stigende omfang frigør sig fra tilknytning til familiemedlemmer andre nære kærlighedsobjekter, opdager muligheder for udvikling i andre relationer og dermed muligheder for at etablere nye deltagelsesbaner og erfaringer i et dynamisk samspil med omgivelserne. Hermed antydes relativiteten i ungeperspektivet, idet den aktuelle og lokale kontekst i form af tid og sted altid må medinddrages som en foranderlig ramme omkring det at være ung. Altså kan der ikke være tale om universalteori for ungdom. Dermed er det

også klart, at betingelserne for at være ung og realisere egne ønsker og drømme er forskellige afhængig af mange aspekter omfattende eks. betydningen af at have problemer med kompetencetilegnelse i relation til formelle krav og uddannelser. Et særligt lokalt dansk fænomen gør sig gældende i denne sammenhæng i og med at en forholdsvis stor gruppe unge afslutter skoleforløbet i 9. og 10.klasse på en efterskole. For elever med læringsvanskeligheder eller af andre grunde i udsatte positioner vil dette efterskoleophold som regel blive gennemført på en efterskole kendetegnet ved en særlig indsats i forhold til denne gruppe elever. Dette perspektiv må selvsagt tages i betragtning ved den metodiske tilrettelæggelse og design i forhold til optimal besvarelse af forskningsspørgsmålet. Hvis og når dette at have problemer fortsætter ud over skolealderen, som det gør for en gruppe mennesker kunne det formodes at oplevelsen af møder, materialisering og mestring vil påvirkes i et eller andet omfang. Med kategoriseringen af denne gruppe mennesker som unge voksne antydes at der er tale om mennesker i en mellemposition med risiko for at blive fastholdt i diskurser og dagsordener der hidrører skole og uddannelse samtidig med at der er pres på i forhold til at blive voksen hvilket vil sige få en uddannelse, et arbejde og en familie. Med fokus på de 'unge voksne', forstået som aldersgruppen fra 18 eller 19 til midten af tyverne og deres narrativer, kunne der etableres et indblik i den overgang til voksenverdenen, der ikke er lige let for alle. De voksne er her defineret som den gruppe mennesker, der har gennemført, eller er ved at gennemføre et kompetencegivende forløb som voksen. Denne gruppe respondenter må formodes at have gjort en række erfaringer med fortælling af narrativer, hvor betydningsfulde oplevelser ikke kun fortælles, men også perspektiveres til et længere forløb tidsmæssigt dermed også rummer flere aspekter med relevans for besvarelse af forskningsspørgsmålet. Ydermere vil et voksenperspektiv også betyde et andet psykosocialt perspektiv i kraft af et andet modenhedsniveau.

Sammenfattende og i forhold til det metodiske perspektiv i forskningsspørgsmålet, er det således nødvendigt ikke kun at spørge de unge, fordi de er unge står midt i det hele ligesom de andre grupper respondenter står i deres, og netop derfor ikke selv er i stand til at vurdere væsentlige aspekter og sammenhænge pga. 'feltblindhed'. Sådanne overblik kan således først opdages og erkendes, når de unge som unge voksne og voksne er kommet på afstand af ungdomsårene. Derfor vil en datatriangulering, hvor de tre forskellige aldersgrupper og fire respondentgrupper inddrages for at fortælle om deres

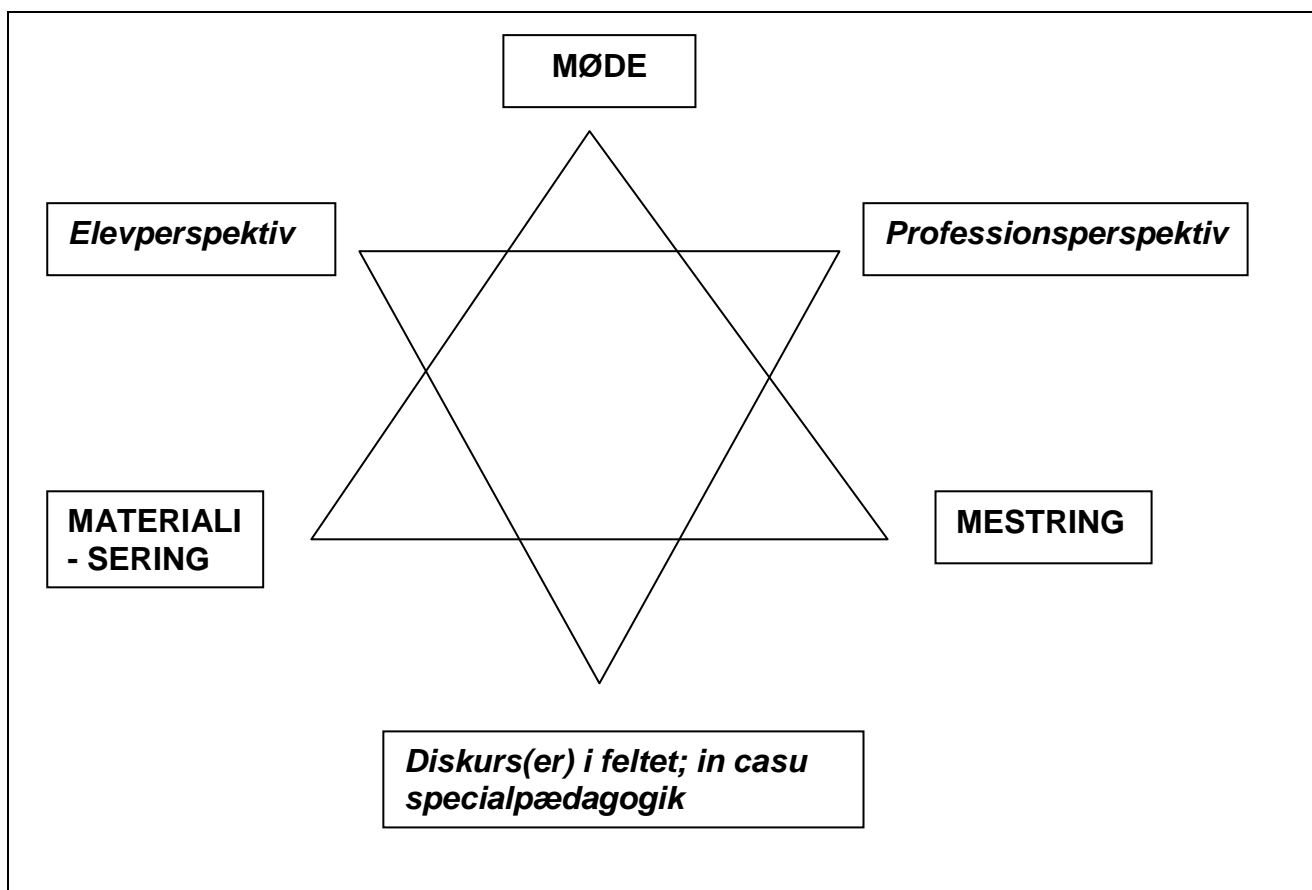
skoleoplevelser, forventeligt kunne belyse forskningsspørgsmålet i et bredere perspektiv. I forhold til specialundervisning og specialpædagogik skal der afslutningsvis som oplæg til forskningsspørgsmålet knyttes nogle kommentarer. Når der, i forskning og i afhandlingen i øvrigt, opereres med begreberne specialundervisning og specialpædagogik er det med reference til folkeskoleloven og de tilknyttede bekendtgørelser og vejledninger, hvori disse begreber og retningslinjer for operationaliseringen til praksis i skolen er beskrevet. I forhold til tidsdimensionen og det aspekt, at der med inddragelsen af tre grupper respondenter vil være tale om et aldersspænd på måske op til flere årtier, er det et faktum at der ikke siden slutningen af 1980'erne og frem til strukturreformens gennemførelse i januar 2007 er sket store markante ændringer i praksis og pædagogik indenfor specialundervisning og specialpædagogik. Således vil elever der har gået i skole i 1980'erne på trods dengang andre gældende folkeskolelove med tilhørende bekendtgørelser og vejledninger ikke have oplevet så forskellige rammer i forhold til elever, der har gået i skole i begyndelsen af år 2000 for så vidt angår strukturelle eller indholdsmæssige aspekter. Et eksempel er at bekendtgørelse og vejledning i dækkende de sidste 20 år ikke har skiftet markant indhold. Et andet eksempel herpå er det forhold at der allerede omkring 1990 blev peget på nødvendigheden af differentiering i lovmæssig sammenhæng, mens det på trods heraf i 2005 kunne konstateres at differentiering stadig ikke var blevet indført som vigtigt alment pædagogisk styrende princip eks. i forhold til elever med særlige behov. At der ikke er sket forandringer er så nok så meget sagt i og med eks. teambaseret undervisning udbredes i disse år, men i store træk er forholdet mellem specialundervisning og almindelig undervisning stort set uændret på trods af aktuelle markante debatter omkring 'den rummelige folkeskole'. Under alle omstændigheder vil det præsenterede tematiske univers, som det vil fremgå af forskningsspørgsmålet nedenstående, hovedsageligt fokusere på mere generelle og tidløse forhold, der er lige gyldige, hvad enten det er 1985 eller 2009, sker i Ribe eller Rø under Folkeskoleloven i 1978 - eller 2007 udgaven.

## **2.6 Et forskningsspørgsmål**

Med ovenstående er de teoretiske referencer og empiriske valg, der ligger til grund for formuleringen af forskningsspørgsmålet for nærværende afhandling, præsenteret som en indføring i afhandlingens univers. I senere afsnit følger en uddybning af, såvel teoretiske



som metodiske overvejelser og dermed de valg, der ligger til grund for analysen af det omfattende datamateriale. Som oplæg til præsentationen af forskningsspørgsmålet vil ovenstående introduktion blive sammenfattet i en model, der visuelt illustrerer den kompleksitet, der indeholdes i afhandlingens univers. Modellen omfatter de tre former for menneskelig aktivitet eller handling, såvel på et ydre, som et indre plan; **møde**, **materialisering** og **mestring**, der er tre forskellige, men samvirkende og samtidige elementer i enhver pædagogisk proces, og her er tænkt som en triangulering, der sammen med den præsenterede triangulering med **professionsperspektiv**, **elevperspektiv** og **diskursperspektiv** danner en 'stjerne', der forventes at kunne rumme vigtige pejlinger for bl.a. specialpædagogikken ved at pege på væsentlige betydende dynamiske forhold.



Med udgangspunkt i de fremførte begrundelser og uddybningen af relevante perspektiver og temaer sammenfattet i figuren, ihukommende at konteksten for besvarelsen af forskningsspørgsmålet er påvirket af min egen professionsforståelse som afspejlet i mit eget narrativ, er det nu muligt at præsentere forskningsspørgsmålet for denne afhandling med følgende ordlyd:

## **Forskningsspørgsmål**

Med udgangspunkt i narrativer fra unge i udkolingen i folkeskolen, unge voksne i gang med afklarende kompetenceforløb samt voksne under uddannelse eller i arbejde og alle med erfaringer fra specialundervisning undersøges hvilken betydning oplevelsen af henvisning til - og deltagelse i specialundervisning kan have i forhold til *mødet* med en lærer og læring i et specialpædagogisk og psykologisk perspektiv, *materialisering* af et selv i en stadig identitetsudvikling, samt udvikling af empowerment og kompetencer til *mestring* af eget liv.

## **2.7 Afgrænsning og fravalg**

Først og fremmest er der grund til at opholde sig ved et aspekt, jeg ind imellem er blevet præsenteret for, når jeg har præsenteret mit projekt f.eks. formuleret som: ” Hvorfor har du ikke spurgt lærerne om, hvad de oplevede? Måske endda lærerne for de elever du fik til at fortælle, så det kunne verificeres, om det nu også var sådan”. Svaret på dette spørgsmål og min uddybende kommentar er, at det for det første netop er elevperspektivet, jeg ønsker at undersøge, fordi dette stort set ikke er gjort tidligere, og dernæst fordi jeg har en forventning om, at der er værdifuld viden gemt i dette uprøvede perspektiv. I forlængelse af dette svar er det ligeledes min opfattelse, at det alligevel ikke kan lade sig gøre at få verificeret, om dette eller hint skete sådan eller ikke sådan. Hvis lærerperspektivet skulle medtages, ville klarhed og fokus derfor blive mere diffust. Ved at dække for den ene vinkel bliver den anden måske til gengæld belyst det klarere. Ydermere ville inddragelse af lærerperspektivet sprænge rammerne for, hvad der er muligt at rumme i en afhandling. Derfor må dette perspektiv belyses i andre sammenhænge. Nogenlunde samme svar gælder spørgsmålet, om det ikke var en ide at forældrenes stemme blev hørt. Samtidig inddragelse af forældrene ville på samme måde som ved inddragelse af lærernes stemme betyde en uproduktiv fokusering på, hvad der ville være rigtigt eller forkert i nogle konkrete situationer. En fælles problemstilling i forbindelse med inddragelse af lærere og især forældre ville ’vække’ det etiske problem, at det så ville blive muligt at gennemføre en slags kontrol af, hvad der var sagt og gjort, og hvordan det var forløbet. Med denne mulighed for kontrol ville magtdimensionen blive aktualiseret, for hvis opfattelse og

oplevelse af det skete ville være mest troværdig? Svaret på dette ville nok oftest falde ud til de voksnes eller myndighedspersonens fordel.

Der er heller ikke i denne afhandling særlig fokus på det kønsspecifikke. Dette gælder hverken det indholdsmæssige, og hvad der fortælles om eller det formmæssige, og hvordan der fortælles. Men det er forventeligt, at der vurderet på begge disse aspekter givet vil være forskelle, der absolut også bør gøres til genstand for forskning. Når der ikke her er et specifikt fokus på det kønsspecifikke, er det blandt andet fordi, der med de tre temaer bliver fokuseret mere på generelle processer, der nok til en vis grad er forskellige mellem de to køn, men hvor det vurderet i forhold til forskningsspørgsmålet ikke er det primære fokus. Dette betyder dog langtfra, at der ikke, hvor det vil være relevant med sådanne vurderinger, vil blive peget på kønsspecifikke aspekter, både vedrørende indhold og form.

Endelig er der heller ikke overhovedet fokus på temaet etnicitet, begrundet i de samme argumenter som vedr. det kønsspecifikke, idet det ikke er hensigten at tolke og analysere på specifikke aspekter, men snarere at finde det almene. I specialpædagogikken er det i øvrigt yderst begrænset med kvantitativ eller kvalitativ viden om temaet 'med anden etnisk baggrund and dansk', hvorfor det i sig selv ville blive vanskeligt at finde relevant forskning til hjælp i arbejdet med tolkning og analyse.

## **2.8 Videnskabsteoretisk positionering**

Et givet videnskabsteoretisk udgangspunkt vil altid være baseret på en given forforståelse og erkendelsesinteresse i forhold til det valgte forskningsfelt. Min forforståelse er dermed på en og samme tid mit perspektiv, men også min "blinde plet" eller "døde vinkel", for ingen kan jo se den jord deres fødder står på - netop pga. fødderne! Således er valget af forskningsfelt og perspektivvalg afgørende for alt, lige fra første problematisering til sidste konklusion og så det, der ikke inddrages. Men også forståelsen i sin helhed er betinget af disse ikke altid umiddelbart gennemskuelige valg og tilgængelige epistemologiske dimensioner. Det følgende er en eksplicitering af nogle videnskabsteoretiske spørgsmål og disses betydning i nærværende kontekst.

Først og fremmest er forudsætningen for at forskning kan anvendes og dermed tilskrives mening, at der er et forhold mellem forskning og virkeligheden, eller mere abstrakt livet. Ud fra dette perspektiv er det ikke altid, og måske aldrig, tilstrækkeligt at være *”den fredeligt intellektuelle”*, der ikke vover noget med sin forskning og formidling, for at citere K. E.

Løgstrup i et brev til Hal Koch (Løgstrup:1994:36 – 37):

*”Det har mistet forbindelsen med dette enestående og kostbare liv, for hvis skyld det alene skulle ske som dets udfoldelse, og derfor giver åndsarbejdet i sig selv ikke den fredeligt intellektuelle nogen anledning til strid – for lidenskabeligt strides kan et menneske kun for livets egen skyld”.*

Det er blandt andet på dette kontinuum fra mening til lidenskabelighed, forskningens sandhedsværdi, og ikke mindst anvendelsesværdi, skal vurderes. For som Løgstrup mere end antyder i citatet, så er det optimale åndsarbejde nu engang det, der indskrives sig som et lidenskabeligt båret indlæg for livet. I lyset heraf er det at nærværende afhandling skal forstås; som et 'livsvigtigt' indlæg, der taler for, at nu må tavsheden brydes i forhold til at give stemme til nogle af 'dem' med nogle ubehagelige og måske traumatiserende oplevelser, uanset at dette så kan blive ubehageligt for os andre. I nærværende sammenhæng vil disse refleksioner om videnskabens, og for den sags skyld også lidenskabens, betydning, medføre refleksioner over positionering i forhold til opfattelsen af menneske - og samfundssyn. Dermed bliver der uvægerligt fokus på det specifikt menneskelige eller humanistiske, der her i postmodernismen er under pres og i fare for at blive reduceret til spørgsmål om lingvistik, social relation, system eller gen og neuron (Hunt & West:2006:2). Denne reduktionisme er der grund til at være kritisk overfor; mere interessant er det i stedet at vende sig mod en mulig integration af flere af disse paradigmers perspektiv på det specifikt menneskelige. Argumentationen for dette perspektiv fremføres bl.a. i et 'paper', der godt nok handler om voksenuddannelse. På den anden side gælder det perspektiv i princippet al undervisning uanset aldersgruppe, for måske er de vigtigste læreprocesser dem, der udvider og udvikler relationer i og med at tænkning og følelser ses som bidrag til processer, hvor identitet og selv konstant er under opbygning og forandring som uddybet af Hunt & West (ibid:29):

*“The language of identity takes us so far but suggests something both more powerful and significant in the lives of many adult learners: a struggle for self, no less, and to connect thought with felt images, and to make what has been unconscious, or repressed, conscious. This is a self constantly in the making; forged in the struggles we all share to compose a life more meaningfully on our own terms, however provisional and constrained, via creative, symbolic activity of diverse kinds. We need to salvage some notion of self in conceptualising adult learning: embodied, emotional and relational; socio-cultural and linguistic; autobiographical and reflexive; contingent yet dynamic. S/he has been sorely missed in our conversations about adult learning and needs to be rehabilitated, in new transdisciplinary ways, in a post, poststructuralist world”.<sup>11</sup>*

Der er i det her fremførte et fokus på nødvendigheden af at gå nye transdisciplinære veje i forskning med et fastere blik på identitet og selv og dermed fokus på bevidstgørelse, relation og følelse, der også er referencen for tolkninger, analyser og konklusioner i denne afhandling. Hermed indskriver denne afhandling sig i en tradition med fokus på individet indskrevet i tid og sted eller historie og kultur med et narrativt perspektiv omfattende fokus på kropslige, relationelle og følelsesmæssige perspektiver.

Et interessant, og i nærværende sammenhæng relevant og netop andet transdisciplinært perspektiv, er Bruners videreudvikling af den kulturhistoriske skole til en psykokulturel ditto (Bruner:1998, Bjørnshave:2001:77ff). I Bruners psykokulturelle tænkning formuleres 9 teser om læring og uddannelse, hvor forskellige videnskaber, som eks. psykologi, pædagogik, sociologi og didaktik, sammen med metateoretiske overvejelser integreres til en nødvendig ny ”... rekonceptualisering af bevidstheden og dens udvikling i social praksis” (Bjørnshave:2001:78). I den sammenhæng omtaler Bruner et 9.perspektiv som ”tesen om fortællingen” og det faktum, at viden grundlæggende organiseres på to måder: ’en logisk – videnskabelig’, som vi kender det fra den fysiske verden, systemverdenen og de eksakte videnskaber, samt en ’narrativ’, som er de(n) fortælling(er), der fortolker den menneskelige virksomhed eller livsverdener (ibid.:78). I arbejdet med at afdække hvordan

---

<sup>11</sup> I forbindelse med afsnit 3.2.2 om materialisering vil dette perspektiv på identitet og jeg blive uddybet.

identitet og jeg til stadighed påvirkes og udvikles i samspillet med omverden, er der netop med det narrative perspektiv den mulighed for at forbinde den individuelle livshistorie med det samfundsmæssige, der muliggør analysen af forbindelsen mellem 'det lille narrativ' og 'det store narrativ'. Det er ligeledes perspektivet i nærværende afhandling, at denne forbindelse og dynamik må opfattes som dialektisk forbundet og drevet.

Men hertil vil jeg knytte en anden nødvendig position - nemlig den kritiske. At arbejde med andres narrativer er samtidig at fortolke og fortsætte sin egen fortælling. I denne kontekst som forsker er fortolkning og forståelse af fænomener afgørende, og baseret på dennes, in casu mine, egne erfaringer og ikke mindst indlejret i den sprogliggørelse, som jeg kommunikerer bl.a. netop nu. Og det er ikke problemløst, idet "*Språket gir tolkeren adgang til teksten, men ... samtidig (setter) grenser for forståelsen.*" (Tangen:1998:59), og derfor er det nødvendigt med refleksioner over den hermeneutiske udfordring. I forskning, hvor fortolkning bliver det centrale, er der al mulig grund til at være opmærksom på de hermeneutiske udfordringer og sondringer, der er nødvendige for at komme bag sproget og ind i en mulig mening. Hermeneutikken kan ifølge Ricoeur opdeles i "*hermeneutics of trust*" og "*hermeneutics of suspicion*", netop fordi der i sproget er indlejret bestemte historiske, kulturelle og sociale betydninger og vurderinger (ibid.: 59). Derfor må det, at have tillid eller være mistænksom vedrørende det formidlede og konteksten for tilblivelsen af denne kommunikation, in casu narrativer, være aspekter der fordrer opmærksomhed i en tolkningsproces.

I forlængelse af Ricoeur er det nødvendigt at forholde sig til dette faktum og medtænke kategorier som fremmedgørelse og frigørelse og dermed være vågen i forhold til hvilke data, der er til at stole på, eller subsidiært bør mistænkes som værende udtryk for noget andet, end det umiddelbart oplagte. Således må forskeren nødvendigvis forholde sig hermeneutisk og dermed kritisk til egen forskning og sig selv, og samtidig fastholde det optimistiske perspektiv, at der i alle 'livsverden – systemverden' relationer er tale om et dialektisk forhold, ligesom der i menneskelige relationer, også for forskeren, er tale intersubjektive forhold, der bør være præget af såkaldte "herredømmefri" kommunikative relationer.

I forskningsmæssig sammenhæng manifesteres et vigtigt perspektiv markant i Danmark med 'Roskildeskolen' og det paradigme, der i arbejdet med livshistorier definerer sig som en "fortolkende socialvidenskab", hvor der sættes fokus på teoretiske hovedtemaer som socialisering, sprog og kommunikation (Andersen:2001; Andersen et al.:2005).

Metodologisk er der i dette paradigme bl.a. hentet inspiration fra sociologien og fra Schütze og den symbolske interaktionisme med det åbnende perspektiv på subjektet, at dette "... dannes via reciprokke symbolske interaktionsprocesser, der omfatter den generaliserede anden, signifikante andre og subjektets reflektive forhold til sig selv" (Andersen et al.:2005:9). Dette perspektiv på arbejdet med narrativer er vigtigt i forhold til at afdække komplicerede processer indlejret i socialisering, kommunikation og sprog, der har stor betydning for afdækning af ikke mindst en dynamik initieret på samfundsniveau<sup>12</sup>. Dette perspektiv, omfattende bl.a. signifikante andre og dermed en reference til psykoanalytisk relateret teori, vil også være at finde i den her valgte tilgang.

Dog er det valgte perspektiv i nærværende afhandling overvejende med fokus på, hvordan det enkelte individ selv oplever, og i sit narrativ fortolker, udviklingen af selv og identitet mv. Hermed fremhæves en opfattelse af betydningen af det specifikt menneskelige, som det manifesteres, ikke kun i interaktionsprocesser, men eksempelvis også i kropslige oplevelser, følelser, forestillinger mv. Lige så vigtig er valget af forskerperspektiv i nærværende afhandling med en fortolkning, der løftes ind i den komplicerede relation, hvor fortolkning af, såvel fortolkeren, som fortolkerens fortolkning sættes i spil. Eller sagt på en anden måde bliver perspektivet, at fortolkningen ikke alene tager udgangspunkt i subjektets eller respondentens narrativ, men at forskeren i sit perspektiv tilligemed inddrager sig selv. Hermed tegner sig konturerne af et udgangspunkt for fortolkning af narrativer baseret på et hermeneutisk psykologisk perspektiv med inspiration fra litteraturvidenskab.

I et hermeneutisk perspektiv bliver arbejdet med det narrative og dermed fortolkningen af kommunikation i form af tekster om allerede fortolket levet liv, med Gadamer (2004) og

---

<sup>12</sup> Et eksempel på afdækningen af dette perspektiv er Tekla Canger's Ph.d. afhandling "Mellem minoritet og majoritet – et ikke-sted" fra 2007 om kvindelige lærerstuderende med anden etnisk baggrund og deres fortællinger om uddannelsesvalg og om hvordan identitet og etnicitet har påvirket uddannelsesforløb og livet generelt. Andre eksempler på forskere fra RUC, der gennem en årrække har forsket ud fra et 'Roskildeskole' perspektiv, er Kirsten Weber, Henning Salling Olesen.

Gadamer udlagt af Paahus' (Cellin & Køppe:2003:140ff), en proces, hvor et fortalt narrativ kan forstås i tre dimensioner, som "... *et udsagn om verden, og da er sagen en bestemt forståelse af verden*", "... *en appel en opfordring, en anbefaling, et råd*) og da er sagen en *bestemt forståelse af værdierne*", og endelig "... *et udtryk for hvad der rører sig i den talende, og da er sagen en bestemt forståelse af den indre verden eller personligheden*" (Ibid:151). Tolkningen af narrativer om specialpædagogik, der er det centrale i denne afhandling, er på den ene side nemmere i kraft en vis fælles viden og erfaringsbaggrund for respondenter og fortolker, men på den anden side nødvendiggør netop dette forhold, at fortolkeren selv må fremlægge sin forforståelse. Eller udtrykt således "... *med Gadamer – at det at forstå en tekst er at anvende den på sit eget liv, at tilegne sig den, at gøre den hidtil ukendte og fremmede teksts forståelse af livet og verden til sin egen forståelse, at føje den ind i sin egen forståelseshorisont.*" (Ibid:152). Det er i denne sammenhæng, at arbejdet med fortolkning med et Gadamer udtryk bliver til en "*sammensmeltning af horisonter*", når fortolkningsarbejdet omfatter analyser af bevægelsen eller 'rejsen', hvor man "... *går frem og tilbage mellem den forståelseshorisont, man har i mødet med teksten, og selve tekstens helhedsmening*", og analyse af bevægelsen mellem, "... *at man går frem og tilbage mellem spørgsmål, man stiller til teksten, og de svar, teksten giver på disse spørgsmål*" (Ibid:153). Med andre ord er det netop den hermeneutiske og kritiske tilgang, der afspejles i arbejdet med fortolkning og dermed analyser. Et perspektiv, der peger på nødvendigheden af at forske i det specifikt menneskelige og menneskets praksis, hvor videnskaberne, inklusiv psykologien, endnu ikke ifølge Polkinghorne har formået at hjælpe mennesket til bedre at kunne håndtere egen tilværelse (Polkinghorne:1988). Polkinghorne peger på emergens og mening som temporære aktiviteter eller processer og ikke substanser eller finitte produkter i menneskers livsverden, hvor narrativ mening ikke er tilstrækkelig at håndtere i et perspektiv med krav om eks. afklaring af spørgsmålet om sandhed og evidens (ibid: ix ff.). For Polkinghorne er perspektivet dermed det samme som for denne afhandling, nemlig, at arbejdet med narrativer: "... *provides a kind of knowledge that individuals and groups can use to increase the power and control they have over their own actions*" (Ibid.: 15). Med dette citat understreger Polkinghorne sammenhængen mellem det individuelle og det kulturelle, det lille narrativ og det store narrativ, der fører frem til nogle metateoretiske overvejelser om netop det psykologiske perspektiv.



Dette opgør med videnskabsidealer og psykologi og understregningen af mulighederne i det narrative perspektiv tages et skridt videre af Bruner, der netop peger på menneskets indlejring eller "*delagtighed*" i kulturen, som det der umuliggør etableringen af en psykologi og forskning alene med fokus på individet. Dette Bruner perspektiv, ikke kun på psykologi, men tilligemed på det mening og det narrative, er også perspektivet her med argumentet om, at; "*Eftersom psykologien er så dybt indlejret i kulturen, må den organiseres omkring de meningsgivende og meningsbrugende processer, der knytter mennesket til kulturen ... i kraft af deltagelsen i kulturen bliver meningen offentlig og fælles*" (Bruner:1999/2004: 28). For Bruner bliver det afgørende fokuspunkt, der hvor kultur og psykologi smelter sammen, at prøve at fortolke "*... beskaffenheden af, årsagerne til og konsekvenserne af netop de bevidsthedstilstande – at tro, at begære, at ville, at føle pligt til ...*" (Ibid:29). Ifølge Bruner er kultur og psykologi dermed to praksisformer, der spejler sig i hinanden, hvor det specifikt menneskelige er karakteriseret ved, at der gøres erfaringer med bl.a. de i citatet nævnte følelser, hvorved det med Bruner bliver "*... fortællingen (der) organiserer erfaringen*" (ibid: 46). Med dette citat understreges det, at fortællingen rummer det narrative organisationsprincip, der så at sige indplacerer mennesket i såvel kultur som tid. Dette perspektiv er ligeledes styrende for nærværende analyse med den tilføjelse, at emergens af selv og mening indlejret i det narrative må relateres til temaer som eks. kropsliggjort -, bevidst - og ubevidst hukommelse, læring og identitet og ikke mindst altså følelser.

Fra et videnskabsteoretisk perspektiv indebærer dette en tilføjelse af endnu et perspektiv, hvor en bredere tilgang under en narrativ paraply så at sige kan udfoldes, og hermed tages tråden fra indledningen af dette afsnit op igen. I de seneste år er der især indenfor neurovidenskab, med tætte referencer til psykologi, arbejdet med at analysere opmærksomhedsfunktioner og hukommelse i forhold til udviklingen af identitet og selv (Siegel:2002, Damazio:1999 og Cozolino:2006). I denne forskning er det transdisciplinære perspektiv markant i bestræbelsen på at søge at sammenholde kropslige processer; fra neuron – over synapsniveau til udvikling og mestring af sociale og mellemmenneskelige relationelle kompetencer. Et interessant og vigtigt element i flere af de nævnte forskeres perspektiver er det, at netop følelser og relationer indtager en central plads i kraft af henvisninger til psykologiske paradigmer repræsenterende det psykodynamiske felt med

referencer til Freud, Bowlby, Winnicott m.fl. Med dette understreges det overliggende perspektiv, der peger ind i ikke kun læring i forhold til et kognitivt perspektiv, men rettere tilværelseslæring, hvor det netop er udvekslingen mellem intra - og interpersonelle aspekter der er i fokus. Dette perspektiv, hvor selv og identitet, som hovedtemaer i det narrative relateres til læring og relationer på basis af et transdisciplinært udgangspunkt, er i Danmark indenfor de sidste ti år i særlig grad repræsenteret af forskning i livsfortællinger relateret til professioner og uddannelser på voksenområdet (Horsdal:1999, 2000 & 2008). Fra denne position og på basis af forskningsresultater konkluderer Horsdal i sin afhandling fra 2008 (2008:217):

*”At lære at kunne, at lære at huske, at lære at lære og ikke mindst at lære at være forstået som tilegnelsen af de narrative kompetencer, der er nødvendige for det vedvarende identitetsarbejde i en foranderlig og omskiftelig verden, er, som det fremgår af denne afhandling, ikke noget der bare kommer af sig selv i kraft af det genetiske udstyr eller en kognitiv udvikling eller modning. ... Der er derfor et stort behov for at undersøge og udforske de kommunikative samspil især i de professionelle kontekster, hvor der tages hånd om udvikling og læring”.*

Hermed understreges behovet for, at de fælles eller kollaborative læringsprocesser i pædagogiske sammenhænge, som de afspejles i livsfortællinger eller narrativer, gøres til genstand for egentlig (selv)læring og andre former for læring, for den der skal lære. Men det med (selv)læring gælder ifølge Horsdal citatet implicit naturligvis tilligemed den professionelle, der for at optimere møde, materialisering og mestring netop må se på egen betydning for samspillet. Med ikke kun muligheden for, men nærmere sandsynligheden i, at dette giver to og to forskellige versioner eller oplevelser af den samme hændelse, rejses naturligt nok spørgsmålet om, hvad der er husket og fremstillet rigtigt eller forkert af de deltagende i samspillet. Dette principielle og videnskabsteoretiske spørgsmål om, hvad der i en given oplevelse kunne være sandt eller falsk, gør sig i særlig grad gældende som kriterium for vurdering af forskning i biografier, livsfortællinger eller narrativer. I kritikken fra andre paradigmer eller forskningstraditioner ophøjes netop spørgsmålet om verificerbar objektiv sandhed til et grundlæggende forbehold overfor denne hermeneutiske forskningstradition. For når narrativ forskning ifølge Bruner repræsenterer en metode til

udforskning af komplicerede forhold vedr. 'mind', bevidsthed eller det specifikt menneskelige 'sjæleliv'<sup>13</sup> (Bruner:1999/2004:16 &100) er det overhovedet ikke ønskeligt, relevant endsige muligt at fastlægge 'sandheden' omkring, hvordan mening for mennesket situeres, distribueres og emergerer i det stadige samspil med omgivelserne, der definerer såvel selv'et som samfundet eller kulturen. *"Udforskningen af det menneskelige sjæleliv er så vanskeligt og stikker så fast i det dilemma på en gang at være subjekt og objekt for udforskningen af sig selv, at den ikke kan begrænse sine problemstillinger til tankebaner, der har rod i fysikken af i går"*. (Ibid:16). Bruner's eget svar på dette metavidenskabelige dilemma om, hvordan udforskning af selv'et skal ses i forhold til dominerende videnskabelige krav om sandhed etc., udtrykkes meget præcist, hvor Bruner (Ibid:102) introducerer begrebet plausibilitet og citerer Lee Cronbach: *"... gyldighed er noget subjektivt og ikke noget objektivt. Det, der tæller, er konklusionernes plausibilitet. Og plausibilitet afhænger, med en fri omskrivning af en gammel talemåde, af ørerne der hører"*. I forlængelse af dette citat konkluderer Bruner, at gyldighed i narrativ forskning er *"... et fortolkningsbaseret begreb, ikke en øvelse i forskningstilrettelæggelse"*. I andre sammenhænge anvender Bruner begrebet sandsynlighed om den gyldighed, der netop skabes indenfor rammerne af en specifik kultur og begrænset historisk tid af *"ørerne der hører"*, og stemmen der taler. Når det netop ikke kan afgøres, hvad der i traditionel videnskabelig forstand er falsk eller sandt i narrativ forskning, bliver etiske spørgsmål desto vigtigere, når sammenhæng mellem 'det lille' - og 'det store narrativ' ikke kan gøres op i én sandhed eller én sand position, men i bedste fald blot indikerer etablering af subjektiv mening for respondentens vedkommende. For forskeren bliver opgaven og udfordringen og at fortolke og eksemplificere en sandsynlig sammenhæng, hvor et vigtigt spørgsmål bliver at belyse sammenhængen mellem etik og empati, og spørgsmålet om hvordan forskeren håndterer denne, således at der ikke sker eks. overfortolknings.

Afslutningsvis, og i tråd med fokus på forbindelsen mellem 'det lille narrativ' og 'det store narrativ', vil jeg her vende tilbage til det perspektiv, der relaterer sig til professionerne og praksis i specialpædagogikken. Det særlige her er, at læreren eller pædagogen skal løse en opgave, hvor et vigtigt aspekt er, at det er 'den anden' med særlige behov eller i en særlig udsat position, der definerer professionsperspektivet. Hermed bliver fokus ikke 'kun'

---

<sup>13</sup> Bruner (Bruner:1999/2004:24) definerer 'sjæleliv' som *"... bevidsthedstilstande som at tro, at ønske, at ville, at fatte en mening"*.

den pædagogiske og didaktiske opgave, men i særlig grad bør denne situation og opgave føre til en etisk refleksion og fordring om, hvad der er opgaven og ansvaret, som Løgstrup fremstiller det i "Den etiske fordring" fra 1956:

*"Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre, uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej".*

Med dette citat, (her citeret fra Kristiansen:2003:90), understreges alvoren i den opgave, det er at have en relation til 'den anden', og opgavens vigtighed bliver ikke mindre i og med den er professionel defineret. Samme ansvar og fordring gør sig naturligvis gældende for forskeren, der, i sit møde med respondenterne uvægerligt i et eller andet omfang, vil bidrage til materialiseringen af denne 'den anden' og hans eller hendes identitet og selv og dermed måske få betydning for læring og mestring af livet for 'den anden'. I et videnskabsteoretisk perspektiv vil en forflygtigelse af denne fordring være det samme som at stå tilbage som et dårligt eksempel i og med at have misbrugt tilliden fra 'den anden'. Dette specifikt menneskelige perspektiv Løgstrup fremstiller, peger mod en allerede dengang nødvendig kritik af modernitetens entydige fremhævelse af det individuelle på bekostning af det kollektive eller jeg'ets fremhævelse på bekostning af 'den anden'. En lignende kritik af moderniteten findes hos Hannah Arendt (Arendt:2005), der i analysen af den uvægerlige konflikt mellem det enkelte individs udfoldelse og individets betingelser for udfoldelse i det offentlige, nævner tre slags menneskelig aktivitet; arbejde, fremstilling og handling. Hvor handling er den særlig interessante kategori her, idet handling er uigenkaldelig med uforudsigelige konsekvenser, der i princippet varer ved for altid (Ibid:232ff). Handlingernes konsekvenser aftegner sig i særlig grad i alle domæner af menneskets liv og med særlig konsekvens i det naturvidenskabelige og det politiske domæne ifølge Arendt med referencer til såvel udnyttelse af naturens resurser, atomtruslen som udbredelsen af totalitære politiske systemer som nazismen og kommunismen. Hermed understreger Arendt netop 'handling' som en betydende aktivitet i menneskeliggørelsen, idet den, her citeret fra Dahl og Lykkebergs introduktion (Ibid:10):

*”... åbner verden som et rum, hvor mennesker kan træde frem sammen og realisere deres individualitet. Den fælles verden er en forudsætning for, at det enkelte individ kan udfolde sig storartet. Det er her mennesket agerer i forhold til et fællesskab, og derfor er handling en politisk aktivitet”.*

Ifølge Arendt er menneskelige handlinger, som at give den anden 'et løfte' og samtidig være klar til at vise 'tilgivelse', to essentielle kategorier i det specifikt menneskelige med referencer til både magt i et politisk filosofisk perspektiv og kærlighed i et kristent pædagogisk perspektiv. I begge perspektiver lurer straf eller anerkendelse, hvis ikke ligefrem kærlighed, lige under overfladen som mulig handlings sanktion (Ibid:236). Det er i dette handlingsfelt mennesket har muligheden for vise anerkendelse, og det er her, der er en 'direkte linje' fra Aristoteles' etik begreb til Arendts teori om handling til Axel Honneth<sup>14</sup> og brugen af begrebet anerkendelse, som en kategori til refleksion over, hvordan mennesket, in casu denne forfatter, forholder sig til 'den anden'. Anerkendelse kan sammen med at give et løfte og vise tilgivelse defineres som de handlinger, der fastholder det specifikt menneskelige i værdige relationer, der kan resultere i 'storartet' udfoldelse. Det er denne erkendelsesinteresse, der er perspektivet for denne afhandlings beskrivelse, tolkning og analyse af narrativer om nogle menneskers oplevelse af specialundervisning og disse oplevelsers betydning for livet. Hvor perspektivet samtidig indirekte er relateret til professionerne, idet muligheden for læring og undervisning i - og med narrativer undersøges i forhold til at facilitere tænkning og kvalificere handling.

Perspektivet i disse fordringer er aktuelt specifikt her i Vesteuropa, hvor aktuelle økonomiske forandringer, sociale forandringer og forandringer i uddannelsessystemet og en aktuel verdensomspændende recession betyder, at lærere, men selvfølgelig forskere tilligemed, står over for nye udfordringer. Disse ændrede grundlagsbetingelser indebærer at forskere og lærere med relation til velfærdsprofessionerne at må forholde sig aktivt til borgere, brugere, klienter, forældre, lærere etc.:

*” The new economic and social demands on schools and the need to cope daily with the consequences of ”comprehensivisation” and diversification encourages among young teachers both a liberal realistic attitude as concerns*

---

<sup>14</sup> Honneth og begrebet anerkendelse vil blive præsenteret nedenstående i afsnit 3.2.3 som et centralt begreb i relation til mestring.

*the advantages of privileged groups and a new ideology of respect and compassion toward disadvantaged groups” (Zanten:2004).*

Dette synspunkt, fremlagt i et ”Key Note” indlæg ” New Modes of Representation of Social Advantages through Education: Parental Strategies, Professional Ideologies and Educational Policies”, indebærer, måske endnu mere presserende i 2009 (!), at ansatte i velfærdsprofessionerne må tage stilling til de præsenterede grundlæggende (ud)fordringer. På konferencen i 2004 brugte professor Agnès Van Zanten ligefrem ordet solidaritet, som en mulig og nødvendig holdning til de svage(re) grupper i uddannelsessystemet. Det er netop i forhold til dette univers, med disse etiske og politiske fordringer, den videnskabsteoretiske positionering og de her gjorde refleksioner relateres. Her fem år efter i 2009, med en voksende polarisering bl.a. begrundet i færre allokerede resurser i uddannelsespolitik lokalt og nationalt i DK, strukturreform og pragmatiske holdninger til ideen om rummelighed eller inklusion etc., er dette nok mere nu end nogensinde før aktuelle spørgsmål at skulle forholde sig på et videnskabsteoretisk niveau i den aktuelle og aldrig værdifri uddannelsesforskning. Hvordan den igangværende globale økonomiske recession så vil påvirke den uddannelsespolitiske dagsorden er endnu svært at sige noget om. Men det er grundlæggende på de ovenfor fremlagte præmisser, at sandhedsværdi, generaliserings - og operationaliseringsmuligheder af de i afhandlingen fremlagte analyser og resultater, skal vurderes.

# DEL III

## 3 Praksis, teori og definitioner; Positionering af et univers

Med del III fremlægges konteksten for nærværende arbejde i form af anden forskning i specialpædagogikken og den teori, der relaterer sig til forskningsspørgsmålets univers. Det er endvidere nødvendigt, at de begreber, der indgår i tolkning og analyse, som basis for konklusionerne, ekspliciteres ved at blive defineret, således at disse kan operationaliseres indenfor rammerne af nærværende arbejde. Eller at det bliver muligt for andre at applikere, efterprøve eller videreudvikle disse. Med et sådant grundlag øges muligheden for at resultaterne måske kan komme til at spille en konstruktiv rolle. Men der er grund til at understrege, at der er tale om positionering af et univers og ikke postulater om universelle forhold og sandheder.

### ***3.1 Forskningsberetning; Fra praksis til forskning***

I de følgende to underafsnit vil relevant specialpædagogisk forskning blive præsenteret i to tempi med henblik på en gradvis introduktion til det univers forskningsspørgsmålet omkranser. Praksis er i denne sammenhæng forskning, der foregår i feltet, eller har referencer til dette felt. Som med denne anden forskning, har vejen til perspektivet her været, at studere andres resultater og der finde inspiration og formulere kritik, der dernæst kunne danne udgangspunkt for egne perspektiver. Forskning i den forstand er altså i sig selv at deltage i et situeret praksisfællesskab, hvor der kommunikeres og bygges videre på det, der er fælles erfaring og viden. Dels er der i afsnit 3.1.1 en gennemgang af den generelle forskning i det, der traditionelt opfattes som det specialpædagogiske felt dog med referencer til almen pædagogik. Selve specialpædagogikkens eksistens må hele tiden holdes op mod almen pædagogik, fordi disse pædagogikker er som forbundne kar, hvor definitionen af det ene felt påvirker definitionen af det andet. Temaet den rummelige skole eller inklusion vil være det gennemgående og forbindende perspektiv. Dels er der i afsnit 3.1.2 en gennemgang af specifik specialpædagogisk forskning, hvor det narrative

perspektiv spiller en større eller mindre rolle. Kendetegnende for denne gennemgang er, at der synes at være en markant Nordisk tradition for forskning i det specialpædagogiske felt, men også med vægtige bidrag fra bl.a. Engelsk forskning.

### **3.1.1 Relateret forskning i det specialpædagogiske felt; generelt**

For at indkredse problemstillinger i det specialpædagogiske felt vil det være relevant at gøre dette i den almenpædagogiske kontekst, for at fastholde et relationelt metaperspektiv på det udvalgte forsknings- og genstandsfelt. Specialpædagogikken kan ikke vurderes uden at medtænke problemstillinger i den pædagogik, der vedrører de fleste. Hermed berøres vel i øvrigt spørgsmålet om specialpædagogik er en selvstændig videnskabelig disciplin eller en del af den almene pædagogik, uden at dette spørgsmål i øvrigt sættes på dagsordenen i nærværende forskningsprojekt. Når der her skrives om specialpædagogiske problemstillinger, er det både med fokus på folkeskolerelaterede forhold, men tilligemed problemstillinger relateret til undervisning af voksne. Med dette perspektiv, med fokus på forløbet og forskellen fra ung til voksen er betragtningen, at perspektivet hellere må være proaktivt end kompenserende. Forstået på den måde, at dette projekt har et fokus, der mere handler om at finde stier til ændring af forhold i folkeskolen, end det er med fokus på, hvad det så er for pædagogiske implikationer, der aftegner sig eks i forhold til en voksenpædagogisk indsats, der i øvrigt allerede har placeret Danmark på Verdenskortet (Antikainen:2006).

Før fokus rettes specifikt mod det specialpædagogiske felt, er det vigtigt at fremhæve de senere års fokus på læreren og spørgsmålet om, hvad der karakteriserer den gode lærer, som dette er undersøgt i forskning og undersøgelser relateret til det almenpædagogiske felt. En vej, der er forsøgt gået, er at forske i de gode historier og de gode eksempler for at dele og sprede erfaringer og viden (Laursen:2004). Et andet nyere evidenssøgende nedslag findes i form af et omfattende 'review' gennemført af dansk 'Clearinghouse for Uddannelsesforskning'. I dette felt, med fokus på lærerens betydning "Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole" (Nordenbo et al:2008), understreges det helt entydigt, at lærerens relationskompetence ikke overraskende er afgørende for læring, men tilligemed konstateres det, at der stadig ikke i 2008 eksisterer tilstrækkelig forskning vedr.



dette, der eks. kan udmøntes i vidensbaseret undervisning i læreruddannelsen. Der er dog trods denne konklusion alligevel gennemført flere undersøgelser i det almenpædagogiske felt, der i høj grad er relevant i nærværende sammenhæng for, såvel det indholdsmæssige i form af specialpædagogikken, som det metodiske i form af brugen af narrative forskningsmetoder og forløbsundersøgelser.

En omfattende undersøgelse af netop skolen som organisation er gennemført i Danmark op i gennem 1990'erne. Undersøgelsen (Hermansen:2001a, 2001b) blev gennemført som et aktionsforskningsprojekt, hvor forskerens rolle var defineret som konsulent og deltager i praksisforandring. I forhold til mit perspektiv gøres der her to interessante konstateringer, der støtter mine metodiske og indholdsmæssige overvejelser. For det første konstateres det, at *"Det er hen over årene blevet tydeligt for mig, at den bedste ramme for forståelse af og praktisk arbejde med organisationsudvikling er en historie fortælleramme"* (Hermansen:2001b: 96). Ved at vælge denne metodologiske tilgang vælges samtidig et udgangspunkt i en værdsættende aktuel relation og et fremtidsrettet mulighedsskabende perspektiv, der kan fastholde og matche en kompleksitet, der efterfølgende kan opløses i forståelse, forklaring og kritik. Således etableres en ramme for emergens, der nok anes, men især har mulighed for at blive udviklet i forskning (ibid.:15, Gleerup:2004:83ff.). For det andet er perspektivet i denne organisationsanalyse det indholdsmæssige perspektiv, der vedrører udvikling. *"Det handler altså om at udvikle: ... forståelse for, at udvikling og læring hænger sammen med krise, og at organisationen aktivt arbejder hen imod at etablere sig med rammer og vilkår for frustrationsrobusthedsudvikling."* (Hermansen: 2001b:14). Ved at sammenkæde udvikling og læring, der så sættes i relation til krise, fremstilles et perspektiv, hvor krisen opfattes som en væsentlig forudsætning for kompetenceudvikling. Her er perspektivet godt nok på organisationsniveau, men som dokumenteret i psykologisk teori og især i psykodynamisk teori, er krisen en væsentlig forudsætning for udvikling på individniveau. Hermed bliver det klart, at narrativer kan ses som rummende lærings- og udviklingspotentiale ikke kun for organisationen, men især for det enkelte individ i forhold til udvikling af frustrationskontrol, robusthed og identitet, ligegyldigt om det så er læreren eller eleven. Denne undersøgelse er så at sige fulgt op i undersøgelsen af "Skolens gode og onde cirkler" (Hermansen:2006), der er *"En empirisk forløbsundersøgelse i 4. og 5.klasse af elevstandpunkt og holdninger til uro, disciplin og*

*læring*". En af konklusionerne i den undersøgelse er måske, overraskende nok, at der ikke er en direkte sammenhæng mellem undervisning og interaktionsformer i klassen i forhold til elevernes faglige kognitive udbytte. Til gengæld er der en direkte sammenhæng mellem interaktionen i klassen, herunder med læreren, og det affektive udbytte af undervisningen, som dette manifesterer sig i elevernes indstilling til skolen og læringen og ikke mindst deres selvopfattelse (ibid:42). Dette får forfatterne til at konkludere (ibid:269), at:

*"Selvidentitetsarbejdet er altså et vigtigt aspekt i undervisningen. Her bliver elevens spejling af sin indsats i lærerens reaktion som en, der både kan rummes med den sårbare i appel efter at blive set og hørt, men også kan hjælpes til at identificere de mål og idealer, som han/hun skal arbejde med i en stadig overkommen mere og mere faglig udfordring"*.

Netop for eleven i en specialpædagogisk foranstaltning og ramme er "lærerens reaktion" afgørende for, i hvilket omfang, og hvordan sårbarhed udvikles i forhold til at åbne for læring eller reagere med modstand hertil. Graden af succes synes altså i høj grad betinget af affektive forhold, selv om det, når det her af Hermansen vurderes ud fra et social konstruktivistisk perspektiv, i højere grad generelt tilskrives kommunikative og kognitive aspekter. Dette tilsyneladende spændingsforhold mellem det kognitive og det affektives betydning for undervisningen er ikke blevet mindre aktualiseret i og med der nu skal arbejdes meget målrettet med fagene i folkeskolen for at eleverne opnår gode præstationer i diverse evalueringer i forhold til klare mål etc. Det er et hyppigt fremført perspektiv i debatten om evalueringskulturens tiltagende dominans i folkeskolen, at en negativ konsekvens af denne medvirker til en yderligere polarisering, og måske i sidste ende eksklusion af nogle elever fra praksisfællesskaberne (Quvang;2008).

Når blikket så vendes mod det specialpædagogiske felt, er der umiddelbart få empiriske arbejder, der belyser relevante forhold for arbejdet med nærværende ph.d. Dog er der flere relevante undersøgelser gennemført i den angelsaksiske uddannelsesforskning, hvor der er viden at hente. For eksempel i en ældre, men nu 'klassisk' engelsk undersøgelse (Rutter et al:1984), hvor en række "school processes", med afgørende indflydelse på børn og unges skolegang bredt set, analyseres. Som et resultat af undersøgelsen konkluderes, at en skoles etos, forstået som den kultur, der er fremherskende på den enkelte skole og

indlejret i skolens organisation, er en vigtig faktor for eksempel i forbindelse med spørgsmål som fagligt udbytte og inklusions- eller eksklusionstolerance.

Specialpædagogiske problemstillinger er altså forskellige og vurderes forskelligt på forskellige skoler. I relation til Rutter er der grund til at fremhæve McDermott, der, med sin case om drengen Adam i en efterhånden klassisk tekst (Mc Dermott:1996), konstaterer, at *"Indlæringsvanskeligheder eksisterer som en kategori i vores kultur- og vil tilegne sig en bestemt del af vores børn ... via vores organisering af opgaver, færdigheder og evalueringer"* (ibid:101). Med dette citat peges på relevansen og nødvendigheden af at analysere og forstå dynamikken i den specialpædagogiske praksis. McDermott fokuserer på de forskelligt organiserede processer i skolelivet og hverdagslivet, der i høj grad er med til at definere og placere børn og unge med læringsproblemer i en bestemt situation og institutionel sammenhæng. Denne tilgang vil også blive inddraget i mit arbejde ikke mindst på baggrund af nyere engelsk forskning og udvikling omkring inklusion eller rettere deltagelse og diversitet (Booth & Ainsworth:2004, Dyson:2003). De aktuelle udfordringer der er tale om og kompleksiteten heri fremgår tydeligt af et interview jeg i forbindelse med mit miljøskifte gennemførte med Tony Booth i Canterbury i 2007, hvor jeg spurgte ham, hvad der især var vigtigt at velfærdsprofessionerne forholdt sig til. Svaret herpå var behovet for at få defineret, hvad inkluderende værdier var, eller skulle være, og Tony Booth gav selv, om end lidt modstræbende, et bud på, hvad det kunne være:

*"Well, I hesitate to spell them out, because each notion is itself complex, and we do not have the space to go into detail. But, OK, I think of such values as concerned with equality, rights, participation, community, learning, respect for diversity, compassion, honesty, courage, trust, joy and sustainability. I think that clarity about values is among the most practical things we can achieve for our work in education. Maybe we could continue a dialogue about this?"*

Med dette svar antydes omridset af en proces, hvor mange temaer mere systematisk skal analyseres og operationaliseres til specialpædagogik på basis af forskning og praksisforandring i det pædagogiske felt i det hele taget. Et eksempel på et inspirerende forskningsprojekt og særdeles relevant i nærværende ph.d. sammenhæng omhandler temaet "Girls and Exclusion", hvor perspektivet er, hvilke aspekter der er virksomme, ikke kun i forhold til at piger ekskluderes fra skolens fællesskab, men i højere grad, hvordan

piger ekskluderer sig selv og i særdeleshed det forhold, at de professionelle ofte ikke opdager, indser eller anerkender, at disse piger i undersøgelsen faktisk havde problemer og var på vej 'ud' (Osler & Vincent:2003). Således konkluderes det, at skoler muligvis kan have vedtagne inkluderende politikker, mens praksis reelt er ekskluderende, og at dette kan relateres til en række omstændigheder lige fra lærer - til politikersvigt (ibid: 27).

På det specialpædagogiske felt er der, som anført ovenfor, forholdsvis få referencer til andre lignende forskningsprojekter i Danmark. I det hele taget er der tale om en relativt begrænset specialpædagogisk forskning i Danmark inden for de sidste snart 10 – 15 år, selv om der efter 2007 igen er ved at ske noget i feltet<sup>15</sup>. I en oversigt (Baltzer & Tetler:2000) over "Aktuelle tendenser i dansk specialpædagogisk forskning (0 -18 år) 1996 – 2000", der både er en undersøgelse af det konkrete forskningsniveau og en kritik med anvisninger af behov for fremtidige forskningstemaer, bekræftes denne begrænsede mængde forskning samtidig med, at der peges på en række relevante forskningstemaer indenfor, såvel det metodiske som det forskningsparadigmatiske felt. For det første rettes der en kritik mod en forskning, der er reduktionistisk og monoparadigmatisk. Her peges der på behovet for at udvikle et tidssvarende *"antifoundational" og dialogisk*" (ibid.:3) postmodernistisk vidensbegreb, *"en alternativ integreret teoretisk ramme"*, samt nødvendigheden af at forstå *"særlige behov" som et relationelt behov*" (ibid.:3). At gøre dette betyder ifølge forfatterne, at epistemologiske spørgsmål og spørgsmål om validitet og reliabilitet må sættes under løbende diskurs og dermed vurderes i forhold til fordelene ved en fremtidig interdisciplinær forståelse og praksis, som det eks er under etablering i antropologisk psykologi. *"Udfordringerne består således i at holde modsigelsen mellem almenpædagogikken levende, fordi den slags spændinger, når de kan opretholdes, kan blive et konstruktivt udgangspunkt for refleksion og handling"* (ibid:13). Hermed antydes nødvendigheden af en revurdering af vedtagne forskningsidealer. For det andet omtales den fare for forskningen, at den økonomisk eller forvaltningsmæssigt kan blive gjort afhængige af offentlige eller halvoffentlige instanser, og dermed miste sit kritiske potentiale (ibid.:14). Denne fare er ikke blevet mindre efter den borgerlige regering tiltrådte i år 2001

---

<sup>15</sup> Dette forhold bunder formentlig i flere forhold som eks. konkurrencen i uddannelsessektoren generelt mellem eks. universiteter og CVU'ere og professionshøjskoler nu University College's, inklusionsdiskursen, New Public Management teorier om kontraktstyring etc., PISA og TIMMS undersøgelserne og senest genindførelsen af linjefaget Specialpædagogik i læreruddannelsen.

og påbegyndte et tilsyneladende indtil videre uafsluttet politik - populært omtalt som "fra forskning til faktura". Til gengæld er der med etableringen først af CVU 'erne, nu University Colleges, og disse nye færre men større institutioners samarbejde med Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og universiteter i øvrigt, åbnet for en ny forskningsmæssig praksis, ligesom den internationale dimension er under kraftig udvikling. For at nærme mig egentlig specialpædagogisk forskning med direkte relevans for mit forskningsprojekt skal jeg indledningsvis fremhæve den omfattende kvantitative og kvalitative undersøgelse om urolige børn i folkeskolen (Egelund et.al.:1997), hvor der også peges på skolernes måde at organisere sig på, som betydende for hvilken grad af tolerance, der vies urolige børn og unge på system - eller person niveau. Undersøgelsen er en generel undersøgelse af almene skoleforhold, men det specialpædagogiske felt og "rummelighedsproblematikken" berøres. Dette fokus uddybes i to senere udgivelser der, dels er en kvantitativ og en kvalitativ undersøgelse af specialundervisningen, dels en analyse af de aktuelle udfordringer i den danske folkeskole (Egelund:2003a & 2003b). At der er brug for specialpædagogik i den aktuelle danske folkeskole fremgår af en oversigt over undervisnings- og forskningsmæssige opgaver Niels Egelund har deltaget i fra 1996 til 2002 (Egelund:2003b). På baggrund af dette arbejde konkluderes, at der er to store problemer i den danske folkeskole, nemlig "adfærden – eller den almene personlige og sociale udvikling" og "fagligheden – eller kundskaber og færdigheder". Et interessant fund i den kvantitative undersøgelse (Egelund:2003a:65) vedrører det forhold, at der tilsyneladende er stor forskel på de enkelte skolers resurseforbrug og måde at organisere specialpædagogikken på. Her peges på politikernes rolle som ansvarlige for målsætning, eks. vedr. inklusion eller eksklusion, samtidig med at det understreges, at den rummelige skole ikke er identisk med lavere resurseforbrug. Nok så interessant er det, at Egelund på baggrund af den kvalitative del af undersøgelsen, kommer med et forslag til omdefinering af den traditionelle specialundervisning til en moderne definition på specialpædagogik:

*"Den moderne definition på specialpædagogik bliver, at det er betegnelsen for en pædagogisk virksomhed, der sættes ind for at forhindre en udgrænsning af individet eller grupper af individer på grund af disse forskelligheder. Målet er at tage hensyn eller ligefrem udnytte menneskelige forskelligheder."* (ibid.:66).

Dette 'moderne' fokus på diversitet og inklusion er i høj grad blevet perspektivet, som det er fremgået af de senere års diskurs i feltet (Egelund:2006), og som det blandt andet kan

læses i eks. tidsskriftet PPR og de mange artikler og flere temanumre om netop temaerne inklusion og eksklusion. Dette 'moderne' perspektiv er ligeledes det gennemgående tema i den præsentation af tendenser i den danske specialpædagogik, der er præsenteret i et festskrift i anledning af fejringen af Niels Egelund på hans 60 års fødselsdag (Ringsmose (red.):2005). I flere artikler understreges nogle dilemmaer omkring specialpædagogikken, der, måske mere end nogensinde før, præger feltet ligesom de tidligere har gjort det. Nogle af de samme dilemmaer fremstilles i rapporten fra 2007: "Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse - en kvalitativ undersøgelse på 11 danske folkeskoler", hvor formålet for undersøgelsen i forordet beskrives således:

*"Projektet, der rapporteres fra i indeværende rapport, vedrører specialundervisningsområdet, idet der sættes særlig fokus på at identificere de komponenter, der indgår i specialpædagogikkens iværksættelse og gennemførelse og disses effekt. Der skal herunder ses på brugen af og effekten af specialpædagogiske virkemidler i almenundervisningens rammer, således at denne undervisning bliver mest muligt inkluderende, hvad der er en klar målsætning i folkeskoleloven af 1993 og i Salamanca - erklæringen, som Danmark underskrev i 1994".*

I denne rapport, der afslutter første fase af et dokumentationsarbejde, portrætteres 11 skolers forskellige indsats i forhold til elever med lettere vanskeligheder og dermed særlige behov i krydsfeltet mellem specialpædagogik og almen pædagogik. I konklusionen fremhæves bl.a. følgende forhold; at der er stor forskel på holdninger til, hvordan rummelighed skal gennemføres, at teamarbejdet er centralt i indsatsen i form af oprettelse af resursecentre i stedet for specialundervisningscentre, en styrkelse af det konsultative arbejde internt i lærergruppen og eksternt i forhold til PPR. I forhold til perspektivet i nærværende afhandling er den vigtigste konklusion dog nok den, at *"... det ikke er særlig almindeligt, at eleverne selv inddrages i tilrettelæggelsen af de specialpædagogiske tilbud"* (ibid:10). Lige netop denne konklusion er vigtig her, fordi det endnu engang er med til at understrege, i hvor begrænset omfang eleverne inddrages i tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af deres egen undervisning. At der har været, og aktuelt er, mange perspektiver at tage stilling til i den danske specialpædagogik, fremgår endvidere af tre markante udgivelser (Holst et al:2000, Tetler:2000, Andersen et al:2004). I disse

bøger er fokus rettet mod den udbredte modsigelse mellem praksis og den fremherskende retorik bl.a. i forhold til debatten om den rummelige skole. Som et symptomatisk eksempel på denne diskurs stiller Søren Langager i en artikel (Langager:2004) et "frækt" spørgsmål vedrørende hvilken betydning elevers forskellige forudsætninger har i forhold til undervisningen. "Frækt", fordi Langager ved at fokusere på aktuelle "modeteorier", eller rettere pædagogiske guidelines, som Gardner og Dunn & Dunn, mere end antyder, at disse teorier reelt anvendes til en stratificering og opdeling af elever i manuelt orienterede og bogligt orienterede segmenter. Denne tendens er i høj grad en bombe under bestræbelserne for den inklusive skole. Modsvaret på denne tendens kunne være; "... *ikke at identificere en læringsteoretisk eller kognitionspsykologisk "sandhed", men at pege på, hvilke præmisser der fra et systemperspektiv vil fremme muligheden for en mere inkluderende skole*"(Langager:2004:120). Eller sagt på en anden måde; at efterstræbe løsninger, der ikke alene er symptomorienterede.

For at nærme mig mit perspektiv metodisk og indholdsmæssigt yderligere skal jeg endelig fremhæve to danske undersøgelser (Nielsen et al.:2007, Elsborg et al.:1999), hvor social arv mønstrebrydere og skole undersøges. Metodisk er det narrative interview den vigtigste datakilde i sidstnævnte undersøgelse med hovedvægten på "*mønstrebryderens retrospektive selvoplevelse*" (Elsborg:1999:45) suppleret med en "*bearbejdende, uddybende og analyserende fase*" (ibid:45). Som et resultat af den indholdsmæssige del af undersøgelsen konkluderes det entydigt, at skolemiljøet rummer nogle nye muligheder, hvor der, dels "... *er evner, som pludselig kan udnyttes i forbindelse med det faglige, og der kan skabes nye sociale kontakter. De to ting hænger ofte sammen*" (ibid:59), dels kan der være "... *en enkelt eller flere lærere, der har set nogle talenter og muligheder, som ikke skulle gå til spilde.*" (ibid:59). Konkluderende peges der på, både et procesaspekt, og et relationelt forhold, der begge har afgørende betydning for individets udvikling. Mønstrebrydningsprocessen, med betydende begivenheder reflekteret bevidst, vellykkede handlinger, der skaber mulighed for distancering samt dannelse af nye mål i forbindelse med øget selvværd og subjektivitet, fører til ny mestring og kompetence, der kan være medvirkende til at bryde den sociale arv (Ibid:106). Perspektivet vedr. relation er en vigtig konklusion i undersøgelsen med udgangspunkt i Bourdieu's teori om bruddet med habitus, hvor sociale erfaringer forankret mentalt og kropsligt, kan faciliteres af signifikante andre.

Denne facilitering er måske endda en direkte forudsætning for mønsterbrydning. Men lige så betydningsfuld en forudsætning er det, at finde det biografiske potentiale, der for det moderne menneske ifølge Peter Alheit er;

*”... at søge efter livets mening ved blandt andet at beskrive og fortolke sin egen biografi. Derved reflekteres samtidig over, hvilke fremtidige subjektive handlemuligheder, der eksisterer, og denne refleksion kan blandt andet blive drivkraften for den individuelle, sociale mobilitet”. (Ibid:113).*

I den sammenhæng refereres 2 meget interessante undersøgelser, der direkte peger ind på centrale aspekter i mit forskningsperspektiv. For det første Antonovskys empiriske undersøgelse af, hvordan en overvejende del af en befolkning formår at holde sig raske trods livets konflikter, sorg og krise. Svaret på dette spørgsmål er, at det afhænger af, i hvor høj grad individet formår at fastholde *”a sense of coherence”*, eller følelsen af sammenhæng bestemt af *”forståelighed”, ”håndterlighed” og ”meningsfuldhed”* (Ibid:114). For det andet refereres Suniya S Luthar og Michael Rutter for deres forskning vedr. affektiv og social kompetence, hvor det konkluderes, at social kompetence har en beskyttende funktion i forhold til det affektive, og at individet dermed har mulighed for at udvikle modstandskraft, empowerment eller resiliens som *”sårbarheds- og beskyttende mekanismer”* (Ibid:120). Efter præsentationen af undersøgelser og forskning af mere generel karakter i det specialpædagogiske felt og dets nabolag vil perspektivet rettes mod empiriske undersøgelser, der tematisk og metodisk direkte peger ind i mit forskningsfelt.

### **3.1.2 Relateret forskning i det specialpædagogiske felt; specifikt**

Med dette afsnit præsenteres indledningsvis en række undersøgelser, der med afsæt i det narrative fokuserer på andre aspekter fra det pædagogiske felt. Dernæst præsenteres flere undersøgelser, der i høj grad har relevans for min egen undersøgelse med særlig fokus specialpædagogiske problemstillinger i relation til unge og voksne.

I det voksenpædagogiske felt er der gennemført en relevant og stor nordisk undersøgelse, hvor voksne aftenskolekursisters narrativer har været udgangspunkt for en analyse af, hvordan tilværelsesfortolkninger kan anvendes som lærerprocesser i forbindelse med



individets arbejde med "position og identitet" (Horsdal:1999:3). Position og identitet relateres til en diskurs om, at det, at "*skabe sig selv som et kunstværk*", ikke skal forstås som den rene kontingens, men som en eksistentiel temporært indlejret udfordring, hvor det; "*At forme tilværelsen så den giver individuel mening, er identitetsskabende og det medfører, at man tager ansvar for sit liv*" (ibid:20). Ifølge Horsdal er der tale om tre væsentlige dimensioner, der er identitetsskabende faktorer; tilhørsforhold i forhold til familie eller andre fællesskaber, arbejde og andre fællesskaber i skole eller fritid. De tre identitetsskabende faktorer har kroppen som "basen" for denne konstruktion af identitet og selv, hvor målet er at skabe mening i livslange læreprocesser (ibid:25). Disse perspektiver er især væsentlige i relation til at kunne mestre netop betingelser for position og identitet.

I en svensk undersøgelse vedr. sammenhængen mellem det at have problemer i skolen og betydningen heraf i det senere livsforløb (Bergecliff:1999) er perspektivet retrospektivt, idet betydningen af deltagelse i specialundervisningen af 20 mænd og kvinder vurderes 10 til 20 år efter af personerne selv i et kvalitativt interview og af deres tidligere lærere og vejledere. Fokus i denne undersøgelse er betydningen af den sociale arv og spørgsmålet om, hvordan og i hvilket omfang en række kognitive, affektive og sociale problemer udvikler eller ikke udvikler sig. En fjerdedel af respondenterne, i øvrigt mænd, viste sig at have vedvarende problemer med kompetenceudvikling og livet i særdeleshed. De respondenter, der klarede sig bedst, var generelt kvinder og så de mænd, der med et Bourdieu begreb, havde "*le sense pratique*", altså den sans for det praktiske, der ikke fylder meget på skoleskemaet, men hvor der uden for skolen og i lokal- og nærmiljøet findes muligheder for udvikling af disse kompetencer (ibid:212 ff.). Der er ligeledes i Danmark gennemført forskning indenfor det social - og specialpædagogiske felt. I en undersøgelse (Breumlund et.al.:2002) analyseres 25 voksne sindslidendes livshistorier med særligt fokus på læring. Ifølge konklusionerne og med udgangspunkt i Giddens, og Lave & Wenger konstateres det, at; "*Livshistorien med fokus på læring kan medvirke til at skabe klarhed, fastholde mening og genskabe en ontologisk sikkerhed*" (ibid.:34), samt at muligheden for - og evnen til deltagelse i praksisfællesskaber er nødvendige forudsætninger for gennemførelse af alle former for kompetenceudviklende læreprocesser. Disse konklusioner kan uden tvivl generaliseres til at omfatte andre grupper i udsatte positioner og dermed truet af den samfundsmæssige marginalisering. Mere omfattende er

der på Roskilde Universitetscenter gennemført et "livshistorieprojekt", hvor sammenhængen mellem hverdagsliv og deltagelse i uddannelse belyses i lyset af det enkelte individs livshistorie (Andersen et.al.:2001). Dette projekt er en undersøgelse af, hvordan subjektiviteten, selvreguleringen og identitetsdannelsen påvirkes af objektive og ydre faktorer som den dobbeltsidige proces med *"subjektivitet som centrum for samfundsmæssig reproduktion"* og *"... "produktion af subjektet" gennem interaktions- og læreprocesser"* (ibid.:11), der så at sige skaber menneskets identitet. Den positionering, disse dobbeltsidige interaktionsprocesser, foranlediger, er med en Bourdieu reference indlejret i såvel "kapital" som "habitus" og dermed indlejret som sociale resurser og praktisk, kropslig erfaring i identiteten og kompetencerne. Dette perspektiv toner megen aktuel forskning og er i særdeleshed relevant i forhold til at forstå og fortolke betydningen af kropsliggjorte erfaringer.

En anden teoretisk tilgang til en analyse af disse komplicerede indlejringer af kultur er repræsenteret ved den antropologiske pædagogik eller kulturanalytiske tilgang og studiet af skole og læring, hvor fokus er *".. at diskutere identitetskonstruktioner i forhold til de betydninger, der er kulturelt indlejrede og som knytter sig til (for) forståelsen af det felt der studeres"* (Madsen et.al.:2004:9). Centralt i denne videnskabelige praksis bliver analysen af institutionernes betydning for forholdet mellem socialisation og konstruktion af identitet. Dermed nødvendiggør denne tilgang en dekonstruktion af *"kulturelle selvfølgeligheder"* (ibid.:9). En teoretisk funderet empirisk undersøgelse må altså omfatte et perspektiv, hvor der fokuseres på forholdet mellem individ og institution for at afdække processer i form af tilpasning, kontrol, og modstand, der bl.a. har betydning for etableringen af den specialpædagogiske praksis (ibid.:56). Dette perspektiv er ligeledes relevant at forholde sig til i forskning i det specialpædagogiske felt. Ligesom dette perspektiv i særlig grad er udfoldet i et større engelsk forskningsprojekt "Experiences of Special Education – Re-evaluating policy and practice through life stories" (Armstrong:2003), der på mange måder rummer en særlig inspiration og reference for nærværende ph.d. projekt. Dette forskningsprojekt er et 'casestudy' baseret på 30 menneskers livshistorier. Alle 30 har været henvist til specialundervisning i perioden 1944 – 1994. Hensigten med projektet var at belyse specialpædagogikken i England i forhold til den historisk politiske udvikling illustreret og eksemplificeret med disse 30 respondenters oplevelse, fordi *"The history of*

*special education is for the most part a hidden history*”, eller med en Paulo Freire reference *”a culture of silence”* (ibid:1 & 123). Ifølge Armstrong kan dette brud på en tavshedens kultur:

*”... only be done by making connections across the biographies that separate us, to challenge the structural forces in society that operate upon our lives. It demands recognition that the label of “learning difficulties” is not the description to be applied to people but a category that disenfranchises people from participation in society as valued and equal citizens. To speak and to listen, is to rename the struggle for policy reforms as a political struggle for policy reforms as a political struggle for a common programme of social emancipation.”* (ibid:125).

Såvel med hensyn til perspektiv, som i forhold til den anvendte metode i Armstrongs undersøgelse, er der som nævnt tale om en vis sammenlignelighed om end den teoretiske tilgang i nærværende projekt er meget anderledes, som det vil fremgå nedenstående i afsnit 3.2. Men fælles er altså forsøget på at etablere forbindelsen mellem 'det store narrativ' og 'det lille narrativ', der i øvrigt deles dette med andre forskningsprojekter.

To norske disputatser med et specialpædagogisk fokus markerer sig i særlig grad som referencepunkter for nærværende forskningsprojekt. I doktordisputatsen fra 2000 *”Favours and Disfavours – A narrative about disablement as a social phenomenon and the comprehensive school’s special education”* fremlægger Halgeir Holthe essentielle specialpædagogiske problemstillinger, hvor perspektivet er specialundervisningen, som den må ses fra *”... the last row in the classroom”* (ibid:preface:i), ved at tage udgangspunkt i en analyse af det pædagogiske møde mellem elev og lærer. Hensigten med dette perspektiv, hvor pointen er at *”barnet bliver fortalt”*, men også *”selv fortæller”*, er, at undersøge sammenhængen mellem *”the Grand Narrative”* eller specialpædagogik, hvori læreren er *”indlejret ”* og *”Individual Stories”*, hvori elevens biografi er *”indlejret”*, som gensidigt konstituerende hinanden. (ibid.:275 ff.). I denne proces, der har karakter af identitets konstruktion, er det evident, at individer, afhængig af personlige biologiske - og psykosociale forudsætninger og tilstedeværelsen af lokale netværks parametre, *”becomes people”* afhængig af niveauet for inddragelse eller udgrænsning fra erfaringsmuligheder og

dermed mulighed for at fortælle om -, få respons på - og lære af egne narrativer. Med dette perspektiv antydes betingelserne for udvikling af specifikke kompetencer og generel livsduelighed. I disputatsen fremføres endvidere det synspunkt, at specialpædagogikken er en del af den kendte videnskabeligt definerede almenpædagogik, og som sådan altså ikke en selvstændig videnskabelig disciplin. På den anden side kan det konstateres, at Holthe's arbejde bidrager til videnskabeliggørelsen netop af specialpædagogikken. Under alle omstændigheder er der i disputatsen en række problemstillinger, der er særdeles relevante i nærværende sammenhæng.

I en anden norsk disputats, (Tangen:1998), fremlægges en undersøgelse af 16 – 20årige specialundervisningselevs oplevelse og opfattelse af deres hidtidige skolegang, og ikke mindst overgangen mellem grundskolen og det videregående forløb i fortsat skolegang eller uddannelse. I denne undersøgelse af unge med særlige behov er det valgte fokus sammenhængen mellem negative og positive oplevelsers betydning for den unges strategier i den umiddelbare fremtid samt fremtidsmål i et proaktivt langtidsperspektiv. Der er således fokus på sammenhængen mellem *"skolelivskvalitet og uddannelsesvilkår"*. Data i undersøgelsen og udgangspunkt for bevidstgørelse af meningsbærende erfaringer er bl.a. selvrapporing gennem interviews med de unge og deres forældre. Af resultater med relevans for nærværende projekt skal bl.a. peges på betydningen af oplevelsen af, som ung at skille sig ud eller at være anderledes (ibid:266), og betydningen af *"den sociale verden"* omfattende bl.a. forholdet til lærere og kammerater, som et mere betydningsfuldt og dynamisk felt end selve undervisningens kedelige og ensformige hverdagsrutiner (ibid:299). I konklusionen, (ibid:365ff.), fremlægges, dels en model omfattende tre, faktisk reelt fire, dimensioner som mulige kvaliteter i "mødet" mellem individ og skole, herunder læreren og praksisfællesskabet med de andre, i form af: det gode -, det onde - og det risikofyldte - og ofte ambivalente møde. Dels fremlægges det *"sensitiserende"* begreb skolelivskvalitet, eller *"... det subjektive livskvalitetsbegreb – personens egne oplevelser og vurderinger ..."* (ibid:377 ff.). Begrebet "skolelivskvalitet" indeholder følgende livskvalitetsdimensioner: tidsdimensionen som ramme for bekymringer og forventninger til fremtiden, graden af kontrol over egen skolegang, relationer til andre og arbejdstidsdimensionen i form af det konkrete indhold i elevernes skoleliv. En række af

disse aspekter vil være særdeles relevante for, såvel de indholdsmæssige, som de metodiske overvejelser i nærværende projekt.

I forhold til inklusion og specialpædagogik er der i en interessant undersøgelse af skolelivskvalitet i den inkluderende skole med reference til Tangen (Tetler:2002), sat fokus på flg. fire dimensioner med betydning for børn og unges oplevelse af skolen: tid – i form af fortid, nutid og fremtid, kontrol over egen skolegang, relationer til andre samt det skolefaglige arbejde. Disse fire dimensioner er betydende for elevers erfaringer med at gå i skole. Denne teoretiske ramme er udgangspunktet for et kvalitativt interview af en 10.kl. dreng og oprindelig segregeret elev, der på interviewtidspunktet er i en position som enkeltintegreret elev. I interviewet bekræftes det interessante forhold, at det for drengen, som for mange andre integrerede elever, har været forbundet med ensomhed og social isolation og truet identitetsudvikling, netop at 'skulle' være integreret. Mens det at være blandt jævnaldrende og ligesindede rummer en række kvalitative forskelle og fordele, som eks. at få etableret samspilsprocesser med meningsfulde identitetsskabende spejlinger i forhold til disse andre (ibid:40ff). I artiklen påpeges, at unge, specielt i præpubertet og pubertet, har brug for andre unge, de kan spejle sig i. I den sammenhæng inddrages antropologisk psykologi og Jan Tønnes Hansen, og teorien om individers selvudvikling inspireret af Heinz Kohut. Tetler understreger på baggrund af Jan Tønnes Hansen, at den unge, for at kunne udvikle sig optimalt, skal have adgang til at spejle sig i fire væsensforskellige selvobjekter. *"Disse fire karakteriserer han (læs: Jan Tønnes Hansen; min kommentar) som gensidigt spejlende, betydningsbærende, samhørighedsskabende eller udfordrende selvobjekter"* (ibid.:41). Lige netop her er der, ifølge Tetler, tale om et helt væsentligt problem forbundet med indførelsen af den inkluderende skole, idet disse spejlingsmuligheder netop ikke er altid er mulige, når der er tale om inkluderende foranstaltninger. Dette perspektiv, koblingen og konflikten mellem specialpædagogikkens objektive organisationsformer og institutioner og individets subjektive selvudvikling og identitetsdannelse, bliver således en uundgåelig, og derfor central problemstilling, også i forbindelse med min undersøgelse.

En relevant undersøgelse, der yderligere understreger disse aspekter og dermed kan inddrages som motiverende for nærværende afhandling, er "Specialundervisning og anden

specialpædagogisk bistand - Perspektiver på den rummelige folkeskole” gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2007. I hovedkonklusionen peges på det forhold, at der bruges rigtig mange resurser i specialundervisningen og at disse resurser har medført øget fokus på elevers tilegnelse af læsning med en tilsvarende generel forbedring af læsestandpunkter. Herudover peger undersøgelsen på to aspekter der direkte kunne begrunde nærværende afhandling, idet:

*”Evalueringen viser desuden at den specialpædagogiske bistand på andre områder nedprioriteres, fx i forhold til andre aldersgrupper end eleverne i indskolingen. Eleverne på de ældste klassetrin kan få problemer med at klare faglige udfordringer og mangle lyst til at lære og kompetencer til at arbejde selvstændigt. Skolerne er opmærksomme på disse problemer, men prioriterer ikke systematiske, specialpædagogiske tiltag til at løse dem. De peger i stedet på de tilbud der findes i regi af ungdomsskolen. Arbejdet med at motivere de ældste elever til at tro på egne evner og have lyst til at lære og videreudanne sig er imidlertid en lige så væsentlig almen- og specialpædagogisk opgave i folkeskolen som den tidlige indsats for de yngste elever. Det gælder ikke mindst når der er en national målsætning om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse” (ibid:10).*

Udover at pege på forhold der dokumentere ansvarsforflygtigelse med direkte konsekvenser for målsætningen for ungdomsuddannelserne peges på et forhold, der har konsekvenser for elevers personlighedsudvikling og læreres professionsudøvelse:

*”Særlige sociale og emotionelle behov hos eleverne er ifølge lærerne i stigning. Det kommer både til udtryk som adfærdsproblemer og uro i undervisningen og som mere massive sociale problemer som lærerne oplever er vanskelige at håndtere og rumme. Derfor prioriterer skolerne i stigende grad et specialpædagogisk område som AKT, der står for adfærd, kontakt og trivsel. Som det praktiseres i dag, får AKT dog ofte karakter af akut brandslukning eller ambulancetjeneste hvor man typisk fjerner en eller flere elever fra undervisningen. Det langsigtede arbejde med relationer og adfærd i klasser og andre sociale sammenhænge får på grund af hverdagens mere akutte problemer kun ringe plads” (ibid:10).*

Af igangværende forskning i Danmark på det specialpædagogiske felt, med et lignende fokus som nærværende forskningsprojekt, arbejder Holmgaard (Holmgaard:2004) med en ph.d. afhandling, hvor unge på efterskole, i en række fokusgruppeinterviews fortæller om deres oplevelser med læreprocesser omkring det at lære at læse. Denne inddragelse af et elevperspektiv er begrundet i, at *"brugerinddragelsens forandringspotentialer"* (ibid:6) i følge Holmgaard kan være vigtige igangsættere for professionelles læreprocesser, at unges udsagn om egne læringsprocesser vil være personlige og fremadrettede, og at det narrative netop rummer en historie *"... med en begyndelse, en pointe og en afslutning, en historie, som er unik og følelsesladet, og hvor sandhedsbegrebet altid vil være personligt og ikke objektivt"* (ibid:6). Der er endnu i 2009 kun publiceret i begrænset omfang fra undersøgelsen, hvorfor det ikke er muligt endnu at inddrage resultaterne i nærværende projekt, men flere elementer i dette projekt synes at være interessante i forhold nærværende ph.d. projekt. Et andet relevant ph.d. projekt i relation til denne afhandling har fokus på krydsfeltet mellem almen og specialpædagogik og spørgsmålet om, hvordan læring faciliteres i inkluderende eller ekskluderende praksisfællesskaber (Morin:2004). I denne afhandling er empirien ligeledes bl.a. baseret på elevers egne oplevelser af specialundervisning samt observation af undervisningen. I denne undersøgelse er der et særligt fokus på inklusion.

At der også på Europæisk plan er meget relevant forskning på dette felt, blev jeg opmærksom på via min deltagelse i European Conference on Educational Research (ECER) 2004 konferencen i på University of Crete i Rethymnon på Kreta. Jeg deltog i såvel 'Pre - som Main Conference' delen og fulgte specielt fremlæggelse af "papers" i netværk 4 om "Inclusive Education" og netværk 5 "Children and Youth at Risk and Urban Education". I flere af disse 'papers' var der sat fokus på specialundervisning, ligesom det narrative indgik som empirisk metode i flere af de præsenterede forskningsprojekter. Samme billede tegnede sig da jeg deltog med præsentation af et 'paper' på European Conference on Educational Research (ECER) i 2005 i Dublin netop i netværk 4 om "Inclusive Education". På to andre konferencer, hvor jeg ligeledes har fremlagt 'papers', Joensuu i 2005: "At the Margins of Adult Education, Work and Civil Society" (Quvang:2006) og Canterbury i 2008: "The Emotional Dimensions of Learning and Researching Lives: A Neglected Species?" (Quvang:2008), oplevede jeg det samme. Så aktuelt er der i

uddannelsesforskning nationalt og internationalt i høj grad fokus på at udvikle viden om specialpædagogik ved bl.a. at arbejde med narrativ empiri.

### **3.2 Det teoretiske univers**

Trianguleringen af menneskelig aktivitet på alle niveauer fysisk, psykisk og socialt i processer som *møde*, *materialisering* og *mestring* er en helt central del af forskningsspørgsmålet relateret til professions -, elev - og diskursperspektivet, som det fremgår i afsnit 2.6. Med præsentationen her af det teoretiske univers bliver der gennemført endnu et loop og dermed en mere detaljeret indføring i de refleksioner, der ligger bag anvendelsen af ordene *møde*, *materialisering* og *mestring*. Valget af netop de tre begreber er begrundet i, at der, ved at anvende (næsten) almindeligt kendte og hyppigt brugte danske ord, skabes mulighed for en umiddelbar forståelse og dialog om ret beset komplicerede temaer og sammenhænge. Dette skaber selvfølgelig i første omgang en forklaringsopgave og behov for at ordene defineres. Ifølge ordbogen (Politiken:1999), og min lettere omskrivning af disse, kan de tre ord defineres således:

- *Møde*; fysisk eller psykisk at bevæge sig for at møde nogen eller noget.
- *Materialisering*; når noget emergerer, skifter tilstand og evt. antager konkret form.
- *Mestring*; at blive så dygtig til noget, at kompetencer udvikles til nye platforme.

Alle tre ord kan i forskellige bøjninger anvendes både som navneord og udsagnsord i forskellige former og refererer dermed til både produkt og proces på en og samme tid.

Formålet med at anvende disse ord og tilhørende definitioner er ikke at formulere en stringent objektiv og operativ definition, men snarere at anvende disse ord som metaforer for at skabe og fastholde mulighed for at opnå "*forståelse*" som alternativ til rigid objektivitet eller subjektivitet (Lakoff & Johnson:2002:216). Hermed vil disse tre ord ifølge Lakoff & Johnson med udgangspunkt i erfaringsbaseret forskning omfattende generalisering, kategorisering, benævnelse af eks. det utopiske, kreative, ufærdige, usammenhængende kunne åbne for felter, hvor metaforen "... *forener fornuft og følelse*" (ibid:216). Netop i arbejdet med narrativer, der i sig selv er ladet med metaforer, jævnfør blot titlen på nærværende afhandling samt analysen i afsnit 6, kan metaforer være et vigtigt redskab i fortolkningsprocessen, idet:



*"Metaforen er et af de vigtigste redskaber i forsøget på delvis at forstå det der ikke kan forstås helt og holdent: vores følelser, æstetiske oplevelser, moralske præmisser og åndelig opmærksomhed. Disse forestillingsevners bestræbelser er ikke blottet for rationalitet; fordi de anvender metaforen, benytter de sig af en fantasifuld rationalitet". (Lakoff & Johnson:2002:217)*

Det særlige ved de tre ord *møde*, *materialisering* og *mestring* i relation til Lakoff & Johnson er, at alle tre ord konnoterer forandring, transition eller transformation og dermed kan ses som værende såvel 'orienteringsmetaforer', idet der i høj grad er tale om en bevægelse FRA noget TIL noget andet, men tilligemed som 'ontologiske metaforer', idet disse oplevelser har en fysisk og social forankring, hvor vi med:

*"... vores erfaringer med fysiske genstande (især vores egne kroppe)...  
danner... grundlag for et bredt spektrum af forskellige ontologiske metaforer,  
det vil sige måder at forstå begivenheder, aktiviteter, følelser, ideer osv. som  
entiteter og substanser på" (ibid:36)*

Samtidig med denne 'grounding' der ifølge Horsdal (Horsdal:2008: 93) begynder med den indføring i verden, der kan beskrives således: *"Før vi udviklingsmæssigt bliver i stand til at flytte os ved egen hjælp, bliver vi båret omkring, løftet på og tumlet med og oplever kroppen i samspil med omgivelserne, der jo heller ikke er stationære"*, skabes der altså en psykisk 'overbygning', der i forhold til narrativer og livshistorier er særlig interessant som en aktivitet med mulighed for at konkretisere det abstrakte og omvendt at 'abstraktiggøre' det konkrete, eller med Lakoff og Johnson (ibid:220): *"Vi ser metaforen som essentiel for menneskelig forståelse og som et middel til at skabe ny betydning og nye virkeligheder i vores liv"*. Med dette udgangspunkt for anvendelsen af de tre metaforer er det slutteligt banalt, men relevant at fastslå, at mennesker og menneskers narrativer er situerede i processer tid og rum hvorfor tolkning og forståelse af narrativer i relation eks. til metaforer må tage indtage flg. perspektiv:

*"Den erfaringsbaserede myte ser mennesket som en del af dets omgivelser og ikke adskilt fra dem. Den fokuserer på konstant interaktion med de fysiske omgivelser og med andre mennesker. Den mener at denne interaktion med omgivelserne indebærer gensidig forandring. Du kan ikke fungere i dine*

*omgivelser uden art forandre dem eller uden selv at blive forandret*". (Lakoff & Johnson:ibid:256)

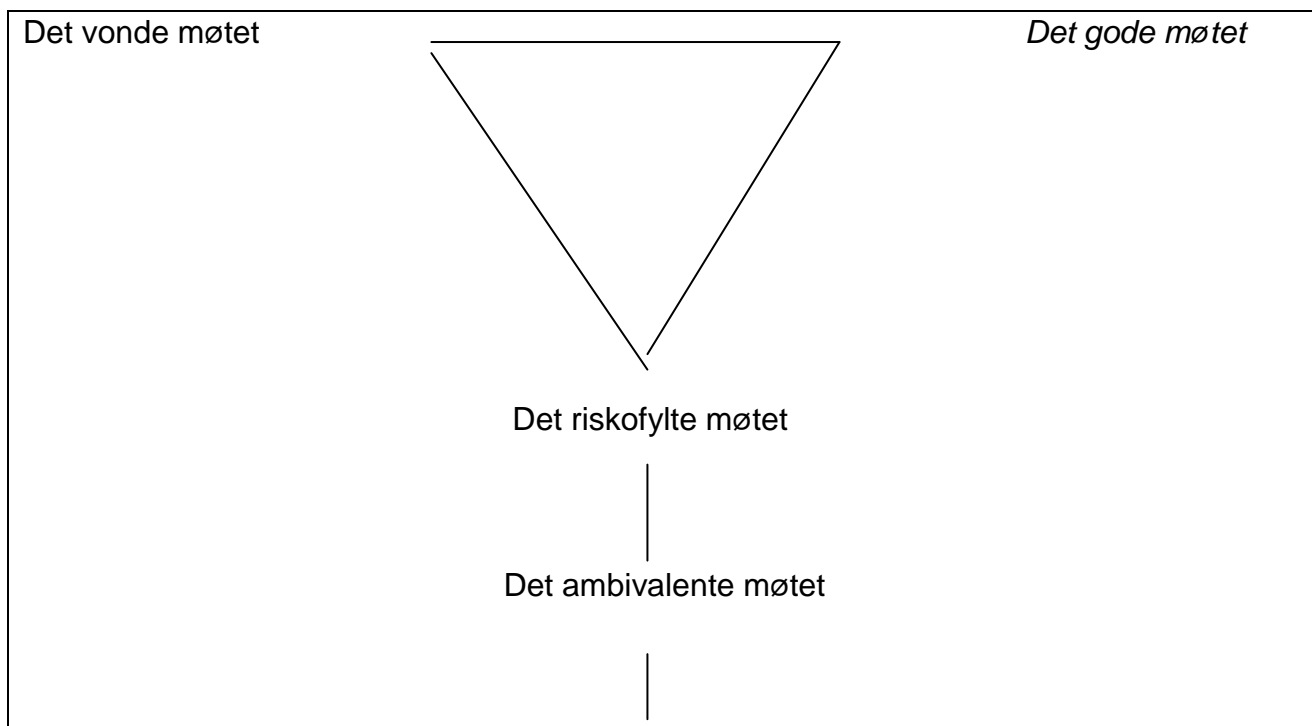
Afslutningsvis kunne en metarefleksion over de tre begreber *møde*, *materialisering* og *mestring* friste til overvejelser om, at de tre står i et indbyrdes progredierende forhold, der kunne illustrere en cyklisk rækkefølge i en hermeneutisk cirkel. Cirklen kunne illustrere den komplicerede 'erfaringsbaserede' proces mennesker gennemlever, hvor 'interaktion' via *møder* skaber forandring og *materialisering* for dermed at etablere basis for at kunne 'forandre' og selv blive 'forandret' i kraft af *mestring*, netop som beskrevet i ovenstående Lakoff & Johnson citat. Disse overvejelser vil blive revitaliseret senere i forbindelse med afsnittene konklusion og perspektivering med henblik udvikling af denne hermeneutiske cirkel som grundlag for en narrativ inspireret didaktik og pædagogik for lærere og andre professionsuddannede i specialpædagogisk og andre sammenhænge.

### **3.2.1 Mødet (med 'skole', lærer og læring)**

Med metaforen *møde* i betydningen "*fysisk eller psykisk at bevæge sig for at møde nogen eller noget*" berøres grundlæggende fylogenetiske og ontogenetiske aspekter i menneskets liv og udvikling. I pædagogisk og specialpædagogisk kontekst har dette grundlagsvilkår for menneskelig praksis ikke været viet samme opmærksomhed som eksempelvis i psykologien og bl.a. i de paradigmer indenfor psykologien, der forsøger at forklare udvikling af selv, identitet og relation (se afsnit 3.2.2 nedenfor). Men ikke desto mindre relaterer *mødet* sig til den unikke menneskelige aktivitet og dimension, der vedrører spørgsmålet om, hvem vi er og hvorfor, og det ikke mindst i forhold til de følelser der er afgørende i forhold til relationer, og dermed måske i sidste ende er to sider af samme sag. Under alle omstændigheder er arenaen for sådanne processer menneskers møde med lærer og læring. Betydningen af dette møde med den anden eller det fælles tredje vil være i fokus i den følgende præsentation af aspekter i det at møde skolen, en lærer og læring relateret til forskning og litteratur om dette. Der er i Danmark indenfor de seneste år og indenfor det almene pædagogiske felt gennemført en række undersøgelser af lærerens betydning for elevernes læring med fokus på eks. 'den autentiske lærer' (Laursen:2004), 'lærertyper' (Hermansen:2006) og 'sammenhængen mellem manifeste

lærerkompetencer og elevlæring' og særlig fokus på nødvendigheden af at læreren besidder sociale kompetencer (Nordenbo et al.:2008). Der er således relevant forskning indenfor den almene pædagogik, der til en vis grad kan bidrage til at belyse betydningen af mødet med læreren, mens der til gengæld i forhold til specialpædagogik er sparsomt med undersøgelser i dansk regi. En igangværende undersøgelse "Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse" (Dyssegaard et al.:2007) har ikke rettet fokus på betydningen af læreren eller mødet med denne, men er mere fokuseret på didaktiske aspekter. Til gengæld er der i bl.a. i Norge publiceret resultater fra undersøgelser indenfor specialpædagogikken, hvor bl.a. psykologiske aspekter relateret til pædagogik og didaktik i mødet mellem lærer og elev er i fokus. For at komme tættere på dette møde mellem lærer og elev, når ens (skole)fortid har været præget af vanskeligheder, særlige behov og man dermed befinder sig i udsatte positioner, samtidig med at man er på vej videre i livet fra ung til voksen, fra skole til uddannelse og arbejde, vil det være relevant at undersøge dette fra et ungdomsperspektiv. Dette perspektiv repræsenteres som nævnt i en norsk disputats "Skolelivskvalitet på særvilkår – Elever og foreldre i møde med videregående skole" af Reidun Tangen (Tangen:1998). I denne disputats er der især fokus på "*Elevers egne erfaringer fra møtet med den videregående skolen*" (ibid:46), hvor perspektivet er, hvad unge med særlige behov eller i udsatte positioner oplever og erfarer i overgange eller i 'transition' bl.a. i mødet med den ny skole, men også i mødet med nye lærere etc. Med udgangspunkt i kvalitative interviews med unge, lærere og forældre trianguleres og analyseres erfaringer og oplevelser i denne undersøgelse med udgangspunkt i fænomenologien, psykologien og sociologien. Det, der bl.a. giver anledning til relevante empiriske fund, er det faktum, at disse elever i kraft af den ny 'skolestart' netop fik mulighed for at opleve andre lærere og dermed ny indsigt i kraft af, at disse oplevelser blev 'set' gennem tidligere erfaringer (ibid:280ff). Analysen fører frem til en empirisk begrundet kategorisering af elevernes generaliserede oplevelse af mødet med skolen, herunder lærerne, der udvikles og illustreres i nedenstående model (ibid:368ff):

*"... bygd på grunnlag av elevenes enkelterfaringer, fra ulike sider av skolelivet, og representerer en systematisert forståelse av disse 'enkeltmøterne' som skjedde langs skoleveien"* (ibid 375).



Rekonstrueret Efter Tangen (Tangen:1998:368); Model 12.3

Med denne model illustreres ifølge Tangen IKKE definitive positioner, men dynamiske dimensioner repræsenterende forskellige kvaliteter i oplevelser og erfaringer og den mening disse elever tillagde mødet med skole, lærere, de andre elever etc. Derfor er et vigtigt element og begreb i modellen de skift eller "*vendinger*", der sker mellem de forskellige dimensioner. Det interessante i nærværende afhandlings kontekst bliver at undersøge mulighederne for at bruge denne model i relation til analysen af narrativer og i særdeleshed respondenters oplevelse af relationen til læreren og dennes betydning for "*vendinger*" eller skift. Af Tangen's tolkning og analyse uddrages en række typiske positive og negative erfaringer specifikt i mødet med læreren (ibid:368ff), der ligeledes er relevante i forbindelse med nærværende forskningsspørgsmål.

Halgeir Holthe analyserer sammen med flere andre ligeledes dette *møde* tema i sin disputats "Favours and Disfavours – A narrative about disablement as a social phenomenon and the comprehensive school's special education" fra 2001 baseret på narrative interviews mv. fra voksne med særlige behov samt interview med pårørende. I disputatsen gennemføres en socialkonstruktivistisk baseret analyse af den professionelle arbejde i krydsfeltet mellem at være professionel og repræsentant for 'det store narrativ'

specialpædagogik og samtidig at skulle forholde sig til den enkelte eks. elevs livshistorie eller 'lille narrativ'. Ifølge Holthe (Holthe:24ff) udfordres den professionelle på grundlaget for den specialpædagogiske praksis på en række områder set i et metaperspektiv. For i hvor høj grad er der tale om, at den professionelle i sin forforståelse før mødet med eks. en elev, 'kommer til' at definere eleven og elevens situation set ud fra et individualiseret perspektiv, et kontekstuellet perspektiv eller begge perspektiver? I forlængelse af dette beskriver Holthe et andet store dilemma i specialpædagogikken. Dette vedrører ligeledes mødet med eleven og spørgsmålet om, hvordan man som professional undgår at lade sig styre af en typisk for lægmanden hverdagsbevidstheds forståelse af, at det er 'åh så synd' for personen med særlige behov mv., og at man som medmenneske derfor må vise hensyn, afbøde for nederlag etc. og dermed hjælpe denne person som en anden Moder Theresa (ibid.:24ff). Ifølge Holthe synes der under alle omstændigheder i mødet mellem lærer og elev at udspille sig en dynamisk betydningsfuld proces med mulig 'stigmatisering' for livsduelighed som en af flere psykosociale konsekvenser:

*"In the classroom, the users often appeared to me primarily as passive recipients of the professional's services. Not only did they often (seemingly) stake on the professionals for material adjustment of the learning context, they also tended to leave the psycho-social dynamics of the educational meeting to their helpers"* (Holthe:2001:409).

En vigtig pointe i konklusionen på disputatsen er, at omend forløb i specialpædagogisk regi er af temporær begrænset karakter, så er det alligevel og måske i særlig grad vigtigt her at have fokus på, hvad der foregår i *mødet* mellem det store og det lille narrativ, fordi praksis i kompenserende miljøer ikke overraskende ofte vil få konsekvenser for fortsat liv og læring (Ibid:425 & Holthe:2008).

I selve det at møde en lærer er indlejret et andet møde i form af mødet om det 'fælles tredje', eller det der vel er formålet overhovedet med et 'lærer – elev møde', nemlig læring. I nærværende sammenhæng foranlediger dette nogle refleksioner over begrebet læring, først og fremmest fordi netop læring er et centralt tema i forhold til afhandlingens respondentgruppe, men også fordi der i ungdomsårene stilles særlige krav til kompetenceudvikling generelt, som en af de udviklingsopgaver den centrale proces i den

stadige forandringsproces et menneskeliv repræsenterer (Mørch:1985 & 2003). I denne sammenhæng, med flere perspektiver på det der kunne kaldes livsduelighed, er det relevant at inddrage en bred og alligevel præcis referenceramme for læring, som det eks. kendes fra UNESCO rapporten "Learning: The Treasure Within" (UNESCO:1996). Her fremlægges fire søjler (*'pillars'*) for læring:

- "*Learning to Think (communicative competence)*"; et epistemologisk perspektiv,
- "*Learning to Live Together (inter-cultural competence)*"; et ontologisk perspektiv,
- "*Learning to Be (democratic competence)*" et perspektiv vedr. personlig tro, moral og attitude,
- "*Learning to Act (action – oriented competence)*" et metodologisk perspektiv.

Med disse fire perspektiver karakteriseres fire læringsfelter i form af: "Nature" - "Culture" og "Other" – "Self" og et læringssyn, der ikke alene begrænser sig til skolen, men i højere grad beskriver den livslange og grænseoverskridende læring, der udfoldes i alle menneskelivets aktiviteter. Med dette understreges det faktum, at læring ikke kan være resultatet af formel undervisning alene, lige som mennesket ikke kan ikke-lære og derfor i enhver situation i et socialt praksisfællesskab, perifert eller centralt positioneret som deltager eller 'tilskuer', vil befinde sig i en læreproces af en eller anden karakter. Dette indebærer, at læring ikke kan forekomme uden at have en eller anden konsoliderende eller forandrende indflydelse på identitet og selv (se nedenfor). Når disse fire dimensioner af læring eks relateres til den store forskel, der kan være på læring i, dels det sociale hverdagslivs praksisfællesskaber, dels læringsmiljøer på skoler i klasseværelser præget af krav, måling og vurdering, er det oplagt, at der er tale om store forskelle og måske ligefrem modsætningsforhold, der for nogle vil føre til vanskeligheder med læring og for nogle vil medføre efterfølgende selveksklusion eller eksklusion (McDermott.1996) & (Osler:2003).

For Lave & Wenger, der i deres teori netop bevidst vælger ikke at beskæftige sig med pædagogik og læring i skolen er læring "*... en måde at være i den sociale verden på, ikke en måde at lære den at kende på*". (Lave & Wenger:2004:27). Med denne definition bliver social praksis og relationer identisk med læring, hvor "*Legitim perifer deltagelse foreslås som et begreb til beskrivelse af deltagelse i social praksis med læring som en integrerende bestanddel*" (ibid:36). Med dette perspektiv på læring understreges det måske banale, at 'i

begyndelsen var læringen', i den forstand, at der er tale om læring som adgangsgivende til 'liv', eller ditto, blot i *mødet* med vanskeligheder, idet: *"Perifer deltagelse handler om at være placeret i den sociale verden. Skiftende placeringer og perspektiver er en del af aktørernes læringsbaner, udviklingsidentitet og former for medlemskab"* (ibid:37). Med disse citater indrammes netop et af de helt basale problemer for respondentgruppen i nærværende kontekst, fordi denne gruppe ofte vil stå udenfor eller i mellempositioner i forhold til forskellige læringskontekster og uden samme mulighed for at bidrage til de "kilder", der danner en "social" og "emergent" struktur:

*"Ja, i virkeligheden produceres praksis i sidste instans af dens medlemmer gennem meningsforhandling. Forhandlingen af mening er en åben proces med konstant mulighed for inddragelse af nye elementer. Det er også en helbredelsesproces med konstant mulighed for at videreføre, genopdage eller reproducere det gamle i det nye. Resultatet er, at praksis som emergent struktur på én gang er yderst påvirkelig og meget modstandsdygtig".*

(ibid:170):

Med denne position kompliceres forhandling om mening i den praksis, der for mennesker med særlige behov eller i udsatte positioner, og mening kan blive vanskelig at 'få adgang til', hvorved læring skifter karakter fra at være i åbne tilgængelige praksisfællesskaber, til at foregå i mere lukkede svært tilgængelige praksisfællesskaber og/eller henvises til processer domineret af private 'tavse' oplevelsesfragmenter af kropslig, affektiv, kognitiv, social eller for den sags skyld af spirituel karakter. På spil her er således identitet og selv og spørgsmålet om, hvordan 'det lille narrativ' eller livshistorien kan bringes i spil i forhold til at lære af *mødet* med læreren, læring og ikke mindst med sig selv – i bedste fald for både elever og lærere altså biografisk læring. Denne proces kan kategoriseres som biografisk læring (Horsdal:1999,2008 og Bruner:1999/2004, 2004a), der netop understreger muligheden for at lære om sig selv og specielt i de faser, Bruner betegner som "rites de passage", der hvor livet kompliceres, møder forhindringer. Her bliver narrativer således væsentlige processer med åbninger for selvrefleksion, forklaring, forståelse og dermed læring (Bruner:2004b:98ff). I disse overgange eller transitions med møder med nye mennesker og evt. møder om det fælles tredje bliver søgen efter mening

og sammenhæng (coherence<sup>16</sup>) vigtige anliggender. Dog synes der at være flere forhindringer for sådanne processer, idet visse adgangsproblemer, i forhold til at få adgang til praksisfællesskaber og dermed meningsfyldt læring, kompliceres, som antydtes ovenfor:

*"Skolens problemer er efter denne opfattelse dybest set ikke pædagogiske. De har først og fremmest at gøre med, hvordan voksen fællesskabet reproducerer sig selv, med de steder, nyankomne kan eller ikke kan finde i sådanne fællesskaber, og med relationer, som kan og ikke kan etableres mellem disse nyankomne og fællesskabets kulturelle og politiske liv"* (Lave & Wenger:2004:85).

Med dette citat understreges betydningen af menneskers overgange eller transitions i og imellem institutioner eller systemniveauer, fra lokal familie ramme, over institutionelle og nationale til en global kontekst eller 'settings' som "mikro" -, "meso" -, "exo"- og "makrosystemet" (Bronfenbrenner1979). Det er i disse skift mennesker ikke kun er sårbare, men også har mulighed for at opleve at kunne anvende lærte kompetencer i en fortsat udvikling. (Bronfenbrenner:1979:22ff). En sådan transition er ifølge Bronfenbrenner mulig, når et menneskes rolle i et fællesskab ændres som en konsekvens af "... *a change in role, setting or both*" (ibid:26). Samtidig er en væsentlig forudsætning for, at disse transitions lykkes, at en eller flere andre personer i dyader med barnet eller personen har en udviklingsfaciliterende funktion fra netværket og er 'med' som ledsager (ibid:27ff). Når dette sker, er der ifølge Bronfenbrenner tale om menneskelig udvikling og dermed læring:

*"Human development is the process through which the growing person acquires a more extended differentiated and valid conception of the ecological environment and becomes motivated and able to engage in activities that reveal properties of, sustain, or restructure that environment at levels of similar or greater complexity in form or content"* (ibid :27)

Dette perspektiv bliver, sammen med de andre vedrørende mødet med skole, lærer og læring og betydningen heraf for deltagelse eller ikke deltagelse, centrale elementer i nedenstående analyse af narrativer om oplevelser med at have været henvist til specialundervisning.

---

<sup>16</sup> Se afsnit 4 for en uddybning af begrebet coherence og narrativ kompetence.



### **3.2.2 Materialiseringen (af selv, identitet og relationer)**

I et forsøg på at konkretisere og udfolde et centralt, men omdiskuteret tema som selv, identitet og relation i psykologien og beslægtede videnskaber, følger her en 'bottom up' præsentation med udgangspunkt i min foreløbige definitionen af '*materialisering*', der betyder at "*noget emergerer, skifter tilstand og evt. antager konkret form*". I denne sammenhæng vedrører dette 'noget' altså selv, identitet og relation og med inddragelse af teorier fra forskellige videnskabelige domæner eller paradigmer vil dette noget blive beskrevet i relation til det narrative. Fra et 'top down' perspektiv vil det dog indledningsvist være informativt at gøre opmærksom på, at metaperspektivet her er, at mennesker er i et stadigt dialektisk udvekslingsforhold med omgivelserne indskrevet i en kulturel og historisk specifik periode med unikke udviklingskvaliteter. Det er disse faktorer der skaber og påvirker udviklingen af selv, identitet og relation i en stadig udvekslingsproces mellem det sociale og det individuelle i relationer mellem mennesker. For at beskrive denne komplicerede socialt indlejrede proces fra et menneskeligt perspektiv vil en 'bottom up' præsentation mest logisk kunne tage sit udgangspunkt i grundlæggende specifikke menneskelige fysiologiske og psykologiske kvaliteter som opmærksomhedsfunktioner og forskellige former for hukommelse, der i særlig grad har betydning for menneskets møde med og oplevelse af verden og måden disse oplevelser lagres og senere processeres på.

Der har de senere år været meget fokus på forskning i dette felt i forhold til eks. læring (Horsdal:2008), udvikling mere generelt (Siegel:2002, Damasio:2004) samt følelser (LaDoux:1998, Cozolino:2006, Damasio:2004). I en narrativ kontekst er spørgsmålet om, hvordan implicit og eksplicit hukommelse får betydning i forhold til 'at fortælle sig selv' i særlig grad interessant, fordi det er herfra 'materialet' til narrativer hentes. I Marianne Horsdal's bog fra 2008 "At lære At huske At være – gensyn med fortællingen" gennemgås hukommelsesfunktioner som, dels procedural 'tavs' eller implicit hukommelse, dels eksplicit bevidst episodisk, deklarativ eller semantisk hukommelse. Når det vedrører 'at fortælle sig selv', og dermed den autobiografiske hukommelse, er det interessante i særlig grad forholdet mellem implicit og eksplicit hukommelse, og hvordan dette mobiliserer fortællingen af en meningsfuld historie, hvor associationer og påvirkninger, eks i en

interviewkontekst kan fremkalde ikke ellers bevidste og førsproglige kropsligt forankrede erindringer, men tilligemed latente tidligere erfaringer og oplevelser (Horsdal:2008:88):

*”Det, vi er blevet fortrolige med gennem gentagne oplevelser og erfaringer, er jo netop det **vi har lært at kende**, og dermed i implicit forstand kan huske, at vi tidligere har mødt, selv om der ikke er tale om bevidste erindringer. Det er den viden, vi har tilegnet os, netop i kraft af vores hukommelsessystemer”.*

Det interessante er måske ikke at skelne rigtigt mellem disse hukommelsesformer, men i stedet at være opmærksom på, hvordan de spiller sammen og supplerer hinanden i relation til hukommelsens betydning, ikke kun for læring, men især i forhold til narrativs betydning for påvirkning -, udvikling - og forandring af identitet og selv (ibid:87ff). I denne sammenhæng er bevidsthed en central kvalitet, fordi det er basis for den selvbevidsthed, der etableres dobbeltsidigt og gensidigt *”indlejret”* igennem organisme - objekt mødet, men i lige så høj grad i mødet med egne refleksioner over dette (Damasio:2004:26 & 33ff):

*”Bevidsthedens neurobiologi står overfor i hvert fald to problemer: problemet om, hvordan denne film i hjernen skabes og problemet om, hvordan hjernen tillige genererer fornemmelsen af, at der er en som ejer og ser denne film”.* (Ibid:25). Det er i disse hukommelsesprocesser omkring skabelse af bevidsthed basis for dannelse og udvikling af selv, identitet og relation tager sit udgangspunkt og dermed også basis for de narrativer, vi som mennesker kan fortælle og variere i stadig nye versioner i takt med, at erfaringer og bevidsthed om verden og os selv udvikles. Hvis hukommelsesfunktioner på en eller anden måde udgør en neurobiologisk og neuropsykologisk individuel menneskeligt basis, er det oplagt, at denne basis så at sige øjeblikkeligt sættes i spil i forhold til menneskers relationer til omgivelserne i kraft af bl.a. de interaktive processer med andre mennesker, der initieres gennem aktivering af neurale netværk, der især i kraft af gentagelser betinger læring i dette begrebs brede betydning til neurale netværk og dermed læring i dette begrebs brede betydning (Siegel:2002:40, Ramachandran:2000). Neuropsykologien fokuser især på det, der så at sige sker mellem neuronerne:

*”Individual neurons are separated by small gaps called synapses. These synapses are not empty spaces by any means; rather they are filled by a variety of chemical substances engaging in complex interactions that result in synaptic transmission”* Cozolino:2006:4).

Med udgangspunkt I dette perspektiv introducerer Cozolino begrebet: *"The social synapse"*, som han definerer som: *"... the space between us. It is also the medium through which we are linked together into larger organisms, such as families, tribes, societies and the human specie as a whole"* (ibid:5). Med begrebet 'sociale synapser' introducerer Cozolino endvidere det perspektiv, at mennesker i høj grad lever *"..at the border of this synapse"* og altså lever med 'døde vinkler', skjulte eller ubevidste perspektiver, der ikke umiddelbart er tilgængelige for bevidstheden. Det helt centrale perspektiv er, at vi igennem neuroner og aktiviteter på synapsniveau i sociale processer spejler og spejles, hvorved erfaringer og oplevelser struktureres i hjernen og dermed medvirker til menneskers gensidige udveksling og tilpasning i sådan et omfang, at Cozolino konkluderer, at: *"There are no single brains"* (ibid:6). Derfor bliver aktiviteten i synapserne afgørende i forhold til vores læring, der forløber i sociale processer blandt andet med aktivering af spejlneuroner i relationerne og altså dermed også eks. i relationen mellem i første omgang barn – voksen, men senere tilligemed i relationen lærer – elev.

*"Bevidstheden begynder, når hjerner erhverver evnen, den simple evne må jeg tilføje, til at fortælle en historie uden ord, historien om at der tikker et liv i en organisme, og at tilstandene i den levende organisme inden for kroppens grænser ændrer sig konstant gennem dens møde med objekter eller hændelser i dens omgivelser eller for den sags skyld gennem tanker og indre justeringer af livsprocessen. Bevidstheden opstår, når denne urhistorie – historien om et objekt, som kausalt forandrer kroppens tilstand – kan fortælles med kropssignalernes universelle nonverbale vokabularium. Det fænomenale selv opstår som opstår som følelsen af en følelse. Når historien første gang fortælles spontant, uden at det nogen sinde er blevet krævet, og når historien derefter gentages til evig tid, opstår der automatisk – som svar på et spørgsmål, der aldrig stilles – viden om, hvad organismen gennemlever. Fra og med dette øjeblik begynder vi at vide". (Damasio:2004:43).*

Dette 'at vide', der beskrives af Damasio, er de første førsproglige eksempler på, at der er ved at dannes et selv og det et selv, der relaterer sig til omverden og et selv med en identitet udmøntet i en *"følelse af en følelse"* som en unik bevidst erkendelse. Men vi ved kun noget, fordi vi har en relation til et objekt i verden og vores vigtigste objekter er

selvfølgelig vores medmennesker, og vigtigst er de personer, vi har en kærlighedsrelation til. I psykologien er teorier om kvaliteter i relationer især beskrevet ved hjælp af begreberne tilknytning og internalisering af arbejdsmodeller for tilknytning i mor barn dyader (John Bowlby & Mary Ainsworth) og tillid (Erik Erikson:1982). Men især Stern (2005) med teorien om udviklingen af 'selvoplevelse og social relatering' i 'domæner' igennem selvets forskellige fremtrædelsesformer, som et 'emergent selv', et 'kerneselv', et 'subjektivt selv' og et 'verbalt selv' i den interpersonelle verden, er relevant i nærværende sammenhæng i forhold til at definere selv, identitet og relation. Med inspiration bl.a. fra objektrelationsteorier, udviklet af Melanie Klein, Margaret Mahler og Derrick Winnicott, beskriver Stern en 'selv – anden relatering' med fokus på dyader, og dyaders betydning for dannelse af et selv ikke mindst under påvirkning af sproget. I arbejdet hermed etablerer Stern et samarbejde med Bruner (Stern:2005:222). Dermed bliver fokus, hvordan sproget, indlejret i en selvfortælling, udspiller sig i en følelsesmæssig ladet dyade mellem barnet og en anden. I denne dyadiske kontekst er fremstillings - og tilblivelsesprocessen af barnets egen livshistorie, og denne fortællings betydning for selvopfattelsen, helt unik og ifølge Stern forskellig fra eks. beskrivelse, tænkning, problemløsning eller tale (Stern:2005:223):

*"Det indebærer en tænkning i personer, der optræder som aktører med intentioner og mål, der udfolder sig i en eller anden kausal rækkefølge med en begyndelse, midte og en slutning. (Skabelse af fortællinger kan vise sig at være et universelt menneskeligt fænomen, der afspejler, hvorledes den menneskelige psyke er konstrueret" (ibid:223).*

Følelser og sprog i relation til tillid og tilknytning er således afgørende for kvalitet i dyader eller objektrelationer og et interessant og relevant perspektiv, der på flere måder samler de her præsenterede perspektiver på, hvordan et selv skabes igennem relationer til andre. Der er således tale om et neurobiologisk og psykosocialt relateret perspektiv, hvor tilknytning sættes i relation til selv, eller bredere, *"sindets tilblivelse og udvikling"* (Siegel:2002:85ff). Siegel fremlægger og sammenfatter her forskningen i de fire tilknytningsmønstre således:

'Infant Strange Situation - adfærd'

- Tryk ("secure")
- Undvigende (avoidant)

- Modvillig eller ambivalent (resistant or ambivalent)
- Forvirret/desorienteret (disorganized/disoriented)

For Cozolino bliver det, med en reference til Darwin og vendingen, *"Survival of the fittest"*, til: *"Those who are nurtured best, survive best"* eller: *"Survival of the nurtured"* og mere informativt: *"Optimal sculpting of the prefrontal cortex through early relationships allows us to think well of ourselves, trust others, regulate our emotions, maintain positive expectations, and utilize our intellectual and emotional intelligence in moment – to-moment problem solving"*. Cozolino:2006:13 -14 & 134ff).

I forhold til selv, identitet og relation er det oplagt, at der, i forhold til denne afhandlings fokus på skoleoplevelers betydning for senere livsduelighed, er tale om et centralt og særdeles relevant forskningsperspektiv. I forlængelse af et fokus på tilknytningsformer og deres betydning for udvikling er et fokus på følelser ligeså uomgængeligt, idet følelser netop er en kerne kvalitet i vores relationer til 'den anden og andethed' og dermed bliver en væsentlig spejlingsmulighed, når de sociale synapser dannes, udvikles og forandres. Følelser, og fortrængning af disse for den sags skyld, er lige så vigtig en proces og en helt specifik menneskelig kvalitet, hvor bevidsthed er en vigtig tærskel. I psykologien har det følelsesmæssige, emotionelle eller affektive haft en central position gennem mange år i mange forskellige paradigmer, uden at det i særlig grad er konkretiseret, hvori følelser består og udvikler sig, hvorimod kognitive aspekter er blevet givet særlig opmærksomhed. Med neuropsykologien og neurobiologien er der udviklet ny relevant teori om følelsers oprindelse og udvikling og udfordrende modeller for følelsernes dynamik (LeDoux:1998, Damasio:2004, Cozolino:2006), hvor forholdet mellem følelse, hukommelse og bevidsthed i særlig grad er i fokus, idet:

*"By treating emotions as unconscious processes that can sometimes give rise to conscious content .... we also see how conscious emotional processes are probably created. They are probably created the same way that other conscious experiences are by the establishment of a conscious representation of the underlying processing systems"* (LeDoux:1998:269).

Med dette perspektiv antydes en kompleksitet, der umiddelbart synes vanskelig at forholde sig til eks. i Damasio's definition af "emotion" og "følelse": (NY Formulering!)

*"... årsager til emotion ... beror på de følelser, som de pågældende emotioner udløser. Det er gennem følelser, som er indadrettede og private, at emotioner, som er udadrettede og offentlige, begynder at påvirke sindet; men den fulde og vedvarende virkning af følelser kræver bevidsthed, fordi følelser først erkendes af det individ, som har dem, når der er opstået en fornemmelse af selv". (Damasio:2004:47ff).*

For Damasio (2004)<sup>17</sup> er både "følelser" og "emotioner" processer, der indgår i et hierarki, der har til formål at regulere mennesket i forhold til omgivelser og organisme i en stadig mediering, hvor Damasio sonder mellem tre bearbejdningstrin på et kontinuum i form af: *"... en emotionstilstand, som kan udløses og effektueres ikke-bevidst; en følelsestilstand, som kan repræsenteres ikke bevidst; og en følelsestilstand, der er gjort bevidst, dvs. erkendt af den organisme, som har både emotion og følelse"* (ibid:48). Mere konkret og som et resultat af sin forskning er der Ifølge Damasio (ibid:62):

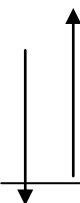


seks "primære" eller "universelle emotioner" i form af: "glæde", "tristhed", "frygt", "vrede", "overraskelse" og "afsky". Hertil kommer "sekundære" eller "sociale emotioner" i form af: "forlegenhed", "jalousi", "skyld" og "stolthed" samt en række "baggrundsemotioner" som: "velvære", "ubehag", "ro" og "anspændthed",

For bedre (måske) at forstå, hvor kompliceret dynamikken i forholdet mellem "emotion" og "følelse", omkranset af "basal livsregulering" og "højeste fornuft" er, har Damasio i nedenstående model 2.1 (ibid:62) udarbejdet en model, der beskriver fire niveauer i en proces, dynamik og hierarki imellem "livsreguleringsniveauer". Dette perspektiv på "følelser" og "emotioner" i forhold til identitet, selv og relationer, vil være relevant at inddrage i forhold til arbejdet med at analysere narrativer, fordi der med de præcist definerede "emotioner" skabes mulighed for at operationalisere ellers vanskelige begreber.

---

<sup>17</sup> Både Damasio og Cozolino forholder sig til Freud og hans opfattelse af bevidsthedsproblemet i deres analyser og teorier.

Tabel 2.1. Livsreguleringsniveauer'

<p>Højeste fornuft</p> 	<p><i>komplekse, fleksible og skræddersyede reaktionsplaner er formuleret i bevidste billeder og kan effektueres som adfærd</i></p> <p style="text-align: center;"><b>BEVIDSTHED</b></p>
<p>Følelser</p> 	<p><i>sensoriske mønstre, som signalerer smerte, lyst og emotioner, bliver til billeder</i></p>
<p>Emotioner</p> 	<p><i>komplekse stereotype reaktionsmønstre, som omfatter sekundære emotioner, primære emotioner og baggrundsemotioner</i></p>
<p>Basal livsregulering</p>	<p><i>relativt simple, stereotype reaktionsmønstre, som omfatter stofskifteregulering, reflekser, den biologiske mekanisme, der ligger til grund for det der bliver til smerte og lyst, drifter og motivation</i></p>

("Dobbelpilene angiver årsagsforhold opad eller nedad").

Dermed er der i denne nyere forskning, Cozolino selv kalder "*interpersonal neurobiology*", et bredere perspektiv på "*følelser*" og "*emotioner*", hvor disse relateres til det, der ovenfor gang på gang er benævnt som forbindelsen mellem den enkeltes livshistorie eller 'det lille narrativ' og 'det store narrativ':

*"It is also the story of how genes and environments interact to create who we are and how we create each other through relationships, cultures, the stories we tell, the imaginary worlds we create, inhabit and explore. The transformative power of intimacy has it's own roots in the evolution and development of the brain through parenting, friendship and love. This same power is used in psychotherapy, education and ministry". (Cozolino:2006:20)*

Hvem vi er, og hvordan vi skaber hinanden gennem eks. sociale synapser og specielt i forbindelse med, hvordan vi fortæller os selv og hinanden, er måske i særlig grad også et spørgsmål om identitet, og hvordan denne eller disse skabes og udvikles, fordi identitet og ændringer i særlig grad initieres i skift eller overgange. Med fokus på selv, identitet og relation er der som nævnt ovenfor, med en reference til Bronfenbrenner, Siegel etc. og begrebet 'transition' eller overgang, særlig god grund til at være opmærksom på, hvad skift i positioner i udviklingen kan betyde for menneskers udvikling. I et Bronfenbrenner perspektiv er det primært de ydre ('ecological') sociologiske aspekter på og i overgangene imellem de fire systemniveauer mikro, meso, exo og makro, der er i fokus, mens det i et Siegel perspektiv i særlig grad er et neurologisk og tilknytningsrelateret perspektiv og endelig repræsenterer Stern en mellemproportional med teorien om dannelse af RIG eller "Repræsentationer af Generaliserede Interaktioner". Overgange og brud i tid og rum, hvad enten de er forbundet med løsning af udviklingsopgaver, som eks i overgangen mellem skole og arbejdsliv, eller de har karakter af markante og måske traumatisk betingede skift i livsforløbet, modsvares under alle omstændigheder af forandring i selv og identitet i kraft af ændringer i relationer, hvilket også er perspektivet i de nævnte teorier. I forbindelse med fokus på identitet og selv i forhold til det narrative, er der dog en særlig grund til at fastholde et psykologisk perspektiv på det, der sker, når overgange eller brud netop bliver den faktor, der initierer forandring af det, der på en og samme tid beskriver det unikke ved det enkelte menneske, og samtidig illustrerer hvordan dette menneske ligner andre; altså et psykologisk perspektiv på identitet og jeg. Sådan er perspektiv på forandringens betydning for identitet og selv er repræsenteret ved psykoanalytisk teori, og Polkinghorne (1988), som imidlertid er fænomenolog, fremhæver to vigtige Freud bidrag til netop dette, når han fremlægger psykoanalysens bidrag til et narrativt 'blik' på identitet og selv således: *"... that the meaning of an event can be radically dependant on what happens later"* og senere: *"... a crucial experience in a patients life ... may not even have occurred; this does not however, alter it's crucial importance"* (ibid:120). Med disse citater, hvor Polkinghorne refererer Roy Schafer, understreges betydningen af transition, overgang eller brud og sådanne processers indlejring i narrativer for udvikling af identitet og selv, uagtet om dette har basis i en virkelig hændelse eller 'blot' i en forestilling. Hermed understreges det centrale det perspektiv, at når dannelse og udvikling af identitet og selv skal faciliteres, så må tilknytning og narrativ kompetence anses som vigtige 'medier' i dette forløb



(Siegel:1999). I forhold til emergens af identitet og selv, og den nødvendige kvalitet i denne proces, bliver det narrative med meningstilskrivelse og søgning efter sammenhæng vigtige erkendelsesforløb, i og med identitet og selv relateres til en forståelse af, hvordan fortiden og hermed selvopfattelsen bliver meningsfuld når den ses i et aktuelt nutidigt perspektiv, hvorved fokus mere eller mindre bevidst rettes mod forklaring og forståelse af årsag virkningsforhold mellem tidligere oplevelser og efterfølgende handlinger:

*"The narrative operates to find causes for present conditions, or for experienced pain or guilt. Freud did not abandon the notion of the primacy of the event in producing the effect, but neither did he abandon the idea that the present operates to interpret meaningless past events in order to give them a force of causation they did not originally have. He maintained that the two logics – one which insists on the causal efficacy of origins and the other which treats events as the products of meanings – must exist side by side"*  
(Polkinghorne:1988:121).

Hermed bliver mening konstituerende for identitet og jeg når Polkinghorne konkluderer:

*"The change of meaning comes from a reconfiguration that is possible in the narrative process. Freud's conclusions support the notion of the power of the realm of meaning in human existence. Human beings are not simply constructions based on past events; they are also products of narrative structures. They exist in narrative creations and are powerfully affected by them"* (ibid:121).

Selve meningen i 'menneskelig eksistens' bliver med dette citat et centralt perspektiv, hvor ikke kun mening, men netop mening i en narrativ kontekst, ses som konstituerende for et jeg og dermed identitet. Da menneskelig eksistens og udvikling i høj grad er præget af transitions, er der grund til at præcisere dette begreb i forhold til identitet og selv. Især i overgange, hvor verden og den anden opleves anderledes, og måske fremmede, vil mennesker ofte ses at reagere med *"tilfredsstillelse"* eller *"frustration"*, afhængig af hvordan de bliver mødt (Horsdal:2002:58). I disse situationer vil oplevelsen af nærvær eller fravær have betydning for, i hvilket omfang mennesker vil udvikle tillid til den anden og i sidste ende også til sig selv, og denne oplevelse vil dermed få betydning for

etableringen af det Winnicott (2006) kalder for *"transitional objects"* og i mere overført betydning *"transitional phenomena"* (ibid:209ff)<sup>18</sup>. Det, der, for det lille barn i første omgang, etableres som *"transitional objects"* i form af eks bamser, der som tilknytningsobjekter erstatter et momentant objektfravær af en voksen eller anden kærlighedsperson, generaliseres ifølge Winnicott (ibid:211) fra en *"subjektiv realitet"* til en *"objektiv realitet"* for senere at kunne føre til *"individual integration"* i sociale kontekster som eks. skolen. Problemet for udviklingen af identitet og selv opstår ifølge Winnicott, når et barn fratages udviklingsmuligheder:

*"If we deprive a child of the transitional objects and disturb the established transitional phenomena, then the child has only one way out, which is a split in the personality, with one half related to a subjective world and the other reacting on a compliance basis to the world which impinges. When this splits formed and the bridges between the subjective and the objective is destroyed, or have never been well formed, the child is unable to operate as a total human being"* (ibid:212).

At blive frataget muligheder for en positiv udvikling og udvikling af identitet er selvfølgelig især afgørende i forældre ' barn relationen, men som ikke kun Winnicott, men også Siegel og Cozolino dokumenterer, er der en klar sammenhæng, mellem det der sker i barndommen og den senere udvikling. Om end dette perspektiv, især hos Winnicott, synes dystert og tonet af determinisme i forhold til et menneskes udviklingsbane, er der med udgangspunkt i begrebet *"transitional space"* et relevant bud på, hvordan identitet og selv dannes i objektrelationer på flere planer, og i særlig grad er teorien et bud på relationers betydning for dannelse og udvikling af identitet og selv:

*"The process is one of always-becoming, it is psycho-social, it involves the ongoing 'identity work' of a human agent, and is dependant upon what Winnicott (1971) called a 'potential' or 'transitional' space in which aspects of the self are created and transformed in relationships with others and within the matrices of culture. Narrative is important for the creation and maintenance of the self because it can constitute such a 'transitional' space"* (Sclater:2003: 326).

---

<sup>18</sup> Oprindelig arbejdede Winnicott med disse begreber i forhold til deprivation.

Med denne beskrivelse af sammenhængen mellem narrativ og selv peges der netop på narrativet som *"transitional space"* og potentielt 'rum' for skabelse og vedligeholdelse af selvet eller i det mindste aspekter af selvet. I denne definition knyttes menneskets handlinger til det *"identitetsarbejde"*, der til stadighed er i gang som konkrete, mentale og sociale processer i menneskers liv i relation til andre etc. Med denne beskrivelse, der nærmest er en definition af identitet og selv, er det præciseret, hvad det er der så at sige emergerer, transformeres eller *'materialiseres'* som et produkt af 'læring' i ordets videste betydning, nemlig at lære om livet, hinanden og sig selv. Således fremstillet bliver disse identitetsprocesser på en måde i større eller mindre grad, og mere eller mindre bevidst, til kollaborative læringsprocesser bundet i praksisfællesskaberne. For det er jo ikke alene det selv, der som regel er fokus på i pædagogiske processer som det lærende individ, der har betydning. I forbindelse med præsentationen af et perspektiv på identitet, selv og relation er det vigtigt at binde den sløjfe, at dette perspektiv må være dobbeltsidigt, idet der hermed, med fokus på (objekt) eller 'anden' relationen i et Winnicott perspektiv, understreges, at selv og identitet etableres sammen med den anden i en relation. Dette gælder naturligvis også i forbindelse med arbejdet med narrativer, idet arbejdet med disse, som tidligere beskrevet, er en proces, hvor det ikke alene er respondentens eller fortælleren selv og dennes identitet, der bliver bragt i spil, men hvor det i ligeså høj grad er interviewerens eller lytteren, in casu undertegnede. Dette indebærer, at det, at arbejde med narrativer, også er at arbejde med sig selv og selv 'risikere' at blive udfordret på egen identitet og selv. Dette er betingelserne for den professionelle, der arbejder med andres narrativer, hvorfor der er tale om en *"auto/biography"* 'skabelsesproces', når det er narrativ forskning.<sup>19</sup>

For at afslutte indkredsningen af, hvad selv og identitet er og samtidig afklare, hvordan disse begreber kan tolkes i forhold til denne afhandlings kontekst i form af det narrative, følger her en præcisering af nogle centrale perspektiver. Den psykologiske fortælling om selv og identitet er lang og omfattende, idet mange teoretikere, klinikere og kritikere har markeret sig med teorier og synspunkter på spørgsmålene, om hvad der konstituerer et

---

<sup>19</sup> Linden West begrunder i "Beyond Fragments" nødvendigheden af, at forskere, der arbejder med narrativ forskning bør inddrage egne biografier, da disse alligevel på et mere eller mindre bevidst plan vil influere på forskningsresultatet. Ved at inddrage egen biografi undgås det netop at forskningen bliver fragmenteret.

selv og identitet<sup>20</sup>. I forhold til spørgsmålet om selv og identitet fremhæver Polkinghorne (Polkinghorne:1988:146) den paradoks, der er relateret til forståelsen af 'jeg identitet' eller "*self identity*", hvor 'selv' eller "ipse" betyder det, der er forskelligt fra, og identitet eller "idem", der henviser til det, der er set samme som. Relateret til narrativ teori har der siden 1970'erne ifølge Bruner især i videnskaberne litteratur og psykologi, herunder i særlig grad måske den kognitive psykologi, udfoldet sig en vigtig diskurs og teoriudvikling vedr. identitet og selv idet "*... ideen om Selv'et som historiefortæller ... [gør] ... sin entré – Selvet, der fortalte historier indbefattende en Selv-skildring som en del af historien*" (Bruner:1999/2004:104). Stadig interessant, relevant som referencepunkt (Brinkmann:2008:13ff) er bl.a. Charles Taylor, Paul Ricoeur og Polkinghorne, der alle har været optaget af det narrative i forhold til identitet og selv. Især synes Polkinghorne med overvejelser om forholdet mellem "*narrative and self*" at opstille en forståelsesramme, der er relevant i nærværende sammenhæng og, mere præcist end Sclaters definition ovenfor, indrammer det essentielle ved selv i et narrativt perspektiv. Polkinghorne (Polkinghorne:1988:146ff) definerer her i sit hovedværk "Narrative Knowing and the Human Sciences" "*... issues that surround the problem of personal identity – what distinguishes one person from all others – and the role narrative plays in the creation of identity*" (iibid:146). Her definerer Polkinghorne tre aspekter ved begrebet selv, der tilsammen udgør selvet:

- Selv som en substans; "*Self as a substance*"
- Selv som en konstruktion; "*Self as a construction*"
- Selv som et narrativ; "*Self as a narrative*"

Med selv som en substans refereres til det forhold vedrørende identitet og selv, at mennesket basalt set, dels er en krop, dels at der i denne krop er lagret en hel unik hukommelse for denne krops liv og oplevelser. Med selv som noget der skabes og

---

<sup>20</sup> I denne sammenhæng er Damasio's opfattelse af forholdet mellem forskellige selv interessant i relation til narrativ og selvbiografi, hvor han definerer det selvbiografiske selv som: "*... baseret på selvbiografisk hukommelse, som dannes af implicite erindringer om multiple tilfælde af individuel oplevelse af fortiden og af den forventede fremtid. De invariante aspekter af et individs biografi danner grundlag for selvbiografisk hukommelse. Den selvbiografiske hukommelse øges kontinuerligt med livserfaringen, men kan delvist omformes, så den afspejler ny erfaringer. Erindringssæt, som beskriver identitet og person, kan efter behov reaktiveres som et neutralt mønster og gøres eksplicit. Hver reaktiveret erindring opererer som et 'erkendelsesobjekt' og genererer sin egen puls af kernebevidsthed. Resultatet er det selvbiografiske selv, som vi er os bevidst*" (Damasio:2004:180).

genskabes i en uendelighed, henviser Polkinghorne til det forhold, at selv ikke er en slags medfødt iboende instans i personligheden, men en instans opbygget af - og under stadig forandring i kraft af bl.a. relationer og skiftende relationer til andre mennesker: *"In order to come to a unified and concordant self concept and personal identity, then, the person needs to synthesize and integrate the diverse social responses he or she experiences"* (ibid:150). Med dette citat understreges det, hvor vigtig eks. kognitive kompetencer og muligheder for affektive afstemninger er, for at der kan skabes mening i såvel kognitiv som emotionel forstand i forhold til relationer og social kontekst. Med selv forstået som et foranderligt narrativ paralleliserer Polkinghorne det temporære forløb i en historie med forløbet i det enkelte menneskes liv, hvor det vigtige er, hvordan vi skaber mening i dette forløb, i forhold til det der var, det der er nu og det, der vil komme. Af denne grund er selv evigt foranderligt og ikke en statisk størrelse, hvor fokus er knyttet til (for)forståelsen af de(t) plot, der udspiller sig i menneskers liv og medvirker til deres individuering og dermed menneskeliggørelse:

*"The whole of an individual human existence is articulated in the narrative plot; it is much more than a simple chronicle listing of life occurrences. The self then, is a meaning rather than a substance or a thing. To look for it in the objective plane is to make a mistake similar to that of examining the substance of the ink on a piece of paper in order to find meaning of the word it prints"* (ibid:52).

Med dette perspektiv på selv fremhæver Polkinghorne, at mennesker ikke umiddelbart har adgang til deres eget selv, fordi adgangen til selvet kun er mulig gennem iagttagelse, beskrivelse, analyse og bevidstgørelse af netop de symboler, metaforer etc., mennesker anvender i deres fortællinger. Med andre ord er det ifølge Polkinghorne det iagttagende selv, der skaber plot eller konfiguration, hvorved selvet bliver et anden ordens selv, et iagttagende og fortolkende selv, der fortæller om eget liv med fare for, enten at skabe en fortælling baseret på selvbedrag *"... that is a projection of desires rather than a configuration of real actions"*, eller at skabe en fortælling uden mål og med så at sige med risiko for *"... a failure to be a self, a lack of selfunderstanding and identification"*. (ibid:154). Identitet har især været et tema i filosofien i forbindelse med oplysningstiden og senere i psykologien i psykoanalytisk, socialpsykologisk og antropologisk teori og forskning. Især

efter modernitetens indtog og senest postmoderniteten er spørgsmål om identitet blevet centralt i videnskaberne forsøg på at analysere menneskers livsbetingelser, liv og udvikling, måske som et slags modsvar netop til moderniteten, og som sådan kontraindikerer dette på underfundig vis netop bevægelsen mod opløsning af de store paraplyer eller paradigmer i her i postmoderniteten. Symptomatisk er det derfor, at det især er efter modernitetens indtræden, at identitet bliver et problem (Brinkmann:2008:9). Som nævnt henviser begrebet identitet til "idem", der betyder identisk med eller 'det samme' som, hvor begrebet må forstås som, at nok er noget 'det samme', men det er netop kun det samme og kan identificeres som sådant, fordi det samtidigt er forskelligt fra alt andet. Med denne forståelse af identitet antydes de to dimensioner tid og rum som rammer for identitets udfoldelse, der således rummer det paradoks, at mennesker i deres liv må påtage sig og lære at håndtere den opgave det er at bevæge sig mellem *"stabilitet og forandring"* (Horsdal:2008:165). I denne proces, der er selve livet, bliver identitet skabt, forandret og udviklet i en stadig udvekslingsproces i relationer og dialoger med andre og kulturen, og det er denne proces, der bliver til fortællinger, dels om menneskets liv i det 'lille narrativ', dels om kulturens fremtrædelsesform, der fortælles om i det store narrativ. I forhold til identitet er pointen her, at mennesket altså ikke selv skaber sin identitet, eks. gennem fortællingen om *"personligt"* eget liv, men at identitet i lige så høj grad skabes i kraft af, hvordan vi bliver 'fortalt' af andre *"socialt"* (Brinkmann:2008:21). Med referencer til Anthony Giddens, Paul Ricoeur og Charles Taylor foreslås, at begrebet identitet kan forstås: *"Som et menneskes selvfortolkning"* (ibid:22), forstået således *"... at hvem man er, har at gøre med personens moralske forpligtigelser og identifikationer..."* (ibid:29). Med disse perspektiver på identitet og et forbehold i forhold til at *"Man kan fortolke, fornemme eller være bevidst om sin identitet, men det er ikke fortolkningen, fornemmelsen eller bevidstheden, der er identiteten"* (ibid:29). Disse overvejelser om, at identitet kan opfattes som en central regulerende og forbindende proces mellem menneske og samfund, sammenfattes til følgende definition af begrebet identitet: *"En persons moralske selvfortolkning, der giver vedkommende en fornemmelse af at høre til og muliggør livsvalg"* (ibid:33). Denne selvfortolkning bliver dermed et væsentligt aspekt i det, der følger med det narrative perspektiv i form af at forholde sig hermeneutisk til, i hvilket omfang der synes at være mening og sammenhæng mellem identitet og selv; eller relationen til en

selv, identitet og individ; eller relationen til andre, identitet og kultur eller relationen til samfundet samt identitet og læring eller relationen til fremtiden, der kan udtrykkes således:

*”Når vi taler om formningen af en person gennem uddannelse og kultur, refererer vi til de samlede bidrag fra 1) genetisk overførte ’træk’ og ’dispositioner’, 2) ’dispositioner erhvervet tidligt i udviklingen under genernes og miljøets dobbelte indflydelse og 3) unikke personlige episoder, som er oplevet i skyggen af de to første, aflejret og kontinuerligt klassificeret i den selvbiografiske hukommelse”. (Damasio:2004:227).*

Med denne sammenfatning fra synapsniveau til kulturniveau beskriver Damasio identitet, som det der:

*”... definerer vores personlige og sociale identitet – alt fra vores slægtskabsstruktur til kredsen af venner, til listen over steder, som har præget vores liv, helt frem til vores fornavn. Vores identitet præsenteres så at sige i de sensoriske kortikale områder. Hvert eneste øjeblik i vores vågne og bevidste liv ekspliciteres et konsistent sæt identitetsnotater på en sådan måde, at det danner baggrund for vores sind og hurtigt kan bringes frem hvis det bliver nødvendigt” (ibid:228).*

For at afrunde dette afsnits fremstilling af *materialisering* kan den præsenterede skelnen mellem identitet og selv, hvor identitet ses som en ’funktion’ af et selv som en ’eksteriorisering’ af de sider af selvet, der umiddelbart kan opleves af den anden. Mens sider af selvet kan være skjult for andre kan de selvfølgelig også være skjult for personen selv. I læringssammenhæng, som eks. I skolen, er der således særlig grund til at være opmærksom på vigtigheden af at forholde sig til disse *”identitetsnotater”*, fordi der i disse, når de er indlejret i en *”inkluderende narrative struktur”*, er et læringspotentiale;

*“An inclusive narrative structure provides the executive brain with the best template and strategy for the oversight and coordination of the functions of mind. Narratives allow us to practice facing challenging experiences of imagination as our brains learn to cope with the emotions they stimulate. The simultaneous activation of narratives and emotional experiences builds neural*

*connection and coherence between easily dissociable networks of affect and cognition". (Cozolino:2006:306).*

I følge Cozolino vil læring, der tager udgangspunkt heri, føre til *"kulturel visdom"*, ikke kun i forhold til den lærende, men tilligemed for læreren, hvilket vil kunne få indflydelse på, i hvilket omfang mennesker kommer til at udvikle kompetencer til *mestring* af deres liv og livsomstændigheder. Med dette perspektiv løftes det unikt menneskelige relationelle forhold mellem elev og lærer ind i en historisk samfundsmæssig sammenhæng, hvor politik, økonomi mv. bliver afgørende definerende og regulerende faktorer og det ikke mindst for den institutionelle pædagogiske praksis, som det vil fremgå i det følgende.

### **3.2.3 Mestring (af eget liv og medborgerskab)**

I forhold til mestring er den foreløbige definition fra afsnit 2.4, at mestring indebærer det, at blive dygtig til noget, således at der udvikles nye kompetencer. I virkeligheden ligger der også i de to andre begreber møde og materialisering tydelige referencer til begrebet mestring, idet der i forhold til udfoldelsen af disse begreber kan være tale om det, at blive bedre til at mestre møder i relationer eller møder med læring samt at blive bedre til at mestre egen personlige udvikling.<sup>21</sup> I konteksten for dette afsnit er fokus rettet mod de mere generelle livsomstændigheder og mod, hvordan det opleves 'at kunne' - eller 'ikke at kunne' mestre forskellige aspekter ved det at være menneske og borger i et samfund. Med dette perspektiv bliver forholdet mellem det civile samfund og institutionerne, og spørgsmålet om, hvordan dette reguleres i forhold til medborgerskab eller citizenship bl.a. via politik og politikpapirer. Hermed bliver processer omfattende anerkendelse og deltagelse, inklusion og eksklusion vigtige i forhold til at analysere, hvordan forskellighed, deltagelse og empowerment opleves at påvirke mennesker i udsatte positioner (Andersen et al :2002). I de seneste 10 – 15 år synes der nationalt og internationalt at være øget fokus på netop nødvendigheden af beskyttelse af borgeren og dermed reguleringen mellem borger og stat sammen med en øget konsensus omkring, at der skal være gennemsækelighed i denne gensidigt konstruerende relation og dermed eks. mulighed for evaluering og vurdering af succeskriterier for pædagogiske og økonomiske indsatser. At

---

<sup>21</sup> Mestring i den betydning ordet bruges i nærværende kontekst er overvejende relateret til praksis og dermed ikke til en specifik psykologisk retning som eks. teorier fremført af Albert Bandura eller Daniel Stern.



være i en udsat position er netop det, der eks. kendetegner gruppen af elever henvist til specialundervisning og specialpædagogik. Disse elever kan til en vis grad ses som elever, der i transition mellem det almene og det særlige, er beskrevet som elever, der skal allokeres særlige muligheder for støtte af forskellig karakter, som det beskrives i nationale lovkomplekser eks. på skole og socialområdet (Folkeskolelov, Bekendtgørelse om Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand samt Lov om social service). Herudover er der for disse elever en række internationalt vedtagne og forpligtigende politikpapirer, som eks. Konventionen om Børns Rettigheder, Handicapkonventionen samt den mellemstatslige Salamancaerklæring, der har konsekvenser for tilrettelæggelsen af den pædagogiske praksis. Kendetegnende for disse ratificerede konventioner er det, at de på en og samme tid angiver nogle etiske retningslinjer for regulering og samtidig beskriver konkrete handlinger, der anses som beskyttende i forhold til det at være i en udsat position pga. personlige og/eller strukturelle omstændigheder. Et aktuelt og relevant eksempel i denne kontekst er inklusionsdiskursen ikke kun i Danmark, men i hele den Vestlige verden (Armstrong:2003, Osler & Vincent:2003, Tetler:2000, Alenkær:2008, Tangen:2008, NVIE:2007). Denne omfattende diskurs er i videnskabelige sammenhænge primært fokuseret på etiske og politiske perspektiver, mens politikere og økonomer i højere grad har interesseret sig for de pragmatiske og økonomiske perspektiver, der mere eller mindre kan relateres til evaluering af eks. effekt og effektivitet i forhold til brug af resurser (Holmgaard:2004). Inklusion, og dermed spørgsmål om deltagelse og forskellighed i forbindelse med transition, eller det at skifte deltagelsesbane imellem praksisfællesskaber i almene miljøer 'i klassen' og særlige miljøer' udenfor klassen', er daglig virkelighed for elever henvist til specialundervisning. Dette forhold giver særlige udfordringer i forhold til at kunne klare disse miljøskift. I forhold til den ovenstående definition af menneskelig udvikling (se afsnit 3.2.2 for Bronfenbrenner's def.), er det essentielt, at kompetencer, tilegnet på et niveau, bliver anvendt i andre sammenhænge på andre niveauer i mere komplekse sammenhænge. Motivation til at bidrage til ændring og udvikling af praksisfællesskaber forudsætter således udvikling af kompetencer i form af empowerment (Rappaport:1995) og det senere lancerede og beslægtede begreb 'enrichment' (Briefing:2008).<sup>22</sup> Empowerment begrebet, der ikke er oversat eller redefineret til en dansk

---

<sup>22</sup> Et tredje begreb, der har vundet indpas i dansk samfundsdebat, er begrebet 'resiliens', der især blev anvendt i forbindelse med undersøgelsen af 'risikobørn' i begyndelsen af 1990'erne. Ordet refererer til det at være ukuelig og i stand til at rette sig op igen efter eks. nederlag. Empowerment begrebet, der i dansk

betegnelse, er i særlig grad udviklet i 1990'erne i relation til en gren af psykologien, der i USA har fået betegnelsen 'community psychology', og empowerment defineres her som:

*"... an intentional, ongoing process centered in the local community, involving mutual respect, critical reflection, caring and group participation, through which people lacking an equal share of valued resources gain greater access to and control over those resources". (Rappaport:1995:802).*

I forlængelse af dette definerer Rappaport "resources" som: *"The ability to tell one's story, and to have access to and influence over collective stories, is a powerful resource"* (ibid: 802). Med Rappaport understreges således betydningen af det individuelle narrativ, som indlejret, ikke kun i det han kalder *"community narrative"*, hvor det narrative rummer fælles oplevelser. Endnu vigtigere er det, at det netop kan være et *"community narrative"*, der via genkendelighed og dermed signalerende en følelse af sikkerhed, kan være det, der definerer selve fællesskabet. Som en konsekvens af at narrativer kan spille en vigtig rolle i forhold til at definere fællesskaber, kan der ifølge Rappaport tilligemed defineres typiske *"dominant cultural narratives"*, der ofte på negativ vis beskriver eks. en tilsyneladende afgrænset gruppe mennesker. Et eksempel herpå kunne være netop mennesker med særlige behov eller i udsatte positioner:

*"For some people, these dominant cultural narratives, even if they are very negative, remain so powerful that despite their own desire to escape from them it is difficult to find alternative personal or community stories to replace them"* (ibid:803).

Dette perspektiv, hvor udgangspunktet måske ofte vil være negativt tonede erindringer, skærper nødvendigheden af et fokus på empowerment i form af at få adgang til og kunne bruge egne resurser som en vej ud af oplevelser af meningsløshed eller diffuse årsag – virkning processer. Samtidig med at der fokuseres på de muligheder og begrænsninger, der ligger i at arbejde med narrativer, hvad enten det er individuelle eller fælles 'community' narrativer. Samme perspektiv, med fokus på det positive opgør med diagnosens utilsigtede negative betydning, salutogenese og udvikling af kompetencer, er grundlæggende elementer i 'enrichment' tænkningen (Befring:2008:300ff). På, såvel

---

sammenhæng i særlig grad er anvendt i social og psykiatrisk forskningssammenhæng, er i sin oprindelse knyttet til psykologien og beskriver som sådan en anden menneskelig kompetence end blot en reaktiv.

individniveau, som systemniveau er det således centralt, at: *"... det mulighetsfokuserende og vektleggningen av menneskers evner till å gjøre noe med sitt eget liv og sin egen livssituasjon"* og *"... at dersom vi gir gode vilkår for særlig vanskeligstilte og funksjonshemmede, så bidrar vi til å skape de aller beste betingelsene for alle"* (ibid:308). Hermed understreges nødvendigheden af, at diversitet bliver eksponeret i skole og nærmiljø for dermed at blive en dynamisk faktor i relationer, socialt samspil, formel undervisning og læreprocesser. Det bliver således klart, at individuelle narrativer, som en del af det store fælles narrativ, repræsenterer en kollaborativ resurse, der rummer mulighed for personlig udvikling og dermed kompetence til bedre at mestre egen livssituation. Hermed bliver elevens stemme vigtig i den empowerment proces, der ikke kun vedrører forandring af skolen, men samtidig støtter udviklingen af medborgerskab. Gennem deltagelse i skolens - og andre fællesskaber rummes muligheden for at eleven opnår identitet, anerkendelse og dermed så at sige menneskeliggøres: *"In this way the struggle for the right to education can be seen as part of the struggle for citizenship. Full citizenship depends on accessing not only the right to education but a number of rights in education and through it"*. (Starkey and Osler:2005: p.77).

At anvende ordet *"struggle"* er i denne sammenhæng ikke ubegrundet, idet empowerment som kompetence især er nødvendig i situationer, hvor et menneske møder udfordringer, dilemmaer eller måske oven i købet føler sig krænket. Sådanne processer har på en og samme tid som mål, at der på et menneskeligt psykosocialt plan foregår en individuation, samtidig med at der socialpsykologisk sker en samfundsmæssiggørelse eller udvikling af et medborgerskab. Denne farefulde proces i spændingsfeltet mellem anerkendelse og krænkelse eller nægtelse af anerkendelse er, med udgangspunkt i Hegel's teori om forholdet mellem moral og sædelighed eller samfundsgørelse, analyseret af den tyske filosof Axel Honneth (Honneth:2006). Honneth opsummerer de tre forskellige anerkendelsesmodi og personkoncepter således:

*"I familiens følelsesmæssige anerkendelsesforhold bliver det menneskelige individ anerkendt som et konkret behovsvæsen; i rettens kognitivt – formelle anerkendelsesforhold bliver det anerkendt som en abstrakt retsperson, og i statens emotionelt oplyste anerkendelsesforhold bliver det til sidst anerkendt*

*som et konkret alment subjekt, dvs. som et subjekt der er socialiseret i sin særegenhed” (ibid:50 - 51).*

Med følgende opsummering af Honneths teori understreges hvordan kærlighed, retfærdighed og solidaritet skaber rammen om menneskers - og samfunds gensidigt afhængige udvikling:

1. *”Privatsfæren, hvor gensidig kærlighed er betingelsen for udvikling af selvtillid. Denne sfære danner grundlag for evnen til at indtræde i intersubjektive forhold.*
2. *Den retslige sfære som udløser selvagtelse. Denne sfære indeholder fordringen om anerkendelse som ligeværdigt medlem af samfundet og anerkendelse af kapaciteten for autonome moralske handlinger.*
3. *Den solidariske sfære udløser selvværd. Denne sfære indeholder de arbejdsmæssige, politiske og kulturelle fællesskaber, det at kunne genkende sig selv i en gensidig fælles forpligtelse” (Nielsen & Quvang:2007:16).*

For Honneth er udvikling af identitet uomgængeligt forbundet med dette forhold mellem anerkendelse og krænkelse og i konkretiseringen eller *”materialiseringen”* af dette inddrages socialpsykologi (G.H. Mead) og objektrelationsteori (D.W. Winnicott). Ved at inddrage og analysere disse teorier i forhold til anerkendelse understreger Honneth betydningen, dels af fraværet af *”ydre tvang eller indflydelse”*, dels *”... at der ikke findes indre blokeringer, psykiske hæmninger og angst”* (Honneth:2006:223). Dette om end næsten utopiske perspektiv er særdeles relevant for at der eksempelvis kan etableres tillidsvækkende intersubjektive relationer mellem eks. dyaden elev – lærer i et professions perspektiv. Med etableringen af disse kvaliteter i relationer er det befordrende for processerne i skolens hverdag, hvad enten det er i almen eller specialpædagogisk kontekst, at der arbejdes med empowerment i relation til anerkendelse, identitet og tillid. I den kontekst er det oplagt at medborgerskab må blive et centralt perspektiv og medborgerskab i den forstand, at det ikke alene handler om at tilpasse sig til regler og pligter og dermed opnå *”status”* som medborger, men tillige drejer sig om komplementære dimensioner, som at opleve en *”følelse af at høre til”* samt oplevelsen af at medvirke i

"praksis" (Osler & Starkey:2005:9). I 'det store narrativ', hvor diskursen om medborgerskab især foregår, identificeres tre forskellige former for narrativer ifølge forfatterne (ibid:17ff):

- "*Liberal narratives*", hvor fokus er begreber som frihed, rettigheder mv., der er forudsætninger for at kunne orientere sig i livet og vælge identitet,
- "*Communitarian narratives*", hvor værdier, der vedrører solidaritet, prioriteres over det individuelle,
- "*The civic republican narrative tradition*", hvor fokus er på forholdet mellem det offentlige og det private og de offentlige institutioner, der regulerer denne relation,

Hertil føjes et fjerde narrativ, der må tages i betragtning i moderne samfund:

- "*The cosmopolitan citizenship narrative*", hvor fokus er de(t) postmoderne samfund i modsætning til nationalistiske tendenser på såvel civilt som politisk niveau.

Baggrunden for dette perspektiv er Oplysningstiden, som denne bl.a. er udmøntet i de forskellige dokumenter i UN regi. Det fjerde type narrativ om medborgerskab, der på dansk kunne kaldes det kosmopolitiske perspektiv, rummer et grundlæggende anskuelsesprincip, der indebærer, at mennesker i mødet med 'den anden' ikke kun genkender sider af sig selv, men samtidig i kraft af mødet ser nødvendigheden af en kosmopolitisk livsanskuelse åben netop for diversitet (ibid:23ff.).

Mestring af eget liv og medborgerskab er, som det er fremgået ovenstående, reelt to sider af samme sag, der ikke kan adskilles. I almen pædagogisk og specialpædagogisk sammenhæng må det, at medvirke til at elever, og lærere for den sags skyld, udvikler kompetencer til, at disse vigtige fællesskabs – og samfundsudviklende processer bliver en central og eksemplarisk del af mødet og materialiseringen være et vigtigt mål for hele skolens aktivitet. For at antyde et muligt grundlag for, hvordan undervisning og forberedelse af et aktivt medborgerskab kan etableres, inddrages nedenstående model (Osler & Starkey:2005:86) for en sådan indsats, der i virkeligheden, dels rummer mulighed for en minimal, dels en maksimal tilgang til en sådan undervisning, som illustreret i det horisontale perspektiv. Mens det vertikale perspektiv illustrerer to af de tre tilgange "*status*" og "*følelse*" i og med den tredje tilgang, "*praksis*", repræsenteres af den uddannelse i medborgerskab, der rummer et inkluderende sigte.

	<b>Structural/political</b>	<b>Cultural/personal</b>
<b>Minimal</b>	<p><b>Rights</b></p> <p><i>Understanding and experience of human rights</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-human rights</li> <li>-democracy</li> <li>-diversity</li> <li>-inclusion</li> <li>-civil society, e.g. NGO`s</li> </ul> <p><i>Implies:</i></p> <p><b>Human rights education</b></p>	<p><b>Identities</b></p> <p><i>Feeling of belonging</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-either/or (tension)</li> <li>-both/and (hybridity)</li> </ul> <p><i>Implies:</i></p> <p><b>Feelings and choices</b></p>
<b>Maximal</b>	<p><i>Inclusion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-security; physical, social, psychological, financial</li> <li>-active participation</li> <li>-commitment to democratic citizenship</li> </ul> <p><i>Implies:</i></p> <p><b>Building a more inclusive society</b></p>	<p><i>Competence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-political literacy</li> <li>-cosmopolitan world view</li> <li>-skills to effect change, e.g. language, advocacy, mobilization</li> </ul> <p><i>Implies:</i></p> <p><b>Skills for democratic participation</b></p>

“Figure 5.1 Components of citizenship education” (Osler & Starkey:2005:86).

Med præsentationen af denne omfattende model for arbejdet med medborgerskab er der etableret mulighed for at integrere elementer fra flere af de teoretiske udgangspunkter til analysen og tolkning også i forhold til identitetsspørgsmål mv. relateret til empowerment.

### **3.3 Definitioner og operationalisering**

Efter at have præsenteret det teoretiske felt, og før analyse og tolkning af narrativerne påbegyndes, vil det være nødvendigt mere præcist at få defineret de tre hovedmetaforer *møde*, *materialisering* og *mestring* i forhold til de i første omgang meget skematiske

definitioner. I forlængelse heraf følger for hvert af de tre en præcisering af, hvordan disse operationaliseres til et redskab for analysen og tolkning med henblik på refleksioner og spørgsmål om versimilitude og generaliserbarhed. Derfor kvalificeres de tidligere definitioner i relation til feltet specialpædagogik med henblik på at etablere muligheder for operationalisering af - og dermed anvendelse af begreberne.

*Møde* **defineres** som det der sker, når en respondent i sit narrativ beretter om at *møde* en person, en udfordring eller en oplevelse med noget nyt af social eller kulturel karakter, der opleves som havende betydning for livsforløbet på kort eller lang sigt. Et møde kan indebære en oplevelse af læring og kompetenceudvikling indenfor den almene - eller specialundervisningens rammer eller i helt andre sammenhænge. I forhold til *møde* må det formodes, at det, at have været henvist til specialundervisning, har ført til flere skift i skoleforløb, sociale relationer etc. med det perspektiv til følge, at antallet af erfaringer i forhold til andre mennesker er flere i såvel negativ som positiv betydning.

I **operationaliseringen** af *møde* til analyse og tolkning af narrativerne vil *møde* blive uddraget i de tilfælde, hvor respondenter fremstiller et *møde* som betydningsfuldt på den ene eller den anden måde og tilskriver dette mening, der bidrager til narrativ sammenhæng og måske eksplicit læring. Et dilemma og to poler i denne operationalisering er, hvordan det 'dårlige møde' og det 'gode møde', samt andre former for møder, er indarbejdet i den narrative kontekst, hvorved selv et dårligt møde kan føre til noget godt og omvendt. I nærværende sammenhæng er mødet om det 'fælles tredje' i og uden for skolen ligeledes et fokuspunkt i forbindelse med operationalisering af kategorien *møde*.

*Materialisering* **defineres** som de processer, der knyttes til dannelse og udvikling af identitet, selv og relationer i den stadige dialektiske proces, hvor individ og omgivelser fortæller og fortælles. Basis for *materialisering* bliver dermed relationer til en selv, tilknytning til andre og i særlig grad den selvfortolkning af refleksioner, der knytter sig til overgange eller transition. Et særligt perspektiv knytter sig til tilblivelse og betydning af følelser og værdier i forhold til oplevelse af sammenhæng og mening. I gruppen af mennesker, der har oplevet at have problemer af forskellig karakter, er det oplagt, at

denne situation kan have manifesteret sig i identitet og selvopfattelse, og i forhold til det, at opleve sig selv som anderledes, er der særlige kvaliteter af såvel negativ som positiv karakter.

**Operationaliseringen** af *materialisering* indebærer, at der i analysen vil være fokus på hvilken betydning oplevelser med andre og forskellige typer tilknytninger kan få for skabelse af identitet og selv i forbindelse med overgange mellem forskellige livsfaser, steder og praksisfællesskaber. Ydermere vil der i analysen af narrativerne vil være et særligt fokus på betydningen af følelser og skift i selvopfattelsen af egne reaktioner og relationer i forskellige sociale kontekster. Endelig vil der også være fokus på, i hvilket omfang det opleves, at forløb har ført til facilitering, eller det modsatte, af personlige kompetencer. For gruppen af respondenter i nærværende kontekst er det klart, at oplevelser fra specialundervisningen toner forståelsen af, hvordan disse erfaringer influerer på egne selvvurderinger i forhold til at udvikle personlig sårbarhed og/eller styrke.

*Mestring* **defineres** som de kompetencer, der kan relateres til at kunne mobilisere egne resurser i nye sammenhænge og fællesskaber på tværs af tid og sted. Et væsentligt element i mestring er det narrative perspektiv, idet det er en personlig styrke, at kunne forstå, fortælle og bruge sit narrativ i nye kontekster. Facilitering af mestring eller det modsatte er afhængig af, i hvilket omfang mennesker aktuelt mødes med anerkendelse, ligegyldighed, afvisning eller krænkelser, men også afhængig af, i hvilket omfang erfaringer fra tidligere oplevelser bringes i spil. Et særligt perspektiv vedr. mestring knytter sig til det at have særlige behov, og dermed være i en udsat position, idet der fra dette marginaliserede perspektiv til tider vil være mulighed for et unikt, særligt klart og originalt perspektiv, andre ikke kan observere fra. At bringe denne resurse i spil i relationelle sammenhænge eks. i institutionerne er udtryk for kompetent mestring af medborgerskab.

At **operationalisere** *mestring* til et redskab i analysen indebærer, at der vil være fokus på, i hvilket omfang der i narrativerne sker udvikling af kompetencer af forskellig karakter. For gruppen af respondenter, der, i forhold til mestring på et kulturteknisk felt som eks læsning og skrivning, oplever det modsatte af mestring, er det vigtigt at være opmærksom på, i hvilket omfang der sker udvikling af kompetencer bredt set. Ikke mindst respondenternes



egne oplevelser af forholdet mellem det individuelle og det fælles vil kunne afsløre vilkår for udvikling af mestring. Anerkendelse, ligegyldighed, afvisning eller krænkelser vil i lyset af dette bl.a. blive vurderet på baggrund af de politikker, der er grundlaget for det civile samfund og livet i institutionerne. Således vil diversitet og deltagelse i relation til praksisfællesskaberne være et relevant vurderingspunkt af vækstbetingelser for udvikling af kompetencer og mestring. Endelig vil det særlige forhold, at respondentgruppen repræsenterer mennesker, der i kraft af, at de selv har haft problemer, formodentlig selv vil være mere opmærksomme på, om andre har problemer, og hvordan de evt. kan hjælpe disse andre, blive et perspektiv på mestring.

# DEL IV

## 4 Narrativ metode; At fortælle og at blive fortalt

Med dette afsnit vil jeg skitsere min positionering i forhold til det narrative som metode. Dette vil ske i to afsnit. Først vil den overordnede forankring til narrativ metode blive fremlagt og begrundet med referencer til væsentlige temaer i feltet i afsnit 4.1. I forlængelse heraf følger i afsnit 4.2 en præsentation af - og begrundelse for den metode, der anvendes netop i nærværende sammenhæng til analyse og tolkning af de 33 narrativer om oplevelser med specialundervisning. Helt overordnet, og dermed i forlængelse af min videnskabsteoretiske positionering, er narrativ metode i dette arbejde karakteriseret ved at åbne for etablering af en forbindelse mellem de verdener, der udfoldes i teksterne i de 33 nedskrevne narrativer og de refleksioner, der omsættes i forklaring, fortolkning og tilegnelse i forhold til min egen verden (Ricoeur:1999: 238ff.). At udrede dette komplicerede forhold mellem tekstens og dermed respondentens verden og min egen er centralt, idet selve motivet for dette refleksive arbejde er et ønske om at vide mere og måske lære at forstå ved at 'fortolke' og 'tilegne' sig denne anden verden, i øvrigt som Gadamer citeret ovenfor:

*"På den ene side går selvforståelsen omvejen over forståelsen af kulturens tegn, i hvilket selvet skaffer sig underretning om sig selv og former sig selv. På den anden side er forståelsen af teksten ikke et mål i sig selv; den formidler selvforholdet for et subjekt, som ikke finder meningen med sit eget liv i den umiddelbare refleksions kortslutning." (Ibid:254).*

I sin diskussion af forholdet mellem tekst og læser i det, der er et hermeneutisk perspektiv og ifølge Ricoeur en kamp mod 'kulturel afstand' mellem mennesker, understreges to vigtige perspektiver i hermeneutikken, dels i form af konstateringen af, at: "... i den hermeneutiske refleksion – eller i den refleksive hermeneutik – er konstitueringen af **selvet** og konstitueringen af **meningen** samtidige", dels at fortolkningen dermed kan siges; "... at 'bringe nærmere', 'ligestille', gøre 'samtidig og lig', dvs. virkelig gøre det, som først var

*fremmed, til mit eget*" (ibid:254). (Ricoeur's egne fremhævninger). Hermed markeres to vigtige temaer, der, sammen med flere andre, er væsentlige at uddybe, når narrativ metode som her anvendes i forskningssammenhæng.

#### **4.1 Narrativ metode i et metaperspektiv; Positionering**

På mange måder er der indtil nu i denne afhandling, i forhold til et metaperspektiv, præsenteret 'brokker' af det, der er blevet det metodiske grundlag for analysen og tolkningen af empirien i form af de mange referencer til det narrative og narrativ forskning, hvilket særligt fremgik i afsnittet om de videnskabsteoretiske overvejelser. At det valgte metodiske perspektiv blev det narrative, er dermed implicit begrundet, så i de følgende linjer følger en række uddybende kommentarer vedr. narrativ metode relateret til analyse og tolkning; her med særlig fokus på netop betydningen af at fortolke forbindelsen mellem selv og mening i forhold til denne afhandlings respondentgruppe og afhandlingens forskningsspørgsmål.

At narrativ metode er blevet mit valg af analyseredskab til at 'åbne' feltet og empirien i form af de 33 narrativer med, som formuleret i forskningsspørgsmålet, er ikke tilfældigt. Fra mit tidligere job som praktiserende psykolog, hvor biografier og fortællinger om udvikling var det centrale over arbejdet med lærerstuderende til arbejdet med min lektoransøgning har det narrative mere eller mindre udtalt og systematisk været i centrum som metode. I forhold til arbejdet med Ph.d. 'en har der derfor ikke været tvivl om, at der, i det narrative som metode, var optimale muligheder i forhold til at arbejde med en denne specifikke gruppe mennesker, deres 'stemme' og deres oplevelser, som de er husket, glemt, formet og fortalt og fortalt og fortalt. Mit eget møde med det narrative som metode omkring år 2000 var lidt forsinket i forhold til det, der kaldes "The narrative turn" i slutningen af 1980'erne, der senere for alvor manifesterede sig i "The biographical turn" omkring netop år 2000. Et øget fokus på narrative forskningsmetoder kunne tolkes som en reaktion mod forskningsmetoder, eks i radikale diskursteorier, der reducerede betydningen af det enkelte menneskers egne opfattelser og oplevelser og fortællinger. En forskning, der dermed ikke repræsenterede forskningsmetoder, der syntes tilstrækkelig følsomme i forhold til at registrere vigtige empiriske unikke menneskelige oplevelser (West et

al.:2007a:12ff). Dengang som nu, er der selvfølgelig flere måder at arbejde med narrativer på, og helt grundlæggende er der i visse videnskabelige kredse, lige fra statistikere til litterater, skepsis og kritik i forhold til narrativ metode. Det drejer sig især spørgsmålet om, hvilken sandhedsværdi der kan tillægges menneskers fortællinger, som tidligere omtalt, og dermed spørgsmålet om muligheden for at få opklaret, hvad der faktisk skete dengang, når nu mennesker igen og igen fortæller deres historie i måske stadige tilsyneladende reviderede versioner. Denne diskussion udfoldes eks. i tidsskriftet 'Narrative' (Phelan:2005:207) med argumenter som:

*“The narrative tendency to look for story or narrative coherence in one’s life is in general, a gross hindrance to self-understanding: to a just general, practically sense, implicit or explicit, of one’s nature”. ... “... every studied conscious recall of past events brings an alteration...” ... “... the more you recall, retell, narrate yourself, the further you risk moving away from accurate self-understanding, from the truth of your being”.*

Reelt kunne dette citat netop anvendes til at understrege en af forcerne og pointerne ved at anvende narrativ metode, idet den temporale dimension indebærer at nye oplevelser nødvendiggør genfortolkning for at skabe den nødvendige reviderede sammenhæng eller sammenhæng mellem det oplevede dengang, i forhold til det aktuelle her og nu, og alt sammen set i forhold til fremtiden. Så i stedet for at bevæge sig væk fra en eller anden sandhed om, hvad der faktisk skete, (gen)skaber narrativet netop forbindelsen mellem dengang og nu i et forventeligt og meningsfuldt perspektiv, der etablerer en sandsynlighed for, at det var, som det var, fordi det giver mening lige nu. Med det ovenfor citerede perspektiv bliver det stort set umuligt at forske i narrativer. Et andet perspektiv på anvendelsen af narrativ metode omfatter en poststrukturalistisk og sprogvidenskabelig semiotisk retning, hvor der analyseres og tolkes på ultrakorte tekstafsnit og de enkelte ord, tonefaldet, pauserne, det der ikke siges etc. Også indenfor Grounded Theory har narrativ metode været anvendt som basis for skabelse af koder, begreber, kategorier og i sidste ende formuleringen af teori, mens Grounded Theory som kvalitativ metode aktuelt synes at være 'truet' af *“erosion of a method”* (Greckhamer et al:2005). I det hele taget er der mange mulige tilgange, ligesom der hele tiden udvikles reviderede tilgange til narrativ forskning, som eks dokumenteret i et temanummer af tidsskriftet 'Narrative Inquiry' fra

2006 om narrativ forskning *"Narrative – State of the Art"* (Bamberg:2006:1). I forhold til disse mulige metodiske tilgange til narrativ forskning har jeg valgt det metodiske perspektiv, hvor der er fokus på, såvel narrativet i sin helhed, som strukturen i fortællingen, og det faktum at narrativ forskning også er en kollaborativ produktionsproces, hvor interviewer og respondent i samarbejde har andel i den tilvejebragte empiri. Denne tilgang er allerede præsenteret ovenstående som en metode med inspiration fra filosofi, litteratur og metafor-teori (Ricoeur, Lakoff & Johnson) og psykologi (Mead, Winnicott, Stern) med et hermeneutisk perspektiv. I mit tilfælde er denne metode i særlig grad tonet af den tradition, der i Danmark bl.a. repræsenteret af Marianne Horsdal og senest sammenfattet i bogen *"At lære at huske at være"* (Horsdal:2008)<sup>23</sup>. Det særlige ved denne tradition er, at narrativ metode her forankres i en række forskellige videnskabsparadigmer, der alle fremhæver narrativets betydning for menneskers omverdensforståelse, identitetsdannelse og selvforståelse samt ikke mindst læring (Polkinghorne, Bruner, Crossley). Et andet interessant perspektiv i denne tilgang er referencerne til hukommelsesteorier forankret i neuropsykologisk og neurologisk forskning (Ledoux:, Siegel, Cozolino, Damasio). Denne metodiske tilgang til analyse af en livsfortælling, en biografi eller et narrativ og dermed forståelsen af, hvordan oplevelser huskes og 'arbejder', markerer et perspektiv, der er et opgør med, at narrativer ikke:

*"... primært var en konfiguration af erindrede begivenheder ... erindringer om deltagelse i forskellige praksisfællesskaber, der ikke blot var kronologiske eller serielle og parallelle sociale kontekster i tid og rum, men som repræsenterede identitetsgivende tilhørsforhold på godt og ondt som eks. familien, skolen ..."* (ibid:140).

På denne baggrund præciseres, hvad der definerer livsfortællinger eller narrativer:

*"Livsfortællingerne indeholder således formidlede fortællinger, som jeg vil betegne som tilhørende den episodiske hukommelse. De indeholder fortællinger, der kan betegnes som erindringer om særlige begivenheder, fortælleren selv har oplevet – autobiografisk hukommelse. Og de indeholder narrative sammendrag om særlige livsafsnit – episoder – i forskellige fællesskaber ..."* (ibid:140).

---

<sup>23</sup> For en samlet præsentation af forskningen i biografier, narrativer og livshistorier i DK se West et al. 2007b:37ff.

Det episodiske og det diakrone synes således at være indvævet i, og fælles om den proces, det er at fortælle, ikke nødvendigvis 'kun' om egne oplevede episoder, men tilligemed at fortælle om *"formidlede"* eller *"stedfortrædende"* fortællinger. Denne integration af lag i et narrativ bliver måske særlig markant i fortællinger om overgange, transition eller de tidspunkter i livet, hvor forandringer indebærer nye udfordringer og dermed mulighed for nye indsigter i de tidspunkter i livsforløbet, Bruner kalder *"Rites of Passage"* (Bruner:2004b:99), hvor der er særlig anledning til at fortælle eller lade denne fase være omdrejnings punkt i fortællingen. I nærværende sammenhæng er det vel netop det, der er i fokus; nemlig hvad det sker i processerne frem og tilbage mellem positioner i det almene og i det særlige, hvor forskelle, ligheder samt rutiner og riter eks. vedrørende adgang eller ikke adgang til praksisformerne i særlig grad eksponeres. I den sammenhæng er det relevant at minde om, at forskeren i analysen af et narrativ, med et Bruner citat, må vise særlig opmærksomhed på *"ikke at tage danseren for dansen"*. Narrativer er ikke nødvendigvis fortællinger der beskriver, hvad der faktisk skete, for narrativer er konfigurerede temporært og kontekstuel afhængige fortællinger om sandsynligheden for, at det var sådan, det var. Dette gælder også for de 33 + 1 danseres oplevelser, der er fokus på i nærværende kontekst.

Som det ligeledes allerede i forskellige afsnit er fremgået, er der i den metodiske tilgang til analyse og tolkning af empirien undervejs i processen dukket det tillægsperspektiv op, at narrativer produceret i en kollaborativ proces nødvendigvis må ses i et perspektiv, hvor interviewer perspektivet må bringes i spil. Metodisk betyder dette inspiration fra en forskningstilgang til det narrative, der, om end endnu ikke er beskrevet og udfoldet som metode i narrativ forskning, benævnes selv/biografisk eller 'Auto/biography' (West:2007c:221ff). Væsentlige perspektiver i denne metode er beskrevet ovenfor, men opsummeres kort her, for at understrege relevansen af dette metodiske perspektiv i forhold til anden narrativ forskning:

*"The term 'auto/biography' emphasises the power dimensions in research but also how researchers draw on their experience to make sense of the other's narrative as well as vice – versa ... but it should be noted that the researcherteam was well aware of the danger of constructing the 'other' as deficient or deviant"* (ibid:227).

Pointen i denne metodiske tilgang til narrative analyse er netop, at det, for enhver forskers vedkommende, uvægerligt vil være sådan, at egne oplevelser med glæde, smerte, svigt, kærlighed, skyld etc. vil blive bragt i spil i forskningsprocessen:

*"Listening to diverse histories of pain, abuse, anxiety but also of achievement and immense resilience ... teaches something quite different from the deficit models that can shape research as well as policy making; it teaches in fact, humility and awareness of how much we, researchers, have to learn from each other"* (ibid:228).

West understreger at den kraft, der er i en sådan selv/biografisk narrativ forskning, netop giver mulighed for læring, og at denne læring sker ved at udnytte mulighederne i det fælles 'rum' eller den *"transitional space"*, der etableres, når der mellem respondent og forsker er etableret tillid og tryghed. I sådan en relation kan der udvikles refleksibilitet, og resonans, hvor forskeren i særdeleshed bør være opmærksom og reflekterende vedr. egen betydning i ethvert 'forskerøjeblik' (ibid.: 228).

I nærværende kontekst, hvor jeg, som beskrevet i afhandlingens indledning, selv har en professionel baggrund i specialpædagogikken som lærer og psykolog, er denne 'transitional space' som et fælles erfarings rum på den ene side en stor fordel. Samtidig er der, set fra et metodisk og epistemologisk perspektiv, en række forhold, der må vurderes eks. i relation til, at min position i en vis forstand er at være "insider". Insider i den forstand at jeg ikke selv har oplevet at være henvist til specialundervisning, men, som nævnt, fra et professionelt perspektiv har mulighed for, ikke kun at identificere problemer, men tilligemed at beskrive, forklare og forstå disse i forhold til, såvel de mennesker, der som respondenter fortæller om deres oplevelser, som den professionelle kontekst denne afhandling er indskrevet i (Tangen:2008:160ff).<sup>24</sup> I forhold til at forske i 'stemmer' fra specialpædagogikken understreger Tangen, at der kan være en fare ved isoleret at fokusere på denne verden, og at det derfor er nødvendigt at forskning: *"... should be conducted in ways that promote agency, mastery experiences and inclusion. An open insider epistemology concerning knowledge and experience, and reflections upon various*

---

<sup>24</sup> Se i øvrigt respons på denne artikel skrevet af Reidun Tangen "Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems" i tidsskriftet 'European Journal of Special Needs Education' i 2008 og en efterfølgende debat om synspunkterne i artiklen.

*conceptualisations of the subject, may be helpful in solving the challenging task of listening to childrens voices” (ibid:165).*

Med dette narrative og selv/biografi perspektiv, afsluttet med et loop tilbage til en epistemologisk tonet, men også metodisk relateret udfordring, tegnes der et oplagt link til det etiske i Løgstrupsk' forstand, fordi interviewereren eller forskeren med dette metodiske perspektiv ikke kan undsige at besinde sig på den etiske fordring, det er at få foræret den 'gave' at 'modtage' et andet menneskes livshistorie, narrativ eller biografi. En gave der på samme tid forpligtiger på et menneskeligt - og et videnskabeligt plan.

## **4.2 *Narrativ metode i anvendt perspektiv; Begrundelser og beskrivelser***

Med overvejelserne bag valget af den narrative metodiske tilgang, beskrevet ovenfor i afsnit 4.1 følger, nedenstående en konkretisering af, hvad denne positionering har medført af implikationer for det, der kunne betegnes som produktion af empiri. Ved at anvende ordet produktion understreges netop det særlige i den her anvendte form af narrativ metode, idet der ikke er tale om at 'hente' eller samle empiri ind. Empirien er fremkommet som et resultat af en kollaborativ proces, hvor respondenterne absolut og med fuldt overlæg har haft muligheden for selv at forholde sig til deres narrativ, ligesom jeg, som interviewer, har haft muligheden for at forholde mig til de enkelte narrativer, hvorved slutproduktet kommer til at fremstå som et dobbelt reflekteret narrativ. I dette er indbygget en etisk dimension, idet der reelt er tale om en kontrakt, der indebærer, at 'begge parter' gives mulighed for at forholde sig til førsteudgaven, hvorved det har været muligt at ændre i forhold til faktuelle forhold, uklarheder og mere følsomme aspekter, der kunne være i forbindelse med den senere brug af narrativerne.<sup>25</sup>

Flere af de centrale metodiske valg er allerede beskrevet ovenstående, men det skal kort gentages i nærværende kontekst, at perspektivet i empirien med de tre alderskategorier, unge i udskolingsklasserne, unge i begyndelsen af tyverne og de 'rigtig' voksne, rummer mulighederne for komparative analyser og et tillempet longitudinalt perspektiv. Hertil skal

---

<sup>25</sup> Se næste afsnit 5 for hvordan empirien helt konkret blev til, lige fra overvejelser vedr. procedure for kontakt til mulige respondenter over de faktiske handlinger i denne proces til mine egne refleksioner herover.



så føjes et fjerde perspektiv, i og med mit eget narrativ også bringes i spil, hvorved der opstår en dimension mere i form af 'dem' og 'mig' eller eleverne og den 'professionelle'.

Som det også er fremgået, er analysen i denne afhandling bygget op, dels på en tematisk analyse, dels en case analyse. Hensigten hermed har været både at belyse det generelle, men samtidig også at forfølge det unikke. Således er alle 33 narrativer analyseret for, hvad der synes at være typisk forekommende temaer.

I forhold til den tematiske analyse er den konkrete metode i arbejdet inspireret af et 'tilfældigt' møde og flere samtaler i forbindelse med mit miljøskifte og ophold på University of Leeds. Her fik jeg kontakt til professor Phil Hodkinson,<sup>26</sup> der med et udgangspunkt overvejende i diskursiv forskning, arbejder med en systematik, hvorpå indholdet i narrativer så at sige kondenseres. Denne tilgang blev i en tillempet form en del af den metode, der blev anvendt i analysen af alle 33 narrativer, hvor der til hvert af disse er skrevet det, der kunne kaldes en 'synopsis'. Denne synopsis er fremkommet ved at have læst de enkelte narrativer igennem to gange og derefter nedskrevet det, jeg oplevede som signifikant i narrativet. Sluttelig har jeg så læst narrativet igennem en gang til for at sikre mig, at jeg ikke udelod vigtige udsigelser. I denne kondenseringsproces brugtes der bevidst 'ikke faglige' eller videnskabelige begreber, idet jeg ville undgå at lade mig styre for meget af min forforståelse, bl.a. i form af de tre begreber fra forskningsspørgsmålet, i denne tidlige fase af analysearbejdet. Det, der således forventeligt ville opstå som et resultat af den tematiske analyse, var en række en række mere eller mindre fælles temaer i de 33 narrativer. Et tema kan således her karakteriseres som et typisk og hyppigt forekommende, eller for den sags skyld fraværende, emne i narrativerne. Temaerne er derefter kategoriseret under en række overskrifter bl.a. med referencer til specialpædagogiske diskurser. Udover at have verificeret en række fælles eller specifikke temaer i de 33 narrativer er der ligeledes, som en del af den narrative analyse, formuleret, hvad der synes at være plottet i hvert enkelt narrativ. Et narrativs plot, konfiguration eller pointe er i narrativ forskning en central indgang til forståelse af, hvordan det, der fortælles, indgår i fortællerens bestræbelser på at binde de hændelser i livet sammen, der ellers måske ikke umiddelbart hænger sammen. Dette beskrives med begrebet 'mimesis' i den

---

<sup>26</sup> Hodkinson har især forsket i voksenlæring fra et konstruktivistisk perspektiv (Hodkinson et al:2004)

betydning, at plotstruktur i en fortælling siger noget om, hvordan fortæller og protagonist i fortællingen forsøger at "at lægge nyt indhold" ind i virkeligheden (Bruner:1988/1999:54) for at 'få enderne til at mødes' så at sige. For at gøre dette må fortælleren på en og samme tid både "være i historien" og "fortælle om den" (ibid:54). Således bliver plot(s) væsentlige i kortlægningen af mening og sammenhæng, samt, som en funktion heraf, narrativets udsigelseskraft omkring det at forklare sammenhængen mellem det trivielt almindelige i vores liv og de tilsyneladende usædvanlige hændelser, vi alle sammen på trods heraf kommer ud for.(Bruner:1988/1999:55, Horsdal:2008:172ff).<sup>27</sup>

Processen med analyse og tolkning af de 33 narrativer er således baseret på den metodiske tilgang præsenteret ovenfor med udgangspunkt i teorier om narrativ forskning på et hermeneutisk grundlag og helt specifikt med udgangspunkt i inspiration fra forskning i livsfortællinger (Horsdal:1999/2002, Horsdal:2008). Denne tilgang anvendes som analyseramme i forhold til case analyserne af alle 33 narrativer og en caseanalyse gennemføres på basis af en 'top down' og 'bottom up' refleksionsproces med analyse og tolkning på niveauerne; afsnit for afsnit, sætning for sætning, ord for ord og endelig narrativet i sin helhed. Fokus i denne arbejdsgang har i første omgang været rettet mod narrativets 'interne univers' for derefter at forholde dette til 'det store narrativ'. Denne analyse og tolkning er altså gennemført med udgangspunkt i traditionen for forskning i livsfortællinger og gennemføres i følgende 'bevægelse' med de nævnte temaer, der i det følgende præsenteres kort.

### **Det temporære perspektiv/den temporære dimension**

Tidsdimensionen som denne udfoldes kvalitativt og kvantitativt i et narrativ rummer væsentlige informationer om betydningen af de enkelte livsfaser. Der er i særlig grad knyttet to perspektiver til det temporære i form af et synkront og et diakront perspektiv. Derfor er der i analyse og tolkning af narrativerne en særlig fokus på det synkrone i den tematiske analyse og på det diakrone i caseanalyserne.

---

<sup>27</sup> Et plot i narrativ forskning repræsenterer det forbindende i en fortælling: "A plot is a way of connecting event and story. A story is made out of events, to the extent, that plot makes events into a story" (Polkinghorne:1988:131). Marianne Horsdal (2008) citerer Ricoeur for, at det er: "... fortællingens plot, som gør verden beboelig for os".

### **Episoder i forhold til emotionelle valører**

I narrativer er menneskers møder og oplevelser med andre og det 'andet' især lagret i den episodiske hukommelse og stærkt relateret til emotionelle aspekter ved disse møder, især hvor der har været tale om møder, hvor vigtige beslutninger, skift i har været afgørende.

### **Tilsyneladende vigtige episoder**

Alle episoder i et narrativ er i princippet vigtige, men i ethvert narrativ kommer nogle episoder til at fremstå som særlig vigtige oplevelser i konteksten, hvad enten disse 'fylder meget på den ene eller den anden måde.

### **Personlig markering i forhold til episoder**

I respondenters beskrivelse af episoder er det relevant at være opmærksom på, hvilken rolle, betydning og funktion denne tillægger sig selv i beskrivelsen af oplevelsen af disse episoder. Ligesom det er relevant at overveje i hvilket omfang de fortalte oplevelser er selvoplevede eller der er tale om episoder, der fortalt af andre, er blevet en indarbejdet som en del af egen fortælling.

### **Steder, kontekster og relationer**

Omfanget af fysiske steder, kontekster og relationer siger noget om fortællerens tilknytning til og oplevelse af 'verden' samt oplevelser med at begå sig i forhold til skift, overgange eller transitions.

### **Andres karakteristik (som oplevet og husket og tolket)**

I narrativer er der ofte perspektivskift, hvor andre nøglepersoners karakteristik indgår som vigtige markeringer af oplevelser, der forstærker eller reducerer oplevelsen af respondentens udsigelser. Sådanne markører understøtter oplevelses perspektiv og (selv)forståelse.

### **Selvkarakteristik**

Respondenters selvkarakteristik, direkte eller indirekte beskrevet i fortællingen, er relevant information, der siger noget om, i hvilket lys fortælleren ser sig selv og den oplevede verden.

## **Sprog og stil i narrativer**

I forhold til 'selv' som udtryk for det mest personlige, der karakteriserer en fortæller, vil netop den udfoldede fortællerstil omfattende sprog, ordvalg sætningsstrukturer, fortælleskift, abstraktionsniveau etc. sige noget om netop den enkelte respondent.

## **Metaforer**

Metaforer, som en abstraktion og konkretisering på en og samme tid, anvendes ikke af alle fortællere i lige stort omfang, men der vil i fortællinger som narrativer etc. ofte være en særlig mulig forståelse i forhold til at være opmærksom på hvilke metaforer der anvendes hvornår og hvordan. I analyse og fortolkning er metaforen en væsentlig meningsgiver.

## **Den situerede kontekst for det narrative interview, som den spiller ind på relationen mellem interviewer og interviewede og afspejles i et narrativ**

Mødet, eller som i tilfældet her, møderne mellem respondent og interviewer om det fælles tredje, der er det tema, der motiverer begge parter til at mødes, er ret afgørende for, hvad der så at sige kommer på papiret. De åbninger af personlig karakter, der er indbygget i det at fortælle sin historie, åbner for en nærhed og sårbarhed mellem de to parter i et narrativt interview. Derfor er det vigtigt, at disse møder opleves positivt og meningsfulde. Derfor er ligeledes vigtigt, at intervieweren i særlig grad gør sig overvejelser og refleksioner over, hvad der skete, og hvad dette i sidste ende kan betyde for analyse og fortolkning af fortællingen.

## **Det, der ikke fortælles om i narrativet**

Ud over at have fokus på hvad der fortælles om i et narrativ, kan det, der ikke fortælles om og altså fraværende, være lige så relevant og meningsgivende at forholde sig til i analysen og tolkningen.

## **Deltagelse eller ikke deltagelse; om det 'lille narrativ' i det 'store narrativ'**

Graden af den oplevede forbindelse mellem fortællerens liv og livet i omgivelserne i form af eks. menneskelige relationer, institutioner og bevægelser afspejles blandt i graden af deltagelse i praksisfællesskaber og i spørgsmålet om at have oplevelsen af at høre til

nogen eller være en del af noget. Dette er en direkte indikator, der er relevant i analyse og fortolkning.

### **Hvordan er respondenterne blevet fortalt af det 'store narrativ' vurderet på baggrund af fortællingen?**

Da det alene er respondenternes oplevelse af, hvordan de bliver fortalt af 'det store narrativ' der er i fokus i denne sammenhæng, er der tale om et indirekte perspektiv, når der er tale om 'det store narrativ'. De fragmenter fra 'det store narrativ', der gengives af respondenterne, er selvfølgelig ikke et fuldstændigt udtryk for, hvad og hvordan en respondent er blevet fortalt, men alene et filtreret og subjektivt perspektiv på, hvad 'man' som respondent har oplevet, hørt, fornemmet, følt, troet etc.

### **Værdier og æstetik**

I en etisk kontekst kan menneskeligt samvær kategoriseres i forhold til begreber som værdier og æstetik, forstået på den måde, at mennesker oplever at blive opfattet og behandlet på en given måde og selv 'opfører' sig overfor andre. De værdier og den æstetik, der udfoldes i menneskelige praksisfællesskaber, opleves måske i særlig grad markant positiv, negativ eller på anden måde skelsættende af mennesker i udkanten af - eller udenfor fællesskaberne.

Som afslutning på den gennemførte analyse og tolkning afsluttes med perspektiveringer til i første omgang forskningsspørgsmålets tre temaer i form af mødet med 'skole', lærer og læring, materialisering af selv, identitet og relationer samt mestring af liv og medborgerskab. Ligeledes er der, som en sidste afslutning på analysen, ligeledes gennemført en perspektivering, hvor væsentlige aspekter fra analyse og tolkning relateres til temaerne transitions eller overgange og anerkendelse, fordi netop disse to temaer er centrale i forståelsen af sammenspillet mellem 'det lille narrativ' og det 'store narrativ'. For at understrege det specialpædagogiske spor i denne sammenhæng er der i forhold til, såvel transitions eller overgange, som anerkendelse specifikt perspektiveret til specialpædagogik og inklusion.

Med præsentationen af disse elementer, der indgår, dels i temaanalysen af alle 33 narrativer, dels i caseanalysen, som det der her kaldes en 'top down og 'bottom up' analyse, er redegørelsen for mine valg og fravalg i begrundelsen for afhandlingen, grundlagsbeskrivelsen og mine forudsætninger præsenteret. Tilbage står alene en beskrivelse af, hvad der gik forud for selve empiriindsamlingen i form af eks. indgåelse af aftaler, hvordan empiriindsamlingen forløb, samt hvordan empirien, i form af de 33 narrativer og 220 sider om oplevelsen af at have været henvist til specialundervisningen, helt konkret 'kom til verden'. Som det sidste led i en metodebeskrivelse følger dette deskriptive afsnit nedenstående.

# Del V

## 5 De 33 narrativer; sådan blev empirien til; Indledning

Dette afsnit er en sammenskrivning af en lang række observationer og refleksioner gennemført synkront i forbindelse med selve empiriindsamlingen og nedfældet som notater undervejs. Hensigten med denne synkrone fastholdelse af oplevelser har været, og er, at eksponere det umiddelbare og det flygtige i et forsøg på at afsløre og fastholde blinde pletter og aspekter, der ellers ville blive overset, glemt eller efterrationaliseret i empiriproduktionen. Dermed er meget af nedenstående tekst skrevet før den egentlige og systematiske tolkende analyse er iværksat. Altså er der tale om en slags logbogsnotater omfattende overvejende praktiske empirinære aspekter og iagttagelser vedr. forskningsproceduren, samt de overvejelser og refleksioner dette foranledigede undervejs, fastholdt og sammenskrevet i et deskriptivt sprog. Med den valgte rækkefølge i teksten, fra overvejelser, beskrivelser og 'field notes'<sup>28</sup> til refleksion, har jeg ønsket at illustrere den proces, hvori der indgår valg og fravalg i relation til empiriproduktionen. Ved således at redegøre for disse overvejelser, belyses afgørende aspekter ved min empiriindsamling, vel vidende at denne gennemgang måske blot vil føre til endnu flere spørgsmål. Men sådan må det så være, og det er reelt her megen forskning tager sit naturlige udspring - i disse sprækker af spørgsmål og tvivl. Hensigten med dette afsnit er altså at give mulighed for en indsigt, der er nødvendig for at forskning så vidt som det nu er muligt, bliver transparent fra et mikro til et makro perspektiv.

Nedenstående følger således først en præsentation af den konkrete procedure, der blev fulgt i forbindelse med selve produktionen af det enkelte narrativ, og dernæst følger en kondenseret præsentation af en række oplevelser og iagttagelser fra arbejdet med de 4 respondentgrupper og her præsenteret i kronologisk rækkefølge aldersmæssigt.

---

<sup>28</sup> 'Field notes' er en sammenskrivning af notater, jeg har gjort undervejs i empiriindsamlingen, og disse relaterer sig til en række konkrete og umiddelbare iagttagelser gjort i processen og som sådan med karakter af en slags 1.ordens refleksioner indeholdende kimen til videre refleksion og analyse.

## **5.1 Afhandlingens empiriske univers; Valg og fravalg**

Med valget af de fire respondentgrupper har det været hensigten at dække så stor en del af menneskers livsforløb, som det var relevant i forhold til forskningsspørgsmålet. Et andet overordnet valg vedrører respondenternes grad af problemer i forbindelse med skole og tilværelse, idet det har været en klart formuleret hensigt at begrænse respondentgruppen til mennesker, der alene har været henvist til almindelig specialundervisning i folkeskolen, og ikke i øvrigt er diagnosticeret med psykiatriske diagnoser. Med hensyn til mere detaljerede begrundelser for mine valg, samt procedurer i forbindelse med udvælgelse af steder og respondenter, skal jeg henvise til de fire introduktionsafsnit afsnit nedenstående

## **5.2 Processen med at producere narrativer; Sådan blev de til**

Alle 33 narrativer er produceret efter samme procedure, der som nævnt ovenstående er stærkt inspireret af den forskning, der i Danmark har særlig fokus på livsfortællinger om læring. For alle 33 respondenter er følgende procedure gennemført i forbindelse med produktionen af det enkelte narrativ efter en forudgående generel introduktion til mit projekt skriftligt via et introduktionsbrev og/eller mundtligt på et møde:

- Det første individuelle møde og det narrative interview startede med opfordringen: *"Fortæl om dit liv, og om hvordan det var at gå i skole, når du nu havde de problemer, du havde. Du må begynde din historie lige, hvor du vil, da du blev født, startede i skolen eller med at fortælle om noget fra i dag"*. Fortællingen af narrativet stoppede når respondenteren selv valgte at stoppe. Efter dette blev der stillet respondenteren et par spørgsmål, dels i relation til narrativet, dels et par spørgsmål der blev stillet alle 33. Selve det nedskrevne interview fik med denne procedure et narrativt præg med en flydende fortælling og en narrativ tekst uden øh, åh, hm og lignende.
- Denne første udgave af et narrativ blev nedskrevet i hånden, samtidig med at respondenteren fortalte sin livshistorie med den konsekvens, at talehastigheden blev reduceret for at blive tilpasset min skrivehastighed. Med denne tilgang blev respondenteren nødt til at fortælle langsommere end ellers i en samtale eller ved et båndet interview, hvorved pauserne foranledigede et øget refleksionsniveau,



ligesom det at respondenterne ikke hele tiden kunne have øjenkontakt med mig, i højere grad 'overlod' denne til sin 'egen verden' og refleksionerne herover.

- Efter interviewet blev narrativet skrevet 'ind' på computer og sendt pr. mail eller i en papirudgave, således at respondenterne selv kunne gennemlæse dette, eller få andre til at gennemlæse interviewet, godkende denne 1. udgave og forberede sig på det andet møde. På dette andet møde mellem respondenterne og mig blev tilføjelser og rettelser på basis af respondenterne egne refleksioner og mine spørgsmål efterfølgende indarbejdet i narrativet.
- Herefter blev der skrevet en revideret udgave af narrativet, anonymiseret med hensyn til person - og stednavne, hvorefter dette igen blev sendt til respondenterne med mulighed for yderligere kommentarer eller endelig godkendelse. Hvis der viste sig behov for yderligere rettelser, blev dette klaret via mail eller telefon. Med denne sidste tilpasning blev narrativet fremsendt til respondenterne i sin endelige form.

Efter afslutningen af indsamlingen er alle narrativer samlet i en bog på 230 sider inddelt i fire kapitler; et for hver af de fire respondentgrupper, der igen er inddelt alfabetisk efter respondenterne selvvalgte synonymnavne. Denne produktionsproces har været resursetung og indebar mange timer med skrivning, på landevejen og med mange besøg.

### ***5.3 Introduktion; 10.klasse folkeskole - og 10.klasse efterskole elever***

En pointe i min ph.d. er baseret på et komparativt perspektiv, hvorfor design af min empiri også omfattede mulighed for at sammenligne oplevelser og erfaringer fra to på nogle områder forskellige, men på andre områder identiske grupper af respondenter. Det, at kunne sammenligne data fra en almindelig folkeskole med efterskoleelever, åbner for adgang til viden om specialpædagogiske miljøers betydning for læring. At dække begge felter giver endvidere mulighed for at få belyst bredden af tilbud til 10.klasse elever, idet en del elever med læringsproblemer vælger de særlige efterskoler for at tilegne sig de basale kompetencer i fag som dansk og matematik. At rette fokus på 10.klasse betyder, at ungdomsperspektivet og identitets temaet bliver centralt, især når der, som her, fokuseres på læring på alle niveauer for 16 til 18årige unge. Ydermere betyder ungdomsperspektivet, at der fokuseres på overgange eller 'transitions' på, såvel et strukturelt plan, som et

individuet niveau, og ikke mindst forbindelsen imellem disse gensidigt indgribende, dynamiske og transformative processer.

Pilotundersøgelsen og den egentlige dataindsamling til ph.d. afhandlingen omfatter således 10.klasse elever fra skoleårene 2004/05 og 2005/06. Nedenstående beskrivelser, overvejelser, 'field notes' samt refleksioner vedrører dog alene empiriindsamlingen til ph.d. projektet gennemført i skoleåret 2005/2006.

#### **5.4 Folkeskolens 10.klasse elever; Empiriproduktion**

Generelt er valget af 10.klasse begrundet i det forhold, at elever på dette klassetrin, idet de er ved at afslutte folkeskolen, naturligt nok ser både tilbage og fremad på samme tid i en 'transitional' fase i deres liv. Altså er der tale om en strukturelt betinget faktor med nedslag i et individuelt levet liv og unikt narrativ. Ved at indsamle narrativer på en typisk dansk overbygningsskole opnås dermed muligheden for at indfange forskellige skole- og andre erfaringer fra forskellige såkaldte 'fødeskoler' og lokalmiljøer. Ligesom valget af 10.klasse elever på en almindelig folkeskole giver mulighed for et indblik i, hvordan det opleves at have haft og måske stadig at have problemer, uden at der, aktuelt her i 10.klasse, er tale om specialpædagogiske foranstaltninger. Med baggrund i disse aspekter samt det forhold, at de unge i 10.klasse biologisk, psykologisk og socialt er i en væsentlig intra- og interpsykologisk 'transition', hvorved grundlæggende psykologiske temaer, som tilknytning og frigørelse i objektrelationer til eks. forældre, kærester og professionelle voksne samt idealer og ideologier, aktualiseres, vil der netop i denne aldersgruppe være en særlig følsomhed overfor oplevelser, hvor forskelle og udvikling tydeligere eksponeres.

##### **5.4.1 Beskrivelse af empiriproduktionen**

I forbindelse med pilotprojektet og forløberen for det egentlige ph.d. projekt blev en folkeskole kontaktet med henblik på at finde respondenter med almindelige folkeskole erfaringer. Den daværende koordinator af skolens undervisning fremlagde projektet for Skolebestyrelsen blandt andet på baggrund af en grundig skriftlig projektbeskrivelse. Skolebestyrelsen viste sig at være positivt stemt overfor skolens deltagelse i projektet. Med dette etablerede samarbejde var det oplagt også at trække på denne skole ved

indsamlingen af den egentlige empiri, hvor samme procedure blev gennemført. Skolens 10.årgang har således to år i træk bidraget med respondenter. Folkeskolen er udvalgt på baggrund af et bredt kendskab til en række overbygningsskoler i to amter. Folkeskolen er således en typisk folkeskole i en typisk mellemstor dansk provinsby med et mange facetteret fagligt tilbud til 10.årgang. Proceduren i forbindelse med indsamlingen af empirien til ph.d. 'en startede med, at jeg præsenterede mit projekt i en fællestime for hele 10.årgang. Efter denne præsentation fik koordinatoren og klasselæreren for 10.årgang udleveret materiale til elever, der eventuelt kunne tænke sig at medvirke. Efter en periode på ca. 14 dage henvendte jeg mig igen til skolen for at høre, hvor mange der havde meldt sig og for at træffe aftale om, hvornår jeg kunne interviewe disse respondenter. Antallet af respondenter, der deltog fra 10.klasse, var syv elever. Samtalerne med disse syv elever blev gennemført i perioden fra december 2005 til januar 2007 på i alt syv besøg på skolen. Alle møder og samtaler med de unge 10.klasse elever er gennemført i skoletiden uden hensyn til 'forstyrrende' forhold som fag, timer og frikvarterer. Samtalerne blev gennemført på 10.klasse koordinatorens kontor. Med hensyn til elevernes gennemlæsning af narrativerne blev disse fremsendt i udskreven form i en lukket kuvert. Generelt var der kun få rettelser til de udskrevne narrativer.

Denne proces resulterede i tilvejebringelsen af et datamateriale på i alt 37 siders narrativer fortalt af 5 drenge og 2 piger - alle 16 eller 17 år gamle.

#### **5.4.2 Field notes**

Det viste sig relativt svært af få mobiliseret unge, der ville fortælle mig deres livshistorie. Tilsyneladende var klasselærerens indsats nødvendig i forbindelse med den 'rigtige' empiriindsamling for at finde flere end de tre respondenter, der havde tilmeldt sig i pilotprojektfasen. I forlængelse af mit oplæg for hele 10.klasse årgangen henvendte denne lærer sig derfor til flere unge, som derefter indvilgede i at medvirke. Måske relateret til dette, oplevede jeg en vis distance, når jeg bevægede mig rundt i fællesarealerne, idet jeg ikke fornemmede villighed til uden videre at give sig til kende overfor mig, når der var andre kammerater til stede. Når jeg så gennemførte mine samtaler under fire øjne, var situationen en helt anden. Her var de unge meget åbne og talende. Ligesom de alle gav

udtryk for tilfredshed med at kunne bidrage til belysning af temaet om specialundervisning etc. Når jeg var på lærerværelset i pauserne mellem mit arbejde, oplevede jeg, at lærerne var meget interesserede i mit projekt. Denne interesse var angiveligt relateret til den dengang aktuelle landspolitiske debat om en evt. nedlæggelse af folkeskolens 10.klasse. Men også i forhold til den lokalpolitiske situation med vigende bevillinger og besparelser på ungdomsområdet kunne disse lærere se mit projekt som en mulighed for at få sat fokus på vigtige diskurser. Sidst men ikke mindst skyldtes lærernes interesse ud over denne solidaritet med de unges situation selvfølgelig også lærernes store engagement og indlevelse i disse elevers til tider vanskelige hverdagsliv.

### **5.4.3 Refleksion**

Det kan synes iøjnefaldende, at eleverne i 10.klasse tilsyneladende ikke umiddelbart ønsker at blive eksponerede over for deres kammerater, som nogen der har, eller har haft, skolevanskeligheder. Dette forhold kunne relateres til det faktum, at specialundervisning i folkeskolen stort set er fraværende, når der tales om 8., 9. og 10.klasse. Dette skyldes flere forskellige faktorer, men det er interessant, at det i udskoling, hvor der virkelig er brug for støtte og vejledning, ikke er kutyme og praksis at vise egne vanskeligheder. Og dette til trods for at flere af 10.klasse eleverne har gået på efterskoler for eks. ordblinde, hvor det er en del af det sociale samspil at tale om, hvad man har bøvlet med. Med disse refleksioner bekræftes betydningen af situerede sociale fællesskaber for unge. Indlejret i fællesskabet syntes der i denne sammenhæng altså at 'lure' en ekskluderende dynamik, der indebærer, at der ikke er åbenhed om det at have problemer på samme måde som på eks. efterskoler (se nedenfor). Dette syntes umiddelbart at være en ikke uvæsentlig forskel på unges sociale kontekster, der får betydning for kvaliteten i praksisfællesskaberne. En samlet beskrivelse af disse elevers forløb og aktuelle situation kunne, måske sat lidt på spidsen, umiddelbart karakteriseres som præget af en vis fremmedfølelse. Forstået på den måde, at disse elever i forhold til den aktuelle skolemæssige situation, i kraft af at have en bred vifte af erfaringer fra forskellige sammenhænge, ikke på samme måde som elever uden læringsvanskeligheder, mere følte sig som 'gæster' og betragtere udefra end som deltagere 'på lige fod'.

## **5.5 Specialefterskolens 10.klasse elever; Empiriproduktion**

Når denne gruppe af elever er inddraget i undersøgelsen, er det begrundet i det faktum, at det miljøskift disse elever, sammen med erfaringer fra specialundervisningen, har gjort tidligere i folkeskolen, giver mulighed for et særligt perspektiv. Et perspektiv, hvor "transition" mellem læringsmiljøer bliver en særlig erfaring, der giver mulighed for at sammenligne forskellige erfaringer fra forskellige pædagogiske praksisfelter, men tilligemed også giver mulighed for at åbne og perspektivere erfaringer af bredere personlighedsmæssig karakter (se ovenfor vedr. 10.klasse elever i folkeskolen). Ligesom valget af denne elevgruppe, der er midlertidigt situeret i et skarpt defineret ekskluderet og eksklusivt fællesskab, hvor de unge måske for første gang i deres skoleforløb oplever sig inkluderede, giver mulighed for at få belyst den aktuelle og massive diskurs om inklusion og eksklusion i relation til udvikling af empowerment og herunder spørgsmålet, om kompetencer som disse kan overføres fra en kontekst til en anden.

### **5.5.1 Beskrivelse af empiriproduktionen**

Den valgte efterskole er tilfældigt udvalgt på baggrund af et bredt kendskab til denne salgs efterskoler i to landsdele og repræsenterer en typisk efterskole for ordblinde, unge med læse – og staveproblemer eller såkaldte "normalt begavede læseretardedede" elever<sup>29</sup>. En type skoler der findes cirka 20 af i Danmark. Efterskolerne, med et samlet årligt elevtal på 1200 -1500, omfatter almindeligvis 8. til 10.klasse med vægt på 9. og 10.klasse. Der er knyttet ca. 20 lærere eller andre med faglige uddannelser til den udvalgte skole. Geografisk udgør den valgte skoles elevgrundlag hele Danmark og ikke kun lokalområdet. I første omgang blev skolens ledelse kontaktet og projektet fremlagt, hvorefter skolens bestyrelse blev informeret og efterfølgende godkendte skolens deltagelse i mit projekt. I denne procedure indgik fremsendelse af skriftligt informationsmateriale, der præsenterede projektet og undertegnede. Derefter blev de relevante klasselærere inddraget. Den valgte skole har, ligesom den valgte folkeskole, deltaget, såvel i pilotprojekt fasen, som i den egentlige empiriindsamling og dermed deltaget i to på hinanden følgende år i arbejdet.

---

<sup>29</sup> Betegnelsen "normalt begavede læseretardedede" elever er ikke en klart defineret betegnelse indenfor psykologien eller psykiatrien, eks. beskrevet i ICD-10 eller lignende. Et andet begreb, der ofte anvendes til beskrivelse af denne elevgruppe og dermed målgruppen for en række efterskoler, er den i diagnostisk sammenhæng anerkendte diagnose dysleksi; på dansk svarende til det mere diffuse begreb 'ordblindhed'.

Efter pilotfasen blev jeg indbudt til et lærermøde, for at fortælle om mit projekt og fremlægge mulige tendenser i mit arbejde før den egentlige empiriindsamling startede. Narrativerne til ph.d. projektet er indsamlet i perioden september – november 2005. Narrativerne er indsamlet på i alt seks besøg på skolen. Den efterfølgende procedure med supplerende spørgsmål er gennemført i november og december 2005 på i alt fire besøg. Vedrørende den konkrete udvælgelse af elever til undersøgelsen foregik det ved, at jeg i første omgang mødtes med klassen, hvor jeg fortalte om mit projekt. Efter evt. spørgsmål var besvaret, fik eleverne udleveret skriftligt materiale omfattende en lang række informationer samt diverse skemaer, som forældre og den unge skulle skrive under på hvis de ønskede at medvirke. Herefter fik eleverne 14 dage til at overveje, om de ønskede at deltage. Umiddelbart derefter startede empiriindsamlingen, der forløb over ca. tre måneder i efteråret 2006. Af 10. klassens 15 elever valgte 11 i første omgang at fortælle deres historie, mens yderligere to elever efterfølgende fortalte lærerne, at de også ønskede at deltage. Efter eleverne første gang havde fortalt deres livshistorie, og svaret på nogle spørgsmål, fik de tilsendt en udskrevet version til gennemlæsning, eller reelt for de fleste af elevernes vedkommende til overførsel til en computers højtlysningsprogram. Herefter blev der gennemført endnu et møde, hvor der var mulighed for at kommentere historien, rette i den, samt at besvare eventuelle yderligere spørgsmål fra min side. Processen er gennemført i et tæt samarbejde med ledelse, lærere og klasselærere.

Dette arbejde producerede et datamateriale bestående af 13 narrativer fortalt af 5 piger og 8 drenge, alle mellem 15 og 18 år gamle, udskrevet på 68 sider.

### **5.5.2 *Field notes***

Disse unge var generelt mere end motiverede for at medvirke. Dette var tilfældet allerede i pilot projekt fasen, hvor stort set alle viste sig interesserede i at fortælle deres historie. Til den egentlige empiriindsamling var der 11 af holdets i alt 15 elever, der umiddelbart meldte sig, hvorefter yderligere to eftertilmeldte sig. I første runde blev narrativerne fortalt i et lokale afsides beliggende på skolen, der var indrettet til håndarbejdslokale. I anden runde, hvor der blev stillet supplerende spørgsmål og suppleret med historier til narrativerne, sad vi i skolens bibliotek tæt på lærerværelset. Stemningen, omkring det at

fortælle sin historie, oplevede jeg som noget, der var en naturlig del af skolens aktiviteter. Der var ikke noget med at putte sig, hverken overfor kammerater eller lærere. Tværtimod blev jeg under mine ophold på skolen ofte kontaktet og tiltalt vedr. mit projekt, men også vedr. andre ting. Således oplevede jeg på flere måder en nærhed og indlysende interesse fra de unges side, blandt andet når alle i løbet af dagen mødtes i skolens lærerværelse og kontor, der fungerede som et aktivt centrum for alle på skolen. Karakteren af kontakten med lærere og det øvrige personale gjorde, at jeg oplevede alle som meget imødekommende og interesserede. Der var for mig ingen tvivl om, at ledelse, lærere og øvrige personale, ligesom de unge, havde og har en reel interesse i mit projekt. Allerede ved første præsentation var der ligeledes en vældig spørgelyst og nysgerrighed. Gennemførelsen af selve empiriindsamlingen var uden problemer. De trufne aftaler blev realiseret alle som en. Min oplevelse var, at mit projekt absolut havde høj prioritet, idet engagement i andre opgaver blev tilsidesat, hvis og når der var møde med mig. Det viste sig, at proceduren med at sende narrativerne elektronisk, fungerede fint. De unge var meget hurtige til at få læst, eller rettere hørt, filerne med deres narrativer. Når der var den interesse omkring projektet, tolkede jeg det i høj grad som båret af en fælles oplevelse eller følelse af, at her var der en mulighed for at medvirke til at få gjort opmærksom på, hvordan det var at have de problemer, de havde haft, eller rettere aktuelt stadig var midt i. Det viste sig, at min procedure, med underskrifter fra forældre og de unge selv, i langt de fleste tilfælde var en unødigt formalitet. Det var forholdsvis få, der fik afleveret skriftlig godkendelse fra forældre og eget skriftligt tilsagn før den første samtale. Tilladelsen fra forældrene blev som regel i første omgang formidlet mundtligt af klasselæreren. I forbindelse med min præsentation af resultaterne fra pilotprojekt fasen oplevede jeg stor interesse fra lærerne. Men flere lærere udtrykte tilligemed bekymring for, om min undersøgelse ikke blot ville føre til endnu mere kritik af lærerne som faggruppe. Dette perspektiv, måske betinget af en bagvedliggende modstand og angst, registrerer jeg som væsentligt at forholde sig til i en forbindelse med formidling af resultater, foreløbige eller ej.

### **5.5.3 Refleksion**

At tolke denne positive interesse i projektet kan føre til flere konklusioner. Det, at være på en særlig efterskole med en bestemt 'mission', kan alene i sig selv give en fornemmelse af 'os' mod 'dem' og dermed virke mobiliserende for en markering af en skole – og en

elevidentitet. Ligesom denne 'særlige' kontekst indebærer, at tilbøjeligheden til at 'putte sig' eller holde sig under radaren ikke er dominerende, som det er tilfældet i folkeskolen. Dette aspekt blev tydeligvis understreget af en aktuel uddannelsespolitisk problemstilling, idet der i den periode, jeg kom meget på skolen som nævnt ovenfor, såvel i folketing som i medier, udfoldede sig en heftig diskurs vedr. 10.klasse og evt. nedlæggelse af dette klassetrin i sin kendte form. Nedlæggelse af 10.klasse ville betyde, at en væsentlig del af efterskolernes aktivitet og eksistensberettigelse ville bortfalde. Dog er det oplagt, også at tolke interessen som en konsekvens af det identitetsarbejde, der i intensiveret form gennemføres i en periode i de unges liv præget af forandring og forventning eller frigørelse og binding. Denne respondentgruppe må således karakteriseres som en højmotiveret gruppe af narratører, hvor det at fortælle sin historie, giver mulighed for at disse unge finder mening og sammenhæng i en tryk kontekst. Hvor bevidste de unge selv har været om denne uddannelsesmæssige og politisk kulturelt definerede diskurs, ved jeg ikke. Det afspejles ikke umiddelbart i de fortalte narrativer. Til gengæld vidner de fortalte narrativer om indsigt i det personlige perspektiv. Netop i disse to perspektiver er der mulighed for at koble og udfolde en forbindelse mellem 'det store pædagogiske narrativ' og den enkeltes livshistorie. Summen af disse to domæner rummer i høj grad mulighed for en analyse af den dynamik, der både toner og styrer et praksisfelt, ofte før dette registreres og retningsbestemmes af eks. lærere og pædagoger i den pædagogiske praksis. At opdage og udvikle måder, hvorpå professionerne kunne komme til at agere proaktivt i denne sammenhæng, ville således være et relevant mål for forskning i specialpædagogik.

## ***5.6 Introduktion; 20 – 25årige i uddannelses- eller arbejdsprøvnig***

Oprindeligt var min empiriindsamling alene rettet mod narrativer fra unge i slutningen af folkeskoleforløbet samt voksne, der tidsmæssigt havde skoleforløbet på en vis afstand. Som en konsekvens af erfaringerne fra pilotfasen blev jeg opmærksom på, at det måske ville være frugtbart og nødvendigt at fokusere på årene umiddelbart efter folkeskolen, for at få indsamlet narrativer fra unge, der måske i særlig grad havde erfaringer med komplikationer i uddannelses- og arbejdsmæssig sammenhæng og altså kunne belyse, hvad der videre skete efter skoleforløbet i folkeskolen. I bestræbelsen på at få indblik i dette felt er det således nødvendigt, at fokus rettes mod, hvordan det som 20 til 25årig



opleves at være på vej, eller i 'transition', mellem en skole eller en ungdomsuddannelse og et arbejde. Til denne aldersgruppe af unge voksne knytter sig yderligere det faktum, at vi i Danmark igen kan registrere, at op imod 20 % af hver eneste fødselsårgang, ikke opnår at gennemføre en ungdomsuddannelse. Netop i den her valgte gruppe af respondenter kunne det formodes, at der ville være flere, der ikke ville gennemføre en uddannelse.

### **5.7 20 – 25årige i uddannelses- og arbejdsprøvning; Empiriproduktion**

Danmark er et af de steder, hvor voksenuddannelse og arbejdsprøvning gennemførtes som en af de sidste udveje før en evt. tildeling af pension, på de såkaldte REVA'er, der var amtslige tilbud på dette felt<sup>30</sup>. At vælge respondenter fra denne gruppe betyder, at livshistorier fra en gruppe voksne med relativt store vanskeligheder inddrages og eksponeres i undersøgelsen. Samtidig er der med fokus på aldersgruppen 20 – 25 år muligt at belyse aspekter ved overgangen fra ungdom til et begyndende voksenliv. I forbindelse med udvælgelsen af respondenter fra denne gruppe har det været tilstræbt at 'undgå' voksne med specifikke diagnoser indenfor det psykiatriske felt, idet en given diagnose kunne sløre almene og generelle aspekter og dermed føre analysen på et sidespor. På den anden side er der næppe tvivl om, at mængden og længden af problembelastning har kompliceret de generelle livsomstændigheder for respondenterne i denne gruppe, og at det enkelte narrativ naturligt nok vil afspejle dette aspekt. Ligesom det for flere af respondenterne gælder, at de, i kortere eller længere perioder af deres skoletid, har været tilknyttet specialklasseunder under en eller anden form og altså i den sammenhæng har været placeret i ekskluderede og eksklusive pædagogiske foranstaltninger. Der er ikke gennemført en pilotfase i forhold til indsamling af narrativer fra denne respondentgruppe ud fra en forventning om, at arbejdet med indsamling af narrativerne her ikke ville adskille sig markant i forhold til de andre respondenter.

---

<sup>30</sup> REVA var frem til strukturreformen i 2007 en amtslig foranstaltning med hjemmel i 'Lov om ansvaret for styringen af den aktive beskæftigelsesindsats', hvor det i § 22 stk.3 fremgår, at "de amtskommunale tilbud bl.a. kan omfatte arbejdsprøvning, erhvervsmodnende eller afklarende aktiviteter, optræning og uddannelse", og i stk. 4; "Lovgivningen stiller således krav om, at den amtskommunale revalideringsindsats fortsat skal målrettes mod specialiserede målgrupper med særlige behov – eller sagt med andre ord mere komplekse sager, som den primærkommunale revalideringsindsats ikke er i stand til at håndtere alene".

### **5.7.1 Beskrivelse af empiriproduktionen**

Den oprindelige kontakt med en REVA beroede på en tilfældighed, idet jeg i anden arbejdsmæssig sammenhæng var tildelt en opgave, der indebar et møde med ledelsen på det pågældende REVA. Ved dette møde fortalte jeg om mit ph.d. projekt og spurgte, om det kunne have interesse at medvirke forstået på den måde, at jeg fik mulighed for at indsamle narrativer mod til gengæld at give en eller anden generel feedback på mine samtaler. På grund af nogle personalemæssige omrokeringer på REVA blev det ikke til noget i første omgang. Efter en fornyet henvendelse et halvt år senere lykkedes det dog at få en aftale om indsamling af narrativer, idet der var ansat en ny koordinator for den gruppe respondenter, der skulle indgå i datamaterialet. Udvælgelsen af respondenter var forholdsvis enkel, idet der på REVA var etableret en gruppe af voksne i 20'erne, der alle havde haft moderate eller svære skolemæssige vanskeligheder og stadig havde vanskeligt ved at lære og tilegne sig færdigheder og kompetencer. Efter at jeg havde præsenteret mit projekt for hele 'klassen' sammensat af otte voksne, valgte seks af disse at bidrage med deres livshistorie. Empiriindsamlingen blev gennemført i perioden december 2005 til februar 2006 på i alt otte besøg og samtalerne gennemførtes på et uddannelsescenter, hvor denne gruppe modtog mere eller mindre konventionel undervisning af to lærere. Empiriindsamlingen foregik i elevernes skoletid. Det fortalte narrativ blev efter renskrivning fremsendt i papirform, inden det andet møde gennemførtes. Generelt var der ingen problemer for de voksne i forhold til selv at læse det fortalte og udskrevne narrativ.

Arbejdet med denne gruppe 20 til 25årige 'unge voksne' respondenter med to kvinder og fire mænd "producerede" i alt 34 siders narrativer.

### **5.7.2 Field notes**

Det var tydeligt at disse respondenter på flere måder var en 'medtaget' gruppe individer. Det betød bl.a., at det viste sig svært at opnå aftaler, dels på grund af ulyst til netop den dag at fortælle sin historie, dels pga. et egentligt fravær i kortere eller længere perioder. Ligesom det var tydeligt, at disse respondenter havde behov for at snakke, uden for referat så at sige, om egne aktuelle problemer eller problemer på holdet. Denne 'skrøbelighed' og

'samspilsramthed' slog også igennem i forbindelse med godkendelsen af narrativerne, der tidsmæssigt trak ud, fordi indholdet lige skulle revurderes en gang til eller vises for nogen andre i familien med henblik på feedback eller ligefrem godkendelse. Ligesom sygdom og fravær komplicerede og forhalede afslutningen af processen. Også selve det at fortælle viste sig at være problemfyldt for flere respondenter i denne gruppe. Dette faktum kan skyldes flere forhold. Dels kan det hidrøre sproglige og kognitive forudsætninger, dels kan det relateres til den omstændighed, at det levede liv har været kompliceret og derfor umiddelbart svært at strukturere, fastholde og formidle i et narrativ. I det hele taget virkede det som om, denne gruppe af respondenter ikke var vant til at fortælle om dem selv i et sammenhængende perspektiv. Men på den anden side var der altså tale om en høj grad af interesse og villighed til at medvirke. Dette illustrerer fuldt og helt den åbenhed, jeg blev mødt med, og når det var sådan, kan det ligeledes tilskrives et udtalt ønske om at få sat fokus på netop deres situation. Og det, at hjælpe mig i mit arbejde med at gøre dette, var noget, der syntes at motivere til at medvirke. Lærerne i denne REVA kontekst var mere perifere i forhold til mit arbejde, end lærerne for elevgrupperne fra 10.klasserne havde været. Den konkrete anledning til dette kunne skyldes, at den koordinerende leder for projektet skiftede job midt i perioden.

### **5.7.3 Refleksion**

Det, at denne gruppe af respondenter medvirker så motiverede, kan tolkes som et udtryk for, at de oplever deres forløb og aktuelle situation som massivt problematisk. Samtidig kan denne positionering være medvirkende til, at respondenter i denne gruppe mere end de andre respondentgrupper ser og fastholder sig selv i en offerposition, hvor der ikke umiddelbart synes at være oplagte udveje til udvikling. En situation hvor det nemt bliver til 'dem mod mig' eller til 'årsag – virknings' tænkning, hvor logikken er, at det er systemets manglende fleksibilitet og rummelighed, der slår igennem. En anden relevant refleksion vedrører givet kombinationen mellem respondenternes kognitive, personlige og sociale kompetencer eller erfaringer, som disse afspejles i den ekspressive del af sproget. Det er oplagt, at flere af de unge har problemer med ordmobilisering og sætningskonstruktioner i forbindelse med fortællingen af deres livshistorie, der vidner om manglende rutine i at 'arbejde' med eget biografisk materiale og problemer med at fremkalde hukommelse om

dette. Endelig er det måske en overvejelse værd, om denne situation, at fortælle om en omtumlet livshistorie, er påvirket af tidligere erfaringer med at fortælle 'sig selv' til andre professionelle. Bag dette kan der gemme sig en tillært tendens til at 'skulle' fortælle det, den professionelle gerne vil høre, som måske er det, der lige nu i konteksten er opportunt.

## **5.8 *Introduktion; 26 – 44årige***

For at få belyst afhandlingens forskningsspørgsmål er rammen for dataindsamlingen designet således, at også voksne, der forventeligt er på 'den anden side' af problemer med uddannelse og beskæftigelse, uden at erfaringerne er irrelevante i forhold til et nutidsperspektiv, inddrages i undersøgelsen. Hermed antydes et perspektiv, der rummer elementer fra en longitudinal tilgang uden at være det i egentlig forstand. Med dette perspektiv er kriterierne for udvælgelse af respondenter de samme som for de andre grupper i undersøgelsen. Det vil sige, at respondenterne her også skal have haft skoleproblemer af et vist omfang og dermed erfaringer fra specialundervisningen. Som gældende for de andre respondentgrupper er det også tilstræbt, at det er respondenter uden en særlig diagnose. Enkelte kan dog i kortere eller længere periode have modtaget undervisningen i specialklasse eller lignende pædagogiske tilbud. Ligesom enkelte af de voksne i kortere eller længere tid kan have været tilknyttet det psykiatriske behandlingssystem. Dette longitudinale perspektiv strækker sig tidsmæssigt tilbage, således at alle respondenter er gået ud af skolen efter enhedsskolens indførelse med folkeskoleloven i 1974. Trods skiftende folkeskolelove i den mellemliggende periode fra midten og slutningen af 1970'erne og frem til i dag har almen – og specialpædagogik ikke ændret sig nævneværdigt, hvorfor der er en god mulighed for at sammenligne og perspektivere.

## **5.9 *26 – 44årige; Empiriproduktion***

Oprindeligt var det ikke meningen at inddrage andre respondentgrupper end eleverne i 10.klasse. I forbindelse med pilotprojektet blev det dog hurtigt klart, at det var nødvendigt med voksne respondenter for at få belyst og besvaret forskningsspørgsmålet for denne ph.d. Spørgsmålet var så, hvilke voksne der skulle inddrages som respondenter. For at få kontakt med mulige respondentgrupper har forskellige muligheder lige fra en annonce i avisen til kontakt med psykologpraksisser været under overvejelse. Ved at bruge disse

kanaler ville der formentlig have meldt sig respondenter med 'gode historier', men på den anden side ville en eller anden form for repræsentativitet også have været svær at fastholde. For at forsøge at opnå en vis homogenitet i datamaterialet i relation til de øvrige respondentgrupper er der således umiddelbart fokuseret på en nærmere defineret og afgrænset gruppe, der falder inden for rammerne af de overordnede kriterier for udvælgelse af respondenter til projektet. Dette handler endvidere om mulighederne for at kunne basere konklusionerne af de empiriske undersøgelser på ikke alt for divergerende data, med de konsekvenser dette så får for begrænsninger på andre områder. Derfor var det oplagt at søge respondenter indenfor samme elevkategorier, som projektet i forvejen omfattede bare ældre, og dermed var det oplagt at søge respondenter, der, som gruppen af unge i 10.klasse på specialefterskole, selv i deres ungdomsperiode havde gået på en efterskole for unge med diverse læringsmæssige vanskeligheder.

### **5.9.1 Beskrivelse af empiriproduktionen**

For nemheds skyld blev der rettet henvendelse til den samme efterskole for unge såkaldte 'læseretarderede normaltbegavede', der også bidrog med respondenterne fra 10.klasse. Ud fra de nævnte forudsætninger tog skolelederen efter en kort drøftelse med mig kontakt til en række tidligere elever, og som resultat heraf blev otte personer udvalgt som mulige respondenter. Baggrunden for denne udvælgelse beroede på skoleledelsens fornemmelse af, hvem der kunne bidrage med interessante vinkler, og hvem der samtidig kunne forventes at 'turde' indtage fortællepositionen. Af disse otte personer fortrød tre mandlige respondenter, således at der i datamaterialet indgår fem livshistorier fra tidligere efterskole elever fra den pågældende efterskole. De resterende to respondenter er 'kommet' tilfældigt til via nogen, der havde hørt om, og andre der havde fortalt om mit projekt. I denne gruppe har der ligeledes været frafald, idet der oprindeligt var fire personer, hvoraf de to altså også fortrød deres tilsagn. De to sidstnævnte opfylder ligesom de fem andre naturligt nok de generelle kriterier for udvælgelse af respondenter. Disse syv respondenter blev i første omgang kontaktede telefonisk for aftale om møde og interview, samtidig med at jeg skitserede, hvordan jeg arbejdede med at indsamle narrativer, samt oplysninger om det sandsynlige tidsforbrug. På det efterfølgende første møde fik respondenterne kopi af mit introduktionsmateriale, samtidig med at jeg præsenterede dette udførligt mundtligt. Fire

af de i alt syv møder og interviews foregik, efter respondentens eget ønske, hjemme hos disse, mens de tre sidste interview, ligeledes efter eget ønske, gennemførtes andetsteds og i alle tilfælde på en nærliggende undervisningsinstitution. Ved to af de syv interview var ægtefællen eller samleveren tilstede. Tidsmæssigt varede disse syv førstegangssamtaler mellem mere end to og op til næsten fire timer, hvor den anden samtale generelt varede i underkanten af, eller lidt mere end en time. I tre af interviewene har forløbet strakt sig over ca. fire måneder, idet respondenterne angiveligt har haft problemer med at finde tid til selv at få læst det udskrevne narrativ igennem enten, eller at få andre til det, hvis de ikke selv var i stand til det. Endelig er der i to tilfælde gennemført længere telefoninterview som opfølgning på det fortalte og senere gennemlæste narrativ.

Resultatet af dataindsamlingen fra disse 26 – 44årige 4 kvinder og 3 mænd omfatter i udskrevet form 69 siders narrativer.

### **5.9.2 Field notes**

Som det fremgår ovenstående, har arbejdet med denne gruppe respondenter taget længere tid end forventet. Angiveligt fortrød nogle deres oprindelige tilsagn om at medvirke. Dette kan skyldes mange årsager. En af dem er, at der gik en måned og en juleferie fra tilsagnet blev givet, til jeg kontaktede disse personer. Måske kunne det skyldes, at personerne, da de blev bekendt med detaljerne i projektet, syntes, at det var noget, der kom for tæt på. Det var faktisk kommentarerne fra to af de oprindeligt tilmeldte. Måske kunne det skyldes, at det blev oplevet som noget, der ville rippe unødigt op i en fortid, der måske umiddelbart vurderet stod sig bedst ved at være glemt eller fortrængt. Under alle omstændigheder var der angiveligt flere af respondenterne, der var tydeligt følelsesmæssigt påvirkede specielt ved 2.samtale, hvor narrativerne skulle uddybes. Dette udmøntede sig bl.a. i, at to af de mandlige respondenter fældede nogle tårer, da de skulle forholde sig til – og uddybe egen livshistorie. Dette er så blot nogle af flere eksempler på, hvor optagede og nysgerrige denne gruppe respondenter har været i arbejdet med deres narrativer. Der er næppe tvivl om, at dette bekræfter et engagement i min 'sag', men måske først og fremmest er det udtryk for ønsket om at forstå tildragelser i deres eget liv. Som nævnt var det i to af samtalerne sådan, at ægtefællen deltog. Det er svært

umiddelbart at vurdere betydningen af dette, for situationen kunne enten virke blokerende eller støttende for den der fortalte. Under alle omstændigheder var der ingen af de to ægtefæller, der blandede sig i fortællingen. Min oplevelse var så nok, at det ikke havde den store betydning. Arbejdet med indsamling af narrativer i denne respondentgruppe adskilte sig også på det praktiske plan fra arbejdet med de andre grupper, idet der her blev fortalt i mere end tre timer i et stræk. At skrive i hånden i mere end tre timer, næsten uafbrudt, viste sig at være en strabadserende opgave, hvor jeg blev træt ikke kun i hånd og fingre, men hvor også opmærksomhed og koncentration blev sat på noget af en prøve.

### **5.9.3 Refleksioner**

Det overraskede mig noget, at der var så stort et frafald i så lille en gruppe respondenter. Det fortæller måske noget om, hvor grænseoverskridende eller smerteligt provokerende, det kan være pludselig at skulle fortælle om sin fortid. Og om hvor kort der er, fra at være motiveret til at fortælle, og så alligevel at sige fra. I denne sammenhæng var det måske ikke overraskende, at det især var mændene, der i tre ud af fire tilfælde sagde fra. På den måde har der indsneget sig en kønsmæssig skævhed i empirien fra de voksne, idet kvinders narrativer er overrepræsenteret her og dermed ikke svarer til den procentvise fordeling i antal piger og drenge henvist til specialpædagogiske foranstaltninger. Aldersmæssigt er der tale om en forsvarlig homogenitet, idet de oplevede skoleoplevelser ikke daterer sig til en helt anden tid meget forskellig fra senere og aktuelle skoleforhold. Dermed gives der god mulighed for at sammenligne og relatere disse voksnes oplevelser til de andre grupper af respondenter. Overraskende nok viste det sig, at flere af de voksne faktisk næppe, eller slet ikke, var i stand til selv at læse det udskrevne narrativ. Som nævnt fik det den umiddelbare konsekvens, at processen med godkendelse af narrativet samt gennemførelse af den efterfølgende samtale kom til at tage længere tid end forventet. Det er oplagt, at den følsomhed ikke kun spillede ind her i forbindelse med mit projekt, men selvfølgelig også må have haft betydning i disse respondenters hverdag. På den anden side må det for disse respondenter have været forbundet med stor blufærdighed overhovedet at inkludere sig på at samarbejde med mig ved udsigten til måske at blive 'afsløret'. For denne gruppe respondenter var det påfaldende, at den anden samtale syntes at være af større betydning end for de andre respondentgrupper vurderet

på baggrund af tidsforbruget til denne samtale. Der var tilsyneladende et større behov for at få sat fokus på en række forhold i narrativet, evt. foranlediget af mine generelt få opfølgende spørgsmål. Ligesom der i den anden samtale blev sat fokus på, hvilken betydning, det, at have fortalt sin historie, kunne få eller måske allerede havde givet for ens selvforståelse. Rent kvantitativt kan dette også aflæses i det antal sider, de forskellige respondentgruppers narrativ fylder. Så måske gælder følgende generalisering; jo længere levet liv des længere narrativ.

### **5.10 Afsluttende kommentarer**

Generelt er det påfaldende, hvor motiverede respondenterne har været i forhold til både at melde sig til at deltage i denne proces og til at gennemføre den til tider 'besværlige' eller omstændige procedure med bearbejdning af narrativerne. For ikke så få respondenter har 'missionen' således mere eller mindre eksplicit været, at fortælle sin historie" så andre kunne få at vide, hvordan livet set fra deres perspektiv var og er, for at dette måske kunne komme til at "gøre en forskel". Derfor er det heller ikke så underligt, at respondenterne i hele forløbet har været grundige i forhold til det enkelte narrativs endelige udformning, hvor de har deltaget meget aktivt, ofte med den konsekvens, at det blev et længere forløb at færdiggøre det endelige narrativ. Et andet gennemgående aspekt med relevans for analyse og tolkning er, i hvor høj grad følelser af forskellig karakter synes at påvirke respondenterne i fortællersituationen på trods af at en del af de hændelser, der fortælles tidsmæssigt, ligger et stykke eller langt væk. For interviewer er denne oplevelse markant og problematisk i den forstand, at 'kontrakten' med respondenterne om mødet 'alene' vedrører i fællesskab at skabe et narrativ om en vigtig del af livet. Som nævnt er ovenstående i overvejende grad en præsentation af en række overvejelser på et deskriptivt niveau. På den anden side er det oplagt, at der i disse er materiale og bidrag til væsentlige pointer i forhold til tolkning og analyse, samt i sidste ende tilligemed stof til konklusionerne. Denne langt overvejende deskriptive 'overfladiske' præsentation markerer således et afsæt til en mere systematisk analyse og tolkning nedenstående.



# DEL VI

## 6 Analyse og tolkning

Med et slet skjult citat kunne det siges, at 'i begyndelsen var beskrivelsen og analysen'. Med dette menes, at den gængse opfattelse er, at der er en logik i den rækkefølge af processer i videnskabeligt arbejde, der er forudsætning for at kunne tolke og konkludere. Men i virkelighedens forskningsverden er det nok mere kompliceret end som så, fordi forforståelse, blinde pletter etc. kan gribe forstyrrende ind allerede i beskrivelse og analyse. Sagt på en anden måde er ingen forskningsproces, uanset hvilken fase der tales om, værdifri, idet tolkning og forforståelse vil påvirke fra det øjeblik, et problem eller en hypotese blot tænkes formuleret. Derfor er der i min forståelse af processen fra beskrivelse til konklusion tale om, at de enkelte faser i forskningsprocessen overlapper hinanden, hvilket gør det vanskeligt at systematisere og adskille fuldstændigt. Analyse i relation til denne afhandling betyder at differentiere og kategorisere for at kunne generalisere. Denne proces er systematisk og bygger på en række metodiske præmisser, som disse er beskrevet ovenfor i form af narrativ metode.

Analysen vil åbne for forståelser af empiri og kontekstuelle forhold for denne, ligesom analyser vil antyde mulige forståelser af bestemte oplevelsers betydning for andre forhold senere i livet. Tolkning i nærværende sammenhæng må ses som en funktion af analysen i den forstand, at analysen fører til en række plausible svar og forståelser, der må holdes op mod hinanden i forhold til at kunne bidrage til konklusionen for det stillede forskningsspørgsmål.

Tolkning er selvsagt en proces med refleksioner, der på godt og ondt er påvirket af især epistemologiske forudsætninger som beskrevet ovenfor i afsnit 2.8. Analyse og tolkning anvendes for, dels at afdække signifikante temaer i de 33 narrativer relateret til forskningsspørgsmålet, dels i case og plot at afdække unikke og generelle narrativt

strukturerede og formidlede aspekter, der for fortælleren 'her og nu' er en plausibel og meningsgivende oplevelse og forståelse af nogle afgørende livsomstændigheder.

## **6.1 *Fra læsning via analyse til tolkning af de 33 narrativer***

Som sådan er dette analyseafsnit et yderligere skridt ind i denne afhandlings empiriske univers, påvirket af en indledende og dog styrende læsning af narrativerne med produktion af uundgåelige forforståelser til følge, og yderligere tonet af de markante umiddelbare oplevelser under selve arbejdet med indsamling og registrering af data, samt gennemsyret af de latent arbejdende bevidste og ubevidste uundgåelige tolkninger undervejs. Det er fortsættelsen af denne vandring mod mening, der nu fortsætter mere søgende og systematisk. Med dette skridt 'åbnes' døren til afhandlingens mest omfattende afsnit, der rummer, dels den tematiske analyse, dels case analysen. Endelig afrundes dette analyse afsnit med en præsentation af en analyse af mit eget narrativ med henblik på at etablere en kontekst for - og forbindelse mellem analyse og forskningsspørgsmål. Med denne opbygning er der tale om en glidende overgang fra 'blot' læsning til den egentlige systematiske analyse og tolkning, der skal føre frem til konklusioner og pædagogiske implikationer og perspektivering. Læsning af nærværende afsnit er dermed på en og samme tid, både kalejdoskopisk, i og med der undervejs skiftes perspektiv imellem de enkelte respondenters perspektiver, samt de fire respondentgruppers mere eller mindre homogene perspektiver på oplevelserne, og progressionsstyret, idet analyseafsnittet bevæger sig som i en tragtmodel fra det brede til det snævre, i og med der skiftes perspektiv fra case til plot og temaer. For at være mere præcis repræsenterer analysen og tolkningen en systematisering, differentiering og generalisering, og dermed også præcisering af generelle og specifikke aspekter i narrativerne, der er basis for, og samtidigt udgangspunkt for den efterfølgende præsentation af signifikante temaer i narrativerne med betydning for besvarelsen af det stillede forskningsspørgsmål. Afsnittet er således opdelt i følgende hovedfelter:

- den tematiske analyse; der præsenteres i afsnit 6.3. Analysen af de 33 narrativer, gruppe for gruppe i de fire respondentgrupper, præsenteres i form af, dels en præsentation af plot i hvert enkelt narrativ, dels en sammenfatning af typiske eller signifikante temaer i de 33 narrativer

- case analysen i afsnit 6.4, hvor et udvalgt narrativ analyseres med den narrative forsknings tilgang, der er præsenteret og begrundet ovenstående
- en 'selvanalyse' af forbindelsen mellem 'det lille narrativ' og 'det store narrativ', der her bliver eksemplificeret med inddragelse af mit eget narrativ i afsnit 6.6.

For en ordens skyld skal det - igen - anføres, at empirien, der analyseres nedenstående, omfatter 4 respondentgrupper og 33 unge, 'unge voksne' og voksne i alt:

- 7 unges 'folkeskole narrativer'
- 13 unges 'efterskole narrativer'
- 6 'unge voksnes' narrativer'
- 7 'voksen narrativer'.

Herudover inddrages som nævnt altså endnu et narrativ i dette analyseafsnit, i og mit eget narrativ afslutningsvis bringes i spil for at belyse sammenhængen, ikke kun mellem 'det lille narrativ' og 'det store narrativ', men tilligemed for at belyse mulige sammenhænge mellem de 33 respondenters narrativer og et narrativ fortalt af en repræsentant for professionerne, tidligere folkeskolelærer, psykolog og nu forsker in spe. Formålet med denne kobling vil være at belyse mulige eksemplariske almen pædagogiske og specialpædagogiske processer med relevans for ændret professionel pædagogisk praksis således som de kunne være spejlet i og imellem de 33 'andres' og det ene 'eget' narrativ. At bevæge sig fra læsning via analyse til en egentlig tolkning vil betyde, at mulige produktive iagttagelser og måske tilsyneladende uproductiv undren over indholdet i narrativerne systematiseres, differentieres og generaliseres og dermed tilstræbes det, at processen vil repræsentere en stringent analyserende og transparent forskningsproces.

## **6.2 Analyse og tolkning af narrativerne; Præsentation af de to tilgange**

Med 33 narrativer fordelt på næsten 230 sider er det nødvendigt at skabe en eller anden form for overblik. Selv om der er fælles elementer i narrativerne, er der tilsvarende mange diverse og unikke perspektiver, der for den enkelte er relevante og måske også bliver relevant her. Men for at etablere et mere fokuseret perspektiv skal der 'koges ned' eller

reduceres i stoffet. For at kunne gøre dette indtages to forskellige positioner i forhold til empirien, der kunne karakteriseres som henholdsvis en deduktiv og en induktiv tilgang.

At finde og analysere 'det almene' er i denne sammenhæng en proces, der kan karakteriseres som en 'top – down' deduktiv bevægelse, der gennemføres ved at alle 33 narrativer bliver nedskrevet 'a la Hodkinson' (se ovenfor i metodeafsnittet 4.2) til essenser af indhold og opsummering af iøjnefaldende temaer. Dette sker på baggrund af en umiddelbar læsning, analyse og tolkning af signifikante tilstedeværende eller signifikante fraværende elementer, der fastholdes på blot en enkelt A4 side for alle respondentgrupper fraset 'de voksne', hvor der, narrativernes længde taget i betragtning, er tale om 2 sider. Med denne metode opnås der mulighed for at få et indtryk af signifikante og hyppigt forekommende problemfelter.

På den anden side er det også nødvendigt at prøve at finde og analysere, hvad der er det unikke, eller måske oven i købet fælles, for den enkelte respondent udtrykt i det plot, der er mere eller mindre styrende for respondentens meningstilskrivning i en narrativ kontekst. Derfor er der gennemført en analyse af narrativerne med analyse og tolkning af plotstruktur i det enkelte narrativ, der fremlægges som introduktion til den tematiske analyse. At udlede og analysere 'det specifikke' gennemføres ved hjælp af en 'top down - bottom up' proces, hvor narrativerne bliver analyseret ved hjælp af begreber og metoder fra narrativ forskning med baggrund i filosofi, psykologi og litteraturvidenskab. (Se teori og metodeafsnittene ovenfor i afsnit 3.2, 4.1 & 4.2). Formålet med den narrative analyse og tolkning er at eksemplificere og konkretisere de centrale temaer fra den indledende 'Hodkinson læsning', for dermed mere kvalificeret at kunne stille skarpt på væsentlige alment menneskelige temaer samt temaer med relation til almen - og specialpædagogiske problemstillinger. På basis af denne dette arbejde udvælges et narrativ for at illustrere metoden bag denne proces. Kriterierne for udvælgelse af et enkelt af de 33 narrativer til analysen har været:

- at dette rummede så mange aspekter som muligt med relevans for besvarelse af forskningsspørgsmålet
- at dette repræsenterede et 'godt' narrativ med megen og nuanceret information, og
- at dette narrativ var repræsentativt for empirien og respondentgruppen generelt.

Med andre ord har det været centralt at udvælge ét eksemplarisk narrativ for de fire forskellige respondentgrupper, og samtidig med dette valg at kunne illustrere nogle unikke perspektiver. Denne tilgang til analysen af empirien etablerer med disse valg muligheden for en analyse - og tolkningsproces, der bevæger sig fra det brede almene mod det mere snævre og mere præcise samtidig med, at der skabes en 'klangbund' for den mere specifikke analyse. Med disse to forskellige tilgange, dels en mere eller mindre intuitiv søgende 'top down' tolkende og tematiserende tilgang, dels en egentlig case analytisk 'top down – bottom up' tilgang, er det hensigten at opnå et optimalt overblik over indholdet i de 33 narrativer. Dette overblik udgør grundlaget for at dokumentere sammenhængen mellem analyse, tolkning og konklusion og endvidere sikre, at relevante temaer i besvarelsen af forskningsspørgsmålet ikke overses.

### **6.3 Tematisk analyse af 33 narrativer; Det almene og det specifikke**

I de 33 narrativer er der en lang række temaer, der går igen, omend de alle optræder i en unik livsverden kontekst. Det er vel næppe så underligt, at den stund de 33 respondenter alle fortæller med udgangspunkt i fælles erfaringer om det at have svært ved noget i skolen, eller i det hele taget at gå i skole og så betydningen af dette i andre af livets sammenhænge, men netop hver fra deres personlige og unikke perspektiv. For at understrege og fastholde det unikke og diversitets prægede perspektiv, indledes de enkelte afsnit for hver af de fire grupper med en præsentation af de 33 plot gruppe for gruppe. Disse plotanalyser vil sammen med temaanalyserne blive inddraget i de afsluttende konklusioner i afsnit 7.

I dette afsnit vil temaer blive præsenteret systematisk og i relation til de fire respondentgrupper. Hensigten er at skabe overblik, og via en differentieret gennemgang at få systematiseret de fortalte oplevelser for dermed at kunne generalisere de temaer, der er relevante for den videre analyse. Vel vidende at enhver generalisering indebærer fare for en reduktion af de mangfoldige oplevelser, der er i det empiriske materiale. Med dette perspektiv er det ligeledes klart, at forforståelse og blinde pletter fra nu af for alvor vil manifestere sig i den arbejdsproces, der får mere karakter af egentlig og analyse og tolkning. De følgende afsnit er en præsentation af de refleksioner, analyser og tolkninger,

der er resultatet af en nærlæsning og efterfølgende opsummering på én A4 side, hvor fokus har været, såvel det der er fælles, som det der adskiller respondenternes narrativer. Denne nærlæsning og analyse, 'producerede' en række temaer, der var gennemgående og signifikante for de fleste af respondenterne. Det skal dog fremhæves, at der naturligvis er tale om et vist overlap mellem de forskellige temaer, som eks. 'ungdomsliv' og 'relationer', men for at tydeliggøre dynamikken og kontekstens betydning vil der i det følgende forekomme præsentationer, der synes at være overlappende, men nærmere er komplementære perspektiver.

### **6.3.1 Om de syv unges folkeskolenarrativer og de syv plot**

For, dels at introducere universet i denne gruppe respondenters narrativer, dels at illustrere diversiteten i, hvordan de levede liv fremstilles i retrospektivt, aktuelt og proaktivt perspektiv, følger nedenstående en sammenfattende beskrivelse af hvert enkelt af de syv narrativs plot.

#### **Aleksander**

I dette narrativ er der et gennemgående fokus på lokalmiljøets betydning for livsforløbet. Der fortælles om oplevelser, hvor forældres status og position i lokalsamfundet direkte har haft betydning for børns og ikke mindst hans egen lærings og udviklingsbetingelser i skolen. Ligesom dette tema aktualiseres af, at hans lillebror aktuelt opleves at være i samme problematiske situation. Dermed opfatter han i høj grad skoleproblemer som systemafhængige, men også 'påført' i kraft af læreres inkompetence, hvor en 'tildelt' diagnose som 'dum' og dyslektiker ikke tages alvorligt af Aleksander selv, fordi det har vist sig, at læringsproblemerne i høj grad forsvandt efter skole og miljøskift, og at han nu ikke mere oplever sig som tidligere diagnosticeret, men nu ser på sig selv som modnet og som en, der siger sin mening og ydermere beskytter andre i konfliktsituationer. Centralt her er altså den transition der giver mulighed for frigørelse og empowerment.

#### **Anna**

I dette narrativ fortæller Anna om det at føle sig anderledes og det at blive bekræftet i dette perspektiv i kraft af læreres tilkendegivelser om, at hun var 'dum' og uintelligent, læreres

passivitet i forhold til hendes vanskeligheder og kammeraters 'afvisning' eller direkte mobning. Disse oplevelser accentueres af, at hun har en ikke dansk far, er vokset op i Schweiz og (stadig) oplever hyppige skoleskift. I narrativet fortælles om en eksplicit 'tydelig erindret' episode i skolen, hvor Anna søger tilflugt på skolens toilet som en konsekvens af, at hun er ked af at gå i skole, hvorved hun i en vis forstand dermed ekskluderer sig selv. For Anna har dette skoleforløb, præget af eksklusion og ensomhed, haft altafgørende betydning for udviklingen af hendes personlighed og problemer med at lære. Hun balancerer mellem at forsøge at glemme og fortrænge de dårlige skoleoplevelser og så skrive et brev til de lærere, der havde så dårlig indflydelse på hendes skoleforløb. Aktuelt arbejder Anna med at få etableret relationer og læringsituationer, som hun kan og tør 'stole på'.

### **Frederik**

I dette narrativ definerer Frederik det centrale omdrejningspunkt for den personlige udvikling som den tiltagende konflikt med lærere og skole, der, fra at han oplever at være 'skæld ud magnet', kulminerer med, at han begår et fysisk korporligt overgreb på en lærer, uden at dette dog får fatale konsekvenser for læreren. Dette er den direkte baggrund for et efterskoleophold, der, sammen med mødet med en kæreste han finder på skolen, redder ham, i og med at han begynder at få en mere positiv feedback fra omgivelserne. Dog opfatter han selv, at det turbulente forløb i skolen har gjort ham hård eller kold, men også mere vedholdende i forhold til at få opbygget sin selvtillid. Men for Frederik selv fremstår oplevelserne i skolen som præget af, at han for alt i verden ville påkalde sig omgivelsernes opmærksomhed og om nødvendigt gøre dette ved altså at påkalde sig negativ opmærksomhed.

### **Frida**

I dette narrativ er Frida noget optaget af det perspektiv, at hun er blevet offer. Offer i den forstand, at det er i kraft af forældres skilsmisse, faderens svigt, egen sygdom som lille, mobning i skolen, specialundervisning væk fra klassen og lærere, at hun har sine problemer. Skolen karakteriseres oven i købet som et sted for fremstilling af problemer! Og som et sted, der ikke hjælper på læringsproblemer, er henvisningen 'ud af klassen' til specialundervisning. Denne oplevede problemfyldte baggrund gør, at Frida opfatter, at hun

har reduceret selvtillid, men på den anden side nu i 10.klasse nemmere kan hjælpe andre. Medvirkende til dette selvperspektiv er det, at Frida oplever, at eget og andres fokus flyttes væk fra hende selv. At der er et spændingsfelt mellem Frida og de andre understreges af, at hun er noget optaget af karakterer og muligheden for at sammenligne sig med andre. Fremtidigt valg af uddannelse og job er måske relateret til disse oplevelser, idet hun egentlig gerne ville være pædagog, men ikke selv tror på det, som en realistisk mulighed. Frida oplever miljøskift fra folkeskole til efterskole som vigtig i egen udviklingshistorie.

## **Johan**

I dette narrativ er skole, læring og egen fremtidig uddannelse det centrale. Drømmen om selv engang at blive lærer synes allerede at være ved at blive omsat til noget indenfor rækkevidde, idet Johan tilsyneladende indtager et realistisk funderet 'lærerperspektiv' på, hvad der netop i hans øjne gør denne profession så attraktiv. Han formulerer sig således meget præcist om, hvilke lærerkompetencer der må være helt centrale. På basis af denne forestilling formulerer han ydermere en række perspektiver ved hjælp af en række metaforer og ordsprog, der rummer essensen af at lære og udfordringer for læring. Der er således tale om en lang række selvrefleksioner med en vis dybde, men tilligemed refleksioner, der er meget fokuseret på Johan selv og hans eget ansvar og opgave i forbindelse med de oplevede problemer og sejre i hans skoleerfaringer. Disse situationer beskrives meget præcist i narrativet ikke mindst i relation til den kropslige dimension. Men også på et værdimæssigt eller moralsk etisk niveau er Johan meget reflekterende.

## **Mikkel**

I dette narrativ er der to centrale tilværelses definerende hændelser, dels forældrenes skilsmisse i starten af skoleforløbet, dels moderens død da Mikkel er ca. 14 år gammel. Ligesom andre oplevelser med sygdom og død i familien har gjort stort indtryk på Mikkel. Mikkel kobler skilsmissen og et strukturelt bestemt skoleskift sammen med årsagen til hans læringsproblemer og en række andre negative oplevelser så som bl.a. mobning. Mens moderens død for Mikkel bliver et vendepunkt, hvor han bruger dette tab til at formulere perspektivet for det, han selv omtaler som 'et nyt liv', hvor han orienterer sig mod det positive og aktive bl.a. i relationerne til andre frem for at være negativ og passiv. Han formulerer det på den måde, at han overvejende har været for egoistisk og tænkt på



sig selv og for meget har handlet om ham selv samt, at han nu vil til at være noget for andre ved bl.a. at hjælpe andre, der ligesom ham selv, har, eller har haft, problemer. Dette gør han med baggrund i erfaringer af selv at være blevet behandlet forkert eller dårligt i bl.a. skolesammenhæng. Selv om der er planer om, at han skal hjælpe i faderens socialpædagogiske plejested, er hans fremtidige uddannelsesplaner at blive maler, dels fordi han regner med at kunne honorere kravene, dels fordi det at male har en eller anden 'selvterapeutisk' funktion for ham, som han antyder det.

### **Valdemar**

I dette narrativ formulerer Valdemar selv med et bemærkelsesværdigt overblik, at det først er nu i 10.klasse, at hans liv for alvor er begyndt i og med, at han først nu er begyndt at få venner, samt at hans læringsproblemer er forsvundet. Han sammenfatter dette ved at sige, at han indtil nu har været mere optaget af, hvordan andre så på ham, for så at se på sig selv med samme 'briller' som de andre, frem for at se på, hvordan han så på sig selv og nok så vigtigt, om han kunne lide sig selv. Dette perspektivskift underbygges i en formulering om, at sådan skulle det have været fra starten af! At det så ikke var sådan, skyldes ifølge Valdemar selv, at hans forældre blev skilt, da han var mindre, at hans forældre ikke kunne få afklaret forældremyndighedsspørgsmålet, samt at der var tale om til tider voldelige relationer mellem forældrene. Ydermere forplantede dette sig til, at Valdemars relationer til jævnaldrene også til tider fik en voldelig karakter. Ikke så underligt fik dette som konsekvens, at den personlige udvikling præget af disse rammer, blev en stor personlig udfordring. Med disse temaer er skole og skoleoplevelser og betydningen heraf i høj grad reduceret i narrativet, selv om der sammenfattes, at skolen ikke er noget han ser tilbage på med glæde! Ligesom han totalt underkender, at han, som diagnosticeret tidligt i skoleforløbet, skulle have været dyslektiker. At læse begyndte han spontant på i 6.klasse, og det uden hjælp og den specialundervisning han så i øvrigt vurderer som værende uden den store effekt, han ligesom sin far vil tage en uddannelse i militæret.

### **6.3.2 Temaer i de syv unges folkeskole narrativer**

#### **Familieliv og barndom**

I godt halvdelen af narrativerne i denne respondentgruppe spiller forældrenes skilsmisse en vigtig rolle og dette i flere tilfælde kombineret med problematiske relationer til den ene

forælder, vold mellem forældrene og en forælders eller andre signifikante voksnes død i netværket. I andre af narrativerne er der tale om, at forældrenes støtte har haft afgørende betydning for, at der gives, såvel kærlighed, som konkret støtte til iværksættelse af støtteforanstaltninger i skolen på trods af eks. læreres bagatellisering af problemerne. I et narrativ er et signifikant tema lokalmiljøet og de sociale, kulturelle og økonomiske skel, der kan virke negativt bl.a. i form af forskelsbehandling i skolen og andetsteds. I et andet narrativ har respondenter fokus på muligheden for, at 'historien skal gentage sig' i form af, at lillebror måske vil blive udsat for samme behandling, som han selv oplevede i skolen.

### **Skoleoplevelser og mødet med lærere og læring**

Mest markant i denne gruppe narrativer omkring skoleoplevelser er svigt fra lærere i form af manglende opmærksomhed, der endog manifesteres som decideret at blive ignoreret og overset eller glemt.. Af flere respondenter opleves dette som en slags forfordeling af de dygtige elever i skolen. Generelt er der altså oplevelser med ikke at blive taget alvorligt, som den man er på godt og ondt, blandt andet manifesteret i konkrete oplevelser som at 'snyde' lærerne ved at aflevere opgaver, som forældrene har løst, og det på et langt højere niveau end reelt muligt, uden at lærerne i deres feedback forholder eleven dette. Denne manglende anerkendelse af læreres eller andres professionalitet understøttes af, at flere respondenter oplever, at en diagnosticering ikke viser sig at holde stik, at der er gennemført specialpædagogiske foranstaltninger uden anden effekt end eksklusion, samt at der opleves et mangelfuldt samarbejde mellem almen og specialpædagogik. Der er kun få præcise beskrivelser af eksempler på læring i denne gruppe af narrativer. I et enkelt af narrativerne beskrives læring i form af aha oplevelser også i metaforiske formuleringer.

### **Mobning.**

Ovenstående oplevelser i skolen accentueres i flere respondenter oplevelse af, at lærere ikke opleves at gribe ind, når klassekammerater mobber evt. pga. læringsvanskeligheder, eller de bliver voldelige, og allerværst er svigtet, når læreren selv mobber. I denne gruppe respondenter er det oplevelser, der refereres i flere narrativer, mens oplevelser med mobning fra de andre i skolen findes i næsten alle narrativer. Interessant er det endvidere at flere af respondenterne i denne gruppe selv fortæller om oplevelser, hvor de selv har mobbet lærere eller endog været i direkte fysisk klammeri med lærere.

## **Miljø og miljøskift**

En generel erfaring for respondenterne i denne gruppe er skole, klasse eller miljøskift. For nogles vedkommende kan der endog være tale om op til flere skift skolemæssigt bl.a. i relation til forældres skilsmisse. I narrativerne fremstilles disse skift som både positive anledninger til at 'starte på en frisk', og som negative opbrud der opleves at have indflydelse, ikke kun på relationer, men også på læring. Kun i få narrativer er der tale om et radikalt miljøskift på tværs af kulturer eller landegrænser.

## **Ungdomsliv**

I denne respondentgruppe, der aldersmæssigt befinder sig i slutningen af puberteten, er relationerne til kammeraterne vigtige pejlepunkter. I flere af narrativerne redegør respondenterne for oplevelser med at blive kontaktet af andre med henblik på at få vejledning og hjælp til at håndtere eks. kærestesorger og lignende problemer. Det, at være der for andre, være opmærksom på andres behov for hjælp frem for fokus på en selv og egne problemer, synes at være en ikke irrelevant faktor i processen med at skabe og fastholde relationer i ungdomslivet.

## **Tilknytning og relation**

Relation og tilknytning er basale pejlingspunkter i alle menneskers liv og således også for denne gruppe af respondenter. Her er det interessant, at der i flere af narrativerne indgår oplevelser præget af at føle sig ensom, fordi andre fravælger en, mens der i forbindelse hermed også er respondenter, der meget præcist beskriver, hvordan de trækker sig fra fællesskaberne, og i en vis forstand udøver en form for selveksklusion.

## **Identitet og selvvurdering**

Ungdomslivets tilknytninger og relationer er fremtrædende temaer i de fleste narrativer i denne gruppe og kan relateres til temaerne identitet og selvvurdering. For flere af respondenterne er det for stor en udfordring at skulle arbejde med at opbygge en tro på egne evner, og at 'man' skulle være noget i forhold til de andre. En udfordring, der måske vil udmønte sig i, at man af andre og en selv opleves som 'hård', men også udholdende i forhold til relationer og opgaver, for det, ikke at have kompetencer som andre, kan nemt give en oplevelse af misundelse. Måske er det også dette panser, der ifølge nogle

respondenter afspejles i det forhold, at det er svært at tage ros alvorlig og endnu sværere at turde tro på rigtigheden i denne ros. Nogle respondenter fortæller om oplevelsen af den selvopfyldende profeti, at bliver et menneske betragtet som 'dum' af tilstrækkelig mange i tilstrækkelig lang tid, så kommer man til at føle sig som sådan. Som nævnt ser nogle af respondenterne i denne gruppe sig selv som resursepersoner for andre, og der er ingen tvivl om, at denne selvopfattelse også betyder en del for identitet og selvopfattelse.

## **Følelser**

For disse respondenter er følelser trods deres unge alder som 16 til 19årige et væsentligt tema, der afspejler stor diversitet i forhold til, hvad de enkelte unge fokuserer på. På grund af manglende eller få relationer er der, i flere af disse narrativer, temaer, der relaterer til det at føle sig anderledes, dum eller som offer og derfor udenfor. Dette fører i flere tilfælde til følelsen af ensomhed, hvis disse følelser da ikke fortrænges, som en af respondenterne udtrykker det. For flere af disse drenge respondenter manifesterer dette sig i bl.a. i en aktuel følelse af vrede rettet, såvel mod rationelle, som irrationelle forhold i form af lærere og kammerater eller magtmekanismer og autoriteter på skole og i lokalsamfund bl.a. foranlediget af mobning og skæld ud. Ligesom der for flere af disse drenge er tale om konflikter, der gør en 'hård og kold' og fører til fysiske konflikter og vold, sågar i et enkelt tilfælde endog til et overgreb på en lærer. Kampen for opmærksomhed eller anerkendelse er markant for flere af respondenterne, og som det fremgår, kan selv negativ opmærksomhed være bedre end ingen opmærksomhed. I denne gruppe af respondenter er der dog tilligemed eksempler på unge, der oplever, at vejen til anerkendelse kan være at flytte fokus fra en selv til andre og andres behov, fordi dette i sidste ende er givende for tilfredsstillelse af egne behov. Selviskhed, det personlige ansvar og skyld for, om det går godt eller ej, kombineret med vurderinger af etisk moralsk karakter, er også temaer i flere af disse narrativer, og dette viser, at følelser allerede tidligt i unges liv er en væsentlig, kompleks og dynamisk faktor i udviklingen af identitet og selv.

## **Krise, vendepunkt, 'empowerment' og 'transition'**

De fleste af narrativerne er præget af, at krise i en eller anden form præger fortællingen, enten som enkeltstående og fremhævede oplevelser, eller som en næsten permanent tilstand. I flere af narrativerne fremstår miljøskift i form af en fysisk flytning som havende

en afgørende påvirkning af muligheden for en ny start. Ligesom skoleskift, fra en uhensigtsmæssig pædagogisk ramme, til eks. et mindre skolemiljø for flere respondenter, kan blive afgørende for succes med læringsoplevelser, læring og et 'mobbefrit' miljø. Et vendepunkt for et forløb kan ligeledes være det at få dårlige karakterer, der så bliver udgangs- og vendepunkt for virkelig at gøre en indsats for at forbedre karakterer. Der er endvidere andre mere eksistentielle faktorer, der også kan forårsage eller medvirke til vendepunkt og en transition, som eks. det at få en kæreste og et kærlighedsobjekt, der stiller de 'rigtige' fordringer. Eller den krise det medfører, at miste et kærlighedsobjekt i form af en mor der dør, som et andet eksempel på, hvad der kan være udgangspunkt for udvikling af noget nyt. Endelig er der i flere narrativer et perspektiv, hvor 'bare det' blive diverse problemer kvit, beskrives som et vendepunkt.

## **Fremtid**

I gruppen af disse narrativer kan der ses to modsatrettede tendenser i forhold til fremtiden relateret til uddannelse og arbejde. På den ene side ser nogle respondenter det fremtidige job - eller uddannelsesvalg som begrænset af læringsproblemer og kritiske erfaringer med læring. Men på den anden side er der for andre respondenter tale om, at et fremtidigt job – eller uddannelsesvalg, netop opleves som en udfordring og en mulighed for at 'overvinde' den negative betydning af tidligere erfaringer med læringsproblemerne. En generel tendens i narrativerne er, at fremtiden vurderes i et perspektiv, hvor valg af uddannelse og arbejde overvejende peger mod en praktisk uddannelse og kun i mindre grad mod mere teoretisk funderede uddannelser som eks. pædagoguddannelsen. I få narrativer ses fremtiden i lyset af muligheden for at blive 'det samme som far' og det til trods for eventuelle læringsvanskeligheder. Fremtiden i relation til det at blive voksen og eks. selv at skulle stifte familie berøres i få af disse narrativer, og hvis - så meget skitsepræget.

### **6.3.3 Om de tretten unges efterskolenarrativer og de tretten plot**

For, dels at introducere universet i denne gruppe respondenters narrativer, dels at illustrere diversiteten i, hvordan de levede liv fremstilles i retrospektivt, aktuelt og proaktivt perspektiv, følger nedenstående en sammenfattende beskrivelse af hvert enkelt af de tretten narrativs plot.

## Alexandra

I dette narrativ er fortællingen centreret omkring en folkeskoletid, der stort set er identisk med en mobbeperiode, hvor selve mobningen oven i køber blokerer for hukommelse om, hvad der ellers skete i skolen. Der er tale om en markant modstilling mellem erfaringerne med mobning i folkeskolen og fraværet af mobning på efterskolen. I det hele taget markerer efterskolen her et vigtigt skift, fra at være udenfor og være ingenting, til at være med og endog blive opsøgt af andre. At stikke fingeren i jorden i forhold til omgivelserne synes at være den 'lære', hun drager af sit liv. Efter eget udsagn har det med mobningen måske haft den effekt, at hun nu er blevet meget mere opmærksom på, hvordan de andre har det, og det i sådan et omfang, at hun ikke kan lide at se andre være ked af det. På den anden side kan hun godt iføre sig skyklapper. Med hensyn til skoleoplevelser og fremtid er det oplagt, at hun ikke har haft et særlig godt skoleforløb, men at dette har været præget af en lang række negative aspekter, hvor hun har været ekskluderet, men også selv har ekskluderet sig selv ved at tro, at hun var dum. Relationer til lærere har været neutrale eller ligefrem negative eks. med støttelæreren eller 'den højre hånd', der nævnes som et problem. Hun efterspørger lærere med en glæde, ægthed og barmhjertighed, der kan virke smittende i undervisningen. Fremtiden, i relation til uddannelse som eks. frisør, vurderes meget forsigtig. Denne fortælling er markant cyklisk opbygget, og spørgsmålet er, om der er nogen egentlig og klar plotlinje.

## Bernhard

I dette narrativ er der to delvist adskilte, men markante fortællinger om skole og familieliv, hvor omdrejningspunktet for plottet er 'outsideren', der egentlig godt kan lide skolen og sin familie og gerne vil deltage, men i begge sammenhænge forbliver en, der udefra iagttager og reflekterer, uden at kunne se sig selv og finde identitet i forhold hertil, selv om han til tider ufrivilligt inddrages i turbulensen. At dette ikke er muligt skyldes at han i begge sammenhænge, i forhold til kammerater, lærere og faderen, oplever overgreb og konflikter, der synes svære at gennemskue og vanskelige at opløse til noget meningsfuldt. Ved i skolen; angiveligt af psykologen, at blive karakteriseret som en dum 'spasser', og at være en, der aldrig vil kunne lære noget, synes at være et blivende perspektiv i nutiden, hvor det at læse, forstå hvorfor andre griner af noget i fjernsynet ved tekstede udsendelser og forstå simple beskeder i det offentlige rum eller læse SMS beskeder, er umuligt at klare

selv. Ved hjemme; at opleve faderens drilleri, fordi denne angiveligt vil hærde sin søn, så mobning og nederlag pga. læringsvanskeligheder og udseende nemmere kan håndteres, og samtidig opleve sig som konfliktmægler mellem især far og søstre og de samtidige problemer med så at kunne vise, at 'man' elsker dem alle sammen. Samt at have en mor, der er så syg indimellem, at han ikke må være sammen med hende. I øvrigt erklærer han i fortællingen, at han synes, faderens 'pædagogik' har været rigtig, og han selv vil gøre det samme i forhold til sine egne børn engang. Ikke så underligt er dette et narrativ med et markant 'jeg – dem' perspektiv. Med de markante oplevelser vedrørende skolen, er lærere og læringshistorier noget, der er reflekteret en del over, og der fortælles meget præcist om, hvad der efter hans opfattelse er forudsætningen for en læringsfaciliterende relation mellem lærer og elev. Fremtidsperspektivet er endvidere bundet op på den eneste, efter eget udsagn, ven, han har og har haft siden børnehaveklassen, og så en evt. praktisk håndværksmæssig uddannelse, hvor der ikke er læse og skriverelaterede aktiviteter.

### **Bettina**

I dette narrativ, fortalt af en pige anbragt udenfor eget hjem som 11årig pga. en far der var en voldelig misbruger og en mor der ikke fortælles meget om, er omdrejningspunktet for fortællingen alt det 'ikke normale', der er sket i hendes liv sammen med ønsket om, at hun fremover selv vil få et 'normalt liv'. En parallel til dette er, at hun i kraft af anbringelsen og plejefar, at hun nu er blevet den, hun rigtig er; nemlig en 'livlig' og glad pige og ikke den tavse indelukkede pige, der som 11 – 13årig var løgner, selvskadende og overvejede selvmord. Denne udvikling på det personlighedsmæssige område i relation til plejeforældrenes, og især plejefars indflydelse, fylder meget i dette narrativ og disse refleksioner er en vigtig del af baggrunden for en selvforståelse, der synes markant på alle felter. De forholdsvis mange erfaringer med skoleskift og flytninger synes at have bidraget til et mere nuanceret perspektiv på Bettina selv i relation til omgivelserne, hvor hun har skiftet perspektiv, fra at være den, der var ensom og helst ville være i fred, til at nyde sociale aktiviteter og fællesskaber. Hendes erfaringer fra mødet med flere skoler og mange lærere, herunder en lærer i familien, udmønter sig i et meget positivt syn på lærere og deres betydning, og hun nævner flere lærere, der har haft stor betydning for hende. Hendes læringsproblemer tilskriver hun bl.a. det faktum, at hendes far var dyslektiker, og

at hun måske har arvet dette. Måske med baggrund heri er hun ikke så bange for at begive sig videre i uddannelsesmæssig regi, selv om hun godt ved, at det bliver slidsomt.

### **Brian**

I dette narrativ er fokus på voksenverdenen, idet Brian fokuserer meget på før og efter situationer i to sammenhænge. For det første i relation til, at han, da han er til ansættelsessamtale i en købmandsbutik, oplever et skift, fordi han her 'sådan set blev voksen', og for det andet fordi han i forhold til nogle kammeratskabsrelationer er ved at glide ind i nogle kriminelle aktiviteter, som han dog får sagt fra i sidste øjeblik. På den konto mister han angiveligt venskaber, men da han generelt ser sig selv som bedst til at indgå i pigerelationer, betyder det ikke så meget. Relationer er i det hele taget et vigtigt element i Brians liv, og i narrativet er der forholdsvis præcise iagttagelser omkring relationer til professionelle lærere og pædagoger, samt hvad der karakteriserer de to forskellige professioner. Han fortæller endvidere, at han stadig har kontakter til hans tidligere lærere. For eksempel fremhæver han også to lærere, der har lært ham aldrig at give op overfor opgaver af forskellig slags. Omkring selve skolen og læringssituationer er der herudover ikke specifikke elementer i narrativet, der konkretiserer oplevelser med dette. Sin fremtid ser han selv som værende en butiks uddannelse, hvor han så ad åre selv skal have sin egen butik og være chef i denne butik. I sin fritid deltager Brian i forskellige sportsaktiviteter. Dette narrativ centrerer altså om to væsentlige begivenheder, der indebærer markante perspektivskift i en før og efter situation; før han blev voksen og efter han blev voksen. Et perspektiv, der understreges af en allerede næsten 'gammelklog' indstilling og fremstilling af egen livshistorie.

### **Hugo**

I dette narrativ, der nærmest har karakter af en selvfortalt anamnese, hvor det klare perspektiv er 'mig versus dem', er plottet i høj grad centreret omkring den selvforståelse, at godt nok har jeg Hugo et mindre fysisk handicap, men tag ikke fejl, for 'jeg kan faktisk mere end dem'. Angiveligt er det sådan, at han i en række teoretiske fag, som fysik og kemi, får endog meget høje karakterer. Dette perspektiv signalerer fremmedhed og ensomhed. Et perspektiv, der understreges af det fokus, Hugo har på computeren som en meget vigtig del af hans hverdag. I hans beskrivelse af skolelivet er han meget præcis og



nuanceret i en mild kritik af eks. manglende samarbejde mellem special - og almenundervisningen og en specialundervisning, der måske var rigtigt tænkt, men kun havde begrænset effekt. I det hele taget er dette narrativ præget af præcise beskrivelser fra skolen. Herudover inddrager Hugo sin mormor og søsteren som vigtige personer i hans liv. Måske bemærkelsesværdigt er der ikke overhovedet kommentarer vedrørende fremtiden og dermed uddannelse eller arbejde i dette narrativ.

### **Jack**

I dette narrativ fortælles historien om at føle sig utilstrækkelig og se sig selv, som en der fejler, hvorved vejen så at sige er vist til at ekskludere sig selv. Dette skråplan fører via slåskampe og pjæk frem til en konflikt, hvor forældre og skole efterfølgende enes om en løsning på problemerne, der bl.a. indebærer, at han skal være mere på skolen. Dette opleves nærmest som en skærpelse af situationen, hvor lærerne opleves at fokusere endnu mere på, hvad han ikke kan og netop derfor 'trækker ham op til tavlen'. Denne onde cirkel prøver moderen at bryde ved at kontakte skolen - dog uden succes. Hvorfor beslutningen om at han skal på efterskole tages. Der sker så det pudsige, at han derefter pludselig accepteres af de andre i klassen, mens Jack selv på basis af sine erfaringer ikke tør tro på andres interesse for at være sammen med ham. Inden da har Jack oplevet specialundervisningen på skolen, som noget der er forbundet med flovhed at gå til og i øvrigt ikke hjælper. Blot blev det mere synligt, at han havde problemer. Efterskolen blev for Jack det sted, hvor han mødte andre med samme problemer som ham selv og dermed turde vise andre tillid og møde nogen, 'der gider bruge mere tid på en'. Dette skift i perspektiv er en facilitering af hans personlige og sociale kompetencer. Fremtidsdrømmen om at blive pilot er skudt ned pga. læringsproblemerne.

### **Jimmy**

I dette narrativ er der en klar plotlinje, i og med der sættes fokus på en meget optumlet barndom med anbringelse etc. og altså skift efter skift, hvor narrativet cirkler frem og tilbage i forsøg på at sammenfatte og forstå eget liv i relation til de andre i familien, hvor Jimmy så aktivt arbejder på at få samlet ikke kun trådene, men også at få samlet familien helt konkret. Narrativet er altså en beskrivelse af det 'arbejde' og den 'kamp', der fremstilles som en rejse gennem livet og familiehistorien for at opnå anerkendelse og

påskønnelse og for ikke at sige en søgen efter kærlighed! Jimmy er tæt på, at empatien og underskuddet på kærlighed er lige ved at føre til selvudslettelse. En udløber af denne kamp er Jimmys kamp for, at hans mor endelig en dag måske vil anerkende ham som den han er og blive stolt af ham. For nu da hun havde svigtet ham, og ikke havde resurser til at nå ham, prøver han at nå hende. Selv om han faktisk er blevet svigtet af hende gang på gang. Ligesom han er blevet svigtet af en alkoholiseret kriminel stofmisbrugende far, der endog begår selvmord, kort før han skal møde Jimmy for første gang efter mange år. Ifølge Jimmy selv er motivationen for dette arbejde og denne kamp, at han gerne vil gøre noget godt og nogen glade for at få det bedre med sig selv. Med dette perspektiv og dette plot antager dette narrativ nærmest karakter af at være en terapeutisk 'selvhelende' proces, hvor Jimmy ved at bruge sig selv, for at tilføre andre noget, selv håber at få noget. I dette plot er skolen og lærerne sekundære, men alligevel fortælles der her betydningsfulde historier om, hvordan lærere opleves som 'skumle', fordi de mobber en og misbruger ellers fortrolige oplysninger om en. På den anden side fortælles historien om en lærer, der faktisk lærer Jimmy at læse på alderssvarende på mindre end et år. Alt i alt er der tale om en konfliktfyldt relation til skolen, der dog ikke afholder Jimmy fra at have planer om at gennemføre en uddannelse som kok.

## **John**

I dette narrativ er den klare plotlinje kampen for at blive normal og blive accepteret som normal. Men ambivalensen lurker gennem hele narrativet, fordi tvivlen dukker op igen og igen i forskellige sammenhænge, fordi han alligevel opfatter sig som 'helt anderledes', som syg, som en der har været gået ned, som 'det svage led' og som en der 'stod mest og kiggede ud i luften'. På den anden side vil han ikke acceptere diagnoser og beskrivelser fra de professionelle, som han karakteriserer som utroværdige og ikke dækkende for de kompetencer, han faktisk har, og at han faktisk nok alligevel er normal. At han kan lære, fremgår tydeligt i dette narrativ, hvor han meget nuanceret fortæller om eks. grænseoverskridende læring, hvor han stiller sig op overfor andre og viser, at han godt kan, og at han i den situation nærmere 'fremlægger sig selv', end det stof han fortæller om. Og om, hvor svært det er for ham at håndtere ros, fordi han ikke tror på sig selv. For John er oplevelser med lærere overvejende positive, mens selve specialundervisningen i skolen ikke får meget ros, men fremhæves som løsrevet fra den almindelige undervisning

pga. manglende koordinering. Relationer til kammeraterne fremhæves også som vigtige og støttende for John. Fremtiden tænkes i retning af en praktisk uddannelse som murer.

### **Jørgen**

I sit narrativ fortæller Jørgen om et ikke helt almindeligt liv, hvor interesse i toge og togdrift har spillet en vigtig rolle, siden han var dreng. Symptomatisk fortælles dette narrativ således også i to cykliske forløb; først om skolen og derefter om interessen for togdrift og især DSB. Et fagligt og socialt problematisk skoleforløb indikerer ensomhed, hvor det at være meget udenfor klassen i specialundervisningen, ikke gjorde det nemmere at være sammen med de andre. Ikke at undervisningen var dårlig. Tværtimod, ligesom han også var glad for lærerne, der efter hans opfattelse var dygtige og rare. Han føler sig dog holdt udenfor i klassefællesskabet, og han har en fornemmelse af, at andre kan være bange for ham. Ydermere var der en del mobning af Jørgen på grund af hans særlige interesse. På grund af dette kommer Jørgen på efterskole for unge med læsevanskeligheder, hvor han på mange måder har en god tid og ikke bliver drillet pga. sin interesse. Det andet fokus i narrativet omhandler hans alt overskyggende interesse. Han fortæller grundigt om mange aspekter ved interessen, og han slutter af med at fortælle om en episode et års tid før, dette narrativ fortælles, hvor han, sammen med en kammerat, havde taget toget til den anden ende af landet og så ikke kan komme tilbage. Kort derefter får han et sammenbrud, der fører til en psykologundersøgelse. Et egentligt plot synes ikke styrende for fortællingen af dette narrativ. Glædeligt i dette narrativ er de afsluttende kommentarer om, at han nu er begyndt at være sammen med nogle af broderens venner.

### **Simone**

I dette narrativ er mobning det altoverskyggende tema i relation til nogle andre sidetemaer. Mobningen varer ved gennem hele folkeskoleforløbet og fortsætter på den første efterskole, hun indskrives på. Efterhånden er hun så ked af det, at hun overvejer selvmord, men efter at have skiftet til en anden efterskole, er mobningen ophørt. Angiveligt fordi hun er blevet mere moden, går i noget andet tøj og har tabt sig. Men ikke nok med at mobningen er ophørt, så opleves dette sidste skoleskift som en begivenhed, der virkelig har betydet en forandring, fordi hun nu føler sig accepteret, og oven i købet i kraft af egne erfaringer med mobning kan hjælpe andre, der også har oplevet eller oplever mobning.

Hun opfatter det overvejende, som det er omgivelserne, der er forandrede mere end det er hende, der har forandret sig. I narrativet er drenge væsentligt tema. Specialundervisning og lærerne er forbundet med gode oplevelser for Simone. I forhold til familien, bortset fra den biologiske far, er der positive relationer. Der synes ikke at være noget tydeligt plot i dette narrativ, men alligevel fremstår dette narrativ som en udviklingshistorie om at gå, fra at være den fede og mobbede pige i det forkerte tøj, til at blive den tyndere gode veninde andre gerne vil have hjælp fra til deres mobbeproblemer. Og endnu vigtigere til en pige, der har drenge kæresten og er begyndt at drikke, og i øvrigt med planer for fremtidig uddannelse som frisør og bopæl i Tyrkiet med kæresten. Altså er der et markant voksenspor i tidligt i spil i dette narrativ.

### **Sofie**

I dette narrativ er plottet, at omgivelserne ikke 'ser' en, in casu Sofie, som den hun er og at hun derfor bliver fejlbehandlet, fejlagnosticeret og fejlplaceret og ikke forstået af omgivelserne – og specielt ikke de professionelle lærere og psykologer. Det er rent faktisk en veninde, der opdager, at der er noget helt galt og får inddraget en lærer, der så finder ud af, at hun er fejlplaceret rent skolemæssigt. Ikke så mærkeligt er det denne kontaktlærer sammen med forældre og storebror, der udpeges som signifikante andre. Der er episoder i skoleforløbet, hun stadig ikke forstår baggrunden for, ligesom der tages beslutninger, hun ikke forstår. I den sammenhæng konkluderer hun blandt andet, at hun har følt sig ensom i sammenhænge udenfor klassen, hvor det gik bedre, når hun var sammen med et par andre fra klassen eller var lige i nærheden af klassen. På den anden side er der en række situationer i skolen, hvor hun virkelig oplever at have lært noget. For eksempel nyder hun efter en periode i en læseklasse at komme tilbage til egen klasse, hvor hun kan demonstrere, at hun er blevet dygtigere i mellemtiden, for oplevelsen af 'at være foran' andre i klassen er en rigtig god erfaring. Sofie ser meget nuanceret på sin situation og er bevidst om, at hun har en række problemer, der reducerer hendes fremtids muligheder, men på den anden side fremhæver hun, at hun er blevet styrket netop af at skulle slås med diverse problemer. For eksempel oplever hun kun at blive valgt til gruppearbejde, når hun kan være 'praktisk gris'. Overvejelser om fremtidig uddannelse angår, enten at tage en uddannelse i HTX regi, eller at vælge en praktiskmusisk levevej med dans. Men under alle omstændigheder er læringsproblemerne medreflekteret.

## **Søren**

I dette narrativ er relationer til andre, og dermed selvopfattelse eller identitet, et tema, der igen og igen aktualiseres og reflekteres over. Det er først og fremmest de skrøbelige og periodisk afbrudte relationer i familien og forholdet til de enkelte forældre og søskende, der er i fokus. Dette er ikke så underligt, idet en lillesøster dør, og en anden søster med anoreksi indlægges med visse mellemrum pga. denne diagnose, samt at Søren ligefrem periodisk oplever skyld i forbindelse med søsterens sygdom, der ind imellem indebærer fare for, at hun skal dø. Hertil kommer yderligere, at de skilte forældre begge finder nye kærester med misbrugsproblemer. Relationer er ikke kun skrøbelige i familien, men også i forhold til kammerater og lærere. I forhold til kammeraterne er der tale om mobning lige fra 1.klasse kombineret med, at han meget markant selv oplever at have faglige problemer. Dette fører til, at han oplever at blive isoleret, og på tidspunktet for interviewet taler han om, at han kun har en eneste ven. I forhold til lærere opstår der tidligt konflikter, der angiveligt også tidligt i skoleforløbet kulminerer med en konflikt betinget af hans oplevelse af at føle sig som taber, og i denne situation så foretage sig noget egentligt originalt, men for lærerne helt uacceptabelt. Lærerne omtales af samme grund ikke særligt positivt, på nær en lærer han aktuelt har som klasselærer på efterskolen. Ligesom han på efterskolen oplever det som noget positivt, at han ikke er den eneste med problemer. I sit narrativ fremhæver Søren, at de primære årsager til hans problemer ikke skal søges i skolens verden og oplevelserne der. Sørens identitet synes på flere måder at være truet blandt andet i kraft af tab af objektrelationer, trussel om tab af andre objektrelationer og tre plus to skoleskift med skift i voksen og kammeratrelationer. Det er derfor ikke underligt, at manglende selvtillid, skyldfølelse, opgør, konflikter og kampe fylder en del i refleksioner over selvopfattelse og identitet. Ligesom han ydermere rent fysisk synes, at han er grim.

## **Zindy**

I dette narrativ er fortællingen bygget op om det at finde en identitet og i den forbindelse betydningen af fem skoleskift og endnu flere miljøskift. Ikke mindst de perspektivskift, der indebærer læring og oplevelse af, at det jo ikke er så svært alligevel at skulle være sig selv. Gennem konflikter og situationer med oplevelsen af at være bange, og så opleve at lære og blive bedre til at klare en række opgaver, sker der en modning og voksend udvikling, Zindy selv viser megen opmærksomhed. Denne oplevelse af at blive mere 'rund' og

tillidsfuld i forhold til andre og at opnå øget social og faglig kompetence støttes ikke mindst i de overgange, der er i relation til skoleskift. Men også det at flytte hjemmefra og få nye muligheder for at sammenligne personer, relationer og miljøer, angiver Zindy selv som et væsentligt aspekt i sin udvikling, når 'hun skulle starte forfra'. Den bedste oplevelse med at 'starte forfra' sker på efterskolen. Selve folkeskoleforløbet har ikke været optimalt, i og med hun har oplevet at blive overset og således ikke fået den nødvendige hjælp, samt at være blevet placeret bagerst i klassen eller parkeret 'udenfor' i specialundervisningen. Et sådan skoleforløb er en problematisk baggrund for Zindy og hendes læring, der dog ændres radikalt på den friskole, hun først overflyttes til, og senere på den første efterskole, hvor hun møder empatiske lærere. Det er lærere, der støtter fagligt og samtidig åbner hendes perspektiv i og med, at hun begynder at forstå, at hendes egen adfærd har betydning for lærernes opfattelse og dermed samspillet i læringsprocessen. Med hensyn til fremtiden er perspektivet dog relativt forsigtigt, idet hun ikke kalkulerer med familiens støtte til fremtidig uddannelse udover et muligt ansættelsesforhold hos en fætter og en kusine, evt. med en uddannelse som blomsterbinder en gang – trods skoleproblemerne.

#### **6.3.4 Temaer i de tretten unges efterskole narrativer**

##### **Familieliv og barndom**

At tegne et billede af denne gruppe respondenters opvækstbetingelser alene på baggrund af de 13 narrativer ville give et dystert billede og anledning til nogle overvejelser om mulige sammenhænge mellem en efterskoleplacering og forekomst af problemer i familien. Eller måske får disse unge et særligt kritisk og negativt perspektiv på familien, i og med de 'flytter hjemmefra' relativt tidligt i deres liv. Under alle omstændigheder er der en række faktorer, der forekommer signifikante i denne gruppe af respondenters temaer i narrativerne. Eksempelvis fortæller lige under halvdelen, at deres forældre er skilt, og at denne skilsmisse har haft og har stor betydning for tilværelsen. Som en del af denne problematik er der i flere af narrativerne markante temaer vedrørende alkoholiserede og stofmisbrugende forældre og problematiske eller voldelige fædre. Hertil kommer temaer som fraværende eller 'fjerne' forældre, der indebærer skrøbelige og afbrudte forbindelser med forældrene og deraf hyppige flytninger. Endelig er der i et par af narrativerne fokus på sygdom og død som særlige dramatiske begivenheder i familien. På positivsiden er der i

flere narrativer beskrivelser af tætte relationer til søskende, bedsteforældre og støttende forældre. En mandlig respondent fortæller om et ambivalent forhold til sin far præget af, dels beundring for faderen, dels behovet for en undskyldning for hans måde at være på. I flere narrativer fortælles om læringsproblemer og dysleksi, som typisk for familien.

### **Skoleoplevelser og mødet med lærere og læring**

For denne gruppe respondenter, med mange flytninger, følger naturligt nok mindst lige så mange skoleskift med de problemer, det kan afstedkomme af manglende kontinuitet i relationer eller i værste fald mobning (se nedenfor). Når der fokuseres nærmere på disse respondenters oplevelse af mødet med lærere og læring i almen - og specialundervisning i folkeskolen og på efterskoler, er der tale om, såvel negative som positive aspekter. Med hensyn til lærere er der oplevelser med lærere, der er fraværende og altså ikke viser opmærksomhed, hvis de da ikke opleves som 'aktive' i at overse eller negligere ens tilstedeværelse i klasserummet. Eller som en oplever det; mere 'aktivt' af læreren at blive placeret bagerst i klassen pga. de faglige problemer. Hvis så der sker en henvisning til specialundervisning eller anden form for støtte, kan dette trods den velmente hensigt blive decideret ødelæggende for ens sociale position i klassen, fordi det udstiller en som en person, der har problemer. Flere af respondenterne oplever lærere, der meget aktivt og negativt forholder sig til deres problemer ved ligefrem, i fuld offentlighed overfor klassen, at fremhæve ens læringsproblemer, angiveligt 'sladrer' til dennes kolleger og dermed overskrider tavshedspligten eller lærere, der angiveligt ligefrem anvender trusler og fysiske overgreb. For en enkelt respondent ender en sådan tilspidset situation med et tvungent skoleskift eller en bortvisning. På den anden side er der også i narrativerne fortællinger om lærere, der i kraft af deres måde at være på, at udfordre på og stille krav på bliver signifikante personer, hvor der etableres en tæt positiv og i flere tilfælde længerevarende relation. I den forbindelse er der flere respondenter, der har gode oplevelser med at erkende læringsproblemer, at opleve overskridende læring og opleve, at der er megen læring i det at skulle 'fremstille sig selv' eller stå frem for de andre og vise, at man har lært noget. Dette opleves både i den almindelige undervisning og i specialundervisningen.

### **Efterskoleliv**

For de fleste respondenter i denne gruppe opleves skiftet til efterskolen naturligt nok

som et væsentligt skift ikke kun i skoleforløbet, men nok mere generelt i tilværelsen. Stort set alle respondenter fremhæver skoleskiftet som et signifikant skift: Fra i folkeskolen at være sårbar, udstillet med sine problemer, mobbet, oplevelsen af ikke at få meget ud af at gå i skole, til på efterskolen at opleve det stik modsatte af disse negative perspektiver for læring og personlig udvikling. Dette indebærer oplevelser med nærhed i relationer til både kammerater og lærere på skolen samt meningsfulde krav og givende læringsprocesser, hvor man ikke oplever sig som den eneste i verden med den slags problemer. Kun i et eneste af narrativerne fremstilles der oplevelser af efterskoleskiftet med en negativ toning.

### **Mobning.**

Psykisk og fysisk mobning samt overgreb fra skolekammerater er tilsyneladende en generel oplevelse for denne gruppe respondenter. Der er næsten udelukkende tale om mobning i folkeskolen og kun i meget ringe omfang i efterskoleregi. Årsagerne til mobningen i folkeskolen tilskrives bl.a. forekomsten af faglige problemer og herudover andre typiske årsager som udseende, særinteresse, tøjstil etc. Konsekvenserne for oplevelser med mobning er ligeledes de kendte reaktioner, lige fra at tage kampen op og dermed blive involveret i slåskampe, til at pjække og overveje selvmord som en løsning. Nok så interessant er det, at flere respondenter oplever, at de udvikler og bruger strategier, der kan karakteriseres som selveksklusion, hvor det handler om at holde sig væk fra potentielle faretruende situationer og holde lav profil for ikke at blive 'spottet'.

### **Ungdomsliv**

Det, at være ung med det særlige fokus og interesser dette indebærer, 'fylder' ikke meget i denne gruppe narrativer. Eksempelvis er der kun få, der i narrativerne kommer ind på det modsatte køn, kæresteri og kærlighed. Heller ikke andre fritidsinteresser eks. i sportslig regi fremstilles i narrativerne. Ungdomsliv i relation til fester og alkohol nævnes kun af en respondent. I et enkelt narrativ fortæller respondenter om sin altoverskyggende interesse for computere, og en fortæller om en kortvarig aktiv forbindelse til ungdomskriminalitet.

### **Tilknytning og relation**

I narrativerne er der en række forskellige personer, der af forskellige grunde opleves og fremstilles som vigtige relationer, selv om det ikke generelt er en markant tendens i



narrativerne. Ikke så forunderligt er det især andre fra familien, der først og fremmest fremstilles som centrale. Lige fra en mor eller en far til en mormor og hele familien nævnes som fikspunkter og måske ideelle forbilleder. Markant er det endvidere, at flere respondenter fremhæver søskende som vigtige personer i deres liv, fordi det er nogen, de skal passe på eller mægle i forhold til, hvorved pligtfølelse og samvittighed bliver temaer, der faciliterer ansvarlighed og modning. Men også skyldfølelse forekommer, når søskende eller andre tæt på i familien er alvorligt syge eller dør. For en respondent, der aktuelt er anbragt i en plejefamilie, er forældre tilknytningen erstattet af tætte relationer til plejeforældrene og især plejefaderen. For enkelte respondenter er der opstået tætte relationer mellem disse og signifikante lærere på efterskoler. Generelt er der i narrativerne tale om fortællinger, hvor ensomhed, og altså fravær af – eller mangel på relationer med tilknytning til signifikante andre jævnaldrene eller voksne, bliver et tema.

### **Identitet og selvvurdering**

Generelt er der i narrativerne en del refleksioner over selvvurdering og dermed identitet. Denne gruppe respondenter synes rimelig bevidste om den dynamik, der er omkring dem, relateret til eks. læringsproblemer. Det er for eksempel almindeligt forekommende, at der fortælles om strategier for, hvordan man undgår at komme i søgelyset og altså holder lav profil for at undgå at lave 'fejl' og kun eks. siger noget, når der virkelig er nødvendigt og personligt. Dette kædes sammen med en udtalt oplevelse af at opleve sig som dum og ude af stand til det, som de fleste andre tilsyneladende ikke har problemer med. For nogle fører dette til overvejelser, der aflejres i en selvvurdering, hvor man ser på sig selv som anderledes måske handicappet og i hvert fald ikke normal, og under alle omstændigheder oplever en ambivalens omkring grundlæggende identitetsspørgsmål. Hvor det, at tage ros og påskønnelse til sig, bliver et problem, fordi ens selvopfattelse er en anden. Et andet signifikant tema i flere af narrativerne er betydningen af skift eller overgange i forbindelse med flytning og skoleskift for identitetsudvikling. Dette anskues fra såvel en positiv som en negativ vinkel, idet det kan føre til øget selvindsigt og personlig sikkerhed, men tilligemed problematisere dette. EN enkelt respondent har haft den oplevelse, at det er omgivelserne, der har forandret sig – ikke vedkommende selv. At vejen til positiv selvvurdering er problematisk vidner flere narrativer om, hvor der fortælles om at føle sig i en position som 'mig mod dem, at føle sig 'fremmed, at opleve ensomhed samt at blive selvskader og

selvmordstruet. I et mere positivt perspektiv fortæller flere respondenter, at de, netop i kraft af selv at have haft problemer, udvikler kompetence eller sensibilitet der 'tiltrækker' andre, der selv oplever problemer. Dermed kan man komme til at opleve sig selv som 'sjælesørger' og støtte for andre. Til denne oplevelse er der knyttet en usikkerhed, fordi denne position også kan føre til ambivalens og ulyst i forhold til at indgå i relationer.

### **Følelser**

Følelser, som de kommer til udtryk i disse narrativer, er overvejende relateret til det at føle sig isoleret, ensom, fremmed, anderledes og dermed som udenfor og iagttagere af alt det, som 'de andre' har sammen. Derfor er temaet i en overvejende del af disse narrativer også centreret omkring det at søge anerkendelse, opnå tillid og føle accept. Følelser som meningsløshed, ambivalens, misundelse eller jalousi er et vigtigt underlæggende tema i denne gruppe narrativer. I de fleste tilfælde fører dette til flovhed, selvbeprejelse og et dårligt selvbillede, bag hvilket temaet skyld anes som et tema, der i et par af disse narrativer endog fører til overvejelser om selvmord. For andre respondenter fører denne position som outsider, selvekskluderet eller svigtet til 'kampe', 'mig mod dem', hvor følelser som at føle sig truet, angst og være vred, afstedkommer såvel verbale som kropslige konflikter med omgivelserne i forhold til lærere og kammerater. For andre igen bliver strategien for vejen ind i et fællesskab at lære at vise opmærksomhed og interesse overfor andre 'som en selv', der er i nød for på denne måde måske selv at opnå den eftertragtede og manglende opmærksomhed og omsorg. Generelt er der således ikke i denne gruppe af respondenter tale om dominerende følelser som glæde og tilfredshed med livet før eller her og nu, selv om flere af respondenterne lægger vægt på, at de har forandret perspektiv på livet fra et mørkere til et lysere.

### **Krise, vendepunkt, 'empowerment' og 'transition'**

I narrativer er der ofte et markant vendepunkt i fortællingen, der markerer en ny forståelse, indsigt eller ny fase i fortællerens liv. Da konteksten for denne respondentgruppe er, at de aktuelt opholder sig på en efterskole, er oplevelsen forbundet hermed netop dette markante vendepunkt i flere af narrativerne. Dette vendepunkt begrundes blandt andet med, at det har været en god oplevelse at komme sammen med ligestillede. Ligesom det at møde en anden slags lærere og læring for flere markerer et væsentligt perspektivskift. I

det hele taget opleves det at komme på efterskole og væk fra familie og kammerater derhjemme, som en positiv radikal forandring og mulighed for noget nyt og andet, samt ikke mindst at mobningen, i kraft af miljøskiftet, stopper. For en enkelt respondent opleves det ligefrem som at det er de mange skift i vedkommendes liv og det at skulle starte forfra, der muliggør andre nye perspektiver og dermed udgør vigtige læringsmuligheder. Andre årsager, der, med udgangspunkt i kriser, fører til et vendepunkt, rummes i beskrivelser af, hvad det at blive 'noget for andre', som for eksempelvis en kæreste, har betydet for egen udvikling og selvvurdering. For en respondent har det at få samlet familien, efter at han og hans bror har været anbragt i plejefamilier i en lang årrække, været et vigtigt personligt projekt og et vendepunkt i hans tilværelse. For en anden respondent har anbringelse i et plejeforhold med mulighed for at knytte sig til stabile signifikante voksne været et vendepunkt. For en tredje respondent har det at have været igennem en proces, hvor der skulle siges fra overfor kriminelle aktiviteter været et vendepunkt, hvor den forventede konsekvens var ensomhed og isolation, men hvor det i stedet blev en lettelse og adgang til andre relationer. I denne gruppe af respondenter er der en enkelt, der som 17årig oplever, at de massive skoleproblemer primært skyldtes en ikke opdaget dårlig hørelse og nu oplevede, at læseproblemer mv. nu var et overstået kapitel.

## **Fremtid**

I denne gruppe af respondenter er fremtiden for de fleste forbundet med forestillinger om at gennemføre en eller anden form for uddannelse. For de flestes vedkommende fortælles om planer, der indebærer en praktisk og evt. håndværksmæssig uddannelse, hvor det teoretiske og det at læse og skrive ikke udgør et væsentlig element og dermed en mulig forhindring for et arbejde. I flere af narrativerne fremlægges grundige og 'mertelige' refleksioner vedr. dette. For enkelte knyttes fremtiden til et muligt ufaglært job i en familiedrevet virksomhed. Få har gjort sig forestillinger om etablering af egen familie med mand og børn eller andre mere vilde 'drømme' om livet i fremtiden.

### **6.3.5 Om de seks 'unge voksnes' narrativer og de seks plot**

For, dels at introducere universet i denne gruppe respondentes narrativer, dels at illustrere diversiteten i, hvordan de levede liv fremstilles i retrospektivt, aktuelt og proaktivt

perspektiv, følger nedenstående en sammenfattende beskrivelse af hvert enkelt af de seks narrativers plot.

### **Mille**

I sit narrativ bruger Mille en metafor og en samtidig en litterær reference for at beskrive og sammenfatte sit liv, idet hun siger, at hun er gået, fra at være den grimme ælling, til at være den smukke svane. Men samtidig understreger hun, at hun fortsat eksperimenterer med sig selv ved for eksempel at være meget bevidst om, hvornår, hvorhenne og hvorfor hun lyver og er god eller ond overfor andre. Formuleret på en anden måde kan hendes selvopfattelse på udsigelsestidspunktet her og nu sammenfattes i en ambivalens, hvor spørgsmålet er, om hun skal agere som 'bitch' og være den, der bestemmer, eller om hun må vælge at affinde sig med at være den, andre gør noget med eller overfor og altså dermed indtage rollen som offer. Så metamorfosen fra grim ælling til smuk svane er stadig en proces, der udfoldes og udvikler sig i komplicerede modsætninger og nødvendige valg.

### **Niels**

I Niels' narrativ fremstiller Niels sig som en person, der faktisk har gennemført en personlig metamorfose, fra at være negativ og afvisende overfor andre og nyt, til at være meget mere positivt indstillet og åben, og fra, at være en, der 'bare' gjorde, som de andre sagde, til en, der nu har sin egen mening og ikke er bange for at sige fra og dermed at bestemme selv. At denne udvikling er sket tilskriver han selv blandt andet de mange problemer, der har været på vejen gennem livet. I dette perspektiv er der en klar vurdering af skoletiden og fortiden som den problematiske fase og nutiden som en periode med afklaring og forankring i en mere positiv situation.

### **Frank**

I Franks narrativ retfærdiggør Frank sit livsforløb ved at fokusere på mobning og i relation hertil at formuleres en forskel på konsekvensen af, enten at være offer, eller at være mobber. I denne tolkning opfattes mobningen at have alvorlige konsekvenser for den, der bliver mobbet, ligesom han selv blev. Men konsekvenserne af denne mobning er i virkeligheden værre for den, der mobber. Dette begrundes i det tilsyneladende faktum, at flere af mobberne fra skoletiden nu, enten er døde, eller på anden måde har haft et

mislykket liv. Hvor Frank selv, trods al mulig modgang, oplever sin egen tilværelse som mere vellykket. Denne, 'dem versus mig' oplevelse, kobles i en række sammenhænge til stærke følelsesmæssige, etiske og politisk udsagn, der hermed understøtter et protagonist contra antagonist perspektiv som meningsgivende for tilværelsesforståelsen.

### **Keld**

I Kelds narrativ er Keld optaget af at prøve at forstå og forklare, hvorfor han blev svigtet af alt og alle i den professionelle verden, når det nu var klart, at han havde læringsproblemer og mange andre problemer. Dette medfører en selvforståelse og selvopfattelse, hvor han oplever sig som offer for 'systemet', og en konstatering af, at han i øvrigt ikke kan tillade sig at stole på nogen eller noget. Nogen skulle have passet bedre på ham, men det skete ikke, og så er det så gået som forventet med et liv, hans liv, der næsten er spildt. Dette perspektiv gør ikke ønsket om at være 'som de andre' mindre, tværtimod.

### **Jette**

I Jettes narrativ er tolkningen af, hvorfor livet har formet sig, som det har for Jette, fokuseret på den tidlige barndom, da hun var to år gammel. For det, at mor fandt en anden mand, og at han og hans 3 børn flyttede ind hos mor, betød, at hun mistede moderens opmærksomhed. Konsekvensen heraf blev, at hun igennem hele sin barndom og ungdom forsøgte at få moderens opmærksomhed, hvilket så resulterede i mange konflikter, vold, og svigt. Forsoningen med dette liv og oplevelser med afvisning på afvisning relateret til nu og fremtiden er en menings - og identitetsskabende proces, der aktuelt 'fylder meget' i hendes 'nye liv' her på den anden side af kriminalitet og stofmisbrug.

### **Benjamin**

I Benjamins narrativ fremstiller Benjamin sit liv som et liv med selvbebrejdelse, ensomhed og svigt set fra et 'taber' perspektiv. Han opfatter sig selv som en, der blev svigtet af, såvel de professionelle i institutioner og administrationer, som svigtet af forældre og familie. Samtidig er det netop denne oplevelse af 'verden set fra et hul', der er baggrunden for aktuelle beslutninger om at tage sagen egen hånd, og nu aktuelt skippe hele behandlings - og specialsystemet for at påbegynde en uddannelse 'som alle de andre', der går på HF. Altså findes klarsynet og energien til at forsøge at skabe mening og sammenhæng i livet

tilsyneladende netop på baggrund af det svære og konfliktfyldte. På den måde bliver oplevelsen af svigt 'vekslet' til det mere meningsfulde at tage ansvar for eget liv.

### **6.3.6 Temaer i de seks 'unge voksnes' narrativer**

#### **Familieliv og barndom**

I de seks narrativer fortælles om meget forskellige minder fra familie - og børneliv. Det er narrativer med erindringer fra disse grundlæggende faser i livet, hvor det er konflikter med forældrene, der er det centrale omdrejningspunkt for nogle narrativer, og atter andre, hvor forældrene stort set er fraværende. I to af narrativerne fortalt af unge mænd er det fædrenes betydning, der kommer helt i forgrunden. I to af narrativerne gives ydermere et indblik i familier, der kunne siges at repræsentere en type familie, der er omfattet af det offentlige og dets støtte, rådgivnings - og vejledningssystem og afledte serviceydelser.

#### **Skoleoplevelser og mødet med lærere og læring**

Ligesom der er relativ forskel på, hvordan oplevelser med familien påvirker fortællingen, er der også rimelig store forskelle på, hvor meget skoleoplevelser udfoldes i disse seks narrativer. I to af narrativerne indgår skoleoplevelser stort set ikke, mens de i tre andre indgår som et meget negativt aspekt. Endelig er erindring om skoletiden meget positiv for en enkelt vedkommende, selv om der her fortælles om adfærdsmæssige vanskeligheder og periodisk eksklusion fra den almindelige skole til en behandlingsinstitution. Negative skoleoplevelser, bl.a. præget af mobning, synes også at påvirke motivationen tidligt i skoleforløbet evt. med massivt skolefravær som følgevirkning. Samme mønster går igen i svarfordelingen, når der fortælles om mødet med og erfaringerne i forhold til lærere i skolen og lærere i andre og senere læringssammenhænge. Lærere opleves forskelligt, fra at være trygheds skabende og ansvarlige i to narrativer, til det stik modsatte i to andre narrativer, hvor lærere omtales som inkompetente på det faglige område og ligeglade på det sociale felt. I et andet narrativ fortælles om oplevelser med lærere, fra ungdoms - og voksenundervisning, der misbruger deres magt, taler ned til elever og kontrollerer alt. Med hensyn til læring og mødet med denne aktivitet er der også her tale om forskellige, men generelt diffuse oplevelser. Ligesom der kun er en enkelt respondent, der kan genkalde en specifik læringssituation fra skoletiden eller andre formelle læringssammenhænge.

## **Ungdomsliv**

Måske ikke så underligt er der for disse seks unge et tæt fokus på det ungdomsliv, de jo faktisk er på vej ud af. De er dog mere eller mindre optaget af ungdom, måske relateret til i hvilket omfang de har været ude i forskellige problemer. To af de seks fortæller meget udførligt om misbrugsproblemer, vold og kriminalitet, som de har været personligt involveret i. To andre fortæller om, hvordan der, specielt i de formative teenageår, har været problemer med at håndtere livet i stressfyldte og fremtidstruende situationer som eks. mobbesituationer.

## **Mobning.**

Mobning er et tema og et fremtrædende sådant i alle seks narrativer i denne gruppe af respondenter. I alle tilfælde er det mobning i folkeskolen, der er den fælles erindring. I flere af narrativerne er det mobning, der anvendes som omdrejningspunkt og som start på fortællingen. I flere af narrativerne spiller mobning selv i voksenlivet fortsat en rolle, enten som noget, der stadig forekommer, eller som en erfaring og oplevelse med fortsat betydning i dagligdagens relationer til andre. Der er for eksempel tale om en fortsat øget og fikseret opmærksomhed på andres mulige truende, angstfremkaldende eller krænkende adfærd. For nogle respondenter har oplevelserne med at blive mobbet tilsyneladende også fået betydning for selvopfattelsen, idet dette psykiske pres synes at initiere eller fremme en fornemmelse af at være anderledes, dum eller grim i sådant et omfang, at det begrundet mobning. Ikke underligt nævnes mobning også i forbindelse med klikker og disses betydning for at være 'inde' eller 'ude'.

## **Tilknytning og relation**

Helt generelt for disse seks 20 – 25årige er der tale om meget 'tynde', hyppigt skiftende, negative eller helt fraværende netværk og dermed relationer og tilknytninger til andre jævnaldrene. Dette har flere årsager som bl.a. hyppige klasse- og skoleskift. Flere af respondenterne understreger nødvendigheden af at være på vagt og alene at turde stole på sig selv baseret på oplevelser, hvor de er blevet svigtet af enten voksne professionelle eller kammerater og veninder. Og samtidig er der dog, som ovenfor nævnt, to unge mænd, der fortæller om nære relationer til deres fædre. En respondent omtaler en tæt relation til en lærer dengang i folkeskolen.

## **Identitet og selv vurdering**

Dette tema er helt centralt i alle seks narrativer. Ikke underligt al den stund, at deres liv ikke har været en dans på roser, men i højere grad først og fremmest en kamp for at klare dagen og vejen i familie skole og uddannelse, som dokumenteret ovenstående.

Respondenterne fortæller alle mere eller mindre udførligt og præcist om, hvordan deres personlighed er blevet påvirket og stadig påvirkes i deres liv. Flere respondenter bebrejder sig selv, for ikke at have gjort det godt nok og 'have trukket sig selv op af hullerne', som en af dem udtrykker det metaforisk. Eller som flere af respondenterne, der understreger negative karakteristika ved dem selv lige fra, at de er grimme, dumme, fysisk skrøbelige og uselvstændige, til at de har været så stressede, at de psykisk er brudt sammen.

## **Følelser**

Følelser er i denne gruppe af respondenter i høj grad relateret til det at føle sig svigtet af alt og alle lige fra forældre til professionelle og autoriteter i skole og behandlingssystem. Relateret til denne følelse er ensomhed, manglende tillid, angst og vrede markante oplevelser og følelser. For flere respondenter fører dette til ambivalens og flugt fra virkeligheden ind i stoffer, vold og kriminalitet eller en urealistisk virkelighed, hvor perspektivet bliver tonet af destruktive følelser som skyld, selvbebrejdelse og jalousi. På den anden side er der også tale om respondenter, der med stolthed ser tilbage på et forløb, hvor de ser dem selv som forandrede, fra at have været bange, negative og lukkede, til at være åbne og ikke bange for at tage ansvaret for egen tilværelse.

## **Krise, vendepunkt, 'empowerment' og 'transition'**

Meget symptomatisk for de seks narrativer er det måske, at krisen i fortællingen er respondenternes hele liv, hvor vendepunktet så ikke er indtruffet endnu, hvorved en effekt af et faciliterende skift med oplevelsen af empowerment endnu knap er registrerbar. Og dog er der elementer i flere af de seks narrativer, der indikerer muligheder for udvikling. En af respondenterne fortæller således begejstret om den opdagelse, det har været at indse nødvendigheden af et personligt ansvar og dermed et personligt valg i forhold til et fortsat uddannelsesforløb. En pendant hertil er en anden respondent, der fortæller om glæden ved selv at have formået at skifte en 'misbrugshverdag' ud med en 'normal hverdag'. En tredje fortæller om den næsten traumatiserende oplevelse af tab, der følger i hælene på



beslutningen om at have afbrudt et læreforhold i en virksomhed. Knap så markant forandrende, men alligevel signifikante oplevelser er der i at opdage, at ens egne selvtilrettelagte aktiviteter ved en computer faktisk indebærer mere læring, end den af læreren i skolen initierede. Endelig er der respondenterne, der, på baggrund af et foredrag af en terapeut, bliver interesseret i det felt og begynder at vurdere egen personlighed, samtidig med at denne får lyst til at 'blive ligesom' ham terapeuten.

## **Fremtid**

Fremtiden vurderes noget forskelligt af de seks respondenter, men på mange måder tales der med klar stemme her, f.eks. om det 'store ønske' om at kunne blive selvforsørgende og så i øvrigt få kone, børn og en familie lige som alle de andre. Dette ønske kombineres af flere med en erkendelse af at være i en skrøbelig og sårbar position i forhold til livets udfordringer, der naturligt nok påvirker deres forventninger. For hvordan og hvornår er disse forudsætninger opnået og, især vurderet på baggrund af de hidtidige problemer, bliver prognosen for flere af respondenterne negativt tonet eller.

### **6.3.7 Om de syv voksen narrativer og de syv plot**

For, dels at introducere universet i denne fjerde og sidste kreds af narrativer, dels at illustrere diversiteten i, hvordan de levede liv fremstilles i retrospektivt, aktuelt og proaktivt perspektiv, følger en sammenfattende beskrivelse af hvert enkelt af de syv narrativs plot. I denne respondentgruppe der i særlig grad kan trække på erfaringer i kraft af deres alder.

## **Charlotte**

I dette narrativ er omdrejningspunktet, et før og efter perspektiv, både indholdsmæssigt, men også formmæssigt oplevelsen af mødet med den 'milepæl', det for Charlotte selv opleves som, at komme på en efterskole og der møde andre med samme problemer, som hun selv oplever. Med til at gøre dette til en 'milepæl' er især de relationer, hun får til et bestemt lærerpar på skolen, der angiveligt af Charlotte selv opleves og beskrives som et par reserveforældre. Disse to voksne beskrives i narrativet med meget stor varme og hengivenhed og som stadige væsentlige signifikante personer, ikke kun i Charlottes liv, men også i hendes egne børns liv. Charlottes forældre nævnes stort set ikke i hendes

narrativ. Måske lige så signifikant er det fokus Charlotte har på sig selv i forhold til de krav, hun stiller til sig selv i skole – og uddannelsesmæssig sammenhæng og nogle mål, der i relation til skolen kuldastes af sygdom og indlæggelse på et hospital. På trods heraf gennemfører hun en uddannelse som slagter. I den sammenhæng låner hun en beskrivelse af sig selv fra en af hendes lærere, der karakteriserer hende som en 'slider'. Det aktuelle perspektiv i Charlottes liv er præget af overvejelser om fremtiden i relation til børn, der snart starter i skole og at hun selv godt kunne tænke sig en videreuddannelse.

### **Gitte**

I dette narrativ er et centralt perspektiv det at opfatte sig som offer 'for alt' fra lærernes side dengang fra egen skoletid til det at føde to piger, et handicappet og et med mange forskellige problemer, og så selv få en blodprop – og så alligevel tage udfordringerne op og ende med at se sig selv som en mønsterbryder. Dette, i og med at Gitte ikke kun er startet på en uddannelse, men også at hun kan se sig selv færdiggøre denne indenfor et felt, der ikke kun interesserer hende, men også er et felt, hvor hun i kraft af egne menneskelige erfaringer repræsenterer et personligt resursefelt. I dette meget komplicerede og fragmenterede livsforløb er der mange aspekter med betydning, og bag mange af disse ligger latent en oplevelse af at føle sig anderledes, fra på den ene side at se sig selv som en 'dronning i et slot', til på den anden side at måtte erkende den smertelige erkendelse, der følger med igen og igen at blive slået ud af kurs eller måske endda 'tilbage til start'. Og under alle omstændigheder at bære på en ensomhed, hvor selv børn og mand er mere er distante personer eller endog pædagogiske 'objekter' end signifikante kærlighedsobjekter.

### **Louise**

I dette narrativ er det vedvarende omdrejningspunkt de mange skift imellem skoler, start på uddannelsesforløb og arbejdspladser på den ene side, og på den anden side i relation til de mange skift udviklingen af en selvstændighed og personlig ansvarlighed, der resulterer i en ukuelig lyst til at opnå bare et eller andet i forhold til uddannelse og arbejde. Med dette perspektiv bliver Louise meget sårbar i forhold til modstand for ikke at sige direkte mobning og uretfærdig behandling, hvilket da også i flere perioder betyder større eller mindre psykiske sammenbrud for Louise. Dette krisemoment accentueres yderligere i

og med at Louise siden skoletiden har oplevet at blive skuffet i de sociale relationer, hvorfor hendes tiltro til andre ikke er særlig stor. Situationen med og konsekvenserne af de manglende sociale relationer forværres af at faderen dør ret tidligt, samt at familien er meget lille. Et 'helle' og lyspunkt i dette forløb er perioden på en efterskole, hvor hun ikke kun møder andre med samme problemer som sig selv, men tilligemed betyder dette ophold, at hun møder lærere, hun fatter tillid til. På trods af disse oplevelser konkluderer hun med sig selv gang på gang, at hun i hvert fald ikke skal i gang med noget, der indebærer, at der skal læses og studeres for meget.

### **Per**

I dette narrativ er et centralt perspektiv Per og familien og heri indlejret historierne om læring og uddannelse. Den røde tråd er her Per, hans vej til samme uddannelse som sin far og dernæst ansættelse i faderens firma. Efterfølgende fortæller Per udførligt om den videreuddannelse til kloakmester, der, foranlediget af faderens ønske, gerne skulle føre til at Per sammen med sin broder overtager faderens VVS firma. Alt dette fører til en række refleksioner over forholdet til bedstefaderen, faderen og forholdet til egen søn i lyset af, at arbejdet altid for denne række af fædre har ført til fravær hjemmefra og dermed begrænset tid til familie og hermed børnene. Omkring strategi og incitament til læring er det i folkeskolen sådan, at Per fortæller om, hvordan han i skolen, måske for at fjerne de andres opmærksomhed på hans problemer, begynder at pjatte og klovne. En aktivitet han klogelig nok ikke udfolder i timerne. Senere i voksenuddannelses sammenhæng er det dels morfaderens aktive støtte, der er med til at bære ham igennem, men også en vis irritation og skadefryd er elementer, der motiverer Per til at knokle endog meget hårdt med læring. Udover formentlig at kunne sit fag synes Per noget hjælpeløs i forhold til at give sig af med dagligdags gøremål, der indbefatter læsning af eks. aviser, mails og andet på computer samt eks. SMS' er. Den eneste læsning han giver sig i kast med er læsning og forsøg på læsning i forhold til sønnen.

### **Erik**

I dette narrativ fortæller Erik om oplevelsen af at være 'sorte får' især i skolen, men også i familien i kraft af, at han ikke duede til noget, ikke kunne noget og ikke måtte noget. Erik fortæller meget præcist om mobning i form af eks. at blive kaldt 'analfabet' i skolen af pedellens søn! Ligesom han meget præcist fortæller om andre situationer i forbindelse

med skole og uddannelse, hvor han tydeligt oplever, at han kommer til kort i forhold til de stillede krav. Dette er stadig den daglige situation for Erik, fordi han i forbindelse med arbejdet som lastbilchauffør i professionel sammenhæng har problemer, ligesom han hjemme som borger har store problemer, fordi han ikke kan læse avis, læse undertekster på TV eller andre lignende aktiviteter. Som modvægt til disse problemer og situationer med nederlag fortæller han om, hvordan det lykkedes ham at klare en eller flere vanskelige arbejdsituationer samt at sammenstykke en uddannelse, hvor han endog for første gang i sit liv får gode karakterer. Ligesom han fortæller om, hvordan han som voksen får sagt fra overfor sin far og arbejdslederen på hans nu tidligere ansættelsessted. Så ikke så underligt konkluderer Erik selv, at han har forandret sig, og han siger selv, at han faktisk synes, det går bedre og bedre trods andre øjensynligt vedvarende problemer – og hans forsøg på at fortrænge disse.

### **Jeppe**

I sit narrativ kredser Jeppe en del om mobningen og om, hvordan denne var med til, at han følte sig dum og var bange for at indgå i andre sociale sammenhænge og 'vise sig' i nye kontekster som eks. efterskole og på arbejdspladser. Dog viser det sig, at opholdet på efterskolen indebærer nye oplevelser med lærere og fællesskaber uden mobning og oplevelser med at blive set i stedet for at blive overset og 'bevidst' glemt, fordi det var forbundet med besværligheder for læreren at være opmærksom og stille krav. Denne 'opblomstring' betyder tilligemed, at andre begynder at kontakte Jeppe for råd og støtte om diverse problemer. Det endelige vendepunkt i forhold til disse oplevelser kommer dog relativt sent i arbejdslivet i og med, at han efter en årrække på den samme arbejdsplads oplever succes i sit arbejdsliv og senere med uddannelsen som voksenlærling. Denne succes er resultatet af hårdt arbejde, for ifølge Jeppe er der fortsat problemer med at læse selv de almindeligste tekster i forbindelse med dagligdags rutiner som at se TV, bruge computer etc. i det store og hele fremstiller Jeppe dog sit aktuelle liv som tilfredsstillende bl.a. også i kraft af, at han får megen ros for sit arbejde af lederen. Ligesom Jeppe, med nogle refleksioner over muligheden for at deltage i klassefester med kammeraterne fra folkeskolen, vender en aktuel ambivalent position på en meget konstruktiv måde.

## **Nanna**

I dette narrativ, hvor hovedmotivet er identitet; er det spørgsmålet, om det Nanna eller omgivelserne, der har forandret sig, for efter Nannas opfattelse har hun blot aldrig fået lov til at være, den hun 'rigtig' var og i øvrigt er. I forbindelse med dette knyttes en række essentielle temaer, der omfatter indirekte mobning i form af at blive ignoreret eller direkte mobning i form af at omtalt som en fra 'dumme' klassen. Dette narrativ får dermed karakter af en eksklusionsfortælling, hvor Nanna gennem utallige arbejdsforhold og flere uddannelsesforløb i HF regi endelig når frem til at starte på pædagoguddannelsen, hvor hun på interviewtidspunktet kun mangler godt et halvt år i at færdiggøre studiet. At hun er kommet 'så langt' forbavser nok Nanna selv, men i endnu højere grad må det forbavse lærerne på efterskolen i 10. klasse, der direkte, ifølge Nanna, siger til hende, at hun nok ikke skal regne med at få en uddannelse og så forældrene, der principielt, også ifølge Nanna, ikke mener, at alle nødvendigvis behøver en uddannelse og da slet ikke Nanna. Dermed bliver dette narrativ en fortælling om trods og det at udfordre og tro på sig selv.

### **6.3.8 Temaer i de syv voksen narrativer**

#### **Familieliv, barndom og ungdom**

Generelt er der i denne gruppe af voksen narrativer ikke megen omtale af **familieliv**, barndomsoplevelser og karakteren af relationer til egne forældre og søskende og specielt ikke i forhold til den aktuelle situation i familien. I to af narrativerne er der dog beskrevet meget tætte og positive relationer, dels betinget af et patriarkalsk arbejdsfællesskab i et familiefirma, dels betinget af tætte familierelationer i kernefamilie og svigerfamilie.

Søskende omtales kun i to af narrativerne og i begge tilfælde positivt.

Kun i et af narrativerne er der omtale af alvorlige konflikter med forældrene i form af et søn – far opgør, mens der i flere narrativer er forældre, der fremstilles som bestemmende for beslutninger vedr. eks. valg af skoletilbud, også selv om det indebar savn og hjemve eks. i forbindelse med optagelse på efterskole. Det generelle indtryk er derfor, at der i respondentgruppen er tale om familier med skrøbelige og tynde familienetværk og kun i et tilfælde fortælles om støttende forældre i forhold til en problematisk skolegang. I forhold til en ikke usandsynlig 'familiehistorie' omkring det at have problemer i skolen fortæller enkelte respondenter i denne gruppe om en eller begge forældre, der selv havde en

problematisk skolegang. Generelt er der i narrativerne ikke megen fokus på **barndom** og slet ikke vedr. tiden før skolestart bortset fra to i narrativer, hvor den tidlige barndom beskrives i et 'rum' mellem ikke at være 'helt lovlig født' og så at være en 'prinsesse i et slot' i en meget lykkelig tid. Det samme gør sig gældende vedr. **ungdom** og ungdomsliv, der stort set kun omtales i to narrativer, hvor dette så til gengæld er en meget vigtig del af fortællingerne i form af en signifikant opslugthed i ungdomsliv i et værtshusmiljø allerede fra begyndelsen af 8.klasse, og så i fortællingen om et fritidsliv, der 'sluges' af lektier mv. og derfor kun levner mulighed for få relationer til kammerater etc. Ellers er der i de fortalte narrativer primært fokus på det ungdomsliv, der relateres direkte til skole – og efterskoleliv.

### **Skoleoplevelser i folkeskole og på efterskole og mødet med lærere og læring**

Dette tema er et markant element i alle narrativer i denne respondentgruppe. Her fortælles om mange typer erindrede oplevelser fra mange forskellige perspektiver med mangfoldige forskellige emotionelle valører. Helt generelt er der tale om minder, der næsten udelukkende omfatter negative oplevelser fra skoletiden fraset nogle endog meget positive oplevelser af skoleliv på efterskole. Ikke så underligt kommer disse to skoleformer generelt i fortællernes oplevelser og forståelse heraf til at stå som modsætninger, der beskriver et skift fra negative til positive erindringer. I stort set alle narrativer fremstilles en række specifikke og generaliserede erindringer spændende lige fra erindringer med afsæt i diffuse førsproglige eller kropslige hukommelsesspor til erindringer, der rent sprogligt beskrives meget detaljeret, som var hændelserne sket i går og dermed dybt indlejret i hukommelsesspor, der må formodes at være blevet aktiveret igen og igen i forbindelse med egen tilværelsestolkning. For eksempel har skoleoplevelser 'sat sig i' en oplevelse af, at en bestemt lærer stadig fysisk er til stede og 'virker i ens krop' eller ved blandt andet stadig at føle 'de knive, der bliver stukket i ryggen'. En anden oplevelse er at blive 'intetgjort' i skolen eller af skolen. Tæt på denne type hukommelse er de helt generelle, men meget signifikante oplevelser af læreres ligegyldighed overfor ens problemer og de mange former for svigt, der opleves i forbindelse med manglende støtte eller forståelse og ikke mindst, det at møde forventninger og blive stillet overfor krav. Der er eks. flere respondenter, der fortæller om, hvordan lærere ikke reagerer på, at afleverede opgaver er løst af forældre på et meget højere niveau end ellers muligt for respondenterne, og det uden at læreren reagerer overhovedet. Eller hvordan der gøres meget ud af forberede sig for at

vise læreren og kammeraterne, at man godt kan og så opleve, at læreren ignorerer en i klasesituationen, måske fordi det vil være for vanskeligt at 'høre' vedkommende. Direkte løftebrud er ligeledes en generel oplevelse, der påvirker muligheden for at føle sig tryk og sikker, som for eksempel i forbindelse med manglende ellers lovmæssig bestemt støttemulighed til eksamener. Selvfølgelig med den konsekvens, at karaktererne bliver meget lave, hvis der overhovedet bliver tale om deltagelse i eksamen. Konsekvenser af dette fører uvægerligt for nogle til skoletræthed, der kan aflæses i en række symptomer som ondt i maven, skoletasken der smides væk, gemme sig på skolen, deltage i ballade i timerne, skulkeri og eventuelt skoleskift. Disse forhold er meget relevante i forhold til et tema som mobning, (der behandles særskilt i et efterfølgende afsnit). Inklusion og eksklusion bliver også væsentlige temaer i disse narrativer i kraft af, at det af flere respondenter opleves som problematisk at blive henvist til specialundervisning udenfor klassen og dermed ikke have samme mulighed for at bevare relationer til kammeraterne. Selv om det tilligemed indebærer erfaringer med at etablere relationer til andre 'slags' kammerater, der kan udvide andre perspektiver på alt muligt. Som nævnt er der for dem, der kommer på efterskole, tilsyneladende tale om skoleoplevelser og ikke mindst oplevelser af fællesskaber og relationer af en noget anden karakter. Kontrasten synes markant i respondenternes hukommelse og syn på de to skoletypers forskellighed. For flere bliver efterskoleopholdet et brud på de negative oplevelser med skole i kraft af oplevelsen af at komme blandt ligestillede og så måske pludselig opleve sig selv som den dygtigste. Eller bare oplevelsen af endelig at få begyndt at lære at læse. Eller, det at få lært mere på de to år på efterskolen end de otte år i folkeskolen. Afgørende for disse brud er det måske endvidere, som en respondent fortæller det, at det er selvvalgt og absolut ikke uden konsekvenser for en selv og familien. Som medvirkende til et efterskoleopholds betydning for forandring fremhæves det i et narrativ, at der i et '24 timers miljø' uvægerligt vil ske en modning af en som person og dermed relationen til de andre. Ligesom nogle af de funktioner, man som efterskoleelev skal varetage eks. i køkkenet, kan medvirke til afklaring af videre uddannelse eller arbejde. Som et tema i flere af narrativerne skal det nævnes, at oplevelser i skolen i forbindelse med læreres eller vejlederes udmeldinger, ikke så underligt, kan komme til at få en vigtig betydning. Dette afspejles for eks. i et narrativ, hvor en lærers negative meldinger om, at det vil være urealistisk med videre uddannelse

for pågældende, lige netop er det, der ansporer til ønsket om at overbevise omgivelserne, og ikke mindst en selv, om, at denne persons vurdering og udmelding er forkert.

### **Uddannelse og læring efter folkeskolen**

Det generelle billede viser, at, af de syv respondenter i denne gruppe, går to direkte videre med og gennemfører faglige uddannelser som slagter og VVS montør. VVS montøren gennemfører en del år senere en kloakmesteruddannelse. Tre andre af de syv forsøger at gennemføre en uddannelse på Tekniske Skoler, men disse afslutter uden nogen form for formel kompetence, gennemførelse af eksamen i få udvalgte fag samt med meget dårlige eksamensresultater i de fag, der aflægges eksamen i. For de fem af de syv er der tale om en kortere eller længere pause mellem afslutningen på folkeskolen, efterskolen eller Teknisk Skole, før en voksenuddannelse påbegyndes. For to respondenter sker dette mere end 10 år efter skolen afsluttes og på basis af mange års praktisk erfaring indenfor faget. En er pt. sygemeldt og fortsat uden uddannelse trods forsøg indenfor flere fag og forløb på teknisk skole. En påbegynder en MVU uddannelse som pædagog efter megen erhvervsaktivitet, studieforbereelse på højskole og tre HF kurser og så endnu mere studierelevant erhvervsaktivitet. En respondent påbegynder en kortere pædagogisk uddannelse. De to respondenter, der er under uddannelse, er begge tæt på at afslutte, og for begge bliver det, den første uddannelse de gennemfører. Tendenserne i erfaringerne med uddannelse efter folkeskolen er entydigt, at alle har måttet og må arbejde hårdt med dem selv personlighedsmæssigt, de faglige teoretiske elementer i uddannelserne og i øvrigt er noget afhængig af omgivelsernes støtte. En anden interessant tendens i flere narrativer er, at andre, som eks. en mester eller en pårørende, får øje for ens kompetencer og muligheder indenfor et fag eller fagområde, for dernæst 'at skubbe' personen i denne retning. Endnu en tendens er, at erfaringerne som efterskoleelev i en køkkentjans, som ung pige i huset, som forældre til et handicappet barn, fører til en interesse for et felt og en bestemt funktion, der så støttes yderligere af andre, der 'ser' ens kompetencer. Endelig er der et eksempel på, at en uddannelse vælges på baggrund af faderens og broderens uddannelse og dette med henblik på senere overtagelse af familiefirmaet. Kønsspecifikt er der ikke i dette materiale tendenser, der er af afgørende signifikans i forhold til eks. uddannelsesfrekvens eller valg af uddannelse. Derimod er der generelt tale om en meget lille grad af mobilitet i respondentgruppen, idet der ikke er nogen blandt de syv, der rent



faktisk er flyttet mere end ca. tredive kilometer væk fra barndomshjemmet, de fleste bor rent faktisk stadig i samme by og en bor endog nu i bedsteforældrenes hus.

### **Arbejdsliv og læring**

Som nævnt i forrige afsnit synes tidlige erhvervs erfaringer eller aktiviteter i ungdomslivet at have stor indflydelse på valg af uddannelse og arbejde, hvis det da ikke beror på en tilfældighed, som at ansættelse sker i broderens eller faderens firma. For alle uden undtagelse gælder det, at der er tale om kortere eller længere tilknytning til mange og skiftende arbejdspladser. For ingen af respondenterne er der tale om ledighedsperioder i større omfang. Dette kunne skyldes det faktum, at det for flere af disse viser sig, at der er tale om fleksibilitet, idet der sker omplaceringer tilsyneladende efter eget ønske. I flere tilfælde er der tale om flytning til mere komplekse funktioner eller opgaver. I det hele taget er der tale om 7 respondenter, der alle har udfordret sig selv ved at indhøste erfaringer på arbejdsmarkedet. Vigtige erfaringer synes blandt andet at være betydningen af at have nogle kolleger, der kan hjælpe med at løse de opgaver, der omfatter eks. læsning af instruktioner til maskiner etc.. Men ellers er der helt entydigt tale om, at netop de fortsatte læringsproblemer afstedkommer øget opmærksomhed i forhold til alternative strategier i forhold til at klare en arbejdsfunktion. I et narrativ oplever respondenterne at blive en slags mentor for andre på arbejdspladsen, der som denne selv, har læringsvanskeligheder. I øvrigt fortælles der i flere af narrativerne om betydningen af den megen ros og de mange skulderklap, der gives fra omgivelsernes side. Endelig er der et interessant perspektiv, der knytter sig til stort set alle narrativer i denne respondentgruppe i form af et signifikant fravær af fortællinger vedrørende ungdomslivet med kammerater, kærester og kolleger. At dette ikke eksponeres i narrativerne, kan der være flere forklaringer på, men interessant er det, at temaet ikke indgår i fortællingerne.

### **Mobning.**

Mobning er en fælles erfaring for alle syv respondenter i denne gruppe. Der er tale om oplevelser med mobning, fra den tidlige skoletid, til nutiden for de flestes vedkommende, dog er skolerelateret mobning mere signifikant i narrativerne. Mobningen antager forskellige former i narrativerne lige fra at blive ignoreret, over at blive kaldt alt muligt som eks. 'analfabet', til mobningens mere kontante fysiske former. Også i denne gruppe af

respondenter er der eksempler på at land – by som opvækststed spiller ind på børn og unges mobning. Mere alvorligt er det, at der i disse narrativer, især i de tre ud af fire fortalt af kvinder, er tale om mobning samt sex chikane på deres respektive arbejdspladser. Der er i narrativerne to anvendte strategier i forhold hertil; enten at tage kampen op og blive der under alle omstændigheder, eller tage kampen op for senere så at opgive, evt. på grund af psykiske problemer relateret til mobningen, og dermed forlade dette arbejde. Ved siden af mobningen opleves ydermere, at en lovet opbakning og solidaritet fra kolleger efterfølgende udebliver grundet kollegernes tilsyneladende angst for selv at miste deres arbejde. Alvorligt er det, at mobning tilsyneladende forekommer på uddannelsessteder, hvor det at have læse - eller skrivevanskeligheder, af andre ikke kun opfattes som, at denne person er 'dum' eller uintelligent, men at dette tilligemed udtrykkes åbent.

### **Egen familie**

Ligesom der i narrativerne generelt ikke er meget fokus på egen familiebaggrund, er der ej heller megen omtale af respondenternes egen familie. Dog fremhæves, om end i kortere passager, egne børn blandt andet i relation til et fremtidsperspektiv, hvor der er fokus på en bekymring i forhold til, at de måske også vil komme til at opleve problemer med at lære. En af respondenterne har af samme grund allerede aktiveret sundhedsplejersken i kommunen. Dette langtidsperspektiv går igen i et enkelt narrativ, hvor en mor glad konstaterer, at hendes ældste datter snart vil afslutte en SOSU uddannelse og dermed være den første i familien, der gennemfører en uddannelse og dermed bliver 'mønsterbryder'. Samme respondent fortæller i øvrigt, som den eneste, et narrativ, hvor ægteskabelige kriser og kriser i forhold til børnene, spiller en vigtig rolle for respondentens selvforståelse og udvikling.

### **Tilknytning og relation og det at miste**

Dette tema går på tværs af temaerne, fordi det tangerer eller ligefrem overlapper andre temaer, som eks. 'familieliv, barndom og ungdom', egen familie og temaer vedr. skole og lærere. I forhold til **familie** er der i fire af narrativerne tale om signifikante tilknytninger med såvel positive som negative valører i forhold til forældre, søskende og bedsteforældre. Hertil kommer relationer og tilknytning i forhold til egen ægtefælle, samlever eller kæreste, samt egne børn i fem af narrativerne. I et enkelt af narrativerne omfatter dette ligeledes

svigerfamilien. Tilknytningen til familiemedlemmer er som nævnt betydningsfuld i flere tilfælde, men på den anden side er det påfaldende, hvor lidt fortællerne eks. kender til deres egne forældres opvækst og skolegang. Der er i narrativerne både eksempler på forældre, der støtter, og forældre der ikke støtter fortsat uddannelse. I flere af narrativerne er relationer og tilknytning til de **professionelle** afgørende for respondenternes selvforståelse og senere retning i livet. For eksempel er der en respondent, der oplever og tolker en relation til en for hende betydningsfuld lærer, en lærer hvor hun ikke bliver sat i bås, men i stedet for stilles overfor rimelige forventninger. En anden fremhæver en enkelt lærer som værende ansvarlig for introduktionen til den boglige verden. Signifikante tilknytninger til professionelle bliver særlig tydelige for efterskoleelevernes relationer til lærerne på skolen. Måske begrundet i det forhold, at der på en efterskole er tale om 24 timers samvær i mange forskellige kontekster, hvor lærere har mulighed for at blive en slags reserveforældre. Der er således eksempler på meget tætte relationer til lærere og personale på efterskoler. For en respondent er det særlig et lærerpar, der tager sig meget af vedkommende, og den dag i dag mange år efter, er der tale om så tætte relationer, at dette lærerpar nærmest synes at være blevet reserveforældre for den tidligere elev og elevens nu halvstore børn. En anden lærer inddrager en respondent i noget teater udenfor efterskolen, og læreren får øvrigt denne pige til at tage et motorcykelkørekort og senere købe en motorcykel. At lærere kan blive signifikante andre kan også være begrundet i, at nogle lærere, i mødet med den voksne elev eller kursist eks. på aftenskolen, får en særlig position, i og med at denne lærer kan se, forstå og forklare, hvad det er, der er svært at lære i et givet stof. Et læringsgennembrud synes således også at skabe en særlig kvalitet i relationen mellem lærer og lærende. Den åbenhed, der befordrer en sådan situation, kan endvidere forekomme i andre situationer, hvor der er tale om en særlig åbenhed. En respondent møder eksempelvis en psykolog, der, i forbindelse med undersøgelser af hendes barn, foreslår, at hun, respondenten, tager en uddannelse som pædagog, fordi psykologen angiveligt ser nogle potentialer i hende, hvorved et uddannelsesforløb startes.

**Kammerater** og relationerne til disse er tilsyneladende svære at etablere og skrøbelige at fastholde. Der kan være tale om relationer for en kvindelig respondent, der sander til i forhold til den gamle klasse, fordi det, for de tidligere veninder der, ville være 'farligt' for deres sociale prestige at have noget med hende at gøre. En sådan situation kan føre til, at

relationer til andre fra en tidligere klasse kompliceres og bl.a. får den konsekvens, at den bedste strategi bliver 'at prøve at gøre sig selv usynlig' for de andre. En af respondenterne mødes med tidligere skole- og klassekammerater en årrække efter folkeskolen, hvor hun ikke umiddelbart genkendes og så vælger at spille et spil, før hun giver sig til kende for at se, hvad der sker. På efterskoler synes det at være nemmere at etablere og fastholde relationer til skolekammeraterne. En af respondenterne er meget optaget af -, forsøger og evner tilsyneladende at bevare forbindelser bagud i sit liv, der giver hende information om aktuelle og tidligere hændelser med relevans for hendes arbejde aktuelt. I denne gruppe af respondenter er der et enkelt eksempel på en kvinde, der forholdsvis tidligt i sin ungdom orienterer sig mod det andet køn og voksenliv på dansesteder og restauranter på et ikke alderssvarende niveau. En markant tendens i respondenternes relationer og tilknytningsmønstre synes at være, at disse solidariserer sig med svagere kammerater og hjælper disse ved at lytte eller konkret at gøre noget for disse. Vedrørende vigtige relationer og tilknytning på et **individuel** niveau er det i flere narrativer kæresten, samleveren eller manden, der fremhæves i, såvel negative som positive sammenhænge. Ingen af de syv nævner eller fremhæver venner eller veninder som vigtige andre i deres liv, hvilket kunne indikere ensomhed eller isolation. Betydningen af det at **miste** ultimativt, i betydningen af at nogen i familien eller netværket dør, fortælles der om i to af narrativerne. En far og en bedstemor, men også veninder, der dør, 'fylder' meget i disse to fortællinger.

### **Selv, identitet, selvvurdering og følelser**

Dette tema er pr. definition centralt stof i alle narrativer. I dette tema, som i det foregående tema om relationer, udfoldes det specifikt menneskelige, det er at være mere eller mindre bevidst om en selv og ens identitet. Selvvurdering er den løbende evaluering, der i de syv narrativer tegner det perspektiv, fortælleren fremlægger sin livshistorie i. Der er overvejende tale om enten et positivt eller et negativt perspektiv og kun i mindre grad, kan der siges at være tale om et neutralt eller nuanceret perspektiv. Set fra et **positiv** perspektiv fremhæves efterskoleophold og skoleskift som begivenheder, der giver mere selvtillid blandt andet begrundet i, at der gøres den opdagelse, at man ikke er alene om det at have et givet problem som eks. et læringsproblem. Det er tilsyneladende på efterskolen og i voksenlivet flere oplever, at de for alvor er 'blevet stivet af'. Det er ofte i relation til efterskoleopholdet, at respondenter fortæller om positive skift i selvvurderingen,

som eks. det at kunne overvinde sig selv i forbindelse med at holde ud og gennemføre en opgave eller en udfordring og dermed nemmere kunne anerkende sig selv. At nå dertil hænger måske også sammen med den læring, der er i det at blive noget for andre, fordi man selv har oplevet problemer og efterhånden er blevet god til at lytte og forstå andres situation, når man nu selv 'har været der'. Måske fører dette til en klarhed over eget værd og en mere målrettet afsøgning af forskellige identitetsmuligheder. En klarhed, der kunne forklare, at en respondent eks. er blevet opmærksom på, at han måske er ved som far og bedstefar at begå en prioriteringsfejl i forhold til prioriteringen mellem arbejde og egen lille nye familie. Endvidere kan det, selv at få en eller anden form for uddannelse eller opleve at ens børn får en uddannelse, opleves som at blive mønsterbryder. Endelig kan det, at bruge sig selv i relation til at hjælpe andre, bl.a. ved at gå ind i forældrebestyrelsesarbejde i en handicaporganisation, opleves som meningsfyldt.

Fra et **negativt** perspektiv er det et markant karakteristikum for denne gruppe narratører, at have følt sig, eller stadig føle sig, anderledes, ensom og måske ikke 'helt normal'. At have problemer i skolen, have problemer med at sige fra og måske opfatte sig selv som offer kan opleves som baggrunden for en vanskelig aktuel livssituation. Måske kan et problematisk forløb ligefrem afstedkomme en oplevelse af at føle sig som 'det sorte får', der ikke måtte eller kunne noget, medmindre der blev kæmpet med eller mod 'systemet'.

Mulighederne for en proces med identitetsarbejde kan endelig ses fra et **ambivalent** eller et **neutralt perspektiv**. Som for eksempel når en respondent fortæller, at forløbet med problemerne har betydet, at vedkommende er blevet usikker, føler sig standset, ikke tør tage chancer og så på den anden side samtidig kan være stædig, stolt og ikke give op. En sådan kamp for ikke at komme til at 'føle sig dum' er en vedvarende omkostningsfuld kamp. Fra et mere neutralt perspektiv fortælles der i et narrativ om den markante overgang, der er, fra at være pige, til at være voksen kvinde og ikke mindst mor. Samt i forlængelse af denne problematik, som det berøres i flere narrativer, at opfatte sig som en 'drengepige' og helst at ville være sammen med drengene.

**Følelser** er i denne gruppe af respondenter især koncentreret omkring stoltheden over, at have gennemført et eller andet uddannelsesmæssigt forløb. Eller ligefrem at have udviklet

sig fra at være offer til at blive mønsterbryder, som det afspejles i flere af narrativerne. Denne følelse af stolthed er iblandet glæden og en vis skadefryd over, at dette er en personlighedsmæssig sejr i forhold til nogle forudsætninger og omgivelser, der ikke troede på, at dette var muligt. Der er altså tale om kampen for at opnå social anerkendelse og personlig tilfredsstillelse. Men at det ikke nødvendigvis har været en dans på roser at nå disse mål, er der på den anden side også i disse narrativer beretninger om. I disse indgår følelser relateret til tillidsbrud, svigt, og overgreb afspejlet i underlegenhed, jalousi, skadefryd, vrede og tristhed. Oplevelser og følelser, der i flere tilfælde har ført til, at respondenter har opsøgt psykologisk eller psykiatrisk behandling, hvis disse oplevelser og følelser da ikke er blevet fortrængt, hvilket flere anfører som en anvendt strategi. Der er endelig i denne gruppe respondenter, som i de andre grupper, en række stærke vidnesbyrd om den personlige udvikling, fra at være i en svag position, til blandt andet i kraft af at have gjort erfaringer med mange svære følelser, at være blevet en mere 'hel' og moden person i forhold til tidligere. Så det er 'slidsomt' og 'hårdt arbejde' at frigøre sig fra de oftest negative følelser, der, i kraft af omstændighederne, har været vilkårene for livet.

### **Krise, vendepunkt, 'empowerment' og 'transition'**

Med dette afsnit peges på en række meget forskelligartede forhold, der i narrativerne synes at kunne kobles med perspektivåbning eller ligefrem forandring i en eller anden form. På dansk kunne det formuleres som 'fra krise til vendepunkt', mens det med reference til denne afhandlings teoretiske univers kunne formuleres som 'fra empowerment til transition'. I flere narrativer i denne gruppe peges på betydningen af tilsyneladende modsætninger mellem et urbant og ruralt miljø, som noget der kan give isolation, komplikationer, konflikter eller **krise** i forbindelse med flytning eller mødet med nye anderledes miljøer. Et eksempel på en konsekvens af dette kan indebære ikke at være med til ens tidligere classes jubilæer m.v. På et personligt plan er fysisk og psykisk sygdom og skæbnens ugunst generelt blevet væsentlige aspekter i livsforløb, der, for flere respondenter, har ført til psykiatrisk behandling og selvmordstanker. Et **vendepunkt** i forhold hertil kan være at se sig selv som 'nummer sjok' for dernæst at beslutte, at nu skal det være slut. Det er ikke altid og måske sjældent noget, der kommer indefra, men snarere en reaktion på forstyrrelser udefra, som når en respondent oplever det som et vendepunkt, at en medkursist udfordrer en ved at sige, at det vist ikke er muligt for respondenteren at

gennemføre denne eller hin uddannelse. Eller når sexchikane eller konflikter på jobbet med chefen foranlediger en til at sige sit job op og evt. skaffer sig et nyt med bedre arbejdsbetingelser bl.a. i forhold til familiens behov. For en enkelt respondent er der dog tale om multiple faktorer i form af krise på jobbet med mobning, faderens død, terapeutisk behandling, at blive involveret i et biluheld, finansieringsproblemer, der alt sammen er med til at skabe problemer og krise på flere niveauer med ringe mulighed for perspektivåbning.

**Empowerment** og **transition** er der snarere mulighed for, når en respondent for eksempel sammenligner eget levet liv med det, de andre klassekammerater fra dengang, har opnået. For hvordan stille sig nogenlunde tilfreds og sikker på sig selv med de resultater, der er opnået, når det vel stadig kan blive bedre? Men også det, at være tvivlende overfor 'værdien' af egen livshistorie, dukker frem, for er det nu også sådan, at det at have problemer har været det hele værd, selv om det har modnet og givet overskud at skulle 'kæmpe'? For tvivlen vedrører spørgsmålet om, om det er medfødt at have viljestyrke og stædighed, eller det er noget, der er udviklet i kraft af at være netop 'i den båd og ikke den anden båd'.

## **Fremtid**

Generelt er fremtiden for de syv respondenter meget lidt i fokus. Fremtidsforventninger og ønsker er formuleret i et narrativ og omhandlende et ønske om, at ingen skal bestemme over en og dermed fratage en selvstændigheden. Mere specifikt og meget interessant er der tre respondenter, der beskriver det at have fortalt sin livshistorie, som noget der allerede har haft betydning i deres liv eksempelvis formuleret som, at der nu er åbnet nogle 'døre' til ellers tidligere lukkede personlige felter. En anden respondent fortæller, at det at fortælle sin livshistorie, kombineret med børnenes aktuelle alder, har medført aktuelle overvejelser om at stoppe i nuværende job og genoptage et eller andet uddannelse. Endelig omtaler en tredje respondent de 'forstyrrelser' og 'irritationer', det, at fortælle sin historie, har afstedkommet, men at det samtidig har været et løft i forhold til at forstå sit liv ikke mindst i relation til den store overraskende opdagelse, det var, at der stadig kunne være problemer i forhold til eks. læring, og at det måske aldrig ville blive anderledes. Dette er paradoksalt nok en markant åbning i forhold til fremtiden.

### **Temaer der er perifere eller fraværende i den tematiske analyse.**

Efter at have gennemført denne tolkende analyse, hvor en lang række temaer kan ses at være fælles erfaringsdomæner er det ligeså nærliggende at reflektere over temaer der enten syntes belyst i mindre grad eller temaer der slet ikke optræder i narrativerne. Der er ikke mange fraværende temaer, når der vurderes på alle 32 narrativer, men alligevel er der temaer specifikt for enkelte grupper af respondenter der ikke optræder hyppigt ligesom der er nogle temaer der generelt på tværs af grupperne synes underbelyste i narrativerne.

Specifikt er det markant, at de to grupper respondenter i 10.klasse ikke i deres narrativer fortæller særlig meget om livet som teenager og fritidsaktiviteter m.v. efter skoletid. Aktiviteterne i denne del af hverdagen må formodes at være helt central for unge, og dette afspejles kun lidt i narrativerne generelt. Kun få af de unge respondenter fortæller om venner og aktiviteter med vennerne i klubber og på værelser. Ungdoms- og fritidsliv er noget bedre belyst i gruppen af unge voksne, der for ikke så lang tid siden er kommet ud af teenageårene. Til gengæld er skoleoplevelser ikke et særlig udfoldet tema generelt for de unge voksne, der er i gang med arbejds – eller uddannelsesprøvning. Dog er der et par stykker, der så til gengæld i deres narrativer fortæller meget detaljeret om oplevelser i skolen med fortsat stor betydning for eks. læring. Generelt for alle respondentgrupper er det, at der er få, der i narrativerne fortæller om relationer til signifikante lærere eller andre repræsentanter for professionerne. Det er påfaldende, at mennesker med særlig behov for støtte, ikke i større grad har mødt signifikante andre med betydning for eks. deres læring. At dette er påfaldende understreges ligeledes af det forhold, at der ikke i narrativerne er mange eller særlig udførlige beretninger om selve aktiviteterne i form af læringssituationer fra skolens hverdag. Dette afspejles endvidere i det forhold, at der, i respondenternes svar på opfordringen til at fortælle en læringshistorie, helt overvejende vælges ikke at fortælle om oplevelser fra skolen, men i stedet fortælles om læring fra alle mulige andre sammenhænge. Kammeratskabsrelationer og sociale netværk i det hele taget er et andet tema, der ikke berettes meget om i narrativerne generelt. Temaer, der stort set ikke berøres, men vel egentlig må anses for at være en vigtig begivenhed i alle respondents forløb gennem skole og ungdom i denne sammenhæng, er mødet med vejledere og vejledning i forbindelse med videre uddannelse og arbejde. Generelt og af særlig interesse i nærværende sammenhæng er det, at respondenternes viden om deres egne forældres



liv og familierelationer i øvrigt ikke er noget, de ved ret meget om, eller i givet fald vælger at fortælle om i narrativerne. Dette er et interessant perspektiv i relation til det biografiske perspektiv og betydningen af netop denne viden for egen meningstilskrivning af livets tildragelser. Med denne brede opsummerende præsentation af temaer og dermed essenser i narrativerne peges på en række gennemgående signifikante perspektiver, der vil blive præsenteret i relation til begreberne møde, materialisering og mestring.

### **6.3.9 Temaanalysen i forhold til møde, materialisering og mestring**

Med dette afsnit og det efterfølgende afsnit 6.3.10 rettes fokus mod en opsamling på temaanalysen og de tre begreber møde, materialisering og mestring, hvorved der samtidig kastes lys over temaerne 'transitions' og anerkendelse, samt dermed inklusion og specialpædagogik, som disse optræder i de 33 narrativer. De enkelte begreber og temaers fremtrædelsesform i narrativerne vil i det følgende blive eksemplificeret og opsummeret for at give et overblik, for således fortsat, på den ene side fastholde perspektivet om at 'lade narrativerne' tale deres eget sprog, og på den anden side holde tolknings- og analyse processen åben frem mod konklusioner og perspektivering.

#### ***Møde (med 'skole', lærer og læring)***

Som nævnt ovenfor er skoleskift og klassekift tilsyneladende nærmest et grundvilkår for alle 33 respondenter. Dette indebærer mange møder med skoler, lærere og læring med mulighed for tilknytning og etablering af relationer samt etablering af læring, men samtidig øger netop denne flygtighed risici for afbrudte tilknytningsprocesser og fragmentariske læringsforløb. Det er ikke uventet en markant tendens, at denne udsatte position, der er forbundet med mange skift, generelt og signifikant for respondenterne toner deres oplevelse af mange af disse møder. Der er således generelt tale om oplevelser af negative møder med 'skole' og lærere samt diffuse møder vedr. det fælles tredje i form af læring.

Mødet med selve skolen og praksisfællesskabet, såvel i timer, som i frikvarterer, er i de fleste af de 33 respondenters fortællinger tonet mere eller mindre dramatisk af oplevelser med mobning. Mobning beskrives som relateret til nogle personlige karakteristika i forhold til udseende eller det, at 'man' har problemer af den ene eller anden slags eller med lærere som mobbere, og som ikke reagerende, når 'de andre' mobbede. Konsekvensen

heraf er for nogle en personliggørelse af ansvaret for det, der skete: *"Måske var jeg for optaget af, at jeg blev mobbet, så jeg ikke kunne tænke mig ordentligt om. Så det er måske min egen skyld, og det er svært at beskyldte dem for noget i dag, de gjorde for længe siden. De har sikkert også forandret sig i dag. Når man er i den alder og står alene, er det svært at gøre noget ved det. Man kan ikke selv sige, at nu vil man ikke gå her mere og så skifte skole"*. (Benjamin: 22 år: ung voksen). For andre fremkalder mødet med skolen som repræsentant for det, der kan opfattes som rigtige og betydningsfulde verden, hvor dygtige elever i særlig grad tilgodeses, et klarsyn og modstand mod at blive *"lukket ned"*: *"Min oplevelse var, at det ikke var en særlig god skole, fordi hvis mig og nogle kammerater havde nogle forældre. Det lyder meget gammeldags, men min far er lastbilchauffør og min mor er social og sundhedshjælper, og de altså, så blev jeg lukket lidt ned i klassen. Sat bagerst i klassen, fordi de ikke blandede sig i det lokale. Ham drengen blev altid sat på forreste række. Hvor jeg kunne sidde en hel time, uden at læreren kom ned og hjalp"*. (Aleksander:16 år: folkeskole). At blive *"lukket ned"* eller føle sig udelukket i skolens praksisfællesskab er en gennemgående oplevelse og følelse, der i narrativerne ikklædes forskellige udtryk; lige fra markant vrede til et repressivt og demotiverende pres.

Negativt tonede oplevelser og erindringer i forhold til mødet med læreren strækker sig, fra at være blevet overset, oplevet sig forfulgt på et psykisk eller fysisk plan, til oplevelser med en lærer, der ikke 'gider mig'. Dette udmønter sig i narrativerne som fortællinger om uretfærdigheder, fejlbedømmelser, arrogance, mistillid, svigt og måske ligefrem overgreb. Fra at være overset eller *"intetgjort"*, som det beskrives her: *"Der er altid nogen i klassen, der har svarene parat. Og lærerne spørger altid dem først, for hun sidder alligevel bare der, og ikke kan svare, og skal have længere tid til at svare. Det havde jeg det ikke godt med, så blev man nedværdiget eller intetgjort. Det var selvfølgelig ikke rart"* (Charlotte:28 år: voksen). Til mere bastante oplevelser som denne: *"Som lille var jeg rigtig glad, har jeg fået at vide. Jeg har altid glædet mig til at gå i børnehaven. Også til at gå i skole. Men så fik jeg en lærer, der kun vil have perfekte elever. Og han gad kun dem. Og han kylede kridt efter mig og nøgler. Han gav mig også ekstra lektier for. Han tog mig op til tavlen, når han vidste, der var noget, jeg ikke kunne finde ud af. Det skete så i lang tid. Jeg var ked af det, når jeg kom hjem. Det var ikke de andre. Jeg var glad for at gå i klassen"* (Bernhard:16 år: efterskole). I forhold til møder med lærere, der har været en positiv oplevelse, er der som

nævnt forholdsvis få sådanne, der beskrives udførligt i de 33 narrativer. De positive historier om møder med lærere er især koncentreret omkring et tema, som 'at blive set' og 'læst', hvorved dynamiske emotionelle processer, som tillid og empati mellem lærer og elev, bliver vigtige omgangspunkter: *"Så i 4.klasse, inden jeg rejste, fik jeg en supersød matematik lærer, der hjalp mig utrolig meget med nogle nemmere opgaver. I matematiktimerne kunne han godt se, at jeg havde problemer med tabellerne. Så spurgte han mig, hvordan jeg havde det med matematik. Så tog han hånd om det. På den måde var han anderledes. De andre lærere ville overhovedet ikke hjælpe. Det ville han. Så havde vi nogle timer, hvor han hjalp. Det var en meget stor hjælp. Han havde selv nogle børn, der var ordblinde. Jeg tror, det var derfor, han godt kunne se, der var noget galt."* (Bettina:16 år: efterskole). Med dette understreges betydningen af, at et møde mellem lærer og en elev med særlige behov har en positiv betydning, når en lærer stiller krav og dermed skaber og fastholder håb om forandring i oplevelsen af eksempelvis den specialundervisning, der af nogle absolut blev oplevet som en hjælp, og af andre blev oplevet som spild af tid, fordi der ikke blev stillet krav, idet opgaver og materialer var for lette, hvorved de manglende krav reelt ikke førte til kompetenceudvikling. Men blot blev oplevet, som 'lektier der løber op'.

I det hele taget er der i den overvejende del af læringshistorierne, tale om, at det er oplevelser udenfor skolen, de fleste respondenter refererer til, når de skal fortælle om læring. I særlig grad er der tilsyneladende historier, der relaterer sig til intens støtte fra forældre og i omgangen med IT og computere, især blandt drengenes oplevelser, der har haft betydning for læring og ikke mindst læring i forhold til at kunne begå sig som en i et praksisfællesskab, eller 'blot' som individ i et samfund: *"Det var nok sådan set omkring 1999. Jeg fik en, eller måske havde jeg en pc`er. Men jeg fik en pc`er, der var bedre endnu, hvor jeg så begyndte at spille et spil, der hed Lineage 1. Det var et MMORPG spil. Det er et rollespil. Og det er kun online. Hvor der så sidder rigtig mange mennesker fra hele landet. Faktisk hele verden rundt. Der sad jeg så, og brugte rimelig meget tid på min pc`er. Der lærte jeg engelsk rimeligt hurtigt. Så det der med at snakke engelsk, det begyndte, da jeg fik mikrofon og team speak og et program, der hedder Ventrilo. Der kan man så snakke med mange andre mennesker. Og det brugte jeg det meget til. Også et spil der hed Counterstrike. Der talte jeg så med nogen fra andre lande af. Så det lærte*

*man også meget ved. Det var faktisk det eneste tidspunkt, hvor jeg lærte noget. Jeg lærte også at stave meget bedre især i de der rollespil". (Keld:22år:UngVoksen).*

Set fra et narrativt perspektiv er det måske forventeligt, at der i sådanne fortællinger om fortiden vil være fokus på det problematiske, uafsluttede eller uforklarlige, der så vil forbinde oplevelsen med en aktuel bearbejdning, som det at fortælle om ens liv, reelt er. På den anden side er der i fortællingerne om møde med 'skole', lærer og læring så mange 'røde lamper', der tændes, at der på et konkluderende niveau kan defineres en række specialpædagogiske og pædagogiske implikationer og mere herom nedenstående.

### ***Materialisering (af selv, identitet og relationer)***

Med de 33 respondenter og tyngden af oplevelser, med det markante antal 'transitions' eller skift over det gennemsnitlige, er der mulighed for mange perspektivskift med åbninger for mulig ændret omverdens - og selvforståelse. Dette afspejler sig således også i refleksionsniveauet i mange af narrativerne, idet der allerede blandt de yngste folkeskolerespondenter er en signifikant øget selvindsigt i forhold til visse aspekter omkring tilværelsesfortolkninger. Disse refleksioner kredser i særlig grad om netop temaer som selv, identitet og relation.

Først og fremmest og ikke uventet har de 33 respondenter i kraft af deres oplevelser en del erfaring med at skulle forklare og forstå over for sig selv, hvad der var årsag til noget, der skete. Mange af disse selvrefleksioner er tæt knyttet til mangfoldige typer følelser, der er medvirkende til, først og fremmest at definere selvopfattelsen, som denne afspejles i en række (selv)følelser. Ikke så overraskende er en markant selvopfattelse i narrativerne knyttet til manglende tro på sig selv og egen uformåen på eks. det skolerelaterede område: *"Jeg troede ikke på noget, og jeg kunne jo ikke noget. Jamen jeg stolede simpelthen ikke på mig selv. Jeg stolede heller ikke på lærerne. I folkeskolen fornemmer man, at lærerne spurgte dem, der godt vidste svaret. Det var ligesom det, der var det nemmeste. Nogen gange kunne man føle, at lærerne i folkeskolen, altså man spurgte meget, fordi man ikke kunne, og så kunne man fornemme noget som: "Luk roen"."* (Charlotte: 28 år: voksen). Men som nævnt, er der allerede tidligt i de unge respondenters liv tale om en markant selvindsigt, der på visse felter fremstår signifikant moden: *"Nogle*

ting husker man tydeligt, og andet fortrænger man, fordi man har brug for at fortrænge det. Det tror jeg, er noget kroppen gør, hvis man har brug for det. Jeg tror bare, hvis du er ked af det og ikke kan snakke om det. Så kommer der noget nyt ind i hjernen". (Bernhard:16 år: efterskole). Mange og de fleste fremhæver, at problemerne har modnet dem ved at styrke deres selvopfattelse og derved har udviklet eks. en opmærksomhed og empati, der har gjort, at de bliver 'opdaget af kammeraterne som resursepersoner. For nogle indebærer dette, at de vælger at hjælpe andre, eks ved at indgå i selvhjælpsgrupper eller også 'bare' 'blander sig' i fællesskaberne eks. i forbindelse med mobning: "Jeg hjælper tit dem, der bliver mobbet. Nu f.eks. siger jeg, at tænk på deres følelser i stedet for på dig selv. Så siger de måske, at det er for sjov. Så siger jeg, at det ikke er sjovt for vedkommende. Det ved jeg selv". (Simone:16 år: efterskole). Et andet tema, der berører selvopfattelsen, vedrører følelser som, 'det er også synd for mig', og 'det er min egen skyld'. Temaet er markant i en del af narrativerne i forskellige varianter som eks.: "Det er, når man har svært ved noget, så bliver man hurtigere irriteret og sur, når man ikke kan lære det. Jeg har ikke tænkt over, hvad der kunne ændres. Men jeg tror, det mest handler om mig selv, fordi jeg har været stædig og ikke har villet. Men mit temperament er nogenlunde det samme som sidste år. Det er nok fordi, jeg ikke gider gå i skole mere". (Zindy:16 år: efterskole). På den anden side er der også i en del af narrativerne tale om en markant stolthed over at have klaret problemer og udfordringer og at have udholdt den udsatte position, som den der har diverse problemer, hvilket fremgår af citaterne vedr. mestring nedenfor. Med disse modnede, men også komplekse selvopfattelser, og dertil relaterede følelser, kompliceres identitetsdannelsen ikke så underligt, og helt grundlæggende er et af respondentgruppens eksistensvilkår tilsyneladende, at disse mennesker til en vis grad, eller overvejende latent, befinder sig i en konflikt mellem, hvad og hvem der skal definere deres identitet i større eller mindre grad. Derfor er der markante tendenser i en del af de 33 narrativer, hvor fortællingen fokuserer på identitet og, hvordan andre har opfattet dem og deres identitet: "Og jeg var en af dem, hvad kalder man dem, sorte får, dumme får; jeg var den, der blev mobbet. Det var sådan, man blev forfulgt. Man blev kaldt alt muligt, og man tog det til sig, man var dum og grim og kunne ikke finde ud af noget". (Benjamin:22år: ung voksen). De andres stemme i forhold til, hvordan man blev oplevet, er markant tydelig i narrativerne for så vidt angår en optagethed af, hvordan kammerater oplever en, men også voksnes og professionelles vurderinger bringes i spil i

en del narrativer og dette til tider i ekstrem grad: *"Så kom vi så til manden, der skulle forklare, hvad jeg var. Det tog lang tid. Han sagde, at jeg var en spasser, der ikke ville komme til at lære noget. Han sagde, de kunne lige så godt lukke mig inde, jeg var dum og kom aldrig til at lære noget. Det var lidt hårdt"*. (Bernhard:16 år: efterskole). Det stærke fokus på identitet i dette citat, er ikke så underligt, al den stund netop identitet er det, der i særlig grad definerer relationerne til den anden og andre, og dermed understreges karakteren af identitetsopgaven som en opgave, der indebærer læring om selv, den anden og relationen. Derfor er dette tema dominerende i mange forskellige former i narrativerne.

At få og at bevare relationer er helt afgørende for alle mennesker, men det er for denne gruppe af respondenter, der har oplevelser med tynde netværk, flygtige relationer, få eller ingen kammerater og kender følelser som ensomhed og tvivl, en særlig udfordring og måske forbundet med tilfældigheder, som eks. et skoleskift, at bryde et mønster: *"Mit liv det er rigtig begyndt her i 10.klasse. Det var sådan, det skulle have været fra starten af. Fordi det er nu, jeg er begyndt at få venner ... Der var engang, hvor jeg spurgte min mor, hvorfor jeg ikke bare kunne dø. Men nu skal livet bare leves. Med fester og sådan noget. Da jeg sagde det, sad jeg nede i et hjørne i kælderen, hun begyndte at græde, og så begyndte hun at slå på mig for at få mig til at holde op. Jeg følte mig alene. Jeg følte mig også lidt anderledes, fordi alle kunne snakke venligt til hinanden, men ikke til mig. Jeg har altid set på, hvordan andre så på mig. Jeg har ikke set på mig selv. Jeg har gerne villet, at de andre skulle kunne lide mig, så jeg tænkte ikke på, hvordan jeg syntes om mig selv"*. (Valdemar:16 år: folkeskole). Et særligt tema, der vedrører grundbetingelserne for udvikling af selv, identitet og relationer i barndom ungdom og voksenliv, er forholdet til søskende, forældre og bedsteforældre. Som i det foregående citat, er der i de 33 narrativer mange og meget nuancerede beskrivelser af meget tætte relationer til forældre på den ene side, men også det stik modsatte er markant med eksempelvis overgreb, tvangsanbringelser, alkoholisme, vold, død og andre former for forældre svigt, samt generelt dårlige økonomiske og sociale opvækstbetingelser. Det vil ikke være en overdrivelse at fremhæve, at det, netop med hensyn til etablering af relationer, og med relationen til familien som prototype herfor, for en stor del af denne gruppe respondenter, er mere end kompliceret at skabe tilknytning qua ikke optimale opvækstbetingelser i udtrykkets brede, men dramatiske betydning. Afslutningsvis er det således relevant at

problematisere betingelserne for udvikling af selv, identitet og relationer, i og med prisen for en øget selvindsigt kan være, og ofte er, en tvangsmodning, der på godt og ondt åbner døre i forhold til nogle muligheder i livet, mens det lukker for andre muligheder.

### **Mestring (af eget liv og medborgerskab)**

Mestring i form af at kunne håndtere eget liv, og dermed indgå i et aktivt medborgerskab, synes for denne gruppe respondenter at være en markant udfordring, der langt fra i alle tilfælde lykkes. Odds er så at sige generelt ikke gode i kraft af en lang række faktorer, lige fra fysisk konstituering, socioøkonomisk og kulturel baggrund, til betydningen af tilfældigheder i forbindelse med betingelser for møder og materialisering i familien, i plejeforhold, i skoleplaceringer, i forhold til klassekammerater, kærester og naboer etc. Mængden af skift i relationer er således på den ene side mulighedsskabende for udvikling af mestring, men på den anden side kan det selv samme fragmenterede forløb, komplicere udvikling af kontinuitet, mening og dermed udvikling af mestringsstrategier. Denne dikotomi bekræftes i de 33 narrativer, hvor mestring kan registreres på flere forskellige niveauer, men generelt i respondenternes selvforståelse ikke fremstilles som signifikante erindringer. Bedømt på fraværet af sådanne oplevelser, som en del af en personlig og/eller social kompetence i forhold til mestring i praksisfællesskaber, synes afmagt nærmere at være en hyppigt forekommende oplevelse. Mens der, vedrørende udvikling af mestring på det personlige plan, synes at være en oplevelse af, at det netop er i kraft af de problematiske oplevelser og belastninger i livet, at der personlige mestringsstrategier udvikles: *"Jeg er blevet stærkere af at have problemer og at være ordblind. Da min far fandt ud af det, begyndte han at tjatte til mig og drille mig for at gøre mig hård i filten, så jeg ikke bare satte mig over i et hjørne og græd eller sådan noget. Det vil jeg også gøre ved mine børn. Det er helt sikkert. Selvfølgelig kunne jeg dengang blive ked af det. Men i dag er jeg taknemmelig for det. Jeg tror faktisk, hvis han ikke havde gjort det, ville jeg have begået selvmord. Jeg kæmper hele tiden videre i stedet for at sige, at det kan jeg ikke finde ud af. Det havde hans far også gjort ved ham. "Nu er jeg ikke den tyndeste i hele verden, og hvis jeg ikke havde lært det af min far, ville jeg blive såret eller have let ved at blive såret. Og så er jeg også rigtig god til mennesker. Jeg får at vide, at jeg er god til at lytte, og at jeg er sjov. Jeg tror, jeg er blevet stærkere. Jeg vil hellere være ordblind end blind eller mangle et ben eller sådan noget".* (Bernhard: 16 år: efterskole). I dette citat

berøres et andet aspekt, der kan være med til at styrke mestring af eget liv og i det hele taget etablere deltagelse praksisfællesskaberne. Et fælles tema i en del af de 33 narrativer er oplevelsen af at være *"god til mennesker"*: Med denne markering af en personlig mestrings kompetence, der relaterer sig til opmærksomhed, empati og aktiv handling i forhold til kammerater med problemer, antydes et væsentligt personligt læringsrum, der dog ikke synes at have den store betydning andre steder end i de dyader eller forholdsvis snævre sociale rammer, disse tilknytningsprocesser foregår indenfor. Mere betydningsfuldt i forhold til mestring i den sociale kontekst er det, at det at have haft og stadig have problemer med at lære, afspejles markant i oplevelsen af positioner i det sociale fællesskab og dermed mulighed for mestring. Således fortæller Bernhard videre om, hvordan et langt liv med problemer, set i relationer til sociale praksisfællesskaber, har haft betydning for det, der direkte angår muligheder og forudsætninger for så at sige at blive et menneske og at kunne varetage et medborgerskab: *"Det kan være hårdt at være hjælpeløs i 14 år og ikke at kunne læse et vejskilt og alt muligt. For eksempel ordet reserveret i toget. Man fik meget modgang hele tiden, eller når man sidder og ser en engelsk film og alle andre griner, og man skal spørge, hvad sker der, og hvorfor griner I? Man har svært ved at få en bedste ven, fordi man ikke hele tiden kan bede om hjælp til at chatte og sende sms'er"*. (Bernhard:16år: efterskole). Med de to citater fra samme respondent antydes det, hvor kompliceret spørgsmålet om mestring i forhold til eget liv og medborgerskab er. Fremskrives dette mestring og medborgerskabs perspektiv i forhold til, hvordan læringsproblemer kan afspejles i et liv som borger, mere end antydes det i nogle af narrativerne, at der er tale om markante effekter af at have problemer med læring: *"I dag kunne jeg ikke finde på at tage en bog. Fordi, det vil jeg ikke få noget ud af. Hvis jeg skal have noget ud af det, skal det være med billeder og tekst. Sådan noget som dit brev vil jeg ikke få noget ud af. Jeg vil kun kunne forstå nogle små bidder, og så ville jeg tænke over, hvad det så ville betyde. Men jeg kan godt tage avisen, for der er der billeder. Så læser jeg underteksten, og så forestiller jeg mig, hvad det handler om. Hvis der ikke er et billede, bladrer jeg videre til at andet billede, hvor der er undertekst. Og fjernsyn, hvis der er undertekster, så kan jeg ligeså godt slå væk, for jeg kan ikke nå at læse, det der står"* (Erik: 31år: voksen). Fremskrives perspektivet videre til betydningen af denne respondents problemer for næste generation i form af dennes børn, tegner der sig et problematisk perspektiv i forhold til, hvordan der, eks. mellem far og søn, vil kunne ske en 'aflejring' af



problemer og bekymringer, der kan få betydning for forældres muligheder for yde støtte til deres børn ved bl.a. at være model for disse, set i et medborgerperspektiv: *"Jeg må nok sige, at jeg ønsker for min dreng, at han ikke oplever det samme som mig. Der vil jeg gå ind og bakke op. Det er nok noget, jeg er begyndt at spekulere på i den senere tid. Det er ikke hver dag, men jo ind i mellem, det er det jeg frygter mest, hvis jeg skal igennem det igen"*. (Erik:31år: voksen). Mest markant, set i et medborgerskab perspektiv, er dog respondenternes fortællinger om, hvor svært det har været at gennemføre uddannelser og kursusforløb, skaffe sig et arbejde og ikke mindst de store personlige sejre, der så efterfølgende er forbundet med at have gennemført et kompetencegivende forløb. Der er naturligt nok i gruppen af voksne respondenter mange fortællinger om dette medborgerperspektiv, der i særlig grad er adgangsgivende til at blive ikke blot medborger, men endnu vigtigere 'bare' at blive som 'alle andre' med arbejde, en forsvarlig økonomi, familie og børn. Vejen dertil er vanskelig, og specielt de unge voksne og de voksnes fortællinger fokuserer meget på dette tema. Det at opleve, at kunne tilegne sig mestring og altså at lære noget, er et helt centralt parameter for respondenternes selv vurdering, og for de fleste respondenter er det ikke så uventet et centralt element i deres fortælling, de absolut har forholdt sig meget bevidst til, eksempelvis i forbindelse med det at få dårlige karakterer i skolen: *"Så da jeg kom ind og fik at vide, at jeg havde fået et 6 tal, var det som jeg fik et hårdt slag. At man ikke rigtig kunne opfatte det, at det var gået så dårligt. Jamen, jeg takkede høfligt og begyndte at gå. Da jeg kom ud, der gjorde det ondt indeni, at man bare er så dårlig. Der fattede jeg virkelig, at nu måtte jeg arbejde for det. Det var også der, jeg fandt på et motto; "Et tab er blot en chance for revanche". Det er så det, jeg er gået efter nu. Jeg er ikke ligeglad med dårlige fejl, men det er ikke den store barriere, men noget der skal laves om. Man skal trække sig op af det hul, man er i. Og jeg tror ikke, man kan grave så dybt et hul, at man ikke kan komme op af det. Men, hvis man virkelig vil, kan man løbe op af en lodret væg. Man skal indimellem kaste al fornuft og sandsynlighed væk"*. (Joahan:16år: folkeskole). Med denne fortolkning af en negativ oplevelse er der mulighed for udvikling af empowerment, og denne fortælling er langt fra unik i de 33 narrativer, hvor perspektivet ofte er personligt, således at det for respondenter opleves som et personligt ansvar at få en uddannelse og finde vej ind i samfundet. I forbindelse med gennemførelse og fastholdelse. I uddannelsesforløb spiller familiens støtte som netværk en meget vigtig rolle, i og med denne opbakning er med til at støtte de

empowerment spor, der mere eller mindre latent altid vil være indlejret i menneskers drivkraft. At 'tage' en uddannelse er selvsagt ikke noget man, som en med skoleproblemer, bare lige kan tage, for det er forbundet med hårdt arbejde og andre motiverende eller demotiverende oplevelser med afsmitning på niveauet for empowerment og mestring: *"Så begyndte jeg jo at læse til kloakmester. Så kom jeg samtidig rendende hjem til min far og sagde, at, den kloakmesteruddannelse kunne jeg ikke klare. Så sagde han, at det så pænere ud at dumpe end selv at sige fra. Jamen så blev jeg jo ved lidt. Så kan jeg huske, jeg var kommet lidt længere frem i forløbet. Så var der en ældre mand på cirka 50 år, og vi skulle sidde og læse højt. Så sagde han: "Hvad fanden knægt, kan du ikke læse?" Han sad bare lige omme bag ved mig, og så sagde han det der. Og så var det ligesom det. Det var lidt grimt. Jeg sad tit og lavede lektier til 12 eller 1 stykker om aftenen. Det fuldførte jeg jo. Men jeg havde så min morfar med. Han var med til eksamen. Han blev ved med at sige, at nu skulle jeg læse 3 timer hver dag, så jeg også kunne komme lidt ind i det. Ved eksamen sad vi i et enerum mig og min morfar. Vi havde et lokale for os selv. Der fik jeg lige bestået i karakter. I praktikken fik jeg det højeste, man kunne få. Jeg var da ret stolt. Og så. Jeg ved ikke, hvordan jeg skal forklare det. Men det er ligesom, man kan, hvad man vil. Det er rigtigt, hvis man sætter næsen op efter det, så kan man det".*

(Per:30år: voksen). Den mestring, der er baggrunden for opfyldelse af de personlige mål, der præsenteres med dette citat, findes i en række af de 33 narrativer i forskellige mere eller mindre markante udformninger, og kendetegnende for mange respondenter er det gå på mod, der indebærer, at de ikke giver op, men i stedet tager 'kampen' op i forhold til at bekræfte, først og fremmest over for sig selv og dernæst måske andre, at de godt kan klare udfordringer. Dog er det ikke alle, der har bevaret troen på sig selv, således at de har opnået en position, hvor de reelt er i stand til at mestre deres liv, selv om der gives udtryk for det. Nederlag i og efter skoleforløbet kan sætte sig dybt i bevidstheden og demontere mestrings kompetencer i sådan et omfang, at realiteter på den ene side og ønsketænkning på den anden side bliver så svære størrelser at forene, at det kan føre til psykisk skrøbelighed og medicinering, som det er tilfældet for denne respondent: *"Altså, de boglige problemer har haft en stor del at sige. Det har da gjort, at jeg aldrig har fået en uddannelse og er blevet meget usikker på den måde. Usikkerheden over, at jeg har sværet ved det boglige. Derfor har jeg ligesom ikke turdet tage så mange chancer. Så har jeg bare undværet. Det har standset mig mange gange. Altså, det med at blive udstødt, det*

*har jeg også prøvet i folkeskolen. Også det med at man føler sig dum. Man føler ikke, man kan gøre det godt nok. Altså for mit vedkommende, jeg har tit opgivet. Og jeg har tit sagt, at jeg aldrig skal have en uddannelse, for jeg skal aldrig have noget med bøger at gøre. Men så går der et langt stykke tid, og så kan jeg godt se, at det har jeg heller ikke lyst til, når jeg er så ung. Så har jeg ikke lyst til at tænke på min fremtid uden en uddannelse, fordi kravene i dag er jo store. Og jeg vil gerne kunne et eller andet og have papir på det. Der vil jeg nok sige, at det er for mig både stolthed og også det der med, at jeg skal vise dem, at jeg da godt kan. Jeg har da stadigvæk det inde i mig, at jeg vil kunne noget og vil blive til noget. Jeg tror, det er min stædighed, der gør, at jeg bliver ved. Der er ikke nogen, der skal have lov til at bestemme over mig. Jeg vil gerne være et selvstændigt menneske”.*

(Louise:26 år: voksen). Med dette citat antydes en tilsyneladende mere eller mindre erkendt afgrund, der kan komme til udtryk i den svære og angstprovokerende oplevelse, det kan være at have massive problemer og samtidig forsøge at fastholde et personligt perspektiv med integritet og en accepterende selvforståelse. Ligesom fokus kunne rettes mod det forhold, at det er svært at afgøre, om de mangelfulde kompetencer til mestring af eget liv og tilegnelse af en position med mulighed for at kunne mestre et medborgerskab, er en virkning af – eller årsag til problematiske skole –, uddannelses – eller arbejdsmæssige forløb. På den anden side er dette spørgsmål i sidste ende irrelevant, al den stund resultatet under alle omstændigheder føret til et for problematisk liv uden den nødvendige anerkendelse og inklusion som medborger i praksisfællesskaberne.

### **6.3.10 Temaanalysen i forhold til transitions, anerkendelse og inklusion**

Hermed følger en opsummering vedrørende temaerne transitions og anerkendelse, samt en perspektivering og uddybning i forhold til specialpædagogik og inklusion. Med dette perspektivskift åbnes der for at 'indtage' en meta position i forhold til, hvordan skolepraksis generelt afspejles i de 33 narrativer i relation til centrale elementer i afhandlingens teoretiske korpus.

Vedrørende **transitions** eller **overgange i tid og sted** er, der som det fremgår ovenfor, generelt for de 33 respondenter tale om utallige skift, dels på et rent fysisk rumligt plan i kraft af nye bosteder, nye skoler, nye klasser, nye miljøer, dels, og som en konsekvens heraf, er der tilligemed skift i relationer og netværk med nye kammerater, nye lærere,

andre professionelle (se nedenfor). Påfaldende er det umiddelbart, at der stort set ikke blandt de 33 respondenter bliver talt kritisk om dette grundlæggende fragmenterende livsvilkår, hvor mulighed for at skabe kontinuitet i udviklingen påvirkes i kraft af korte tidsmæssige perioder i stadig nye og skiftende fysiske omgivelser. At der ikke umiddelbart reageres over for mange, eller for den sags skyld, for få, skift, kan formentlig tilskrives det forhold, at børn og unge sjældent eller aldrig 'høres' og inddrages i forbindelse med overvejelser om skift, hvorfor de må tilpasse sig tingenes tilstand.

Et af de hyppigst beskrevne transitions i narrativerne er de skift og overgange, der knytter sig til skole – og klasseskift. I kraft af læringsmæssige og/eller psykosociale problemer og evt. som symptombærere for en konflikt omkring respondenterne, oplever mange af respondenterne at måtte skifte klasse eller skole 'utidigt', fordi almenundervisningens rammer ikke er optimale eller passende i forhold til de pædagogiske behov. Derfor visiteres til et andet og måske bedre pædagogisk tilbud, eller forældrene selv finder en anden og bedre pædagogisk ramme. *"Og så skulle jeg til at lære dansk. Og så kom jeg ind i en klasse, og det var ikke lige så sjovt, jeg var en 5 eller 6 år, fordi, jeg kunne jo ikke dansk. Jeg sad inde på klassen og tænkte, hvad taler de om? Jeg blev så taget ud af klassen. Jeg blev så taget ud af klassen for at være sammen med en lærer, der kunne lære mig dansk. Men det har faktisk været meget svært for mig at lære dansk. Så gik jeg på en kommuneskole i Ry. Der gik jeg indtil 4. eller 5.klasse. Så gik jeg en klasse om på grund af mine problemer. så startede jeg igen i 5.klasse igen på en friskole i Skanderborg. Der gik jeg så til 7.klasse, fordi 8. og 9. klasse havde de ikke på den skole. Så tog jeg på efterskole. Der gik jeg på en kristen efterskole. Det var det forslag, de gav på friskolen. Det har også givet mig rigtig meget. Men så gad jeg ikke gå der i 10.klasse. Så tænkte jeg, hvad skal jeg nu gøre? Så fandt jeg ud af, at der var en 10.klasse her i Skanderborg".* (Anna:17år:folkeskole). Disse mange transitions for Anna med en dansk østrigsk baggrund er ikke et atypisk billede i en del af narrativerne (se ovenfor). For de fleste respondenter indebærer forskellige skolemæssige vanskeligheder, eller skolens og praksisfællesskabets manglende tilpasningsmulighed, mange skift, og hovedtendensen i narrativerne er, at det undervejs i forløbet er forbundet med negative oplevelser, som bl.a. at skulle 'kæmpe' sig ind i nye sociale netværk og hierarkier, ligesom det kan få den modsatte konsekvens og føre til selveksklusion. Men transitions kan selvfølgelig også kan indebære nye udviklings

faciliterende rammer. ” Men så, da jeg begyndte at komme bagud. Det var i 4. eller 5. klasse, tror jeg. Da begyndte jeg at være mindre sammen med skolekammeraterne, fordi jeg syntes ikke rigtig, at jeg kunne finde ud af det. Jeg var meget bagefter i alle slags fag undtagen matematik, syntes jeg. Så var jeg bange for at lave fejl, hvis vi skulle læse noget. Så gik jeg bare meget for mig selv og kedede mig. Da vi begyndte at lave de store diktater, så blev jeg mobbet, da jeg havde så mange fejl. Så begyndte jeg også, nogle enkelte gange var jeg oppe at slås med dem, fordi jeg blev træt af, at de mobbede. Men det hjalp ikke ret meget at slås. Det gjorde det bare værre. Så begyndte man at pjække for ikke at blive mobbet og sådan noget. Så da min mor fandt ud af det, så blev de selvfølgelig sure. Jeg fik stuearrest, fordi jeg pjækkede. Så skulle jeg jo blive mere oppe i skolen, fordi de holdt mere øje med mig. Og så begyndte mobningen bare igen. Jeg sagde til min mor, at jeg hellere ville gå på en efterskole med nogen, der havde det ligeså svært som mig. Så da vi endelig fandt denne her skole. Så besluttede vi, at det var den, jeg skulle gå på. Det sidste halve år inden jeg skulle herover, holdt mobningen op. Fordi de vidste, at jeg skulle gå på den her skole. Og de begyndte at blive venlige. Jeg blev inviteret til nogle fester og nogle netparty og sådan nogle ting. Det var mærkeligt. Det skal man lige vænne sig til. For eksempel når de spurgte, om jeg ville med ud at spille fodbold. Var det for at gøre grin med mig, eller for at se om jeg lavede fejl. Det viste sig så, at det faktisk var godt nok, at de var venlige. Og de gad snakke med mig. Det var næsten fra den ene dag til den anden. Så begyndte jeg at gå på den her skole. Det var rigtig godt, fordi jeg ikke blev mobbet. Fordi, der var vi ligeså dårlige alle sammen. Det er rigtig godt. Her har jeg fået rigtige venner. Sådan nogle man har mere tillid til. Og nogle der gider bruge mere tid på en”.(Jack:15år:efterskole). Med dette citat berøres stort set de fleste problemstillinger forbundet med at skifte skole, lige fra kampen eller den 'selvvalgte' eksklusion, til at blive accepteret om end iblandet en vis sund skepsis. Atypisk for dette citat er det forhold, at denne transition går så hurtigt og ender så lykkeligt, dette er absolut ikke de typiske.

Et 'rettidigt' og 'kontrolleret' skift gælder i særlig grad den gruppe af respondenter, der efter grundskolen i 8., 9. eller 10.klasse optages på en efterskole, hvor respondenterne selv, forældrene, de professionelle eller parterne i fællesskab sammen har taget en proaktiv baseret beslutning, om det fornuftige i et skift. Dette skift er således i høj grad tidligt defineret, men for nogle respondenter er også dette skift ufrivilligt og begrundet i, at

mulighederne i en etableret foranstaltning er udtømte. Under alle omstændigheder er der, for de respondenter der fortsætter på efterskole og i særdeleshed på specialefterskole, tale om oplevelse af sociale - og læringsfaciliterende skift af positiv karakter. Det positive i en transition er, når en respondent oplever det nye praksisfællesskab som et trygt sted hvor der bliver vist tillid til en, hvilket flere af de respondenter, der 'rettidigt' har skiftet skole, utvetydigt giver udtryk for.

Et tredje skift i tid og sted, der forekommer i et vist omfang i de 33 narrativer vedrører de børn og unge, der i kraft af vanskelige opvækstvilkår med baggrund i Serviceloven anbringes uden for eget hjem på en institution, i en plejefamilie eller i et plejekollektiv. Dette skift, fra at bo sammen med egne forældre i egen familie, til at flytte på institution eller i plejefamilie, er både et fysisk og et relationelt skift, hvor det afgørende i forbindelse med et sådant skift naturligvis vedrører det menneskelige perspektiv og dermed objektrelation. (Se nedenfor vedr. transitions og objektrelationer).

Et fjerde felt med relevans for temaet transition i tid og sted er relateret til transitions for især de voksne respondenter i forhold til det arbejdsmarkeds – og uddannelsesmæssige felt. Det er i denne gruppe respondenter typisk at have været på en del arbejdspladser i forholdsvis kort tid med de konsekvenser, der også for voksne, indebærer flygtige tilknytninger: *"Men så kort tid efter min soldatertid blev jeg fyret fra det serigrafiske værksted. De kunne ikke gøre det lige efter soldatertiden, for det må man ikke. Jeg har stort set aldrig været arbejdsløs. Jeg har altid fundet på et eller andet. Jeg har været på havnen og i fisken. Jeg har været på minkfarm. Det kunne jeg ikke lige holde til, fordi jeg har høfeber. Og i fisken var jeg heller ikke så længe, for der var ikke fisk nok. Der kom jeg så tilbage til det trykkeri. Så gik der et år, så blev jeg fyret igen".* (Jeppes:36år:voksen). Således er mønsteret fra skoletiden med mange og hyppige skift en proces, der synes at forsætte også i voksentilværelsen med de især sociale negative konsekvenser, dette indebærer. Vedrørende **transitions** eller **overgangsobjekter og selvobjekter** er det påfaldende, at et tema i mere end halvdelen af de 33 narrativer er forældres samlivsproblemer og skilsmisse. Dette skaber de kendte og typiske og velbeskrevne konsekvenser for ambivalenser og valg mellem far, stedfar, mor og stedmor. I relation til transitions er det interessant, at det at skabe tilknytninger, der kan fungere som overgangsobjekter og

selvobjekter i en tilværelse, hvor netop binding og frigørelse er vigtige aspekter i en identitets og selvudvikling, kompliceres af en række andre opgaver eller 'belastninger', som eksempelvis at der samtidig skal gås i skole og læres noget: *"Jo, umiddelbart kommer jeg til at tænke på, da jeg skulle vælge, hvor jeg ville bo; hos mor eller far. Herovre eller hos hende. Det startede med, at jeg begyndte bedre og bedre at kunne lide min far. Jeg ved ikke, hvad der skete, men det var over en længere periode. Det var bare sådan noget, der kom en dag, tanken først slog ned i mig, at jeg ville over til min far for at bo. Det var sådan set noget, der gik over halvanden måned. Jeg tog tanken til mig, og slog det væk igen. Jeg vidste, at min mor ville blive ked af det, men samtidig havde jeg aldrig haft chancen til at lære ham at kende. Jeg lærte ikke noget i den periode over 3 måneder. Jeg kan huske, at jeg var mere ved min far, og så sagde jeg det til ham, og så stod han med et chokket ansigt. Jeg kan ikke rigtig huske, men vi begyndte at snakke om hvilke konsekvenser, det ville få. Der begyndte jeg at lære min far at kende. Så var det, at jeg kom til at snakke med min far i telefonen, da jeg var hos min mor. De andre sad omkring mig. Da jeg lagde røret, så min mor lidt underlig ud. Hun spurgte, om det havde noget at gøre med at flytte over til far. Så var det, jeg sagde ja, det var det. Simpelthen. Så var det, vi igen begyndte at tale om konsekvenserne. Om uddannelse og sådan noget, og det var hun god til. Det var en svær situation. Hun var på en måde, jeg aldrig havde set før. Bange og sådan noget".* (Valdemar:16år:folkeskole). I det hele taget er der i de 33 narrativer flere eksempler på tætte men også komplicerede relationer mellem forældre og børn, hvor forældrene netop i perioder med transition repræsenterer vigtige og ofte de eneste tilgængelige objektrelationer, uanset omstændighederne: *"Jeg vil sige, det år min far tog fat i mig og knoklede med mig. Det kan godt være, han var beruset, men han gjorde eddermed mig et ordentligt stykke arbejde. Der lærte jeg godt nok meget matematik, engelsk og dansk. Det var hårdt fordi man hele tiden skulle sidde og bruge hovedet, og det var hårdt i længden, for man får ikke den der fritid. Når man skulle køre en time i bus for at komme i skole, så var man tidligt oppe, og så blev man træt. Så der blev brugt meget tid. Men jeg synes, jeg lærer noget hele tiden. Jeg er et konkurrence menneske. For eksempel da jeg var på ski, der ville jeg prøve noget, der var sværere. Jeg vil gerne vinde. Jeg vil hele tiden gøre det bedre. Det er lige meget hvilken sport. Det gælder også min skolegang. Det er træls, men når alle andre kan, så kan jeg vel også. Det er bare om at knokle".* (Benjamin:22år:ung voksen). Andre vigtige objektrelationer og overgangsobjekter

i familien, der beskrives som signifikante i de 33 narrativer omhandler især søskende og bedsteforældre og kærester. Men konflikterne mellem forældre kan blive for uoverstigelige og for flere respondenter har dette ført til institutionsanbringelse og plejefamilieanbringelse med den konsekvens, at der opstod nye mulige objektrelationer. For flere respondenter etableres der således overgangsobjekter, der kommer til at få stor betydning for en 'normalisering' af tilværelsen, hvor objektrelationer så kan reetableres, dog i ændrede konfigurationer, i forhold til både forældre, søskende og kammerater: *"Det er min rigtige storesøster. Hun er 17, og hun betyder meget for mig. Jeg kan huske engang, hvor hun havde det rigtigt dårligt. Så sagde hun, at det var fordi hun kunne se, at jeg ikke havde det godt. Så sagde jeg, at det skulle hun ikke have det dårligt med. Og så snakkede vi om alle de ting, jeg havde problemer med. Så fik vi en lang snak. Vi græd også meget. Det var sådan en rigtig søskende kærlighed. Ellers synes jeg ikke – selvfølgelig betyder min plejefamilie meget. Hvis jeg ikke var kommet i plejefamilien, var jeg ikke blevet som jeg er nu, og der kan jeg jo tale med om alt. Selvfølgelig betyder min rigtige familie også meget. Og om det med at flytte fra mor til plejefamilie. Lige i starten var det meget hårdt, for jeg kendte ikke rigtig nogen. Men jeg lærte dem så at kende godt. Og da jeg skiftede skole, skulle jeg lige lære dem at kende. Det har ikke været så sjovt at flytte fra vennerne. Jamen det var .... . Jeg var ikke så meget sammen med de gamle venner. Jeg så dem knap nok. Det var mærkeligt, at jeg ikke så dem mere. Og så har jeg ikke set dem, siden jeg flyttede skole. Man kommer til at mangle gamle venskaber. Lige pludselig skal man til at vænne sig til nyt. Det er lidt svært for mig".* (Bettina:16år:efterskole). I det hele taget er der et andet påfaldende fravær i mange af de 33 narrativer, idet der kun i ganske få af disse fortælles om kammerater, venner og veninders betydning og dermed i rollen som, enten forbigående overgangsobjekter, eller som vedvarende objektrelationer. Endnu færre beskrivelser i de 33 narrativer er der af personer fra praksisfællesskaber, som arbejdspladser eller uddannelsessteder, der synes at have været objektrelationer eller overgangsobjekter. Dog er der i en del af narrativerne fortællinger fra skolen, der vel også er en slags arbejdsplads og uddannelsessted, om lærere, der har indtaget en særlig plads som objektrelation og overgangsobjekt for disse respondenter, på trods af de generelle oplevelser af hyppige skole – og lærerskift. *"Mine 2 lærere på Bork, de har betydet meget. De har ... nogen gange, når man ser sort på tingene, og man er ved at gå ned, så siger de:" Åh, Charlotte hvad så?". Når man kommer ned til dem, så er det som om, man*



*kommer i den der osteklokke. Så er man bare i den der trygge verden. Så sidder man bare der og drøfter tingene og får en opfattelse af, at det nok skal gå. Det er den der milepæl med, at det nok skal gå og så videre. Den har ligesom holdt ved. Forrige gang jeg var nede ved dem, Dorte har godt nok lige været syg, hun har haft kræft og skulle løbe for at genoptræne. Så mig og Peter, vi havde sat flag nede ved vejen. Så sidst vi var inde og besøge dem, havde vi ikke sat flag. Det sagde hun så, og så grinede vi. Jeg er nok dernede en gang om året, og så ringer jeg også til dem, og så handler de, hvor jeg arbejder. Jeg er også inde for at sige god jul til dem. De er blevet en salgs reserveforældre, nummer 2 forældre. Det er nok deres humor og vores kemi, der gør det".* (Charlotte: 28år:efterskole). En objektrelation af denne karakter er selvfølgelig unik og absolut ikke typisk for de fleste narrativer, blandt andet fordi det tager tid at opbygge en sådan objektrelation, men der forekommer i flere narrativer fortællinger om lærere, der i folkeskolen eller på efterskolen, har 'spottet' nogle unge, eller måske selv er blevet spottet, hvorved der er blevet etableret tætte betydningsfulde forbindelser, der har haft signifikant betydning for de unges udvikling i forskellige sammenhænge. Men typisk er billedet altså, at der for de fleste respondenter er tale om så mange og flygtige ophold i tid og sted, at temporær tilknytning, og slet ikke varig tilknytning, reelt ikke har været en mulig støtte for udvikling. I stedet har respondenter så været overladt til opbygningen af egne selvobjekter som udviklingsreference. Denne begrænsede ramme for udvikling af selv og identitet kan være snæver og skrøbelig, og i sidste ende er det, som det følgende citat illustrerer, vigtigt at have adgang til objektrelationer og overgangsobjekter: *"Det specialundervisning hjalp ikke, det var ikke motiverende for mig. Så var det sjovere at lave ballade. I 7.klasse gad lærerne ikke, ja de syntes ikke, at jeg passede til den skole. Så de gad mig ikke længere. Vi var 6 til 7 drenge, der altid fik skylden, når der var ballade. Og så syntes man, det var sjovt at lave mere ballade, når man alligevel fik skylden. Så ville vi prøve deres grænser af. Jeg kedede mig bare. Når lærerne ikke gad høre, hvad jeg sagde, og man så lavede ballade, kom man da i det mindste i kontakt med dem. Men det gav også et "kick", når man så, hvad der skulle til for at gøre lærerne sure. Så i 8.klasse, i midten af 8.klasse, var jeg så træt af skolen, at jeg bare havde lyst til at flytte skole. Jeg lavede ikke noget i timerne ud over ballade. Jeg råbte og skreg overfor lærerne. Så blev mig og mine forældre enige om, at jeg skulle på efterskole i 9.klasse. Bare det halve år jeg ventede på at komme på efterskole, lavede jeg ikke noget. For eksempel tysk læreren gad ikke undervise, fordi*

*vi var nogle lømler. Dengang jeg kom på efterskole, de første par måneder, da havde jeg meget ukrudt i røven. Men det tog af, da jeg risikerede at blive smidt ud. Men jeg ville dæleme ikke tilbage til folkeskolen. Så fandt jeg min kæreste på efterskolen. Hun kunne holde mig i ørerne og lægge en dæmper på mig, når jeg var alt for drengerøvet. Så blev jeg meget mere tilpasset". (Jack:15år:folkeskole).*

I de 33 narrativer er **anerkendelse** et konstant underliggende tema, dog ikke fordi respondenterne i deres tolkning af oplevelser i livet har mange eksempler herpå. Snarere tværtimod, idet mange af fortællingerne vidner om fravær af anerkendelse i form af den grundlæggende menneskelige tilkendegivelse af, at man føler sig påskønnet. Helt grundlæggende er en forudsætning for at møde anerkendelse mulighed for deltagelse i dyader, grupper, praksisfællesskaber, netværk og samfund, men med de oplevelser af mobning og tilhørende krænkelser af identitet og integritet, der forekommer i næsten alle narrativer, kan anerkendelse være svær at få øje på og tage til sig, når den vises, hvad enten det er fra andre jævnaldrene, eller det er fra eks. lærere. Anerkendelse er en kompleks følelse, men ingen er i tvivl om substansen i denne, når den manifesterer sig i oplevelser, der ikke sådan lige glemmes: *"Der tog jeg så selv en bog i hånden og forsøgte at læse den. Godt nok nogle af de nemme. Vi havde sådan et lille bibliotek, hvor jeg gik og lånte en gang imellem. Det gjorde jeg også i folkeskolen. Men det var mest tegneserier. Det var også anderledes med kammeratskabet. I starten var jeg stille og lidt indelukket. Så jamen, da vi fik midtvejsudtalelsen der på skolen, så var det radikalt ændret. Mere åben og gå - på mod og aldrig bange for at hjælpe andre, hvis de havde problemer med lektier eller sådan noget. Det kunne jeg også mærke selv. Jeg var mere glad. Og det var også, hvad min mor sagde, når jeg kom hjem på weekender. Jamen jeg blev mere åben og turde snakke med folk. Jeg blev en helt anden person. I folkeskolen var jeg den lille stille, så jeg blomstrede op. Jeg turde sige min mening og stå ved den". (Jeppe 36 år).* Dette citat understreger betydningen af at opleve anerkendelse lige fra praksisfællesskaber til dyader for udvikling af motivation og positiv selvopfattelse og anerkendelsens betydning for at få adgang til deltagelse i fællesskaberne. Det er dog primært hjemme og fra deres forældre, de 33 respondenter mødes med anerkendelse i form af kærlighed. Dog er denne, godt nok vigtigste form for anerkendelse, reelt et udtryk for en betingelsesløs forældre - barn kærlighed, der så til gengæld ikke repræsenterer den typiske mellem menneskelige form

for anerkendelse indlejret i fællesskaberne og formuleret i love etc. I for mange narrativer synes denne form for anerkendelse, udtrykt som 'at blive set som den man er', ikke altid at være guide for professionelles arbejde og forvaltning af ansvar overfor, såvel det juridisk lovgivningsmæssige, som overfor fællesskabet. I forhold til mennesker med særlige behov, og derfor sårbare og udsatte, er det vigtigt at udøve dette ansvar og denne til tider nødvendige beskyttelse, hvad der ikke altid er tilfældet i skolen: *"Min lærer vidste godt, at jeg havde svært ved det, for det havde min mor sagt til ham et par gange. Læreren gjorde ikke ret meget ved det. Jeg fik opgaver, der var lige så svære som de andres. Så hvis vi skulle stave til noget, syntes jeg også, han spurgte mig ret meget, hvis han vidste, at jeg ikke kunne. Jeg opfattede det i hvert fald sådan"*. (Jack:15 år: folkeskole). Endnu mere problematisk er det, når dem, der har ansvaret for fællesskaberne, svigter ved i stedet for anerkendelse at praktisere ligegyldighed: *"Det har betydet meget negativt ikke at kunne noget. At opleve at blive mobbet af de gode, der sagde; "Du er dårlig. Du kan ikke finde ud af det her". Vi var 3, der gik til specialundervisning fra samme klasse, og vi oplevede denne mobning. For eksempel ham klasselæreren, han var rimelig ligeglad. Når min mor kontaktede ham, sagde han, at han ville gøre noget, men det gjorde han ikke. Det var ham, der gjorde forskels behandling. Han tog det hurtigt op i klassen. Hvis det skete igen, ville han gøre noget ved det, men der skete aldrig noget. Dengang tænkte jeg bare negativt om mig selv. Min selvtillid kom helt i bund. Jeg gad ikke gå i skole, når jeg vågnede om morgenen, for jeg gad ikke høre på alt det der"*. (Mikkel:17år:folkeskole). Helt grundlæggende repræsenterer temaet anerkendelse i sin realiserede praksisform en stor udfordring for skole og samfund, for hvis man ikke møder anerkendelse, lærer man næppe heller selv at vise andre anerkendelse, og hvordan så udvikle selvanerkendelse, når man er ensom, som mange fortæller om og måske endog oplever sig selv som 'Palle alene i verden', som det er tilfældet for Benjamin. En forudsætning for at udvikle kompetencer til aktivt medborgerskab er, som det er fremgået, at man mødes med anerkendelse og for en række af disse respondenter er anerkendelse også at blive mødt med krav om at deltage og at præstere noget i skolen eller på arbejde. I denne sammenhæng er inklusion og specialpædagogik steder hvor praksis udfoldes og skaber forudsætninger for fremtidig deltagelse i samfundet.

I et **inklusions og specialpædagogisk** perspektiv er der, som fremlagt i temaanalysen, en række sammenfaldende oplevelser blandt de 33 respondenter fra skolen og skolens specialundervisning, der peger på en række udfordringer for de professionelle på lærer -, ledelses – og organisationsniveau. Denne analyse og tolkning af temaet inklusion og specialpædagogik, med dokumentation for væsentlige oplevelser i dette felt fra narrativerne, vil fokusere på en række undertemaer lige fra læreren lærerens rolle i forhold til inklusion, til en perspektivering af forholdet mellem specialpædagogik og medborgerskab. Citaterne i dette afsnit vil være fyldige, for at belyse respondenternes 'arbejde' med at etablere en endnu klarere forståelse af de komplekse oplevelser, der med rod i den episodiske hukommelse på en og samme tid er massive, og samtidig ikke vil være tilskrevet mening og sammenhæng på et tilfredsstillende niveau for fortælleren selv. Et centralt fokuspunkt i relation til inklusion og specialpædagogik er 'grænsen' mellem almen - og specialpædagogik og spørgsmålet om, hvilke processer og hvem eller hvad, der giver adgang til det ene eller det andet felt. Ifølge international forskning i inklusion som fremlagt i de indledende teori-afsnit er det i høj grad læreren, der udgør en slags grænsepost for inklusionen. Dette bekræftes i flere af narrativerne, hvor der netop fortælles om lærere, der eks. ikke syntes at en elev skal henvises til psykolog eller specialundervisning, og at dette først sker efter pres fra forældre: *"I 1977 kom jeg til psykolog. Da fandt de ud af, at jeg ikke kunne følge med i timerne, og at jeg var uoplagt. Efter hvad han skrev, var jeg ikke den ringeste i klassen, men jeg lå nede i den ringeste del af klassen. Jeg havde fokus på alt muligt andet end lige det. Jeg har fundet de gamle papirer fra psykologen, jeg har liggende. Nogen ting kan man godt se tilbage på og analysere hvorfor. Jeg undrer mig over, at der skulle gå så mange år, inden jeg kom til specialundervisning. Selv om der står, at jeg ikke var den ringeste. Hvorfor man ikke havde taget hånd i hanke med det, ved jeg ikke"*. (Jeppes:36år:voksen). I dette, som i flere andre narrativer fungerer læreren som en 'bremse' for henvisning til specialundervisning, men det kunne tænkes at læreren i andre sammenhænge forvalter denne 'grænsepost' funktion lige omvendt og henviser oftere og mere uden at der er pædagogisk grundlag herfor. Når en oplevelse af ikke 'at blive set, som den man er', og man har særlige behov, kan det i et narratiivt perspektiv være en oplevelse, der står stærkt i hukommelsen: *"Så kom de der forældresamtaler, hvor de så fortæller om de der prøver. Der er problemer, sagde de, men det ændrer sig nok, når hun bliver ældre. Så, mine forældre de spurgte, om*

*jeg var anderledes. Så sagde læreren, at nej, jeg havde bare problemer, og det skulle nok komme. Så det er som om, skolen ikke havde styr på noget som helst. Det kunne mine forældre ikke forstå, for et eller andet måtte der være galt". (Sofie:16år:Efterskole). Hvad der eventuelt kunne være galt i sådan en situation er selvfølgelig svært at vurdere præcist, men når det indledende fokus er på læreren, er der i de 33 narrativer en lang række udsagn vedrørende lærerkompetencer, hvor især de negative er fremtrædende. Dog er der flere respondenter, der også har formuleret, hvilke kompetencer, der så at sige definerer den gode lærer: "En god lærer er den balancerede lærer. Disciplinær, meget menneskelig og i stand til at hjælpe. Mere sådan, hvor de kan lytte til eleven og gå ind på dem. Ikke bare at give op når personen, der har problemer, siger nej. Men så blive ved. Og lade være med at presse personen ud i noget, så han bliver helt nedbrudt af det. Jeg har set et par gange, hvor en elev ikke vil og så alligevel får de her indtrængende spørgsmål hele tiden. Så skulle læreren jo være bedre til at aflæse de følelser, han har, så han bedre kan finde frem til, hvad der er kernen i det. Mange kan ikke rigtig læse folks følelser, og det kan nedbryde, når man altså ikke rigtig kan læse elevernes reaktioner. Nogen har svært ved at sige det, fordi man er bange for at blive til nar i klassen. Sådan havde jeg det selv. Det er der, læreren skal snakke mere privat med eleven. Her er klassens time ikke nok. Man skal have sans for at læse andres følelser, uden at man behøves at spørge ind til det. Man er bygget som menneske, og med følelser kan man ikke gemme sig ret lang tid ad gangen. Man skal så ikke snakke åbent om det, så andre klassekammerater kan høre det. Det skal være lidt privat. Man taler, så de andre ikke kan høre det". (Johan:16år:Folkeskolen). Selvfølgelig er det ikke kun læreren, der er en faktor i forhold til, hvad problemer i skolen fører til eller ikke fører til. Historisk set har det, at have problemer i skolen, ført til en 'arbejdsdeling' mellem almen - og specialundervisning, og ligesom læreren kan siges at udgøre en slags grænsepost i forhold til afgørelsen om iværksættelse af specialundervisning eller ej, således er der også bestemte fag i skolen der i større eller mindre omfang indirekte er med til at påvirke iværksættelse af særlige foranstaltninger og specialundervisning. I de 33 narrativer er der meget entydigt fokus på de boglige fag og problemer i disse fag, som afgørende for henvisning til specialundervisning: "Hvis vi skal starte ved starten, så har jeg altid haft svært ved skolen; det sproglige og fag som dansk, engelsk og tysk. Det har jeg haft siden første klasse. Nu de første år, når jeg havde noget for, læste jeg det bare mange gange, så jeg kunne*

huske, hvad der stod. Jeg lærte det udenad. Derfor troede lærerne ikke, at jeg havde problemer. Når jeg havde læst det 7 til 8 gange med mine forældre. Så når man kom op i skolen, kunne man bare genfortælle. Det kunne jeg gøre de første par år i skolen, men så blev det sværere og sværere at følge med. Så lærerne sagde bare, at jeg var et legebarn. De ville ikke sige, at jeg havde svært ved det. De sagde, at jeg var et uroligt legebarn. Derfor fik jeg ingen specialundervisning. Efter et års tid begyndte vi at gå alle mulige steder hen, hvor man kunne få hjælp til børn med læsevanskeligheder. Så da vi fremlagde det for lærerne, alt hvad jeg havde prøvet, fik jeg 2 gange 15 minutter om ugen. Det rakte som en skrædder i helvede". (Frederik:16år:Folkeskole). Selve det at få adgang til resurserne i specialundervisningen er således også et tema, ikke kun i de her citerede uddrag. Der er tilsvarende eksempler i narrativerne på, at forældre havde vanskeligheder med overhovedet at få deres barn optaget i bestemte skoler. I flere narrativer er det omvendte tilfældet, når børn oplever skolehverdagen, eller hverdagen i det hele taget, som så vanskelig, at de ekskluderer sig selv mere eller mindre bevidst: "Vi havde en utrolig flink dansklærer, og hun rejste i starten af 2.klasse. Hun var sådan en, der vidste, hvordan børn skulle behandles. Vi havde så en regnelærer fra spanskrørets tid. Han sidder stadig i ryggen på mig. Jeg er selv i en skole nu, og så tænker jeg, når jeg strammer stemmen, at så lyder jeg som Frk. Jensen. Hende og hendes mand var lærere. Han var flink, og hun var sur. Og så havde vi en håndarbejds lærer. Og så i 4.klasse skulle jeg gå om. Min regnelærer blev gal, når han så mig. Vi kom over i kælderens, hvor vi skulle regne, og det gik også godt. Hele 4.klasse flyttede vi. Min mor gik hjemme, og jeg havde hele tiden ondt i maven og var stort set ikke i skolen hele 4.klasse". (Gitte:44år:Voksen). I de 33 narrativer er der generelt tale om diffuse beskrivelser af episoder og hændelser og ikke mindst begrundelser for - og på hvilket grundlag henvisningen til specialundervisningen skete. Når der bliver fortalt om specialundervisningen, er det, som i fortællinger om lærerne, overvejende negative episoder, der refereres til i fortællingerne, og i mange af narrativerne kobles specialundervisning ofte med mobning: "Der var en i B klassen, han lavede ikke andet end at mobbe, fordi han fandt ud af, at jeg havde svært ved at læse. Men det var altså ikke andet end mobning, lige meget hvor jeg var henne. Så blev jeg mobbet af ham. Det var noget med at, enten var han henne at skubbe, eller også sagde han ord som "analfabet" til mig. På det tidspunkt fattede jeg ikke, hvad det var, han sagde. I dag kan jeg stadig huske hans ansigt. Jeg ser det tydeligt for mig. Jeg ved også, hvem han var, for det

var nemlig pedellens søn. Men altså, dem jeg gik i klasse med, de følte også, det var uretfærdigt. Jeg blev trukket ud af engelsk for at få specialundervisning. Men det var forkert, fordi jeg ville godt have klaret det og lært noget. Men det at komme ud af klassen hjalp ikke ret meget. Jamen altså, det kunne snart være lige meget. I dag er jeg glad for, at jeg modsatte mig at blive taget ud af tysk. Der satte jeg hælene imod". (Erik:31år:Voksen).

Baggrunden for at blive henvist til specialundervisning er selvfølgelig specielt problemer i almenundervisningen og herunder problemer med at matche de faglige krav, men også i specialundervisningsregi er der forhold ved undervisning og materialer, der ikke svarer til behovene: "Så gik der nogle år, hvor jeg begyndte at få mere specialundervisning i dansk i en 3 til 4 timer om ugen. Så på et tidspunkt begyndte jeg at blive for urolig. Jeg kedede mig ind i helvede. Det at sidde inde ved en pædagogisk tante, det var en lærer, som sagde sådan: "Nu skal du være sød og stille". Til sidst blev jeg bare træt af hende. Så kom jeg ind på klassen igen. Det var 5.klasse eller 6. klasse. Vi var 3 eller 4 i klassen, der havde svært ved det. Så fik vi en støttelærer ind på klassen. Det kunne jeg slet ikke klare. De andre i klassen med problemer var ringere end mig. Så jeg fik næsten ingen hjælp. Så den måde, jeg kom videre på, var ved selv at begynde at læse bøger og blade om det, jeg interesserede mig for. Og ikke bøger som "Lotte vander blomster". Det kan man ikke bruge til noget". (Frederik.16år:Folkeskole). Eller som Benjamin også oplevede det; nemlig at blive undervurderet af lærerne og dermed ikke opleve at blive 'behandlet' rigtigt: "Det med specialklassen, den kom jeg ind i omkring 3. eller 5. klasse. Jeg kan ikke huske det præcist. Men altså så sad jeg der og øvede ting, der var alt for nemme for mig. Det kunne jeg ikke bruge til noget. Jeg sad for eksempel med matematik for børn, jeg kunne lave på ingen tid. Så sad jeg ellers med den der gangetabel. Jeg kunne ikke bruge det til noget, jeg kunne de ting i forvejen. Dengang kunne man ikke sige fra. Der fulgte man bare trop. Jeg fik ikke en skid ud af det. Det har du nok fundet ud af. Jeg kunne ikke følge med i klassen, men jeg var ikke så langt tilbage, som de gjorde mig i min skolegang. Det må have været lærerne. Det vad dem, der sørgede for opgaverne". (Benjamin:22år:Ungvoksen).

Men dette negative perspektiv er ikke altdominerende, idet der i flere narrativer også peges på den positive effekt, som henvisning til specialundervisningen har haft: "Lige siden børnehaveklassen havde jeg problemer med at forstå ord. Det var ligesom, de ikke rigtig gav mening for mig. Og det var sådan, det lignede ikke rigtig bogstaver for mig. Det var bare volapyk. Men så, da jeg kom i 1.klasse, blev jeg meget god til matematik. Men

*stadigvæk var dansk meget svært for mig. Så kom jeg efter noget tid i specialundervisning sammen med en af mine venner. Jeg tror nok jeg tilbragte halvdelen af min tid dernede. Men så efter et år begyndte det at give mere og mere mening for mig, og jeg begyndte at forstå mig selv, og at jeg bare skulle knække koden. Og lige siden er det gået støt opad i mit dansk". (Johan:16år:Folkeskolen). Et vigtigt aspekt ved inklusion og specialpædagogik er samarbejde og koordinering mellem almen - og specialundervisningen, hvor der i flere narrativer er fortællinger om, hvordan det opleves, at komme på mellemhånd i forhold til de to områder, der ikke altid, ifølge disse fortællinger, er koordineret optimalt med et 'beskyttende' perspektiv for elever med særlige behov eller i udsatte positioner. "Og der var vi kun 12 elever i min klasse. Til gengæld var der meget mere forståelse for folk, der havde svært ved det. Vores klasselærer stod selv for specialundervisning i dansk. Men da vi så kom op i årene, begyndte vi at få sprog. Men det fik jeg ikke. Det var simpelthen fordi, de mente, at fordi jeg ikke kunne dansk, så kunne jeg ikke lære sprog. Så jeg blev bare taget ud af de her timer. Jeg var der slet ikke i de timer, for de havde ikke noget specialundervisning der. Det gjorde jo også, at det sociale i klassen, det forsvandt, fordi der var mange timer, jeg ikke var der. Jamen altså jeg gik nok meget for mig selv, dels fordi det var en lille skole, og det var ude på landet. Og jeg kom jo fra byen af. Og det var ikke lige så velset, at de to her kredse mødtes. Det var hele klassen egentlig. Altså i frikvartererne gik jeg selv. Jeg havde ikke nogen legekammerater fra skolen. Jeg var en meget ensom pige dengang. Det var jeg faktisk". (Louise:26år:Voksen). Med dette citat anslås temaet inklusion og eksklusion, der forventeligt er et massivt tema i de 33 narrativer, om end der ikke er nogen respondenter, der anvender dette begreb i deres sprog, ligesom begrebet rummelighed ej heller forekommer i fortællingerne. Ikke desto mindre er dette tema markant og optræder ofte i en række mærkbare næsten smertelige beskrivelser af oplevelser med ikke at blive inkluderet, men nærmere i stedet at blive henvist til en tilskuerrolle eller ligefrem rollen som mobbeoffer: "Så i 3.klasse får jeg problemer i dansk, da jeg er ordblind. Fordi min mor så banker i bordet, så får jeg specialundervisning. Klasselæreren har nok ikke lagt mærke til noget, men min mor så, at jeg lavede lektier i flere timer. Hos Anna Nielsen og Henny Hansen. Der er jeg så ovre til 7.klasse. Fra 3. klasse til 5.klasse tror jeg, er jeg derovre i hver dansktime og har ikke dansk med klassen. Det har taget meget af mit sammenhold på klassen. Jeg er nok blevet mobbet lidt på klassen, fordi jeg var nok den pige, der bare var der. Jeg ville da gerne*



*have haft, at der var kommet en lærer over i klassen. Det ville have været nemmere, fordi så kunne jeg følge en normalklasse, og så kunne jeg lave det samme som klassen, hvor der så bare var knyttet en ekstra lærer på. Når det er sådan, at man skal gå i hver dansktime, så vil folk undre sig. Selvfølgelig vidste de godt, at man skulle over og have specialundervisning. Men jeg tror bare, at hvis der i det hele taget var knyttet 2 lærere til klassen. Jeg mener, med 25 elever i klassen er der brug for hjælp til andre. Derfor ville det være godt med 2 lærere i klassen. Tit må de, der har problemer, vente lidt længere, fordi de skal have mere tid til at få forklaret, det de har svært ved. I 6.klasse og i 7.klasse er det kun en gang imellem, jeg er derovre og får nogle ekstra opgaver for. I 8.klasse får jeg ikke rigtig noget specialundervisning. Kun lidt i engelsk sammen med en anden fra klassen”.*

(Frida:16år:Folkeskole). På den anden side er der knyttet et dilemma til det at blive placeret udenfor klasefællesskabet, for muligvis er visse fordele ved dette, hvis der ligger et planlagt mål og en hensigt bag en tidsbundet eksklusion. Samtidig er det vigtigt som det fremgår af det følgende citat, at der foreligger en pædagogisk målsætning for, hvad der skal ske efter en periodisk eksklusion, for at inklusionen skal lykkes: *”Så har jeg været på en skoleting et halvt år nede i Ålborg, hvor vi fik masser af hjælp. En specialklasse, hvor jeg kom væk fra min egen klasse et halvt år. I starten var det mærkeligt ikke at skulle se de andre et halvt år. Men jeg var med til fødselsdage og alt muligt. Jeg skulle jo også tilbage. Men det var godt nok dengang at få noget hjælp. Jeg skulle bare have lært noget, så det gjorde ikke noget, at jeg var væk fra klassen. Det var i hvert fald en ændring på det tidspunkt. For de metoder jeg havde lært, brugte jeg, da jeg kom tilbage. Sådan noget som at dividere, havde de ikke lært i klassen. Så det var jeg foran med på det tidspunkt. Det var fedt at opleve. Så blev jeg sat i specialundervisning efter det der halve års ting. Det var jeg træt af, for jeg opholdt mig ikke i klassen, men var i en klasse for mig selv. Hver eneste time skulle jeg derned. Jeg var simpelthen ..., jeg var ikke sammen med mine klassekammerater. Det var sådan lidt..., det kan jeg ikke fatte. Jeg følte mig sådan lidt alene. Jamen, så bliver man jo lidt ældre, og man bliver taget væk fra klassen til prøver med læsning og stavning. Nok to gange om måneden.* (Sofie:16:efterskole). Under alle omstændigheder er der helt overordnet omkring temaet inklusion, den fælles oplevelse for de respondenter, der har været på efterskole eller specialefterskole, at det faktisk har været en positiv oplevelse, at blive henvist til - og blive en del af et praksisfællesskab, hvor 'de andre havde det ligesom mig', på trods af en sådan periodisk tidsbestemt eksklusion.

For at afrunde temaet inklusion og specialpædagogik som dette afspejler sig i de en 33 narrativer og fortællingerne med erfaringer fra specialundervisning, vil der blive trukket tråde til transitions og anerkendelse, fordi et markant tema, som tidlige nævnt, er den oplevelse af mødet med skolen, der kan ende med at blive husket som en 'kamp', som det fremstår i flere af de 33 narrativer. Et ikke uvæsentligt aspekt i dette er chancen for at denne 'kamp', netop i kraft af fortællingerne herom, bliver båret videre til næste generation for således fortsat at komme til at præge denne families indstilling til skolen: *"Jeg kan godt huske en ting. Det var i 3.klasse, og vi skulle have dansk. Og der kom jeg ind sammen med alle de andre. Så skulle vi læse højt. Så sagde læreren, om jeg ville. Jeg sagde, at det var svært. Og min lærer blev enormt sur. Så kom jeg op til vores direktør. Så skulle jeg fortælle hvorfor. Så blev der ringet hjem til min mor, og hun fik at vide, at jeg var doven. Så kom min mor op på skolen og snakkede med direktøren og alt muligt. Og de sagde så, at jeg skulle til at tage mig sammen og vågne op og lave noget. Det gad min mor ikke høre på. Så sagde hun, at jeg ikke kunne, og jeg ikke kunne koncentrere mig. Jeg fik lidt hjælp en ekstra time. Der var kun en lærer og mig. Og den lærer gad faktisk ikke hjælpe. Så blev min mor sur igen, og hun talte med nogle andre lærere. Så i 4.klasse, inden jeg rejste, fik jeg en supersød matematik lærer, der hjalp mig utrolig meget med nogle nemmere opgaver".* (Bettina:16år:Efterskole). Under alle omstændigheder vidner en del narrativer om det faktum, at mødet med specialundervisningen kan få alvorlige langtidseffekter på, såvel et personligt, som på et samfundsmæssigt niveau. Med det følgende og afsluttende citat i temaanalysen peges på den effekt problemer i skolen, og måden disse håndteres på, kan få for, på den ene side identitets - og selvudviklingen, og på den anden side, og direkte relateret til denne første effekt, udviklingen af kompetencer til som menneske at kunne varetage medborgerskabet: *"Altså, de boglige problemer har haft en stor del at sige. Det har da gjort, at jeg aldrig har fået en uddannelse og er blevet meget usikker på den måde. Usikkerheden over, at jeg har svært ved det boglige. Derfor har jeg ligesom ikke turdet tage så mange chancer. Så har jeg bare undværet. Det har standset mig mange gange. Altså, det med at blive udstødt, det har jeg også prøvet i folkeskolen. Også det med at man føler sig dum. Man føler ikke, man kan gøre det godt nok. Altså for mit vedkommende, jeg har tit opgivet. Og jeg har tit sagt, at jeg aldrig skal have en uddannelse, for jeg skal aldrig have noget med bøger at gøre. Men så går der et langt stykke tid, og så kan jeg godt se, at det har jeg heller ikke lyst til, når jeg er så ung. Så har*

*jeg ikke lyst til at tænke på min fremtid uden en uddannelse, fordi kravene i dag er jo store. Og jeg vil gerne kunne et eller andet og have papir på det. Der vil jeg nok sige, at det er for mig både stolthed og også det der med, at jeg skal vise dem, at jeg da godt kan. Jeg har da stadigvæk det inde i mig, at jeg vil kunne noget og vil blive til noget. Jeg tror, det er min stædighed, der gør, at jeg bliver ved. Der er ikke nogen, der skal have lov til at bestemme over mig. Jeg vil gerne være et selvstændigt menneske". (Louise:26år:voksen).*

For yderligere at kvalificere konklusioner og perspektivering vil det være produktivt at analysere et enkelt narrativ i en caseanalyse for dermed yderligere at uddybe plot og temaer, som disse kan findes udfoldet og konfigureret i et enkelt eksemplarisk narrativ.

## **6.4 Case analyse; Introduktion**

Med dette afsnit, der udgøres af en udvalgt caseanalyse, følger et eksempel på, hvordan en analyse giver en enkelt respondent 'stemme' til at uddybe temaerne i ovenstående temaanalyse, hvorved det landkort, der så at sige er tegnet op ovenfor, uddybes med mulighed for et endnu 'skarpere blik' ind i afhandlingens univers. Der er ovenfor redegjort for de kriterier, der er blevet lagt til grund for udvælgelsen af et narrativ til caseanalyse. Helt konkret er valget af et eksemplarisk narrativ faldet på Nanna og hendes fortælling om, hvordan hun, trods massive vanskeligheder i og uden for skolen, alligevel valgte at påbegynde en mellemlang videregående uddannelse<sup>31</sup>. Således er dette narrativ som de 32 andre både unik og samtidig eksemplarisk for respondentgruppen. Analysen følger den 'top – down' og 'bottom – up' analysestrategi, der er redegjort for i metodeafsnit 4.2.

### **6.4.1 Nanna 32 år; Case analysen**

#### **Det temporære perspektiv/den temporære dimension**

Dette narrativ indledes noget usædvanligt med en kort introduktion fra et metaperspektiv med en slags her og nu status og forklaring. Dels i form af information om, at Nanna selv to gange har prøvet at skrive sin livshistorie, og hvordan hun oplevede dette; "*Så er det, man springer rundt hele tiden*". Dels i form af et længere forsøg på at forklare, hvorfor hun måske har haft de problemer, narrativet fortæller om. En forklaring der ender med en kort

---

<sup>31</sup> Se Bilag I for det narrativ Nanna fortalte, samt i forlængelse af dette min 'Hodkinson' sammenskrivning.

positionering af rammen for hendes liv familiemæssigt og geografisk og et; ”Så, nu starter det”. Her starter så en meget lang fortælling, der er kronologisk opbygget og narrativ tid vedrører alene tiden fra første skoledag til dagen for udsigelsestidspunktet. Der er altså ikke noget fremtidsperspektiv, eller for den sags skyld et historisk perspektiv i dette narrativ. I selve narrativet er der en fast fremadskridende struktur, men i det, hun fortæller som svar på spørgsmålene, springes der rundt i tiden. Narrativet er dermed opbygget med en stringent prolepsis styret fortællestruktur, mens der i de efterfølgende spørgsmål er tale om en udpræget analepsis styret struktur med cykliske bevægelser og spring tilbage i tiden. En mulig forklaring på de mange spring i tiden kunne være begrundet i det forhold, at Nanna, lige før hun fortalte sit narrativ, talte med den tidligere klasselærer i folkeskolen for at få dækket nogle huller i hukommelsen, hun omtaler således; ”Det jeg fortæller nu, kan jeg ikke huske fra dengang. Jeg har fået det hele fortalt af min klasselærer for nylig”. Med denne kommentar in mente er det klart, at der etableres en usikkerhed i forhold til substans og perspektiv i det, der fortælles om skolen, men ikke om de andre temaer. Det er da især også tiden efter skoleårene, der bliver fortalt om i dette narrativ med fokus på de mange forskellige arbejdspladser, Nanna har været på, samt især det aktuelle studie, hvor hun på tredje år er i gang med en MVU som pædagog. I sit omfattende narrativ refererer Nanna til en lang række tydeligvis klart huskede episoder, der synes at have stor betydning for de mange nuancerede refleksioner og vurderinger, der ligger i denne livshistorie, der sagtens kunne have været meget mere omfattende. Af episodiske kontekster, der forekommer i dette narrativ, er følgende

- Skolestart situationen første skoledag, hvor faderen følger hende i skole, og de havner i et forkert klasseværelse, hvorfor Nanna får den sidste ledige plads i klassen ved siden af en ikke så rar dreng
- Drengen, der med sin vilde adfærd ’truer’ Nannas sikkerhed
- Testen hos psykologen, der fremstår som en markant negativt tonet oplevelse
- Lektiesituation derhjemme sammen med mor og senere som ung pige i huset med ansvar for nogle børns lektielæsning
- Arbejdet på kagefabrikken, hvor hun oplærer andre, der ikke kan læse og konflikten med lederen, samt sexchikanen overfor Nanna selv og andre

- Forsøg på at få en 10.klasse eksamen på en højskole, hvor der refereres til en episode med en anden elev, der 'provokerer' hende i forbindelse med, at hun, som ordblind, får bedre eksamenskarakterer end han, som ikke ordblind, selv gør
- Jobsøgning i en børnehave, hvor hun, selv om hun kommer for sent, udvælges blandt de 57 ansøgere og får stillingen
- Episoden med den jaloux kusine, der latterliggør hende overfor hendes og kusinens venner vedr. det forhold, at hun har staveproblemer
- Episoden hvor hun, efter hun er kommet hjem fra efterskolen, og på en natlig bytur mødes med drenge fra hendes tidligere klasse, der næppe kan genkende hende og mener, at hun har forandret sig meget
- Som svar på et af de stillede spørgsmål og som en revision til den første udmelding, fortæller Nanna om en episode i 1. klasse, hvor hun i forbindelse med højtlesning skulle læse 'ræv', men kommer tit at læse 'røv'
- Der fortælles om en legeepisode med lillesøster, hvor Nanna som storesøster er den, der klarer ærterne for dem begge
- En af de 'gamle elev fester' for hendes tidligere klasse, hvor hun serverer som tjener for hendes egen tidligere klasse, der får hende til at reflektere over, hvad det er, der har gjort, at hun er kommet så langt

Prototype kontekster er der ligeledes en del af, om end der her er en overvægt at oplevelser fra skole, uddannelse og arbejdspladser og kun meget lidt vedr. eks. ungdomsliv, kæreste - eller samvær med forældre:

- Skoleliv og hverdagen i dette univers med lærere og lærerskift etc.
- Almen undervisning og specialundervisning og livet i disse sammenhænge
- Leg med drenge og drengelege eller aktiviteter sammen med dyr
- Mange arbejdspladser; hjemme hos far, på fabrik, i grill, som tjener og i børnehave
- Hjemmeboende igen for derefter at leje et hus alene
- Møde en kæreste og senere flyt til svigerforældre
- Start på en højskole for at tage en 10. klasse eksamen som 21årig
- HF to forskellige steder, kommunikationscenteret og FVU
- Optagelse på et pædagogseminarium men samtidig arbejde i en børnehave trods 57 til samtale; OG at hun kommer for sent!

- Starter på pædagogseminariet og er på udsigelsestidspunktet et år fra at færdiggøre denne MVU uddannelse

Dette narrativ er altså overvejende baseret på episodiske kontekster og dermed unikke memorerede situationer, der sammen danner et forløb og et sammenhængende perspektiv, selv om der ikke i dette narrativ er en forankring i prototype erindringer. I forhold til levetid er der i dette narrativ et særligt fokus på den tid, der kan relateres til kompetenceudvikling i diverse læringsammenhænge, mens eks. liv og episoder i Nannas egen lille kernefamilie stort set ikke skildres overhovedet. Det styrende tema synes umiddelbart at være den udvikling og forandring, Nanna har set sig selv gennemløbe i tid og sted – ofte præget af en vis turbulens.

### **Episoder i forhold til emotionelle valører**

Nanna starter først sin skolegang i 1.klasse, fordi; *"Jeg har ikke gået i børnehaveklassen, fordi mine forældre ikke syntes, vi skulle gå så mange år i skole"*. I den første episode i dette narrativ fortæller Nanna meget levende om den første skoledag, hvor faderen tror, han ved, hvor de skal gå hen, men hvor det så viser sig, at de skal være et andet sted. Dette får den uheldige konsekvens, at de kommer ind i klassen som de sidste og Nanna må sætte sig på den sidste ledige plads, der er ved siden af en dreng. Med denne oplevelse mere end antydes, den 'udenfor position', der kan siges at karakterisere Nannas position i forhold til folkeskolen som en outsider. Værre bliver det, da det viser sig, at drengen i løbet af skolestarten udvikler sig til at blive voldsom og udadreagerende; *"Jeg var simpelthen så bange for den dreng, jeg sad ved siden af, fordi han var så voldelig. Dengang vi var børn, gik han tit amok i klassen. ..."* *"Ham der fyldte så meget i min hverdag"*. Det er ikke svært at forestille sig, at en sådan adfærd kan virke truende og angstprovokerende, især når det er sidekammeraten, der har denne adfærd. Hvilken indflydelse dette har på Nanna i relation til hendes videre skoleforløb og de emotionelle aspekter af at gå i skole, er uvist. Dog viser det sig relativt hurtigt i Nannas skoleforløb, at hun også får faglige problemer; *"Jeg kom til psykolog, fordi jeg ikke kunne følge med"*, hvilket helt givet er med til at styrke oplevelsen af at være udenfor. Dette perspektiv bliver endnu mere tydeligt i mødet med psykologen; *"Dengang jeg blev sendt til psykolog, fik jeg ikke så meget information om, hvorfor jeg skulle det. Og jeg blev ved med at sige til min*

far; "Hvorfor tror de ikke, jeg er normal?" Herefter beskriver Nanna situationen med de psykologiske og andre undersøgelser, hun gennemgår og betegner nogle af disse oplevelser som uforståelige og "grænseoverskridende". Efter undersøgelserne skal både Nanna og hendes forældre informeres; "Psykologen startede med, at vi snakkede med mig og mine forældre. Og bagefter kun med mig. Og til sidst kun med mine forældre. Hvor jeg skulle stå udenfor. Og jeg er ret sikker på, at han har sagt til mine forældre, at jeg ikke var normal... Jeg er sikker på, de ikke troede, jeg var normal". Med disse citater understreges det, at Nanna retrospektivt i sin tolkning af hændelser dengang, nu ser skolestarten som en periode præget af konkrete trusler i en skolehverdag, der i høj grad også relaterede sig til spørgsmål om normalitet contra ikke normalitet. Summen af disse oplevelser og refleksioner producerer forventeligt en markant emotionel usikkerhed i forhold til denne nye verden skolen repræsenterer med dens nye relationer og læringskrav. Den følelse af at være udenfor og antydningen af, at hun skulle være anderledes, forstærkes utvetydigt af hendes oplevelse af psykologens undersøgelse og processen omkring tilbagemeldingen vedrørende resultaterne. Ikke så underligt blev resultatet at Nanna kom til at hade skolearbejde og lektier; "Når jeg kom hjem fra skole, skulle min mor hjælpe mig med lektierne. Jeg hadede det. Min lillesøster, som er 4 år yngre end mig, kunne det. Jeg smed gerne skoletasken væk eller glemte den". Hadet til skolen slår direkte igennem her samtidig med at denne følelse smitter af på relationen til søsteren i form af en vis irritation eller jalousi 'gemt' i kommentaren om, at hun, søsteren, i modsætning til Nanna, kunne klare skolearbejdet. På baggrund af denne følelse af had i forhold til skolen er det ikke så mærkeligt, at hun ikke bliver ked af det, når hun på efterskolen får at vide, at hun måtte gøre noget andet end noget bogligt. Hvilket hun da også gør, i og med at hun bliver ung pige i huset hos bekendte til nogle lærere på efterskolen og her oplever nogle pædagogiske OG personlige udfordringer bl.a. i relation til at skulle hjælpe børnene med lektier: "Jeg tænker meget på, at når jeg sad med min mor, og hun terpede mig. Det fik lige den modsatte effekt. Fordi jeg fik ondt nede i min mave, når jeg hele tiden skulle øve noget, jeg ikke kunne. Den snører sammen inde i maven. Det fortalte den pige, jeg passede, også, pigen, hvis mor var lærer. Jeg legede med den pige i stedet. For eksempel med sætninger der rimede, og jeg lod hende tegne og fortælle historier. Og så gjorde det også meget ved hende, at jeg heller ikke var 'Kloge Åge' og kunne læse godt. Men at vi sammen måtte finde en ordbog". Efter at have været pige i huset rejser Nanna hjem igen

og skaffer sig arbejde på en kagefabrik. Her fortsætter hun med at gøre pædagogiske erfaringer, dels fordi hun bliver en central person for andre, der, som hun selv, har problemer med læsning, delvis fordi hun får en konflikt med chefen på kagefabrikken. Hun løber ind i en konflikt med en leder, der begår en uretfærdighed overfor Nanna, og i øvrigt udøver seksuel chikane overfor andre end Nanna. Nanna protesterer overfor disse begivenheder ved at bevare sin integritet og stolthed, hvor forløbet slutter med, at hun sætter ham på plads i forbindelse med, at hun siger sit arbejde op. Chefen beder hun om at blive på fabrikken og påstår, at hun ikke vil kunne få arbejde andet sted, hvor Nanna så meddeler, at det havde hun faktisk allerede fået. I sit videre forløb og første møde med skole og læring efter folkeskolen og efterskolen udtrykker Nanna forventeligt, at hun er "bange" for, om det nu også er muligt for hende at bestå HF. Hendes karakterer svinger meget, fra rimelig høje i de kreative fag, til meget lave i eks. dansk og matematik, og naturligt nok er hun meget ked af de lave karakterer. På den anden side oplever hun den personlige sejr det er gradvist at blive bedre til at lære.

I forhold til emotionelle valører er der i dette narrativ, også i forhold til denne afhandling, en helt central vending eller passus. Med udgangspunkt i den tilfældige begivenhed, at Nanna som tjener skal servere til en klassefest for eleverne i hendes egen oprindelige klasse gennem de første næsten fire skoleår, fortæller hun: *"Det var ikke sjovt. Der fik jeg lyst til at være med og tænkte "Gid jeg dog bare havde været i den klasse". Jeg tager tingene, fordi sådan er de, men nogen gange har jeg også lyst til at være i den anden båd. Hvis jeg skal sige det sådan, kan jeg godt føle mig kasseret. Og godt nok har jeg arbejdet mig op. Men der er en eller anden bitterhed. Jeg tror det er fordi de andre, eller nogle typer, hele tiden har villet gøre mig opmærksom på, at jeg jo havde nogle problemer"*. Med dette citat illustreres til fulde, hvordan en oplevelse af at være udenfor, og måske føle sig anderledes, kan manifestere sig i følelser som misundelse og bitterhed og ligefrem føre til en indestængt vrede, der er på kanten til at blive vendt mod Nanna selv i form af selvbebrejdelse. Hvad der, måske overvejende fortrænges i dagligdagen, kommer her klart frem og formuleres i en metafor, der, meget præcist mere end mange ord, beskriver nogle af de komplicerede følelser, der både skjuler og åbner for indsigt og selvforståelse. På den anden side er Nanna grundlæggende i stand til at navigere i den mere end almindeligt komplicerede verden, hun skal agere i; *"Jeg vil også sige, at jeg har lært noget*



*alle de steder, jeg har arbejdet. Og jeg har været glad alle de steder, og hvis jeg ikke var det, fandt jeg noget nyt*". Med dette citat understreges, at Nanna overordnet i forhold til at navigere benytter sig af den helt grundlæggende strategi; enten at kæmpe eller også at flygte, for så ellers at bevare et perspektiv, hvor det er vigtigt at være glad og at dette hænger sammen med det at lære noget, og at det er det, hun *"brænder for"*.

### **Personlig markering i forhold til episoder**

I sit narrativ fortæller Nanna i langt overvejende grad fra et klart 'jeg – perspektiv' dog suppleret med et tydeligt distancerende og generaliserende 'man' perspektiv, som illustreret allerede i første sætning; *"Jeg har prøvet to gange at skrive min historie. Så er det, at man springer rundt hele tiden"*. Hertil kommer, at der også indimellem fortælles fra et 'vi – perspektiv'. I sit narrativ positionerer Nanna som fortæller en stærk profileret protagonist, der står markant overfor antagonistier i form af først og fremmest forældrene og især faderen, men også andre som eks. kusine og kammerater samt chefer og myndigheder. En helt central rød tråd igennem dette narrativ, der markerer Nannas position, kan, som allerede beskrevet ovenfor, opsummeres i positionen mellem at være inde eller ude, at være unormal eller normal, og dermed gerne at ville være som de andre, der hvor de er eller at være sig selv og dermed stå alene. Det er på baggrund af disse dilemmaer og paradokser, at Nanna forsøger at finde en vej for sig selv. En vej der i høj grad er relateret til læring – lige fra folkeskolen til den snarlige afslutning på en MVU fireårig uddannelse som pædagog. At læring, kombineret med det at skabe en identitet og finde sig selv, er DET måske vigtigste tema i dette narrativ, fremgår tydeligt af svaret på spørgsmålet om at fortælle en læringshistorie; *"Det er svært at sige. Der er mange ting. Jeg tænker, efter jeg er kommet i gang med at læse, er jeg blevet mere afklaret om, at jeg er kommet på den rigtige hylde. Det er det jeg brænder for"*. Med dette citat illustreres den dynamik og det drive, der ligger bag den markante ledelse af sit eget liv, Nanna praktiserer på trods af mere end dårlige odds.

### **Steder og kontekster og relationer**

I sit narrativ ofrer Nanna specielt meget tid og plads på at fortælle om steder, kontekster og relationer, der har forbindelse med læring, mens felter som ungdomskultur og fritidsaktiviteter stort set ikke berøres. Ligesom det, der sker i hendes egen lille familie med

mand og barn, ikke inddrages i fortællingen fraset et par enkelte kommentarer. Hermed er der sat fokus på Nannas oplevelser i familien, i skolen, på arbejdspladser, på højskole, HF og andre læringssteder. I forbindelse med familien er det bedsteforældre, en faster, en kusine, forældre, lillesøster og svigerforældre, der inddrages i fortællingen. Mens bedsteforældrene kun nævnes kort og en gang, er der især fokus på forældrene og i særdeleshed på relationen til faderen, der også for en periode er arbejdsgiver for Nanna, er noget i fokus. Faderen og måske til dels moderen bliver som de vigtigste personer i Nannas liv også de centrale antagonister, fordi de ikke mener uddannelse er vigtig, og dermed kommer de til at stå som modpoler til det, der netop er Nannas vigtigste projekt; læring og uddannelse. Denne modsætning konkretiseres ligefrem, da Nanna finder en kæreste og både hos denne og fra hans forældre får støtte til uddannelse, og sammen med kæresten flytter ind i et hus lige overfor svigerforældrenes; *"Jeg tror, det har noget at gøre med min kæreste, der er blevet ved med at sige, at det er vigtigt at have en god uddannelse. Det er hele hans familie, der har det syn på tilværelsen, at det er vigtigt for alle mennesker. Og det har støttet med dette netværk"*. Hermed understreges betydningen af kæresten og dennes familie og det at møde andre værdier og normer for hendes 'projekt' uddannelse og muligheden for at bryde med egne forældres påvirkning. I de afsluttende kommentarer i sit narrativ understreger Nanna betydningen af selv at have fået et barn, der får hende til at forstå flere ting i sit eget liv bedre, hvorved den nye relation til hendes eget barn styrker, ikke kun 'læring om livet', men tilligemed Nannas selv og selvforståelse. En anden person i familien, der kommer til at bidrage til Nannas forståelse er relationen til lillesøsteren. I narrativet fortælles om to steder og kontekster, hvor Nanna må forholde sig til sig selv, fordi der sker noget relateret til lillesøster. Først i forhold til søsteren, der har det meget nemmere med lektier, men til gengæld, som der berettes om senere, har det svært med livet generelt. Ligesom Nanna i forhold til en bestemt legesituation også må gå ind og tage ansvar. Observationer af forskellene på Nanna selv og søsteren får Nanna til at konkludere, at hun ikke misunder søsterens situation.

Men den overvejende kulisse for dette narrativ er som nævnt læringssteder som skoler, uddannelsessteder og arbejdspladser og allervigtigst er skolen i forhold til dette projekt. Når Nanna fortæller om skolen er der mange informationer og vurderinger i episoder, der især har fokus på relationerne og refleksioner, der forsøger at se 'bag om' handlingerne. I

den sammenhæng vil det være relevant at fremhæve to aspekter ved forældrenes valg, der allerede før skolestart er med til at komplicere Nannas skoleforløb. For det første vælger forældrene, at hun ikke skal i børnehaveklasse som de andre, angiveligt fordi skoleforløbet er (for) langt, og for det andet bestemmer forældrene, at hun ikke skal starte i distriktskolen, men på den skole der i distriktet, er overbygningsskole, idet hun jo alligevel engang skal gå på den skole. Med disse valg lægges der utvivlsomt komplicerende aspekter ind i en skolestart, der på mange andre måder i forvejen er en kritisk overgang fra en hverdag med leg til en hverdag præget af krav og kompetenceudvikling. Hvis ikke disse dispositioner fra forældrenes side lagde kimen til isolation, kan det uden tvivl konstateres, at henvisningen til specialklassen kommer til at markere et skift, sådan som Nanna retrospektivt opfatter forløbet i skolen. Her er der tale om en klar opfattelse af, at det at komme i specialklassen egentlig var godt nok, men i Nannas overvejelser om pro og contra i forhold til det at komme 'ud af' klassen peger hun på relationerne i klassens fællesskab som de vigtigste, fordi; *"Man kan ligesom sige, at mine venner, der blev i klassen, ikke kunne lege med mig. Fordi de så ikke kunne opretholde kammeraterne i klassen, hvis de legede med mig"*. Den direkte konsekvens af dette beskriver Nanna, i og med hun beskriver, hvordan de andre undgår hende, ser 'igennem hende' ved at lade som om, hun ikke er der og derfor bl.a. ikke hilser på hende. Hun beskriver selv dette som en slags meget raffineret mobning, der betyder, at hun 'svarer igen' ved at gøre sig usynlig; *"Min gamle klasse ville ikke tale med mig mere. Jeg var usynlig, hvis jeg mødte dem på gangen og sagde hej. Jeg lærte også at være usynlig for ikke at blive drillet. Hvis man sagde noget, kunne man nemt blive drillet"*. Med dette citat understreges alvoren i det at blive holdt udenfor, ligesom det illustrerer, hvordan selveksklusion bliver en passende strategi for social overlevelse. På den anden side oplever Nanna også positive aspekter ved at blive henvist til et nyt fællesskab med 'anderledes' kammerater som eks mongoler mv., der lærte hende noget; *"De lærte mig faktisk noget om livet. "Det er de små ting der tæller", sagde de og de var faktisk altid glade"*. Så på trods af forskellige kompetencer vælger Nanna, i hvert fald på udsigelsestidspunktet, at fokusere på og fremhæve de positive aspekter ved det nye fællesskab. Dog er der i Nannas fortælling en række aspekter, der sætter fokus på de problematiske sider af skolelivet i en specialklasse, idet hun oplever læreres forskellige holdninger til specialundervisning og pædagogik og problemer med at samarbejde: *"Og noget, som jeg bemærkede i folkeskolen, og som jeg*

*talte med min gamle klasselærer om, det er, at det er de kolleger - nogle lærere var for klassen, altså specialklassen og andre var imod. Der var ikke et godt samarbejde og sammenhold blandt lærerne, og det var der heller ikke blandt børnene".* Dette opleves som et problem, der berører hendes egen skolehverdag, men værre er det, at hun også oplever direkte svigt fra lærere, der ikke holder, hvad de lover, eks. i spørgsmålet om hun kan komme tilbage til den almindelige klasse efter specialklassen. Ydermere oplever hun lærere, der ikke lytter til hende og ikke giver en undervisning med aktiviteter, der udfordrer hende i tilstrækkelig grad. Således er der for Nanna tale om et skoleforløb, hvor hun ikke retrospektivt i narrativet fremhæver signifikante lærere, der har betydet noget for hendes læring. På denne baggrund opleves det som et løft i forhold til, såvel det faglige, som det sociale at komme på en *"dejlig"* efterskole med ligesindede, uden at der gås i detaljer med denne periode livet.

Perioden med læring fortsætter i virkeligheden efter opholdet på efterskolen, hvor hun som ung pige i huset får ansvar for en gruppe børn, hun skal passe og herunder støtte med lektier. Det er også i denne kontekst, at disse børns forældre måske får øje på nogle af Nannas potentialer og kompetencer og derfor opfordrer hende til at gå i gang med at tage 10.klasse for senere at kunne gå videre med en uddannelse. Efter dette rejser Nanna hjem og starter med at arbejde på en række forskellige arbejdspladser, der giver hende mange erfaringer med steder, kolleger og relationer. Især arbejdet på småkagefabrikken, hvor Nanna mere eller mindre tilfældigt kommer til at indtræde i en mentor lignende funktion, bidrager formentlig yderligere til, ikke kun en personlig modning, men tilligemed en gryende pædagogisk interesse. Erfaringer med relationer til andre tilegnes yderligere i de jobs med servering etc., hun skaffer sig selv. Et andet sted, der kommer til at fremstå som en øjenåbner for Nanna, bliver opholdet på den højskole, hvor hun arbejder med at forbedre sine karakterer for at kunne gennemføre en 10.klasse. På højskolen møder Nanna 'kammerater', hvor hun oplever at blive vurderet på hendes kompetencer, i forhold til de vanskeligheder hun har i en situation, hvor hun har fået bedre karakterer i mundtlig dansk end en af de andre, der så siger; *"Hvordan kan du det, når du er ordblind og ikke særlig klog?" Jeg blev temmelig chokket og såret egentlig. Men mit svar var: "Det er ikke min mund, der fejler noget, det er, når jeg skriver"*.

Sammenfattende i forhold til relationers betydning for Nanna er det relevant at referere til hendes refleksioner over kommentarerne fra fasteren, om at det måtte være hårdt med de problemer, og kusinen der; *"... gennem hele skoletiden har fået de andre i hendes klasse til ikke at kunne lide mig. Fordi man har sagt så meget dårligt om mig i specialklassen, som de andre børn kaldte dummeklassen, fordi den hed D klassen"*. Dette får Nanna til at konkludere, at; *"Omgivelserne har været med til at påvirke mig"*, som episoder på steder, i kontekster og relationer, der har været med til at udfordre Nannas valg og viljestyrke og dermed altså styrket livsduelighed eller empowerment.

### **Andres karakteristik (som oplevet og husket og tolket)**

En af de første 'andre karakteristikker' i dette narrativ forekommer på side to, hvor hun henviser til psykolog pga. problemer i skolen; *"Jeg kom til psykolog, fordi jeg ikke kunne følge med"*. Det bliver ikke sagt til Nanna selv, at hun ikke er normal, men det er Nannas oplevelse, at det er denne karakteristik, hun har fået, selv om ingen vil indrømme det. Introduktionen af dette tema tidligt i narrativet skaber en vigtig ramme om det rum, Nannas fortælling forløber i. Yderligere medvirkende til at fastholde hende i en slags outsider position, hvor hun har måttet kæmpet med sit selvværd, har givet været forskellige læreres vurderinger af hendes fremtidsmuligheder rent uddannelsesmæssigt, når de eks. udtalte, at hun ikke skulle regne med *"... de store uddannelsesting"*. Hertil kommer den række af reaktioner Nanna oplever fra kammeraterne i skolen og endda fra familiemedlemmer. Reaktioner, der karakteriserer hende som anderledes og udenfor. Et eksempel herpå er mødet med den anden højskoleelev, der ikke kan få hendes præstationer til at passe ind i billedet af, hvordan en med læringsproblemer kan agere. Som en modvægt hertil har der på den anden side også været andre, der så nogle kompetencer i Nanna, eller i det mindste via andre forventninger tilsyneladende fik aktiveret nogle af hendes mange resurser. Når eks. en specialundervisnings lærer ikke, som forventeligt, sætter hende i en 'ordblinde bås' og dermed foranlediger et 'kæmpespring' fremad rent fagligt. Eller når kollegers (be)undren i forhold til, at hun kan klare ansvaret og opgaverne ved en maskine på kagefabrikken, får disse kolleger til at bede om hendes hjælp og støtte til at lære. Dette rum for stadige forhandlinger i fortællingen om hvilken side af en normalitetsgrænse Nanna befinder sig på, set i relation til andres karakteristik, illustreres meget præcist med hendes tidligere læreres reaktion på, at hun nu var i gang med pædagoguddannelsen: *"Og*

*hun var meget overrasket over, at jeg læste nu. Fordi alle har så travlt med at fortælle, at jeg ikke kan det". Dette perspektiv, hvor andres overraskelse spiller ind og definerer et rum eller et punkt Nanna kan agere og udvikle sig i forhold til, understreges af episoden på efterskolen, hvor lærerne til 'gammel elevdag' åbent siger, at de ikke kan forstå, at hun er kommet så langt; "Vi var godt klar over, at du ikke ville give op, men at du er kommet så langt, det er vi stolte over". Den stolthed er givet et godt sted at opholde sig ved, og at stolthed er et vigtigt tema for Nanna, relateret til andres karakteristik af hende og hendes odds i livet, fremgår af en udtalelse fra fasteren; "Så sagde min faster for nylig, at det var synd for mig, at jeg aldrig kunne gå den lige vej, men at jeg altid skulle kæmpe for det, men det ville jeg bare ikke høre tale om. For jeg tror, når jeg står med mit bevis, så er jeg meget stolt, og det er godt, for man får ikke noget forærende her i livet". Dette er et af beviserne på den forandring, hun selv understreger, hun har været igennem, fra de meget dårlige odds i andres øjne, til at have opnået noget, illustreres i en tankevækkende pudsig og sjov episode. Tidsmæssigt foregår denne efter efterskoleopholdet en aften i byen i det lokale natteliv, hvor Nanna oplever, hvordan nogle drenge klassekammerater fra hendes tidligere folkeskoleklasse prøver at lægge an på hende uden at hun genkendes. Nanna røber så på et tidspunkt, hvem hun er, hvorefter de siger; "Du har godt nok forandret dig meget". Således bruger Nanna i sit narrativ i høj grad andres karakteristik som markeringer og milepæle for dokumentation af den forandring, hun har været igennem som en slags retfærdiggørelse af, at hun ikke er så anderledes endda. En særlig og dynamisk position i dette forløb indtages af forældrene i kraft af deres angivelige klare holdning til, at alle mennesker og Nanna i særdeleshed ikke; "... skal rende rundt og have en uddannelse". Selv om dette kan tolkes som en indirekte karakteristik af Nanna, som værende 'uegnet' til uddannelse, kan det tolkes som en måde, hvorpå forældrene reelt vil prøve at beskytte Nanna. Under alle omstændigheder bliver deres synspunkt på uddannelse for Nanna en udfordring i stil med, at; 'jeg skal nok vise dem, at jeg kan'. Hvilket hun så reelt gør!*

### **Selvkarakteristik**

I Nannas prolog for fortællingen om sit liv starter hun med at fastslå en række vigtige, både formodninger og facts, der er centrale for forståelsen af historien og ikke mindst hendes forståelse af identitet og selv. I den tredje sætning siger hun; "Jeg har tænkt meget på,

*hvorfor jeg er ordblind. Fordi, man vil gerne finde en forklaring*". Herefter præsenteres formodninger eller hypoteser om, hvad dette kan skyldes; *"Jeg er født halvanden måned for tidligt"* og: *"Da begge mine forældre ryger som skorstene, kan det godt være årsagen til det"*. Hermed introduceres et tema om det at søge efter en mening i sin egen historie, ikke er en ny aktivitet og erfaring for Nanna, hvorved Nanna også kommer til at præsentere sig som et selvreflekterende og søgende menneske. Mere facts betonet oplyser Nanna i denne indledning tilligemed, at hun er vokset op på landet og at bedsteforældrene alle har boet lige ved siden af, samt, at; *"Jeg har haft en rigtig god barndom i min familie derhjemme"*. Denne sætning efterfølges dernæst af det, der godt kan tolkes som et skift i livsforløbet, fra en glad periode, til en ikke så glad periode, uden at dette dog udtrykkes direkte; *"Så skulle jeg i skole..."* og et; *"Så nu starter det"*. Med denne markante prolog er scenen til en dramatisk søgende, reflekterende og ikke mindst selvkarakteriserende fortælling, så at sige sat! At skolen ikke var en 'walk over' er vel allerede fremgået tydeligt af ovenstående analyse og fortolkning. I forhold til Nannas selvopfattelse og karakteristik af egen indsats for at få hjælp og støtte, ser hun i det mindste retrospektivt sig selv, som en der ikke fik de rigtige udfordringer i skolen; dels i kraft af at hun, mod eget ønske, placeres i en specialklasse, hvor der er hyppig udskiftning af lærere, dels gjorde hun angiveligt opmærksom på, at hun gerne ville beskæftige sig med noget, hun kunne bruge til noget og endvidere, at hun blev undervist i fag, hun mente var relevante for hendes fremtid. Disse perspektiver rummer en positionering, der vidner om, at hun i høj grad har en holdning til, hvad der er bedst for hende selv, både i forhold til, hvad hun skal lære, og hvordan det bedst kan foregå. I det hele taget er der i narrativet momenter, der peger på en gryende oplevelse af, at pædagogiske problemstillinger ansporer til refleksioner. Hun peger eksempelvis flere gange på, hvad der netop er hendes kompetencer og bekræfter dermed mening og fornuft i, at hun netop har valgt at tage en pædagog uddannelse. Særlig interessant i denne sammenhæng er episoderne med lektielæsning og hendes parallelisering af to erfaringer. For det første er der hendes erindringer med egen lektielæsning sammen med moderen, der i høj grad blev oplevet som træls terperi. For det andet dengang hun selv som ung pige i huset vælger en anden strategi ved ikke at stå for den 'hårde linje' og ved ikke at agere "Kloge Åge" over for de børn, hun passer og skal hjælpe med de lektier, hun i øvrigt selv ikke har for let ved. Det er vel ikke usandsynligt, at der i disse erfaringer fra egen skoletid og fra tiden som pige i huset netop kan ligge den

gryende interesse, der sammen med en masse andre erfaringer fra de mange arbejdspladser m.v. til sidst fører til pædagoguddannelsen på trods af manglende tro på, at hun kan klare 10.klasse og de andre krav, der giver adgang til uddannelse. Som en forklaring på at det så alligevel lykkes for Nanna at komme i gang og holde fast på sine mål, anfører Nanna som noget af det sidste i sit narrativ, at hun har klaret sig bedre end alle de andre, fordi hun måske er født med den gave; *"... det er at være stædig og have viljestyrke"*. Når hun så selv skal vurdere betydningen af at have haft de mange problemer for hendes selvforståelse, peger hun mere specifikt på en selvkaraktæristik, der er forudsætningen; *"Jeg er blevet stærkere, fordi jeg har fået succes. Jeg har vist de andre, at jeg kunne, når de andre troede, jeg ikke kunne. Fordi hver gang jeg vinder, så får jeg bare mere blod på tanden. Og fordi jeg faktisk er en positiv person, og kan se det positive i alting, og det er mit held. Så kommer jeg bare videre og videre"*. Men at der også er tvivl om egne kompetencer vidner en efterfølgende kommentar meget tydeligt om; *"Og så tænker jeg, om jeg kan gøre det her færdigt, eller om jeg vil dumpe til eksamen? Så tænker jeg også på, om det er de andre, der bærer mig oppe i for eksempel gruppearbejde"*. I dette afsløres, at Nanna, når hun skal karakterisere sig selv, netop ser sig selv i relation til den større helhed eller et læringsfællesskab; *"Men jeg har altid haft nemt ved det kreative, og når man har det, har man nogle værdier, som andre ikke har. Det har betydet, at der altid er sket en masse omkring mig. I hele mit uddannelsesforløb har jeg mødt folk, der har så nemt ved det, men som så havde så mange andre problemer, at de ikke kunne klare det. Man kan godt blive lidt jaloux på sådan nogle, men når man så deres livskvalitet, vil jeg ikke bytte"*. Med dette citat refereres i særlig grad til den lillesøster, der oplagt må være et sammenligningsgrundlag for vurderingen af Nannas eget liv; *"Men jeg vil gerne slutte af med at sige, at jeg ikke ville bytte mit handicap med eller for noget andet"*. I det hele taget antyder Nanna en meget spændende dynamik mellem individ og relation, når hun konkluderer på spørgsmålet, om hun har forandret sig og hvordan hun ser på sig selv, og så svarer; *"Der vil jeg så ind med det med omgivelserne. For jeg har ikke forandret mig. Det er omgivelserne. For jeg har ikke forandret mig. Jeg har bare aldrig fået lov til at være, den jeg er"*. I forhold til hvordan Nanna karakteriserer sig selv, nærmer hun sig mod slutningen af sit narrativ en signifikant evaluering af sit eget liv med denne revision; *"Jeg har altid tænkt, at jeg havde en perfekt barndom. Da jeg så læste min historie, tænkte jeg; "Sikken en historie med skole og så videre". Altså, jeg var*



*altid lederen i familien, blandt venner og på efterskolen. Jeg er også Vædder og Væddere er nogen, der gerne vil bestemme. Det med, at jeg ikke ville bytte mit handicap, det ved jeg ikke. Når jeg tænker over det, var det jo ikke fedt, og så ville jeg bare gerne have undværet mit handicap. Det ville have været fedt at have været med i den almindelige klasse".* Set retrospektivt og i narrativ sammenhæng er denne ambivalens selvfølgelig umulig at ophæve, i og med den opnåede selvindsigt så netop ikke ville have været mulig. Det, Nanna her anfører som sit handicap, bliver i sidste ende den selvopfattelse, der både er styrende for og resultatet af hendes overvejelser. Så selv om hun på mange måder har været leder og fundet mening i sit eget liv, er der også det andet aspekt i hendes liv, at hun som handicappet af lovgivning i feltet samt i praksisfællesskaberne er blevet tilskrevet mening, hun ikke selv har ønsket eller har kunnet styre. Nærmest som en epilog og et svar på et spørgsmål om det har haft nogen betydning at fortælle sin historie svarer Nanna; *"Jeg kan mærke, at det har betydet noget. Jeg kan ikke sige præcis hvordan. Men mit humør har svinget utroligt meget siden. Det irriterer mig for eksempel, at en af de andre i gruppearbejdet bare kan skrive noget ind i opgaven på computeren. Det har jeg ikke tænkt over før, men jeg er blevet klar over, at det slet ikke er forbi endnu. Der er meget jeg skal lære endnu. ... Jeg er blevet mere bevidst om det igen, det med at have problemer".* Med dette svar er Nanna tilbage ved prologen og de indledende metaovervejelser om, hvad der har været de store temaer i hendes liv. Ligesom hun er tilbage i en nutid med fornyet tvivl om egne muligheder og bevidsthed om, at det med problemer langt fra er slut.

### **Sprog og stil i narrativet**

Sproget i dette narrativ er overvejende hverdagsagtigt og karakteristisk for fortællinger, der kombinerer beskrivende tekstafsnit med reflekterende ditto. Fordelingen af afsnit med episoder og tilhørende refleksioner er meget ligeligt fordelt. Der anvendes stort set ikke fremmedord. Den overvejende fortælleform er datid, men med skift til nutid ind i mellem, især hvor intensiteten i fortællingen stiger. Der er tale om et sprog præget af pænt lange logisk opbyggede sætninger med et flow uden gentagelser eller brug af faste vendinger, ordsprog eller fraser. Som det er fremgået ovenstående, er det karakteristisk for netop dette narrativ, at det indledes med en signifikant prolog, der modsvares af en mere diffus epilog. Hermed etableres der en cyklisk strukturering, der næppe har været bevidst, men nærmere bekræfter, hvordan stil og indhold kan komme til at hænge sammen.

## Metaforer

Der er få men overordentlig markante metaforer i dette narrativ. Mest markant er metaforen, der dukker op i en kontekst og på baggrund af nogle refleksioner over at have været uden for fællesskabet, da hun serverer til hendes tidligere classes klassefest; *"Der fik jeg lyst til at være med og tænkte; Gid jeg dog bare havde været i den klasse". Jeg tager tingene, fordi sådan er de, men nogen gange har jeg også lyst til at være i den anden båd"*. Med brugen af denne metafor antyder Nanna, hvordan det er at være hende og på gyngende grund, og at hun i sådan en situation naturligt nok helst vil opholde sig i den båd, hvor de andre er. Brugen af denne metafor bliver her til et stærkt billede på, hvordan det kan opleves at være uden for fællesskabet. Ud over denne markante metafor er der de mere almindelige metaforer, der er med til understrege positioner som 'ude' eller 'inde' samt at havne eller ikke at havne på 'den rigtige hylde'. Ligesom det at 'kæmpe' for det ene eller det andet også i Nannas narrativ bliver anvendt som metafor, og dermed understøtter beskrivelsen af en oplevelse af at være i en sårbar position. Med denne type metaforer bekræfter Nannas narrativ en generel oplevelse i de 32 narrativer. Ydermere anvender Nanna to andre referencer og metaforer i sit narrativ. I forbindelse med lektielæsningshjælp som ung pige i huset fremstiller hun sig selv som en modsætning til *"Kloge Åge"*. Måske dette kunne bunde i, at hun, i sit komplicerede forløb gennem uddannelserne, har mødt måske mere end en lærer, elev eller studerende, hun har oplevet som bedreviddende eller det, der var værre. I hvert fald optræder metaforen *'Kloge Åge'* her som en negativ modsætning til det pædagogiske perspektiv Nanna vil fremhæve som det optimale for en lærer – elev relation. Endelig inddrager Nanna en metafor og en reference til astrologi med en henvisning til, at hendes eget stjernetegn er Vædderen. Vædderen der angivelig kendetegner styrke og ledelse lånes her til at symbolisere og understrege, at Nanna OGSÅ ser sig selv som en stærk person trods de mange forhindringer på vejen til læring og kompetencetilegnelse.

## 'Hændelser' i forbindelse med den situerede kontekst for det narrative interview

Der er ikke tale om direkte henvendelser til interviewerens i den situerede kontekst. På den anden side skaber introduktionen eller 'prologen' en fortæller – lytter relation, der understøttes af forløbet mellem første og andet møde mellem de to, idet Nanna refererer til forholdet, mellem det hun fortalte i sit narrativ ved det første møde, og de korrektioner

eller refleksioner, der fremsættes på det andet møde. Ligesom hun refererer til forhold, der er under forandring efter dette første møde; *"Samtidig med, at jeg efter at have snakket med dig, er der så mange ting, der er åbnet, hvor jeg tænker; har det virkelig været så slemt?"*. Der synes måske nærmere at være tale om, at Nanna fører en indre dialog, der tilligemed betyder, at hun i denne 'forhandling' taler højt med sig selv. Unægtelig en stærk demonstration af refleksion. Således er dette et narrativ uden 'brud' Nannas fortælling.

### **Det, der ikke fortælles om i narrativet**

Det forekommer næsten ufint her at nævne aspekter, Nanna ikke kommer ind på i sit meget informativt og mættede narrativ. På trods af dette er der nogle felter, der kun i begrænset omfang, stort set ikke eller overhovedet ikke reflekteres over. Forældrene spiller en vigtig rolle i Nannas liv, uden at der for alvor på noget tidspunkt fortælles om de konflikter mellem forældrene og Nanna, der mere end antyder, latent at være til stede, i eks forskellige syn på uddannelse. I denne sammenhæng forekommer lillesøsterens generelle tilværelsesproblemer at være et ikke uvæsentligt aspekt af dynamikken i denne familie. Dette forholder Nanna sig til om end meget kort. Livet i Nannas egen familie med mand og barn er ligeledes underbelyst i dette narrativ i forhold til det forventelige, om end støtten fra manden til hendes uddannelsesplaner nævnes, ligesom Nanna kort nævner, at det nye lille barn har gjort en forskel. Men udover at Nanna fremhæver mandens støtte i uddannelsesmæssig sammenhæng, er der ikke mange informationer at hente. Endelig fortæller Nanna ikke om nære betydningsfulde veninder eller venner i hendes liv. Dette kunne være et forventeligt kapitel i et så dynamisk reflekteret narrativ om relationer.

### **Deltagelse eller ikke deltagelse; om det 'lille narrativ' i det 'store narrativ'**

Som antydnet i analysen er deltagelse DET centrale tema i Nannas narrativ. Dette udstilles næsten kropsligt smerteligt i den situation, hvor hun fortæller om dengang, hun som tjener serverede for sin oprindelige klasse og samtidig i øjeblikket siddende overfor mig, hvor hun fortæller sit narrativ, reflekterer ved hjælp af bådmetaforen, og konkluderer, at hun faktisk godt ville have sejlet i deres, læs: klassens, båd. I refleksionen indgår tilligemed en ambivalens, der, dels omfatter denne misundelse, dels udtrykker en glæde over at have kæmpet og så i kraft af dette at have vundet sejre med chancen til af at vise andre, at hun godt kunne tage eks. en uddannelse. I Nannas tilfælde har deltagelse været central, også

fordi hun trods diverse problemer i den grad har formået at bringe sig selv i spil i praksisfællesskaber trods svære odds. Karakteristisk for perspektivet i dette narrativ er det således, at Nanna på en og samme tid har tilpasset sig, men også samtidig har udfordret de praksisfællesskaber og positioner, hun, enten er tildelt af 'det store narrativ', eller selv har kæmpet sig adgang til. Hvilket unægtelig er en balance på en knivsæg, og derfor ikke uden fare for at ende galt, men hvad er det Nanna lykkes med? Set fra perspektivet 'det lille narrativ' kan det konkluderes, at deltagelse for Nanna er blevet til en succes, fordi hun igen og igen med sit gå på mod formår at tiltvinge sig positioner, der viser sig at blive sejre, der øger selvtillid, selvagtelse og selvværd. Tilpasning og kamp som et personligt perspektiv kan således siges at rumme muligheden for deltagelse. Især når det, som i Nannas tilfælde, er et åbent perspektiv, hvor hun, selv om hun næsten synes fejlplaceret i specialklassen, fremhæver på hvilke måder, hun har lært noget af at være sammen med kammerater med væsentlige psykiske handicaps. Set fra perspektivet 'det store narrativ' har Nanna via diagnoser og foranstaltninger fået mulighed for et læringsforløb lige fra folkeskolens specialundervisning via efterskole, højskole, VUC til den MVU uddannelse som pædagog, hun nu er ved at afslutte. Den meget roste danske 'Flexicurity' model med vægt på voksenundervisning må i denne sammenhæng siges at have været medvirkende til, at Nannas projekt med at få en uddannelse, er tæt på at lykkes. Det, der forbinder 'det lille narrativ' med 'det store narrativ', synes altså i høj grad at være et personlighedsrelateret perspektiv kombineret med en regulerende lovstyring af praksis i samfundet, hvor der igennem hele forløbet netop ikke opstår en afgrundsdyb kløft mellem de personlige muligheder og de systemdefinerede udfordringer for, at der kan etableres meningsgivende og dermed en udviklingsfaciliterende deltagelsespraksis. Til gengæld viser Nanna også med sit narrativ, hvor skrøbelig funderet dette 'møde' mellem individ og system i virkeligheden er. Meget kunne ellers være gået galt for Nanna; lige fra det, der vel kan karakteriseres som den sociale arv i form af hendes forældres syn på uddannelse, til det, der sker i hendes egen lille familie. Set i det perspektiv er Nanna absolut en såkaldt mønsterbryder.

### **Hvordan er Nanna blevet fortalt af det 'store narrativ'?**

Meget tidligt i sit narrativ introducerer Nanna selv, at hun er ordblind med referencer til, at hun er født halvanden måned for tidligt, uden reference til undersøgelser, dokumenter eller

diagnoser i sygehusregi. Diagnosen ordblind stilles angiveligt tidligt i hendes skoleforløb efter en henvisning til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Herefter følger typiske foranstaltninger i specialpædagogisk praksis, hvor Nanna tilknyttes undervisningen i en specialklasse og senere kommer på en såkaldt specialefterskole for unge 'normaltbegavede med læringsvanskeligheder'. Nanna refererer ikke specifikt til formuleringer fra undersøgelser eller rapporter med beskrivelser af hendes problemer set fra perspektivet 'det store narrativ'. På den anden side er temaet normal eller ikke normal et ikke uvæsentlig tema i dette narrativ. Nanna synes at have på fornemmelsen, at hun er defineret som 'ikke normal' af systemet, for hvorfor skulle alt det skete ellers være overgået hende. Også i forhold til forældrene er der en udtalt mistænksomhed i forhold til, at de nok opfatter hende som 'ikke normal', efter hun er blevet undersøgt af psykolog mv. Denne fortælling kæmper Nanna med igennem hele forløbet, idet hun i forhold til 'det store narrativ' igen og igen lader sig normalisere, i og med hun indgår i mange foranstaltninger med sigte på 'at blive til noget', og ikke som den, der bare er og forbliver den dumme fra D klassen. Lærerne, som repræsentanter for det 'store narrativ', og dem der 'fortæller' Nanna, synes fra Nannas retrospektive perspektiv mere eller mindre alle sammen at være blevet overraskede over, at hun opnår det, hun gør uddannelsesmæssigt. En central hændelse, der illustrerer dette perspektiv er, når Nanna konstaterer, at den lærer, der netop ikke sætter hende i bås på baggrund af det, der er skrevet om hende og den måde hun er fortalt på, også er den lærer, der for alvor får sat læringsprocesser i gang. Således synes relevansen af stadig at forholde sig til Rosenthal effekten endnu engang bekræftet. I forhold til elever og medstuderende hun møder i forskellige sammenhænge, er der ligeledes en 'frontlinie' i hendes kamp, idet hun her oplever at møde bestemte forventninger, der mere er fokuseret på den hun må være i kraft af, hvordan 'det store narrativ' har fortalt hende, end den hun tilsyneladende reelt egentlig er som person.

### **Værdier og æstetik**

Kendetegnende for Nannas narrativ er den nysgerrighed, interesse og åbenhed i forhold til omgivelserne, der omsat til et angiveligt meget positivt livssyn, er styrende for hendes liv. Dette, kombineret med ønsket om at være i arbejde og målet om uddannelse, indikerer en grundlæggende værdi, hvor det er afgørende, at det nytter, og at 'man', in casu hende, er til nytte for omgivelser og samfund. Dette værdibaserede perspektiv fastholdes øjensynligt

som en gennemgående tolkning også på udsigelsestidspunktet, idet eks. oplevelsen i skolen med lærerne, der skuffer hende ved ikke at holde, hvad de lovede hende i forhold til at komme tilbage på klassen, samt oplevelsen af selv at blive nødt til at betale for at komme på daghøjskole for at undgå at gå ledig et halvt år, IKKE i narrativet fremstilles som store og skuffende løftebrud. På samme måde bliver oplevelser med mobning, selveksklusion eller det at gå i D klassen eller "Dummeklassen" ikke på tidspunktet for fortællingen fremstillet fordømmende af Nanna. Tværtimod synes der i Nannas meningstilskrivelse nærmere at være tale om forsøg på at forstå og måske ligefrem tilgive i forhold til, det der skete. Under alle omstændigheder vidner den fraværende, men oplagte fordømmelse om værdier, der er nuancerede i forhold til, hvorfor nogen handler, som de handler. Dette perspektiv kan genfindes i nogle oplevelser fra Nannas voksenliv, bl.a. da hun på kagefabrikken oplever en chef, der behandler hende dårligt og i øvrigt angiveligt foretager seksuel chikane overfor de kvindelige medarbejdere. Ligesom hun senere på højskolen oplever elever, der sætter hende i bås og tror, at hun er "dum", fordi hun er ordblind eller har nogle specifikke læringsvanskeligheder. I begge tilfælde formår Nanna at sætte disse mennesker 'på plads', i og med at hun markerer egne holdninger og værdier. Sammenfattende kan dette perspektiv på værdier måske relateres til den stolthed, der manifesterer sig ved, at hun tør og kan sige fra, når dette forekommer nødvendigt for at fastholde sin integritet. Etik og dermed æstetik i form af et fornuftigt, fair og fremadrettet livssyn er dermed markante temaer indlejret i et narrativ mere end dette er ekspliciteret i form af 'store ord'.

### **Dette narrativ; analyse og tolkning i relation til forskningsspørgsmålet**

Med dette afsnit nærmer perspektivering til denne afhandlings forskningsspørgsmål sig. Som et link hertil afsluttes denne bevægelse 'ned i' - og 'op igen' i dette narrativs univers med sammenfattende at vurdere centrale temaer i narrativ forskning, som de 'virker' i Nannas narrativ. Som det er fremgået, er der et markant plot i dette narrativ, der er styrende for den røde tråd i fortællingen. Plottet formuleres som nævnt i en metafor om det ønskværdige i hellere at have været i de andres båd end at være i den båd, hun reelt var i. Indeholdt i dette plot er der oplevelsen af ikke kun at være udenfor, men også at denne position er forbundet med fare for forlis. I plottens sammenhæng bliver det afgørende derfor hvordan protagonisten in casu Nanna klarer dette. Som fortæller fremstiller Nanna et

narrativ, der igen og igen viser, hvordan hovedpersonen agerer i dette. Med stor detaljeringsgrad, konsistens og overbevisning argumenter Nanna for, at dette plot har været med til at skabe en læringshistorie og udvikling for hende som protagonist. Men der er tilligemed et fortællerperspektiv, der reflekteret og nuanceret også har blik for ambivalensen mellem læring og risiko. Ikke kun i perspektivet, men især i det indholdsrige og illustrative narrativ baseret på eksemplariske episoder bidrages til et klart struktureret fortælleforløb, der ydermere i indledning og afslutning understreger den røde tråd. Med dette klare plot er der tale om et narrativ med en konfiguration, der er lidt anderledes i og med der indledes med en prolog. Denne prolog, sammen med afslutningen, fremstår som en ramme omkring et overvejende kronologisk opbygget narrativ. Med prologen præsenteres også det forhold, at fortælleren allerede har tænkt meget over årsagen til sit handicap, fordi hun gerne vil finde en forklaring og en mening herpå. Og ikke nok med det, så har Nanna faktisk allerede to gange selv forsøgt at skrive sin historie. Dette kunne forklare det faktum, at dette narrativ fremstår eksemplarisk for dele respondentgruppen, på en række, men ikke alle felter. Søgning efter mening, eller i bedste fald forklaring og forståelse, er således støttende for udviklingen af den røde tråd omkring plottet. Meningstilskrivelse er i dette narrativ i høj grad et produkt af de utallige refleksioner, Nanna har gjort, ikke kun for sig selv alene, men i høj grad sammen med eks. hendes kæreste og dennes forældre samt nogle af hendes tidligere lærere fra skolen. I det hele taget er der næppe tvivl om, at når mening er så udfoldet som i dette narrativ, hænger det også sammen med alder og erfaringsbaggrund, samt sproglige og kognitive kompetencer. Den narrative sandsynlighed i Nannas narrativ må vurderes som værende høj idet kausalitet mellem episoder og refleksioner fremstår udfoldet som almen menneskelige erfaringer, fortalt nøgternt og transparent med et klart blik for pointer og læringspotentiale. Sandsynlighed er i lyset af sammenhængen mellem de huskede tolkede episoder, og den aktuelle tonede fremstilling derfor absolut en kvalitet ved dette narrativ i forhold til at uddrage information, viden om og indsigt i, hvordan det opleves, at have været henvist til specialundervisning for så retrospektivt i en anden tid og på et andet sted, i relation til en kontekst, der er min afhandling, at skulle sandsynliggøre oplevelserne som sammenhængende og meningsfulde i et aktuelt perspektiv.

## 6.4.2 Caseanalysen i forhold til møde, materialisering og mestring

Med dette afsnit og det efterfølgende afsnit 6.4.3 stilles der opsummerende skarpt på de tre begreber møde, materialisering og mestring, hvorved der samtidig kastes lys over temaerne transitions og anerkendelse samt dermed inklusion og specialpædagogik som denne praksis udfoldes i Nannas narrativ. Disse begreber og temaers fremtrædelsesform vil i det følgende blive eksemplificeret og opsummeret for at give et overblik, for således fortsat, på den ene side at fastholde perspektivet om at 'lade narrativerne' tale deres eget sprog og, på den anden side holde tolknings- og analyse processen åben frem mod konklusioner og perspektivering i afhandlingens sidste afsnit.

### **Mødet (med 'skole', lærer og læring)**

Karakteristisk for Nanna er det som nævnt ovenfor, at hun i den grad er fokuseret på læring i alle dens former. Igen og igen opsøger hun læring, fordi hun vil have en uddannelse, ligesom hun selv fremhæver, hvor meget hun har lært på de mange og meget forskellige arbejdspladser, hun har været omkring. For Nanna er der således tale om mange møder med læring, men nok så relevant er det, at hun i sit narrativ tilligemed beskæftiger sig med egen læring og de refleksioner, denne proces afstedkommer. Hermed bliver dette narrativ med denne udfoldede personliggørelse af læring særlig interessant og faciliterende for en forståelse af centrale aspekter ved de møder med læring, hvor det reelt er mødet med egen læring, der er i fokus. Det er, som om hun i sit narrativ centrerer sit liv omkring netop læring, hvilket afspejler sig i hendes svar på et af de afsluttende generelle spørgsmål om at fortælle om en signifikant læringssituation, hvor hun fortæller; *"Det er svært at sige. Der er mange ting. Jeg tænker, efter jeg er kommet i gang med at læse, er jeg blevet mere afklaret om, at jeg er kommet på den rigtige hylde. Det er det, jeg brænder for. Det er måske, fordi, det ikke er sådan noget med sagaer og andet, der ikke sagde mig noget. Men det jeg læser her, betyder noget for mig. Jeg har fået orlov et år, fordi jeg fik et barn. Da jeg kom tilbage efter denne orlov forstod jeg pludselig meget af det, jeg havde lært på de første semestre"*. Med dette citat illustreres flere helt essentielle forhold, der ikke kun vedrører Nannas læring, men forhold der absolut kan generaliseres. Nanna fremhæver eks., at det, hun læser nu, har betydning for hende, eller med andre ord er det autentisk læring, idet der er en sammenhæng mellem hendes eget liv og hendes læring.



Ligesom hun understreger betydningen af perspektivskift, i og med hendes orlov i forbindelse med fødselen af hendes første barn har betydet, at hun ser læring og tilegnet viden etc. i et andet mere kvalificeret lys. Denne fortsatte bearbejdning nye perspektiver er formentlig medvirkende til, at Nanna oplever at være kommet på den rette hylde, hvor hun netop som pædagog, mere eller mindre bevidst, kan trække på de utallige erfaringer, hun selv gennem tiden har gjort med læring. Som det er fremgået er disse erfaringer tilegnet i mange forskellige, såvel formelle, som uformelle læringskontekster. Disse erfaringer, selvfølgelig tolket og udlagt retrospektivt, har undervejs i forløbet givet skærpet hendes opmærksomhed omkring hvilke kvaliteter, der var til stede eller fraværende med den konsekvens, at hun i en række situationer forlader en læringskontekst. Dette perspektiv manifesterer sig ligeledes i, at Nanna tilsyneladende udvikler en kritisk, men også (selv)konstruktiv, måde at forholde sig til de pædagogiske rammer på. Hun udtrykker for eksempel grundlæggende tilfredshed med at have været henvist til undervisning i en specialklasse og flere af de andre foranstaltninger, hun 'udsættes' for. Nanna er således mere fokuseret på sådanne ydre rammer end på eksempelvis lærernes betydning for læring. Selv om hun aktuelt i forbindelse med at fortælle sit narrativ har haft kontakt med den tidligere klasselærer, giver hun heller ikke vedrørende denne lærer indtryk af, at det har været en signifikant anden i hendes liv. Når hun en sjælden gang kommer ind på lærere og mødet med disse, er det, dels fra et neutralt perspektiv, dels fra et perspektiv, hvor der generaliseres ved eks. at se på, hvordan en lærergruppe som et kollektiv kan opfattes, frem for at fokusere på den enkelte lærer. Som nævnt ovenfor er der en eneste lærer, der fremhæves positivt og dette sker i forbindelse med en oplevelse af netop perspektivskift i og med, at den pågældende lærer netop ikke møder Nanna med en Rosenthal attitude og altså specielle præfabrikerede negative forventninger, men netop møder Nanna nysgerrigt og åbent. Dette giver Nanna en stærk oplevelse af et 'rum' for læringsmuligheder. Måske er det blandt andet på basis heraf, at hun som ung pige i huset 'tør' møde sin egen læringshistorie og oven i købet viser at kunne lære af den og bruge den aktivt i den måde, hun strukturerer lektielæsning på. En tilgang der står i skarp modsætning bl.a. til den måde hendes egen mor håndterede lektielæsning på derhjemme.

## **Materialisering (af selv, identitet og relationer)**

Nannas narrativ er historien om at finde sig selv ved at prøve selv at fortolke og forstå, det der er sket i hendes liv gennem læring med pædagogik som udfordrer, ledsager og støtte. Ligesom det er et narrativ om at finde identitet ved at teste sig selv i forhold til forskellige praksisfællesskaber med det mere eller mindre bevidste mål at finde en funktion eller et formål for livet. Nanna selv taler om forandring, når hun introducerer eksempler fra hendes udviklingsforløb; *"Hvis jeg skal give eksempler på, hvordan jeg fik lov til at forandre mig"*. Men denne forandring tilskriver hun i høj grad betydningen af relationer til de andre, i og med hun peger på omgivelserne og i øvrigt bliver ambivalent i forhold til, i hvilket omfang det er hende selv eller omgivelserne, der har forandret sig. Under alle omstændigheder fremstår materialisering af selv og identitet således som det helt centrale tema i dette narrativ, stærkt relateret til relationer og følelser, der for Nanna har vist vej mod udvikling mere end mod de faktorer, der har blokeret. I sit narrativ har Nanna ikke udpræget fokus på tilknytning og signifikante andre, men i langt højere grad er der fokus på Nanna selv og hendes selvobjekter, der udfoldes blandt andet i forbindelse med følelser. Atypisk for den overvejende del af de 32 narrativer er den primære emotionelle grundtone her positiv og fokuseret på glæde i forbindelse med at lære noget, der betyder vækst og flere muligheder for handling. At denne følelse er dominerende i mange af Nannas refleksioner, er fremgået af ovenstående analyse og skal ikke uddybes yderligere her. Kun i én sammenhæng fortæller Nanna om angst provokerende situationer, og dette er i forbindelse med den dreng, der bliver hendes sidekammerat og indimellem går amok, hvor hun forventeligt reagerer med at blive bange. En anden mere diffust fortalt oplevelse, med karakter af en ikke færdig bearbejdet angstprovokerende oplevelse, er erindringen om mødet med skolepsykologen, gennemførelse af testen samt den efterfølgende samtale. Ligesom følelsen af at blive overrasket, der kan overvælde og tone hukommelsen, ikke forekommer i fortællingen, måske fordi det høje refleksive niveau, den stringente narrative konfiguration og konsistens i fortællingen ikke giver plads for denne følelse. Af andre grundlæggende følelser som eks. vrede, afsky og tristhed, er der kun ganske få og perifere eksempler på disse i Nannas perspektiv, som når hun kort fortæller om at føle sig kasseret, og at denne oplevelse godt kan være forbundet med en bitterhed, uden at dette i og for sig alvorlige og tunge perspektiv præsenteres yderligere. Disse følelser afløses dog også hurtigt i narrativet af andre mere positive og socialt relaterede følelser, idet Nanna hurtigt dernæst

selv fokuserer på, hvordan hun har klaret sig sammenlignet med andre. Mere udtalt, men på et metaplan og ikke på et personligt plan, er forekomsten af sekundære, relationelle eller socialt relaterede følelser som eks. jalousi. Som nævnt ligger der bag brugen af den centrale metafor, om gerne 'at ville have været i den anden båd' helt oplagt en udtrykt jalousi i forhold til gerne at have villet være en del af fællesskabet i klassen. Stolthed er på den anden side en nok ligeså vigtig følelsesmæssig toning af Nannas narrativ, som det ligeledes er fremgået ovenstående. Ydermere er stoltheden særlig knyttet til jalousien, idet Nanna næppe ville have opnået mulighed for de personlige sejre, hvis hun ikke var kommet i den anden position, der netop muliggjorde oplevelsen af glæde og stolthed ved at kunne vise dem alle sammen, at det, at gennemføre en uddannelse, det kunne hun godt i sidste ende trods de svære odds. I og med Nanna i sit narrativ er så orienteret mod det glædelige og opbyggende i livet, er det måske ikke så mærkeligt, at en følelse som skyld ikke er repræsenteret ikke er repræsenteret i narativet. Endelig er der emotioner, der kan siges at udgøre 'et baggrundstæppe' for oplevelser. Af disse følelser er der her især grund til at fremhæve følelser som rolighed og tilfredshed, i øvrigt i forlængelse af den grundlæggende følelse af glæde, der alt overvejende gennemsyrrer tonen i dette narrativ.

### **Mestring (af eget liv og medborgerskab)**

Grundlæggende er dette narrativ en fortælling om at blive en mester. Eller rettere er det en fortælling om den begivenhedsrige rejse gennem livet, det er at turde og lade sig forandre og trods dårlige odds, at kunne bevæge sig fra en placering i en specialklasse til at afslutte en bacheloruddannelse eller mellemlang videregående uddannelse som pædagog. Bag dette alene i sig selv imponerende forløb gemmer sig en række andre forløb, der alle også rummer elementer af mestring eller empowerment og måske kan siges at udgøre fundamentet for denne rejse. Allerede i skolen synes Nanna at have haft en gryende fornemmelse for, hvad det var, hun havde brug for at lære, samtidig med at hun tilsyneladende var i stand til at kommunikere dette. Den personlige mestring udviklede sig bl.a. i perioden som ung pige i huset, hvor Nanna opbyggede selvtillid og selvværd i og med hun fik ansvar for ikke kun at passe børn, men også for, at de lærte noget. En opgave hun bl.a. løste ved at inddrage erfaringer fra egen barndom. Senere som fabriksarbejder på kagefabrikken bliver hun en signifikant anden for nogle af hendes kolleger, i og med hun giver dem nogle strategier til, hvordan de kan klare at løse bestemte læseopgaver. På

baggrund af oplevelserne der, opdager hun relativt hurtigt, at kagefabrikken ikke er et sted, hun skal blive rasten af livet. På vejen videre gennem arbejdslivet, bl.a. i forbindelse med jobsøgning og erhvervelse af søgte jobs, beviser hun, at hun i kraft af et gå på mod og et personligt drive er i stand til at opnå det hun vil; hun søger job, der ikke er slået op og får det, hun springer over 50 andre i en ansættelsesprocedure, selv om hun kommer for sent til samtalen mv. Kendetegnet er det ligeledes i et empowerment perspektiv, at hun generelt forlader de ansættelser, hvor det ikke fungerer, eller underforstået, der hvor Nanna ikke oplever at hun lærer noget. Summa summarum efterlader det indtrykket af Nanna som 'leder i sit eget liv', der kommer til at fremstå som profilen på sammensmeltningen af protagonist og fortæller i dette narrativ. At kunne mestre eget liv på væsentlige områder, som Nanna præsterer, er i høj grad et eksempel på hvordan empowerment kan rumme perspektiver af at være produkt og proces på en og samme tid.

### **6.4.3 Caseanalysen i forhold til transitions, anerkendelse og inklusion**

Med denne overgang følger en opsummering vedrørende temaerne transitions og anerkendelse, samt en perspektivering og uddybning i forhold til specialpædagogik og inklusion. Med dette perspektivskift åbnes der for at 'indtage' en meta position i forhold til hvordan skolepraksis, som fortalt i dette ene narrativ, afspejles i relation til elementer i afhandlingens teoretiske korpus.

Vedrørende **transitions** eller **overgange i tid og sted** fortæller Nanna om mange formelt definerede overgange, mellem forskellige klasser, skoler og arbejdspladser og til sidst tilbage til uddannelsessektoren, i sit narrativ. Ligesom de uformelle overgange, mellem forskellige bosteder og boformer hun engagerer sig så stærkt i, får en stærk position i dette narrativ. Der er ikke markante problemer overhovedet i nogen af disse transitions, således som Nanna selv fremstiller sit forløb med de rigtig mange skift. Tværtimod er det således, at overgange som skift mellem folkeskole og efterskole opleves positivt, idet hun oplever at komme blandt ligesindede og hvis ikke det, så alligevel kan få noget ud af at møde disse i første omgang anderledes mennesker.

Vedrørende **overgangsobjekter og selvobjekter** er det i første omgang påfaldende, at Nanna i dette narrativ ikke omtaler venner eller veninder ud over kæresten i positioner

som væsentlige overgangsobjekter eller bare relationer. På den anden side er det netop et markant træk i Nannas narrativ, at hun, siden skoletiden i flere situationer, så at sige har været gennemsigtig eller ikke tilstede for andre, og derfor som mere eller mindre selvvalgt 'usynlig', ikke har skabt selvobjekter. Derfor er kæresten nok, selv om han kun omtales perifert, nu den centrale person for Nanna sammen med hendes barn. På trods af, at kæresten ikke præsenteres grundigere, er der alligevel en fornemmelse af, at der er en ikke uvæsentlig modsætning mellem, på den ene side kæresten og dennes forældre, og på den anden side hendes forældre. Den modsætning kan entydigt relateres til forskellige opfattelser af nødvendigheden af at uddanne sig. Om ikke andet kan denne situation siges at have skærpet Nannas ønske om at få sig en uddannelse og dermed markere hvilken side, hun var på. Hvor Nanna, måske tidligere som mindre og før mødet med kæresten bl.a. som drengepige med særlige interesser, godt på visse felter kunne identificere sig med faderen, er der efter mødet med kæresten og dennes familie tale om et skift. Dette skift betyder tilsyneladende, at Nanna får nye kærlighedsobjekter, der ydermere virker støttende på hendes tanker om uddannelse, hvorfor hun ikke har problemer med at frigøre sig fra forældrenes indflydelse. Denne modsætning og ambivalente situation er måske tilligemed det, der gør Nanna afhængig af egne selvobjekter med baggrund i tidligt grundlagte gode relationer til forældrene, i forhold til for eksempel at finde resurser til at modstå situationer, hvor hun trues på sin integritet i de år, hun er på efterskole og arbejder forskellige steder. Det er med dette potentiale hun formår at fastholde selv billeder og selvobjekter, der spejler hendes mål om at ville 'blive til noget'.

Relateret til **inklusion og specialpædagogik** fortæller Nanna grundlæggende et narrativ om bevægelsen fra eksklusion til inklusion, hvor pointen i dette fortælleperspektiv netop er 'outsider' positionen. Det, at have befundet sig i periferien så at sige af det normale, har givet Nanna indsigt og selvindsigt, men også viden om væsentlige aspekter i relation til inklusion og specialpædagogik. Helt overordnet, og på baggrund af det fortalte narrativ, kan det næsten forekomme som en fejlplacering, at Nanna nogensinde har været henvist til undervisning i en specialklasse bl.a. sammen med mongoler og andre alvorligt handicappede. I narrativ tid i folkeskolen oplever hun ikke denne placering som et overgreb, snarere tværtimod, idet hun fremhæver, hvad hun lærte om vigtigheden af at have et positivt perspektiv på tingene, som de nu engang var eller udviklede sig til. I

modsatning til de utilfredse og irriterende tidligere klassekammerater, der aldrig var tilfredse. Således bliver det at være ekskluderet også en læreproces, selv om Nanna grundlæggende, blandt andet betinget af, at hun i specialklassen på flere områder oplever indholdet i undervisningen som irrelevant for hende, hvor hun nu i aktuel tid mener, at det ville have været bedst at være blevet i den oprindelige klasse. En anden læreproces vedrører det forhold, at hun bliver skuffet over ikke at være tilknyttet begge klasser, som lovet af lærerne. Endelig er der oplevelserne med den mobning, der iklædes at blive ignoreret og som Nannas 'svar' herpå, at ekskludere sig selv, da hun bliver elev i specialklassen. Sådanne oplevelser i krydsfeltet mellem almen undervisning og specialundervisning er selvkært forhold, der kan være ødelæggende for de transitions, hvor tilegnede kompetencer på et niveau gerne skulle kunne realiseres på et andet niveau i systemet af praksisfællesskaber lige fra mikro – til makro niveau.

I dette narrativ er **anerkendelse** absolut et centralt tema, i og med Nanna så markant forfølger målet om at få en uddannelse. At anerkendelse er et centralt tema afspejles ligeledes i det plot, der er fokuseret omkring det at sammenligne sig selv med andre, og anerkendelse bliver så et markant tema i de dele af fortællingen, der refererer til andres forundring og formodentlig beundring over alt det, Nanna har opnået. Anerkendelsen, og den deraf afledte stolthed, bliver dermed to sider af samme sag, der for Nanna kan kategoriseres som motivation og mål på en og samme tid. I disse sammenhænge er anerkendelse og stolthed dog samtidig lige netop akilleshælen i relationer til familie, professionelle samt kammerater og omgivelser, i det hun, som et af livets selvfølgelige grundvilkår, oplever og må tåle at møde alt andet end anerkendelse. Manglende forståelse, kritik, afvisning eller ligefrem at blive ignoreret er også for Nanna vilkår for udvikling af kompetencer til at mestre møder og materialisering af selv og identitet. I forhold til familien er anerkendelse et tema i forbindelse med de forskellige opfattelser af vigtigheden af at få en uddannelse. Der refereres her især til faderen i, hvor det ellers oftest er moderen, der er en central person omkring uddannelsesvalg etc. Det er i dette narrativ diffust, i hvilket omfang far og mor viser Nanna anerkendelse, og heri er der sandsynligvis en konflikt gemt, idet netop forældres anerkendelse må anses for særdeles vigtig. Ligesom der i parallelhistorien med lillesøsteren, der på den ene side er fagligt meget dygtig, men på grund af en række andre problemer ikke klarer sig godt, måske

også er gemt en konflikt vedr. anerkendelse, i og med forældres fordeling af anerkendelse i en søskendeflok kan være årsag til jalousi eller føre til andre relationelle komplikationer. I forhold til lærere er der i dette narrativ kun en lærer, der viser Nanna anerkendelse og via denne, som Nanna oplever det, formår at støtte hendes udvikling og læring. Nannas oplevelse af læreres og andre professionelles støtte i folkeskolen via anerkendelse er, at denne stort set er fraværende i modsætning til det, hun senere oplever på efterskolen. I forhold til kammeraterne er der i skolen ikke megen anerkendelse, snarere tværtimod, idet Nanna tyer til selveksklusion for at undgå ubehageligheder. I specialklassen, der på nogle områder fremstilles som et 'helle', refererer Nanna til situationer, hvor det, underforstået, godt kunne være anerkendelse, der blev distribueret imellem kammeraterne. I forhold til de andre omgivelser Nanna bevæger sig rundt i som voksen, er der på flere arbejdspladser tale om, at hun møder og oplever anerkendelse fra kollegers eller lederes side. Denne anerkendelse fremtræder som markante, lærerige og støttende oplevelser i dette narrativ.

I et **inklusions og specialpædagogisk** perspektiv er forskellige former for anerkendelse centrale, fra den praktisk personlig anerkendende relation, til hvordan formuleringer i lovgrundlag om anerkendelse omsættes i handling. I Nannas narrativ kommer der relativ tidligt en 'slange ind i paradiset' i og med hun, på baggrund af nogle problemer, henvises til en pædagogisk psykologisk undersøgelse, der betyder, hun må forholde sig aktivt til normalitetsbegrebet. Når Nanna derefter henvises til at skulle modtage al undervisning i en specialklasse, selv om hun var lovet en fortsat tilknytning til hendes oprindelige klasse, kan dette tolkes som en manglende forståelse og accept af Nannas specifikke behov og samtidig at blive bortdømt fra fællesskabet. I det hele taget kæmper Nanna for opfyldelse af nogle specifikke ønsker om at have visse fag og et brugbart eller autentisk indhold i sin undervisning. Disse mere end legitime ønsker synes ikke at blive opfyldt i folkeskoleregiet, hvorfor det kan konstateres, at Nannas undervisning i folkeskolen næppe kan siges at være blevet tilrettelagt i overensstemmelse med de gældende cirkulærer og vejledninger for specialpædagogikken. Senere på efterskolen synes der til gengæld at være tale om meget positive oplevelser med det faglige og anerkendelse af kompetencer. Som en konsekvens af ovenstående er det uomtvisteligt at hensigterne vedr. inklusion, som det fremgår af Salamanca erklæringen, ikke altid følges af lærere, skoleledelse og myndigheder. At Nanna så alligevel opnår så megen deltagelse i forskellige kontekster

eller 'settings', skyldes i høj grad hendes eget drive for at ville lære noget og vise, at hun faktisk godt vil lære noget, for på denne måde at opnå anerkendelse. Det springende punkt er for Nanna, og andre i samme position, spørgsmålet om, hvilke strategier der bliver styrende for forholdet til fællesskabet. Bliver det flugt eller kamp (flight eller fight), der ender med at være strategi. For Nanna er der tale om et både og, idet hun vælger flugt eller selveksklusion i forhold til fællesskabet, men på den anden side vælger at kæmpe for at lære at lære at lære, hvorved hun i virkeligheden fastholder muligheden for inklusion i forhold til hele tiden at være i gang med at uddanne sig. Dette komplekse dynamiske forhold mellem inklusion og anerkendelse er unikt for de 33 narrativer, men på den anden side er der måske netop heri nogle muligheder for psykologisk pædagogisk og didaktisk at skabe læringssituationer og læringsmiljøer i dette begrebs bredeste forstand.

## **6.5 Et indskud og introduktion til et perspektivskift**

Med analysen og tolkningen af alle de 33 narrativer er der produceret viden om temaer, plot og præsentationen af en analyse og tolkning af en enkelt eksemplarisk case, og dermed er der lagt op til flere mulige 'snit' i konklusionerne i forhold til møde, materialisering og mestring og den specialpædagogiske kontekst. Disse 'snit' vil blive fremlagt og uddybet i del VII af denne afhandling, men som det indledningsvis fremgik af afsnit 2.1, er en vigtig pointe i arbejdet (også) med en ph.d. afhandling at få belyst hvilket perspektiv, der forskes, menes og skrives fra. Det mere eller mindre bevidst valgte perspektiv vil have en vis skjult eller åbenbar indflydelse på konklusioner mv., og det vil derfor være relevant, at dette perspektiv inddrages. Måske denne 'afstikker' kan opleves som en digression, på den anden side kan afvigelser være befordrende for nye opdagelser og erkendelser i en proces som denne. Ligesom afvigelser i forhold til det normale i ethvert menneskeligt fællesskab ligefrem kan være nødvendige for at fællesskabet beriges.

## **6.6 Mit eget narrativ; tilbage mod 'det store narrativ'**

### **Introduktion**

Konteksten for fortællingen af mit narrativ var et af to miljøskifte. Fra januar til marts 2007 tilbragte jeg næsten to måneder på Canterbury Christ Church University i Canterbury i Sydøstengland. I denne periode arbejdede jeg på universitetets Research Department for



Educational Research. Min supervisor under opholdet var Dr. Linden West. Linden West har i mange år arbejdet med narrativ forskning, udgivet en del bøger og fået publiceret mange artikler om denne forskning samt deltaget i ledelsen af netværket 'European Life History and Biographical Research Network' i European Society for Research on the Education of Adults' eller ESREA. Linden West spurgte under mit ophold på universitetet, efter bl.a. at have læst flere af mine narrativer oversat til engelsk, et af mine 'papers' og en af mine artikler, om det ikke ville være en god ide at få belyst sammenhængen mellem min forskning eller min ph.d. og mit eget liv. Dette førte til, at jeg på to sessioner á to timers varighed hjemme hos Linden West blev interviewet omkring dette. Interviewet, der naturligvis blev gennemført på engelsk, blev optaget på bånd og efterfølgende transskriberet af mig selv for endelig at blive godkendt af Linden West. På grund af tekniske problemer er det desværre kun ca. halvdelen af interviewet, det har været muligt at udskrive. I udskrevet form fylder interviewet 21 sider med linjeafstand '1'. Et andet teknisk problem fra processen, der kunne pege i retning af et mildt forbehold for denne empiri, er det faktum, at dette narrative interview, er gennemført på engelsk, der jo ikke er mit modersmål, hvorfor de sproglige forudsætninger givet har påvirket nogle nuancer, der måske kunne udtrykkes mere præcist på dansk. Hvorom alting er, afslører dette interview, trods disse komplikationer, en række interessante aspekter, der absolut og naturligvis er relevante i nærværende sammenhæng, som antydte allerede i indledningen af denne afhandlings afsnit 2.1. Interviewet er et 'auto/biographical interview', baseret på den metode Linden West i sin narrative forskning betegner som 'the auto/biographical approach'. Oversat til dansk vil dette 'approach' kunne som beskrives som 'selv/biografisk metode', en metode og et perspektiv, der, som det fremgår, har fået en vis betydning for mit perspektiv i nærværende sammenhæng. (Se metodeafsnittet 4.1 for en uddybelse).

### **Analyse og tolkning af indholdet i dette selv/biografiske interview**

Denne analyse og tolkning af mit eget narrativ adskiller sig fra analysen af den øvrige empiri i og med 'top – down' bevægelsen ind i narrativet, omfattende bl.a. de sproglige aspekter etc., ikke gennemføres. Dette skyldes det forhold, at det er et engelsksproget narrativ og at de aspekter, der har spillet ind kognitivt og emotionelt, er filtreret gennem formuleringer, der næppe fuldt ud er dækkende i kraft af mit mangelfulde engelsk.

Endvidere skaber den her anvendte metode, 'auto/biographical interview', en anden type

tekst end den type, der er repræsenteret i de 33 narrativer i min egen indsamlede empiri. Endelig er selve analyseprocessen også anderledes end den ovenfor gennemførte, idet der primært fokuseres på analyser af temaer i det givne narrativ og disse temaers indbydes forbindelse i analysen af det selv/biografiske interview, samt den uundgåelige forbindelse til interviewerens eget liv. Det er således dette tema orienterede perspektiv, der vil blive præsenteret i den følgende narrative analyse<sup>32</sup>. I mit narrativ er to temaer indlejret i hinanden som i dukkerne Babuska dukken. De to temaer er, dels relateret til spørgsmålet om identitet og selv og dermed et personligt perspektiv, dels til spørgsmål om uddannelse, profession og ph.d. forskningsprojekt og dermed et professions perspektiv. De to perspektiver forener således identitet, selv og profession og hvordan disse spor afspejles i mit narrativ (og 'trajectory') med signifikante røde tråd omkring temaer som:

- flytninger og skoleskift
- specifikke lærere og signifikante andre
- autoritetsopgør i forhold til forældre og andre
- identitet og outsider position
- anerkendelse og det ikke at blive lyttet til

Flytninger og skoleskift har spillet en stor rolle i mit liv, fordi jeg indtil mit 9. leveår pga. min fars arbejde har flyttet 11 gange og boet forskellige steder i hele Danmark. Hermed har jeg i min tidlige barndom og frem til puberteten været nødt til at tilpasse mig de skiftende rammer samtidig med, at jeg har måttet fastholde en eller anden form for kontinuitet. En tilpasning, der i perioder indebar fysiske konfrontationer med andre i skolegården etc. For den proces, det er, at udvikle identitet og selv og samtidig etablere relationer til andre, har været et afgørende moment i min udvikling. Som Linden West formulerer det i det narrative interview: *"I suppose the connection in some sense, and it may not be a clear one at all, is to do with why we want to know something, and that perhaps is having a sort of autobiographical aspect, a needing to know, and a needing to answer all sorts of questions; my memory is still with all the moves ..."* I denne mere eller mindre sårbare outsider position synes en mulig konsekvens at være en øget opmærksomhed i forhold til omgivelserne, hvor det at etablere relationer og søge identifikationsobjekter, blev en

---

<sup>32</sup> Rent teknisk er uddrag fra mit selv/biografiske narrativ her gengivet med kursiveret skrift indrammet af citationstegn. Bemærk at uddragene både kan være spørgsmål eller sammenfatninger formuleret af Linden West og mine egne svar og refleksioner på de stillede spørgsmål eller Lindens refleksioner.

nødvendighed og samtidig en faktor, der fik betydning for min fremtid. Her og nu udvirkede denne identifikation i et eller andet omfang lærernes og andre voksnes beskyttelse af mig i den sårbare og næsten permanente 'transition' jeg var i. På den anden side kom professionen lærer så også på en eller anden måde til at repræsentere noget meningsfuldt, som det også fremgår af perspektiveringen til forskningsspørgsmålet nedenstående. Hvorom alting er, fremstår dette tema tydeligt, når jeg fortæller: *"And I think one of the strong issues in our first talk actually was the teachers I met during my school time. I think, in many ways it seems like they had pushed my trajectory in certain directions. Any way they came to represent another possibility for a life, than my parents actually presented"*. I det hele taget synes det at være søgende efter relation og identitet også at indebære en vis opposition i forhold til autoriteter i omgivelserne repræsenteret af forældre og i øvrigt også visse lærere, normer og regler. *"But any way, it has been important in my life; this issue of being in opposition and finding ones own identity, and my creating a career of my own. That could be a strong issue in our talk today"*. Med det at være i opposition følger faren for at opleve sig selv som - eller reelt blive outsider i sådan et omfang, at det kan føre til ensomhed. Eller måske kunne selveksklusion ligefrem blive en dominerende selvvalgt strategi for at beskytte sig selv og reducere sårbarhed. I denne position, hvor det kan synes som om selvtilstrækkelighed bliver en dominerende og irrationel motivationsfaktor, bliver andres kritik og ikke mindst anerkendelse vigtig at opnå for at adgang til relationer og mening. I interviewet sammenfatter Linden denne dynamik i sit spørgsmål: *"That was what I remembered. But did you? ... So we got a bit of the outsider, the sense of being a rebel. And also just now we got a theme of self sufficiency; as far as I have thought of it you have to advocate yourself a little bit more?"* Måske er denne konstatering og dette spørgsmål helt centralt for mit personlige perspektiv, hvor balancen mellem selvtilstrækkelighed og behovet for anerkendelse har været styrende for, hvordan processen med søgning efter identitet og selv kom til at udspille sig. Som det fremgår af Lindens spørgsmål, citeret i det følgende, er det måske stadig på tidspunktet for det narrative interview en væsentlig problemstilling og dynamisk faktor i mit personlige liv, der tilligemed afspejles i mit professionelle liv og arbejdet med min PhD: *"Can I ask you a question you don't have to answer, because it's just, that now I know your work. But you don't have to answer: I keep on having the sense that you weren't being listened to?"*

Med denne spørgende konstatering fra Linden, der besvares meget nølende af mig i interviewet, om i hvilket omfang, der blev eller ikke blev lyttet til mig, understreges temaet anerkendelse, som et centralt, men måske ikke endnu erkendt tema i mit liv. Med dette spørgsmål er det endvidere som om, det personlige perspektiv flyder sammen med det professionelle perspektiv, hvormed det at opleve ikke at blive lyttet til, måske smelter sammen, og kommer til at definere et plot i mit liv og arbejde. Mere herom i det følgende, hvor fokus rettes mod et andet felt; mit liv i og med professionerne for at belyse evt. ambivalenser eller andre rationelle eller irrationelle aspekter, der måske kan vise sig oven i købet at rumme eksemplariske kvaliteter for det at arbejde i velfærdprofessionerne. Perspektiveret i forhold til min uddannelse og dermed afhandlingens forskningsspørgsmål, der definerer et aktuelt udsigelsespunkt i mit professionelle forløb eller 'trajectory', er følgende temaer i mit narrativ særlig relevante for at finde mening og sammenhæng mellem liv og arbejde:

- mødet med beskyttende lærere og betydningen heraf for uddannelsesvalg
- mødet med lærerinden som identifikationsmodel og fornemmelsen af en fremtid som lærer
- uddannelsesvalg #1, #2 & #3 og de signifikante andre, der 'ser en'
- mødet med 'outsider barnets' verden i narrativerne som signifikant anden
- oplevelsen af at møde ambivalens, tvivl og skyld og min egen verden.

Mødet med signifikante lærere blev også mødet med beskyttende lærere, der i flere tilfælde, som nævnt ovenfor, fik status af identifikationsobjekter. Dette med at opleve nogen der beskytter en, synes absolut at være en ikke bevidst faktor i forbindelse med min egen professionelle karriere, idet denne i høj grad har haft fokus på en gruppe børn, unge og voksne, hvor beskyttelse har været et tema. I det narrative interview sammenfatter Linden dette med følgende kommentar: *"I think one of the links I have with the kind of your biographical trajectory was to do with the fact of warm and quite close relationships with some other significant people and some significant women as well, and who happened to be teachers; very significant characters that were alive"*. Specielt blev et møde med en lærerinde, der var en privat bekendt i kraft af, at min mor var dagplejer for denne lærerindes barn, af afgørende betydning for mit professionsvalg. Det var ikke kun fordi denne lærerinde var identifikationsmodel, men også i kraft af en ganske bestemt situation eller episode, der står meget stærkt i min bevidsthed, der satte retning på mit

uddannelsesperspektiv og 'drømmen' om at blive lærer: *"Yes it was a quite conscious choice. Because, I think I mentioned in our last talk that, when I was perhaps 14 or 15 year old, I by chance was offered to join this teacher and mother to one of the children my mother was looking after in her day care, going along in her car to get to the town where she worked in a school for children with SEN. And to get there, where I should meet up with a girlfriend, I went along with her. Before she dropped me off she just had to get something at her school. Of course I went along with her to this school and into one of the classrooms, where she had something she had to do. And here I was confirmed about my thoughts becoming a teacher my self. And that this was what I wanted to do for a living. And perhaps it was also just a decision made on top of vague thoughts and fantasies I had had during my years in school"*. Efter at have gennemført læreruddannelsen og efter et par års arbejde med mange opgaver i specialundervisningen er det så, at jeg møder en anden person, der bliver signifikant i forhold til mit professionelle liv og valg af uddannelse. Det er mødet og samarbejdet med den lokale skolepsykolog, der sætter gang i en ny fase, jeg ikke selv overhovedet havde tænkt på som en mulighed: *"I think two years passed and then one day he asked me if, I ever had thought about being a psychologist. He said he thought I would be a good psychologist. I had never given that a thought. But then I thought about it and asked him what I should do. He said well you must go there and there at his university"*. Med dette anerkendende puf i retning af fortsat uddannelse og nu til cand. pæd.psyk., blev der taget hul på en ny fase og et perspektivskift i forhold til arbejdet med pædagogiske og nu især psykologiske problemstillinger og spørgsmål. Denne fase med psykologarbejde både som 'menig' og ledende psykolog varede i 11 år, hvorefter jeg blev ansat som lektor med arbejde i læreruddannelsen uden dog på noget tidspunkt helt at have forladt undervisningen helt. Dette karriereskift var der ingen signifikante andre, der 'stod bag'. Men efter fem år på den nye arbejdsplads, dukker der nye muligheder op efter mødet med en relativ ny verden, dels efter at have arbejdet med en lektorkvalificering og herunder det narrative perspektiv og bl.a. Bruners forskning, dels efter mødet med Marianne Horsdal og den narrative forskning i et identitets – og læringsmæssigt perspektiv: *"Actually meeting Marianne was crucial for starting the PhD. Well I was working with this mini project and it went on fairly well. Then some my other colleagues, other psychologists at this teacher training college, they said 'wow' you have to do something about this. You have to develop this project because it is important that these*

*stories will be told. And in this process it was a year I had from the outset for this small scale project. Well then I met Marianne at a course arranged by my institution. And I thought well, this is very exciting. She had just finished collecting narratives from some post workers or something. I found it very interesting, what she told about and showed us, and what she represented in ways of ethical and research approach. So then I had talk with this leader of the research department at our institution and he said: 'Why don't you make it to a PhD?'*" Svaret på dette spørgsmål fra en af flere signifikante andre kolleger på seminariet, sammenholdt med andre kollegers opfordringer, fik mig til at gå i gang med dette projekt. Med til motivationen for denne beslutning var selvfølgelig også en række andre forhold, der bl.a. relaterede sig til en fornemmelse af, at jeg i mit tidligere arbejde havde overset nogle muligheder. Først og fremmest for at anerkende de mennesker, jeg engang arbejdede med, ved nu, virkelig, at inddrage deres livshistorier, men dernæst også ved, at jeg selv, dengang, måske ved ikke at gøre disse ting på en anden måde, havde mistet en mulighed for at blive dygtigere til mit arbejde. Et andet perspektiv bag mit ja til at gå i gang med den ph.d., er måske den antydning af skyld, der kan være i det følgende citat: fra Lindens interview: *"And then I thought, having worked in this area almost since 1978, and not having done that specific question of how it was being a student having been referred to SEN and what they experienced, that I had to do it. It could be interesting; I thought it was some kind of pay back time or an attempt giving back something. I will not say I am feeling guilty about my work. It's not that, but somehow I found my work was not completed. In a way I came to think about that, reflecting over my many years working as a psychologist and as teacher as well. I have never actually listened enough to these children's or adolescent's own story about their experiences about learning and in general. Yeah as I said, I don't feel guilty about it, but it was a possibility that I wasn't aware of or didn't took advantage of. That's what I want to do now. This is the reason why I have started this PhD project"*.

Allerede fra starten af dette PhD projekt blev et centralt perspektiv mødet med de respondenter, der havde valgt at fortælle mig deres livshistorie i relation til at have oplevelser med specialundervisning og de mulige konsekvenser for forståelsen af, hvad dette havde betydet for deres liv. Med andre ord blev det mit ærinde retrospektivt at undersøge, hvordan det egentlig blev oplevet at have 'været på den anden side af mit

bord'. Med disse 33 møder med andres livsverden viste det sig, at det for disse mennesker var en magtpåliggende sag at fortælle om deres oplevelser, som jeg formulerede det til Linden: *"That was the same reaction, when they said; ah, finally somebody wants to hear our stories, or to reach of them - particularly me - telling my story. Perhaps it was some feeling of being appreciated, that was showing. So this was what I experienced, so to say collectively meeting these kind of groups or also individuals, and I think that also was what happened when I got into the next phase in my project, where we sat eye to eye or next to each other just the narrating person and me. It was the same interest in what was going on, and after they had told their story, they asked a lot of questions about what was going to happen"*. Hvad der yderligere skete var altså, at jeg i dette møde blev til en signifikant anden i forhold til, at omverdenen kunne få en fornemmelse af, hvad det var, disse respondenter havde oplevet. Samtidig viste det sig, at respondenterne havde en klar forventning om at der så efterfølgende ville ske noget, der kom til at forandre skole og specialpædagogik. Med dette klart udtalte ansvar for sådanne forventninger aktualiseredes mine egne skoleoplevelser om betydningen af, at man som 'outsider', eller måske oven i købet som ekskluderet, bliver set og anerkendt. Således blev det at 'lægge øre' til de 33 narrativer også til en proces, der indebar aktualisering af egne erfaringer både som barn, som person og som professionel. Som antydnet med inddragelsen af temaet skyld ovenfor, har arbejdet med denne afhandling også ført til refleksioner omkring temaer som ambivalens, tvivl og skyld i forhold til, om det nu også var godt nok, det jeg havde gjort ikke for de 33 respondenter, men for de mennesker jeg havde mødt i mine tidligere job som lærer og psykolog. Dermed synes det som om, der i forbindelse med interviewene skete en sammensmeltning af fortid og nutid, i og med jeg, på spørgsmålet fra Linden, om at beskrive en episode fra et interview, svarer søgende og tøvende ved at referere til to specifikke interview fra min empiriindsamling til PhD projektet *"I think in both, of course that goes for a lot of the interviews, but the reason why I felt so intense, was of course also, I don't have that sure memory about it, but I think I related to my own career, and my time working as a psychologist; specially with Nanna. I probably thought about that, because I tried to connect her experiences to my approach when I worked as a psychologist. ... Yeah what connects? Hmm I think, what has given me some thoughts was perhaps the question: Why we as psychologists, of course I can only speak for myself, why I, being a psychologist, perhaps not always was fully aware of the many*

*competencies that these children or youngsters actually possessed. Why we as psychologists that is why I myself couldn't or didn't realise those competencies and why I didn't get those more into play more actively. So what I thought about was some lost opportunities in my work. Things that I should have dealt with you know".*

Til sidst i det narrative interview stiller Linden det helt essentielle spørgsmål, der ikke kun vedrører et PhD eller forsker perspektiv, men tilligemed vedrører de videre formål med den viden, der er produktet af forskning: *"It seems to me what you are doing seems to be very rich, so I think this is a struggle you just got to live with. When you are in a research relationship, who do you think you are?"* Med mit svar på dette spørgsmål mere end antydes den ambivalente situation en forsker kan opleve sig i identitetsmæssigt, der vil blive afrundet i nedenstående sammenfatning. Mit svar blev: *"That was a good question! I think I am ... Well, it's a new role anyway because I haven't been a researcher in the sense that I have to be now, definitely not. I mean being a teacher and educating is something different. Just like being a supervisor or a psychologist is also different. Yeah it's a new situation. Who I think I am? This is a tough question. I don't know! But a hint of an answer could be, perhaps that, an issue that I thought about quite a lot during all my years as a professional. The issue about, when you are working with children or adolescents and adults having problems, well some professionals in my business, teachers or psychologists or therapists, say that you have to advocate for the children, adolescents or the grown ups. Yeah that could be a point, a position that you would choose to put yourself in. But I have never wanted to be caught up in a specific role or position. I have never wanted to be an advocate for children, because when or if you choose this position, you will be linked to a person. You will have to, in some way or another, defend this person and it could be right in some situations. It could be a good position to have but on the other hand you could end being tied up in this position and I don't want to be tied up by anything, either being a teacher a psychologist or a researcher. I want to be. I want to keep my freedom and the liberty to say and what I think is true. But what I'm perhaps is being caught up in this project could exactly lead to me being some kind of advocate. Because I mean that is in a way the aim for my study or research; this thing about giving someone seldom or never heard before a voice; a group that, in Denmark anyway, we haven't heard yet. Not on this scale that I'm working on. It will be the*



*first time that will happen. So somehow in some ways I will be someone who in a way is enhancing their voice”.*

### **Sammenfatning på analyse og tolkning af mit eget narrative interview**

Med denne selvanalyse og selvtolkning er det muligt at få forbundet de to spor i det narrative interview, der er relateret til, dels personlige, dels uddannelsesmæssige aspekter i mit liv og arbejde. Med selvanalysen og selvtolkningen har målet været at 'tegne' det transparente perspektiv, der er nødvendigt for at belyse sammenhængen mellem individet eller 'det lille narrativ', in casu undertegnede og 'det store narrativ', som her er skole og uddannelse. Helt overordnet, centralt og eksemplarisk er identitets spørgsmålet for alle reflekterende udøvere af velfærdsprofessionerne; hvem de er, også når de arbejder? Dette spørgsmål, som også Linden stiller mig i det narrative interview, om hvem jeg er, når jeg forsker, er for så vidt besvaret ovenstående i et noget søgende og ambivalent svar. Men, at der må gøres en vigtig tilføjelse hertil, er blevet evident oven på den netop præsenterede analyse og tolkning. For det er næppe hele svaret, at forskning, in casu mit arbejde, er noget, der gøres for andres skyld eller som en advokatur for andre. Svaret er vel reelt nærmere, at forskning i lige så høj grad, eller nok oven i købet først og fremmest handler om, at forskeren giver sig selv stemme og reelt er mest fokuseret på at føre sin egen advokatur. I min sammenhæng konkluderet på baggrund af mit narrativ, er det blevet klart, at dette også er en vigtig del af plottet og måske den vigtigste for mit arbejde. Det er altså ikke, som antydte allerede i afsnit 2.1 i indledningen af denne afhandling, alene tale om at arbejde *med* en eller anden form for skyld eller dårlig samvittighed, for at det gik ud over nogle andre. Der er i ligeså høj grad tale om at arbejde *for* egen skyld med den mere eller mindre (selv)bevidste hensigt, at få ens livsverden og forestillingsverden i nutiden, som eks. PhD studerende, til at hænge meningsfuldt sammen med fortid og fremtid. Pointen i dette er, at vi er medforfattere til andres liv, og at vi derfor må forholde os til andre igennem et perspektiv, hvor forholdet mellem 'selv' og 'biografi' gøres til to uadskillelige sider af samme sag. I dette perspektiv kan vi ikke være objektive eller neutrale - eller gøre os illusioner om at bevare objektiviteten i vores forskning. Udsigelsesperspektivet ER pr. definition, om vi vil det eller ej, et kollaborativt perspektiv, der involverer vores medmennesker, som vi må møde med anerkendelse for at kunne anerkende os selv og i fællesskab dermed blive mere endnu mere menneskelige.

# DEL VII

## 7 Konklusioner; introduktion

Som det er fremgået, er de tre begreber og metaforer fra forskningsspørgsmålet møde, materialisering, mestring, sammen med temaerne transition, anerkendelse, inklusion og specialpædagogik, spor, der har styret analyse og tolkning. I konklusionsafsnittet vil resultatet af analyser og tolkninger af plotanalyse, temaanalyse og caseanalyse være 'stemmen', der repræsenterer 'det lille narrativ', sammen med analysen og tolkningen af mit eget selv/biografiske narrativ og plottet heri være 'stemmen', der repræsenterer det 'det store narrativ'. Med dette sammenbragte 'møde' er det hensigten at sammenfatte og positionere perspektiver, der kan bidrage til kvalificering af, såvel specialpædagogik som almenpædagogik i forhold til bl.a. inklusion. At konkludere er at formulere essensen i de fund, analyse og tolkning har bidraget med i forhold til at besvare forskningsspørgsmålet. I arbejdet med grundlaget for at kunne konkludere bliver metodologiske begreber som repræsentativitet og generaliserbarhed relevante at forholde sig til. Med måden for tilvejebringelsen af empirien og den massive mængde empiri bearbejdet og fremlagt i transparente analyser og tolkninger, må disse forudsætninger siges at være opfyldte og dermed udgøre et plausibelt udgangspunkt for at kunne drage de relevante konklusioner.

### ***7.1 Konklusioner i forhold til temaer i de 33 narrativer***

Som det er fremgået af ovenstående tema - og case analyse, er de fleste signifikante temaer fælles for alle på tværs af de fire grupper respondenter. Selvfølgelig er der i gruppen af voksne temaer, som egen familie, tiden med arbejde og uddannelse og tiden efter folkeskolen, der er specifikke temaer. Lige som temaet ungdom er mere centralt netop i de tre andre grupper respondenter. Nok så interessant og befordrende for besvarelsen af forskningsspørgsmålet er det dog at fokusere på tendenser og temaer, der optræder i flere af grupperne og måske samtidig tegner forskellige tendenser. Der er ikke

her tale om en kvantificeret optælling og fremlæggelse, men på trods heraf anvendes en række forholdsord til netop at beskrive disse såvel tendenser, som særlige hændelser.

I forhold til temaet **familieliv og barndom** kunne det synes påfaldende, at de fleste narrativer tager afsæt i skolestarten og dermed ikke, eller kun i mindre grad, får belyst barndomsoplevelser. På den anden side er respondenterne i kraft af den givne skriftlige og mundtlige introduktion klar over, hvad der i særlig grad forventes belyst i deres narrativer.

Påfaldende er det dog, at i hvert fald halvdelen af alle respondenter kommer fra skilsmissehjem og det vel at mærke skilsmissehjem, hvor skilsmissen blev oplevet som en markant begivenhed i familier, hvor netværket ikke i forvejen syntes robust. Ydermere fortæller mange respondenter en del om forældresvigt af forskellig karakter, lige fra ligegyldighed, over misbrugsforældre til vanrøgt og overgreb. I påfaldende mange narrativer er der særlig fokus på sygdom og død i familiehistorien, og i forbindelse hermed nævnes det af en del respondenter, at de har arvet et familiemedlems læringsproblemer. I det hele taget er det påfaldende i gruppen af efterskoleelever, at der fortælles om alvorlige problemer derhjemme som en vigtig årsag til at være kommet på efterskole eller bare det ikke at bo hjemme mere. På den anden side er der narrativer, hvor netop opbakning fra forældrene understreges som af afgørende betydning for eks. et skoleforløb. I nogle, men i et fåtal af narrativerne, beskrives meget voldsomme forældreopgør eks. med afbrydelse af kontakt til den ene af forældrene. I et perspektiv med fokus på temaet familie og barndom er det iøjnefaldende, at en større gruppe af respondenterne i alle fire grupper er dårligt stillede i forhold til mere typiske tilgængelige og funktionsduelige familie netværk. Endnu mere fatalt er det, at disse respondenter, i forhold til tilknytning og nødvendig så at sige rationel doseret kærlighed, ikke vokser op med optimale muligheder. Med disse odds er det de grundlæggende relationer, objektrelationer og ikke mindst den neuropsykologiske samt biologiske udvikling, der påvirkes, som forskningen fremlagt ovenfor dokumenterer.

**Ungdomsliv** er generelt ikke noget, der fylder i de 33 narrativer og mindst i gruppen af voksne respondenter. Fælles for de narrativer, der kommer ind på ungdomsliv, er, at det så vedrører typiske ungdomsaktiviteter forbundet med det at have en kæreste samt det at gå i byen og drikke sig beruset. Få narrativer berører erfaringer med kriminalitet, vold og

stoffer, hvilket primært sker i gruppen af unge voksne. Det er påfaldende, at der ikke er mere om ungdomslivet i de 33 narrativer, fordi denne formative periode er vigtig for læring, relationer, identitet osv. på den anden side er det mere end antydnet, at de ikke er 'med' fordi de passer på andre forhold.

Et tema, der synes mest markant blandt de unge 10. klasses elever, men også et tema, der optræder i de andre grupper, vedrører det forhold, at 'se' andre, når de har problemer eller selv at blive opdaget med egne problemer for derefter at blive støtte eller hjælper til at komme ud af disse problemer eks. med kæresten, forældre eller lignende. I forhold hertil, er det interessant, at de unge især synes opmærksomme og bevidste om kammeraters situation og evt. problemer, der skal afhjælpes eller støttes op omkring. Det, selv at have problemer, øger tilsyneladende opmærksomhed og følsomhed overfor relationen til andre. Denne læreproces er en vigtig faktor i de unges udvikling af sociale kompetencer og kan måske, som det fremgår af flere narrativer, ligefrem føre til valg af job eller uddannelse, der er relateret til eksempelvis uddannelse og job i pleje - og omsorgssektoren.

Temaet **skoleoplevelser og mødet med lærere og læring** er forventeligt et stort tema for alle fire grupper respondenter, ligesom der er mange fælles oplevelser. Helt generelt fortæller respondenterne meget om oplevelserne af de lærere, de mødte i skolen, og langt de fleste af disse oplevelser er negativt tonede. Der fortælles om en række beslægtede eksempler, der her sammenfattes i en opsummerende oversigt. Der opleves:

- Ligegyldighed, svigt, inkompetence og manglende støtte fra lærere, der overser, negligerer eller aktivt "intetgør" elever
- Lærere, der taler ned til elever, kontrollerer, misbruger magt eller kommer med trusler om – eller foretager fysiske overgreb
- Lærere, der ikke reagerer på, at det er forældrene, der har løst opgaverne – på et højere niveau end muligt for eleven. Eller lærere, der ikke reagerer, hvis eleven ikke afleverer og endelig lærere, der ikke 'hører' en, selv om de godt ved, at man har forberedt sig rigtig meget netop til denne time
- Forskelsbehandling og forfordeling af de dygtige elever i skolen, der bl.a. betyder, at lærere fremhæver nogle elevers vanskeligheder overfor hele klassen og 'sladrer' til andre lærere om dette

- Diagnosticering af læringsproblemer, der ikke holder og dermed underminerer tiltro og tillid eller fører til direkte løftebrud i forhold til lovbestemt støtte til eksamen.

Med denne sammenfatning af fælles negativt tonede oplevelser fra mødet med læreren og læring er der antydning af en række perspektiver, der har stor betydning for motivation for skole og læring i det hele taget. Dette afspejles da også i det forhold, at respondenter fra alle fire grupper har oplevet skoletræthed i form af forskellige psykosomatiske symptomer, der førte til skulkeri fra skolen eller ballade i timerne. Hermed blev en oplevet konsekvens af et konfliktfyldt møde med skolen selveksklusion som et 'svar' på eksklusion. Naturligvis er der i de 33 narrativer også positive oplevelser med lærere, bl.a. omfattende møder med lærere, der i kraft af deres måde at være på, bliver signifikante andre i et mere konstruktivt skær. Dette opleves i forhold til læring og læringsforløb samt i forhold til ansporing af kreative og personlighedsmæssige udviklingspotentialer. For nogle respondenter er disse relationer ydermere blevet til årelange og tætte personlige bekendtskaber. I flere narrativer fortælles ligeledes mere generelt om oplevelser med lærere, der har været ansvarlige i forhold til læring og trygheds skabende sociale forhold. Under alle omstændigheder er skoleoplevelser, og mødet med læring og lærere, oplevelser, der også har sat sig som kropslige og førsproglige samt mere eller mindre bevidste, men som regel kun delvist bearbejdede og meningsfulde, oplevelser. For mange respondenter er der tale om oplevelser, der fremstår så klart, som var de gjort i går. Derfor må disse opfattes som betydningsfulde i forhold dengang, men også for nu og i morgen.

Skoleskift eller classeskift, og ofte relateret til flytninger, eks. pga. forældrenes skilsmisse, er andre fælles oplevelser, der fylder meget i narrativer fra alle grupper og ikke sjældent som blokerende for et kontinuerligt skole - og læringsforløb. Disse skift vurderes til at kunne have, både positive og negative konsekvenser for udviklingen, mens den dominerende konsekvens opleves som negativ og ofte sættes i forbindelse med mobning. I forhold til oplevelser i krydsfeltet mellem almen og specialundervisning fortælles der i flere narrativer om en specialundervisning, hvis eneste konsekvens var yderligere eksklusion og i øvrigt ødelæggende for de sociale relationer til klassen. Blandt andet fordi oplevelsen er, at der ikke var etableret 'et godt nok' samarbejde mellem undervisningen på klasen og specialundervisningen. På den anden side er der, om end de er forholdsvis få,

positive udsagn om et velfungerende samarbejde og en kompetence udviklende specialundervisning, der indebærer, at eks. læsning eller andre kompetencer udvikles.

Læring og læringssituationer i skolen, og helt specifikt i folkeskolen, beskrives kun i meget få tilfælde i de 33 narrativer. Der er tale om få, både positive og negative tonede beretninger om det, der ellers er hele skolens mål og vigtigste indhold. Påfaldende er det ligeledes, at der faktisk kun af én respondent fortælles om den specifikke vejledning, der ellers må ses som essentiel netop for denne gruppe af elever med særlige behov eller i særligt udsatte positioner. Med de forholdsvis mange respondenter, der har været på efterskole, er det evident, at dette influerer på narrativernes indhold. Efterskole et særligt kapitel i mange af disse narrativer, fordi dette skoleskift, muliggør et perspektivskift af dimensioner, og i stort set alle narrativer er det positivt tonede oplevelser, der fortælles om, hvorved kontrasten til oplevelser i folkeskolen kommer til at fremstå endnu mere markant. Under alle omstændigheder er det, der fremhæves ved efterskolen, bl.a. oplevelsen af, fra at være den dårligste i klassen til at blive en af de dygtigste, eller endnu mere markant at skifte position, fra at være alene, til at være en blandt de andre og som de andre. Medvirkende til dette er formentlig blandt andet det forhold, at efterskolen varer ved hele døgnet rundt så at sige, og som sådan ikke er et sted med mulighed for eksklusion. Et andet aspekt er oplevelser med at lære på nye måder, der i sig selv virker grænseoverskridende for læringsprocesser, hvor det at skulle bruge sig selv og sin personlighed, bliver et faciliterende omdrejningspunkt for læring. I dette tema er der mulighed for en lang række kig ind i mødet med lærer og læring. Først og fremmest er der tale om, at relationen mellem lærer og elev fremstår som meget problematisk set fra respondenternes perspektiv. For det er ikke svært at forestille sig, hvilken ambivalent eller ligefrem negativ indflydelse skoleoplevelser har på fortsat læring ikke mindst i formelle lærings sammenhænge i uddannelse eller i arbejde. Ligesom det heller ikke er svært at forestille sig, hvilken indflydelse disse oplevelser og meningstilskrivninger kan få på respondenternes egne børn og dermed næste generation af elever. Set i forhold til formål etc. for Folkeskolens undervisning og specialundervisning er der endvidere her tale om oplevelser fra især folkeskolen, der vel i virkeligheden overhovedet ikke burde have kunnet fundet sted. Således er det nærliggende, at begreber som inklusion og eksklusion bringes i spil. Ikke mindst set i lyset af, at det, for en stor gruppe af disse respondenter, faktisk

opleves som noget positivt, i hvert fald midlertidigt, at vælge eller at blive ekskluderet til en specialefterskole, hvor andre 'er ligesom en selv'. Hermed introduceres et perspektiv, der vedrører identitet og selv, hvor det synes som om, at et på flere måder homogeniseret læringsmiljø er en pædagogisk og social ramme, der i forhold til møder med lærere og læring, rummer særlige kvaliteter. At etablere en sådan ramme for skolevirksomhed burde være mulig at gennemføre andre steder end på efterskoler. Med disse kommentarer er der åbnet for en fortsættelse i konklusionen med fokus på mødet med lærer og læring, der understreger relevansen af at bringe 'det lille narrativ' sammen med det 'store narrativ'.

**Uddannelse og læring efter folkeskolen** er et tema, der primært optræder i gruppen af voksne respondenter og mere perifert i gruppen af unge voksne. I gruppen af voksne er der en høj grad af erhvervsaktivitet, hvor de fleste er kommet tidligt i gang på arbejdsmarkedet. Ligesom tidlige erhvervs erfaringer synes at få afgørende betydning for, hvad man kommer til eller arbejde med eller uddanne sig til. Rent faktisk har seks af de syv respondenter gennemført, eller er ved at afslutte en faglig uddannelse, eller endog en MVU uddannelse som pædagog. Generelt strækker flere uddannelsesforløb sig over en lang periode afbrudt af pauser eller orlov i forløbet. Generelt er det ligeledes oplevelsen, at det at gennemføre en uddannelse, har været behårdt ikke kun vurderet fagligt, men også set fra et personlighedsmæssigt perspektiv har det været hårdt og været afhængig af omgivelsernes støtte. Interessant er det, at det synes at have stor betydning for påbegyndelse og gennemførelse af et forløb, at en signifikant anden 'skubbede' på. Det kunne være ens kæreste, et familiemedlem eller en professionel der 'så' ens potentialer og derfor hjalp netop i den bestemte retning. Afslutningsvis synes et pudsigt forhold, i form af lav mobilitet i forhold til fødested og skole, at gøre sig gældende i denne gruppe voksne. Det er signifikant, at arbejde og uddannelse tidligt er et vigtigt livsindhold for denne gruppe. Ligesom det er interessant, at disse aktiviteter er meget påvirkelige af signifikante andre, der ser kvaliteter og kompetencer, der er 'bæredygtige' i forhold til fremtiden. I det hele taget er støtte fra omgivelserne afgørende i en proces, der er resursekrævende socialt, kognitivt og emotionelt og ikke mindst motivationsmæssigt.

Livet udenfor skolen i **forbindelse med arbejde** er et tema, der overvejende er belyst i gruppen af voksne, hvilket ikke er så underligt qua denne gruppes sum af livserfaringer og

generelt 'høje' alder. For denne gruppe er det ydermere generelt, at tidlige erfaringer fra arbejdsliv ofte spiller tilfældigt ind på valg af job eller uddannelsesvalg. Det er helt almindeligt at pendle mellem skiftende arbejdspladser i løbet af kort tid, ligesom der er korte ledighedsperioder i gruppen, hvilket indebærer, dels afprøvning af sig selv i forskellige funktioner, dels fleksibel indstilling til jobfunktioner. På trods af disse omskiftelige forhold er det en helt generel erfaring, at det er vigtigt at have kolleger, der kan hjælpe eks. med at læse div. instruktioner. Endelig fremhæves vigtigheden af at rose eller påskønne hinandens indsats. Disse fælles erfaringer specifikt i denne respondent gruppe er almene og vigtige livserfaringer. Det er signifikant, at der i denne gruppe af arbejdstagere med forskellige læringsproblemer, er stor aktivitet arbejdsmæssigt og få ledighedsperioder. Flexibilitet og fleksibel indstilling vidner om høj grad af tilpasningsevne i denne gruppe. Ligesom temaet med at være opmærksom på andres behov for hjælp og støtte igen vidner om afhængigheden af kvalitetsbårne relationer til 'de andre'.

**Mobning** er det tema, stort set samtlige respondenter fortæller om. Form, omfang, og varighed er selvfølgelig forskelligt, men mobning for de 33 adskiller sig ikke fra kendt viden om fænomenet. Problemet er bare, at de 33 i forvejen er i en udsat position grundet en række andre kognitive, emotionelle og sociale problemstillinger. I forhold til form er det fysisk og psykisk mobning fra de andre i skolen i alle dens afskygninger, der fortælles om, lige fra aktive og fysiske og psykiske overgreb, til at blive ignoreret og så selvfølgelig også den typiske verbale mobning fokuseret eks. på tøjstil, udseende, særinteresser, at man er fra landet eller at man er "analfabet". For disse respondenter er den altoverskyggende oplevelse af mobningen forbundet med det at opleve sig udenfor og hvorved inklusions og eksklusions temaet berøres. Men også for denne gruppe er der erfaringer med den markante oplevelse, det er, når den, altså læreren eller en anden person med myndighed, der egentlig skulle beskytte mod mobning, ikke gør det, eller måske oven i købet ikke kun lader mobningen ske, men selv aktivt mobber. Denne oplevelse er ikke generel i hele respondentgruppen, men forekommer dog i alle grupper. Dette svigt eller overgreb har naturligt nok sat markante spor i forbindelse med omfanget af tillid til andre og især til de professionelle voksne. Påfaldende er det, at den gruppe respondenter, der har været på efterskole, fortæller om, hvordan mobningen pludselig stoppede, da de kom på efterskolen. Denne oplevelse af anderledeshed og af, at mobning ikke var noget naturligt,



har for disse respondenter været en markant erfaring. På den anden side er det ligeledes en generel erfaring, at mobning ikke nødvendigvis er noget, der ophører, i og med skolen afsluttes. Tværtimod er mobning også en relativ hyppig forekommende realitet blandt voksne på, såvel arbejdspladser som uddannelsessteder ifølge de voksne respondenter. Denne voksenmobning kan eks. fortsat have sit udgangspunkt i læringsvanskeligheder, men også mobning med seksuelle undertoner eller ligefrem sexchikane forekommer og opleves af flere voksne kvinder. Med disse beskrivelser af kendte karakteristika fra mobningens verden er det ikke uventet, at reaktioner og strategier også er de typiske, men også varierede. 'Svar' på mobning omfatter mange former for menneskelig aktivitet, lige fra en elev, der forgriber sig fysisk på en lærer, over ofre for mobning der selv mobber, til selveksklusion, hvor strategien er at holde sig væk eller holde lav profil for at undgå at blive eksponeret så at sige. Når mobning fremkalder selvoplevelser af at være anderledes, dum eller grim, er andre mulige strategier at tage kampen op eller i yderste konsekvens at begå selvmord, som flere respondenter fortæller om, de har overvejet. Generelt er det en erfaring, at mobning til stadighed er en regulerende og begrænsende faktor for hverdagslivets foreteelser og relationer til andre, fordi mobningen har skabt en klangbund for tilværelsen, hvor der permanent holdes øje med andres truende, angstfremkaldende eller krænkende adfærd. Dette perspektiv afslører, at mobning er et vigtigt tema i de 33 narrativer og derfor selvfølgelig må være en almen oplevelse og erfaring for mennesker i en udsat position. At det forholder sig sådan understreges af, at mobning i flere af narrativerne er styrende for 'den røde tråd' i fortællestrukturen og dermed definerende for plottet. At mobning kan være en livsvarig erfaring med varige konsekvenser fremgår også af ovenstående analyser, og hermed er det klart, at konsekvenserne for disse respondenters identitets - og selvudvikling er at disse 'tilblivelser' bliver påvirket massivt.

**Tilknytning, relation og miljøskift** er et centralt tema, der for alle fire respondentgrupper på flere måder får afgørende betydning for deres liv. Betingelserne for at indgå i relationer og etablere tilknytning er for mange respondenter begrænset eller påvirket af forholdsvis mange flytninger og skoleskift med forbindelse til forhold i familien, forhold i skolen eller begge. Det er et generelt faktum for de 33 respondenter, at det med at have etableret netværk og tilknytning til kammerater, kun er sket for et fåtal. Til gengæld er det en tendens, at relationer til forskellige familiemedlemmer eller endog signifikante lærere eller

plejeforældre kan udgøre stærke og bærende netværk. I forhold til familiemedlemmer kan det være en erfaring, at disse personer er nogle der skal omgås med en vis forsigtighed, i og med der er behov for mediering og mægling i disse familierelationer. Hermed bliver empati, ansvarlighed og samvittighed temaer, der for disse respondenter kan medvirke til menneskelige og social modning. I samme forbindelse er der markante oplevelser med at miste signifikante relationer i flere narrativer, når nogen i familien bliver kronisk syge eller dør. Med tabet af tilknytningspersoner er der i narrativerne eksempler på, at plejeforældre eller andre professionelle som eks. lærere træder til som primære tilknytningspersoner. Sådanne relationer til de professionelle bliver i flere narrativer vigtige for den senere retning livet; som eks den lærer, der ikke sætter en i bås som en der ikke kan lære noget, men udfordrer og dermed skaber et læringsgennembrud; eller den lærer der introducerer en ny verden i form af en boglig eller en kreativ dramatisk verden i teaterverdenen; eller de lærere der blot i kraft af deres omsorg kommer til at supplere eller erstatte forældrenes position som vigtigste objektrelationer.

I forhold til at etablere netværk med jævnaldrene er det generelle billede i flere af de 33 narrativer, at ensomhed er et grundvilkår, der så i øvrigt forstærkes af, at strategien til at imødekomme denne situation er at trække sig fra fællesskaberne og dermed ekskludere sig selv. Hermed er det skrøbelige og hyppigt skiftende relationer i forhold til venner og kærester, der er den typiske virkelighed for respondenterne, hvor de typiske relationer i hovedregelen primært omfatter relationer til andre i samme udsatte positioner. Dermed skærpes nødvendigheden af at være på vagt og tilskyndelsen til kun stole på sig selv for at beskytte sig selv for bedst muligt at kunne afgøre, om den bedste strategi er flugt eller kamp. Sådanne overvejelser gøres blandt andet af flere respondenter eks. i forhold til relationen til dem fra den tidligere klasse både dengang i skolen, men også bagefter eks. i forhold til deltagelse eller ikke deltagelse i de årlige klassefester og jubilæer. Også i denne sammenhæng synes efterskolerne at repræsentere et anderledes miljø end folkeskolen med helt andre muligheder for at etablere og fastholde relationer. Set fra et samfunds- og medborgerperspektiv er det oplagt et problem, at en i forvejen udsat position med mange skift og transitions skærpes, i og med den overvejende strategi i forhold til at etablere relationer er at trække sig eller ekskludere sig selv for at undgå tab eller nederlag. Den umiddelbare konsekvens af dette er, at erfaringer med bæredygtige tilknytningsprocesser

ikke gøres, hvorved ensomhed efterhånden kan blive en nødvendig konsekvens og føre til et 'selvvalgt' psykosocialt eksil. Denne lukkende strategi i forhold til personlighedsmæssig udvikling berører ikke kun det enkelte individs livskvalitet, men nok så relevant påvirkes kompetencer negativt for udvikling af kompetencer til at varetage et aktivt medborgerskab.

I de 33 narrativer er der en lang række unikke, men også generelle oplevelser, der kan relateres til temaet **identitet** og **selvopfattelse**. Overordnet for og for overskuelighedens skyld kan disse opdeles i de tre kategorier; positive, ambivalente og negative, der dog samtidig må opfattes som et kontinuum og tre sider af samme sag.

I et positivt perspektiv er det en udbredt oplevelse, at der er en tydelig sammenhæng mellem læringsproblemer og udvikling af identitet og selvopfattelse. Det opleves ikke så underligt, som en stor udfordring at skulle arbejde med sig selv for bl.a. at opnå at tro på en selv og egne evner. At opleve, at 'jeg' kan overvinde 'mig' selv og alligevel holde ud at have problemer, kan føre til en øget selvanerkendelse. På den ene side kan denne proces, når den lykkes, føre til en øget udholdenhed, men også hårdhed i forhold til opgaver og omgivelser. En vigtig erkendelse omkring dette 'at blive et selv' vedrører for en del respondenter oplevelsen, af at man er noget også for de andre og ser en selv som resurseperson for andre, der har vanskeligheder. Dette, at 'du' bliver en vigtig person for andre, fordi 'du' selv har været der, er en vigtig erfaring og læringsproces. I flere narrativer fremhæves betydningen af den oplevelse, det er at kunne konstatere ikke at være alene, en oplevelse der for en del respondenter 'først' kom enten på efterskolen eller senere som voksen. Dette er meningsfuld læring, der positivt bidrager til identitet og selvudvikling.

Fra et negativt perspektiv synes arbejdet med identitet og selv vurdering at indebære visse vanskeligheder. Der gives i ganske mange af narrativerne negative udtryk for, hvad det har betydet og betyder for identitet og selv vurdering, at være i en udsat position. At der er tale om at føle sig i en udsat position, fremgår af de mange negative selv vurderinger narrativerne rummer udtrykt bl.a. som:

- at føle sig dum og ude af stand til at klare de opgaver andre kan
- at se sig selv som ikke normal, anderledes eller handicappet med en udtalt ambivalens omkring egen selvopfattelse

- at opfatte sig som grim, dum, fysisk skrøbelig og uselvstændig op derfor på nippet til at bryde sammen pga. stress
- at se det som en selvopfyldende profeti, når de andre igen og igen angiveligt opfatter en som 'dum', hvorved man i sidste ende kommer til at føle sig dum
- Opfatte sig selv som en, hvis skæbne det er blevet, at kæmpe mod systemet
- Opfatte sig som offer eller det dumme sorte får.

Med denne massive liste af 'labels' fra respondenternes selv vurdering er det ikke underligt, at de oplever, hvor svært ros har ved at trænge igennem dette tilsyneladende 'panser' af negativ selvopfattelse. Ros bliver umulig at håndtere rationelt, fordi det ikke stemmer overens med selv vurderingen. Iblandet dette kan være den mere irrationelle oplevelse af misundelse i forhold til, at andre har nogle kompetencer, man gerne selv ville have, der fører til yderligere identitetsforvirring og forvanskede selvbilleder. En af konsekvenserne af disse oplevelser kan være selvbekyndelse over ikke at have gjort nok og ikke at have evnet at klare forskellige udfordringer i livet. En irrationel positionering som 'mig mod dem' er ikke sjældent forekommende i de 33 narrativer. Denne position konnoterer ensomhed og kamp, og på den baggrund er det ikke så underligt, at en oplevelse af at være fremmed og ikke god nok kan føre til en adfærd som selvskader eller selvmordstruet, en position flere respondenter fortæller at have oplevet sig selv i.

Endelig er der det ambivalente perspektiv, hvor identitet og selv vurdering er blevet påvirket i negativ og positiv retning på samme tid. Eksempelvis opleves skoleskift og andre skift som hændelser, der kan være både positive og negative for identitetsudviklingen og føre til øget sikkerhed og selvindsigt, men sandelig også det modsatte. En anden ambivalens vedrører det faktum, også beskrevet ovenfor, at det på den ene side er positivt, at andre med problemer tilsyneladende 'ser' en og 'tiltrækkes', men på den anden side kan det også blive for meget igen og igen at skulle løse andres problemer, når nu ens egne problemer forsat består. At være i denne position med en udviklet sensibilitet kan således være præget af ambivalens. En anden type ambivalens vedrører det forhold flere respondenter beskriver i relation til positionen i forhold til læreren, idet der tilsyneladende af ren og skær nødvendighed udvikles strategier til at undgå at komme i lærerens søgelys, fordi det er for pinefuldt igen at opleve nederlag, og så samtidig gerne at ville vise de

andre i klassen, at lektierne er forberedt og lært, og man godt kan. I denne position er der brug for en nødvendig balance mellem at føle sig usikker, standset og ikke turde tage chancer og så på den anden side at turde blive stædig, ikke give op og vise stolthed. Det er problematisk for mange af respondenternes vurderinger af muligheden for at udvikle en realistisk identitet og selvopfattelse i og med der er tale om overvejende enten negative eller positive vurderinger og perspektiver. Den 'splitting' af erfaringer og oplevelser lagret i hukommelsen fra dengang er ikke kun udtryk for oplevelsen af hændelserne og indstillingen dengang, men denne 'sort eller hvid' vurdering har i høj grad også betydning for den aktuelle meningstilskrivelse og betingelserne for udvikling af identitet og selv.

**Følelser** er, i kraft af det fokus de 33 narrativer har på kognitive og sociale aspekter ved læring og den hertil relaterede emotionelle dynamik, et centralt tema i alles perspektiv. Der er i narrativerne en høj grad af overensstemmelse mellem de følelser, de fire grupper fortæller om som grundlæggende erfaringer. Så uanset om det er en 16årig eller en 44årig er det i høj grad de samme oplevelser ofte med de samme følelser, der beskrives. I den sammenhæng er en kategorisering af følelser, som den 'maske' der øger forståelsen af følelsers betydning. Måske ikke så underligt og som beskrevet i afsnit 6 ovenfor, analyse og tolkning, er en række basale emotioner rigt repræsenteret i de 33 narrativer. Det fremgår der, at det især er de negative følelser, der gives udtryk for i respondenternes meningstilskrivelse af episoder, lagret, ikke kun i hukommelsesspor, men i det hele taget i disse personers menneskelige egenskaber og grundstemning. At håndtere følelser som afsky, vrede samt frygt og angst er i høj grad en almindelig oplevelse og udfordring set på baggrund af de tillidsbrud, svigt, trusler eller ligefrem overgreb alt for mange respondenter fortæller om i deres narrativer som almindelige hverdags oplevelser, hvad enten der så er tale om reelt skete eller huskede oplevelser. Så i kampen for anerkendelse fremkalder disse følelser forskellige reaktioner og handlinger af, såvel rationel, som irrationel karakter. Eksempelvis de, overvejende drenge og mænd, der 'svarer' igen med fysisk og grænseoverskridende adfærd for, om ikke andet, så dog at opnå negativ opmærksomhed for at ende med, som personer at blive hårde og kolde. Eller de overvejende piger og kvinder, der bliver triste i deres oplevelse af underlegenhed og ensomhed, og i flere tilfælde har været 'selvskadere' eller endog har overvejet selvmordet. Følelsen af glæde og en dermed forbundet tilfredshed med livet er således ikke hyppigt forekommende

følelser i disse 33 narrativer, fraset i de generelle konstateringer i en række narrativer, at det har været slidsomt og hårdt men også godt at kunne frigøre sig fra negative og destruktive følelser. Iblandet denne tilfredshed er der i flere narrativer en forsigtig skadefryd over 'de andre', der ikke klarede det lige så godt som en selv, måske udtrykt med et strejf af en salgs 'tak for sidst'. Der synes ikke at være meget, der på nogen måde kan overraske disse respondenter, og det er som om, de i virkeligheden ikke nærer de store forventninger til omgivelserne. I forhold til sociale emotioner som forlegenhed, jalousi, skyld eller stolthed er der ikke overraskende også markante udtryk for oplevelser med disse følelser. Mest markant er den følelse af stolthed over at have gennemført noget hvad enten det er at gøre noget bestemt, færdiggøre et kursusforløb eller en opnå egentlig uddannelse trods de dårlige odds. Denne oplevelse er markant i mange af de fortalte narrativer, der for enkelte endog tilsyneladende meget realistisk sammenfattes i den selvopfattelse, at 'man' har udviklet sig fra at være offer til at blive mønsterbryder. På det mere personlige plan udtrykkes dette som stolthed over at have forandret sig til nu ikke at være bange, negativ eller lukket i forhold til de sociale omgivelser, men i stedet nu at turde tage ansvar for en selv og de andre. Det fremstilles af flere respondenter virkelig som en personlig sejr at have gennemført det, de andre ikke troede man kunne opnå og dermed opleve både social anerkendelse og personlig tilfredsstillelse. Konteksten for disse følelser er reelt de negativt tonede oplevelser af meningsløshed, misundelse eller jalousi der i høj grad er opbygget af, i kortere eller længere tid som ekskluderede, at have været iagttagere af det, de andre havde sammen. Denne position er baggrunden for den flovhed, der foranlediger selvbebrejdelse og skaber et dårligt selvbillede eller måske ligefrem en urealistisk virkelighedsopfattelse med megen skyld selvbebrejdelse og jalousi.

Endelig er emotioner som velvære, ubehag, ro eller anspændthed, der også forekommer i de 33 narrativer. Dog er følelserne velvære og ro ikke ligefrem de følelser, respondenterne refererer til i deres oplevelser og meningstilskrivning på baggrund heraf. Tværtimod er det i højere grad følelser som ubehag og anspændthed, der dominerer som de signifikante følelsesmæssige oplevelser. Det er en gennemgående oplevelse for de fleste respondenter, at de føler sig fremmede, dumme, særlige og anderledes i de sociale sammenhænge, de oftest kun er i periferien af. Dette let forståelige ubehag, måske oven i købet oplevet som værende en svigtet isoleret outsider eller offer, afstedkommer for nogle

respondenter forvirring og ambivalens, der for andre igen kan føre til flugt ind i misbrug og kriminalitet. For andre er de succeser, de har opnået i forløbet, oplevelser der har stivet dem af i sådan en grad, at de reelt oplever at være vældig godt tilfredse med tilværelsen.

Afslutningsvis skal det understreges at der er tale om stor diversitet i forhold til inddragelse af følelsesmæssige aspekter i narrativerne, men generelt er det dog, at der allerede hos de 16årige er mange og meget kvalificerede udtryk for, hvordan og med hvilken effekt specifikke emotioner opleves. For eksempel er der flere respondenter, der kommer ind på nødvendigheden af at fortrænge visse oplevelser og følelser for ikke at blive hængende i fortidsbestemte vurderinger. Dog er der et meget dynamisk aspekt, der ikke fremgår tydeligt ovenfor og dette vedrører betydningen af - og ofte nødvendigheden i, at fortrænge visse oplevelser, fordi de er for tunge eller svære at håndtere. Fortrængning af det ubehagelige og ubærlige til det ubevidste er på den ene side risikabelt men på den anden side også en forståelig og måske frigørende midlertidig ramme for selvudvikling. Det kan således konstateres, at respondenterne i deres fortællinger så at sige kommer igennem hele følelsesregisteret, hvor problemet synes at blive den skævhed, der er i fordelingen af følelser, i og med det overvejende og i et tidsmæssigt perspektiv er de negative eller destruktive følelser, der er dominerende referencepunkter. Set fra et overordnet perspektiv er det interessant, at følelser knyttes til relationelle og etiske vurderinger, hvor det at vise andre opmærksomhed og interesse, giver adgang til fællesskaber og omsorg. Eller sagt på en anden måde; at det at imødekomme eller opfylde andres behov samtidig og netop derfor giver mulighed for at få opfyldt egne behov. I denne dynamik og udveksling er der både muligheder for tilknytning til fællesskaberne, og samtidig er der her en latent fare for at miste sig selv eller sit selv så at sige, hvis man ikke er i stand til at fastholde sin integritet. Måske dette er en medvirkende årsag til, at flere af de 33 respondenter på et eller andet tidspunkt har været henvist til psykologisk eller psykiatrisk behandling. Interessant og relevant er det, at netop arbejdet med narrativer kan åbne for selvindsigt i sådanne komplicerede følelsesmæssige processer, der øger chancer og muligheder for at finde mening og sammenhæng.

Generelt er temaerne **krise, vendepunkt, empowerment og transition** forekommende i alle narrativer i større eller mindre omfang. I nogle narrativer er krisens placering en

afgrænset del af et forløb, mens det i andre narrativer er en permanent faktor. Den overvejende del af kommentarerne i de 33 narrativer vedrørende dette tema relaterer sig til et personligt eller individuelt perspektiv, hvor fortælleren vurderer sig selv i forhold til en eller anden situation eller tilstand, der som regel fremstilles som utilfredsstillende eller ugunstig. Referencerne herfor kan være i forhold til flere sfærer på livets arenaer, men i alle tilfælde er det centrale, at målet er ønsket om en eller anden forandring. Først og fremmest involverer dette en erkendelse af det personlige ansvar, som det er tilfældet når:

- dårlige karakterer animerer til ændringer i strategi, indsats og motivation
- det endelig lykkes at få sagt fra overfor dårligt selskab
- det lykkes at få skiftet en misbrugshverdag ud med en normalhverdag
- beslutning om ikke at ville være nummer sjok effektueres i en stædig kamp for at klare stadig nye udfordringer.

Dette personlige ansvar bringes ikke kun i spil i forhold til uddannelse og arbejde, men for flere bliver det, at opleve familien fragmenteret, en direkte anledning til en indsats, der sigter på at forsøge at få den til at fungere igen. Og hvis dette ikke er muligt så, som andre respondenter gør det, så finde andre signifikante voksne tilknytningspersoner til erstatning og udgangspunkt for at forandre livsbetingelserne. Et socialt perspektiv er ligeledes markant i mange narrativer, hvor først og fremmest miljøskift, fra eks. folkeskole til efterskole, er rammen for opløsning af kriser og udvikling af empowerment til at etablere ligestillede og 'mobbefri' relationer til andre unge og mødet med en anden type lærere samt deraf følgende ændrede læringsbetingelser. Ydermere synes det, at komme væk fra familien, kammeraterne og miljøet derhjemme, at have betydning for håndtering af udfordringer. På et andet niveau er der ligeledes 'brændstof' til forandring i det at møde hånende kommentarer fra andre, eller sammenligninger med andres lykke eller ulykke, der så ansporer til ændrede strategier. Hertil kommer en række faktorer, der ikke er generelle i narrativerne, men enkeltstående eksempler på forhold, der kan initiere forandring:

- at bevæge sig mellem et ruralt og et urbant miljø og de konflikter dette kan give
- finansielle problemer
- konflikter på jobbet, eks. på baggrund af sexchikane, der fører til opsigelse
- et afbrudt et læreforhold, der opleves som en traumatiserende hændelse
- mødet med en terapeut, der kommer til at fremstå som den personlige redning.



Slutteligt er der nogle mere tilfældige, men ikke mindre væsentlige hændelser, der kan få betydning for ændringer i livet. Eksempler herpå er alt lige fra, at møde den kæreste, der foranlediger ændringer i personlig indstilling ved at stille krav, til det at blive impliceret i et biluheld med fatale konsekvenser eller bare det at blive fri for at have problemer. For den samlede gruppe respondenter er det markant, at oplevelser af tab grundet sygdom og dødsfald synes hyppigt forekommende og ydermere med en markant betydning for disse menneskers liv og tilværelsesperspektiv. Det oplagt, at denne gruppe respondenter, i kraft af de mange problemer, i deres liv møder mange kriser, og at disse kriser kan komme til at overskygge andre sider af livet. Dette synes da også at være tilfældet. På den anden side er det sådan, at netop kriser giver mulighed for indsigt og deraf følgende empowerment og transition. Når de 33 narrativer vurderes i dette perspektiv, er det klart, at der er behov for, at disse problemstillinger ikke privatiseres, men fællesgøres i fora og sammenhænge, der rummer muligheder for kollaborativ erkendelses og udviklingsprocesser, der måske ikke er ulig de rammer, nogle af respondenterne møder på efterskolerne.

I forhold til temaet **fremtid**, herunder **uddannelse og egen familie**, er det påfaldende, hvor forskellige perspektiverne i de fire respondentgrupper er, men også hvor få forestillinger og kommentarer der er til dette ikke uvæsentlige tema. Alder og aktuel position i livet synes definerende for de tanker, der vedrører fremtiden, og derfor vil den følgende sammenfatning af dette tema blive foretaget gruppevis med en opsamling i den afrundende konklusion.

De unge i folkeskolen er generelt optaget af det forestående uddannelsesvalg eller mulige fremtidige job og i hvilket omfang, dette vil blive begrænset af læringsproblemer etc. På den anden side er der flere af de unge, der ikke oplever dette som en barriere, men i stedet som en udfordring, der skal overvindes. Den generelle forventning til fremtiden i denne gruppe respondenter peger i retning af en uddannelse indenfor den praktiske verden som eks. murer eller maler. Et par enkelte drenge peger på ønske om samme uddannelse som deres fædre som håndværker eller en karriere som professionel soldat. Vedrørende ønsket om selv at få etableret familie nævnes dette kun i få narrativer. Unge i efterskoleregi understreger, som de unge i folkeskolen ønsket om at gennemføre en uddannelse, og ligesom disse unge, peges også her langt overvejende på ønsket om at

kunne gennemføre en praktisk uddannelse. Ligeledes er der i denne gruppe et par stykker, der taler om at blive uddannet og ansat i faderens firma. Kun få beskriver eventuelle fremtidige ønsker om at etablere egen familie.

Et markant udtryk for et meget synligt fremtidsperspektiv findes i gruppen af unge voksne, og dette kan sammenfattes i et ønske om at blive selvforsørgende og uafhængig af ydelser fra det offentlige. I forhold til uddannelse og arbejde er det meget forsigtige og overvejende negativt tonede udmeldinger, der gives. I forhold til at få etableret egen familie er det tydeligt udtrykt af flere, at dette er et stort ønske, og at det hele gerne må blive så normalt som muligt.

I gruppen af voksne er fremtidsperspektivet stort set ikke eksisterende, og det kunne synes som om, den allerede var indtrådt som en permanent tilstand bortset fra et par respondenter, der mere eller mindre implicit antyder, at det er gået op for dem, at det med problemer er noget, der bare vil være ved. En enkelt opholder sig dog ved det faktum, at egne børn en dag skal i skole og at dette egentlig er skræmmende og kræver særlig opmærksomhed. Helt eksplicit er det i forhold til narrativ metode meget interessant, at tre af de voksne, i forhold til fremtiden, reflekterer over, hvad det allerede har betydet og måske vil betyde fremover, at de har fortalt deres livshistorie. Denne oplevelse har givet 'irritationer' eller 'forstyrrelser' og allerede åbnet døre til ellers lukkede personlige rum, og for en enkelt har dette betydet at overvejelser om ny uddannelse er sat i gang. Endelig fremhæver flere respondenter betydningen af at bevare selvstændighed i forhold til andre ved at klare udfordringerne selv.

Det er interessant, at respondenterne i overvejende grad, i forhold til fremtidig job og uddannelse, fokuserer på mulighederne i den praktiske verden. Der er næppe tvivl om, at årsagen hertil er lave selvvurderinger og negative forventninger til egne kvalifikationer og læringsmuligheder. Der er således formentlig tale om for lave mål og efterfølgende underpræstationer, hvilket mere end antydes med sammenligningen i forhold til gruppen af voksne, der, på trods af de samme odds som de tre andre grupper, alle stort set har formået at gennemføre en eller anden form for uddannelse og/eller arbejdsfastholdelse.

Vurderet i et konkluderende perspektiv betyder dette, at nedenstående sammenfatning i 11 punkter må ses som relevante for forståelsen af, hvordan problemer i skolen manifesterer sig i narrativer herom som disse er indlejret respondenternes konfiguration af oplevelser:

- tilknytning til primære omsorgspersoner og skrøbelige familienetværk synes at være opvækstvilkår, der komplicerer udvikling af relationer og selv
- unge, der selv har eller har haft problemer, synes at være opmærksomme overfor andre unge med problemer, samtidig med at disse unge opsøges af andre unge, der søger støtte eller hjælp
- skoleoplevelser fra mødet med lærere og læring skaber en dynamik, der kognitivt, emotionelt og socialt er virksom i senere møder med læring og lærere i forhold til inklusion og eksklusion
- tidlige og tilfældige erfaringer med arbejde samt forestillinger om fremtidig job eller uddannelse, blandt andet på baggrund af møder med signifikante andre, synes afgørende i forhold til senere valg af uddannelse og job
- der er en høj grad af fleksibilitet og tilpasningsevne i forhold til en stadig aktiv tilknytning til arbejdsmarkedet
- mobning, og den deraf ekskluderede position, er en almen oplevelse, der har stor indflydelse på selvopfattelse, tilknytning og relation
- en i forvejen udsat position forværres af mange miljøskift og transitions, hvor yderligere selveksklusion kan blive det defensive svar på opleve at være udenfor
- mange svære oplevelser synes at lagres i enten negative eller positive hukommelsesspor, hvor fraværet af nuancer synes at begrænse muligheder for at udvikle identitet og selvsvurdering i et humanistisk (medborger)perspektiv
- negative og destruktive følelser synes at være dominerende, når der søges og tilskrives mening i relationer og oplevelser, hvor det at få adgang til fællesskaberne ydermere forudsætter en positiv 'noget for noget' strategi, der kan true integritet og identitet
- nederlag og krise er markante udviklingsbetingelser, der samtidig rummer potentialer for empowerment og dermed styrkelse af selvværd mv., når og hvis tilstrækkelige støttende og udviklende relationer og rammer er til stede

- lave selvvurderinger og vigende forventninger til fremtiden svarer ikke til de reelle kompetencer og muligheder i gruppen af respondenter, hvor en individuelt tilpasset uddannelse eller job synes at rumme gode muligheder for uddannelse og arbejde.

## ***7.2 Konklusioner i forhold til plot i de fire respondentgrupper***

Indledningsvis må det understreges, at der ikke i alle narrativer er et umiddelbart tydeligt plot, men der, hvor der er signifikante plots i narrativerne, bliver dette til eksemplariske illustrationer af væsentlige forhold. Selv om der så i andre narrativer er tale om en diffus plotstruktur, er der alligevel i disse narrativer signifikante markeringer af væsentlige perspektiver i respondenternes tolkninger og meningstilskrivelser af tildragelser i livet.

For gruppen af **folkeskoleelever** er der to markante plottyper, om end plottet ikke fremstår lige tydeligt i alle narrativer. I fire af de syv narrativer er det fortællingen om at opleve sig stemplet og se sig selv som offer. For Aleksander, Anna, Frederik og Frida har mødet med skole, lærere og specialundervisning været næsten stigmatiserende og på mange måder voldsomt følelsesmæssigt eller endog fysisk voldsomt. For nogle førte denne oplevelse til selveksklusion, som for Anna og Frida, mens det for Aleksander og Frederik i deres selvforståelse blev det, der førte til kamp, udvikling og frigørelse i forhold til egne og omgivers forventninger og reaktioner. I de resterende tre narrativer er plottet centreret omkring det perspektivskift, enten i kraft af situationen i sig selv, eller de traumatiserende oplevelser af tab eks. dødsfald eller skilsmisse, en ændret og øget selvindsigt kan afstedkomme. For Johan, Mikkel og Valdemar har oplevelsen af perspektivskift, fra at det er de 'andres skyld', til at ansvaret er ens eget, været den røde tråd i den narrative tilskrivning af mening. For disse tre er narrativerne historien om en næsten Kopernikansk vending, hvor de bevæger sig fra at se sig selv med andres øjne til at begynde at se på sig selv med egne øjne begrundet i refleksioner over, dels at det er godt ikke at være så egoistisk, dels at det er vigtigt at kunne lide sig selv. Hermed knyttes temaerne tillid og anerkendelse til plotstrukturen i de fleste narrativer i den forstand, at det synes centralt for fortællerne at illustrere en udvikling, fra at være i periferien af et praksisfællesskab, til en plads i en social eller menneskelig kontekst om end denne tilknytning udefra synes

skrøbelig. I denne sammenhæng får begivenheder i familien og betydningen heraf for respondenterne en væsentlig rolle i forhold til plottet i de fleste narrativer.

I gruppen af **efterskoleelever** er det ikke så underligt, at netop skoleskiftet til efterskolen også afspejles i forbindelse med de plot, der i mange tilfælde vedrører denne transition i et eller andet perspektiv. Mest markant, som i narrativerne fra Bernhard, Bettina, Brian, Jack Jimmy, Simone, Sofie og Zindy, der alle har plots, hvor oplevelsen af transition bl.a. kan beskrives som; fra at være unormal til at blive normal, fra at være stemplet og ekskluderet til at blive set og inkluderet, fra at være outsider og iagttagere til at få relationer og blive deltager, fra at være 'livstruet' til at leve samt fra at være 'dum' og passiv til at blive indsigtfuld og aktiv. Denne transition med tæt forbindelse til identitet og selv, der her iklædes så mange forskellige facetter, handler ifølge respondenterne i høj grad om den proces og til tider kamp mellem 'jeg' og 'dem', det er at blive sig selv eller at finde identitet, når betingelserne er manglende støtte fra relationer og signifikante andre samt manglende selvtillid og selvværd, hvor følelser som selvhad, selvforagt og skyld kommer til at virke undergravende i forhold til identitet og selvopfattelse. I flere af de resterende plot er mobning og modstand, såvel i skole, som hjemme væsentlige oplevelser og elementer i en meningstilskrivning for eks. Aleksandra, John, Jørgen og Søren, hvor netop læring og etablering af relationer er blevet forhindret i kraft af disse ekskluderende processer. Selveksklusion, specielt i folkeskolesammenhæng og ikke i efterskolesammenhæng, er i denne kontekst tilligemed et markant tema i flere plot.

For stort set alle plot er der altså forbindelse til det massivt positivt oplevede transition, efterskoleopholdet har været. Det er evident, at der i dette skift i skoletype opleves at der lægges mange kim til den transition, der, i relation til selv og identitet i denne gruppe respondenter, opleves som forandrende og socialt og fagligt faciliterende for deres oplevelse af livet her og nu samt mulighederne i fremtiden. Dette perspektiv er, som belyst her, afgørende for plot og plotstruktur i narrativerne.

For de seks **unge voksne** er plot og plotstruktur centreret omkring to hovedtendenser. I tre af de seks narrativer er de signifikante plot, hvordan det er at bære på skæbnen som offer og dermed svigtet af familie og professionelle. Frank, Keld og Benjamin fortæller fra et perspektiv, hvor konsekvenserne af svigt og manglende anerkendelse bliver manglende

tillid og tro på andre mennesker eller professionelle. Med dette perspektiv er det ikke underligt, at der i disse plot er en tydelig positionering af 'dem' versus 'mig'. På den anden side modsvares dette af et forstærket ønske om at blive ligesom de andre. Dette ønske om en 'normalisering' går i øvrigt igen i flere af de andre plot i denne respondentgruppe. Et andet markant tema i tre af de seks narrativer afspejles i Jette, Mille og Niels' identitets og selv relaterede plots, der er centreret omkring det at forandre sig eller at blive forandret. For alle tre fremhæver i deres narrativer den proces, de enten beskriver som forandring, der er sket, eller som en proces der aktuelt er i fuld gang i og omkring dem. Men denne metamorfose er ikke kun en proces, der betegner en entydig bevægelse mod noget bedre. En sådan markant forandring af personligheden er også forbundet med ambivalens og lyst til at eksperimentere med selv og identitet, eks. som det fremstilles af Mille mellem at være en 'bitch' eller at være et offer'. Ligesom denne frigørelses – og selvstændighedsproces kan være mere end hård og omkostningsfuld i relation til risici for at blive indfanget af kriminalitet og stofmisbrug, når der er tale om et moderopgør og kamp for dennes anerkendelse i den nye familie i stærk konkurrence med ny far og nye halvsøskende. Ikke så underligt at dette 'overlevelsestema' afspejles i et plot for et narrativ.

I de syv narrativer fortalt af **voksne** er der generelt tale om en større diversitet i plot og plotstruktur end i de andre respondentgruppers. Dog er temaet mobning i større eller mindre grad aftegnet i seks af de syv plot og plotstrukturer, der så alle relaterer sig til det at etablere en identitet og et selv ikke mindst gennem ønsket om at gennemføre en uddannelse eller skaffe sig et arbejde. Rent faktisk er dette ønske allerede realiseret af fire, tæt på at blive det af to andre, mens der reelt kun er en respondent, der endnu ikke har opnået at gennemføre en uddannelse og heller ikke umiddelbart ser ud til at opnå dette. Disse ligheder til trods er der som nævnt stor forskel på de syv plot og plotstrukturer. For Gitte er det oplevelsen af, på den ene side at være offer, men så alligevel, fordi hun også føler sig som noget, at klare de mange kriser og udfordringer og så alligevel opnå at blive den første mønsterbryder i familien uddannelsesmæssigt set. Eller Nannas narrativ hvor plottet er centreret omkring den oplevelse, det er, ikke at kunne få lov til at være den man synes man er, og så alligevel at kunne overraske og vise de andre, at det var muligt at gennemføre en uddannelse. For Jeppe var denne proces med identitet, selv og kompetenceudvikling anderledes svær, idet selveksklusion og selvanerkendelse igen og

igen stod i vejen for egne mål. For Charlotte blev det at finde identitet og selv en proces, der blev faciliteret af mødet med signifikante andre i kraft af et lærerægtepar på efterskolen, der nærmest blev erstatninger for forældrene som næsten i form af kærlighedsobjekter, samt yderligere faciliteret af mødet med 'andre ligesom en selv' på efterskolen. Sammenfattende for de 33 narrativers plot er der fire signifikante tendenser:

- For det første kan det konkluderes, at der i alle grupper respondenter er markante plot, der relaterer sig til identitetsspørgsmålet og det at udvikle et selv. Ligesom det af mange af de præsenterede plot fremgår, at odds herfor, på baggrund af opvækstbetingelser, langt fra altid er optimale. *"Det, at jeg har haft de oplevelser betyder, at jeg er en pige med hjertet på rette plads og har fået en bedre selvtillid i dag, for jeg har lært meget af at finde mig selv. Jeg taler om tiden efter folkeskolen. De ting jeg har oplevet og siger, har gjort mig til den pige, jeg er i dag. Jeg er ikke kun en sød pige. Jeg kan også være modbydelig, fordi, hvis jeg er for sød nogen gange så brænder jeg nalderne. Så jeg prøver at være begge dele. Det hjælper mig til at være den jeg er, så jeg ikke bliver for sukret. Så jeg har da lært at vise følelser, men gemmer mig også bag dem. Jeg er blevet sådan lidt mere kold i det. Mange ting berører mig ikke".* (Mille:21år:ungvoksen).
- Et andet element i mange plot er de oplevelser og meningstilskrivelser, der hidrører fra det dominerende tema mobning. Bag dette tema ligger spørgsmålet om anerkendelse og tillid som to sider af samme sag, der kan være med til at begrænse eller udvide adgang til relationer og ikke mindst selvobjekter og dermed mulighed for at lære noget om sig selv. *"Men det gik jo aldrig rigtig godt, fordi jeg spekulerede på, hvornår jeg ville blive mobbet eller banket eller sådan noget. Det brugte jeg det meste af min tid på. Altså at holde øje med folk i klassen. Om de stirrede på mig eller sådan noget. Der var sådan set ikke ret mange timer, hvor jeg havde det særlig godt dernede. Det er sådan, at man har lyst til at blive hjemme fra skole, fordi man ikke har lyst til at gå i skole".* (Keld:22år:ungvoksen).
- Et tredje plot tema, der fremstår signifikant, er selveksklusion, der kan ses som en strategi, der er en konsekvens af at opleve sig 'bortdømt', hvorved deltagelse på trods af forskellighed kan føre til enten flugt eller kamp og altså i de fleste tilfælde her i hvert fald for en periode fører til flugt. *"Det var simpelthen fordi, de mente, at fordi jeg ikke*

*kunne dansk, så kunne jeg ikke lære sprog. Så jeg blev bare taget ud af de her timer. Jeg var der slet ikke i de timer, for de havde ikke noget specialundervisning der. Det gjorde jo også, at det sociale i klassen, det forsvandt, fordi der var mange timer, jeg ikke var der. Jamen altså jeg gik nok meget for mig selv, dels fordi det var en lille skole, og det var ude på landet. Og jeg kom jo fra byen af. Og det var ikke lige så velset, at de to her kredse mødtes. Det var hele klassen egentlig. Altså i frikvartererne gik jeg selv. Jeg havde ikke nogen legekammerater fra skolen. Jeg var en meget ensom pige dengang. Det var jeg faktisk". (Louise:26år:voksen).*

- Det fjerde tema med forbindelse til flere af de just nævnte, vedrører betydningen af miljø og skoleskift eller transitions, der, relateret til flere af de nævnte tre plot temaer, synes at kunne få en afgørende betydning for møder med lærere og læring og dermed tilegnelse af kompetencer og livsduelighed. *"De to år jeg gik på efterskolen, der lærte jeg mere, end de 9 år jeg gik i folkeskolen. Det er lidt groft sagt. Men på efterskolen fik jeg mere ud af det. Og så havde jeg altså selv valgt det med at gå på efterskole som jeg fik at vide fra starten af. Så var man nok mere villig til at arbejde. Jeg var skoletræt og fik lov til at komme på efterskole. Og hvis jeg ikke kunne lide lugten i bageriet kunne jeg bare fordufte. Det er så både i dansk og matematik at jeg lærte mere. Det var nok, fordi jeg var klar. Jeg havde selv valgt at komme på efterskolen, så jeg måtte jo så også lave mine lektier. Det fik jeg ikke gjort i folkeskolen. For når jeg så endelig var i klassen i folkeskolen, så hoppede læreren over mig, hvis der skulle læses noget, eller et spørgsmål skulle besvares. Det var jo ikke rart. Vi sad for eksempel og læste en tekst, og jeg havde rigtig øvet mig hjemme. Og så rakte jeg hånden op, og så var der en anden, der fik lov til at læse. Så følte man sig lidt til overs". (Jeppe:36år:voksen).*

### **7.3 Konklusioner i forhold til møde, materialisering og mestring**

Dette konkluderende afsnit relaterer sig i særlig grad til forskningsspørgsmålet og de tre begreber møde, materialisering og mestring og operationaliseringen af disse, som denne er anvendt i analyserne ovenstående. Dermed bliver nogle af de vigtigste svar på forskningsspørgsmålet sammenfattet her, om end svarene også må ses i relation til, dels det longitudinale perspektiv, dels perspektivet repræsenteret af mit eget narrative interview som repræsenterende 'det store narrativ' og specialpædagogikken.



### 7.3.1 Mødet

**Mødet** med lærere og læring er et tema i alle de analyserede narrativer om end i større eller mindre omfang og på forskellig måde. Ikke så underligt er det eks., at møder med lærere opleves og fortælles som markante, lige fra episoder, der ønskes fortrængt, til meget positive oplevelser med stor betydning for egen udvikling. Herindimellem er det så i langt overvejende grad tale om negative minder og tolkninger af møder med lærere, der har overset, fejlvurderet, været ligeglade, svigtet eller ligefrem begået fysiske eller psykiske overgreb, der fremstår tydeligst. I narrativ sammenhæng er det ikke atypisk de negative oplevelser, der fremstår stærkest i hukommelsen, men dette nedskriver ikke værdien af den type oplevelser og deres betydning, ikke kun dengang, men især deres betydning netop nu på udsigelsestidspunktet. Det er vel netop et problem, når der ikke er positive oplevelser med signifikante andre, der opleves at have støttet eller udfordret en, idet der så ikke er etableret tillidssøgende handlemønstre. Helt generelt er der, i modsætning til det måske forventede, ikke ret mange lærere, der, i disse narrativer om skoleoplevelsers betydning for den videre udvikling, fremstilles som signifikante andre, der har betydet noget positivt i løbet af skoletiden i almindelig - eller specialundervisning. Når dette ikke er tilfældet, skyldes det måske, at respondenterne her overvejende husker og fortæller om møder med lærere, der virkede fjerne eller syntes at have en forudindtaget opfattelse af specialundervisningens prototypelever; hvem og hvordan disse elever var og hvilke udviklings muligheder, disse repræsenterede. Påfaldende er det, at i de to narrativer, i øvrigt fortalt af to piger, hvor der er positive tolkninger af møder med signifikante lærere, at det her handler om situationer, hvor lærere 'ikke bare' møder en elev med en forudindtaget opfattelse og holdning, men tværtimod i mødet med eleven udfordrer denne ved at være kritisk, stille krav og dermed også viser at turde udfordre sig selv i relationen til eleven. Denne 'ægte' interesse i et andet menneske hinsides rutinen, der forudsætter lærerens empati og anerkendelse, er altså den type møder, der, så at sige beskrevet med et udtryk der er ved at blive en floskel, kan komme til at gøre en forskel i forhold til tolkning af oplevelser med signifikante andre lærere. Selv om der altså generelt er tale om overvejende negative minder og oplevelser fra møderne med lærerne, gives der af alle narratører kvalificerede bud på, hvad der karakteriserer den 'gode lærer' og dermed hvilke elementer, der er med til at etablere et konstruktivt møde. Disse bud er relateret til det, der vedrører den humane eller menneskeligt indstillede lærer, der netop, ved at være

sig selv som faglig og social kompetent professionel, er i stand til at inkludere 'den anden' med særlige behov eller i en udsat position, in casu eleven i vanskeligheder, på trods af det svære og bøvlede i denne relation, der ofte fordrer en mere end blot rutinemæssig arbejdsopgave at løse.

Hvor mødet med læreren fremstilles diffust og forskelligt, er der til gengæld vedrørende mødet med læring mange eksempler, hvor læring tolkes ind i en meningsfuld kontekst. På den anden side er der i de fleste narrativer meget påfaldende tale om referencer til en lærings kontekst udenfor skolen. Særlig markant er der tale om beskrivelser af situationer, hvor læring knyttes til personlig læring og selv udvikling. Eksempler på sådanne 'udenfor skolen' 'deltagelsesbaner og læringskontekster', er den læring, der opstår og udvikles i relationer til forældre, plejeforældre, svigerforældre og kollegaer i uddannelse eller på arbejde. Denne form for læring vedrører træning og udvikling af personlighedsmæssige aspekter og dermed udvikling af identitet og selv, og det, der skaber denne læring, synes i høj grad at blive initieret af perspektivskift betinget af fysisk og/eller psykisk transition. For næsten alle respondenter er denne personlige læring et motivationsfelt, der synes at skabe udvikling, og for flere af respondenterne er det netop den type oplevelser, der betyder, at læring fastholdes som både mål og middel på trods af tidligere oplevelser og dårlige odds. *"Ja lidt har de problemer nok betydet, men i hvor stor grad ved jeg ikke. Det har også påvirket mig i mine voksne år. Så det har de da. Fordi man lærer at kæmpe. Altså, man skal ikke tage alting for givet. Jo værre det går, jo mere lærer man. Og hvis man laver en fejl, så ved man, hvad man ikke skal gøre".* (Charlotte:28år:voksen).

### **7.3.2 Materialiseringen**

**Materialisering** er i denne afhandlings sammenhæng den proces, det er at blive et selv forstået som den proces, hvor identitet og selvdannelse er en stadig metamorfose af personligheden. Denne materialisering er tilligemed processer, der er med til at definere relationer, følelser og sprog, der så initierer forandring og udvikling af personligheden. Disse komplicerede processer er i den grad i forgrunden uanset alderen, der relateres til i dette afsnit, i og med det for stort set alle gælder, at de i deres narrativer ser dem selv som have været igennem en markant personlighedsmæssig udvikling uanset om alderen er 16

år eller 44 år. At blive sig selv og den udviklingsproces, der har ført dertil, er det absolutte fokuspunkt, men det er påfaldende, hvor forskellige disse forløb har formet sig. Med det formulerede mål om at fokusere på fælles karakteristika er det mest iøjnefaldende forhold, at netop det, at været igennem så mange skift og transitions og dermed i periferien eller oven i købet ekskluderet i et eller andet omfang, i høj grad synes at have skærpet, ikke kun blikket for 'det andet' og den anden', men samtidig synes denne position at have haft betydelig indflydelse på selvopfattelsen. At få den mulighed for et eller mange perspektivskift på egen situation og selv, synes at have været en kilde til personlig vækst, som flere af respondenterne også selv konstaterer. Men prisen kan også være høj, og er det fortsat for nogle, som det fremgår, i og med temaer som ensomhed og isolation sammen med selvskade og selvmordstanker ligeledes forekommer. Hertil kommer oplevelser med manglende anerkendelse og det at føle sig fremmed, som samtidig bidrager til en position i et 'ingenmandsland', der er tyndt befolket med tilknytningspersoner og muligheder for identifikation med signifikante andre.

For andre har fokus indtil et vist punkt været, hvordan andre så på dem og bag ved dette var måske et forsøg på at tilpasse sig dette, indtil det blev klart, at den strategi måske var forkert og i hvert fald ufrugtbar i forhold til muligheden for at blive et selv. Eller den lettere forvirring og undren, der relaterer sig til undren; er det nu en selv, der er forandret, eller er det omgivelserne, der har skiftet position eller perspektiv og opfattelse af en. I det hele taget er der meget fokus på forholdet mellem en selv og relationerne til de andre. Når de vigtigste møder med læring, som omtalt ovenfor, er henlagt til det at blive et selv i relation til de nærmeste tilknytningsobjekter i form af forældre, søskende eller plejeforældre, er det ikke underligt, at materialisering af identitet og selv, er de vigtigste temaer, hvor det at frigøre sig fra forældrene er en både smertefuld og uundgåelig proces. Flere oplever aspekter af deres familiemæssige baggrund som mere eller mindre problematisk, lige fra de økonomiske forhold, til en fuldstændig dominerende forælder. På trods af dette er der for flere respondenter tale om stadige aktive forsøg på at få familien til at hænge sammen og fungere. Denne ambivalens er ikke på alle måder befordrende for udvikling af identitet og selv. Da der i narrativerne er denne fokus på de primære tilknytningspersoner og især forældrene, er det fordi respondenterne generelt ikke fortæller ret meget om deres andre relationer, om andre signifikante voksne eller betydningsfulde kammerater. Når dette ikke

sker, er det måske fordi ensomhed og det at være, eller at have været, mere eller mindre uden netværk, indgår i en del respondenters oplevelser og erfaringer og dermed får plads i fortællingerne. Dette har også den konsekvens, at det, for nogle respondenter opleves som ensbetydende med nødvendigheden af at fortrænge følelser og angst, og for andre er ensbetydende med dominerende følelser som skyld og jalousi i forhold til andre: ”Så fik jeg hele tiden at vide, at det jeg lavede, var herredårligt, og at det skulle blive bedre næste gang. Så problemet i det var jo, at jeg tænkte, at jeg må være dum, siden jeg hele tiden får det at vide. Hvis man bliver ved med at fortælle en lille dreng, at han er dum, så bliver han det, eller tror han er det. Og det var det de gjorde mod mig. Så bliver man usikker på sig selv”. (Aleksander:16år:folkeskole).

### **7.3.3 Mestringen**

**Mestring** er, som det allerede blev skitseret i præsentationen af begrebet, tæt forbundet med - og 'bare' endnu en side af begreberne møde og materialisering. Derfor er der her fokus på det personlige projekt; at skabe en vis orden i et liv med mange mulige vildveje i en personlig eller offentlig sammenhæng. Sammenfattende kan det konkluderes, at der er opmærksomhed på det personlige ansvar i forhold til kompetenceudvikling og læring, der i et større perspektiv kan siges at vedrøre ønsket om at normaliseres og 'komme ind' i samfundet med mulighed for at se sig selv i et aktivt medborgerskab. Dette perspektiv bliver tydeligere, jo ældre respondenterne er, og især i gruppen af unge voksne og voksne er dette et markant perspektiv. Kendetegnende er den seriøsitet og den motivation, der synes at bidrage til mestring, der både tager sit udgangspunkt i et personligt og et relationelt perspektiv, idet det både handler om at bevise noget over for sig selv, men sandelig også at vise overfor andre og omverdenen, hvem man er, og hvad man kan. Denne mestringsdemonstration er på den ene side rettet mod situationen her og nu i den virkelige verden, men den er også rettet mod det der var engang som en rekonfiguration af de oplevelser der fortsat er virksomme indlejret i følelser og indstillinger. Mestring eller empowerment bliver med disse perspektiver proces og produkt for den nødvendige og uomgængelige menneskeliggørelse, der, når den ikke skete i skolen og på andre formelle læringssteder, må foregå udenfor disse kontekster. Med de mange respondenters oplevelser af, at de mest betydningsfulde læringsprocesser foregik udenfor skolen,

understreges betydningen af autentiske læringsprocesser, hvor egne livsomstændigheder kobles med forandrende læringsprocesser, når læring nu engang først og fremmest netop handler om selv og identitet. Hvis denne form for læring realiseres, som her for respondenter i særligt udsatte positioner og med særlige behov, optimeres muligheden for at styrke og forandre forbindelsen mellem 'det lille narrativ' og 'det store narrativ'. Læring og kompetenceudvikling og i sidste ende mestring vil så kunne manifestere sig i de faser med transitions, hvor anerkendelse og inklusion er vigtige forudsætninger for at skabe mening på et individ niveau og sammenhængskraft på et medborger og samfundsniveau. *"I hele mit uddannelsesforløb har jeg mødt folk, der har så nemt ved det, men som så havde så mange andre problemer, at de ikke kunne klare det. Man kan godt blive lidt jaloux på sådan nogle, men når man så så deres livskvalitet, vil jeg ikke bytte. Så sagde min faster for nylig, at det var synd for mig, at jeg aldrig kunne gå den nemme vej, men at jeg altid skulle kæmpe for det, men det ville jeg bare ikke høre tale om. For jeg tror, når jeg står med mit bevis, så er jeg meget stolt, og det er godt, fordi man får ikke alt forærende her i livet".* (Nanna:28år:voksen).

#### **7.4 Konklusioner i forhold til det longitudinale perspektiv**

Med det longitudinale perspektiv i forskningsspørgsmålet er det nødvendigt, i forhold til præmisserne for konklusionerne, kort at vende tilbage til spørgsmålet, om det er muligt at holde alle 33 narrativer op mod hinanden. På baggrund af den gennemførte analyse og tolkning synes det realistisk at forholde sig til de muligheder, der er for at frem - og tilbage skrive erfaringer og oplevelser, som disse er lagret i hukommelsen og afspejlet i narrativerne, på trods af fortællernes forskellige alder, forskellige temporale - og geografiske kontekst for deres oplevelser, ud fra nedenstående betragtninger. Helt overordnet synes der ikke umiddelbart signifikante forskelle på de temaer i narrativerne fra de fire respondentgrupper og måden, der fortælles om disse. Med hensyn til temaer og fortælleniveau synes der heller ikke at være forskelle, der har afgørende betydning, selv om de voksne generelt fortæller længere narrativer og selvfølgelig fra et noget andet perspektiv end eks. unge i folkeskolen. For at afklare om denne intuitive fornemmelse ikke bare er ønsketænkning eller et resultat af at være 'druknede' i empirien, vil der i dette afsnit

blive fokuseret på væsentlige aspekter i narrativerne, der kan medvirke til en mere kvalificeret afgørelse og konklusion vedrørende denne intuition.

Struktur og indhold i et narrativ kan i narrativ forskning bl.a. blotlægges i analysen af plot, konfiguration, metaforer, mening og narrativ sandhed. Det er i analysen af disse for fortællingen styrende guidelines, at universelle og specifikke karakteristika afdækkes og dermed også bekræfter eller afkræfter muligheder for sammenlignelighed. Efter en komparativ genlæsning af analyserne bliver det klart, at den strukturerende metafor er 'en rejse', og det er ikke kun en rejse gennem tiden, men også en rejse igennem oplevede årsag og virkningssammenhænge. Rejsen som metafor optræder i narrativerne bl.a. som:

- rejsen gennem forvirring, forandring og udvikling mod en stadig større sammenhæng
- rejsen væk, fra at være alene, udenfor og "spasser", til at finde fællesskabet i familien
- rejsen fra en 'normal' tilværelse som barn til en 'unormal' som plejebarn og tilbage igen
- rejsen videre frem mod at blive som de andre vel vidende at det afhænger af en selv, og at det bliver et knokkelarbejde
- rejsen, som en stormfuld sejltur i den forkerte båd med mange skift i havne, der alligevel til sidst førte det rigtige sted hen.

Rejsen er således et fælles element uanset fortællerens alder og erfaringer. Rejsen bliver dermed et billede på de stadige forsøg på at etablere en syntese mellem, dels de ydre hændelser, dels som disse spejles i en mere eller mindre indre refleksiv selvsamtale. Men i begge verdener er der tale om rejser i tid og rum, der, som mål og middel har skabelse af identitet og selv. I alle narrativer er konfigurationen centreret omkring det at reflektere over sammenhænge mellem det, der skete engang og stadig betyder noget og forandringen i dette perspektiv:

- livet er først lige begyndt og narrativet fortælles fra dette nyopdagede perspektiv
- livet i skole og hjemme og sammenhængen mellem disse livsrum belyses fortalt fra et skiftende relationelt perspektiv
- livet og muligheder for at komme ind i samfundet anskues fra stadig nye synsvinkler
- livet med mobning som skæbne og spørgsmålet om i hvor høj grad, det er ens eget ansvar eller måske ligefrem ens egen skyld

- livet med en drøm og eksemplificeringen af, hvordan denne drøm realiseres. *”Jeg har nok følt det, som jeg var det sorte får, både det ene og det andet sted. Det er sådan, at der hjemme kunne jeg ikke noget og duede ikke til noget og måtte ingenting. Det går igen i folkeskolen, hvor jeg heller ikke duede til det. I dag vil jeg sige, at, der tør jeg godt give igen. Hvis de kommer og siger og giver udtryk for, at jeg ikke duer til det. Men jeg er stadig lidt meget tilbageholdende med det. Men jeg har haft en tur, hvor jeg for 3 år siden blev specielt gal på min far. Efter den tur har der ikke været så meget sådan noget. Det var ligesom, jeg fik sat en stopper for det. Jeg blev godt tosset. Jeg vil sige det sådan, at hvis der er noget, jeg ikke har forstand på, så trækker jeg mig i første omgang. Nu spørger jeg hellere end bare gå i gang. Man lærer alligevel af sine fejl, men selvfølgelig spørger jeg hellere en gang for meget end en gang for lidt”.*(Erik:31år:voksen).

Konfigurationen i narrativerne er karakteriseret ved stemmer, der taler fra flere platforme eller udsigelsespunkter. Indbygget i denne 'selvdialog' er der i flere af narrativerne tydelige stemmer og modstemmer i form af først og fremmest protagonister, der taler deres sag, men også antagonister og alter egoer optræder forventeligt i markante roller som kritikere eller opponenter. Tæt knyttet til konfiguration er det aspekt, der vedrører mening og meningstilskrivelse i narrativerne. I de fleste narrativer er det at opleve sig 'anderledes', et vigtigt omdrejningspunkt, idet meningstilskrivelse vedrørende dette netop er et forsøg på at finde meningen bag, hvori det at være anderledes består, og hvad det har betydet og aktuelt betyder for selvforståelsen:

- det giver mest mening, når 'jeg' helst ser dårligt på det, der er sket i mit liv
- det giver mest mening, når 'jeg' tænker, at det har været "hårdt" at være "hjælpeløs"
- det giver mest mening, når 'jeg' ser min anderledeshed som årsag til 'anbringelsen'
- det giver mest mening, når 'jeg' prøver at forstå rationelle og irrationelle forhold i livet
- det giver mest mening, når 'jeg' igen og igen fastholder, at de bare skal vente og se.

Mening er pr. definition et hovedsigte i det narrative. For alle gælder det, at mening og meningstilskrivelse er tæt knyttet til, hvordan der reflekteres over, dels relationen til omverden, som den er indlejret i deres egen verden, dels de faktorer, der tolkes som afgørende for forbindelsen herimellem. Så det 'jeg' eller den stemme, de her er givet i

forbindelse med en beskrivelse af, hvilken mening, der binder de enkelte narrativer sammen, mere end antyder, at det er en form for retfærdiggørelse af hændelser og selv, der har tæt forbindelse med det at have problemer, ikke kun i skolen, men tilligemed i andre væsentlige livskontekster. Om dette forekommer sandsynligt belyses ved, på tværs af de fire respondent grupper, at vurdere den narrative sandsynlighed, hvor det viser sig, at, der i narrativerne generelt:

- synes at være en høj grad af autenticitet i den indre sammenhæng, mellem det der fortælles om og det liv, der fornemmes levet
- synes at være kongruens mellem et fragmenteret liv afspejlet i et fragmenteret narrativ
- synes at være transparens i sammenhænge mellem før og nu, samt narrativ og liv
- synes at være en logisk sammenhæng mellem årsag og virkning
- synes at være en transparent og logisk struktur, der igen og igen belyser plottet.

Sammenfattende er der, som det er fremgået af denne analyse, en høj grad af kongruens i struktur og indhold på tværs af de fire respondent grupperes narrativer og dermed mulighed for at anlægge et longitudinalt perspektiv. For at understøtte og udbygge begrundelsen for dette, er det endvidere relevant at se på et evt. specifikt udtryk i den måde narrativerne fremstår på. Et særligt kvalitativt udtryk med stor betydning for udsigelseskraften i et narrativ, er spørgsmålet om med hvilke sproglige virkemidler og forklaringskraft, dette narrativ fortælles. Sådanne elementer afsløres i særlig grad ved at undersøge i hvilket omfang metaforer anvendes i det enkelte narrativ. Ved at gennemføre en afsøgning af metaforer som signaler, der måske er de samme på tværs af aldersgrupper, opnås en yderligere afklaring af, om der kan sammenlignes uanset en forskellig temporal og geografisk kontekst. Typiske metaforer i de 33 narrativer er eks.:

- Udenfor, indenfor, ude og ind: ” *Der er både ulemper og fordele ved at være udenfor klassen. Jeg tror meget, det skyldes den skole, jeg gik på. Det er den opfattelse, jeg har. Det er lidt underligt. Vi var midt inde i og blandt de andre, men det var nogen, der ikke var jævnaldrene*”. (Nanna:28år:voksen).

Med disse metaforer, relateret til forholdsord og dermed relationelle sammenhænge, der beskriver, hvordan mennesker ser sig selv i forhold til omverden i specifikke situationer, bliver det tydeligt, at disse tilligemed kropsligt relaterede oplevelser har stor betydning for



perspektivet i de 33 narrativer. Brugen af disse metaforer understreger en meget sigende forbindelse til begreber som inklusion og eksklusion. Med til at understrege dette udenfor/indenfor perspektiv er den udbredte brug af en anden type metaforer, der vedrører, såvel et modsætningsforhold, som et forhold, der vedrører mulige strategier i relateret til denne position og tilskyndelser til anvendelse af helt basale menneskelige strategier som kamp eller flugt:

- Dem og vi: ” *Det var bare sjovt, når man kunne få dem til at blive sure. Så jeg hadede de lærere, der beskyldte mig for noget, som jeg havde gjort sommetider, men tit ikke havde gjort. Vi fik altid skylden; stinkbomber og når nogle børn var blevet vasket. Ligegyldigt, når man får skyld hver dag alligevel. Hvorfor så ikke gøre det*”. (Frederik.16år:folkeskole).
- Kamp og kæmpe: ”*Og jeg fandt ud af, at jeg var lidt ordblind. På et tidspunkt blev det værre og værre. Jeg kæmpede med at gøre det bedre. Men det var hårdt. Måske den måde jeg kæmpede så hårdt på, var for at gøre min mor stolt af mig, fordi vi har haft så mange problemer i familien*”. (Jimmy:18år:efterskole).

Også disse metaforer er med til at understrege, hvor alvorligt alle fire respondentgrupper, uanset alder og lokalitet, oplever deres situation som værende. Hertil kommer en række andre metaforer, der med brug af bl.a. litterære referencer peger i retning af selvforståelse relateret til fælles viden i form af bøger, kulturelle historier og gængse udtryk:

- Palle alene i verden
- Vil være det modsatte af Kloge Åge
- Kalder sig selv Benjamin i sit narrativ
- Karakteriserer sig selv som sort får og dumt får
- Tager tingene som de er, men har egentlig mest lyst til at være i den anden båd.

Med disse metaforer etableres entydige referencer til, hvordan det opleves at være i en udsat position som Palle alene i verden uden muligheden for at styre noget af betydning, det modsatte af de Kloge Åger, som denne verden rummer nok af, eller som den Benjamin, der, som den fortabte søn, oplevede lidt af hvert. Hertil kommer referencer til ordsprog og lignende som det at være et sort får eller hellere at ville have været i den anden båd.

Det er signifikant, i hvor høj grad de 33 narrativer er ensartede i forhold til struktur, indhold og form. Med ovenstående nedslag i disse elementer og med konstateringen af denne udbredte homogenitet, vil det ikke være forbundet med metodiske problemer at drage sammenligninger og uddrage konsekvenser i et longitudinalt perspektiv. I dette perspektiv, der kunne sammenfattes til et 'før og efter' i forhold til, hvad oplevelsen af at have været henvist til mødet med specialpædagogikkens verden, har betydet, som respondenterne selv oplever og tolker det, er det evident, at dette møde frembringer en række markante konsekvenser, og at disse konsekvenser på et menneskeligt plan er de samme uanset om det er den 15 eller den 44årige respondent der fortæller..

Inden sidste del af konklusionen i forhold til forskningsspørgsmålet i relation til det specialpædagogiske perspektiv fremlægges nedenstående afsnit 7.5, er der endnu et perspektiv i forbindelse med dette temporale 'før og nu' perspektiv, der må bringes i spil. Det vedrører betydningen af at fortælle sit narrativ og spørgsmålet om, hvordan fortælleren oplever og forholder sig til dette. Et sådant 'før, nu og bagefter' perspektiv har umiddelbart betydning, ikke kun for narratoren og narrativet, men givet også for den person eller de personer, narrativet fortælles til, og det ikke mindst set i lyset af den forsker rolle i et selv/biografisk perspektiv, som præsenteret i afsnit 4.1. Flere af respondenterne omtaler således, hvordan, det at have fortalt om sig selv og livet i et narrativ, bringer forstyrrelser og afklaring på samme tid i forholdet til orienteringen i forskellige livsrum her og nu. Det synes således eksemplificeret og dokumenteret, at det at skifte perspektiv, i kraft af at få mulighed for at fortælle sin livshistorie, indebærer, at der efterfølgende sker en revurdering af tolkning af meningstilskrivelse vedr. nogle af livets tidligere tildragelser. På den måde kommer det temporale til at spille en vigtig rolle for det perspektiv, der fortælles fra, og dermed bliver svaret på spørgsmålet, om det er muligt at sammenligne analyser og lægge disse narrativer fortalt af forskellige respondenter fra forskellige tidspunkter i deres liv' i forlængelse af hinanden', bekræftende. Bekræftende, fordi netop det longitudinale 'greb' tilfører en merviden og dermed faciliterer besvarelsen af denne afhandlings forskningsspørgsmål, fordi respondenterne angiveligt har været igennem de samme strukturerende og tematiserende narrative processer, uanset om det er en 16årig eller en 44årig, der er fortæller.

## **7.5 Konklusioner i forhold til specialpædagogik og eget narrativ**

De mange **transitions** eller overgange er som nævnt tilsyneladende et grundlagsvilkår for stort set alle respondenter. Transitions er især hyppige i forbindelse med skole - og klasseskift og skift mellem organisationsformer i form af specialundervisning og almindelig undervisning. Transitions er ligeledes relateret til forældres skilsmisse, hvor respondenter pendler mellem forældrene eller forældre og en plejefamilie eller en institution. Disse skift til andre fysiske rammer, og ikke mindst andre relationer til kammerater og voksne, synes generelt at være mulighedsskabende og personligt udviklende som erfaringer, der styrker sociale kompetencer og selvindsigt, forudsat der er støtte fra voksne og omgivelser. Dette afsløres blandt andet af, at der fortælles om læringshistorier med reference til sådanne erfaringer eks. ved skift til efterskole og erfaringer fra skift mellem forskellige typer praksisfællesskaber. For andre, men færre, er der mange negativt tonede fragmenterende og 'ensomme' transitions, der ikke synes at give mening, men blot bidrager til usikkerhed om her og nu og fremtiden, der ikke uventet især synes at få betydning for relationer og tilknytning. Overgangsobjekter spiller en vigtig rolle for transitions, og helt naturligt er der generelt tilgængelige forældre om end i meget forskelligt omfang. I flere tilfælde synes tilgængelige overgangsobjekter alene på godt og ondt at være begrænset til nære familiemedlemmer, eks. når den ene eller den anden af forældrene tidligt er blevet et overgangsobjekt i sådan en grad, at det komplicerede etablering af andre tilknytninger. Hvor det så primært er blevet familiære objekter, der sker tilknytning til, med fare for at selvobjekter bliver kopier af faderen eller andre i familien. Ligesom andre autoriteter eller myndighedspersoner, som lærer, skoleleder, pædagog eller andre som eks. en kæreste, kan tage denne for dominerende plads, der komplicerer tilknytninger. Der er flere eksempler på narrative forløb med tilsyneladende ringe mulighed for at bruge eller udvikle overgangsobjekter, da negative sociale erfaringer modvirker dette, hvorved der opbygges en stigende grad af isolation og fjendtlighed i forhold til omverdenen. Selvfølgelig sker det modsatte også, i og med eks. plejeforældre kommer ind i denne proces næsten som kærlighedsobjekter, hvorved de dermed kommer til at repræsenterer andre muligheder for måder at være på. Men mønsteret er, at overgangsobjekter i overvejende grad er tilgængelige familiemedlemmer, eller også er der ingen. Dette skaber en sårbarhed og 'lukkethed' for de unge og de voksne, der har behov for alternative overgangsobjekter.

Generelt er der altså ikke tale om fortællinger med velfungerende aktuelle netværk eller blivende relationer med mange muligheder for at skabe og udvikle overgangsobjekter.

I forhold til forbindelsen mellem transition og temaerne **inklusion og specialpædagogik** er der mange, især negative vurderinger af de oplevelser og erfaringer, der er gjort i undervisningen. Eksklusion og selveksklusion er markante dominerende temaer i de narrativer, hvor der fortælles om:

- at opfatte sig fejldiagnosticeret og placeret i en specialundervisning, der ikke fungerer
- at mærke en basal truende usikkerhed om meget af det, der sker og skal ske
- at blive mobbet og ekskluderet i klassen uden at lærere griber ind
- at opfatte sig selv som svævende mellem klassen og specialundervisningen
- at opleve at blive derangeret og henvist til specialklassen og de andre 'småbørn'
- at lærere i undervisningen ofte udskiftes, hvis de da ikke afskediges som 'uuelige'
- at selveksklusion og pjæk, pga. de mange problemer i skolen, bliver strategien, som et resultat af de mange skift mellem professionelle, der ikke har støttet eller har overset vigtige forhold og dermed ikke har udfordret socialt eller fagligt på et relevant niveau.

Et par nuancerende og positive udsagn er der også i forbindelse med oplevelser af, at samarbejdet mellem almindelig og specialundervisningen har været optimal og ført til læring uden at skabe sociale problemer i forhold til netværket. Endelig er der for en af respondenterne som fremlagt i caseanalysen, et interessant erkendelsesgivende perspektiv i oplevelsen af, at have oplevet sig selv som outsider, for siden at have bevæget sig fra derfra til 'hertet' af lærings – og uddannelsesprocesser. Dette forløb kan anskues som en forbilledlig og måske 'heldig' personbåret forandringsproces i forhold til at opnå selvindsigt og indsigt i pædagogiske forhold.

At opleve **anerkendelse** fra andre personer i netværket udover måske fra forældre og familie i de tidlige barneår er ikke et særligt hyppigt tema i respondenternes hukommelse om deres liv, hvilket ikke er så underligt de tyndenetværk taget i betragtning. I de fleste respondenter perspektiv på deres relationer til forældrene er der i overvejende grad tale om en kritisk stemme, når der fortælles om oplevelser af forældre evne og opbakning på forskellig måde. Der fortælles om minder og oplevelser med fravær, manglende støtte,

misbrug og endog fysiske overgreb. I tre af narrativerne spiller forældre og plejeforældre en vigtig rolle i forhold til at markere grænser for, hvad de synes, der er over stregen, hvorved disse kommer til at repræsentere solidaritet og opbakning for respondenterne. I skolen er anerkendelse tilsyneladende ikke en almen erfaring omend enkelte faktisk refererer til oplevelser, hvor der i en eller anden form blev vist anerkendelse fra lærere. Anerkendelse er som feedback et stærkt element, og det er en generel oplevelse, at der oplevet, husket og fortalt om gives forholdsvis lidt tilbagemelding og hvis, er det oftest oplevelsen af negativ feedback, der 'sidder tilbage'. Dette fører, enten til tvivl på egne evner, eller til en erkendelse af, at man kun har sig selv at stole og satse på, fordi man bliver vurderet forkert og måske oven i købet fejl-diagnosticeret. Andre udfordringer relateret til anerkendelse der er overordentlig virksomme i skolen, er selvfølgelig kvaliteten af relationerne til de andre. Når næsten alle respondenter har oplevet mobning, og flere rent fysisk har måttet kæmpe måske forgæves for en plads i fællesskabet, er det evident, at 'kampen for anerkendelse' har været en vigtig motivationsfaktor i skolelivet. For flere af respondenterne er det endvidere således, at netop kampen for anerkendelse kunne ligge bag den motivation, der fører til og igennem en uddannelse samt til en stolthed, hvor anerkendelse er mål og motivation på samme tid.

Anerkendelse i forhold til **inklusion og specialpædagogik** er et relevant snit ind i skolens hverdag for at få væsentlige og ofte irrationelle mekanismer i undervisningen belyst. I den sammenhæng forekommer det markant, at skole, når det kommer til stykket, fylder så lidt i narrativerne, som de gør, og for flere ligefrem er minder, der er svære og ubehagelige at fremkalde. Eller at respondenterne i deres liv her og nu opfatter disse minder som mindre betydningsfulde eller meningsløse. En mulig sammenhæng kunne være, at den ydre eksklusion, effektueret af en dynamik, der er den 'mørke side' af processer i fællesskabet, i skolen blev og bliver modsvaret af en selvbeskyttende indre eksklusion, der betyder, at oplevelser fra skolen meget hurtigt og senere i livet efterhånden bliver skubbet væk eller fortrængt. Samtidig er der i flere af de 33 narrativer markante eksempler på, at netop manglende anerkendelse iklædt eksklusion, er et grundvilkår i mange kontekster, lige fra skolegården, til placeringen i specialklassen, som illustreret i case analyserne. Med de entydige perspektiver denne analyse tegner, er det oplagt, at inklusion og eksklusion må inddrages i overvejelser om, hvordan anerkendelse forvaltes af de professionelle og

personliggøres i relationerne i praksisfællesskaberne. Som en konkretisering og stadig afsøgning efter det essentielle og hvad der er det præcise svar på forskningsspørgsmålet, selv om det næppe er muligt at give et fuldstændigt svar, følger her afslutningsvis det svar, der på baggrund af 33 narrativs empiri og diverse analyser af disse, i forsøget på forstå forbindelsen mellem 'det lille narrativ' med 'det store narrativ', må være om ikke andet så dog noget af svaret. Det kan konkluderes:

- At mødet med lærere er vigtigt, er ikke overraskende, men at så mange møder med lærere er negativt tonede oplevelser og erindringer betyder, at lærere vurderet af mennesker med oplevelser i specialundervisningen ikke opnår at udnytte muligheden for at være signifikante andre, ligesom mødet med læring er ligeså essentielt, fremgår af den autenticitet og binding til personlige læringsprocesser, der er typiske fortællinger i fortællingerne, hvor læringshistorier fra skolen er næsten fraværende, og hvis de alligevel forekommer, så er negativt tonede, hvorved positive oplevelser med læring for respondenterne ikke er blevet konfigureret til prototypeoplevelser og forståelse af læring, som en genuin del af det at gå i skole
- At materialiseringen, i betydningen af til stadighed at arbejde med identitet og blive et selv, er det centrale 'projekt' i narrativerne, er evident. Men de utilstrækkelige og ubenyttede muligheder for etablering af tilknytning, bekræfter nødvendigheden af, at læreren i højere grad bruger tid og resurser på at 'investere sig selv' og sin egen professionelle og personlige udvikling i et dynamisk mod og medspil i forhold til de mennesker, der omfattes af lærerens undervisning, læring og tilrettelæggelse af etos i praksisfællesskabet. Denne professionsopgave er vigtig i den specialpædagogiske sammenhæng, der vedrører børn og unge i udsatte positioner og med særlige behov
- At mestring af eget liv tilsyneladende afhænger af et selvvalgt eller nødtvungen personliggjort ansvar, der skulle forvaltes i samspil med andre i praksisfællesskaberne og i professionerne, er evident en eksklusionsfaktor. Oplevelser med at have problemer i skolen, og dermed være henvist til specialundervisning, har på mange måder konsekvenser for fortsat motivation og mod til at fortsætte med at lære eller uddanne sig formelt, til gengæld er det at få et arbejde og blive 'normaliseret' et ønske i respondentgruppen. I forlængelse heraf er det vigtigt at optimere prognosen for at kunne varetage det optimale medborgerskab, hvor kompetencer fra et niveau i

samfundet skal kunne anvendes i andre kontekster, hvorved temaer som deltagelse og forskellighed gøres til forudsætninger for praksisfællesskaberne.

I forhold til anerkendelse, inklusion og specialpædagogik, som er de temaer, der er fokuseret på i afhandlingen, tegner der sig nogle tendenser, der er med til at karakterisere forholdet mellem 'det lille' - og 'det store' narrativ og dermed antyder indsatsområder i skolens praksis. Med fare for redundans fremhæves fire punkter, der kan læses som felter med behov for en pædagogisk indsats for alle, der 'rejser' i feltet. Den kan konstateres:

- At transitions på baggrund af skoleskift og familieforhold er et grundlagsvilkår med både begrænsende og udvidende muligheder for udvikling og erkendelse
- At transitions i forbindelse med inklusion og specialpædagogik kan medføre selveksklusion men også rumme mulighed for senere inklusion og dermed antydes et dynamisk forhold mellem eksklusion og inklusion
- At anerkendelse fra forældre og andre signifikante tilknytningspersoner opleves som begrænset, ydermere ofte ikke opleves som et aktivt element i lærerkompetencer og stort set ikke fraværende i relationer til kammerater generelt
- At anerkendelse i forbindelse med inklusion og specialpædagogik er fraværende i en skole, der opleves som ekskluderende i forhold til 'forskellighed' og dermed ikke får en til at føle og se sig selv som inkluderet medborger og deltager i fællesskaberne.

Med disse afrundende konklusioner som svar på forskningsspørgsmålet samt de konklusioner, der kan relateres mere specifikt til temaerne transition og anerkendelse i forhold til inklusion og specialpædagogik, tegner sig en række perspektiver, der kan siges at rumme afsæt til en række implikationer for arbejdet med møde, materialisering og mestring, som antydet i nedenstående citat og som eksemplificeret i følgende afsnit 8.

*"Far from being a state of being, 'citizenship' is perhaps better understood as a process of becoming. As such, it is continually being contested and negotiated in social practice. It is concerned with the endeavours of individuals and groups to participate on equal terms and with dignity in the life processes of which they are a part. This is not just about political struggle. It is also about belonging and being accepted on terms that are fair, humane and dignified".*

(Armstrong:2003:114).

# DEL VIII

## 8 Perspektiver

Med afslutningen af denne rejse igennem det specialpædagogiske felt som det, og livet i øvrigt, er oplevet af 33 mennesker mellem 16 og 44 år, analyseret og tolket af en der selv har gjort rejsen med, dog fra et andet perspektiv, er det nødvendigt igen at se udad og fremad i forhold til at bruge den erfaring og viden rejsen har givet. Med den omfattende konklusion vil dette perspektiveringsafsnit repræsentere en kortere præcisering af hvilke pædagogiske implikationer, der er oplagt at tage fat i for at gøre dette projekt meningsfuldt i forhold til specialpædagogisk teori og praksis og som det blev 'lovet' respondenterne.

### *8.1 Perspektiver i forhold til specialpædagogisk praksis og teori*

At der er behov for en revision og udvikling af det specialpædagogiske felt, er der mange aktuelle indikatorer på i skrivende stund her i efteråret 2009 i form af inklusionsdiskursen, fokus på de (igen) næsten 20 %, der stadig ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, Undervisningsministeriets rapport om unge med særlige behov osv. Hvilke perspektiver er det så, denne afhandling giver i forhold til specialpædagogikken? Som svar på og bidrag hertil udledes, med udgangspunkt i førstehåndsoplevelser af specialpædagogikkens praksis, en række perspektiver, der så at sige kan medvirke til at pege på relevansen af en 'modernisering' af specialpædagogikken som viden - og praksisform.

I forhold til **mødet** med læreren og læring må der, i - og med specialpædagogik, udvikles en praksis og etik omkring, hvordan læreren med sin professionalisme og personlighed mest hensigtsmæssigt kan møde eleven, således at dette møde bliver meningsfuldt og faciliterende for tilknytningsprocessen mellem læreren som en betydningsfuld 'anden' og eleven som en betydningsfuld 'første'. Udviklingen af viden om denne inkluderende proces må gennemføres i en kontekst eller et setting, hvor særlige behov og særligt udsatte er



den specifikke og unikke pædagogiske ramme og udfordring. Formålet med etablering af disse tilknytningsprocesser er læring. Som en konsekvens heraf er det nødvendigt at læreren, med dennes ansvar for læringen, så at sige træder i karakter, og på basis af elevens behov og de fælles mål initierer læring. De 33 respondenter, der er givet stemme til her, har, med udgangspunkt i deres oplevelser af, såvel de gode, som de ikke så gode lærere, klart formuleret, hvad der netop kendetegner den gode lærer. I virkeligheden kunne disse formuleringer siges at være banaliteter, og dermed får disse karakter af påmindelser om noget, vi alle godt ved i forvejen, men ikke desto mindre ikke har formået at gøre - endnu. Men dette nødvendige paradigmeskifte i relationen mellem lærer og elev peger tilligemed på nødvendigheden af at se på de to parter betingelser for at etablere denne 'lærende organisation', for der er en række dilemmaer med tilhørende barrierer og muligheder, der må medreflekteres. Resurser i form af tid og hænder samt helt generelt viden er tre vigtige nedslag, der bør vurderes som rammesættende indikatorer. Men vigtigst for en humanisering af specialpædagogikken er et paradigmeskift baseret på elevens OG læreres egne ikke altid erkendte individuelle kompetencer og dyadiske relationer. For læreren indebærer dette en særlig opmærksomhed omkring asymmetriske magtrelationers betydning for mødet, der bør gøres til genstand for supervision.

Med mødet antydes, at **materialisering** af identitet og selv gennem relationer, er et andet felt specialpædagogik må udvikle særlig viden og praksis omkring, for at projekt 'skole for alle' bliver meningsfuldt for eleverne, og læreren selv for den sags skyld. Oplevelser med specialpædagogik er tilsyneladende også oplevelser med særlige udviklings - og deltagelsesbaner, der har betydning for identitet og selv. Et særligt felt, der hidtil ikke er eksponeret i forskning i specialpædagogiske sammenhænge, er betydningen af de følelser, som det er fremgået af analyse og tolkning af de 33 narrativer. Følelser, i relation til at have det svært, sætter spor i udviklingen af identitet og selv og det i sådan et omfang, at det er et særligt og hidtil underbelyst perspektiv for læreres arbejde i specialpædagogisk sammenhæng. Oplevelsen af i værste fald at føle sig "intetgjort" af læreren peger på nødvendigheden af, at lærere i højere grad end tilfældet er, får reflekteret dynamikken i deres egen personlighed, således at elever ikke gøres til objekter for læreres egen negative følelser. Med dette perspektiv peges på betydningen af, at objektrelationen og kvaliteten i denne relation og dyade mellem lærer og elev udforskes meget grundigt.

**Mestring**, eller det at opleve at kunne styre eget liv, er et almen menneskeligt behov og burde være muligt for alle. Som det er fremgået af de 33 narrativer, er dette dog langt fra tilfældet, når det at gå i skole af forskellige grunde bliver svært. For nogle elever i skolen er det ikke muligt selv at have tilstrækkelig indflydelse på at kunne undgå at blive peget ud. I den sammenhæng er mestring og empowerment nødvendige kompetencer for senere at kunne varetage liv og medborgerskab. Oplevelsen af grundvilkårene for at være i skolen og senere i andre uddannelsesmæssige sammenhænge er for en del mennesker forbundet med læringsproblemer, og at dette indebærer mobning. At blive mobbet, og det endog muligvis af læreren, er dehumaniserende og ødelæggende ikke kun for læring, men især for udvikling af 'tåletærskel', robusthed og resiliens. Signifikante oplevelser med mobning relateret til skole og det at have vanskeligheder er direkte ødelæggende for forbindelsen mellem 'det lille' og 'det store narrativ'. I den forbindelse er det ligeledes signifikant, at skoleskift synes at være en mulighed for at facilitere mestringskompetencer, så måske er der i virkeligheden alt for mange elever, der i alt for lang tid og i den grad og for meget, fastholdes i destruktive forløb. Pointen er ikke, at der her alene skal fokuseres på det store narrativ og læreren eller skolen som årsag til problemerne. Pointen er, at 'det store' og 'det lille narrativ' skal forbindes i en dynamisk proces med blik på den indbyggede modsætning herimellem, men at denne modsætning mødes med kritik af betingelser for ikke at kunne gøre denne forbindelse meningsfuld og dynamisk. I den sammenhæng er temaet transition et særlig relevant fokuspunkt for at afdække, såvel positive som negative aspekter ved dette begreb og ikke mindst relateret til læring..

Sammenfattende og afsluttende er perspektivet, at den specialpædagogiske udfordring indebærer, at der på mange måder skal startes næsten helt fra bunden for at etablere et inklusions grundlag for på dette at opbygge, udvikle og positionere en teori for den relaterede praksis for børn og unge med særlige behov og/eller særligt udsatte. Et vigtigt perspektiv, hvis dette arbejde skal fuldstændiggøres, er at professionsperspektivet som udfoldet i afhandlingen OGSÅ inddrages, hvorved lærerens, eller for den sags skyld forskerens, eget narrativt i et eller andet omfang udfoldes. At udvikle de nødvendige rutiner og det relevante sprog og begrebsapparat er således en fælles opgave og et forskningsprojekt for en række videnskabelige discipliner i fællesskab.

## **8.2 Perspektiver i forhold til narrativ forskning**

Med perspektivering af det indholdsmæssige og de tre bærende begreber i afhandlingen er der afslutningsvis grund til ligeledes at perspektivere i forhold til det narrative, der er anvendt som analyse og tolkningsmetode. Det turde være dokumenteret, at narrativ metode i forhold til at fortælle om det at have haft problemer i skolen, har åbnet for mange oplevelser. At fortælle og fortælle med udgangspunkt i hukommelsen er for nogle forskere ensbetydende med, at hver gang ens liv fortælles, fjerner personerne sig endnu mere fra det faktisk skete. Pointen er her, at det faktisk heller ikke er det, der er det interessante, for det relevante og menings skabende er, hvordan oplevelsen her g nu influerer på menneskers liv. Lige netop dette perspektiv udfoldes eksemplarisk i empirien, der udgør de 33 narrativer. Det er en hyppig kommentar fra narratorene, at det har været spændende at gå på opdagelse i eget liv ved at skulle fortælle om dette. Ligesom en anden kommentar har været, at det har været en oplevelse, der efterfølgende satte sig spor. Under alle omstændigheder er det signifikante billede, at det at fortælle har været medvirkende til at tydeliggøre valg og fravalg senere i livet. Ligesom det er signifikant, at det, på et eller andet niveau i kraft af dette, for flere narratører har været medvirkende til udvikling af empowerment. Dermed bliver det at 'give stemme' en mulighed, ikke kun for at høre den anden, men i lige så høj grad bør dette føre til, at man, in casu lærer og/eller forsker, får mulighed for at komme til at høre sig selv og måske ellers egen tavse stemme.

På hvilket niveau denne metode så kan og skal inddrages, som et element i den reviderede specialpædagogik, er så spørgsmålet. Men da det at lytte til den andens livshistorie og som professionsuddannet og menneske at forsøge at lære af denne, i bund og grund er et udtryk for anerkendelse af den anden og dermed i sig selv også denoterer inklusion, er der med inddragelsen af narrativ metode eller narrativ grundlagsforståelse en god begrundelse for at indlejre det narrative i netop den specialpædagogiske praksis med fokus på det unikke og særlige i relation til det generelle og almindelige. Ved at bruge narrativ metode understreges perspektivet i at føre en modstemme med mulighed for at fremføre hermeneutiske, kritiske og med en vis sandsynlighed deraf følgende frigørende perspektiver, der ellers ikke i særlig prægnant grad toner de professionsuddannedes deltagelse i den offentlige debat om eksempelvis vigtige specialpædagogiske temaer.

# DEL IX

## Referencer

Arendt, H.(2005). Menneskets vilkår. Gyldendal, Gylling.

Armstrong, D. (2003). Experiences of Special Education. Re-evaluating policy and practice through life stories. RouthledgeFalmer, London.

Andersen, A.S. (2001). Bøjelighed og tilbøjelighed – Livshistoriske perspektiver på læring og uddannelse. Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.

Andersen, A.S., Dausien, B. & Larsen, K. (red.) (2005). Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab. Roskilde Universitetsforlag, Gylling.

Andersen, A.S. & Larsen, K. (2001). Det narrative livshistoriske interview. Småskrift nr. 11 fra Livshistorieprojektet. Roskilde Universitetscenter, Roskilde.

Andersen, J.(red.). (2004). Den rummelige skole – et fælles ansvar. Kroghs Forlag.

Andersen, M.L. & Vinter-Jensen, K.(2002). Empowerment, Professionel læring i praksis. Afdelingen for sundhedsfremme, udvikling og forskning Århus Amt. RUC, Roskilde.

Antikainen, A. et al (edit.) (2006). In From the Margins - Adult Education, Work and Civil Society: Sense Publishers, Rotterdam & Hong Kong.

Baltzer, K. & Tetler, S. (2000). Aktuelle tendenser i dansk specialpædagogisk forskning (0 – 18 år) 1996 – 2000. Danmarks Pædagogiske Universitet, København.

Bamberg, M. (2006). "Introductory remarks". Narrative Inquiry. Vol I. 16:1.

Befring, E. (2008). "Inkludering som mål og mulighed". Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift. 45.årgang. Nr. 04. 2008. Side 300 – 313. Forlaget Skolepsykologi. Pædagogiske Psykologers Forening, Århus.

Bergecliff, A. (1999). Trots eller tack vare? – Några elevröster om skolegångsanpassning i grundskolan. Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionene. Umeå Universitets Tryckeri, Umeå.

Bertelsen, J. (2006): Empowerment gennem dilemmapædagogik.  
<http://www.psy.ku.dk/berthelsen/>

Bertelsen, P. (2000). Antropologisk psykologi - En almenpsykologisk opfattelse af den frie vilje, bevidstheden og selvet. Frydenlund Grafisk, Århus.

Bjørnshave, I. & Christiansen, J. (2001). Scaffolding Stilladsering – en metafor for læringsteorier. Dansk Pædagogisk Tidsskrift Nr.1. Side 72 – 81.

Booth, T. & Ainscow, M. (2004). Inklusionshåndbogen. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Bordum, A. & Wenneberg, S.B. (red.) (2001, 1.udgave). Det handler om tillid. Samfundslitteratur, Frederiksberg.

Borge, A.I.H. (2004). Resiliens, risiko og sund udvikling. Hans Reitzel.

Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996). Refleksiv sociologi – mål og midler. Hans Reitzel.

Breumlund, A. et al. (2002). Livshistorier og læring. Specialpædagogik nr.6. Side 26 – 34.

Brinkmann, S. (2008). Identitet – udfordringer i forbrugersamfundet. Klim, Århus.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design.* Harvard University Press, Cambridge.

Brookmeier J. & Carbaugh, D. (ed.) (2001) *Narrative and Identity: Studies in autobiography, self and culture.* John Benjamins B.V.

Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen.* Socialpædagogisk Bibliotek, København.

Bruner, J. (2004a). *Life as narrative.* *Social Research.* 71:3. Side 691 -710.

Bruner, J. (2004b). *At fortælle historier i juraen, i litteraturen og i livet.* Alinea, København.

Bruner, J. (1999/2004 3.udgave). *Mening i Handling.* Klim, Århus.

Canger, T. (2007). *Mellem minoritet og majoritet – et ikke sted.* En ph.d. afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring. Institut for psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter, Roskilde.

Cellin, F & Køppe, S (red.) (2003). *Humanistisk Videnskabsteori.* DR Multimedie, Viborg.

Christensen, P.H., Hansen, E. & Vejleskov, H. (1997). *Det narrative, fra metapsykologi til puslebord.* Skrifter fra Center for Småbørnsforskning nr. 9. Kroghs Forlag A/S.

Cozolino, L. (2006). *The Neurosciences of Human Relationships – Attachment and the Developing Social Brain.* W.W. Norton & Company, New York & London.

Crossley, M. (2000). *Introducing Narrative Psychology: self, trauma and the construction of meaning.* Open University Press.

Czarniawska – Joerges, B. (1995). *Narration or Science? Collapsing the Division in Organisation Studies.* *Organization* vol 2 (1). Side 11 – 33. Sage, London.

Damasio, A. R. (2004). Fornemmelsen af det, der sker. Hans Reitzels Forlag

Dalin, P. (1994). Skoleutvikling – teorier for forandring. Universitetsforlaget.

Dyson, A. et. al. (2003). Making Space in the Standards Agenda: developing inclusive practices in schools. European Educational Research Journal. Vol.2 No.2.

Dyssegaard, C.B. et. al. (2007). Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse - En kvalitativ undersøgelse på 11 danske folkeskoler. AKF & DPU.

Egelund, N. (2003a). Undersøgelse af Specialundervisningen i Danmark – en kvantitativ og kvalitativ redegørelse for situationen på 20.1 området. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København.

Egelund, N. (2003b). Udfordringer for skolen. Kroghs Forlag.

Egelund, N. (2004). Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil. DPU.

Egelund, N. (2006). Specialundervisningens nye vilkår. Kroghs Forlag, Vejle

Eggertsdóttir, R. (edt.). (2005). Pathways to Inclusion. University of Akureyri, School development division, Iceland. Háskólaútgáfan.

Elsborg, S. et. al. (1999). Den sociale arv og mønsterbrydere. Danmarks Pædagogiske Institut.

Erikson, E. (1982). Identitet – ungdom og kriser. Hans Reitzel.

EVA (2007). Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand - Perspektiver på den rummelige folkeskole.

Glerup, J. (2004). Viden(skabs)teori. Hansen, N.B. & Glerup, J.(red). Videnteorier, professionsuddannelse og professionsforskning. Syddansk Universitetsforlag. Side 83 - 118

Greckhamer, T. & Koro-Ljungberg, M. (2005). The Erosion of a Method: examples from grounded theory. International Journal of Qualitative Studies in Education Vol. 18, No.6. November – December. Side 729 - 750.

Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (2003). From the Individual Interview to the Interview Society. Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (eds.) (2003). Postmodern interviewing. Side 21 – 50. Sage Publications, California.

Hansen, J.T. (2001). Selvet som rettethed – en teori om noget af det der driver og former et menneskeliv. Klim, Århus.

Hansen, V. R. et al. (1998). Læreprocesser, potentialer og undervisningsdifferentiering. Danmarks Pædagogiske Institut.

Hansen, K.V. (2000). Konsultation – en nødvendig metode i det pædagogiske - psykologiske arbejde. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 1. Side 81 – 95.

Haslebo, G. et al. (1997). Konsultation i organisationer – hvordan mennesker skaber ny mening. Dansk Psykologisk Forlag.

Hermansen, M. (1998). Læringens univers. Forlaget Klim, Århus.

Hermansen, M. (2001a). Den fortællende skole – om muligheder i skoleudviklingen. Bog 1 Kap. I – IV. Klim, Århus.

Hermansen, M. (2001b). Den fortællende skole – om muligheder i skoleudviklingen; Bog 2 Kap. V – IX. Klim, Århus.



Hermansen, M. (red.) (2007). Skolens gode og onde cirkler – En empirisk forløbsundersøgelse i 4. og 5.klasse af elevstandpunkt og holdninger til uro, disciplin og læring. Forlaget Samfundslitteratur, København

Hodkinson, P., Hodkinson, H., Evans, K. & Kersh, N. with A Fuller, L, Unwin, P. Senker (2004). The Significance of Individual Biography in Workplace Learning. *Studies in the Education of Adults*, 36 (1), 6 – 26.

Hoel, T.L. (2000). Forskning i eget klasserom noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik*; Vol.20 nr.3. Side 160-170.

Holm, E. F. (2008). Den attraktive diagnose. *Magasinet Asterisks*.

Holmgaard, Aa. (2004). Hvordan blev inklusion til rummelighed? *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning* Nr.2. Side 154 – 162.

Holst, J. et. al. (red.) (2000). *Specialpædagogik i en brydningstid. Systeme*.

Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (2000). *The Self We Live By, Narrative Identity in a postmodern World*. Oxford University Press, New York.

Holthe, H. (2000). Favours and Disfavours – A narrative about disablement as a social phenomenon and the comprehensive school`s special education. *Universitetet i Tromsø*.

Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag. København.

Horsdal, M. (1999/2002 3.oplag). *Livets fortællinger - En bog om livshistorier og identitet*. Borgen.

Horsdal, M. (1999). *At være med til at forme sin tilværelse*. Forskningsprojekt Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati; Arbejdsrapport Nr.11, 1999; Forskningscenter for Voksenuddannelse; Danmarks Lærehøjskole.

- Horsdal, M. (2002). Narrative Cognition and Construction – the implications for biographical narrative research. Paper from the ESREA Conference in Geneva 2002.
- Horsdal, M. (2004). Narrativitet i vidensteoretisk belysning. Hansen, N.B. & Glerup, J.(red) Videnteor, Professionsuddannelse og professionsforskning; Syddansk Universitetsforlag. Side 127 – 150
- Horsdal, M. (2008). AT LÆRE AT HUSKE AT VÆRE – gensyn med fortællingen. Billesø & Baltzer. Værløse.
- Hunt, C. & West, L. (2007). Salvaging the Self in Adult Learning; Auto/biographical perspectives from teaching and research. Studies in the Education of Adults. Unpublished point paper.
- Illeris, K. (2006). Læring – aktuel læring i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx. Roskilde Universitets Forlag.
- Illeris, K. et. al. (2002). Ungdom, identitet og uddannelse. Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, P.S. et al (1993). Risikobørn - Hvem er de – hvad gør vi? Socialministeriet; Det Tværministerielle Børneudvalg.
- Kristiansen, A.(2003). Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng. Med udgangspunkt i tekster af Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens. Series of dissertations submitted to the Faculty of Education, University of Oslo. No.20. Unipub forlag, Oslo.
- Kristiansen, C.K.(1998). Narrative konstruktioner – Essays om fortælling, tid og erindring. Ålborg Universitets Institut for Kommunikation
- Kvale, S. (2000). Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. Hans Reitzels Forlag.

Kohut, H. (2001). Selvets psykologi. Hans Reitzels Forlag.

Kvan. (2000). Specialpædagogik. Kvan nr.57.

Lakoff, G & Johnson, M. (1980/2002). Hverdagens metaforer. Hans Reitzels Forlag, København

Langager, S. (2004). Plads til forskellighed? – rummelighedens retorik. Side 99 – 126.

Andersen, J.(red.) (2004). Den rummelige skole – et fælles ansvar. Kroghs Forlag.

Laursen, P. F. (2004). Den autentiske lærer. Gyldendal, København.

Lave, J & Wenger, E. (2004 2.oplag). Situeret læring og andre tekster. Hans Reitzels Forlag, København.

LeDoux, J. (1998). The Emotional Brain – The Mysterious Underpinnings of Emotional Life. Phoenix, London

Luhmann, N. (1999). Tillid – en mekanisme til reduktion af social kompleksitet. Hans Reitzels Forlag, København.

Løgstrup, K. E. (1994). Kære Hal, Kære Koste, Breve 1940 - 43'. Gyldendal. København

McDermott, R. P. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. Side 81 – 116..Højholt, C. et.al. Skolelivets socialpsykologi. Unge Pædagoger.

Madsen, U.A. (2004). Pædagogisk antropologi. Hans Reitzels Forlag.

Madsen, B.(2005). Social inklusion – integration og inklusion i det moderne samfund. Socialpædagogisk Forlag.

Morin, A. (2007). Børns deltagelse og læring – på tværs af almen – og specialpædagogiske lærerarrangementer. ph.d. – afhandling ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for pædagogisk psykologi

Muusman, CVU Nordjylland & CVU Sønderjylland. (2006). Udsatte børns undervisning. Kort Version. Evaluering af aftale om fornyelse af folkeskoleloven. Undervisningsministeriet.

Mørch, S. (1985). At forske i ungdom – et socialpsykologisk essay. Forlaget Rubikon.

Mørch, S. (2003). Ungdommen og historie. Kvan nr. 66. Side 16 – 28

Nielsen A. & Quvang, C. (2007). Strukturreformen og specialpædagogikken – hvad er det i den professionelle indsats, der gør en forskel på, om indsatsen resulterer i inklusion for barnet/familien i den enkelte situation og i et livsforløb og er der forskel på indsatsen før og efter strukturreformen? Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion. UCVEST & UCC

Nielsen, A.M, Fink-Jensen, K. & Ringsmose, C. (2005). Skolen og den sociale arv. Socialforskningsinstituttet.

Nordenbo, S.E. et al (2008). Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo Teknisk rapport. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, København.

Osler, A. & Vincent, K. (2003). Girls and Exclusion. RoutledgeFalmer, London

Osler, A. & Starkey, H. (2005). Changing Citizenship in Education - democracy and inclusion in education. Open University Press, Berkshire.

Paahus, M. (2003). Hermeneutik. Side 140 – 170. Cellin, F. & Køppe, S. (red.). Humanistisk Videnskabsteori. DR Multimedie, Viborg.

Phelan, J. (2005). Editor's Column: Who's Here? Thoughts on Narrative Identity and Narrative Imperialism. *Narrative* - Volume 13, No. 3, October 2005. Side 205-210

Politiken. (1999). Politiken's Store Ordbogs CD – Rom. Politiken.

Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. State University of New York Press.

Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og uddannelse*. Forlaget Unge Pædagoger.

Quvang, C. (2006). *School and Special Education – Impact on identity and life trajectories*. Side 265-283. Antikainen, A. & Harinen, P. & Torres, C. (Eds.). *In from the Margins – Adult Education, Work and Civil Society*. Sense Publishers, Rotterdam & Hong Kong.

Quvang, C (2006): *Undervisningsdifferentiering og rummelighed i skolen – grænsen til specialundervisning*, i: B.G. Hansen and A.Tams (red.), *Almen didaktik -relationer mellem undervisning og læring*, Billesø & Baltzer, Værløse

Quvang, C. & Willumsen, J. (2007). *Udfordringer for den inkluderende lærer? Statusrapport.. Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion. UCVEST & UCC* (Download: [www.nvie.dk](http://www.nvie.dk) )

Quvang, C. (2008a). *Special – og normalundervisning i inklusivt og eksklusivt perspektiv*. Alenkær, R. (red.) (2008). *Den Inkluderende Skole – en grundbog*. Frydenlund.

Quvang, C. (2008b). *Sådan husker vi det". En 'samtale' med to unge om oplevelser med det at have problemer i skolen. Special- og normalundervisning i et inkluderende – og i et ekskluderende perspektiv*. Alenkær, R. (red.). *Den inkluderende skole i aktørperspektiv*. Frydenlund.

Quvang, C. (2008c). *Emotions and Self; learning and becoming through relations*.

<http://www.canterbury.ac.uk/education/cisdpc/docs/esrea/c%20quvang.pdf>

Raae, Peter Henrik (2005): Træghedens rationalitet. PhD afhandling ved Det Humanistiske Fakultet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier Syddansk Universitet.

Rappaport, J. (1995). Empowerment Meets Narrative. Listening to Stories and Creating Settings. *American Journal of Community Psychology*: Vol.23, No. 5.

Ramachandran, V.S. (2000). MIRROR NEURONS and imitation learning as the driving force behind "the great leap forward" in human evolution.

[http://www.edge.org/3rd\\_culture/ramachandran/ramachandran\\_p1.html](http://www.edge.org/3rd_culture/ramachandran/ramachandran_p1.html)

Rasmussen, J. (1997). Socialisering og læring i det refleksivt moderne. *Unge Pædagoger*.

Rhodes, C. (2000). Ghostwriting Research: Positioning the Researcher in the Interview Text. *Qualitative Inquiry*, Vol. 6, No. 4. SAGE Publications. Side 511-525

Ricoeur, P. (1999). Hvad er en tekst? – forklare og forstå. Side 238 – 261. Gulddal, J. & Møller, M. (red.). *Hermeneutik En antologi om forståelse*. Gyldendal.

Ringsmose, C. & Baltzer, K. (red). (2005). *Specialpædagogik ad nye veje – Et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Sclater, S.D. (2003). What is the Subject? Side 317-330. *Narrative Inquiry*, 13:2

Siegel, D. J. (2002). *Sindets tilblivelse og udvikling – The Developing Mind*. KLIM, Århus.

Siegel, D.J. (2004). Attachment and Self-Understanding: Parenting with the brain in mind. Side 21 – 36. Green, M. & Scholes, M. (eds.). *Attachment and Human Survival*. Karnac, London

Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk en innføring*. Universitetsforlaget, Oslo.

Tangen , R. (1998). Skolelivskvalitet på særvilkår - elever og foreldre i møde med videregående skole. Universitetet i Oslo.

Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 23. No.2, May 2008, p. 157 – 166.

Tetler, S. (2002). Skolelivskvalitet i den inkluderende skole. *Kognition og Pædagogik*; Nr.44. Side.32 – 44.

Tetler, S. (2002). Den inkluderende skole; - fra vision til virkelighed. *Socialpædagogisk Bibliotek*.

Tønnes Hansen, J.T. (1998). Dannelse, uddannelse, person og faglighed: om kvalificeret selvbestemmelse som dannelseside. *Psyke & Logos*. Nr.19. (2). side.387 – 415.

Tønnesvang, J. (2003). Skitse til et subjekt – relationelt grundlag for pædagogisk tænkning. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr.3 2003. Side 285 – 298.

Unesco. (1996). *Learning: The Treasure Within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Highlights UNESCO PUBLISHING

Undervisningsministeriet. (1999). Kommuner får stadig større ansvar for specialundervisning. *Nyhedsbrev*. 1999/14. 20/9 1999  
<http://www.uvm.dk/nb/nb0005/05.htm>

Undervisningsministeriet. (2000). Stadig flere børn modtager vidtgående specialundervisning. *Nyhedsbrev*. 2000/05. 13/3 2000

Winnicott, D W (1965 & 2006). *The Family and Individual Development*.  
Routledge Classics, London

Wenger, E. (2001). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge. University Press, Cambridge.

Wenger, E. (2005). *Learning for a Small Planet – A Research Agenda*.  
<http://www.ewenger.com/research/index.htm>

West, L. (1996). *Beyond Fragments: adults, motivation and higher education. A biographical analysis*. Taylor and Francis, London.

West, L. (2005). *The Radical Challenge of Family Learning perspectives from auto/biographical perspectives from auto/biographical research*. Paper published for a PhD conference 9. – 10. May 2005 at The University of Southern Denmark.

West, L., Alheit, P., Andersen, A.S., & Merrill, B. (2007a). *Introduction: Why this Book, and Why Now?* West, L., Alheit, P., Andersen, A.S., & Merrill, B. (red). *Using Biographical and life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning*. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt Am Main.

West, L., Marrill, B., Alheit,P., Bron, A., Anderson, A.S., & Ollagnier, E. (2007b). West, L., Alheit, P., Andersen, A.S., & Merrill, B. (red). *Using Biographical and life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning*. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt Am Main.

West, L. (2007c). *An Auto/biographical Imagination: The Radical Challenge of families and their Learning*. West, L., Alheit, P., Andersen, A.S., & Merrill, B. (red). *Using Biographical and life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning*. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt Am Main.

Wiedemann, F. (2004). *Youth Discourses – present and before*. Upubliceret artikel. Institute of Educational Research and Developement; The University of Southern Denmark; fw@ipfu.dk; 2004



Ziehe, T (2004). Øer af intensitet i et hav af rutine – Nye tekster om ungdom, skole og kultur. Politisk Revy.

### **Konference- og seminar oplæg**

Horsdal, M.; Oplæg til Narrative metoder; Metodeseminar; den 20/10 2004b; Syddansk Universitet; Odense

Siegel, D.J.; Attachment, Interpersonal Relationships and Autobiographical Narrative; ph.d. seminar  
den 15/6 2004 Syddansk Universitet, Odense

Zantèn, A.V.; New Modes of Reproduction of Social Advantage through Education: Parental Strategies, Professional Ideologies and Educational Policies; Key Note; Wednesday 22th of September; European Conference on Educational Research; Conference Programme; University of Crete; faculty of Education; 2004

### **Lovstof og politikpapirer**

Undervisningsministeriet, (2009). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 593 af 24/06/2009.

Undervisningsministeriet, (1992). Bekendtgørelse om ph.d. – graden. BEK nr. 989 af 11/12 1992.

Undervisningsministeriet (1994). Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning

Undervisningsministeriet, (2005). Bekendtgørelse om Folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand. BEK nr. 1373 af 15/12/2005.

Undervisningsministeriet, (2008). Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand. VEJ nr. 4 af 21/01/2008.

KVIS/Undervisningsministeriet.(2003). Skolens rummelighed - fra ide til handling.

Socialministeriet, (2005). Lov om Social Service. Socialministeriet.

UN, (2006). Konvention om rettigheder for personer med handicap.

UNCHR, (1994): Human Rights: The New Consensus

UNICEF, (1989 & 2004). Convention on the Rights of the Child

UNICEF, (2007): Child Poverty in Perspective: An overview of child well – being in rich countries. Innocenti Research Centre. Report Card 7

## **Resumé**

Formålet med undersøgelsen, der ligger bag denne afhandling, har været at undersøge, hvordan det opleves at være blevet henvist til folkeskolens specialundervisning, og hvilken indflydelse dette opleves at have haft på en række andre forhold i livet efterfølgende. Dette formål er en konsekvens af flere forhold. Dels en undren over og konstatering af, at der i den specialpædagogiske forskning endnu ikke i Danmark er gennemført en bredere kvalitativ undersøgelse af, hvordan oplevelser forbundet med det at blive henvist til specialundervisning, synes at have påvirket selvopfattelse og livet på områder som eks. læring, relationer, følelser og det at tro på sig selv. Ligesom det undrer mig, at der ikke eksisterer danske undersøgelser, der giver mennesker med disse oplevelser 'stemme'. Dels refleksioner over mit eget professionelle forløb som folkeskolelærer, psykolog, lektor på læreruddannelsen og en aktuell arbejdsfunktion som videntcenterkonsulent i Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion (NVIE). På baggrund af viden og teorier, undersøgelser af feltet, erfaringer fra et pilotprojekt og refleksioner over egen praksis før og nu er min undren og refleksioner omsat til flg. forskningsspørgsmål:

**Med udgangspunkt i narrativer fra unge i udskolingen i folkeskolen, unge voksne i gang med afklarende kompetenceforløb samt voksne under uddannelse eller i arbejde og alle med erfaringer fra specialundervisning undersøges hvilken betydning oplevelsen af henvisning til - og deltagelse i specialundervisning kan have i forhold til *mødet* med 'skole', lærer og læring i et specialpædagogisk og psykologisk perspektiv, *materialisering* af et selv i en stadig identitetsudvikling, samt udvikling af empowerment og kompetencer til *mestring* af eget liv.**

Forskningsspørgsmålet og trianguleringen med de tre perspektiver *møde*, *materialisering* og *mestring* antyder et perspektiv baseret på multiple teorier fra antropologi, sociologi, psykologi og neurologi. Valget af det teoretiske udgangspunkt er således begrundet i nødvendigheden af at inddrage teorier, der muliggør udvikling af en forståelsesramme med fokus på bl.a. hukommelse, tilknytning, følelser, selv, læring, identitet, transition, udvikling, praksisfællesskaber og relationer for at kunne undersøge, hvordan de tre perspektiver *møde*, *materialisering* og *mestring*, udfoldet i en specialpædagogisk kontekst, opleves og forstås i et retrospektivt og proaktivt perspektiv. I forlængelse heraf er det videnskabsteoretiske perspektiv begrundet i et hermeneutisk og kritisk solidarisk

perspektiv, med fokus på forbindelsen, eller mangelen på samme, mellem den enkeltes livshistorie i form af 'det lille narrativ' og specialpædagogikkens udvikling i form af 'det store narrativ'. Menneskers oplevelse af mening og sammenhæng eller mangel på samme bliver således centrale perspektiver i afhandlingen. Med dette teoretiske og videnskabsteoretiske udgangspunkt er valget af metode til undersøgelse af forskningsspørgsmålet oplagt, idet der med narrative forskningsmetoder er mulighed for i særlig grad og helt bogstaveligt at 'give stemme' til mennesker, der har oplevet betydningen af at søge, måske finde eller ikke at finde mening og sammenhæng i deres hændelser i deres livsbane. Den specifikke narrative metode, der anvendes her, er i særlig grad baseret på bidrag fra litteratur, psykologi og forskning i Danmark med særlig fokus på fortællinger om læring og identitet fra pædagogiske kontekster.

Denne afhandlings empiriske univers består således af 33 respondenters fortællinger på 230 sider, om det de husker i forbindelse med at have været henvist til folkeskolens almindelige specialundervisning, hvordan de relaterer oplevelser fra dengang til deres aktuelle nutid og perspektiverer disse til fremtiden. Respondenterne fortæller med konkret udgangspunkt i aktuelt at være 15 -18årige 10.klasse elever i en folkeskole eller på en efterskole, at være 20 – 25årige i uddannelses eller arbejdsprøvning og at være 26 – 44årige i arbejde, arbejdssøgende eller under uddannelse. Med dette empiriske univers repræsenterer den samlede empiri samtidigt, både mulighed for nedslag i alders - og udviklingspecifikke temaer, og muligheden for et longitudinalt perspektiv i forbindelse med analysen af den samlede empiri på tværs af respondentgrupper. Empirien er 'produceret' i et tæt kollaborativt samarbejde med de 33 respondenter over et næsten etårigt forløb, hvor alle narrativer er blevet til på baggrund af minimum to samtaler. Som en afledt konsekvens af denne undren har det vist sig nødvendigt og produktivt tilligemed at inddrage mit eget narrativ i afhandlingen for dermed at give mulighed for at oplyse og belyse valg, fravalg, blinde pletter etc. Hermed opnås endvidere muligheden for at bidrage med et eksemplarisk perspektiv, idet mit narrativ, formentlig til en vis grad, vil være repræsentativt for andre, der arbejder med at løse specialpædagogiske opgaver. Ligesom det at inddrage eget narrativ bidrager til øget transparens i forhold til at gennemskue præmisser for analyser, tolkninger og konklusioner.

I første hovedafsnit præsenteres begrundelsen for forskningsspørgsmålet, hvorfor der foretages tre nedslag i feltet. De tre nedslag repræsenterer en triangulerende positionering af afhandlingens universer, i og med mit eget narrativ præsenteres, eksemplariske uddrag fra pilotundersøgelsens elevnarrativer præsenteres og endelig præsenteres en række klassiske og aktuelle diskurser i felterne almen pædagogik og specialpædagogik. Ud over at føre til formuleringen af forskningsspørgsmålet fører denne introduktion også frem til en præsentation af det videnskabsteoretiske udgangspunkt for undersøgelse og afhandling.

Andet hovedafsnit rummer den egentlige forskningsberetning, hvor specialpædagogisk forskning præsenteres i to perspektiver, dels en generel introduktion til feltet, dels en introduktion til specialpædagogisk forskning, der rummer perspektiver, som også indgår i denne undersøgelse og afhandling. I forlængelse heraf følger en præsentation af de teoretiske elementer og begreber etc. fra forskellige videnskabelige felter, der er relevante at inddrage for at besvare forskningsspørgsmålet. Af vigtige teoretiske elementer, der præsenteres, er hukommelse, tilknytning, følelser, selv, læring, identitet, transition, udvikling, praksisfællesskaber og relationer. I den forbindelse er der særlig fokus på at begrunde, eksemplificere og konkretisere teorierne i forhold til de tre kategorier *møde*, *materialisering* og *mestring*. Afsnittet afsluttes med at definere og operationalisere de tre kategorier, der er det centrale triangulerende perspektiv for analyse og tolkning af narrativerne.

Tredje hovedafsnit er først og fremmest en beskrivelse af den narrative tilgang, der er udgangspunktet for undersøgelsens analyse og tolkning. Der er dermed tale om en positionering af narrativ metode i forhold til fokus på begreber som narrativ coherence, narrativ sandsynlighed og en præsentation af et særligt metodisk perspektiv. Et perspektiv med fokus på betydningen af det kollaborative understreger, at narrativ forskning forløber i en relation, der begrunder et selv/biografisk perspektiv forstået på den måde, at der i narrativ forskning ikke kan ses bort fra interviewerens eller forskerens eget narrativ, og dette narrativs indflydelse på forskningsresultatet eller på besvarelsen af forskningsspørgsmålet. Dernæst er der i tredje hovedafsnit en præsentation af den specifikke metode, der anvendes i analyse og tolkning. I afsnittet præsenteres en række kategorier fra narrativ forskning, der, sammen med en række temaer, anvendes i det, der

her kaldes en 'top down' og 'bottom up' bevægelse med fokusskift fra helhed til detalje og tilbage til et helhedsperspektiv.

Fjerde hovedafsnit rummer en beskrivelse af selve produktionen af de 33 narrativer. I afsnittet fremlægges, dels de konkrete valg og udvælgelseskriterier, der har været afgørende i processen for generering af empiri, dels den helt konkrete fremgangsmåde, der har været anvendt i forhold til produktionen af empiri. Endelig eksemplificeres og uddybes en række karakteristika vedrørende narrativernes tilblivelsesproces for de enkelte respondentgrupper.

Femte hovedafsnit er det absolut centrale i afhandlingen, der rummer selve analysen og tolkningen af empirien, og afsnittet er bygget op omkring to tilgange til analyse og tolkning. Den ene er repræsenteret af den tematiske analyse, der omfatter alle 33 narrativer, hvor fokus netop er rettet mod typiske temaer i de enkelte narrativer og temaer på tværs af respondentgrupperne. I arbejdet med den tematiske analyse er der, som forberedelse hertil, gennemført en narrativ analyse for at belyse plotstrukturen i hvert enkelt af de 33 narrativer med henblik på at søge efter karakteristiske spor og tendenser for samtidig at få indblik i mulige specifikke narrative strategier. Herved muliggøres gennemførelse af den tematiske analyse, og således eksponerer denne analyse og tolkning en række temaer, der sammen med plotanalysen, skaber grundlag for at vurdere og udvælge en eksemplarisk case til caseanalysen. Den anden tilgang til analyse og tolkning er netop caseanalysen, hvor 'fund' fra den tematiske analyse inddrages til analyse og tolkning af dette enkelte udvalgt narrativ. Caseanalysen af de 33 narrativer, og herunder det ene udvalgte, er som nævnt en 'rejse' med et 'top down' - 'bottom up' perspektiv med fokus på flg. temaer; det temporære perspektiv/den temporære dimension, episoder i forhold til emotionelle valører, personlig markering i forhold til episoder, steder, kontekster og relationer, andres karakteristik som oplevet, husket og fortolket, selvkarakteristik, sprog og stil i narrativet, den situerede kontekst for det narrative interview, det der ikke fortælles om i narrativet, deltagelse eller ikke deltagelse; om 'det lille narrativ' i 'det store narrativ', hvordan respondenterne er blevet fortalt af 'det store narrativ, værdier og æstetik, dette narrativ; tolkning og analyse specifikt i relation til forskningsspørgsmålet, mødet; om lærere og læring, materialisering; om identitet og selv, mestring; om empowerment,

transitions eller overgange og anerkendelse. Såvel tema - som caseanalyse afsluttes med en sammenfatning i forhold til begreberne møde, materialisering og mestring sammen med temaerne transition, anerkendelse samt inklusion og specialpædagogik. På basis af tema – og caseanalyse gennemføres en analyse og tolkning af det longitudinale perspektiv. Dette hovedafsnit med respondentanalyserne afsluttes med en analyse og tolkning af mit eget narrativ, hvor der ligesom i de andre 33 analyser, tegner sig flere overraskende pointer. Undervejs i dette hovedafsnit er der en række sammenfatninger, der peger frem mod det sidste hovedafsnit med konklusioner og perspektivering.

Sjette afsnit rummer afhandlingens konklusioner, dels i forhold til en række generelle faktorer også vedrørende det narrative, dels i forhold til afhandlingens tre temaer *møde*, *materialisering* og *mestring*. Konklusionerne er således mange, og disse berører en lang række forhold, som det vil føre for vidt at resumere her. Overordnet skal det dog fremhæves, at denne afhandlingens konklusioner eks. peger på en række aspekter i respondenternes oplevelse og forståelse af *møde*, *materialisering* og *mestring* som:

- At *mødet* med lærere er vigtigt, er ikke overraskende, men at så mange møder med lærere er negativt tonede, betyder at lærere ikke kommer til at udnytte muligheden for at være signifikante andre, og at mødet med læring er essentielt, fremgår af den autenticitet og binding til personlige læringsprocesser, der er typiske for fortællerne, hvor læringshistorier fra skolen i øvrigt symptomatisk næsten er helt fraværende
- At *materialiseringen* i betydningen til stadighed at arbejde med identitet og blive et selv er et centralt projekt i narrativ sammenhæng, bekræfter tilligemed nødvendigheden af at skolen og læreren i højere grad bruger sig selv og eget narrativ i et dynamisk mod - og medspil i forhold til de elever etc., der omfattes af lærerens planer for læring
- At *mestringen* af eget liv også afhænger af et personligt ansvar, der kun kan varetages konstruktivt i samspil med praksisfællesskaberne, når deltagelse og forskellighed giver mulighed for empowerment processer og dermed mulighed for at planlægge og gennemføre forandringer på et personligt og et relationelt niveau.

På et andet generelt niveau med undersøgelsens og afhandlingens specialpædagogiske fokus, omfattende forholdet mellem 'det lille narrativ' og 'det store narrativ' og i forhold til, hvordan inklusion og 'transitions' spiller en rolle som signifikante oplevelser, der er etableret en markant hukommelse omkring, tegner sig bl.a. følgende konklusioner:

- Oplevelsen af at opfatte sig fejldiagnosticeret og henvist til en specialundervisning, der ikke fungerer
- Oplevelsen af at mærke en basal truende usikkerhed om meget af det, der er sket, der sker, og skal ske i forbindelse med undervisningen
- Oplevelsen af at blive mobbet og ekskluderet i klassen uden at lærere griber ind
- Oplevelsen af at opfatte sig selv som svævende i et tomrum mellem den almene undervisning i klassen og specialundervisningen
- Oplevelsen af at transitions på baggrund af skoleskift og familieforhold er et grundlagsvilkår med både begrænsende og udvidende muligheder for personlig udvikling og erkendelse.

Vedrørende transition og anerkendelse i et 'lille' - og 'store narrativ' perspektiv opleves:

- At transitions i forbindelse med inklusion og specialpædagogik kan medføre selveksklusion og tab af anerkendelse, men samtidig faciliterer inklusion i andre praksisfællesskaber
- At anerkendelse i forbindelse med inklusion og specialpædagogik i særdeleshed er fraværende i en skole, der opleves som ekskluderende i en række sammenhænge
- At anerkendelse fra forældre og andre signifikante tilknytningspersoner opleves som begrænset, ydermere ikke opleves som et aktivt element i lærerrelationer og helt synes fraværende i relationer til kammerater generelt.

Dette er således nogle af hovedkonklusionerne, hvorpå der afslutningsvis i afhandlingens syvende og sidste hovedafsnit gennemføres en perspektivering med antydninger af, hvordan denne nye viden, der måske ikke er så ny alligevel, opleves som påmindelser om noget, 'man' nok godt vidste i forvejen, uden at der er blevet taget ordentligt fat om at løse dette. Derfor er denne afhandling afrundet med at skitsere en række dilemmaer, for, med fokus på muligheder og barrierer, at pege på nødvendigheden af at løse opgaver og udfordringer for professionerne og uddannelsesverden, hvor udvikling af emergent viden og ikke mindst holdningsspørgsmål i forhold til specialpædagogik og en selv som professionsuddannet – til stadighed – er påtrængende.

## **Abstract (English Summary)**



The objective of the investigation on which this thesis is based was to discover what it is like to be placed in a special needs class in the Danish Folkeskole, and how people who have been in this situation feel this experience has influenced their later lives in various ways. Three main factors influenced the choice of this objective. In the first place, I had begun to wonder why research into special needs education in Denmark did not include any broad, qualitative investigations of how the personal experiences connected with being referred to special needs classes has affected the self-image of those involved and what effects it has had on their lives, for example, in terms of learning, relationships, emotional life and self-confidence. Secondly, I had also begun to wonder why there were no Danish studies that aimed to give people with these experiences a 'voice'. Finally, there were my own reflections on my professional career as a teacher, psychologist, lecturer in teacher education and on my present work as a consultant for the National Centre of Excellence for Inclusive Practice (NVIE). Drawing on existing knowledge and theories, field studies, the experience gained from a pilot project and reflections on my past and present practice, the elements of surprise and reflection mentioned above were drawn together in the formulation of the following basic research question:

**Using narratives from young people in their last year at school and young adults undergoing skills assessments or in employment – all of whom have experienced referral to special needs classes – this project will investigate in what way their experience of this referral and their participation in special needs classes may have been significant in terms of: their *meeting* with 'school'; the *materialisation* of a self constantly developing identity; and, the development of empowerment and skills related to the *mastery* of their own lives.**

The research question itself and the triangulation involving the three perspectives of *meeting*, *materialisation* and *mastery* imply an approach based on multiple theories from Anthropology, Sociology, Psychology and Neurology. The choice of a point of departure in terms of theory is thus grounded in the necessity of drawing on theories which enable the development of a framework of understanding focusing on factors such as memory, attachment, feelings, self, learning, identity, transition, development, communities of learning and relations, in order to investigate in what way the three perspectives of

*meeting, materialisation and mastery*, as realised in the context of special needs education, have been experienced and understood retrospectively and proactively. In consequence, the theory of knowledge approach used in this thesis is grounded in hermeneutics and critical solidarity, focusing on the connection – or lack of connection – between the individual life histories related in the 'the small narratives' and the 'grander narrative' concerning the development of special needs education as such. Individual experience of meaning or lack of meaning are therefore central aspects of the thesis.

Given this point of departure in terms of underlying theories and the theory of knowledge approach adopted, it became obvious what methods should be used to investigate the central research question. Narrative research methods provide an excellent opportunity to quite literally 'give a voice' to those people who have experienced what it is to seek, find (or perhaps not find) meaning and coherence in the events that have marked their path through life. The specific narrative method applied here is especially based on contributions from academic literature, psychology and research in the Danish setting, with a special focus on narratives concerning learning and identity in educational contexts.

Thus, the empirical corpus of this thesis consists of 230 pages of narratives from 33 respondents, relating what they can remember about their time as pupils in special needs classes in the Danish Folkeskole, how they relate their experiences from that time to their present lives and how these experiences might possibly affect their future lives. The respondents speak from where they are in their present lives: 15 to 18-year-olds in their last year at a Folkeskole or at a Continuation School; 20 to 25 year-olds following a course of training or on job experience; and 26 to 44 year-olds in employment, seeking employment or following a course of study or training. This corpus of empirical data allowed for the selection of specific themes related to age or level of development, as well as the opportunity to adopt a longitudinal perspective in connection with the analysis of the total body of data across the different groups of respondents. The empirical data was 'produced' in close cooperation with the 33 respondents over a period of almost a year, in the course of which all the narratives were put together on the basis of at least two interviews. My own perplexity about the lack of relevant research, which had influenced my choice of focus (see above), led me perforce to include my own narrative as part of the

corpus of data for this thesis, a move which enabled me to make more enlightened and informed choices about how and how not to proceed, to see my own blind spots, etc. Including this data proved indeed to be very fruitful, with the added advantage that it enabled me to submit an exemplar, in the sense that my own narrative is presumably to a certain extent representative of others working in the area of special needs. Including one's own narrative contributes to greater transparency in terms of critically examining one's premises, interpretations and conclusions.

The first main section of the thesis presents the justification of the research question by examining three aspects of the field of study. These three aspects offer a triangulation which more precisely marks the position of the major areas covered by the thesis: my own narrative is presented; exemplars involving excerpts from the pupil narratives in the pilot study are adduced; and finally, a number of classic and topical discourses in the fields of general and special educational theory are examined. Apart from laying the foundation for the formulation of the research question, this introduction also leads on to a presentation of the theory of knowledge approach used in the investigation and the thesis.

The second main section contains an account of the research done. Research in the field of special education is presented from two angles: a general introduction to the field; and an introduction to special educational research in areas touching directly on this investigation and thesis. There then follows a presentation of those theoretical insights, concepts, and so on, from various areas of scientific enquiry, which are relevant to the task of finding answers to the basic research question. Some of the central theoretical elements presented here are: memory, attachment, feelings, self, learning, identity, transition, development, communities of learning and relations. There is a special focus on justifying, exemplifying and concretising theories related to the three categories of *meeting*, *materialisation* and *mastery*. To conclude this section I define and operationalise these three categories, which offer the central triangulation perspective for the analysis and interpretation of the narratives.

The third main section is first and foremost a description of the narrative approach that provides the point of departure for the analysis and interpretation of the investigation.

Here, the narrative approach employed is more clearly identified in terms of such concepts as narrative coherence and narrative probability. In addition, a specific methodological perspective is presented – a perspective that focuses on the importance of the collaborative element, stressing that narrative research itself unfolds in a relational context that justifies the insertion of the biography, the 'self' of the interviewer. This has to be understood in the sense that narrative research cannot ignore the narrative of the interviewer or researcher himself, nor the influence this narrative may have on research results and the way in which the research question is answered. Next, the specific method used for analysis and interpretation is introduced. This third section presents a number of categories from narrative research which, together with a number of themes, is applied in connection with what we could call a reciprocal 'top down' and 'bottom up' movement, involving a shift of focus from the general to the particular and then back again to the general.

The fourth main section describes how the 33 narratives were produced. Here, I present the choices and selection criteria that were decisive in the process of generating data, and explain what procedures were used in practice to generate data. I also exemplify and analyse some of the characteristics of the way in which narratives were formed in the various groups of respondents.

The fifth main section is the most important one in the whole thesis, containing as it does the analysis and interpretation of the empirical data, built up around two approaches to analysis and interpretation. One approach is represented by the thematic analysis, comprising an analysis of all 33 narratives, concentrating on typical themes in individual narratives, as well as on themes that cut across all groups of respondents. There is thus a double focus: on themes that can be generalised and on themes specific to the individual narratives. Apart from the thematic analysis, a narrative (plot) analysis was carried out to reveal the plot structure of the 33 narratives, with a view to looking for characteristic lines of development while gaining an insight into possible specific narrative strategies. This interpretation and analysis exposed a number of themes, which were subsequently explored more deeply in the case analysis. At the same time, the plot analysis allowed for the selection of especially interesting cases to be used in the case analysis. The second

line of approach was thus the case analysis. All narratives were selected for further analysis and interpretation. As I have mentioned, the case analysis of the narratives meant moving from a 'top down' to a 'bottom up' perspective and vice versa, focusing on the following themes: the temporal perspective/dimension; episodes relating to emotional values; personal markers put out in relation to episodes, places, contexts and relations; characteristics of other people as experienced, remembered and interpreted; self-characterisation; the language and style of the narrative; the situated context of the narrative interview; what was not mentioned in the narrative; participation or non-participation; the 'small narrative' within the 'grander narrative'; how the story of the respondent has been told in the 'grander narrative'; values and aesthetics, the actual narrative; interpretation and analysis with specific reference to the research question, *meeting*; about teachers and learning, *materialisation*; about identity and self, *mastery*; about empowerment, transitions and recognition. An analysis and interpretation of the longitudinal perspective was made on the basis of both the theme and the case analysis. To conclude the analysis and interpretation, the themes 'feelings', 'inclusion' and 'special needs' were incorporated into the case analyses. This main section with the analysis of the data from the respondents concludes with an analysis and interpretation of my own narrative, which, just as in the case of the 33 other analyses, produced some surprising conclusions. In the course of this main section, a number of summaries are included which point forwards towards the next main section, which contains conclusions and further perspectives on the material.

The sixth main section contains the conclusions reached in the thesis, which concern a number of general factors, including narrativity, as well as the three main themes of the thesis, *meeting*, *materialisation* and *mastery*. There are thus many conclusions relating to a large number of issues – too many to be resumed here. In general, though, the conclusions reached in the thesis point to aspects of the way in which the respondents themselves experienced and understood the concepts of *meeting*, *materialisation* and *mastery* – aspects such as the following:

It comes as no surprise that the *meeting* with teachers is important, but the fact that so many encounters with teachers are described in negative terms indicates that teachers rarely exploit the opportunity to become significant others for their pupils. However, the

importance of the *meeting* with learning is testified to by the authentic involvement of respondents in individual learning processes, though symptomatically there is an almost complete absence of stories concerning learning in the context of formal schooling.

*Materialisation*, understood as the unremitting effort to work at building an identity and becoming a self, is revealed an important project for the narrators. This underscores how important it is that schools/teachers use their own selves and narratives to a much greater degree in a dynamic, cooperative yet challenging, interaction with the pupils who are on the receiving end of the teachers' plans for learning.

*Mastery* of one's own life depends on a sense of personal responsibility, which can only be managed constructively in the cooperative context of communities of practice in which participation and heterogeneity enable processes of empowerment, opening the way for the planning and implementation of changes at the personal and relational levels.

At a more general level, in relation to the special educational focus of the investigation and this thesis, which incorporate the interconnection of 'the small narrative' and 'the grander narrative', and in relation to the role of 'inclusion' and 'transitions' as significant experiences that have etched themselves in people's memories, the following conclusions emerge:

- The experience of feeling one has been given a false diagnosis and referred to special needs teaching that does not work;
- The experience of a deeply threatening feeling of uncertainty concerning much of what is happening, has happened, and is going to happen in the teaching situation;
- The experience of being bullied and excluded in the classroom without any intervention from the teachers;
- The experience of feeling oneself floating in a vacuum between ordinary class teaching and special needs teaching; and,
- The experience that 'transitions' connected with changing schools and family situations are basic conditions governing both limitations on, and opportunities for, personal development and insight.

In connection with transition and recognition in the context of 'small' and 'grander' narratives, respondents experienced:

- That transitions connected with inclusion and special education may lead to self-exclusion and loss of recognition, but may at the same time facilitate inclusion in other communities of practice;
- That they lacked recognition (in terms of inclusion) in a school situation characterised by exclusion in so many ways, especially in relation to special education; and,
- That recognition was limited in the case of parents and other significant closely-related people, not actively experienced in terms of relations to teachers, and completely absent in terms of schoolmates.

These are some of the main conclusions. The seventh and concluding section of the thesis attempts to put them into perspective by suggesting that this new knowledge, which is perhaps not so new after all, may serve to remind us all of something 'one' has known all along, without anyone taking real steps to meet the challenges it reveals. The thesis thus concludes by sketching a number of dilemmas. The purpose of this is, by focusing on opportunities and barriers, to underline the necessity of meeting a range of tasks and challenges that face the teaching professions and the educational world as such – challenges in the light of which the development of emergent knowledge, and not least a review of attitudes regarding special education and ourselves as a professional educators, press themselves upon us with unrelenting urgency.

## **Bilag I**

### **Et eksempel på et af de 33 narrativer**

Nanna 28 år  
Den 2/5 2006

## **Narrativ**

Jeg har prøvet to gange at skrive min historie. Så er det, man springer rundt hele tiden.

Jeg har tænkt meget på, hvorfor jeg er ordblind. Fordi man gerne vil finde en forklaring. Når nu min lillesøster ikke er det. Jeg har ikke kunnet finde hele forklaringen på, hvorfor jeg er det, fordi der er mange forklaringer, der kan spille ind. Jeg har været inde og læse om nogen, der er født for tidligt. Jeg er selv født halvanden måned for tidligt. Ved at de er født for tidligt, kan de godt være ordblinde. Og da begge mine forældre ryger som skorstene, kan det godt være årsagen til det. Men det er jo ikke sikkert.

Jeg er født og opvokset ude på landet. Mine bedsteforældre har boet lige ved siden af. Først min farfar og min farmor. Så da de kom på plejehjem, så flyttede min morfar og min mormor ind. Jeg har haft en rigtig god barndom i min familie derhjemme.

Så skulle jeg i skole, og da vi bor i en meget lille by, skulle vi cykle fire kilometer på en meget stor vej, og så efter syvende klasse skulle man flytte skole. Det syntes mine forældre ikke, så jeg skulle starte i den skole, vi senere alligevel skulle gå i, når vi skulle i syvende klasse. Så jeg skulle cykle en halv kilometer, og så skulle jeg med bus.

Så nu starter det.

Første dag skulle min far med for at lære mig at køre i bus. Det var så første klasse. Jeg har ikke gået i børnehaveklasse, fordi mine forældre ikke syntes, vi skulle gå så mange år i skole. På den skole, hvor jeg skulle starte, har min far også gået. Så han vidste lige, hvor klasseværelset lå. Men der var sket meget siden dengang. Der var bygget en småbørnsskole. Så vi gik ind i et formningslokale til en 6.klasse eller sådan noget. Det var i hvert fald nogle store børn. Jeg kom så lidt for sent ind i min klasse den dag. Vi skulle over i en anden bygning. Og da de alle sammen kendte hinanden, fordi de havde gået i



børnehave klasse sammen, havde de sat sig. Alle pigerne sad sammen to og to. Og alle drengene sad også sammen to og to. På nær en dreng, som jeg kom til at sidde ved siden af. Så blev vi drillet med, at vi var kærester.

Det jeg fortæller nu, kan jeg ikke huske fra dengang. Jeg har fået det hele fortalt af min klasselærer for nylig. Jeg kom til psykolog, fordi jeg ikke kunne følge med. Det var så i anden klasse. Jeg var simpelthen så bange for den dreng, jeg sad ved siden af, fordi han var så voldelig. Dengang vi var børn, gik han tit amok i klassen. Dengang jeg blev sendt til psykolog, fik jeg ikke så meget information om, hvorfor jeg skulle det. Og jeg blev ved at sige til min far; "Hvorfor tror de ikke, at jeg er normal?" Selve situationen med psykolog kan jeg sagtens huske. Hvor jeg skulle prøve alt muligt med at gå på line og kaste med bolde. Jeg syntes faktisk, det var grænseoverskridende, eller at nogen af tingene var. Der var måske to. Den ene skulle kigge ind i min mund efter mine tænder og sådan noget. Måske var jeg inde ved flere personer den samme gang. Men der var en, der fulgte os rundt. Det jeg ikke kan huske er, at han fortalte, at jeg var meget bange for den dreng, jeg sad ved siden af. Ham, der fyldte så meget i min hverdag. Psykologen startede med, at vi snakkede med mig og mine forældre. Og bagefter kun med mig. Og til sidst kun med mine forældre. Hvor jeg skulle stå udenfor. Og jeg er ret sikker på, at han har sagt til mine forældre, at jeg ikke var normal. Måske var det fordi, jeg havde en barriere i forhold til det at være normal. Jeg er sikker på, de ikke troede, jeg var normal. Det kunne mine forældre ikke overbevise mig om, at det ikke havde noget med det at gøre.

Vores klasselærer var syg hele tiden. I 3.klasse fik vi en ny klasselærer, og hun tog 8 ud af os 17 i klassen, som skulle have ekstra hjælp. Jeg tror, det var fordi, vi hele tiden havde vikar. Jeg blev så i 4.klasse tilbudt at skulle gå i specialklasse. Det ville jeg først ikke, men så fik jeg lov til at have timer i min gamle klasse. Så var det ok. Men i 5.klasse kunne det ikke lade sig gøre mere. Og jeg syntes ikke helt, at lærerne holdt, hvad de lovede, for da jeg gik i 5.klasse, gik jeg kun i den der specialklasse. Vi var 7 eller 8 i forskellige aldre. Jeg gik sammen med to mongoler og andre med svære problemer. Min gamle klasse ville ikke tale med mig mere. Jeg var usynlig, hvis jeg mødte dem på gangen og sagde hej. Jeg lærte også at være usynlig for ikke at blive drillet. Hvis man sagde noget, kunne man nemt blive drillet. Noget jeg var ked af var, at jeg ikke måtte få engelsk. Nu syntes jeg, der er for

mange fag, jeg ikke har haft som for eksempel historie, biologi, geografi og fysik. Og matematik har jeg ikke haft siden 4.klasse.

Når jeg kom hjem fra skole, skulle min mor hjælpe mig med lektierne. Jeg hadede det. Min lillesøster, som er 4 år yngre end mig, kunne det. Jeg smed gerne skoletasken væk eller glemte den. Jeg brugte al min fritid ude ved dyrene eller sammen med nabo drenge. Det var en skøn tid. Vi lavede tømmerflåder med kahyt, byggede sæbekassebiler, byggede huler, og havde det skønt.

Så ville jeg gerne på efterskole. Vi fandt en dejlig efterskole, hvor vi var ligesindede. Nu blev jeg næsten den bedste i de boglige fag. Jeg var der i to år på den skole, hvor det byggede på det kreative. Skolen lå 125 kilometer fra, hvor jeg kom fra. Og mine forældre glædede sig til, at jeg kom hjem igen.

Da jeg stoppede på efterskolen, fik jeg at vide af skolen, at jeg nok ikke skulle regne med de store uddannelsessting. Jeg skulle nok finde andre veje at gå. Jeg tænkte bare, tror jeg, at så måtte jeg finde på noget andet. Jeg blev ikke ked af det. Det er min mor, der har fortalt, at jeg fik det at vide både i folkeskolen og på efterskolen. Så det må ikke have haft indflydelse på mig. Jeg kom til at tale med nogen der oppe, hvor jeg havde gået på efterskole. Og blev ung pige i huset. Jeg kom i kontakt med dem ved, at jeg gjorde rent og passede børn hos en af mine lærere. Og så stod nogle af deres venner og manglede en ung pige i huset. Det var på en rigtig stor kvæggård. Tre børn og moderen, som var lærer, og faderen, som drev gården sammen med en karl og en bedstefar. Der blev jeg så i to år. Andet år havde jeg børn udefra. Min gamle klasselærers børn. Det gav mig selvtillid at have ansvar for så mange børn. Nogen gange var de af sted en hel uge, hvor jeg havde ansvaret for dem. Da jeg gik ud af efterskolen, kunne jeg ikke læse et Anders And blad. Konen i huset ville gerne, at jeg skulle tage 10.klasse på aftenskole. Men det var jeg ikke klar til. Og jeg var overbevist om, at jeg ikke kunne klare det.

Da jeg sluttede deroppe, rejste jeg hjem og fandt et lille hus ikke så langt fra mine forældre, hvor jeg så boede til leje. Og fik arbejde på en kagefabrik. Der mødte jeg mange andre, der havde samme handicap som mig selv. Da jeg startede, besluttede jeg, at jeg

ikke skulle være der resten af mit liv. På fabrikken blev jeg lært op i alle maskinerne, og jeg oplevede, at folk kom og spurgte mig om, hvordan ting skulle staves, fordi de ikke kunne det. Der var faktisk en ældre dame, som ville have mig til at stave "blåbær marmelade". Og da jeg fortalte hende, at jeg ikke kunne det, sagde hun; "Hvordan kan du så stå ved den her maskine". Jeg fortalte hende, at jeg bare kiggede på indpakningspapiret, når vi skulle tage prøver. Hun fortalte, at hun havde været der i mange år og godt kunne tænke sig at stå der, hvor jeg stod. Men at hun ikke troede, at hun kunne, fordi hun ikke kunne læse. Det endte faktisk med, at jeg lærte hende op. Og at vi skiftedes til at stå der. Jeg føler, at det var en sejr for hende faktisk. Da jeg stoppede, var det faktisk fordi, vi fik en ny leder. Han gav mig skyld for, at jeg havde for mange sygedage, mens alle mine kolleger hørte på det. Han var kommet til at tælle alle mine overarbejdstimer som sygefravær. Han ville ikke give mig en undskyldning. Han var lidt sjov, for hans kone og datter arbejdede også der. Og han syntes, det var i orden at gå og klappe os andre og holde om os hele tiden. Men der sagde jeg fra. Så jeg sagde op. Så kom tillidskvinden og gav en undskyldning fra ham og bad mig om at blive, fordi der var travlt, og jeg var lært op i det hele. Men jeg holdt på min beslutning. Jeg skulle videre med mit liv. Så skulle han lige hen og fortælle mig, at jeg ikke kunne få noget arbejde. Så han syntes, det var rigtig dumt af mig. Men jeg kunne så fortælle ham, at jeg havde fået arbejde. Så det skulle han ikke tænke på.

Det er lidt heldigt, at ens far er selvstændig, fordi jeg fik arbejde hos ham. Min far er entreprenør, og jeg startede så med at køre gummiged og rendegraver. Jeg havde selvfølgelig gjort det tidligere som barn og ung. Min far vægtede også, at vi piger også lavede hårdt arbejde. Så vi kunne også stå ved en tvangsblender hele dagen.

Samtidig med at jeg arbejdede hjemme hos min far, havde jeg søgt arbejde på en grillbar. Det er lidt en sjov historie. Jeg havde set, at de søgte i avisen, og så kørte jeg derud og spurgte, om de kunne bruge mig. Det var en lørdag formiddag. Jeg startede om mandagen, så nogle dage var jeg i grillbaren og nogle dage hos min far.

Samtidig med fik jeg også et serverings job inde i Odense som cafepige i Kongrescenter Odense. En dag, hvor jeg skulle starte senere inde i Odense og skulle høre, om jeg kunne

få byttet en vagt nede på grillbaren, så fandt jeg avisartiklen, der hvor grillbaren havde søgt. Så så jeg noget sjovt. De havde aldrig søgt! Det var en anden grillbar. Så kørte jeg derned og snakkede med dem. Men de havde aldrig sagt noget om det. Grillbaren havde ikke så meget at lave, og det var rimeligt hårdt også at være hjemme hos min far. Jeg kunne mærke, at min ryg var ved at sige lidt fra, når vi skulle bære 25 kilo cementsække. Når man så stod der en hel dag. Enkelte gange havde vi også 50 kilo sække, og så var det helt galt. Så jeg besluttede, at jeg skulle til at finde ud af, hvad jeg ville lave.

Jeg havde søgt mange institutioner, børnehaver og andre institutioner med børn, men jeg hørte aldrig fra dem. Min far besluttede at fyre mig, så jeg kom op på Arbejdsformidlingen og fik hjælp til at komme videre med uddannelse og at læse. De ville ikke rigtig hjælpe mig. Jeg skulle mindst gå ledig et halvt år, før de ville. Det havde jeg ikke lyst til. Så jeg startede og betalte selv på en daghøjskole. En af de Frie Ungdomsuddannelser. Det var, da jeg arbejdede hjemme ved min far. På det tidspunkt fandt jeg også min nuværende kæreste.

På det her tidspunkt sker der rigtig mange ting. Nu serverer jeg som tjener i en lille by, hvor der er både diskotek, restaurant og bodega. Der er jeg nede hver weekend. Og jeg siger mit hus op og flytter ned til mine svigerforældre og tager på højskole i Jylland. Derovre tager jeg 10.klasse. Eller der skal måske stå; "prøver" at tage den 10.klasse. Da jeg skulle til eksamen, mundtlig, glemmer jeg ikke helt den situation. Jeg havde siddet oppe hver aften og læst til langt ud på natten. Nogle af de andre fra klassen fik deres ophold betalt af kommunen og festede hver aften. Det skal med, fordi der var en ung fyr, nok 7 år ældre end mig selv. Dengang var jeg 21 år. Han kom ud og fik kun 7, hvor jeg havde fået 10. Han kom hen til mig og sagde; "Hvordan kan du det, når du er ordblind og ikke særlig klog?" Jeg blev temmelig chokket og såret egentlig. Men mit svar var; "Det er ikke min mund, der fejler noget, det er når jeg skriver". Jeg fik 03 i skriftlig dansk.

Min vejleder hjalp mig og sagde, at jeg skulle starte på HF. Egentlig syntes, jeg det var for vildt. Og jeg var meget bange for, at jeg ikke kunne klare det. Jeg startede i Nyborg. Og havde stadigvæk min kæreste. Nu flyttede vi om i en lejlighed lige over for, hvor hans forældre boede. De boede på en gammel skole.

Dengang jeg blev færdig med HF på VUC i Nyborg, fik jeg kun 6 i mundtlig dansk og 5 i skriftlig. Jeg var meget ked af det, at det ikke gik bedre. Det var i dansk, men i samfundsfag fik jeg 8. Samtidig skal det siges, at jeg havde søgt ind på pædagog seminariet 2 gange og fået afslag. Men der var noget positivt ved det, nemlig at alle de andre i klassen også fik dårlige karakterer. Der var 4, der dumpede. Så jeg besluttede at finde en anden skole og at gøre det om. Jeg solgte min bil inden jeg startede på HF. Dengang jeg havde bilen, var jeg ikke afhængig og kunne køre, når jeg havde lyst.

Jeg tog HF på VUC i Ringe. Jeg valgte psykologi, dansk og billedkunst. Det var en helt anden klasse. Vi svingede godt sammen alle sammen. Læreren var god til at fortælle, hvad der var vigtigt, når vi skulle til eksamen. At vi ikke kun skulle analysere teksterne, men også sætte dem i et samfundsperspektiv. Det var forskellen fra de andre lærere.

Det skal også med, at mens jeg gik på VUC i Nyborg og i Ringe, har jeg gået til specialundervisning om aftenen i Odense på Kommunikationscentret. Så gik jeg også på noget der hed FVU på VUC. Det er også ekstrahjælp. Og hele vores hold fik høje karakterer. Jeg kunne mærke fra gang til gang, at jeg blev bedre, selv om jeg havde problemer stadigvæk. Min terminsprøve kom helt op på en 6'er i det skriftlige. Men til selve eksamenen havde jeg misforstået noget og fik kun 5. Jeg havde faktisk også søgt om hjælp til at få en computer. Men det kunne man kun få til videregående uddannelse, og VUC var ikke en videregående. Men jeg fik 10 i mundtlig, og i billedkunst fik jeg 11 og i psykologi på B - niveau fik jeg 7.

Så havde jeg søgt ind igen på pædagogseminariet. Men jeg var så bange for, at jeg skulle gå arbejdsløs. Så jeg lånte en bil og kørte rundt en hel dag og søgte arbejde i forskellige institutioner. Så da jeg kom til en børnehave i Nyborg, sagde de, altså lederen, at de ville søge i avisen dagen efter. Og at jeg skulle køre hjem og lave en ansøgning. Sammen med min venindes hjælp lavede jeg den. Så var der åbent hus i børnehaven, hvor ansøgere kunne komme at se børnehaven. Der kom 57, og de skulle have 8 til samtale. Jeg var så heldig, at jeg skulle til samtale. Hun ringede til mig og sagde, at jeg skulle til samtale, og hun sagde klokkeslettet i telefonen. Jeg kørte en time før hjemmefra, og da jeg kom, gik

jeg et kvarter før ind. Jeg havde siddet ude i bilen og ventet 3 kvarter. Men jeg kom altså tre kvarter for sent. Jeg skulle have været der en time før. Jeg var heldigvis den sidste. De startede med at sige, at jeg var kommet for sent. Så jeg var overbevist om, at jeg ikke ville få arbejdet. Så efter samtalen kørte jeg lige ud og besøgte to andre børnehaver og en SFO. Men de ringede om eftermiddagen og sagde, at arbejdet var mit. Vi var faktisk ved at køre halm ind til kalvene. Og så gik resten af dagen som en leg, fordi jeg blev så glad.

Efter 14 dage, da sommeren var forbi, fik jeg at vide, at jeg skulle starte på seminariet. Så jeg ringede til seminariet og spurgte, om jeg kunne få det rykket et år. Men det kan man ikke, for så skal man søge forfra. Men man kan rykke det et halvt år. Det fik jeg så. Det var en rigtig god arbejdsplads. Jeg var ved at tænke på ikke at starte på seminaret. Men jeg er nu rigtig glad for, at jeg har gjort det. Det er vist sådan, det er.

Mine forældre har hele tiden syntes, at jeg ikke skulle have en uddannelse. De mener ikke, at alle mennesker skal rende og have en uddannelse. Men jeg er faktisk rigtig glad for, at jeg er født med den gave, det er at være stædig og have viljestyrke. Og jeg tror, omgivelserne har været med til at påvirke mig. For eksempel fortalte en yngre kusine, to år yngre, at da vi begyndte at gå i byen, tror jeg, hun var jaloux, hun fortalte alle andre, at jeg ikke kunne stave. For eksempel skulle vi på en tur ud til en anden kammerat. Vi skulle sove i hans forældres campingvogn. Mine forældre vidste godt, at jeg ikke kom hjem, men jeg var lige hjemme og skrive, hvor vi var henne. Min kusine var med inde, for vi skulle tisse, og hun så, hvad jeg havde skrevet på sedlen, hvor efter hun var gået ud i bilen til de andre, hvor hun havde gjort grin med, at jeg havde skrevet campingvogn med k. Det fortæller en af mine kammerater senere på aftenen, hvorefter jeg siger, at det har jeg ikke, og senere viser ham det. Jeg tror, at hun var jaloux. Jeg har hele tiden tænkt, og det tænker jeg stadig; fordi hun gennem hele skoletiden, har fået de andre i hendes klasse til ikke at kunne lide mig. Fordi man har sagt så meget dårligt om mig i specialklassen, som de andre børn kaldte "Dummeklassen", fordi den hed D klassen. Vi fik lov til at følge de klasser, der var under mig for eksempel til svømning hele året rundt. Vi var med til hendes klasse til svømning, gymnastik og sløjde.

Men når man ser dem, jeg har gået i klasse med, er jeg den eneste, der er kommet så langt i den almindelige klasse som også kom i D - klassen. En af de andre har været indlagt på psykiatrisk afdeling, og hendes børn er blevet fjernet. Og en anden pige har prøvet at tage to uddannelser, men har måttet droppe ud. Tre af dem bor i bofællesskab. En er hjerneskadet og i aflastning og så er der to, der går på bistand. Det er dem, jeg ved noget om. I D - klassen kom der hele tiden nye til og andre rejste, fordi vi havde forskellige aldre. Og jeg mødte faktisk en af mine tidligere lærere fra folkeskolen igennem mit fag som tjener. Og hun var meget overrasket over, at jeg læste nu. Fordi alle har så travlt med at fortælle, at jeg ikke kan det. Hvis alt går vel, er jeg færdig om et år.

Det er vist det.

### **Spørgsmål til Nanna.**

- Fortæl mere om det du oplevede i forbindelse med det at komme ud af klassen. Jeg syntes at lærerne lovede, da jeg kom i specialklassen, at jeg ville blive ved med at have timer i klassen, og at jeg kunne komme tilbage. Men det sagde de så senere, at det havde de aldrig lovet, og at det havde der ikke været tale om. Jeg var egentlig glad nok for at være i specialklassen. Men jeg bad om flere gange, at få noget jeg kunne bruge i mit voksenliv. For eksempel engelsk. Jeg vidste godt, at jeg ikke kunne lære at skrive grammatik korrekt, men ville gerne lære noget, jeg kunne bruge. Men det var ikke muligt. Jeg var glad for at have lært de piger, der var mongoler, at kende. De lærte mig faktisk meget om livet. ” Det er de små ting, der tæller”, sagde de, og de var faktisk altid glade. Det var værre med de der vilde piger, de ikke kunne styre ovre i den almindelige klasse. De havde ikke så mange stoveproblemer som mig, men de var altid negative og skulle lave splid i kassen. Der er både ulemper og fordele ved at være udenfor klassen. Jeg tror meget, det skyldes den skole, jeg gik på. Det er den opfattelse, jeg har. Det er lidt underligt. Vi var midt inde i og blandt de andre, men det var nogen, der ikke var jævnaldrene. Der kan det være svært, fordi du lige pludselig bliver betragtet som yngre, end du er eller dummere end de andre. Og noget, som jeg bemærkede i folkeskolen, og som jeg talte med min gamle klasselærer om, det er, at det er de kolleger - nogle lærere var for klassen, altså specialklassen og andre var imod. Der var ikke et godt samarbejde

og sammenhold blandt lærerne, og det var der heller ikke blandt børnene. Der var meget mobning. Jeg undgik mobning ved at være usynlig, mens andre fra klassen blev mobbet, fordi der blev råbt efter dem. Men på en måde blev jeg også mobbet, det var psykisk ved, at de overså mig og ikke hilste på gangen. Hvis jeg skal give eksempler på, hvordan jeg fik lov til at forvandle mig. Da jeg kom hjem, efter at have været på efterskole, og jeg gik i byen med min veninde fra efterskolen, oplevede jeg, at to drenge fra min gamle klasse, den almindelige, ikke kunne genkende mig. Og de lagde an på mig. Jeg kendte jo godt dem. Så da jeg røber, hvem jeg er, så siger ham den ene; "Du har godt nok forandret dig meget". Der vil jeg så ind på det med omgivelserne. For jeg har ikke forandret mig. Det er omgivelserne. For jeg har ikke forandret mig. Jeg har bare aldrig fået lov til at være den, jeg er. Det var fordi, i 1.klasse skulle vi læse noget op. Dengang var jeg ikke ordblind, eller det var ikke opdaget. Jeg skulle læse en tekst med et par ræve i skoven. De hed hr. og fru ræv, og da jeg kom fra landet af, og en anden by oveni købet, så skal man ikke læse Hr. Røv uden at komme til at høre for det. Men, det var så den måde, mine forældre sagde det på, og det blev jeg så hånet og mobbet for. Jeg kan ikke sige, hvad der er bedst. Udenfor eller indenfor? Jeg tror på, at det for nogen er godt at komme ud og få et miljø på lige fod med andre, men for andre, der har det godt i det miljø, de er i, har en god status, vil det være bedre, selv om de har et handicap af forskellig slags, at blive på klassen eller indenfor. Man kan ligesom sige, at mine venner, der blev i klassen, ikke kunne lege med mig. Fordi de så ikke kunne opretholde kammeraterne i klassen, hvis de legede med mig. Men jeg vil gerne slutte af med at sige, at jeg ikke ville bytte mit handicap med eller for noget andet. Her tænker jeg på min lillesøster, der var den største og højeste i hendes klasse, hvor jeg var en splejs. Hun blev mobbet sådan, at hun altid kastede op om morgenen. Vi så det ikke dengang. Mine forældre troede bare, hun var syg, og så fik hun lov til at blive hjemme. Hun var væk over 40 %, men var alligevel den bedste til at skrive og læse. Men vi talte ikke om det. Og den dag i dag skal der ikke meget til at knække hende. Hun tror ikke så meget på sig selv, som jeg gør. Min far var også travtræner, og vi var på banen hver torsdag i Odense, da vi var små. Og jeg fandt altid nogen at lege med på legepladsen. Min søster kunne aldrig finde nogen at lege med, hvis hun ikke havde mig med. Jag er faktisk kommet hjem og har leget med nogle børn, jeg ikke kunne tale med, og så da jeg kom hjem, sagde min søster til min mor, at vi legede med nogle børn, som sagde noget, der lød som blah - blah. Min mor troede, det var nogle uartige børn, så



hendes kommentar dertil var; "Dem skal I ikke lege med mere". Historien er, at det var finske børn.

- Fortæl om det har betydet noget for din selvtillid, at du har haft problemer i skolen. Jeg er blevet stærkere, fordi jeg har fået succes. Jeg har vist de andre, at jeg kunne, når de andre troede, jeg ikke kunne. Fordi hver gang jeg vinder, så får jeg bare mere blod på tanden. Og fordi jeg faktisk er en positiv person og kan se det positive i alting, og det er mit held, så kommer jeg bare videre og videre. Jeg er altid til 'gammel elevdag' på efterskolen, og der kan lærerne ikke forstå, at jeg er i gang med pædagoguddannelsen. " Vi var godt klar over, at du ikke ville give op. Men at du er kommet så langt, det er vi stolte over". Siger de. Men det er jeg også selv. Samtidig med, samtidig med at jeg efter at have snakket med dig, er der så mange ting der er åbnet, hvor jeg så tænker, har det virkelig været så slemt? Og så tænker jeg på, om jeg kan gøre det her færdigt, eller om jeg vil dumpe til eksamen? Så tænker jeg også på, om det er de andre, der bærer mig oppe i for eksempel gruppearbejde. Men så har jeg altid haft det nemt med det kreative, og når man har det, har man nogle værdier, som andre ikke har. Det har betydet, at der altid er sket en masse omkring mig. I hele mit uddannelsesforløb har jeg mødt folk, der har så nemt ved det, men som så havde så mange andre problemer, at de ikke kunne klare det. Man kan godt blive lidt jaloux på sådan nogle, men når man så så deres livskvalitet, vil jeg ikke bytte. Så sagde min faster for nylig, at det var synd for mig, at jeg aldrig kunne gå den nemme vej, men at jeg altid skulle kæmpe for det, men det ville jeg bare ikke høre tale om. For jeg tror, når jeg står med mit bevis, så er jeg meget stolt, og det er godt, fordi man får ikke alt forærende her i livet. Hvis der er en ting jeg skulle sige, ville det være, at alle andre kommer med deres problemer og vil have hjælp og støtte, og jeg ville så gerne gøre det, men det er svært, når man skal hjælpe sig selv. Det er ligesom, jeg har en magnet, det kommer til mig, og jeg har svært ved at sige nej. Men jeg skal jo selv arbejde hårdt for at få klaret min uddannelse. Det er ret drastisk sommetider. For eksempel havde jeg en klassekammerat fra D-klassen, som havde været udsat for incest, trusler om at blive slået ihjel og så videre. Men hende kunne jeg ikke redde. Hun flyttede tilbage til sin mor. Der var også en pige fra parallelklassen, der tit kom og besøgte mig i D – klassen. Men så der, hvor man godt kan tænke som voksen; "Det der med gamle elev fester". Hvor jeg, som tjener, kom til at servere til deres klassefest. Altså en klassefest i den klasse jeg selv skulle

have gået i. Det var ikke sjovt. Der fik jeg lyst til at være med og tænkte; "Gid jeg dog bare havde været i den klasse". Jeg tager tingene, fordi sådan er de, men nogen gange har jeg også lyst til at være i den anden båd. Hvis jeg skal sige det sådan, kan jeg godt føle mig kasseret. Og godt nok har jeg arbejdet mig op. Men der er en eller anden bitterhed. Jeg tror, det er fordi de andre, eller nogle typer, hele tiden har villet gøre mig opmærksom på, at jeg jo havde nogle problemer. Og så har jeg haft lyst til at sige: "At jeg er nået længere end dig". Det er ikke, fordi der ikke er nogen retfærdighed til. Hvorfor jeg er blevet ved? Jeg tror, det har noget at gøre med min kæreste, der er blevet ved med at sige, at det er vigtigt at have en god udannelse. Det er hele hans familie, der har det syn på tilværelsen, at det er vigtigt for alle mennesker. Og det har støttet med dette netværk. Jeg har altid tænkt, at jeg havde en perfekt barndom. Da jeg så læste min historie, tænkte jeg; "Sikken en historie med skole og så videre". Altså, jeg var altid lederen i familien, blandt venner og på efterskolen. Jeg er også Vædder, og Væddere er nogen, der gerne vil bestemme. Det med, at jeg ikke ville bytte mit handicap for noget andet, det ved jeg ikke. Når jeg tænker over det, var det jo ikke fedt, og så ville jeg bare gerne have undværet mit handicap. Det ville have været fedt at være med i den almindelige klasse. Jeg kan huske alle de ting, der er sket, fordi jeg tænker meget over det. Og jeg kan huske meget af det, der skete mellem kammeraterne, som de ikke tænker over. Som de har glemt. Det er ikke det, jeg ville bytte med. Min klasselærer fortæller for nylig, at vi i 3.klasse læste et eventyr i dansk bogen, og den historie, der var billeder til, hvor eleverne gik op i selve teksten, der jeg gik ind og læste billederne i stedet. Hvor jeg så havde spurgt; "Hvor blev den sten af, drengen havde i hånden?" Og de andre sagde så; "Hvilken sten?" Den sten var så på flere billeder.

- Fortæl om dine overvejelser vedrørende det, at du har et barn, der også skal vokse op og gå i skole engang.

Jeg tænker meget på, at når jeg sad med min mor, og hun terpede mig. Det fik lige den modsatte effekt. Fordi jeg fik ondt nede i min mave, når jeg hele tiden skulle øve noget, jeg ikke kunne. Den snører sammen inde i maven. Det fortalte den pige, jeg passede, også, pigen, hvis mor var lærer. Jeg legede med den pige i stedet. For eksempel med sætninger der rimede, og jeg lod hende tegne og fortælle historier. Og så gjorde det også meget ved hende, at jeg heller ikke var 'Kloge Åge' og kunne læse godt. Men at vi sammen måtte finde en ordbog. Ved mit eget forløb kan jeg huske, da jeg gik til specialundervisning, var

der en mand, der blev ved med at sige, at jeg ikke var ordblind. Og i den periode gjorde jeg et kæmpespring. Og jeg tror, det var fordi, jeg ikke var sat i bås.

- Fortæl om en situation, hvor du virkelig oplevede, at du lærte noget. Det behøver ikke være fra skolen.

Det er svært at sige. Der er mange ting. Jeg tænker, efter jeg er kommet i gang med at læse, er jeg blevet mere afklaret om, at jeg er kommet på den rigtige hylde. Det er det, jeg brænder for. Det er måske, fordi det ikke er sådan noget med sagaer og andet, der ikke sagde mig noget. Men det jeg læser her, betyder noget for mig. Jeg har fået orlov et år, fordi jeg fik et barn. Da jeg kom tilbage efter denne orlov, forstod jeg pludselig meget af det, jeg havde lært på de første semestre. Så jeg er blevet stærkere, ved at have fundet ud af at stresse ned. For eksempel ved at gå ture i naturen. Det giver noget, som er ubeskriveligt. Jeg vil også sige, at jeg har lært noget alle de steder, jeg har arbejdet. Og jeg har været glad alle de steder, og hvis jeg ikke var det, fandt jeg mig noget nyt.

- Fortæl om, hvordan det har været at fortælle din historie, og om det er noget, der har betydet noget, eller måske vil komme til at betyde noget.

Jeg kan mærke, at det har betydet noget. Jeg kan ikke sige præcis hvordan. Men mit humør har svinget utroligt meget siden. Det irriterer mig for eksempel, at en af de andre i gruppearbejdet bare kan skrive noget ind i opgaven på computeren. Det har jeg ikke tænkt over før, men jeg er blevet klar over, at det slet ikke er forbi endnu. Der er meget, jeg skal lære endnu. Vores lærer gav os for eksempel en radio udsendelse på engelsk, og så tænkte jeg; "Havde jeg da kunnet engelsk og ikke været ordblind". Jeg er blevet mere bevidst om det igen, det med at have problemer.

### **Min (Christian's) 'Hodkinson' sammenskrivning af Nannas narrativ**

Nanna starter med at fortælle at hun selv har prøvet at skrive sin livshistorie men at det er svært at gøre uden at springe rundt, hvorefter der følger en kort prolog der kort fortæller om rammerne for sit liv, inklusive nogle overvejelser over en sandsynlig diagnose. Nanna fortæller et langt narrativ og giver efterfølgende lange svar på de supplerende spørgsmål. Narrativet er i store træk kronologisk opbygget, men afbrudt af cykliske forløb.

Fortælleperspektivet er alt overvejende et 'jeg – perspektiv', men også suppleret med elementer af historie Nanna ikke selv kan huske, men er blevet fortalt. Der er i narrativet tydeligvis indvævet episodiske fortællinger, der står stærkt som markører af hændelser af betydningsfuld karakter der tydelig 'tegner' en protagonist med refleksive kompetencer, uden at der er klare identificerbare antagonister eller fremføres markante modstemmer, måske dog fraset forældrene, selv om der indledes med et postulat om, at; "Jeg har haft en rigtig god barndom i min familie derhjemme".

1

### Folkeskole, relationer og læring

Nanna husker tydeligt episoderne den første skoledag, men da hun fortæller om sin skole i lyset af problemerne er dette baseret på noget hun er blevet fortalt for nylig af den daværende klasselærer, da hun ikke selv kan huske det. Men allerede i 2.kl. henvises Nanna til psykolog pga. faglige problemer samtidig med der er store problemer i klassen med en urolig dreng der angivelig også har negativ indflydelse på Nanna. Igen i forbindelse med psykologundersøgelsen har Nanna markant episodisk hukommelse om hvad der skete og føler sig angivelig holdt uden for og hun får den opfattelse at alle taler om hende som ikke 'helt normal'. Ligesom hun husker en meget markant episode tidligt i skoleforløbet hvor hun kommer til at blamere sig ved noget højtlesning. Derefter beskrives et meget kompliceret forløb hvor Nanna angiveligt ikke får den kontakt til klassen hun ønsker men i højere og højere grad ekskluderes fra dette fællesskab men til gengæld glider ind i specialklassens fællesskab på trods af at der i klassen er meget handicappede kammerater som eks. 'mongoler'. Hun opfatter at hun har befundet sig bedre i et miljø blandt livsglade kammerater i specialklassen frem for at være blandt ustyrlige piger der bare skabte splid i klassen. Hun oplever at der kan være fordele ved at være i et miljø hvor andre også har problemer, men afgørende i forhold til de andres reaktion er det, at disse venner for at opretholde nogle venskaber ikke også kan være ven med eks. Nanna. I den periode gør Nanna sig 'usynlig' i forhold til de andre fra hendes tidligere klasse fordi hun vil undgå at blive drillet og mobbet, for der er meget mobning i skolen af de 'anderledes'. For Nanna er dette også mobning at de ikke hilser på hende etc. Nanna fortæller om hvordan hun smed skoletasken væk, hadede skolen og lektierne selv om mor hjalp med disse og selv om det alligevel gav hende mavepine i forbindelse med moderens terperi. Og hendes glæde ved at lege 'drengelige' med drengene. Ligesom Nanna tydeligt husker hvordan

den lærer der ikke satte hende i bås og udfoldede begrænsede forventninger også var den lærer hun fik tillid til. Endelig beder Nanna allerede dengang om at få mulighed for at lære noget hun kan bruge til noget, eks. engelsk men de ønsker får hun ikke opfyldt. I det hele taget mener Nana at have spottet dyb uenighed i lærergruppen i forhold til hvad de har af holdninger til specialundervisning og det at komme ud af klassen.

2

Efterskole, relationer og læring

Nanna fortæller kun ganske lidt om efterskolen som hun går på i to år, men fremhæver dog at hun kommer blandt 'ligesindede' samt at hun nu pludselig bliver en af de bedste i de boglige fag. Slev om også pointerer at da hun slutter 10.kl. knap kan læse et Anders And blad. Efterskolen mere end antyder at hun nok ikke skal regne med noget af det der 'uddannelseseting'. Derfor starter hun som ung pige i huset efter efterskolen hos nogle af hendes læreres venner, efter at hun havde passet børn og gjort rent hos de lærere mens hun var på skolen. Her oplever Nanna at få et stort ansvar og udvikle selvtillid. Dog ikke så meget at hun tør gå i gang med 10. klasse på aftenskole som 'konen i huset' anbefaler.

3

Arbejde, relationer samt læring og modning

Nanna har arbejdet med meget og efter at have været ung pige i huset starter flytter hun tilbage til hjemegnen lejer et hus og får arbejde på en kagefabrik hvor hun hurtigt oplever at komme i centrum som en der hjælper andre også med at læse og stave. Hun stopper på fabrikken pga. en konflikt med en chef og sex chikane. Hvorefter hun begynder at arbejde i faderens entreprenørfirma. Et fysisk hårdt maskulint arbejde og hårde betingelser stillet af faderen(!), men på trods af dette tager hun supplerende arbejde med noget servering oven i købet to steder. Samtidig med dette søger hun job i en række institutioner for børn og børnehaver uden dog at få arbejde. Men arbejdet hos faderen bliver for fysisk belastende, samtidig med at hun godt vil gå i gang med en uddannelse. Hun beder faderen fyre hende og henvender sig på arbejdsformidlingen der dog ikke vil hjælpe hende det første halve år hvorefter hun selv går i gang på en daghøjskole. Samtidig møder hun en kæreste og flytter sammen med ham og hans familie. Dernæst tager hun på højskole for at tage 10.klasse. Som 21årig. Her oplever hun i forbindelse med eksamen en anden opfatte hende som dum fordi hun er ordblind. En markant oplevet og fortalt episode hvor hun såres og chokeres. Eksamensresultatet bliver dog utilfredsstillende efter hendes egen

opfattelse og efter dette ophold starter hun på VUC selv om hun er bange for hun ikke kan klare det. Efter et problematisk forløb og en eksamen med dårlige karakterer starter hun på et nyt VUC. Samtidig med dette går hun på forskellige aftenskolekurser for at forbedre sit danskstandpunkt. Alt dette betyder at hun får skriftlige karakterer lige over dumpegrænsen, mens de mundtlige karakterer generelt er meget høje. Der er et par lærere der betyder meget i dette forløb. Dette muliggør at hun kan søge ind på sit drømmestudie som pædagog. Men inden da får hun, udvalgt blandt 57 andre, og selv om hun kommer for sent til ansættelsessamtalen job i en børnehave. Hvilket betyder hun udsætter optagelsen på seminariet et halvt år. Men starter og bliver meget glad for det trods klare faglige vanskeligheder og pt. er der et år tilbage af uddannelsen. Dog tvivler hun stadig på, om hun kan gennemføre. Ikke mindst fordi hun bliver så irriteret over de andre der kan når hun nu ikke kan. I sit voksenliv er Nanna opmærksom på læring og udfolder eks. da hun er i huset stor indlevelse i forhold til lektiehjælp til de børn hun passer. Ligesom hendes refleksioner i forbindelse med det aktuelle studie og betydningen af en barselsorlov som et kærkomment perspektivskift på studiet.

4

#### Signifikante andre

Af signifikante andre er det især forældrene, søsteren samt kæresten og dennes svigerforældre der fremhæves. Disse signifikante andre er primært nævnt for deres positive og hjælpsomme indflydelse, men i forhold til forældrene er der til en vis grad tale om en relation der er negativ tonet omkring uenigheden vedr. uddannelse. Det med uddannelse er så til gengæld noget kæresten og dennes familie støtter aktivt. I historien om lillesøsteren fremstilles en helt anderledes skrøbelig pige end Nanna, men også en søster som Nanna har taget sig af fordi hun var mere skrøbelig end Nanna selv og det på trods af hendes langt bedre forudsætninger eks i skolemæssig regi. Så er der selvfølgelig hendes barn, der er et par år gammel, og som vi ikke hører meget om, men som naturligt nok må betyde meget.

Men også flere andre har betydning, uden dog at være af signifikant karakter, i netværket eks. tidligere lærere der er overrasket over hendes præstationer og "... alle har så travlt med at fortælle, at jeg ikke kan det" lige til tidligere klassekammerater der ikke kan genkende hende hvorfor hun laver et lille stunt eller spil med dem. Dette kunne være en slags 'hævn', men det kan også tolkes som, at Nanna har nydt at 'lege' med sin identitet.

Selv og det 'at finde sig selv' ikke mindst i forhold til fremtiden.

Nanna mener hun er født med viljestyrke og stædighed og taler åbent imod eks. forældrenes holdning (eller beskyttelse?) om, at ikke alle nødvendigvis skal have en uddannelse. Denne trods der nærmest kan karakteriseres som empowerment eller resiliens slår ligeledes igennem eks. i forhold til flere af de chefer hun møder. Et andet udtryk for dette 'orienteringsbehov – og beredskab' er, når hun sammenligner sig selv - og hvad hun har præsteret med andre i skolen, på højskolen og på arbejde. Når hun ser på dette, er det med en blanding af jalousi, bitterhed og stolthed. Hun er tilfreds med sig selv og det faktum at hun altid har været omgivet af andre der gerne ville hende, men stadig er hun også i tvivl om egne kvaliteter. I disse formuleringer er metaforerne fremtrædende, men også præget af ærlige udtryk for følelser og antipatier. Sammenfattende formulerer hun, at hun ikke ville bytte trods de mange problemer. Ligesom hun understreger, at det trods forstyrrelser og irritationer over at have fortalt sin historie også samtidig har været et løft at få den mulighed for at se tilbage og frem! Og så den store opdagelse om at det "... slet ikke er forbi endnu. Der er meget jeg skal lære endnu".

Set udefra kunne en overskrift for Nanna' s liv være 'ungdommen der næsten blev væk eller forsvandt i arbejde'!