

EN KATEGORISERING
BETYDNING FOR EN
PÅRNS POSITIONERING
I FOLKESKOLEKLASSEN



Højt begavet

-En kategoriserings betydning for et barns positionering i folkeskoleklassen

10. semester, Psykologi, Aalborg Universitet

Kandidatspeciale

31. maj 2009

Specialet er udarbejdet af

Johanne Felbo
Cpr. Nr.: 160283-
Stud. Nr.: 20041645

&

Anne Catrine Christensen
Cpr. Nr.: 061082-
Stud. Nr.: 20041613

Under vejledning af

Lene Tanggaard

Projektets samlede antal tegn (med mellemrum)	:	284.555
Svarende til antal normalsider	:	118,56

Abstract

This final thesis is based on a pilot study conducted in the summer and fall of 2008. The pilot study was an explorative, qualitative study with an empirical basis of eight semi-structured interviews. The focus of the pilot study was to take a closer look at how children with a high intelligence quotient experienced the Danish public school and its idea of inclusion. Based on the empirical material we concluded that even though the eight children had the high intelligence in common, they were all individuals. We also concluded that they had all been through a process of feeling that they were different from their classmates, but despite of this common characteristic their problems were no different than most other children's.

With the above as point of reference we wished to use the focus on high intelligence as a way to exemplify a category given by a psychologist. Furthermore we wanted to explore if this phenomenon could have an effect on the children. Because of our use of the pilot study as our starting point we chose to reuse the data material and in doing so, we founded the final thesis on conversations between interviewer and interviewee. Therefore we decided to employ positioning theory, among others developed by Rom Harré, as our theoretical frame, with its understanding of conversations as the basis for construction of realities. The terminology from this theoretical approach was therefore implemented in our problem formulation.

With inspiration from the case study method we chose two interviews from the pilot study to be reanalyzed. Furthermore we were given permission to observe one of the participants for two days and these observations were implemented as author reflections throughout the final thesis.

The two selected interviews were analyzed based on our understanding of positioning theory, and from this analysis three main topics appeared; How a categorization can lead to a positioning as special, how the categorization can influence the categorized child's identity and how a categorization can be seen in relation to a discourse produced in the public sphere. These topics were discussed through empirical quotes analyzed with the use of positioning theory and occasional other theoretical input and conclusions were drawn from each of them, as well as the display of empirical topics.

This display of topics concluded that a category, like high intelligence, can affect a child's positioning depending on how the people around the child act on this category.

The following empirical chapter came to a similar conclusion, but added that the child's surroundings should see the category as an opportunity to facilitate new competences that could lead to a positive change of position for the child.

The next empirical chapter with focus on the categories' impact on identity found that it is important to view this as a thumbnail sketch. Hereby it became relevant to emphasize the importance of reevaluate the category so that it does not necessarily become a permanent way to understand the child's identity and thereby keeping the child in a locked position.

Our final empirical chapter examined the impact of societal discourse on categorization and found that the discourse in which the people surrounding the child are embedded affects how they act following a categorization.

Finally we put the above conclusions into a practical perspective and emphasized that we believe that our final thesis shows, that a professionally defined category should be seen as a tool to be used by the adults surrounding the child to create new opportunities for the child. Also the category should only be seen as a reflection of the child's current situation and not as a permanent way of defining the child. Furthermore we believe that the categorization of a child should be seen as an occasion for the surroundings to take a closer look at why they act on a category in a specific way and if this is the best way to utilize the possibilities that the category can offer.

Indholdsfortegnelse

1	INDLEDNING	1
1.1	BAGGRUND I 9. SEMESTERS PILOTPROJEKT	1
1.2	SPECIALETS UDGANGSPUNKT	2
1.2.1	<i>Teoretisk for forståelse af positionering</i>	3
1.3	DEFINITION AF PROBLEMFELT	4
1.3.1	<i>Specialets problemformulering</i>	4
1.3.2	<i>Områder for undren</i>	5
1.4	VALG AF FORSKNINGSSTRATEGI	6
1.5	SPECIALETS FORMÅL OG FOKUSOMRÅDE	7
1.6	SPECIALETS OPBYGNING OG INDHOLD	7
2	MØDET MED PRAKSIS	10
3	POSITIONERINGSTEORETISKE PERSPEKTIVER	12
3.1	BAGGRUND FOR POSITIONERINGSTEORIENS UDVIKLING	13
3.2	STEREOTYPI SOM EKSEMPEL PÅ KATEGORISERING	15
3.2.1	<i>En kategoriserings indvirkning på individet</i>	16
3.2.2	<i>En diskursiv produktion af selver</i>	20
4	METODOLOGI OG OPERATIONALISERING – ET KVALITATIVT CASE STUDIUM	24
4.1	DET KVALITATIVE UNDERSØGELSESDESIGN	24
4.2	PILOTPROJEKTETS METODOLOGI OG DESIGN	25
4.2.1	<i>Pilotprojektets problemfelt</i>	25
4.2.2	<i>Det kvalitative forskningsinterview som datagrundlag</i>	25
4.2.3	<i>Udvalgskriterier for interviewpersoner</i>	28
4.3	SPECIALETS DESIGN - CASESTUDIET SOM FORSKNINGSSTRATEGI	30
4.3.1	<i>Hvad er et casestudie? – grundantagelser for forskningsstrategien</i>	31
4.3.2	<i>Hvordan undersøger casestudiet fænomenet? – valg af overordnet design</i>	32
4.3.3	<i>Hvordan udvælges cases og units? – udvælgelsesstrategier</i>	33
4.3.4	<i>Hvilket datagrundlag? - interviews og deltagerobservation</i>	35
4.3.5	<i>Hvordan sikres kvalitet i casestudiet?</i>	37
4.3.6	<i>Hvordan er muligheden for generalisering?</i>	39
4.3.7	<i>Hvilke etiske overvejelser?</i>	39
4.4	ANALYSEERESKABER FRA CASESTUDIESTRATEGIEN OG POSITIONERINGSTEORIEN	41
4.4.1	<i>Overordnede analysestrategier</i>	41
4.4.2	<i>Specifik analyseteknik: En kronologisk tidsserieanalyse</i>	41
4.4.3	<i>Specifik analyseteknik: Den cykliske triadeanalyse</i>	42
4.5	AFRUNDING	45
5	KATEGORISERET SOM HØJT BEGAVET - EN TEMATISK UDFOLDELSE	46
5.1	OPLEVELSEN AF AT VÆRE KATEGORISERET SOM HØJT BEGAVET – DAN	46
5.1.1	<i>Opsummering - Dans udvikling gennem kategoriseringen som højt begavet</i>	54
5.2	OPLEVELSEN AF AT VÆRE KATEGORISERET SOM HØJT BEGAVET – HANNAH	55
5.2.1	<i>Opsummering - Hannahs udvikling gennem kategoriseringen som højt begavet</i>	62
6	EN POSITIONERING SOM SPECIEL	63
6.1	ANSVARLIGHED FOR OPFYLDELSEN AF SPECIELLE BEHOV	63
6.2	AT VÆRE ELLER IKKE AT VÆRE EN DEL AF DET SOCIALE FÆLLESSKAB	68
6.2.1	<i>Dan og Hannahs nuværende sociale position i klassen</i>	69
6.2.2	<i>Mulighederne for deltagelse i klassens sociale fællesskab</i>	73
6.3	AFRUNDING	76
7	IDENTITETSUDVIKLING I LYSET AF EN KATEGORISERING	78
7.1	EN IDENTIFIKATION MED KATEGORIEN	78
7.2	KATEGORISERINGENS PLADS I UFORMELLE SAMTALER	84
7.3	AFRUNDING	86

8	KATEGORISERET PÅ BAGGRUND AF EN SAMFUNDSMÆSSIG DISKURS.....	87
8.1	DEN MORALSKES ORDEN I FOLKESKOLEN.....	87
8.1.1	<i>Karakterer som redskab</i>	93
8.2	KATEGORISERING SOM UDTRYK FOR SAMFUNDSMÆSSIG DISKURS.....	96
8.2.1	<i>Et højt begavet barn eller et barn med høj begavelse.....</i>	96
8.2.2	<i>Undervisningsdifferentiering som udtryk for en samfundsdiskurs.....</i>	99
9	METATEORETISKE REFLEKSIONER.....	105
9.1	DEN PSYKOLOGISKE UNDERSØGELSE - ET SPÆNDINGSFELT MELLEM KVALITATIVE OG KVANTITATIVE FORSKNINGSTRADITIONER.....	105
9.1.1	<i>Et spørgsmål om legitimering?.....</i>	106
9.1.2	<i>En kategorisering som adgangsbillet til specialpædagogisk bistand</i>	107
9.1.3	<i>En afstandstagen til den rene logiske positivisme</i>	109
9.2	INTERNE STRIDIGHEDER INDEN FOR DET KVALITATIVE PARADIGME	110
9.3	BETYDNINGEN AF ADGANG TIL PRAKSIS	111
10	KONKLUSION.....	115
10.1	KONKLUSIONER PÅ BAGGRUND AF UNDERSØGELSENS RESULTATER.....	115
10.1.1	<i>Kapitel 5: Kategoriseret som højt begavet - en tematisk udfoldelse.....</i>	115
10.1.2	<i>Kapitel 6: En positionering som speciel</i>	116
10.1.3	<i>Kapitel 7: Identitetsudvikling i lyset af en kategorisering</i>	117
10.1.4	<i>Kapitel 8: Kategoriseret på baggrund af en samfundsmæssig diskurs</i>	118
10.1.5	<i>Kapitel 9: Metateoretiske refleksioner.....</i>	119
10.2	PRAKSISPERSPEKTIVER	121
10.2.1	<i>En kategorisering som et arbejdsredskab.....</i>	122
10.2.2	<i>En kategorisering som en beskrivelse af en vanskelig situation ikke af et vanskeligt barn</i>	123
10.2.3	<i>En kategorisering som udtryk for bestemte samfundsdiskurser.....</i>	123
11	REFERENCELISTE	125
12	ANSVARSLISTE.....	133
13	PROCESBESKRIVELSE	134
13.1	OPSTARTSFASEN	134
13.2	ANALYSEFASEN	136
13.3	AFSLUTNINGSAFASSEN	137

1 Indledning

”Øhm, jamen, de andre de opfatter mig bare som.. klogere (begynder at lege med et stykke papir) eller anderledes, så og så føler jeg mig så også selv anderledes, så.”

(Esben, lin. 52-54)

Således udtaler et af de otte højt begavede børn, vi interviewede under vores 9. semesters pilotprojekt om højt begavede børns oplevelse af skolegangen i den rummelige danske folkeskole. Dette speciale tager afsæt i pilotprojekts hovedkonklusion om, at interviewpersonernes faglige og sociale oplevelser i skolen påvirker, hvor anderledes de føler sig i relation til deres jævnaldrende.

1.1 Baggrund i 9. semesters pilotprojekt

Pilotprojektet blev udarbejdet på efterårssemesteret 2008 og var et eksplorativt kvalitativt studie med et datamateriale på otte semi-strukturerede interviews. Interessen for højt begavede børn opstod under vores praktikperioder i to forskellige kommunale afdelinger for Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) i Nordjylland. Her oplevede vi både en stor indsats for de højt begavede børn - men også en række tabuer forbundet med at tale om, at der fandtes højt begavede børn, som ikke oplevede positive forløb i deres folkeskoletid.

Samtidig med ovenstående personlige erfaringer kunne vi se, at der generelt i det danske samfund også var en spirende interesse omkring børn med høj begavelse. Her så vi, at selvom høj begavelse har været diskuteret i mange århundreder (McDermott, 2006, pp. 259ff), findes der stadig divergerende meninger og holdninger til, hvordan børn med anderledes forudsætninger kan og skal rummes i det danske skolesystem. Én opfattelse er, at selvom de svageste elevgrupper har modtaget meget opmærksomhed, så modtager børnene med de bedste forudsætninger fejlagtigt ofte kun samme form for undervisning som den resterende børneflokk (Jensen, 2005, p. 30). En anden opfattelse er, at højt begavede børn ofte tilskrives en offerstatus for at sikre, at der bliver tilført økonomiske midler til deres undervisning (Hansen & Kreiner, 1997, p. 146).

På trods af ovenstående uenighed findes der dog visse retningslinjer for folkeskolerne. Hvis vi eksempelvis læner os op Salamancaerklæringen¹, beskrives det under pkt. 2, at ethvert barn anskues som havende unikke egenskaber og behov. Herudover opfordres der til, at de almindelige folkeskoler skal føre en inkluderende politik, således der kan opnås et effektivt middel mod diskrimination, hvorved der skabes trygge rammer og en ordentlig uddannelse (UVM 2).

Pilotprojektet førte til en hovedkonklusion om, hvor forskellige de otte interviewpersoner kunne siges at være på trods af den fælles kategorisering som højt begavet. Dog havde de alle i en eller anden grad været gennem en proces omhandlende det at være markant anderledes end deres jævnaldrende, samt at denne følelse havde påvirket deres måde at være sammen med både jævnaldrende og voksne i en skolemæssig kontekst. Hermed er det muligt at påpege, at vores otte interviewpersoner skitserede måder, hvorpå de adskilte sig fra deres jævnaldrende. Men samtidig stod det også tydeligt frem, at de problematikker, de kæmpede med, også er at genkende i andre børns oplevelser i folkeskolen.

1.2 Specialets udgangspunkt

Med afsæt i ovenstående introduktion til vores 9. semesters pilotprojekt er det vigtigt at påpege, at vi i specialet ikke som udgangspunkt vil fokusere på betegnelsen høj begavelse. I stedet vil vi fokusere på, at interviewpersonerne har modtaget en professionelt defineret kategorisering² som højt begavet.

Ud fra pilotprojektets hovedkonklusioner antager vi derfor, at en sådan form for kategorisering kan have en stor betydning for det enkelte barn, hvorfor vi i specialet ønsker at se nærmere på dette fænomen. Hermed ønsker vi også at sætte fokus på, hvad en kategorisering kan få af betydning for et barns deltagelse i og oplevelse af samspillet med omgivelserne i en folkeskoleklasse. Da vi har grundlagt specialet på de tidligere foretagne interviews fra

¹ Denne erklæring er en international erklæring vedtaget ved UNESCO i 1994 omhandlende alle børns ret til uddannelse. Det centrale i erklæringen er princippet om, at alle børn - også de, som har særlige behov - har ret til uddannelse, fortrinsvis i det skolesystem og de skoler, der er etableret for hovedparten af børnene (UVM 1).

² En *kategorisering* forstår vi ud fra Ole Dreier forklaring om, at en kategorisering i daglig tale omhandler en klasse af begreber, som hører sammen (for eksempel møbler). Men en kategorisering er også et teoretisk grundbegreb, der i sig selv ikke rummer en tilstrækkelig bestemmelse af et givent fænomen (for eksempel den enkelte stol) (Dreier, 2004, p. 280). Til sammenligning opfatter vi, at børn modtager forskellige kategoriseringer på baggrund af for eksempel deres adfærd, deres faglige formåen etc., men samtidig kan denne kategorisering aldrig være en dækkende beskrivelse af det enkelte barn. Hermed anvender vi udsagnet en *professionel defineret* kategorisering som betegnelsen for en kategorisering af en afgrænset række træk hos det enkelte barn foretaget på baggrund af en PPR-psykologs undersøgelse.

pilotprojektet, har vi valgt at tage afsæt i den teoretiske forståelse af det talte ord, som kan findes i den positioneringsteori, der blandt andet er udviklet af Rom Harré³.

1.2.1 Teoretisk forforståelse af positionering

Termene *position* og *positionering* blev først introduceret inden for de sociale videnskaber af Wendy Hollway i 1984. Hollways indledende anvendelse af disse begreber så på konstruktionen af subjektivitet i heteroseksuelle forhold. Hun havde fokus på diskursive kønsforskelle og mente, at de positioner, en given diskurs giver mulighed for, danner baggrund for forholdet mellem en mand og en kvinde. Eksempelvis det stereotypiske forhold mellem en mandlig chef og den kvindelige sekretær, hvor magtforholdet giver en magtfuld position til manden og en magtesløs position til kvinden (Harré & Van Langenhove, 1992, p.395; Hollway, 1984, p. 236; Tan & Moghaddam, 1999, p. 178).

Positioneringsteori tager således afsæt i de begreber, Hollway introducerede. Herudover beskriver Harré og Van Langenhove (1999a, p. 2), at teorien har sit naturlige ståsted inden for socialkonstruktionismen, som hører under den diskursive psykologi (Harré & Gillett, 1994, p. viii; Harré & Moghaddam, 2003, p. 3). Baggrunden for positioneringsteori vil blive yderligere uddybet i afsnit 3.1.

Positioneringsteori anvender begrebet positionering som et metaforisk koncept, der tillader, at forskere får en forståelse af, hvordan personer i en samtale er ”placeret” i forhold til hinanden. Således giver denne teori ikke en mulighed for at beskrive personers fysiske placering, men den giver derimod et metaforisk begrebssæt for forståelse af, hvorledes diskurser er medbestemmende for en samtales udfoldelse. Dermed forstås position som den/de psykologiske attributter⁴, der tillægges/antages af en person i samtale med andre. Hvis en person eksempelvis positioneres som kompetent, vil det have en betydning for personens mulighed for at udtale sig om et givent emne (Davies & Harré, 1990, p.48; Harré & Van Langenhove, 1999a, p.1; Harré & Van Langenhove, 1999b, p. 61; Van Langenhove & Harré, 1999a, p. 17).

Diskurser forstås i denne sammenhæng som en institutionaliseret anvendelse af sprog, hvormed der gives regler og meninger grundlagt over længere tid. Heri kan individet forstå sig selv,

³ Rom Harré er leder af ”Centre for Philosophy of Natural and Social Science” på Londons skole for økonomi og politisk videnskab. Tidligere har han blandt andet undervist i videnskabensfilosofi på Oxford and Fellow of Linacre College. Han started dog sin karriere inden for matematik og fysisk men rettede sidenhen sit fokus på filosofien og psykologien (LSE).

⁴ Psykologiske attributter: Følelser, viden, intelligens ect. (Harré, 1983, p. 42).

hinanden og menneskers indbyrdes forhold. Diskursiv praksis er dermed den måde, hvorpå personer aktivt producerer sociale og psykologiske virkeligheder gennem deres tale. Det betyder, at de ord, en given person anvender til eksempelvis at forklare sit køn til en anden, er afhængige af den diskurs, personen bevæger sig inden for (Davies & Harré, 1990, pp. 45-46; Davies & Harré, 1999, p. 34). En kvinde fra et vestligt land vil på denne måde muligvis forklare sig selv som selvstændig og uafhængig. Denne diskurs kan trække historiske og kulturelle linjer til kvindernes frigørelse og deres indtog på arbejdsmarkedet.

Inden for enhver diskurs har hvert individ mulighed for at påtage sig eller få påduttet en bestemt position. Enhver position medfører en række rettigheder og forpligtigelser, såsom når det forventes af læreren, at han/hun giver sine elever en faglig ballast, mens læreren samtidig har ret til kun at undervise i de skemalagte timer og derfor ikke behøver at stå til rådighed alle døgnets timer (Davies & Harré, 1990, p. 46; Harré & Moghaddam, 2003, pp. 5-6).

Ovenstående teoretiske forståelse danner dermed baggrund for vores forståelse af, at menneskers indbyrdes positionering kan opfattes som en dynamisk og evigt forandrende proces, hvor et individ både kan positionere sig selv og blive positioneret af andre. På denne baggrund vil vi anvende vores teoretiske referenceramme til at analysere, hvordan interviewpersonerne gennem deres udtalelser beskriver deres position i forhold til klassekammerater og lærere. Den teoretiske referenceramme vil blive uddybet i kapitel 3.

1.3 Definition af problemfelt

På baggrund af ovenstående er vi nået frem til et problemfelt, der med udgangspunkt i positioneringsteorien centrerer sig omkring et professionelt kategoriseret barns oplevelser af dets samspil med både lærere og jævnaldrende i en folkeskoleklasse. Derfor lyder problemformuleringen for dette speciale:

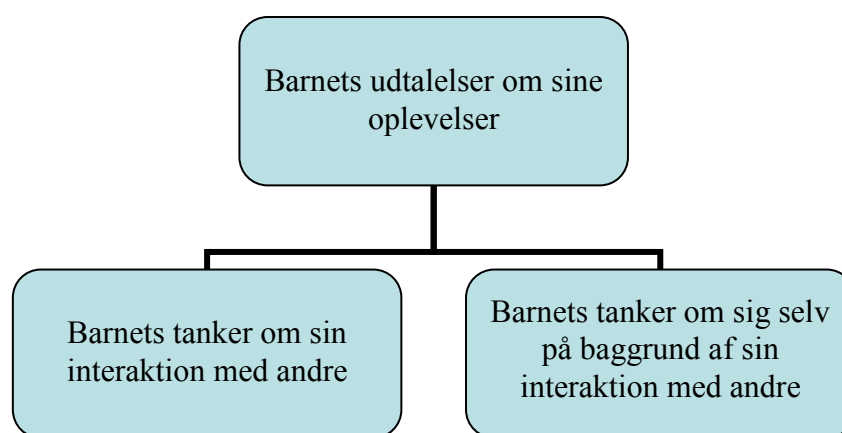
1.3.1 Specialets problemformulering

Hvordan kan en professionelt defineret kategorisering som højt begavet påvirke et barns positionering i en folkeskoleklasse?

I ovenstående problemformulering forstås højt begavet som en score over 120 på en WISC-III intelligencetest (se afsnit 4.2.3 for yderligere information om udvalgskriterier for interviewpersonerne).

1.3.2 Områder for undren

På baggrund af den valgte teoretiske ramme, opfatter vi, at problemformuleringen kan undersøges på to forskellige områder. De udvalgte interviews kan give et indblik i både barnets tanker om sin interaktion med andre, og gennem inddragelsen af positioneringsteorien vil der kunne udledes refleksioner omhandlende barnets tanker om sig selv, som følge af denne interaktion med andre (Harré & Van Langenhove, 1999a, p. 7; Harré, 1983, pp. 41-46). Derfor kan specialets områder for undren opstilles som vist i følgende model:



Figur 1 Områder for undren

Ovenstående model skal opfattes som en simplificeret oversigt af specialets interesseområder fremstillet på baggrund af vores pilotprojekt samt med udgangspunkt i specialets teoretiske referenceramme.

Et eksempel på, hvad vi ønsker at undersøge i specialet, er allerede inddraget i indledningens indledende citat. Her er det fremhævet, hvordan Esben udtaler sig om sin oplevelse af, at de andre opfatter ham som klogere eller anderledes, hvorfor han også selv føler sig anderledes. Hermed ser vi vores områder for undren komme til udtryk i dette korte citat: Esben udtaler sig om en oplevelse; oplevelsen består af tanker om en interaktion med personer i hans omgivelser; på baggrund af sin interaktion med omgivelserne gør han sig tanker om sig selv.

I brugen af vores model er det vigtigt at holde sig dens begrænsninger for øje. Her kan det fremhæves, at vi kun fokuserer på den bevægelse, der starter med en social interaktion. På denne måde kan vi komme til at overse, hvis en modsatrettet bevægelse skulle opstå, hvor barnet måske som udgangspunkt føler sig anderledes, hvorfor omgivelserne efterfølgende oplever barnet som anderledes. Dette fokus har vi dog valgt på baggrund af vores teoretiske referenceramme, hvor

der som tidligere beskrevet er fokus på diskurser, samt hvordan menneskers interaktion inden for disse diskurser påvirker de forskellige deltagere.

Problemformuleringen og ovenstående områder for undren vil blive undersøgt gennem brugen af casestudiestrategien, hvorfor denne vil blive præsenteret i det følgende.

1.4 Valg af forskningsstrategi

Vi har med inspiration fra forskningsstrategien omhandlende casestudier udvalgt to af de tidligere foretagne interviews som datamateriale for specialet. Disse vil undergå en reanalyse i specialet for at opnå en dybdegående undersøgelse af børnenes egne oplevelser.

Casestudiet finder sin videnskabsteoretiske baggrund i hermeneutikken og fænomenologien, hvorfor det bygger på den stræben efter forståelse, der gør sig gældende her (Flyvbjerg, 1988, p. 4). Ifølge Yin kan et casestudie defineres på følgende måde: *”Et casestudium er en empirisk undersøgelse, der udforsker et nutidigt fænomen i dybden og inden for dets virkelige kontekst, specielt når grænserne mellem fænomen og kontekst ikke er tydeligt evidente.”* (Yin, 2009, p. 18, egen oversættelse) På denne baggrund har vi fundet casestudiestrategien relevant til at undersøge positionering, som må siges at befinde sig i krydsfeltet mellem det enkelte barn og dets kontekst.

En anden grund til at vælge casestudiet kan findes i, at dette opfattes som studiet af hændelser, der ikke er planlagte, og som kun forekommer én gang. Dette kan for eksempel illustreres ved, at en dagligdagssamtale kun kan forekomme en enkelt gang, da den ellers ville foregå efter et fastlagt manuskript. Ligeledes forholder det sig sådan med interviews på trods af anvendelsen af en interviewguide (Ramian, 2007, p. 15). Med udgangspunkt i den kvalitative metodologi opfatter vi også, at det på trods af den på forhånd fastlagte dagsorden i interviewet er muligt at indgå i en interaktiv dialog med interviewpersonerne. Hermed opnås større mulighed for nuancering af udtalelserne og et mere personligt samtalerum til indgydelse af informationsdeling, end vi for eksempel ville have opnået med et standardiseret spørgeskema (Flick, 1998, p. 76). Ligeledes opfatter vi det sagte i interviewene som en afspejling af den bestemte situation, interviewene er foregået i (Denzin & Lincoln, 2003, p. 5; Tanggaard & Brinkmann, in prep., pp 2-3).

De metodiske og metodologiske overvejelser i forbindelse med valget af casestudiestrategien vil blive uddybet i kapitel 4.

1.5 Specialets formål og fokusområde

Med vores teoretiske fokus håber vi på at være med til at udfordre den eksisterende samfundsmæssige diskurs og skabe refleksion hos fagpersoner (for eksempel lærere og PPR-psykologer) omkring kategoriseringers betydning for børn. Hermed er vores målsætning at være med til at fordre nye perspektiver for, hvordan en kategorisering af et barn kan være med til at påvirke både de intentionelle, men også ikke-intentionelle handlinger i dagligdagens samspil mellem et barn og dets omgivelser i skolen.

Med afsæt i ovenstående ses det, at begrebet kategorisering udgør et centralt element i specialet, mens kategorien højt begavet fungerer som et praksiseksempel herpå. På denne baggrund mener vi, at en ensidig fokusering på den teoretiske diskussion omkring kategorien høj begavelse vil rette fokus væk fra at se på, hvilken betydning selve kategoriseringen kan få for det enkelte barn. I stedet vil vi invitere læseren til at forstå begrebet kategorisering som en paraply for mange forskellige oplevelser af forskellige børns beskrevne vanskeligheder, hvorfor vi hermed håber at opfylde vores formål med specialet: at skabe refleksioner om disse kategoriseringer og ikke kun om en eventuel høj begavelse.

Samtidig kan det nævnes, at når vi i specialet inddrager emner såsom identitet og selvopfattelse vil disse være begrænset til positioneringsteoriens diskursive fokus på, hvordan ens oplevelse af sig selv er i en gensidig påvirkningsproces med omgivelserne (Harré, 1983, p. 20).

Endvidere kan det igen kort nævnes, at vores udgangspunkt vil være en dybdegående analyse af to af de allerede foretagne interviews fra pilotprojektets datamateriale. På denne baggrund har vi valgt udelukkende at fokusere på analysearbejdet af disse interviews suppleret med oplevelser fra de observationer, det har været muligt for os at foretage (se evt. afsnit 4.3.1 for yderligere information om tilladelse til observation).

1.6 Specialets opbygning og indhold

Specialet vil efter dette indledende kapitel blive efterfulgt af kapitel 2, der rummer en kort personlig beskrivelse af, hvordan vi har fået interesse for specialets problemfelt, samt hvorledes vores første møde med problemfeltet kan illustreres. Denne form for beskrivelser vil i varierende omfang indgå i resten af specialets kapitler for på denne måde at lade læseren få indblik i, hvilke tanker og overvejelser vi har gjort os undervejs i specialeskrivningsprocessen.

De efterfølgende kapitler 3 og 4 vil indeholde specialets teoretiske og metodiske baggrundsforståelser, som ligger forud for analysen af interviewene. Disse to kapitler vil tage udgangspunkt i ovenstående indlednings korte præsentationer af positioneringsteorien og casestudiestrategien.

Kapitlerne 5-9 vil bestå af specialets empiriske arbejde, hvorunder de fremdragne empiriske emner løbende vil undergå en kritisk diskussion. Kapitlerne 5,6,7 og 8 er empiriske analysekapitler, hvor vi i vores analyse af interviewene overordnet bygger på Yins (2005, p. 390) forslag om, at et casestudies analyse kan præsenteres gennem rapporteringen af casestudiet. Hermed indledes de empiriske kapitler med en introduktion i kapitel 5 til, hvordan de to interviews er analyseret på baggrund af positioneringsteorien, samt hvordan vi har fundet vores inspiration til specialets resterende empiriske kapitler.

Kapitel 6 vil være en uddybning af vores første område for undren, hvorfor vi her ser nærmere på barnets tanker om sin interaktion med andre. Herigennem søger vi belyst, hvordan en kategorisering kan påvirke et barns interaktion med klassekammerater og lærere, samt hvorledes denne interaktion påvirker barnets positionering i folkeskoleklassen.

I kapitel 7 vil vi se nærmere på specialets andet område for undren, hvilket indebærer en fokusering på barnets tanker om sig selv på baggrund af sin interaktion med andre. Hermed belyser dette kapitel, hvordan en identifikation med en kategorisering kan være med til at påvirke det kategoriserede barns positionering i klassen.

Indholdet i kapitel 8 vil sætte de to områder for undren i en samfundsmæssig ramme for at belyse den diskurs, folkeskolen kan siges at være indlejret i. Ligeledes vil vi i afsnittet diskutere, hvordan en sådan diskurs kan få betydning for den daglige tilgang til et kategoriseret barn.

I kapitel 9 forlader vi analysearbejdet og inddrager bagvedliggende metodologiske overvejelser. Her vil vi diskutere, hvordan vi har valgt at definere et fænomen ud fra et kvantitativt forskningsparadigme for derefter at behandle fænomenet gennem et kvalitativt forskningsparadigme. Ligeledes vil vi se nærmere på de modstridende videnskabsteoretiske traditioner, specialet bygger på inden for det kvalitative forskningsparadigme. Afslutningsvist vil vi inddrage overvejelser om muligheden for at deltage i praksis gennem observation, samt hvilken betydning dette har haft for vores undersøgelse.

Specialets konklusion i kapitel 10 vil bære præg af at have hentet inspiration fra casestudiestrategien. Her beskriver Flyvbjerg (2007, p. 400), hvordan casestudiet ofte ikke

fokuserer på at opsummere og generalisere. I stedet understreger han, at i disse former for undersøgelser er det vigtigt at lade afslutningen være en åbning, der repræsenterer en fortælling omkring problemfeltets diversitet og kompleksitet. Hermed ønskes ikke at foretage en afrunding, som forsøger at samle en mangefacetteret beskrivelse til en samlet enhed. På denne baggrund vil specialets konklusion indeholde beskrivelser og konklusioner for hvert enkelt af de tidligere empiriske afsnit, uden at samle disse i en besnærende endegyldig syntese. På denne måde håber vi også at opfylde vores mål med specialet omhandlende skabelsen af et rum for refleksion uden at foretage en bred generalisering. Konklusionen vil blive afsluttet med et afsnit om praksisperspektiver, hvor vi gennem en analytisk generalisering samler op på, hvorledes projektets konklusioner kan rumme opfordringer til, hvordan fagpersoner kan forholde sig til en kategorisering af et barn i praksis.

2 Mødet med praksis

Da vores første møde med praksis var af stor betydning for udarbejdelsen af både pilotprojekt og nærværende speciale, indleder vi med en beskrivelse af, hvilket til tider tabubelagt praksisfelt dette speciale bevæger sig inden for. Derfor beretter vi i det følgende om, hvordan ideen til pilotprojektet opstod, samt hvordan vores søgen på interviewpersoner betød forskelligartede møder med henholdsvis PPR-psykologer og forældre til højt begavede børn.

Forfatternes oplevelse – rejsen ind i problemfeltet

I foråret 2008 var vi begge i praktik i kommunale afdelinger for Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) i Region Nordjylland. Catrines praktikvejleder havde tidligere været med til at starte et lokalt tilbud op for en gruppe højt begavede børn. Praktikvejlederen kunne i denne forbindelse berette om, hvilke spændende oplevelser arbejdet havde medført, men samtidig var der også fortællinger om både lokale og politiske forhindringer undervejs i processen. Da hun fortalte om arbejdet med denne gruppe, fattede vi interesse for at undersøge børnenes perspektiv, nærmere bestemt hvordan højt begavede børn oplevede at gå i helt normale folkeskoleklasser.

Vi startede med at foretage en litteratursøgning for at få en idé om hvor meget dansk forskning, der fandtes på området. Undervejs i denne søgning blev vi mildest talt noget overraskede over en overvægt af engelsksproget litteratur og forskning. Dette, opdagede vi, til dels kunne ses i sammenhæng med de samfundsmæssige og kulturelle traditioner i for eksempel USA, hvor den amerikanske drøm gennem mange århundreder har været med til at sætte fokus på individet som herre over egen succes. Disse traditioner så vi i kontrast til den danske fællesskabsånd, hvor fokus drages bort fra individuelle opnåelser, og i stedet fremhæves fælles resultater som idealet. Vi opdagede derfor hurtigt, at der ville være metodologiske og kulturelle problematikker forbundet med blot at overføre de engelsksprogede resultater til en dansksproget kultur. Samtidig kunne vi iagttage en stigende interesse i de danske medier for de højt begavede børn, hvorfor vi blev interesseret i at undersøge emnet på et psykologfagligt niveau.

På baggrund af vores oplevelser i PPR opstillede vi tre udvalgskriterier for interviewpersoner (disse kan ses i afsnit 4.2.3). To af kriterierne forudsatte en

indstilling til PPR samt en efterfølgende intelligenstagning, og vi tog derfor kontakt til psykologerne på vores respektive praktiksteder samt bad vores medstuderende i praktik i PPR om også at formidle vores søgning til deres kollegaer.

Vores søgning på interviewpersoner tog meget hurtigt en interessant drejning. Nogle psykologer var hurtige til at pege på børn af interesse, mens andre var meget hurtige til at afvise, at der skulle eksistere højt begavede børn med skolerelaterede problemer. De sidstnævntes holdning kom noget bag på os, og vi fik hurtigt øje for de tabuer, der findes sideløbende med fagpersoners velvilje og samarbejdsønsker.

Gennem vores kontakter i PPR fik vi kendskab til et par børn, der kunne være af interesse. Men det var først, da vi fik kontakt til en PPR-psykolog, der havde forbindelse til en interesseorganisation for højt begavede børn, at tingene tog fart. Han tilbød at lægge vores information og udvalgskriterier ud på interesseorganisationens interne forum, og pludselig var det ikke længere op til fagpersoner i PPR, men derimod forældrene til de højt begavede børn at henvende sig, og hvilken forskel! På ganske kort tid ændrede billedet sig fra, at vi var meget bekymrede for, om vi kunne få interviewpersoner nok, til at vi pludselig løbende fik henvendelser fra forældre, der i samarbejde med deres børn meget gerne ville bidrage til at skabe øget viden og opmærksomhed inden for området.

I takt med at vi skulle udvælge interviewpersoner, kom vi også i dialog med børnenes forældre. Her kom det til udtryk, at forældrene ofte havde oplevet stor frustration over manglende forståelse fra lærere og til dels også PPR-psykologer i forløbene omkring deres børn.

Som det ses i ovenstående beskrivelse, oplevede vi allerede inden projektets egentlige begyndelse hvor mange forskellige opfattelser og intentioner, der eksisterer side om side i praksis. Efter færdiggørelsen af pilotprojektet sidder vi dog tilbage med en fornemmelse af, at disse forskelle formentlig ikke kun eksisterer omkring højt begavede børn men også mange andre børnegrupper i kontakt med PPR.

3 Positioneringsteoretiske perspektiver

Indledningen af dette teoretiske kapitel vil indeholde et personligt praksiseksempel, som har stor lighed med det citat, specialet bliver indledt med. Dette praksiseksempel beskriver de væsentligste aspekter ved specialets inddragelse af positioneringsteorien, nemlig at konteksten og de samtaler, som foregår her inden for, påvirker de involverede. Dette kapitel vil med et sådant udgangspunkt yderligere skitsere teorien med fokus på vores anvendelse af teorien i forhold til begrebet kategorisering, samt hvorledes en kategorisering kan påvirke en persons positionering.

Forfatterens eksempel - Ny diskurs, ny identitet (beskrevet af Johanne)

Da jeg var 11 år lod mine forældre sig skille, som det sker for så mange børn. Dette betød for mig et skift fra landet til en lidt større provinsby, og samtidig blev den lille landsbyskole skiftet ud med en skole tre gange så stor.

På den lille landsbyskole havde jeg gået i en harmonisk klasse, hvor jeg kom godt ud af det med alle, og hvor vores lege stadig var præget af en barnlig naivitet. Derfor var det noget af et chok for mig at komme til en klasse, hvor børnelegene var erstattet af en interesse i at være kæresten og af at sende kærestebreve. Denne form for samvær var fuldstændig ny for mig, og da jeg en af mine første dage i klassen modtog et kærestebrev, reagerede jeg nærmest i panik, fordi jeg ikke anede, hvad det kunne indebære at blive kæreste med nogen. Jeg nægtede derfor hårdnakket at svare på et sådan tilbud. Min afvisning af kærestebrevet medførte, at jeg uforvarende kom til at melde mig selv ud af det, som optog klassen, og de andre elever reagerede ved at begynde at kalde mig for en nørd.

Jeg havde egentlig aldrig tidligere været særligt fagligt orienteret, og jeg havde da også problemer med både stavning og regning. Men da mine nye klassekammerater pålagde mig nye forventninger, gik der ikke lang tid, før jeg følte, at jeg var nødt til at leve op til dem. Årene gik, og i sidste ende forlod jeg folkeskolen med en fornemmelse af, at mine faglige præstationer definerede mig som person.

Spørgsmålet for mig vil dog altid være, hvordan mon jeg havde været og havde anskuet mig selv, hvis jeg var blevet på min tidligere skole?

Ovenstående praksiseksempel virker rammende for den anskuelse, som vil ligge til grund for besvarelsen af problemformuleringen. Hermed henviser vi til, at det ikke er ordene i sig selv, men selve samtalen og konteksten, ordene indgår i, der er det primære (Harré, 1983, p. 20; Bhaskar, 1990, p. 2). Dette udtrykker Harré således: ”*Words themselves do not carry meaning*” (Davies & Harré, 1990, p. 57). I dette citat påpeger han netop, at det ikke er selve ordene, der er meningsbærende, hvorfor vi trækker en foreløbig tråd til, at det ikke nødvendigvis er kategoriseringen i sig selv, der har en indvirkning på barnet, men derimod kan kategoriseringen anses som en del af de diskurser, barnet indgår i gennem sine relationer. Dette ses for eksempel illustreret i ovenstående praksiseksempel ved afslaget på kærestebrevet, hvor afvisningen i sig selv ikke kan udgøre forklaringsgrundlag for de efterfølgende drillerier. I stedet må afvisningen forstås i den kontekstuelle sammenhæng, hvor det netop ses, at kærestebrevene er den diskurs, der er med til at konstituere sammenholdet blandt klassens børn, hvorfor Johanne ved afslaget uforvarende stillede sig uden for fællesskabet.

Ovenstående relationelle diskursopfattelse medfører også, at hvis for eksempel én person opnår en position som magtfuld, må det nødvendigvis betyde, at en anden person er blevet positioneret som relativt magtesløs (Harré & Van Langenhove, 1999a, pp. 1-2). Denne relationelle anskuelse kommer i positioneringsteorien til udtryk gennem et dynamisk perspektiv, der opfatter mennesker som både konstitueret af den diskursive praksis⁵, og som aktive agenter, der kan forhandle nye positioner gennem selvsamme praksis (Davies & Harré, 1990, pp. 52, 62; 1999, pp. 41, 52; Harré & Secord, 1972, pp. 7-8). Mennesker er således ud fra denne vinkel både under egen og andres indflydelse, når de udvikler deres selv. Herigennem opfattes det, at teorien kan være med til at rette opmærksomheden mod en proces, gennem hvilken bestemte rækker af konsekvenser, bevidste eller ubevidste, sættes i gang (Davies & Harré, 1990, p. 51; 1999, p. 40; Harré & Van Langenhove, 1999a, pp. 9-10).

3.1 Baggrund for positioneringsteoriens udvikling

Som kort introduceret i afsnit 1.2.1 tilhører positioneringsteorien ifølge Harré og Van Langenhove (Ibid., pp. 2-4) en socialkonstruktionistisk tankegang, og denne bevægelse hører under den diskursive psykologi (Harré & Gillett, 1994, p. viii). Hermed kan positioneringsteori anses som en del af det såkaldte ”discursive turn” inden for psykologien, hvor man retter fokus

⁵ Diskursiv praksis: Alle de måder hvorpå mennesker aktivt producerer sociale og psykologiske realiteter (Davies & Harré, 1990, p. 45).

mod betydningen af diskurser i forståelsen af psykologiske fænomener (Ibid, pp. 26-27; Christensen, 2002/2003, pp. 71-72).

Med sin tilskrivelse til socialkonstruktionismen bliver positioneringsteori også en del af den anden kognitive revolution, der medførte en epistemologisk udfordring af traditionel psykologisk forskning og dennes forsøg på at overføre de naturvidenskabelige metoder til psykologien (De Waele & Harré, 1976, p. 189, 249; Harré & Gillett, 1994, pp. 16-17; Harré & Stearns, 1995, pp. 1-3; Harré & Van Langenhove, 1999a, p. 3; Van Langenhove & Bertolink, 1999, p. 119).

Hermed ansås diskursive fænomener ikke længere som udtryk for, hvad der foregår "inde" i hovedet, i stedet opfattes individets "indre" som dynamisk og indlejret i både den historiske, kulturelle, politiske, sociale og interpersonelle kontekst. Således kan individet ikke forstås isoleret fra sine omgivelser, og hermed lægger positioneringsteorien afstand til den kartesianske dualistiske tankegange og lægger vægt på forståelse af et individ som aktivt handlende (Egidius, 1994/2001, p. 102; Harré, 1983, pp. 34, 38-41; Harré & Gillett, 1994, pp. 4, 21-27).

Tilhørsforholdet til socialkonstruktionismen og den diskursive psykologi medfører dog visse kritikpunkter, der menes at kunne tilskrives netop den diskursive drejning, som spillede en stor rolle i fremkomsten af socialkonstruktionismen. Netop vægtlægningen af sprogets betydning anses således også som en begrænsning. Især påpeges tre områder som problematiske, da de ofte ikke er i fokus. Disse områder er: 1) indvirkningen af kropslige faktorer (for eksempel en brækket arm) og personlige historier (såsom fysiske overgreb i barndommen), 2) betydningen af den fysiske verden og dennes tingslighed⁶ (eksempelvis vandet i havene og dets vådhed), 3) effekten af magt hos regeringer og institutioner som for eksempel leder til sociale uligheder. Disse restriktioner medfører overvejelser, der kan opsummeres i forholdet mellem realisme og relativisme, hvor socialkonstruktionismen menes at mangle realistiske aspekter (Cromby & Nightingale, 1999, pp. 1-13; Mammen, 1996, p. 274). Disse forhold skal medtænkes i anvendelsen af positioneringsteori, grundet dens videnskabsteoretiske tilhørsforhold, men som Kurt Dauer Keller (2007, p. 298) redegør for, så imødekommer Harré denne kritik med en unik kombination af realisme og konstruktionisme. Hvilket eksempelvis kan ses i følgende citat: "(...) *the only thing inside people's heads are their brains.*" (Harré & Van Langenhove, 1999a, p. 3) Herigennem inddrages en vis realisme i positioneringsteori, mens dens klare fokus på diskurser skaber tilhørsforholdet til relativismen.

⁶ Tingslighed oversat fra: Materiality.

På baggrund af ovenstående kan det udledes, at teorien om positionering fremkom relativt sent i Rom Harrés forfatterskab, da socialkonstruktionismen oplevede en stigende interesse i løbet af 1980'erne, og som fremsat i afsnit 1.2.1 blev begreberne position og positionering først introduceret inden for de sociale videnskaber i 1984 (Harré & Van Langenhove, 1992, p. 395; Parker, 1998, p. 1). Heraf følger, at hans begrebsrammer har undergået en løbende udvikling, men positioneringsteorien trækker på flere aspekter fra hans tidligere teoretiseren, såsom forståelsen af mennesket som en aktiv agent, hvorfor disse vil blive inddraget i et relevant omfang. Dog vil den begrebsforståelse, som kommer til udtryk i hans værker omhandlende positionering være i fokus (Harré & Secord, 1972, p. 297).

Den ovenstående overordnede fremstilling af positioneringsteorien vil i det følgende danne basis for, hvorledes teorien kan kobles til vores områder for undren. Her inddrages en teoretisk anskuelse af stereotypier, der kan give en forståelsesramme for, hvordan ydre omtale og adfærd kan få en indre påvirkning. Inddragelsen af begrebet stereotypi erstatter ikke vores fokus på kategorisering, men den tillader blot en positioneringsteoretisk forklaringsramme, der kan anvendes i forbindelse med analysen af interviewene. Det følgende afsnit vil indeholde kritiske refleksioner om dette valg.

3.2 Stereotypi som eksempel på kategorisering

Med baggrund i positioneringsteorien kan en social repræsentation i form af en kulturel stereotypi siges at være ”*a set of consensual beliefs of one group about the attributes shared by members of another group*” (Van Langenhove & Harré, 1994, p. 361; 1999c, p. 129).

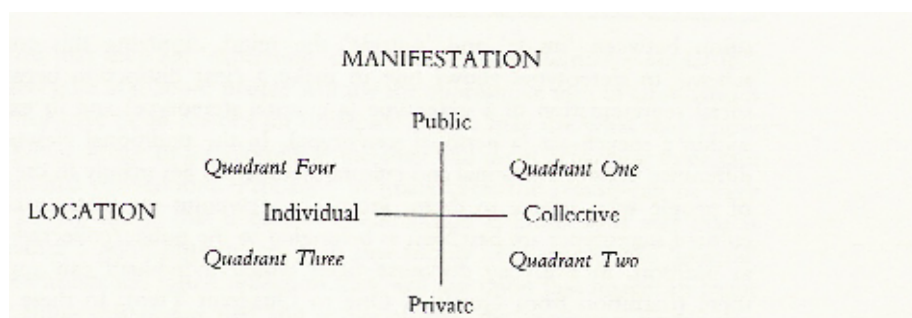
Her skal det fremhæves, at Van Langenhove og Harré (1994, pp. 361-367; 1999c, pp. 129-133) antager, at sådanne sociale repræsentationer er en naturlig del af den normale menneskelige kategoriseringsproces. Her kan for eksempel nævnes, at vi dagligt kategoriserer vores medmennesker i forhold til køn, race, alder, hudfarve, samt intelligens. På denne måde kan en kategori som højt begavet ses som udtryk for den samme kategoriseringsproces, der forekommer i forhold til stereotypier. Disse kategoriseringer indeholder i sig selv ikke nogen ladning, men alt efter konteksten, hvori de inddrages, kan en kategori tildeles en bestemt negativ eller positiv ladning. På denne baggrund kritiserer Van Langenhove og Harré det fremherskende ofte negative syn på stereotypier, da stereotypier her ofte fremstilles som ensidige og simplificerede syn på mennesker (Harré, 1983, p. 42; Van Langenhove & Harré, 1994, pp. 361-367; 1999c, pp. 129-133).

Herudover består det vigtige i ovenstående i en konstatering af, at inddelingen af mennesker i forskellige kategorier er en del af den menneskelige natur, samt at det dermed ikke er selve denne proces, vi skal forsøge at ændre. Hermed tillades det, at vi vender fokus mod, hvilken betydning kategoriseringen kan tillægges, når den først er foretaget, som eksempelvis når en stereotypi tillægges en negativ betydning.

3.2.1 En kategoriserings indvirkning på individet

Den tidligere omtalte bevægelse væk fra den kartesianske dualisme gøres også klar i Van Langenhove og Harrés (1994, pp. 364-366; 1999c, pp. 130-132) omtale af stereotyper som: *"(...) the proces-like act of stereotyping of a dynamic, discursive conception of the conventions for making social judgments"* (Van Langenhove & Harrés, 1994, p. 366). Således anskues stereotyper og dermed kategoriseringer som en del af den daglige diskurs, hvorfra personer kan tilegne sig dem, og ikke som noget "inde" i personen.

I forhold til ovenstående forståelse har Harré (1983) udviklet en model, der demonstrerer positioneringsteoriens forståelse af individet som opstået gennem en social interaktionsproces:



Figur 2 Rummet for placeringen af psykologiske fænomener (Van Langenhove & Harré, 1999c, p.131)

Modellen viser et todimensionalt rum med de dertilhørende to akser. Den lodrette (offentlig – private) akse repræsenterer i hvilken grad, de psykologiske attributter, man fremviser, er offentlige eller private. Den vandrette (individuelle – kollektive) akse viser, i hvilken grad tilsyneladende psykologiske attributter kan opfattes som tilhørende en eller mange personer på baggrund af diskursive interaktioner. Ved kombinationen af disse to akser fremstår modellen således med fire kvadratiske rum, der repræsenterer forholdet mellem en person og dennes diskursive miljø (Van Langenhove & Harré, 1999c, p. 130). Disse fire rum vil blive forklaret yderligere med intelligens som et eksempel på en psykologisk attribut.

Hvis ovenstående model sættes i forbindelse med en kategorisering, kan den gængse forståelse af høj intelligens forbindes med kvadrat 1. Et eksempel kan være en lærers omtale af et barn som værende højt begavet. Hvis denne kategori approprieres⁷ af det omtalte barn, således dette begynder at omtale sig selv som højt begavet, skiftes der til kvadrat 2. Hvis ideen om høj intelligens herefter privatiseres, således barnet begynder at forbinde sine tanker og følelser med at være et højt begavet barn, tilhører bevægelsen kvadrat 3. Den psykologiske eller sociale viden, der på denne måde er blevet approprieret eller privatiseret, kan igen bringes ud i det offentlige rum gennem ytringer. Dette ses, hvis barnet i andre sociale sammenhænge selv bringer den høje begavelse på banen, hvormed barnet selv bliver formidler af en bestemt forståelse af høj intelligens, og på denne måde kan bevægelsen fra kvadrat 3 til kvadrat 4 skitseres. Hvis de udtalte approprierede og/eller privatiserede stereotyper efterfølgende accepteres i den sociale sammenhæng og herefter anskues på samme måde af de involverede samtalepartnere, kan de siges at blive generelle syn på den pågældende kategori, og således sluttes cirklen i kvadrat 1. Hvis barnets udtalelser i stedet udfordres og tilpasses i den sociale sammenhæng, må en ny bevægelse gennem de fire kvadrater påbegyndes (Berman, 1999, pp. 156-157; Harré, 1983, pp. 41-46; Van Langenhove & Harré, 1999c, pp. 131-132).

Her er dermed ikke tale om, at et individ gennemgår en udviklingsproces, der leder mod et relativt slutprodukt. I stedet understreges opfattelsen af, at et individ er konstitueret og rekonstitueres gennem alle de forskellige diskursive praksisser, det deltager i (Davies & Harré, 1990, p.46; 1999, p. 35). Men samtidig kan diskurser også konkurrere med hinanden, eller de kan skabe bestemte og uoverensstemmende versioner af virkeligheden (eksempelvis kan en tiltalt i en retssag omtales både som offer og forbryder). En diskurs kan således opfattes som en dynamisk offentlig proces, hvori mening opnås gennem en konstant udvikling. Inden for diskurser placerer individer sig således eller bliver placeret i positioner, hvorfra de anskuer verden (Davies & Harré, 1990, p. 45).

Ovenstående model tager udgangspunkt i forståelsen af person/samtale spektret, hvor der lægges op til en forståelse af, at samtalers deltagere konstituerer virkeligheden gennem deres udtalelser. Således anses samtaler som den mest basale substans i den sociale verden (Harré & Van Langenhove, 1992, p. 394). Gennem denne anskuelse lægger positioneringsteorien afstand til

⁷ Appropriering oversat fra: Appropriation; en udviklingsproces inspireret af Lem S. Vygotsky omtale af, hvordan en gruppe mennesker kan afkræve et individ at bidrage til den offentlige fremførelse af tanker og følelser. Dette er eksempelvis processen, hvorved vi lærer at tale med os selv (Harré, 1983, p. 21).

forståelsen af tid og rum, og i stedet argumenteres der således for person/samtale spektret. Hermed forstås det, at når for eksempel to personer sidder i en samtale, er de begge kropsligt til stede (erstatte dermed forståelsen af rum), og begge personer har deres personlige historie. Disse aspekter er vigtige, men det vigtigste i interaktionen relateres til de emner, der tages op i samtalen, og hvad personerne vælger at bringe ind i samtalen om sig selv, samt hvordan samtalepartneren reagerer på dette (erstatte dermed forståelsen af tid) (Harré, Clarke & De Carlo, 1985, p. 71; Van Langenhove & Harré, 1999a, p. 15).

På denne måde understreges det, hvor stor indflydelse samtalen og dermed også diskursen tillægges inden for denne teoretiske referenceramme. Her skal dog nævnes en vigtig skelnen mellem *action* og *act*⁸. Personer anses som indtagende en position, der i samtalen kan ytre et ønske om en intenderet social handling (*action*). Hvis samtalepartneren vælger at handle på baggrund af forslaget (*act*), opstår et øjeblik i social tid, hvor en social virkelighed er konstitueret på baggrund af ønsket om den intenderede handling (Harré, Clarke & De Carlo, 1985, p. 83; Van Langenhove & Harré, 1999a, p. 15). Et eksempel kan være, hvis Ulla og Allan taler sammen over frokosten, og Ulla beder Allan om at række hende saltet. Hermed har Ulla ytret et ønske om en intenderet adfærd fra Allans side. Hvis Allan udfører den ønskede handling, er han i dette øjeblik med til at konstituere den ønskede sociale virkelighed. Hvis Allan derimod henviser til, at Ulla selv kan nå saltet, modsvarer han Ullas ønske om en intenderet adfærd med et nyt ønske om en intenderet adfærd fra hendes side. Hermed ændres den sociale virkelighed, som Ulla ønskede udspillet. Hermed muliggør denne skelnen mellem *action* og *act*, at sociale fænomener tillægges mening på baggrund af, hvorledes de forstås og handles på af samtalens deltagere

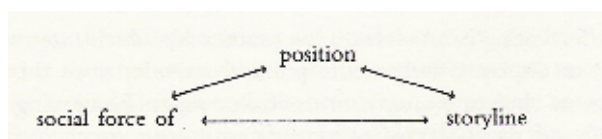
Blandt andet på baggrund af denne skelnen mellem *action* og *act*, kan samtalen ifølge positioneringsteori forstås som bestående af tre poler; positioner, *storylines*⁹, og den sociale kraft¹⁰ som *speech-acts*¹¹ formodes at have (Davies & Harré, 1990, p. 45; Harré & Gillett, 1994, p. 32; Van Langenhove & Harré, 1999a, p. 17). Dette er illustreret i nedenstående model.

⁸ Da både *act* og *action* på dansk oversættes til ordet handling, har vi valgt at bibeholde de engelske udtryk for at illustrere den oprindelige skelnen mellem begreberne.

⁹ *Storyline*: Er den kontekst deltagerne i en samtale gensidigt har besluttet at tale om. Dette begreb lader sig dårligt oversætte til dansk og er derfor bibeholdt i sin engelske form.

¹⁰ *Social kraft* er direkte oversat fra *social force*.

¹¹ *Speech-act*: Forstås som udtalelser og handlinger, opstået på baggrund af samtale (for eksempel efter samtalepartnerens ytring om et løfte, ønske, eller spørgsmål) (Van Langenhove & Harré, 1999a, pp. 17, 23). Da *speech-act* ikke finder sin enkle oversættelse til dansk, har vi valgt at bibeholde det engelske udtryk.



Figur 3 Den gensidig determinerende triade (Van Langenhove & Harré, 1999a, p. 18)

Modellen illustrerer, hvordan de tre komponenter virker gensidigt determinerende, og på baggrund af modellen skal det forstås, at en samtale udfolder sig gennem alle deltagernes samlede handlinger. Hver samtaledeltager gør eller prøver at gøre sine egne og de andre deltagers handlinger eller ytringer socialt determinerende, således at denne har en social påvirkningskraft. Dette håber deltagerne at opnå ved at gøre en af deres eller de andres *speech-actions*¹² determinerende, således at alle deltagerne opfatter denne som en *speech-act*. Dette sås netop illustreret i ovenstående eksempel med Ulla og Allans samtale, hvor Ullas *speech-action* skal forstås som ønsket om at modtage saltet, mens denne *speech-action* kun opnår betegnelsen *speech-act*, hvis Allan efterkommer Ullas ønske og rækker hende saltet. Hermed har Ullas spørgsmål opnået en social kraft, som Allan handler på. Hvis Allan valgte ikke at handle på Ullas spørgsmål, ville Ullas spørgsmål miste sin sociale kraft, og Ulla og Allan skulle indgå i en ny forhandling i samtalen om udførelsen af Ullas ønske om at modtage saltet. På denne måde eksisterer samtalen også, selvom en *speech-action* ikke føres ud i livet, da en ny så skal forhandles.

Den sociale betydning af det sagte afhænger ifølge modellen også af deltagernes positioner. For eksempel ved vi ikke, om Ulla og Allan er ægtefolk, der forventes at hjælpe hinanden, eller om Allan er Ullas handicapmedhjælper, og det måske mere er et spørgsmål om formalia, at Ulla beder Allan om hjælp, da hun ikke selv formår at række ud efter saltet. Denne sammenhæng vil ofte være at gennemskue ud fra samtalsens storyline, som fortæller, hvad samtalen omhandler, samt hvilken kontekst den fremføres i. En storyline er således både et udtryk for de positioner, som deltagerne enten selv har påtaget sig eller har fået pålagt sig, samt den sociale kraft der tillægges det sagte (Davies & Harré, 1990, p. 45; 1999, p. 34; Moghaddam, Hanley & Harré, 2003, p. 141). På denne måde er triadens tre elementer gensidigt determinerende.

Når vi har valgt at inddrage Harrés forståelse af en stereotypi, som grundlag for forståelsen af det positioneringsteoretiske syn på kategorisering, bliver det interessant at skelne mellem den forståelse, der ligger bag Dreiers definition af en kategorisering, og den forståelse, Harré

¹² *Speech-action*: Når en person kommer med en ytring (Harré & Gillett, 1994, p. 32).

illustrerer. Som forklaret i specialets indledning (se afsnit 1.2) beskriver Dreier, at en kategorisering er et teoretisk grundbegreb, som i sig selv ikke rummer en tilstrækkelig bestemmelse af et givent fænomen (Dreier, 2004, p. 280). Dette forstår vi således, at den kategorisering, en fagperson foretager, kun vil benævne en række afgrænsede egenskaber hos et barn. Heroverfor er det netop illustreret med afsæt i stereotypier, at vi opfatter, hvordan positioneringsteorien kan anvendes til at skitsere, hvordan en kategori kan approprieres og privatiseres af individet og på denne baggrund muligvis blive medkonstituerende for individets selvforståelse. Hermed ses det, at Dreiers definition af en kategorisering ikke indeholder forlydende om, hvordan en kategorisering påvirker det kategoriserede barn, men blot at kategoriseringen har fundet sted.

På baggrund af ovenstående oplever vi det derfor relevant at anvende positioneringsteoriens forståelse af, hvordan en udefra pålagt kategori kan få betydning for både et barns selvopfattelse men også dets position i dets sociale omgivelser. Hermed ønsker vi at anvende positioneringsteoriens forståelse som et teoretisk værktøj til at åbne op for at kunne analysere interviewenes udsagn for herigennem at opnå en forståelse af, hvordan kategoriseringen som højt begavet eventuelt har påvirket interviewdeltagernes position i deres folkeskoleklasse. Med denne interesse in mente bliver det også aktuelt at inddrage en teoretisk uddybning af, hvordan positioneringsteorien forklarer identitetsskabens diskursive islæt.

3.2.2 En diskursiv produktion af selv

På baggrund af de to ovenstående modeller, kan det ræsonneres, at et produkt af den diskursive praksis er selve den person, der indgår i praksis. Ifølge Harré og Van Langenhove (1999a, p.7) oplever hver person dog sig selv som en samlet enhed, hvorved den personlige identitet benævnes *selv*. Dette betyder, at enhver person føler konstant at opleve verden på en bestemt måde, hvorfor personen handler som aktiv agent ud fra dette syn. Hermed lever personen sit liv ud fra et fortløbende producerede selv, men så længe personens tanker og følelser er organiseret som et sammenhængende hele, oplever han/hun sig selv som et singulært væsen med en fortløbende og unik historie (Harré, 1983, p. 26; Tan & Moghaddam, 1999, p. 183). Det vil eksempelvis sige, at selv om en person flytter bopæl og skifter arbejde, oplever personen stadig sig selv som den samme person. Således vil man ikke få en radikalt anderledes ide om sig selv, selvom man ændrer adfærd, som for eksempel et nyt job kunne kræve. Dette tilskrives positioneringsteori konceptet om personaer.

Personaer er den måde, hvorpå en person fremstiller sig selv over for andre mennesker.

Eksistensen af personaer betyder, at når en person indgår i forskellige sociale sammenhænge vil personen agere i overensstemmelse med de forventninger og krav, situationen stiller. Et eksempel kunne være manden, der er autoritær læge på sit arbejde, men opfører sig som en eftergivende og lydige søn over for sine forældre. Selv1 består således ”bag ved” de offentligt diskursive præsenterede personaer, som sikrer, at personens offentlige optræden stemmer overens med den sociale situation (Harré, 1983, p. 27; Davies & Harré, 1990, pp. 46-48; 1999, pp. 35-37; Harré & Van Langenhove, 1999a, pp. 6-9; Sabat & Harré, 1999, p. 88). Dog er det vigtigt stadig at anerkende, at selv1 ændres og udvikles gennem personens deltagelse i den dynamiske sociale praksis. Hermed mener Harré også, at en person antager en social position, der efterfølgende tales og handles ud fra, hvormed personen bringer sin historie som et subjektivt væsen med ind i den bestemte situation (Davies & Harré, 1990, p. 48).

Forud for vores interviews havde vi gjort os tanker om de børn og unge, vi ville møde. Da interviewene var foretaget sad vi tilbage med en bestemt oplevelse af interviewpersonerne på baggrund af den specifikke kontekst, interviewene var foregået i. I forhold til Hannah fik vi senere mulighed for at observere hende i hendes daglige skolegang. Denne oplevelse viste pludselig en interviewperson i en helt anden kontekst, hvor det tydeligt fremstod, at ikke alt stemte overens med vores oprindelige oplevelse. Disse oplevelser kan ses i tæt sammenhæng med teorien om personaer, hvorfor vores oplevelser vil blive fremstillet i følgende praksisbeskrivelse:

Forfatterens oplevelse - Et menneske, flere personaer

Da vi ledte efter interviewpersoner til vores pilotprojekt gennemgik vi på baggrund af vores udvalgskriterier (se afsnit 4.2.3) alle de egnede kandidaters WISC-III. Disse tests viste i flere tilfælde meget gode ressourcer på det sproglige område, og vi havde derfor på forhånd en forventning om, at undersøgelsens deltagere ville klare sig godt i en interviewsituation.

Under interviewene oplevede vi at få vores forventninger opfyldt, i og med alle interviewpersoner var i stand til at komme med fyldige forklaringer og overvejede refleksioner, vi ellers ikke ville have forventet på baggrund af deres biologiske alder. Derfor oplevede vi også, at de fleste interviewpersoner trivedes i interviewsituationen, hvor de netop fik mulighed for at udfolde alle deres sproglige

talenter og evner for refleksion. På baggrund af interviewets udformning med fokus på interviewpersonens mulighed for at udbrede sig inden for den temasatte ramme, virkede interviewpersonernes gode sproglige forudsætninger derfor hensigtsmæssigt benyttede i disse sammenhænge.

På baggrund af ovenstående oplevelser ønskede vi at få indblik i, hvordan disse sproglige forudsætninger kom til udtryk i interviewpersonernes dagligdag i folkeskolen. Derfor ønskede vi at observere de to udvalgte interviewpersoner på specialet, hvilket viste sig muligt i forhold til Hannah.

I forbindelse med denne observation oplevede vi en helt anden side, end den vi havde set i interviewsituation. Her kunne vi iagttage, hvordan Hannahs sproglige force ofte kunne virke malplaceret i praksis, når hun forsøgte at sætte den i spil. Et eksempel var en samfundsfagstime, hvor klassen diskuterede menneskerettigheder. Her omhandlede de resterende elevers input for eksempel om menneskers ret til vand og mad, mens Hannah fremførte et bud på ret til geografisk mobilitet. Læreren måtte herefter bruge et øjeblik på at forklare de andre elever, hvad Hannahs ordvalg dækkede over.

Ud fra diversiteten i oplevelserne fra interviewsituationen og praksissituationen sad vi derfor tilbage med en oplevelse af, hvor forskelligt en person kan fremstå alt efter konteksten. Vi oplevede således flere personaer i spil.

Herudover gav observationen også anledning til refleksioner omkring, at interviewpersonernes gode sproglige evner både kan anses som en stor styrke men også en stor begrænsning, alt efter hvilken kontekst de bringes til udspil i.

Ovenstående beskrivelse illustrerer, hvor afgørende den givne kontekst kan være for, hvordan et individ fremstår. En mangel på social anerkendelse i forhold til en given persona vil ifølge Harré og Van Langenhove (1999a, p. 8) have en dybdegående indvirkning på, hvorledes et individs adfærd anskues af andre, hvorfor andre personers behandling af individet rettes efter denne anskuelse. Dette fremstilles i nedenstående citat.

"A necessary condition for having the concept of oneself as a person is that other individuals should be able to recognize one as a person. Unless we can see that other individuals see us as a person, we cannot see ourselves as such. So it must be

possible for one person to know that another person is aware of what he is doing. ”
(Harré & Secord, 1972, p.8).

På denne måde sker der en konstant vekselvirkning mellem selv1 og de allerede bestående personaer for at sikre en konform fremtræden og en appropriering af diskursen i udvikling af nye personaer og fornemmelse for identitet. Dette set i sammenhæng med, at personaerne er afhængige af den sociale kontekst for at blive konstrueret, viser, hvor vigtige de sociale omgivelser er for et individs adfærd og herunder, hvorledes andre kan opfatte personen. På denne måde kan en kategorisering således tænkes at influere på en persons positionering, hvis denne medfører en ændring i diskurserne omkring personen.

I ovenstående kapitel har vi anskueliggjort, hvordan vi har valgt at inddrage positioneringsteoriens antagelser om stereotyper som forståelsesramme for indvirkningen af det talte ord på konstitueringen af selvet, samt set nærmere på en persons diskursive identitetsskabelse. Dette vil blive inddraget igen i analysen af interviewene, men først vil specialets metodologi blive ekspliciteret.

4 Metodologi og operationalisering – et kvalitativt case studium

I dette kapitel redegøres for de metodiske og metodologiske grundantagelser for pilotprojektet samt det nærværende undersøgelsesdesign.

4.1 Det kvalitative undersøgelsesdesign

Først og fremmest bygger vi vores valg af et kvalitativt undersøgelsesdesign på Denzin og Lincolns (2003, pp. 3-29) beskrivelse af, hvordan social- og humanvidenskaberne gennem det 20. århundrede har bevæget sig væk fra det positivistiske videnskabsteoretiske ståsted og i stedet over mod en social epistemologi og en relativistisk ontologi. Denne bevægelse er set repræsenteret i det tidligere kapitels præsentation af positioneringsteorien, da bevægelsen netop har medført en opfattelse af, at viden konstrueres i det sociale sammenspil. Denne vægtlægning af det sociale samspils betydning i forhold til vidensdannelse vinder stor genklang i vores valg af problemfelt. Endvidere vil det i afsnit 4.2.2 blive forklaret, hvordan vores valg af interviewmetode har medført en overbevisning om, at denne form for dataindsamling ikke kan opfattes som en neutral teknik ledende til objektive svar. Ligeledes kan det nævnes, at Harré selv gør opmærksom på, hvordan interview er en værdifuld kilde til information om et menneskes oplevelser og selvopfattelse, da samtaleparterne netop bringer sig selv i spil i samtalen (Harré og Secord, 1972, pp. 7, 101-105). Hermed oplever vi, at positioneringsteorien og den kvalitative interviewteknik kan ses i god overensstemmelse i et undersøgelsesdesign.

I relation til vores beskrivelse af specialets formål (se afsnit 1.5) læner vi os endvidere op ad Pattons (1983, pp. 22-28) beskrivelse omhandlende den kvalitative metodologis styrke. Han omtaler netop, hvordan denne forskningsform tilbyder muligheden for at give dybde og detalje i tolkningen af respondenternes oplevelse af verden. På denne kvalitative baggrund håber vi dermed at kunne skabe rum for refleksion omkring interviewpersonernes oplevelser med at modtage en kategorisering.

Inden vi bevæger os mod en præsentation af nærværende undersøgelsesdesign¹³, er det vigtigt at få indblik i, hvilke metodiske og metodologiske valg dette speciale finder sit udgangspunkt i fra pilotprojektet.

¹³ Et undersøgelsesdesign er den logik, der forbinder de data, som skal indsamles, og de konklusioner, der kan formuleres til slut i undersøgelse (Yin, 2009, p. 24).

4.2 Pilotprojektets metodologi og design

I dette afsnit vil der være en kortfattet introduktion af de metodiske valg i forbindelse med indsamlingen af pilotprojektets datamateriale. I afsnittet vil der blive lagt særligt vægt på at overveje de grundlæggende komplikationer, disse valg har medført i pilotprojektet, men også hvordan disse valg får betydning for nærværende specialeundersøgelse.

4.2.1 Pilotprojektets problemfelt

På baggrund af det interessefelt, vi skitserede i specialets indledning, arbejdede vi i pilotprojektet ud fra følgende eksplorerende problemformulering:

Hvordan oplever børn med høj begavelse skolegangen i den rummelige danske folkeskole?

Ud fra interessefeltet og problemformuleringen opstillede vi tre kriterier for udvælgelse af interviewpersoner (se afsnit 4.2.3). Vi endte på denne baggrund med at interviewe syv drenge og én pige i alderen 8-15 år, som alle gik i almindelige klasser inden for folkeskolesystemet.

Vores ønske med pilotprojektet var at åbne op for børnenes egne oplevelser ud fra et fokus på de relationer, børnene indgik i med både lærerne og de jævnaldrende i klassen. Samtidig havde vi en forestilling om, at vi ikke ville gå i dybden med enkelte perspektiver, i stedet ville vi foretage en bred analyse, som kunne være med til at pege på interessante emner til fordybelse i specialet. På denne baggrund anvendte vi Darren Langdridges analysemetode Critical Narrative Analysis (Langdridge, 2007). Vores teoretiske indgangsvinkler var funderet på Jean Lave og Etienne Wengers (1991) situerede læringsteori samt Michel Foucaults (2008) tanker om magt og normaliserende sanktioner.

4.2.2 Det kvalitative forskningsinterview som datagrundlag

Da vores formål med pilotprojektet var at lægge særlig vægt på den enkelte interviewpersons oplevelser, valgte vi at anvende det kvalitative semistrukturerede forskningsinterview som vores metode. Hermed ønskede vi at udnytte den fænomenologiske tilgang, hvor interviewet

fokuserede på de interviewedes livsverden¹⁴ og deres eget forhold hertil, samt hvor interviewpersonen gives mulighed for at fortælle dele af sin livshistorie gennem på forhånd definerede spørgsmål (Flick, 2006, pp. 204f; Langdridge; 2006, p. 56; Tanggaard & Brinkmann, in prep, p. 9; Zahavi, 2006, p. 135). Herudover er dette en forskningsform, som ofte baseres på dataindsamling fra et relativt lille antal interviewpersoner, hvilket faldt godt i tråd med vores ønsker for pilotprojektet (Kvale, 1997, p. 40-48; Langdridge, 2006, p. 27, p. 254; Thagaard, 2004, p. 14). Hvis der ønskes et nærmere indblik i de metodiske overvejelser, der gik forud for interviewene i form af tilrettelæggelsen af interviewguiden, kan disse nærstuderes i bilag¹⁵ 3. Selve interviewguiden kan ses i sin fulde form i bilag 4.

Da de foretagne interviews også ligger til grund for specialet, skal der dog også knyttes kritiske overvejelser til interviewet som forskningsmetode. Van Langenhove og Harré (1999a, p. 29) nævner selv muligheden for at anvende positioneringsteorien i forhold til interviews, og Harré og Secord (1972, pp. 7, 101-105) lægger vægt på vigtigheden af at tage selvrapportinger alvorlige som data til undersøgelser. Dog problematiserer Harré, Clarke og De Carlo (1985, p. 121) til dels interviewformen som datamateriale, da det at stille et spørgsmål kan fremme en stillingtagen hos interviewpersonen, som denne ikke havde tidligere. Denne form for kritik imødegår Patton dog med en henvisning til, at formålet med det kvalitative interview ikke er at påvirke informanten. I stedet skaber interviewet adgang til den interviewede persons perspektiver såsom følelser, tanker og intentioner, hvilke ikke er mulige at få adgang til ved direkte observation (Patton, 1980, p. 196).

Tanggaard og Brinkmann (in prep.) gør da også opmærksomme på, at interviews aldrig må opfattes som en neutral teknik. I stedet påpeger de, at interviewet må ses som en aktiv interaktion, hvor to eller flere personer forhandler sig frem til kontekstuelte baserede svar. Hermed mener vi, at interviewets kontekst tilbyder en bestemt rammesætning af interviewpersonernes oplevelser, men ligeledes bliver det også interessant at foretage en analyse med hovedfokus på, at interviewpersonerne selv vælger, hvilke fortællinger de inddrager, samt hvad disse fortællinger afslører om deres positionering i folkeskoleklassen.

¹⁴ Livsverden: Den umiddelbare betydning, verden har for individets samspil med den kulturelle kontekst (Bengtson, 1998, pp. 18f).

¹⁵ Bilagssamlingen offentliggøres ikke, da den indeholder personfølsomme oplysninger. I det udleverede kandidatspeciale til vejleder og censor forefindes et elektronisk eksemplar bag i specialet i form af en CD-rom.

Tanggaard og Brinkmann peger endvidere på, at der er forskel på, hvad der vil være fokus på i interviewet, alt efter hvilken videnskabsteoretisk tradition man tager udgangspunkt i. Vores pilotprojekt tog udgangspunkt i en fænomenologisk beskrivelse, hvilket medførte et fokus på, hvordan et bestemt fænomen oplevedes fra et førstepersonsperspektiv. I specialet ønsker vi at fastholde det tidligere valgte fænomenologiske udgangspunkt, men dette vil blive suppleret med den socialkonstruktionistisk og diskusanalytisk tankegang, positioneringsteorien inddrager. Hermed vil der komme en øget opmærksomhed mod selve italesættelsen af det oplevede fænomen (Tanggaard og Brinkmann, in prep., pp. 2-4).

For netop at komme så nær italesættelsen som muligt, vil vi kort inddrage vore overvejelser om måden, hvorpå vi i specialet vil inddrage citater fra de transskriberede interviews.

4.2.2.1 Bemærkninger til citater fra de transskriberede interviews

Forud for transskriberingen af interviewene på pilotprojektet udarbejdede vi en transskriptionsskabelon, som kan nærstuderes i bilag 5. Denne skabelon blev udarbejdet på baggrund af Blake D. Polands (1995) tanker om kvalitet i transskriberinger samt Darren Langdridges (2007) eksempel på en udarbejdelse af en transskription.

I specialets analysekapitler vil vi løbende inddrage citater fra de to interviews med Dan og Hannah, hvorfor vi kort vil kommentere på den tekstmæssige fremstilling af disse transskriberede interviewcitater.

Først og fremmest kan det nævnes, at når vi opfatter, at interviewsituationen ikke må ansues som en neutral situation, bliver det aktuelt for os at sætte fokus på vores egen betydning for samtalsforløbet. Ligeledes gør Rebecca Jones (2006) på baggrund af sine positioneringsteoretiske analyser af interviews opmærksom på, at det kan være vigtigt at sætte navn på både interviewer og interviewperson for at rette opmærksomhed mod den gensidige interaktion under interviews. På denne baggrund har vi valgt, at de fremhævede citater vil henvise ved navns nævnelse til både interviewperson og den af os, der har foretaget interviewet (dog ved det anonymiserede navn for interviewpersonens vedkommende). Hermed ønsker vi at understrege, at selvom interviewet er en planlagt samtale med et foruddefineret emne, så afspejler den samtidig en samtale mellem to mennesker, som indbyrdes udveksler fortællinger på baggrund af en specifik interesse fra den ene persons og en specifik viden fra den anden person. Gennem analysearbejdet vil vi derfor gentagne gange vende tilbage til en identifikation af os

selv, samt hvordan vi som interviewere får betydning for fremstillingen af Dan og Hannahs fortællinger.

I vores transskriptionsskabelon er det fremhævet, at Poland (1995) henviser til, at en transskribering med fordel kan gengive det sagte så præcist som muligt, samt at grammatisk tegnsætning kan virke meningsforstyrrende. På denne baggrund fremstår transskriptionerne så tæt på det sagte som muligt, hvilket også medfører tegnsætning efter de pauser, der forekommer i det sagte. Til tider har vi inddraget parenteser med en fortolkende forklaring af det sagte for at illustrere for læseren, hvordan tonelejet har været. Et eksempel kan være, hvis intervieweren laver lyden *mmm*, hvilken vil blive efterfulgt af en forklarende parentes for eksempel; (*bekræftende*).

Når citaterne indledes eller afsluttes med (...), henviser vi til, at citatet er klippet ud af en sammenhæng, hvor noget ikke fremgår, fordi vi ikke har fundet dette relevant for den aktuelle sammenhæng. Dette kan for eksempel være, hvis intervieweren responderer på en tidligere udtalelse for herefter at gå videre med et nyt spørgsmål. I så fald er responsen som eksempelvis ”ja, okay” klippet ud, og det relevante spørgsmål vil fremgå alene. Hvis citatet indeholder to eller flere punktummer, indikerer dette en opbremsning i talestrømmen, dog uden denne varer flere sekunder. Endvidere er flere sekunders pauser anført med en parentes med et P og et tal for antallet af sekunder, eksempelvis (P4) for en pause på fire sekunder. Denne sidstnævnte henvisning blev oprindeligt inddraget, da det under transskriberingen på pilotprojektet var uvist, om vi på specialet ville få behov for at påpege de specifikke pauser i det sagte. Dog har vi vurderet, at en så nærgående analyse ikke har været relevant ud fra vores ønske om at opnå indsigt i interviewpersonen interaktion med sine omgivelser og ikke i selve den positionering som foregår mellem Catrine og Dan samt Johanne og Hannah, men anførslen vil være at finde i de valgte citater for at være tro mod de originale transskriptioner.

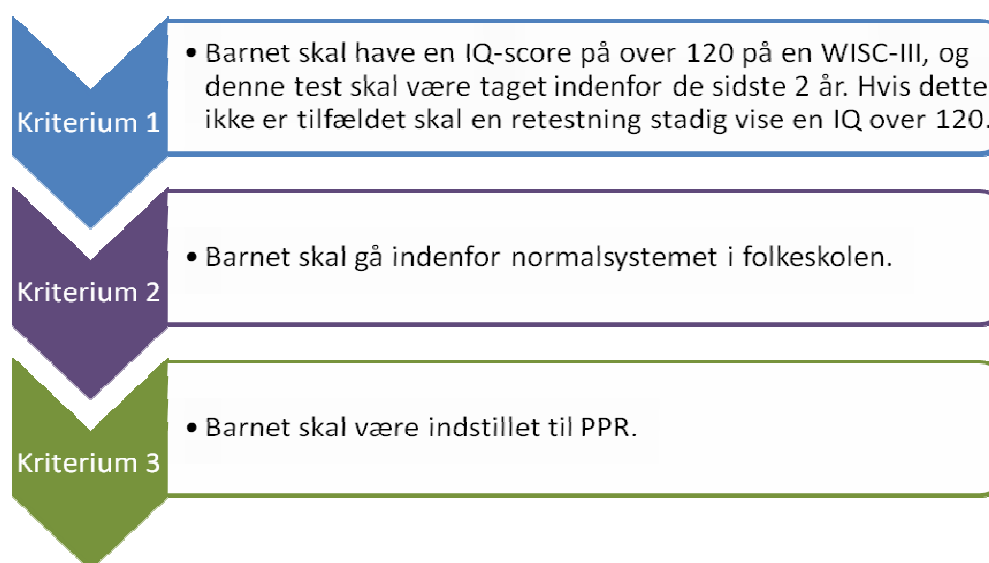
Da der i det ovenstående er beskrevet, hvilke grundantagelser de foretagne interviews og transskriptioner bygger på, vil vi nu fokusere på, hvilke personer der var målgruppen for vores interviews.

4.2.3 Udvalgskriterier for interviewpersoner

I udvælgelsen af interviewpersonerne fulgte vi den strategiske udvælgelsesmetode, idet vi fastsatte tre kriterier, således at interviewpersonerne var i besiddelse af specifikke egenskaber og

opfyldte strategiske kvalifikationer i forhold til problemformuleringen (Thagaard, 2004, p. 5).

Disse tre kriterier var inspireret af vores praktikforløb i PPR og lyder som følger:



Figur 4 Kriterier for udvælgelse af interviewpersoner

Kriterium 1 kan ses i direkte forlængelse af vores praktik i PPR, hvor vi oplevede det anvendt, at en IQ-score på over 120 ansås som udtryk for en intelligens udover det normale. Dog blev vi efterfølgende opmærksomme på, at høj begavelse ofte først defineres over 130 (Kyed, 2007, p. 47). Vi valgte imidlertid at fastholde den grænse, vi havde oplevet anvendt i praksis.

Kriterium 2 blev sat, da vi ønskede, at den rummelige folkeskole skulle sætte rammen for vores undersøgelse.

Kriterium 3 blev valgt, da en indstilling til PPR ofte indebærer en intelligenstagning (nærmere bestemt en WISC-III). Hermed var det muligt at få kendskab til eventuelle interviewdeltagere, som kunne opfylde kriterium nr. 1. Ligeledes indikerede en indstilling til PPR, at den rummelige folkeskole stod over for en opgave om at skabe de bedste betingelser for at udnytte børnenes særlige forudsætninger.

Ovenstående kriterier var nødvendige for os at fastlægge for at få kendskab til mulige interviewpersoner. Dog kan der med fordel rettes opmærksomhed mod en række områder, som også får betydning for specialets undersøgelse.

Først og fremmest betyder udvalgskriterierne, at vi fik kontakt til en helt speciel gruppe børn, som netop var kommet i PPRs søgelys, fordi de var en udfordring for det danske skolesystem. På trods af, at vores udvalgskriterier sikrede os en bekvem mulighed for at få kendskab til mulige interviewpersoner, kan vores valg anses for problematiske i den forstand, at vi ikke havde fastsat

konkrete grænser for, hvad indstillingsårsagerne samt PPRs undersøgelsesresultaterne måtte indeholde ud over en IQ-score over 120.

Hermed fremhæves den hovedproblematik, der kan siges at knytte sig til både pilotprojektet og specialet, da begge funderes på samme datamateriale; nemlig at vi har funderet et kvalitativt projekt på en testscore fra et kvantitativt testparadigme. Med dette valg kan vi siges at bevæge os ind i den diskussion, der findes både inden for forskning men også på et politisk plan, hvor der til stadighed er søgt at definere, hvad ”god” videnskab er, samt om den bør tage udgangspunkt i henholdsvis et kvalitativt eller et kvantitativt paradigme (Denzin, Lincoln & Giardina, 2006, p. 769). Da hele denne problematik er grundlæggende for specialet, vil vi tage den op til diskussion igen i kapitel 9, hvor vi vil se nærmere på, hvilken betydning problematikken har haft for specialets udarbejdelse.

Da vores udvalgskriterier snævrer interessen ind til højt begavede børn, der er blevet undersøgt af PPR, kan det hævdes, at informanterne i pilotprojektet ikke nødvendigvis var repræsentative for den brede gruppe af højt begavede børn, vi søgte at udtale os om (Guldemon, Boesker, Kuyper, & van der Werf, 2007). På trods af, at dette kunne kritiseres i pilotprojektet, opfatter vi ikke, at denne problematik kan overføres direkte til specialets undersøgelse. I nærværende undersøgelse gør det ændrede fokus i problemformuleringen netop, at der er fokus på den kategorisering, børnene undergår i kontakten med PPR. Selvfølgelig kan det diskuteres, om de to udvalgte interviewpersoner kan være repræsentative for hele gruppen af børn, der ligger under for en kategorisering fra PPR. Men da en bred generalisering ikke er formålet med denne undersøgelse, anser vi ikke dette som problematisk.

Hermed opfatter vi, at vi har beskrevet, hvilke muligheder og begrænsninger, der knytter sig til afsættet i vores tidligere pilotprojekt. Derfor vil vi nu skifte fokus til nærværende undersøgelses forskningsdesign

4.3 Specialets design - casestudiet som forskningsstrategi

I dette afsnit vil specialeundersøgelsens design blive introduceret i form af metodiske overvejelser med udgangspunkt i casestudiestrategien, samt hvordan denne kan anvendes som analysestrategi i samspil med positioneringsteorien.

4.3.1 Hvad er et casestudie? – grundantagelser for forskningsstrategien

Som allerede beskrevet i specialets indledning, har vi valgt casestudiestrategien, da den udmærker sig i at undersøge et aktuelt fænomen i en sammenhæng, hvor det kan være svært at opstille skarpe grænser mellem fænomen og kontekst (Yin, 2009, p. 18). Fordelene ved dette valg er for os, at casestudiestrategien er forankret i praksis og er rettet mod at afdække kompleksitet. Dog har vi også mødt casestudiets ulemper, hvor det bl.a. kan være svært at få adgang til den praksis, der ønskes undersøgt (Neergaard, 2007, p. 18). Vores oplevelser med netop dette er illustreret i følgende beskrivelse.

Forfatternes oplevelse - Tilladelse til at foretage observation

Da vi allerede i den indledende fase til specialet gjorde os klart, at vi gerne ville supplere vores interviewmateriale med observationer i praksis, henvendte vi os telefonisk til de to udvalgte interviewpersoner med vores forespørgsel.

Efter samtalen med Dans far modtog vi efterfølgende en forklarende mail om, at på trods af faderens forsøg med at fremlægge vores sag, var Dan ikke interesseret i at blive gjort til fokus i sin klasse i de dage, vi ville være til stede. Dette er selvfølgelig forståeligt set ud fra de synspunkter, at Dan på nuværende tidspunkt er teenager, samt at han allerede har været meget i fokus i sin klasse i fortiden. Dog retter det også nogle interessante spørgsmål om, for eksempel hvorfor Dan ikke ønsker at blive fokuseret på, hvis det, som han selv har forklaret os i sit interview, på nuværende tidspunkt går godt for ham med at være en del af klassen. Hermed undrede vi os over, om denne oplevelse måske er mere skrøbelig, end han giver udtryk for i sine fortællinger. Dog er disse overvejelser udelukkende af spekulativ karakter, og emnet vil blive taget op i afsnit 9.3 i form af, en diskussion om, hvad deltagelse i praksis kan få af betydning for forståelsen af fænomenet og personen.

Ved henvendelsen til Hannahs mor fik vi hurtigt en meget positiv tilbagemelding. Dog viste det sig, at der tidligere havde været problemer i Hannahs klasse, der omhandlede indstillingen hos forældrene til de andre børn i klassen i forhold til det fokus, der var rettet mod Hannahs anderledes forudsætninger. Her forklarede Hannahs mor, at flere forældre tidligere havde udtrykt forbehold over for, at der skulle fokuseres så meget på Hannahs behov i klassesammenhæng. Dette kunne måske besværliggøre vores mulighed for at observere på klassen. På denne baggrund

ønskede Hannah og hendes mor at få mulighed for at se den informationsseddel, vi havde forberedt til de andre elevers forældre, inden denne blev sendt ud. Efter gennemsyn viste det sig dog, at ingen af de to fandt nogle problemer ved at udlevere det forberedte materiale.

Med disse problemer i baghovedet rettede vi kontakt til skolelederen for at søge om tilladelse til observation fra skolens ledelse. Her fik vi indtrykket, at det skulle overvejes, og klasselæreren ville herefter tage kontakt til os. Efter et par dage blev vi kontaktet af klasselæreren, som ikke så noget problem i at deltage i observation. Dog mente hun, at to dage måtte være nok til formålet, hvormed vi oplevede at blive pålagt en begrænsning i vores praksisdeltagelse.

På denne baggrund sendte vi vores samtykkeerklæring til skolen og informationssedlerne til forældrene til de andre elever i klassen. Vi modtog efterfølgende ingen negative tilbagemeldinger fra hverken skole eller forældre.

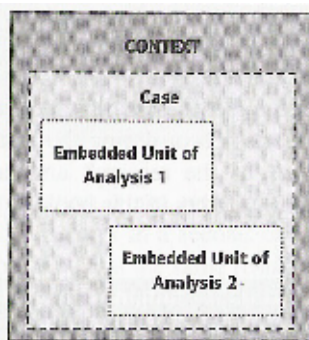
Ovenstående beskrivelse kan netop ses som et eksempel på, hvordan det kan være svært at få adgang til et praksisfelt, men samtidig er det også søgt illustreret, hvor svært det kan være at afgøre, hvad der kan tilskrives det enkelte individ i undersøgelsen i forhold til de kontekstuelle rammer, individet befinder sig i. På denne baggrund ser vi vores problemområde omhandlende individets positionering i en kontekst som yderst adækvat at undersøge gennem et casestudie.

4.3.2 Hvordan undersøger casestudiet fænomenet? – valg af overordnet design

Vores overordnede design er tilrettelagt ud fra beskrivelsen af, at et casestudie beskæftiger sig med gå i dybden med en enkelt eller et antal begrænset antal cases med det formål at forstå dynamikken i et fænomen (Trillingsgaard, 2000, p. 53). Hermed er casestudiet et oplagt valg for os, når vi ønskes at give dybdegående beskrivende og forklarende besvarelser på et problemfelt (Yin, 2005, p. 381; 2009, p. 4).

Yderligere har det i specialets undersøgelse været relevant at vælge et singlecase design med to units til analyse. Dette valg har vi foretaget ud fra Yins (Ibid., p. 50) skelnen mellem case og unit. I vores tilfælde har vi valgt at lade sammenhængen mellem en kategorisering og en positionering udgøre vores case. Hermed er hverken kategoriseringen eller position tænkt som enkelte cases, derimod er det samspillet mellem de to, der vil komme i søgelyset. For at undersøge dette vil vi analysere de to interviews, som i denne sammenhæng udgør unit 1 og 2.

Dette design ses skematisk illustreret i nedenstående figur. Her skal de stiplede linjer mellem case og kontekst ses som et tegn på, at en case aldrig helt kan adskilles fra den specifikke kontekst, den er indlejret i. I vores undersøgelse vil folkeskolen udgøre den kontekst, sammenhængen mellem kategorisering og positionering undersøges i.



Figur 5 et singlecasestudie med to indlejrede units til analyse (Yin, 2009, p. 46)

Yin (Ibid., p. 49) og Neergaard (2007, p. 21) gør opmærksom på, at der kan være problemer forbundet med singlecase designet, hvis forskeren under analysearbejdet opdager, at casen ikke er, som den først så ud. Her opfatter vi dog, at den eksplorative tilgang i vores undersøgelse gør, at vi ikke er fast forankret i at skulle finde et bestemt resultat. I stedet oplever vi det interessant, hvis interviewene rummer overraskelser, sådan som der for eksempel skitseres i kapitel 7. Her er der netop illustreret en for os overraskende forskel på, hvor stor en betydning kategoriseringen indtager i henholdsvis Dan og Hannahs selvforståelse.

4.3.3 Hvordan udvælges cases og units? – udvælgelsesstrategier

I vores valg af cases og units har vi lænet os op ad Neergaards (Ibid., pp. 22-30) beskrivelser omkring muligheden for at anvende flere supplerende og/eller modstridende udvælgelsesstrategier.

Først og fremmest har vi ønsket at opnå refleksion på baggrund af en meget usædvanlig manifestation af det fænomen, der studeres, hvilket gør sig gældende, når man udvælger en *ekstrem eller afvigende case* eller foretager en *intensitetsudvælgelse* (Ibid.; Yin, 2009, pp. 47-53). Hermed opfatter vi, at en kategorisering fortæller om en børnegruppe, der ud fra et samfundsmæssigt perspektiv kan siges at adskille sig fra den brede børnegruppe. Herunder har vi udvalgt de to interviews på baggrund af en forudgående oplevelse af, at de to netop kan siges at beskrive noget intensivt, da de repræsenterer både et særligt problemfyldt og et særligt vellykket

eksempel på specialets problemformulering. I nedenstående beskrivelse ses eksempler på, hvordan de to interviewpersoner har oplevet vidt forskellige reaktioner på deres kategorisering:

Interviewpersonernes oplevelser – Omgivelsernes reaktion på en kategorisering som højt begavet

Først ses illustreret, hvordan Hannah har haft en meget negativ oplevelse med at blive intelligenstestet hos en psykolog.

- 1 Johanne : (...) Har du oplevet nogen forskel, øh, fra skolens side, altså
2 fra lærerens og fra dine, øh, klassekammeraters, efter du
3 sådan har fået at vide, at du sådan var dygtigere end de
4 fleste?
- 5 Hannah : Nej.
- 6 Johanne : Det er det samme?
- 7 Hannah : Altså jeg fik, øh, lavet min første IQ-test da jeg gik i 2. klasse
8 og den, øh, der var min klasselærer sådan meget, jamen og
9 hvad så, altså. Vi kan da ikke forskelsbehandle og Hannah
10 hun er da i hvert fald ikke noget specielt og så det var bare
11 jantelov jeg mødte, det var egentlig som om der var mere
12 modstand, øhm, mod mig efter jeg fik at vide at jeg var højt
13 begavet, end der var før, øhm, før der var jeg bare
14 irriterende fordi jeg stillede mange spørgsmål.
- (Hannah, lin. 507-518)

Hernæst ses det, hvordan Dan har haft en positiv oplevelse efter sin intelligenstest.

- 1 Catrine : Ja, okay. Har du så haft nogen, sådan værste oplevelser i
2 skolen?
- 3 Dan : Altså jeg har nok haft en, mm, værste, jamen det har været
4 tilbage i 0. til, til 2. klasse, altså før, jamen nogen,
5 nogensinde var overvejet og inden at jeg havde fået taget den
6 der psykologtest.
- 7 Catrine : Mmm (bekræftende).
- 8 Dan : Jeg blev sendt til psykologen fordi de mente jeg havde et
9 problem med mit temperament og, altså, og hvor hun så fandt

10	<i>ud af det var grundet højere intelligens, men, altså så det. Jeg</i>
11	<i>havde det ikke så godt i de par år der, men, men så efter jeg</i>
12	<i>kom på IQ-klassen¹⁶ der og sådan noget der, det, det fik mig</i>
13	<i>tilbage på sporet.</i>
<i>(Dan, lin. 508-517)</i>	

På trods af, at Neergaard beskriver, at en *typisk caseudvælgelse* er en diametral modsætning til en ekstrem eller afvigende case, har vi også inddraget denne udvælgelsesstrategi. Her beskrives formålet nemlig at være udvælgelsen af en case, der kan beskrive og illustrere, hvad der kan være typisk i et bestemt problemfelt (Neergaard, 2007, p. 27). På baggrund af vores viden fra pilotprojektet har vi valgt vores case ud fra oplevelsen af, at det var typisk for interviewpersonerne, at de oplevede, at kategoriseringen som højt begavet medførte ændringer i deres sociale og faglige samspil, hvorfor vi ser en typisk hændelse inden for vores afgrænsede problemfelt. Dog kan vores udvælgelse af units ikke siges at ligge under for denne udvalgsstrategi, da vi ikke forventer, at Dan og Hannahs oplevelser er typiske for alle børn kategoriseret som højt begavede.

Slutteligt har vi også foretaget et *bekvemmelighedsvalg*, da vi har udvalgt vores units blandt otte allerede foretagne interviews (Ibid., p. 40).

4.3.4 Hvilket datagrundlag? - interviews og deltagerobservation

Yin (2009, pp. 101-113) giver eksempler på flere forskellige kilder som mulige datagrundlag for en casestudieundersøgelse. Af relevans for nærværende speciale nævner han;

1. *Interviews* (for eksempel enkeltpersonsinterviews eller gruppeinterviews)
2. *Deltagende observation* (når forskeren går i interaktion med den observerede situation)

Da interviewdatamaterialet allerede er præsenteret under afsnit 4.2, vil vi i det følgende kun berøre det faktum, at vi genanvender tidligere datamateriale. Observationsmetoden er ikke tidligere berørt, hvorfor vi kort vil inddrage vores grundlæggende overvejelser omkring vores brug af denne i specialet.

¹⁶ IQ-klassen er et anonymiseret navn for et specielt oprettet tilbud om et par ugentlige timer til højt begavede børn på Dans folkeskole.

4.3.4.1 Genbrug af interviewdata

Yin (2003, p. 7) nævner, at det kan være problematisk at genanvende data indsamlet under et pilotprojekt, da fokus her har været et andet end det endelige fokus. Her kan det netop siges, at specialets datamateriale har været indsamlet med pilotprojektets bredt anlagte interesse for interviewpersonens generelle oplevelse af at gå i folkeskolen. Denne problematik har vi valgt at møde med en inddragelse af Åkerstrøm, Jacobsen og Wästerfors (2007) overvejelser om, at kvalitative materialer ofte er så indholdsrige, at store dele efterlades uanalyseret. Samtidig betyder en ny analyse også ofte, at inddragelsen af nye værktøjer kan belyse nye områder af datamaterialet. Her må det netop siges, at specialets casestudiestrategi samt inddragelse af positioneringsteorien medfører en ny bearbejdning og belysning af det tidligere datamateriale.

En vigtig problematik forbundet med ovenstående er, at positioneringsteorien indbyder til en anderledes ordlyd i interviewguiden, end vi planlagde under pilotprojektet (Van Langenhove & Harré, 1999a, pp. 29-30). Men da vi har valgt ikke at indsamle nye interviews, vælger vi at udnytte denne problematik til at inddrage analytiske overvejelser om, hvordan intervieweren uvidende er med til at positionere interviewpersonen.

4.3.4.2 Observation som forskningsmetode i specialeundersøgelsen

Som beskrevet i afsnit 4.3.1 forsøgte vi i undersøgelsens indledende fase at få tilladelse til at foretage observation hos de udvalgte interviewpersoner. Ønsket om at foretage observation byggede på Gillhams (2005) præsentation af, at deltagende observation kan anvendes til at guide den indledende fase af undersøgelsen, hvorefter andre metoder vil blive hovedfokus. Ligeledes ville vi inddrage oplevelser fra observation som en supplerende teknik, hvorved observationerne kunne give interviewanalysen en illustrativ dimension af praksis

I vores sparsomme observationsguide fandt vi inspiration i Damsgaards (2005) forslag til konkrete spørgsmål at have fokus mod i observation af adfærd i skoleregion. Her udvalgte vi på baggrund af konklusionerne i vores pilotprojekt følgende fem områder.

1. *Fysiske omgivelser*: Her nævnte flere af de tidligere interviewpersoner, at klasseværelsernes indretning kunne påvirke deres oplevelse af skoledagen.
2. *Organisering og struktur i undervisningen*: Et stort tema i pilotprojektets analyse var, hvordan lærerens undervisningsmetoder kunne have en motiverende virkning.

3. *Fagligt indhold, arbejdsformer og elevdeltagelse*: Her så vi i pilotprojektet, at niveauet af det faglige indhold (for eksempel gennem undervisningsdifferentiering) kunne få en stor motiverende betydning. Ligeledes så vi, at interviewpersonerne havde individuelle præferencer for, hvordan de ønskede at arbejde, og slutteligt var det tydeligt, at klassekammeraternes engagement i den fælles undervisning kunne indtage en vigtig rolle i interviewpersonens udbytte af undervisningen.

4. *Klassemiljø og samspil*: Pilotprojektets analyse i forhold til observation viste, at samspillet med både lærer og klassekammerater fik en afgørende betydning for oplevelsen af klassens miljø.

5. *Frikvarterer*: Et sidste vigtigt tema i pilotprojektets analyse viste sig at være, hvordan interviewpersonen tilbragte sit frikvarter, da der her kunne findes værdifulde informationer om interviewpersonens samspil med klassekammeraterne.

Vores observationsguide indeholder endvidere inspiration til udformningen af feltnoter fra observationen. Her var vi inspireret af Flyvbjergs (1988) beskrivelse af, at der ikke findes universelle regler for, hvad feltnoter bør omfatte. Han oplister i stedet følgende to områder til inspiration og af interesse for casestudier:

- En beskrivelse af det skete, inklusiv omstændighederne for hændelserne, citater samt forskerens egne reaktioner, erfaringer og følelser.
- Ideer, inspiration, tolkning, begyndende analyse og arbejdshypoteser om den studerede case.

Selve observationsguiden og vores individuelle feltnoter kan nærlæses i bilag 15 og 16.

4.3.5 Hvordan sikres kvalitet i casestudiet?

Da nærværende undersøgelse bygger på Yins fortolkning af casestudiestrategien, vil vi her tage udgangspunkt i hans kriterier for vurderingen af vores undersøgelse (Neergaard, 2007, p. 46; Yin, 2009, pp. 134f). Vi anser det som relevant at inddrage følgende områder til udfordring:

- *Nul-hypotesen* der omhandler, at observation er resultatet af observatørens tilstedeværelse, hvilket vil blive overvejet i specialets afsnit 9.3 omhandlende muligheden for at deltage i praksis.

- *Forskerbias*: Dette forsøger vi at undgå ved løbende i specialet at gøre opmærksom på vores tanker og baggrundsforståelser.
- Inddragelse af *rivaliserende teorier* vil i specialet indgå som løbende overvejelser af andre mulige tolkninger af et udsagn i specialets empiriske kapitler (kapitel 5, 6, 7, 8 og 9).

Udover ovenstående opstiller Yin (2009, pp. 40-45) også områder, der bør tages stilling til for at sikre kvaliteten i et casestudie. Disse områder er oversat til dansk af Neergaard (2007, pp. 44), hvorfor den følgende fremstilling er en kombination af de to. Områder af relevans for specialet er:

- *Konstrukt-validitet*¹⁷ opnås i dataindsamlingsfasen ved at benytte multiple beviskilder (datatriangulering). Dette har vi søgt opnået gennem vores valg om at supplere interviewene med observation, hvilket dog ikke findes for begge interviewpersoner (se diskussion i afsnit 9.3).
- *Ekstern validitet* definerer det domæne inden for hvilket undersøgelsens resultater kan generaliseres. Da vi ikke anvender et multipelt casestudiedesign, vil vi ikke kunne foretage en generalisering på tværs af flere cases. I stedet vil vi foretage en analytisk generalisering, hvilket vil blive forklaret nærmere i afsnit 4.3.6.
- *Reliabilitet*¹⁸ omhandler stabiliteten i målingen (Langdridge, 2006, p. 41), hvilket vi har søgt illustreret gennem udarbejdelsen af en casestudieprotokol, hvor overvejelser og endelige beslutninger danner rammen for undersøgelsen. Casestudie protokollen for nærværende undersøgelse kan ses i bilag 10.

Når ovenstående er præsenteret, skal det dog også nævnes, at Neergaard kritiserer Yin for at basere sine fire vurderingskriterier på de kriterier, der er dominerende inden for en logisk empirisk positivisme. Dette opfatter hun som problematisk, når argumentationen for at anvende et casestudie netop bygger på, at de adskiller sig markant fra kvantitative undersøgelser (Neergaard, 2007, p. 43). Det område vi anser som det mest problematiske omhandler reliabilitet. Dette begreb vil vi i vores undersøgelse supplere det med de af Langdridge (2007, pp. 154-157) foreslåede kvalitative alternativer såsom begreberne *gennemsigtighed* og

¹⁷ Validitet: Den egenskab ved begreber, påstande, logiske konklusioner, teorier og test at de er gyldige, dvs. gælder som sande (Egidius, 1994/2001, p. 605).

¹⁸ Reliabilitet: Reliabiliteten omhandler stabiliteten i målingen (Langdridge, 2006, p. 41).

sammenhæng i præsentationen af undersøgelsens fund. Dette emne vil blive taget op igen i afsnit 4.3.7 om etiske overvejelser. Inden da skal der dog først rettes opmærksomhed mod muligheden for at foretage generaliseringer på baggrund af et casestudie.

4.3.6 Hvordan er muligheden for generalisering?

Muligheden for at generalisere på baggrund af et casestudie er et meget omdebatteret emne. Flyvbjerg (2007, pp. 393-395, 400) retter i sin artikel om misforståelser af casestudiet en kritik imod den gængse opfattelse blandt for eksempel naturvidenskabelige forskere om, at man ikke kan generalisere på baggrund af en casestudieundersøgelse. Yin (2005, p. 386) nævner da også, at i og med en enkelt case ofte kan være præget af at være af unik karakter, kan denne have begrænset værdi uden for rammen af den enkelte case. Men denne begrænsning kan forstås i lyset af Pattons (1980, p. 279) beskrivelse af, at den gængse opfattelse af generalisering i de sociale videnskaber henviser til en empirisk generalisering, hvor det kontekst specifikke ikke findes relevant for generaliserings muligheder. En løsning på dette problem kan ifølge Yin (2009) være en skelnen mellem en statistisk og analytisk generalisering.

Yin knytter begrebet statistisk generalisering til en naturvidenskabelig brug, mens en analytisk generalisering betyder, at forskeren stræber mod at generalisere et sæt resultater i tæt relation til et teoretisk udgangspunkt. Dog kan studier også anvendes til at modbevise en teori, hvorved en analytisk generalisering ikke kan opnås (Ibid., p. 15, 38, 43). På denne baggrund vil specialets konklusion indeholde overvejelser, hvor positioneringsteorien anvendes som det teoretiske grundlag for en analytisk generalisering.

4.3.7 Hvilke etiske overvejelser?

Ifølge Ramian (2007, pp. 103-112) findes der visse relevante etiske overvejelser at gøre sig forud for en casestudie undersøgelse. Vi vil derfor kort inddrage vores overvejelser på området.

4.3.7.1 Usynlige forudindtagelser og videnskabelig positionering

Casestudiet beskyldes ofte for at være en undersøgelsesstrategi, hvor forskeren kan få bekræftet sin yndlingshypotese, selvom der ikke findes noget grundlag for, at dette skulle ske oftere ved casestudier end ved andre forskningsformer (Flyvbjerg, 2007, p. 398). Hermed bliver det vigtigt for os at møde denne mulige kritik ved at inddrage så mange af vores tanker og forforståelser, som det er etisk muligt for os i selve specialet. Hermed søger vi også at imødegå casestudiets videnskabsteoretiske fundament gennem den moderne hermeneutiske teoretiker Hans-George

Gadamers (1999, p. 131; 2004, p. 278) opfordring til, at forskeren må være sig sin forudindtagethed bevidst og erkende, at man ikke har en neutral tilgang til problemfeltet.

Denne opmærksomhed omkring vores udgangspunkt har vi søgt at imødegå allerede fra specialets introduktion, hvor vi har skitseret vores baggrund i vores tidligere pilotprojekt. Ligeledes forsøger vi løbende at inddrage vores egne oplevelser i vores refleksive beskrivelser for på den måde at informere læseren om, hvor vores metodiske og personlige tanker stammer fra. Vores mål er hermed at lægge op til gennemsigtighed, samt at lade læseren foretage sin egen vurdering af specialets udformning og konklusioner.

Inddragelsen af beskrivelserne tjener også et andet formål, da det ifølge Van Langenhove & Harré (1999a, pp. 29-30) altid giver mening at analysere *research-acts*¹⁹ i forhold til positionering. Dette betyder, at frem for kun at inddrage steril gengivelse af metodologiske klicher, bør en undersøgelsesrapport også indeholde historien om undersøgelsen (Ibid.). På denne måde håber vi således også at opnå en forståelse af vores egen indvirkning på undersøgelsen.

4.3.7.2 Informeret samtykke og anonymisering

De etiske overvejelser om informeret samtykke og anonymisering startede allerede på pilotprojektet forud for interviewene. Først og fremmest blev det vigtigt for os at opnå informeret samtykke fra forældremyndighedsindehavere, da alle informanter var under 18 år. I de tilknyttede samtykkeerklæringer blev der endvidere garanteret anonymitet til alle informanter. Anonymisering forstås i denne sammenhæng ud fra Ramians (2007, p. 109) beskrivelse af, at personer i tæt tilknytning til case eller unit ofte mener at kunne genkende bestemte personer, men der skal være argumenter for, at det lige så godt kunne være en anden person. Informationssedler og samtykkeerklæringer brugt til pilotprojektet kan ses i bilag 1 og 2.

Da vi i forbindelse med specialet ønskede at foretage observationer af interviewpersonerne på deres respektive skoler, udarbejdede vi to informationssedler; én fælles til interviewpersonen, dennes forældre samt dennes skole, og én til forældrene til de andre børn i klassen. Samtidig indhentede vi samtykkeerklæringer fra interviewpersonens forældre og skoleleder, og alle deltagende parter (både interviewperson, skole, lærere og klassens andre elever) blev garanteret anonymitet ud fra samme definition som ovenstående. Vi valgte ikke at indhente underskrevne

¹⁹ Research-acts: Forstået i henhold til tidligere ordforklaring opfattes dette som; den adfærd der foretages ved videnskabelige undersøgelser, set i relation til den pågældende kultur.

samtykkeerklæringer fra klassens andre elevers forældre. I stedet var vores kontaktoplysninger beskrevet på informationssedlen sammen med en invitation til at kontakte os, hvis nogle børn eller børnenes forældre ikke skulle ønske barnets deltagelse i vores observation. Vi modtog ingen henvendelser hverken forud for eller undervejs i observationen. I forbindelse med observation kan samtlige informationssedler og samtykkeerklæringer ses i bilag 11, 12, 13 og 14.

Da vi nu har præsenteret baggrunden for at anvende casestudiet som forskningsstrategi, vil dette metodiske kapitel blive afsluttet med en introduktion til anvendelsen af casestudiestrategien og positioneringsteorien i analysen af interviewene.

4.4 Analyseredskaber fra casestudiestrategien og positioneringsteorien

Ifølge Yin (2009, p. 127) tilbyder casestudiestrategien ikke på forhånd bestemte opskrifter for analysearbejdet af datamaterialet. Vores valg af forskningsmetode har derfor medført en fleksibel tilgang til analysearbejdet, hvor vi inddrager flere forskellige analysestrategier og analyseteknikker fra casestudiet og positioneringsteorien som supplement til hinanden.

4.4.1 Overordnede analysestrategier

I og med at casestudiestrategien tilbyder flere forskellige indgangsvinkler til at analysere datamaterialet, har vi på baggrund af vores fundering i positioneringsteorien fundet det naturligt at vælge *den overordnede analysestrategi beroende på teoretiske propositioner* (Ibid., p. 128). Dette betyder for vores analyse, at vi allerede på forhånd læner os op ad en opfattelse af, at en positionering finder sted, samt at denne defineres ud fra en helt specifik teoretisk forståelse. I denne forbindelse nævner Yin også, at et relevant supplement til ovenstående strategi omhandler inddragelsen af *rivaliserende forklaringer* til de fund, analysen frembringer (Ibid., pp. 133ff). Denne strategi er allerede præsenteret under afsnit 4.3.5, hvor den er sat i sammenhæng med muligheden for at højne kvaliteten af undersøgelsen, hvorfor strategien tjener to formål i vores undersøgelse.

4.4.2 Specifik analyseteknik: En kronologisk tidsserieanalyse

Casestudiestrategien tilbyder muligheden for at analysere datamaterialet med øje for, hvordan en række hændelser kan sættes i kronologisk forbindelse med hinanden (Ibid., pp. 148f). På denne baggrund kan det være interessant for os at forsøge at danne et overblik over sammenhængen mellem de forskellige brudstykker af oplevelser, interviewpersonerne beretter om. Dog kan det

siges, at dette arbejde vil være behæftet med en fare for, at vores mulighed for at opstille kronologiske rækkefølger ikke nødvendigvis vil give et validt resultat, da vi kun har en enkelt datakilde at bygge vores antagelser på. Alligevel er det interessant at foretage disse kronologiske koblinger, da de kan åbne op for overraskende sammenhænge mellem interviewpersonens modtagelse af en kategorisering og eventuelle ændringer i deres fortællinger rummende information om deres positionering i folkeskoleklassen.

For at uddybe og konkretisere den kronologiske tidsserieanalyser informationer om positionering, inddrager vi den tidligere beskrevne triade, hvor positioner, storylines og den sociale kraft, som speech-acts formodes at have, ses i en gensidig påvirkning (se forklaring i afsnit 3.2.1) (Harré, 1979/1993, pp. 119-120; Van Langenhove & Harré, 1999a, pp. 17-20).

4.4.3 Specifik analyseteknik: Den cykliske triadeanalyse

Når triaden anvendes til analyse kan den antage en cyklisk karakter, idet der indledes med en adskillelse af de enkelte storylines, herefter undersøges disse enkeltvis for positioner og afslutningsvis ses nærmere på den sociale kraft, som kan ligge i de enkelte udtalelser. På denne måde når man næsten hele vejen rundt i modellen, og denne påbegyndes igen ved starten af en ny storyline, og således udfoldes samtalen (Ibid.).

I det følgende vil analysen af de enkelte delementer blive uddybet nærmere.

4.4.3.1 Storylines

I analysen bliver det vigtigt at afdække, hvilke episoder der findes i de enkelte storylines, da episoden ifølge positioneringsteorien er et centralt koncept i al analyse af socialt liv. Derfor indleder vi analysen med en afdækning af fortællingens episodiske struktur. Episoder har en begyndelse og en ende, der som regel kan identificeres. Episoder er enhver sekvens af hændelser, hvor individer deltager, og denne sekvens er den fælles kontekst, storylines udgør. Episoder er dog mere end bare synlig adfærd, de inkluderer også tanker, følelser, intentioner, planer osv. af alle de, der deltager. Således defineres episoder af deres deltagere, men på samme tid former de også, hvad deltagerne gør og siger (Harré & Secord, 1972, p.10; Harré & Van Langenhove, 1999a, pp. 4-5; Van Langenhove & Harré, 1999a, pp. 17-18). Hermed opfattes det, at episoder ikke udvikler sig på nogen tilfældig måde men derimod følges etablerede mønstre (Ibid., pp. 19-20; Harré & Moghaddam, 2003, p. 6). Således starter analysen med en

identifikation af episodernes begyndelse og afslutning, som kan give en forståelse af den involverede storyline samt en indgang i triaden.

4.4.3.2 Positioner

I overensstemmelse med ovenstående kan det udledes, at samtaler altid indeholder storylines og ifølge Van Langenhove og Harré (1999a, p. 17) vil de positioner, mennesker tager i en samtale, være forbundet til disse storylines. For at kunne pege på forskelle i positioner, er det vigtigt at se på elementer såsom valg af ord og stedord. Eksempelvis anses brugen af ordet ”jeg/mig²⁰” som udtryk for den personlige identitet (selv1). Gennem dette førstepersons-stedord giver personen et fingerpeg²¹ om, at de ting, vedkommende siger (og de indirekte ting, der gøres), er en del af dem selv. På denne måde foretages en positionering af personen selv (Harré & Van Langenhove, 1999a, p. 7; Van Langenhove & Harré, 1999a, p. 17).

En intentionel selv-positionering kan ske på tre forskellige måder, personen kan; 1) påtage sig ansvaret for en hændelse, 2) give et fingerpeg om sit syn på verden gennem sine udtalelser og/eller 3) præsentere en beskrivelse/evaluering af en tidligere hændelse eller episode. Positioner kan på denne baggrund identificeres ved at uddrage samtalsens autobiografiske²² aspekter. Herved bliver det muligt at finde ud af, hvordan hver deltager opfatter sig selv og andre ved at se hvilken position, de tager op i hvilken historie, og hvorledes de hermed er positioneret.

Ved at fortælle et fragment af sin autobiografi tildeler fortælleren endvidere roller og figurer i den beskrevne episode, både til sig selv og andre, inklusiv dem, der deltager i samtalen. Ved at give personer roller i en historie, hvad enten det er implicit eller eksplicit, stiller fortælleren en subjektposition til rådighed, som den anden taler ofte vil tage op. En person kan således siges at være blevet positioneret af en anden taler. I denne forbindelse skal det endvidere nævnes, at når nogen positionerer andre i en samtale, foretager de samtidig en positionering af sig selv (Davies & Harré, 1990, p. 48; Harré & Van Langenhove, 1999b, p. 62; Van Langenhove & Harré, 1999a, p. 22).

I denne forbindelse har vi udvalgt de forskellige analytiske positioneringsdistinktioner, der bliver relevante i analysen af interviewene. Disse distinktioner skal kun opfattes som

²⁰ Jeg/mig oversat fra: I

²¹ Fingerpeg oversat fra: Index.

²² Autobiografi: Udtalelser der beskriver en livshændelse fra personens synsvinkel (Harré & Van Langenhove, 1999b, p. 62).

analyseredskaber, og når positionering forekommer, sker der oftest flere former for positionering samtidig (Ibid., pp. 23-28).

- **Første- og andenordens positionering:** Førsteordens positionering er den måde, en person placerer sig selv og andre inden for et moralsk rum ved at anvende forskellige kategorier og storylines. Andenordens positionering forekommer, når der stilles spørgsmålstejn ved den indledende førsteordens positionering (Ibid., p. 20).
- **Performativ og beretningspositionering²³:** Har ligheder med andenordens positionering, idet det omhandler det at stille spørgsmålstejn ved førsteordens positionering. Performativ positionering kan dog først identificeres, når actions er blevet til acts. Dette kan ske både i den pågældende samtale eller i en efterfølgende, og begge samtaler kan dermed anskues som beretningspositionering, da de omhandler tale om tale (Ibid., p. 21).
- **Moralsk og personlig positionering:** Når en person bliver moralsk positioneret, sker dette i overensstemmelse med den moralske orden, inden for hvilken denne person udfører sine sociale actions. Dette kan ofte gøres med en henvisning til den rolle²⁴, individet besidder. Hvis adfærd derimod ikke kan forklares med reference til personens rolle, bliver positionering ofte personlig, da den fremførte historie ofte indeholder referencer til individuelle omstændigheder (Ibid., pp. 21-22).
- **Stiltiende²⁵ og intentionel positionering:** De fleste førsteordens positioneringer vil være stiltiende, idet de involverede personer ikke bevidst vil positionere hverken sig selv eller andre. Men hvis en person for eksempel lyver eller driller, kan førsteordens positionering blive intentionel. Andenordens positionering er derimod altid intentionel. I denne forbindelse kan identificeres fire forskellige former for intentionel positionering:
 - **Tilsigtet positionering af sig selv:** Når en person udtaler sig om sig selv, uden at være blevet opfordret til dette. Denne form er yderligere uddybet i forbindelse med analysen af autobiografi og ses derfor ovenfor (Ibid., p. 24).

²³ Beretning oversat fra: Accountive.

²⁴ En persons rolle er det sæt af handlinger, han forventes at foretage inden for *act-action* strukturen i en bestemt form for episode. Rolleforventninger kan være klare eller blot svagt erkendt (Harré & Secord, 1972, pp. 12-13).

²⁵ Stiltiende oversat fra: Tacit.

- **Tvungen positionering af sig selv:** Dette forekommer, når nogen beder en anden komme med en selvrapportering. Når der på denne måde spørges ind til adfærd, tvinges mennesker til at fremstille sig selv som ansvarlig for denne (Ibid., p. 26).
- **Tilsigtet positionering af andre:** Mennesker kan positionere andre, hvad enten de er til stede eller ej. Ofte kan dette tilskrives sladder, hvis den omtale person ikke er til stede (Ibid., p. 27).
- **Tvungen positionering af andre:** Dette kan også forekomme, hvad enten person er til stede eller ej. Dette forekommer når nogen beder en anden komme med en rapportering om en tredje person (Ibid., pp. 27-28).

4.4.3.3 Social kraft

Analysen afrundes med et nærmere kig på de enkelte udtalelser i forhold til, hvilken social kraft der kan ligge i disse, og om udtalelserne opnår en sådan kraft. Her kan der ses på, om udtalelserne forårsager skift i storylines eller positioner.

4.5 Afrunding

Afslutningsvis skal det fremhæves, at man i positioneringsteorien forsøger at tage højde for individuelle evner. Det påpeges derfor, at der er forskel på folks evne til at positionere sig selv og andre, hvilket kan betegnes som deres beherskelse af positioneringsteknikken. Endvidere vil der være forskel på deres villighed eller intention om at positionere og blive positioneret (Ibid., p. 30).

Ovenstående indeholder hermed de metodiske overvejelser, vi har gjort os forud for analysearbejdet. På denne baggrund har vi foretaget en detaljeret analyse af de to udvalgte interviews. I bilag 17.1 kan ses et uddybet eksempel på, hvordan vi har foretaget analysen. Den resterende analyse vil være at se i en skematisk form i bilag 17.2.

Da ovenstående kapitel rummer metodiske overvejelser omhandlende, hvordan vi vil foretage analysen af de to interviews, vil næste afsnit være en præsentation af analysen samt en fremstilling af, hvilke emner der efterfølgende findes relevante at uddybe.

5 Kategoriseret som højt begavet - en tematisk udfoldelse

I dette kapitel udfolder vi de temaer, der trådte frem i forbindelse med vores positioneringsteoretiske analyse af interviewene. Dette kapitel vil indeholde en individuel fremstilling af de to interviewpersoner, hvor vi igennem citatinddragelser vil holde fokus på interviewpersonernes oplevelse af at blive kategoriseret, samt hvordan denne kategorisering kan ses at påvirke interviewpersonens position i folkeskoleklassen. Gennem beskrivelserne vil vi argumentere for de temaer, der vil danne baggrund for de efterfølgende empiriske kapitler. Ligeledes vil vi kort nævne nogle af de temaer, der fremkom i analysen, men som vi vurderer ligger uden for en besvarelse af specialets problemformulering.

5.1 Oplevelsen af at være kategoriseret som højt begavet – Dan

Dan blev udvalgt til specialets undersøgelse, da han som udgangspunkt repræsenterer et positivt eksempel på betydningen af en kategorisering. Man kan således i hans interview spore en udvikling, han har oplevet som god. På tidspunktet for interviewet er Dan næsten lige begyndt i 8. Klasse, og han er 14 år. Dan blev første gang kategoriseret som højt begavet omkring andet klassetrin.

Indledningsvis vil Catrines møde med Dan blive beskrevet.

Forfatterens oplevelse - Mødet med Dan (beskrevet af Catrine)

Jeg havde før pilotprojektets opstart haft lejlighed til at høre Dan udtale sig om sin tid på et specielt oprettet hold på hans skole for en gruppe højt begavede drenge. Mit første møde med Dan var derfor i en kontekst, hvor han var blandt sine tidligere holdkammerater, som alle var kategoriseret som højt begavede. Inden dette møde havde jeg gjort mig overvejelser om, hvilke typer drenge jeg skulle møde; ”gad vide, om de ser helt mærkelige ud?”

Ved det egentlige møde gjorde drengene alle mine fordomme til skamme, da både Dan og de andre drenge fremstod som helt almindelige teenagere, der blot overraskede ved deres meget veludviklede talegaver. Her fremstod Dan som den mest velformulerede og langt over et alderssvarende niveau.

Efterfølgende mødte jeg Dan to gange forud for interviewet for at foretage en retestning, da hans WISC-test var af ældre dato. Ved hvert møde slog det mig, at Dan

af udseende ikke adskilte sig væsentligt fra andre unge på hans alder. Han var spinkel af bygning og lidt mindre af vækst end hans gennemsnitlige jævnaldrende, men set i relation til hans påklædning og frisurevalg gjorde jeg mig ikke bemærkelsesværdige overvejelser om, at han på baggrund af sin umiddelbare fysiske fremtræden skulle være anderledes end andre på sin alder.

I ovenstående beskrivelse ses det, at Dan ikke umiddelbart fremtræder som en dreng, der skulle adskille sig væsentligt fra sin jævnaldrende gruppe. I det følgende citat fremstår det dog, at Dan før sin oprindelige intelligenstag ikke selv oplevede at være en dreng, der indgik som en ubemærket del af elevgruppen. I citatet, hentet fra en storyline angående netop betydningen af intelligenstagsten, benytter han spørgsmålet om den værste oplevelse i skolen, til at fortælle om sine første skoleår, inden han blev kategoriseret:

-
- 1 *Catrine* : (...) Har du så haft nogen, sådan værste oplevelser i skolen?
 2 *Dan* : Altså jeg har nok haft en, mm, værste, jamen det har været tilbage i
 3 0. til, til 2. klasse, altså før IQ - nogen, nogensinde var overvejet
 4 og inden at jeg havde fået taget den der psykologtest.
 5 *Catrine* : Mmm (bekræftende).
 6 *Dan* : Jeg blev sendt til psykologen fordi de mente jeg havde et problem
 7 med mit temperament og, altså, og hvor hun så fandt ud af det var
 8 grundet højere intelligens, men, altså så det. Jeg havde det ikke så
 9 godt i de par år der, men, men så efter jeg kom i IQ-klassen, så der,
 10 det, det fik mig tilbage på sporet.

(*Dan, lin. 506-514*)

Catrine får gennem sit spørgsmål i linje 1 Dan til at foretage en tvungen positionering af sig selv, og det fremgår i linje 2, at Dan umiddelbart tøver med at besvare spørgsmålet. Først fremstår det, at det er svært bare at finde én oplevelse, som har været den værste. Men da det kommer til stykket, viser det sig i linje 3, at han havde flere år, hvor han havde det rigtig svært. Dan skynder sig herefter at gå videre og bringe den positive udvikling på banen i form af IQ-klassen. Men gennem sine udtalelser får Dan i linje 6 positioneret sig selv som inaktiv både i forhold til problemet og løsningen, gennem sin anvendelse af ordene ”jeg” over for ”de”/”hun”.

Vi får i ovenstående citat fornemmelsen af, at Dan føler sig underlagt højere magter, og uanset hvordan disse ser ham, oplever han ikke at have kontrol over sin egen situation. Her indtræder et magtteoretisk aspekt, som kunne udforskes nærmere i forhold til for eksempel den magt en kategorisering har, når denne tildeles af en professionel. Men da dette vil betyde inddragelse af en omfangsrig teoretisk rammeforståelse, vælger vi i stedet at sætte fokus på betydningen af den samfundsmæssige diskurs, vi mener, Dan oplever at befinde sig i. Vi oplever, at han sætter ord på denne i linje 6-7, da hans beretning tyder på, at han oplever en kausalitet mellem den høje begavelse og et voldsomt temperament. Dan omtaler her sig selv som et problem, der blev løst med kategorien høj begavelse. Hermed åbnes der op for en diskussion om, hvordan kategoriseringer kan siges at være et udslag af en bestemt samfundsmæssig diskurs. Dette tema vil blive udfoldet i kapitel 8.

Til trods for at Dan i ovenstående citat ikke positionerer sig selv som aktiv i forhold til sine problemer, fremgår det dog tidligere i interviewet klart, at Dan før sin kategorisering anså sig selv som havende adfærdsmæssige problemer, der skyldtes et voldsomt temperament. I følgende storyline svarer Dan på interviewguidens indledende spørgsmål, og hans fokus bliver her på tidligere interaktionsmønstre.

-
- | | | | |
|----|----------------|---|--|
| 1 | <i>Catrine</i> | : | <i>(...) Kan du fortælle mig lidt om, hvordan det er og gå i skole for dig?</i> |
| 2 | | | |
| 3 | <i>Dan</i> | : | <i>Jamen altså tidligere der, der havde jeg svært ved det, og jeg var aggressiv og altså, jeg kunne finde på nærmest og flyve i hovedet af folk bare fordi de havde sat sig på min stol eller sådan noget altså.</i> |
| 4 | | | <i>Det var, det var, det var træls synes jeg altså, fordi at.. Orv, jeg har lige et eller andet siddende (har fået noget i øjet) (P4). Sådan der,</i> |
| 5 | | | <i>ja, altså jamen ja jeg havde svært ved det også fordi jeg var, altså jeg var en lille smule uengageret og sådan noget, fordi jeg gad ikke rigtig altså. Jeg synes det var træls hver morgen, når jeg stod op</i> |
| 6 | | | <i>og.. det kunne jeg ikke lide.</i> |
| 7 | | | |
| 8 | | | |
| 9 | | | |
| 10 | | | |
| 11 | | | |

(Dan, lin. 11-20).

I dette citat viser Dans gentagne anvendelse af ”jeg”, at han anså den aggressive adfærd for en del af sit selv¹. Dans brug af ”jeg” kan dog også ses som udtryk for, at han foretager en tvungen positionering af sig selv på baggrund af Catrines spørgsmål, således at han må tage ansvar for sin adfærd. Men uanset hvordan hans brug af ”jeg” anskues, fremgår det, at denne adfærd tilsyneladende forsvandt, efter han blev kategoriseret og kom i IQ-klassen. Dan fremstiller da også selv dette skift i det foregående inddragede citat, hvor han fortalte, at det slet ikke handlede om et problem med temperament men i stedet om høj begavelse. Med dette som eksempel finder vi det interessant at stille spørgsmålstegn ved Dans udvikling af selv¹ og personaer, samt hans privatisering af kategoriseringen. Derfor vil vi se nærmere på en kategoris betydning for identitetsudviklingen hos interviewpersonerne i kapitel 7.

Hvis vi skal følge positioneringsteorien stringent i analysen af ovenstående citat, kan vi tolke, at Dan tidligere ikke oplevede sig selv som en del af sin klasse, da han taler om ”jeg” over for ”folk”/”de”. Men hvis vi samtidig ser nærmere på, hvordan der lægges op til, at Dan skal fortælle om sine egne oplevelser, så vil det sjældent falde naturligt, hvis der blev taget udgangspunkt i et svar, hvor ”vi” var den bærende fortællerenhed. På denne måde kan vi sige, at teorien indikerer, at Dan tidligere opfattede sig som væsentlig anderledes end klassekammeraterne, men samtidig kan vi pege på, at teorien måske kan medføre en overfortolkning, hvis det indledende spørgsmål inddrages som fortolkningsgrundlag.

I det følgende beretter Dan om, hvorfor han mener, det var godt for ham at komme i IQ-klassen, hvilket også er hovedessensen i den storyline, citatet er taget fra.

-
- 1 Catrine : (...) Har du, har du gjort dig nogen tanker om hvorfor
2 det var vigtigt at være på det hold?
3 Dan : Jeg tror også det har hjulpet mig lidt socialt, fordi at der var vi én
4 lærer om fem børn ikke også, og det, altså der, altså dem er man,
5 altså det var sådan lidt mere. Tidligere der havde jeg svært sådan
6 ved at komme i kontakt med folk, fordi jeg var sådan, jeg var
7 rimelig langsom til at falde ind i den der skolerytme. Det vil sige at
8 da jeg sådan rent faktisk begyndte at blive altså okay med det der
9 havde folk delt sig op i de der grupper der altid vil blive og så, så
10 var det sådan set, så var det lidt svært for mig bare sådan og vade

11 ind i én af dem. Men det at vi bare var de os fem, det, jeg tror helt
12 sikkert det gjorde, altså alle snakkede med alle, og det var, altså,
13 det var ligegyldig om øhm. Vi havde den ældste han var, jamen han
14 var to år ældre end os og sådan noget, det havde ingenting at sige
15 fordi at altså vi sad her med fælles baggrund, fælles præmisser og
16 sådan noget, altså, vi, ja. Altså det hjalp os sådan helt sikkert. Vi
17 havde også sådan én med, som var mentalt handikappet, altså det
18 gjorde ikke at han nødvendigvis øhm, altså blev udelukket af noget
19 han var, han var fuldstændig ligeværdig del af den gruppe der
20 altså, det havde ingenting og sige hvem man var, eller, jo det havde
21 det selvfølgelig, men altså a..., sådan nogle ydre, ydre, udvendige
22 ting og sådan noget, det havde for os ingenting og sige med, og det
23 tror jeg det har hjulpet mig med sådan og komme ind og også altså
24 socialt.

(Dan, lin. 83-103)

Catrine får gennem sit spørgsmål i linje 1-2 Dan til at lave en tvungen selvpositionering, men i linje 2-24 er det tydeligt, at han gerne vil udbrede sig om dette emne. I dette citat bevæger Dan sig fra at tale om "jeg" over for "folk" til at tale om "vi" og "os". Herigennem viser han, at han i IQ-klassen oplevede sig selv som en del af fællesskabet, hvilket han ikke havde gjort i sin almindelige klasse.

På denne baggrund kan det siges, at kategoriseringen muliggjorde, at Dan kunne indgå en i en gruppe, hvor det på forhånd var ekspliciteret, at de ikke adskilte sig fra hinanden, idet kategoriseringen som højt begavet var forudsætningen for at deltage, hvilket dermed lagde grunden for opbyggelsen af et fællesskab. IQ-klassen udgjorde dog et afsondret fællesskab, og derfor blev det vigtigt for Dan at kunne bringe sine positive sociale oplevelser med sig over i det større sociale fællesskab i hans almindelige klasse. Dan fremhæver da også netop selv det sociale som det vigtigste udbytte fra hans deltagelse i IQ-klassen, og han beskriver, hvordan han har været i stand til at bringe dette videre med sig.

Med tanke på ovenstående fortælling om IQ-klassen som et tilbud om et kontekstskifte, kan vi overveje, om en specialforanstaltning kan ses som den eneste løsningsmulighed. Måske ville et classeskifte til en anden normalklasse være en lige så god løsning. Dette er dog uvist kun set ud

fra Dans eksempel, hvorfor tankegangen vil blive taget op igen under analysen af Hannahs interview.

Da IQ-klassen i dag er nedlagt, vil følgende citat bringe os et skridt videre og se på, hvordan Dan oplever sin nuværende situation i klassen.

-
- 1 Catrine : *Er der så noget i din klasse nu, hvor du så siger, at der er nogen du*
2 *hellere vil være sammen med end andre?*
- 3 Dan : *Ja det er der. Altså nu det kan ikke undgås i nutiden at man bliver*
4 *delt op i de grupper sådan med dem der altså render rundt til fester*
5 *og kender alle og sådan noget. Og så er der sådan nogen som mig,*
6 *altså sådan mere tilbageholdende og måske ikke fylder så meget*
7 *sådan. Og, altså men, altså jeg kan snakke med alle, og der er ikke*
8 *noget problem der, men altså der er den der, vi er sådan en gruppe,*
9 *hvor vi som regel bare sidder inde i frikvarteret og bare sidder og*
10 *ævler om hvad der ellers er af ting og sager, altså.*

(Dan, lin. 103-113)

Interessant i dette citat er, at Dan i linje 6-7 positionerer sig selv som ”tilbageholdende og måske ikke fylder meget”, hvilket viser, at der er sket en udvikling i Dans selv1 fra tidligere, hvor han beskrev sig selv som aggressiv. I denne forbindelse finder vi det relevant at se nærmere på betydningen af det sociale aspekt i forhold til udviklingen af selv1. Dette gør vi, da positioneringsteori anskuer mennesket som aktivt i forhold til sin egen udvikling inden for den sociale kontekst, individet indgår i. Med baggrund i interviewpersonernes oplevelser vil vi således udfolde, hvilke muligheder interviewpersonerne har for at være aktive inden for den sociale kontekst, folkeskoleklassen udgør. Ligeledes vil vi se nærmere på, om kategoriseringen kan siges at spille en rolle i forhold til dette. Da dette emne overlapper med det tidligere nævnte emne om en privatisering af en kategori, vil disse to temaer blive behandlet sammen i kapitel 7.

I ovenstående citat får Dan i linje 8 også positioneret sig selv som en del af en gruppe gennem anvendelsen af ”vi”. Men idet Catrine gennem sit spørgsmål i linje 1-2 får ham til at positionere sig selv som del af en gruppe frem for som en del af hele klassen, laver Dan en moralsk positionering gennem anvendelsen af ordet ”nutiden”. Inddragelsen af dette tidsmæssige begreb

fortæller, at opdeling i grupper netop er at leve op til den moralske orden og den rolle, børn og unge indtager her inden for. Således fremstiller han sig selv som ens med de andre elever, hvilket fremstår som en vigtig pointe for ham, da han eksplicit nævner det flere gang i interviewet. Følgende citat er et væsentligt eksempel herpå og er taget fra en storyline omhandlende Dans oplevelsen af andres syn på høj begavelse.

- 1 *Catrine : Er der noget du tænker der er vigtigt at vide noget om, hvordan det*
2 *er at gå i skole nu når man er lidt højere begavet end andre?*
3 *Dan : Jamen altså normalt så synes jeg det er, altså sådan det til*
4 *hverdag, der har det ingenting og sige altså jeg. Jeg går i skole, jeg*
5 *bliver undervist fuldstændig ligesom alle andre altså. Der er ikke*
6 *rigtig sådan nogen forskel der. Men altså tidligere der var det*
7 *måske lidt svært og sådan noget, fordi der da jeg var i den IQ-*
8 *klasse*
9 *der, altså det, øh. Folk de havde måske nogle lidt forkerte*
10 *forestillinger om hvad, hvad det egentlig var for noget, altså. Jeg*
11 *tror mange de forestillede sig det var sådan noget med, så sad vi*
12 *med et ark med brøker, så regnede vi ellers bare. Altså det var det*
13 *jo slet ikke. Altså det, så. Det var mest nogle tankesport opgaver*
14 *ikke også. Altså, jeg havde problemer tidligere med at, at folk de*
15 *måske synes det var lidt sjovt og Kloge-Åge (siges i et drillende*
16 *toneleje), og alle de ting der, men altså ellers så. Men altså nu der*
17 *er der ingen problemer, med det altså det er og gå i skole, jeg*
18 *spiser, jeg spiser frokost, jeg bliver undervist fuldstændig ligesom*
19 *alle andre.*

(Dan, lin. 579-594).

Da Catrine i linje 1-2 spørger ind til betydningen af kategoriseringen fremstiller hun det som en del af Dans selv1. Catrine positionerer således Dan som højt begavet, og denne position påtager Dan sig uden tøven. Samtidig laver Catrine et skel mellem Dan og de andre elever i hendes brug af ”man” over for ”andre”. Men Dan understreger flere gange fra linje 3 til 19, at den høje

begavelse ikke har nogen betydning i hans daglige omgang med sine jævnaldrende, og dette er tydeligvis det vigtigste for ham.

I citatet vælger Dan netop at bruge meget energi på at forklare, hvordan han ikke adskiller sig, hvilket han eksemplificerer gennem inddragelsen af, hvordan han tidligere adskilte sig. Gennem denne inddragelse virker det som om, Dan både forsøger at overbevise Catrine men også sig selv om, hvor lidt han adskiller sig. Hermed virker det her (og andre steder i interviewet) lidt forceret, når Dan omtaler sig selv som ikke værende anderledes, hvilket vi tolker som et brændende ønske om ikke at adskille sig fra gruppen af jævnaldrende. Herudover tolker vi også, at der fremgår et element af lettelse hos ham, da hans tidligere sociale situation var så problematisk for ham. Derfor kan IQ-klassen ses som en tiltrængt pause fra resten af skolen, men han har hele tiden haft en ambition om at komme tilbage og være ligeværdig med sine klassekammerater. Yderligere kan det give en forståelse af, at hans deltagelse i IQ-klassen, på trods af de positive aspekter, også medførte en uønsket ekskludering fra resten af hans almindelige klasse, og derfor understreger han i linje 16-19, hvor godt det nu er for ham at være en del af dette store fællesskab.

Det kunne have været interessant at observere Dans deltagelse i skolens store fællesskab nærmere i praksis, men som tidligere beskrevet har dette ikke været muligt for os. Hermed oplever vi også vigtigheden af at inddrage overvejelser omhandlende, hvad adgang til praksis har betydet for vores undersøgelse, hvilket vil blive diskuteret i kapitel 9.3.

Selvom Dan flere gange i interviewet fremhæver, at der ikke er nogen forskel på ham og de andre, tolker vi, at denne holdning skyldes, at han oplever, at det er legitimt at være anderledes, hvorfor han ikke længere føler dette som et problem. Dette aspekt udtrykker han i følgende i citat, der er trukket ud af en storyline, der har fokus på skolesystemets hensyntagen til den enkelte elev. Forud for følgende citat har Catrine spurgt ind til betydningen af lærerens kendskab til Dans individuelle behov.

-
- | | | | |
|---|---------|---|--|
| 1 | Catrine | : | <i>Men er det så noget læreren går ind og, og.</i> |
| 2 | Dan | : | <i>Ja.</i> |
| 3 | Catrine | : | <i>Kompenserer for?</i> |
| 4 | Dan | : | <i>Altså der er vores matematiklærer hun er, hun er rigtig god til og</i> |
| 5 | | | <i>altså sådan ligesom forstå at det der med at vi ikke alle sammen er</i> |

6 *ens og sådan noget, og at, øhm (P3), der gik jeg i stå, øhm, og*
7 *sådan ligesom tilpasse det efter den enkelte elev.*
(Dan, lin. 190-196)

Catrine indleder citatet med en ledende spørgsmål, og på baggrund af dette beskriver Dan, at han har en god relation til sin matematiklærer, fordi hun ser både ham og de andre i klassen. Samtidig positionerer Dan her sin lærer som levende positivt op til lærerrollen, inden for den moralske orden, der forskriver, at alle elever ikke skal undervises ens. Han oplever således også, at der hersker en moralsk orden, hvor hans rolle som elev indebærer at være anderledes, men idet alle er forskellige, er denne forskellighed også med til at gøre eleverne ens. Dan normaliserer også det at have behov for noget specielt fra læreren gennem sin anvendelse af ”vi” frem for ”jeg”. Her finder vi det interessant at se nærmere på interviewpersonernes oplevelse af at være anderledes, da dette er et emne, der optræder gennemgående i begge interviews. Selvom dette kan siges at overlappe med emnet om kategoriseringens betydning for identitetsudviklingen, vælger vi at lade emnet om oplevelsen af at være anderledes fremtræde for sig selv i kapitel 6 for at kunne opnå en fyldestgørende uddybelse af dette.

I citatet ses ligeledes tegn på, hvordan der i Dans klasse hersker en undervisningskultur, der legitimerer at eleverne har forskellige behov. Dette emne omkring legitimitet fremstår flere gange i Dans interview i tæt tilknytning til kategoriseringens betydning, hvorfor emnet vil blive behandlet i kapitel 8.

5.1.1 Opsummering - Dans udvikling gennem kategoriseringen som højt begavet

På baggrund af ovenstående kan det siges, at Dan har gennemgået en udvikling både i selv og personaer. Før kategoriseringen så både Dan selv og hans omgivelser ham som havende et voldsomt temperament, hvorfor hans adfærd reflekterede dette. Men efter kategoriseringen fik han mulighed for at adskille sig fra de andre på en legitim måde, hvilket endvidere blev understøttet af specialforanstaltninger, der gav ham mulighed for at udvikle nye personaer og dermed en ny adfærd. Denne udvikling kunne han herefter bringe med sig ind i sin almindelige klasse, og han kunne på denne baggrund opnå medlemskab i en gruppe her inden for. Herudover oplevede Dan ved sin tilbagevenden til klassen en undervisningspraksis, der gjorde det nemmere for ham at blive en del af det større fællesskab. Dans kategorisering gav ham således muligheden

for at ændre sin position i klassen fra udenforstående og aggressiv til en del af gruppen og mere tilbageholdende.

5.2 Oplevelsen af at være kategoriseret som højt begavet – Hannah

Hannah blev udvalgt til specialets undersøgelse, da hendes fortællinger repræsenterer et mere negativt eksempel på betydningen af en kategorisering. Hannah er på tidspunktet for interviewet 14 år og er lige begyndt i 9. klasse. Hannah blev første gang kategoriseret som højt begavet i 2. klasse. Selvom om hun til tider beskriver en positiv udvikling, fremgår det i hendes beskrivelser, at denne kommer i for lille en grad og for sent.

Indledningsvis beskrives mødet med Hannah både i interviewsituationen og under observationen.

Forfatterens oplevelse - Mødet med Hannah (beskrevet af Johanne)

På dagen for interviewet blev jeg vist ind i skolepsykologens lokale og begyndte at gøre mig klar til interviewet. Det er svært på forhånd at gøre sig tanker om hvordan en person ser ud, men den pige der trådte ind af døren, stemte i hvert fald ikke overens med nogle af mine forud tænkte tanker. Hannah fremstod på alle måder som en pige, der ønsker at skille sig ud fra alle andre. Hun havde stærkt farvet tøj på, farvet kort hår og markante briller.

Efter interviewet reflekterede jeg over, om hun virkelig skilte sig så meget ud eller om hendes fysiske fremtræden blot var et udtryk for hele klassens stil. Derfor så jeg meget frem til observationen, da vi fik mulighed for dette. Jeg så faktisk også frem til Catrines møde med Hannah for at høre, om Catrines reaktion ville ligne min.

Ved observationen fik vi mulighed for at se Hannahs fysiske fremtræden over et par dage og kunne derfor danne os et billede af, om denne var konsistent eller svingende i sit udtryk. Det vist sig her, at den i høj grad var konsekvent, samt at den på alle måder skilte sig ud fra resten af klassekammeraternes fysiske fremtræden. Hannah havde i observationsperioden forskellige sammensætninger af sort og en meget stærk farve på, hendes hår var mørkt med en meget markant og ikke naturligt forekommende hårfarve i udvalgte sektioner, og hun bar de samme markante sorte briller som tidligere. Hendes klassekammerater derimod fremstod i forskellige afdæmpede pastelfarver, cowboybukser eller afslappet træningstøj, bortset fra én

enkelt pige, som også havde valgt en markant farve i en enkelt sektion af sit hår. Dette var interessant nok også den pige, som Hannah var mest sammen med. På baggrund af Hannahs fysiske fremtræden fik vi hermed en fornemmelse af, at Hannah bevidst ønskede at fremstille sig selv som anderledes end de andre elever i klassen.

På baggrund af ovenstående beskrivelse ses det, at vore oplevelser i møderne med henholdsvis Dan og Hannah adskiller sig væsentligt fra hinanden. Da det tidligere er fremhævet, hvordan det er vigtigt for Dan at fremstå som en del af sin jævnaldrende gruppe, kan det kort opsummeres, at Hannah står i kraftig opposition til dette.

Hannah fortæller, at hun havde det svært både med lærerne og de andre elever, både inden og efter hun blev kategoriseret som højt begavet. I det følgende citat fremstilles det, hvordan Hannah oplevede lærernes reaktion på hendes kategorisering som højt begavet. Citatet er taget fra en storyline omhandlende betydningen af intelligenstagningen.

-
- 1 Johanne : (...) Har du oplevet nogen forskel, øh, fra skolensside, altså fra
 2 lærerens og fra dine, øh, klassekammeraters, efter du sådan har
 3 fået at vide, at du sådan var dygtigere end de fleste?
 4 Hannah : Nej.
 5 Johanne : Det er det samme?
 6 Hannah : Altså jeg fik, øh, lavet min første IQ-test da jeg gik i 2. klasse og
 7 den, øh, der var min klasselærer sådan meget, jamen og hvad så,
 8 altså. Vi kan da ikke forskelsbehandle og Hannah hun er da i hvert
 9 fald ikke noget specielt og så det var bare jantelov jeg mødte, det
 10 var egentlig som om der var mere modstand, øhm, mod mig efter
 11 jeg fik at vide at jeg var højt begavet, end der var før, øhm, før der
 12 var jeg bare irriterende fordi jeg stillede mange spørgsmål.
 (Hannah, lin. 507-518)
-

Johanne anvender i linje 3 kategoriseringen til at positionere Hannah som dygtigere end de fleste. På denne måde formoder Johanne, at kategoriseringen som højt begavet er en del af Hannahs selv. Johanne får endvidere gennem sin brug af "du" over for "de fleste" Hannah til at

lave en tvungen selvpositionering som adskilt fra de andre elever i klassen, Hannah modtager positioneringen som dygtigere end de fleste og omformulerer den selv til at være højt begavet. Vi fornemmer her tillige med andre steder i interviewet, at Hannah anser det at være højt begavet som en del af sit selv¹, samt at hun oplever, at andre ikke har forståelse for dette.

Hannah foretager i citatet en tvungen positionering af lærerne, da Johanne eksplicit beder hende om at redegøre for deres adfærd. I linje 7-12 positionerer Hannah derfor lærerne som personer, der ikke udviser forståelse for hendes kategorisering som højt begavet, samt at de inden kategoriseringen positionerede hende som irriterende. Hannah kan endog siges at foretage en moralsk positionering af lærerne i linje 9, da hun sætter dem i forbindelse med begrebet jantelov, der kan forbindes til en bestemt samfundsmæssig diskurs, som ikke ønsker at noget individ anser sig som bedre end andre. Herigennem foretager Hannah endvidere en indirekte personlig positionering, da hun beskriver sig selv som underlagt janteloven, hvormed hun falder uden for den moralske orden og dennes tilhørende elevrolle, fordi hun er ”speciel”. Hermed ses det også, at den beskrevne moralske orden fordrer en elevrolle, hvor den enkelte elev ikke adskiller sig væsentligt fra hinanden.

Gennem Hannahs anvendelse af ”jeg” over for ”vi” fornemmes yderligere et skel mellem hende og lærerne. Med baggrund i ovenstående finder vi derfor yderligere begrundelse for at udforme det tidligere omtalte empiriske kapitel 8, der anskuer den samfundsmæssige betydning af kategorisering på baggrund af de diskurser, interviewpersonerne oplever at bevæge sig indenfor.

Det er dog ikke kun lærerne, Hannah oplever at stå i opposition til. Følgende citat beretter om, hvor svært Hannah havde det socialt både før og efter kategoriseringen. Citatet er taget fra en storyline, der omhandler, hvorledes Hannahs negative oplevelser overskygger de gode.

-
- 1 Johanne : (...) Rent socialt hvad er så den bedste oplevelse du har haft i
2 skolen? Hvis der har været nogen.
3 Hannah : Hvis der har været nogen, der har ikke, øhm, jeg var venner med
4 Peter fra 1. til 2. klasse og, da jeg blev rykket en klasse op, så var
5 jeg sammen med Mette hver dag, øhm, og det har jeg jo været
6 rigtig glad for, jeg har bevaret mine, mit ven.., mine venskaber med
7 de to. Men jeg blev bare mobbet så forfærdeligt meget i de to
8 klasser, at, at al den ulykke, den ligesom overskyggede det venskab

9 *jeg så havde. Jeg havde ét venskab og så alle andre i den klasse*
10 *var i mod mig og kaldte mig øgenavne, slog til mig og jeg var*
11 *simpelthen så ulykkelig, så jeg ikke rigtigt kunne værdsætte de, de*
12 *to venskaber jeg havde på daværende tidspunkt.*

(Hannah, lin. 442-452)

Johanne indleder i linje 2 citatet med at positionere Hannah som et offer, da hun sår tvivl om, om der overhovedet har været nogle gode oplevelser. Dette indeholder hermed social force, da Johanne på denne måde lægger op til, at Hannah skal påtage sig en offerrolle, hvilket Hannah efterfølgende gør. Som reaktion på dette forklejner Hannah de positive oplevelser, hun fremstiller i linje 3-12, hvilket kan ses som en tvungen positionering af andre, da hun tillægger de andre ansvaret for hendes oplevelser.

En anden fortolkning på ovenstående kan også være, at Hannah spiller med på den positionering, Johanne tilbyder hende med sit indledende spørgsmål. Her ses det netop, at Johanne tilbyder hende en mulighed for at omtale, hvor svært det har været for hende. Dette citat kan derfor ses som en god indikation for, at et interview ikke kan opfattes som en neutral samtale, hvor intervieweren står uden for påvirkning af samtalens retning. På denne baggrund af vores observationer kan vi dog udtale, at Hannahs samspil med klassekammeraterne og lærerne rummer meget få positive kontaktperioder, så måske oplever Hannah ikke, at hun forklejner det positive, men i stedet kan det måske være svært at fokusere på det positive, fordi det ofte bliver overskygget af det negative.

I de to ovenstående citater fremgår det således, at Hannah ikke har følt sig forstået af hverken lærere eller elever før sin kategorisering, og denne lader da heller ikke umiddelbart til at have en positiv indvirkning på hendes oplevelse af skolen. Som reaktion på kategoriseringen forklarer Hannah, hvordan hun er blevet rykket en klasse op, hvormed skolen i et vist omfang kan siges at have gjort en specialindsats i forhold til hendes kategorisering. Men Hannah lader slet ikke til at anerkende denne indsats, og det fremgår da også i linje 7-12, at hun oplever sin situation som stort set uforandret. Hannah beskriver ligeledes, at hun har haft et skoleskift, hvilket hun heller ikke oplever som havende en positiv indvirkning på hverken sin faglige eller sociale situation. Det er således flere gange forsøgt at skabe et nyt klassemiljø til Hannah, men da Hannah ikke har oplevet bedre omstændigheder, føler hun tilsyneladende ikke, at der har været en tilstrækkelig indsats. På baggrund af denne og ovenstående oplevelse kan der herigennem stilles

spørgsmålstegn ved, hvem ansvaret tilfalder at skabe et positivt klassemiljø for Hannah, samt hvordan kategoriseringen indvirker på dette. Dette vil derfor indgå som et analyseemne i kapitel 6 om en kategorisering som speciel.

Ligeledes kan ovenstående lede tankerne tilbage på de overvejelser, vi inddrog under den tidligere indledende analyse af Dans interview. Her stillede vi netop spørgsmålstegn ved, om et skift til en anden normalklasse ville medføre et stort nok kontekstskifte, således en specialforanstaltning ikke ville være nødvendig. Ud fra Hannahs oplevelser kan vi nu pege på, at et classeskifte uden andre støttende indsatser ikke nødvendigvis vil være nok. Dog kan vi ikke foretage en generalisering på baggrund af Dan og Hannahs to fortællinger, men vi kan dog pege på, at det vil være interessant at have opmærksomhed imod emnet, hvis man skulle ønske at iværksætte forandringer for et kategoriseret barn.

Hannah beskriver i nedenstående citat, hvordan hendes nuværende klassemiljø ikke opleves som frugtbart for hendes faglige udvikling. Citatet er taget fra en storyline, der omhandler Hannahs beskrivelse af, at hun opfylder den gode elevrolle, hvilket medfører at hun er anderledes. Storylinen er initieret af et spørgsmål fra Johanne omhandlende, hvilke lærere Hannah foretrækker at have timer med. Hertil beretter Hannah, hvordan hendes oplevelse af lærerne skal ses i tæt sammenhæng med deres evne til at skabe gode arbejdsbetingelser i klassen.

-
- 1 Johanne : *Ja, så du kunne måske faktisk godt være mere glad for skolen, hvis*
2 *det var?*
- 3 Hannah : *Jeg kunne være meget gladere for skolen, altså hvis de andre*
4 *elever, de var lige så interesserede for emnerne end jeg var, og,*
5 *altså hvis der ikke var så meget spildtid og altså tit i engelsk, jeg er*
6 *rigtig god til engelsk, så, øhm, får vi at vide, hmm, nu er der en*
7 *artikel her og den skal I læse og så den skal I forstå, så I skal slå*
8 *alle de ord op I ikke forstår og derefter, så skal I skrive et referat*
9 *og så skal I svare på nogle opgaver og så er det det. Og så kan jeg*
10 *nå at læse den der artikel på 3 minutter, og jeg behøver ikke slå*
11 *nogen ord op fordi jeg forstår det, jeg skriver hurtigt et lille referat*
12 *og, øh, så svare jeg på de der opgaver, det tager mig måske et*
13 *kvarter og så er der stadig væk en halv time tilbage, øhm, af den*

- 14 *der, af skolelektion og så spørger jeg så min lærer, hvad skal jeg*
15 *nu lave, jamen så må du sidde og tegne tændstiksmænd, det.*
16 *Johanne : Ja.*
17 *Hannah : Søren kan rigtig godt lide tændstiksmænd, jamen og det synes jo er*
18 *rigtig, rigtig ærgeligt, jamen sådan, Søren hvad så hvis jeg ikke har*
19 *lyst til at tegne, hvad så, jamen Hannah nu, nu har du gjort en god*
20 *indsats, nu synes jeg bare du skal have lov til at slappe af, altså,*
21 *jamen jeg vil gerne lave noget, har du ikke en anden artikel om*
22 *amerikansk politik, jamen den skal vi bruge til næste gang, jamen*
23 *hvad har du så Søren, jamen har du ikke noget fra den talentklasse*
24 *du var i sidste år, jo det har jeg, men hvad ville du have gjort hvis*
25 *nu jeg ikke havde den.*

(Hannah, lin. 63-84)

Indledningsvis i dette citat forsøger Johanne gennem en tvungen selvpositionering i linje 1-2 at få Hannah til at positionere sig selv som ansvarlig for sin oplevelse af skolen. Hannah vælger dog i stedet at positionere sig selv som en martyr. Hun lægger ansvaret for sin dårlige oplevelse af skolen over på de andre elever og læreren gennem henvisningen til, at de andre elevers interesse og lærerens ansvar for spildtid er med til at forringe hendes eget faglige udbytte.

Det er også tydeligt i dette citat, at Hannah ikke føler en sammenhørighed med de andre elever, da hun omtaler sig selv som ”jeg” over for ”de andre elever”. På denne måde får hun igen understreget forskellen på hende selv og de andre elever i hendes almindelige klasse. Dette ses at være et gennemgående tema i Hannahs interview; hendes forskellighed fra de andre i hendes klasse. Ligesom i Dans interview vil det således være relevant at se nærmere på oplevelsen af at være anderledes, hvilket vil blive taget op som et tema i kapitel 6.

Det kan også anskues, at Hannah positionerer sig selv i overensstemmelse med kategoriseringen som højt begavet, da hun beskriver, hvordan hun nemt klarer de opgaver, som passer til de andre elever, samt at læreren ikke formår at finde materiale, som er tilpas udfordrende. Herigennem opnår hun også en personlig positionering, da hun fremstiller sig selv som ikke passende til den herskende elevrolle, hvilket fortæller om, at Hannahs oplevelse af den herskende moralske orden indbefatter en elevrolle, hvor det kun er muligt at finde undervisningsmateriale til et vist niveau.

Her lader hun det derfor også fremgå, at hun føler sig nødsaget til at tage en aktiv rolle i forhold til sin faglige udvikling, idet læreren ikke er i stand til at møde hendes faglige behov.

I citatet nævner Hannah i linje 23 også kort en talentklasse, hun har deltaget i. Selvom hun ikke umiddelbart forsøger at fremhæve dennes rolle, fremgår det, at man her har været i stand til at give hende udfordrende opgaver, idet hun stadig kan vende tilbage til bøgerne herfra.

På trods af Hannahs mange negative oplevelser af skolen, rummer interviewet også information om en positiv udvikling. Dette gør sig også gældende, når hun omtaler sociale aspekter, hvor nedenstående citat er draget frem fra en storyline omhandlende tanker om venskaber. Denne storyline indledes med et spørgsmål angående, hvorvidt Hannah omgås med sine skolekammerater i fritiden, hvorefter Hannah forklarer lidt om sin situation og samler op med følgende udtalelse:

-
- 1 *Hannah* : *Så, ja, jeg har samlet mig nogle venner rundt omkring fra,*
2 *forskellige klasser jeg har gået i og forskellige lejre jeg har været*
3 *på og ture og, og sådan noget, så.*
4 *Johanne* : *Okay.*
5 *Hannah* : *Socialt der synes jeg, jeg har det fint nu, men det er også først her i*
6 *9. og 8. klasse ellers så har jeg været rigtig meget alene, øhm, jeg*
7 *har også døjet med depressioner.*
(Hannah, lin. 345-351).
-

I dette citat indtræder et af de første virkelig positive momenter i interviewet, da Hannah har oplevet en udvikling rent socialt. Her fremhæver Hannah sin egen aktive rolle i linje 1, idet hun beskriver, hvordan hun har ”samlet” sig nogle venner. Det interessant her er endvidere, at Hannah ikke synes at tillægge talentklassen nogen rolle i hendes udvikling af venskaber. Gennem vores kronologiske tidsserieanalyse fremgår det dog, at rent tidsmæssigt lader talentklassen til at være den mest fremtrædende nye faktor, som kunne ligge til grund for den beskrevne sociale udvikling. Her bliver det dog uvist, hvilken rolle kategoriseringen har spillet i forhold til talentklassen, da denne ikke er en specialforanstaltning udløst af kategoriseringen. Dette er dog irrelevant i forhold til specialet, da både talentklassen og Hannahs venner uden for skolen bevæger sig ud over problemformuleringens ramme; folkeskolen.

5.2.1 Opsummering - Hannahs udvikling gennem kategoriseringen som højt begavet

Med afsæt i ovenstående fremgår det, at Hannah oplever kategoriseringen som højt begavet som en del af hendes selv1. Dog oplever hun ikke, at kategoriseringen har haft den effekt, hun kunne have ønsket; den har således ikke kunne legitimere hendes adfærd, men den har nærmere skabt et mere tydeligt skel mellem hende og hendes klassekammerater. Man kan dog anskue det sådan, at kategoriseringen har legitimeret hendes adfærd over for hende selv, idet hun kan benytte denne som baggrund for hendes manglende fællesskab med andre elever og manglende samarbejde med lærerne. Selvom hun uden for sin nuværende klasse har oplevet en forbedring rent socialt, lader kategoriseringen ikke til at have påvirket hendes position inden for skolens rammer. Hun har gennemgående oplevet sig selv som anderledes, og hun oplever sig også positioneret sådan af sine klassekammerater. Samtidig oplever hun ikke, at lærerne har ønsket at handle i overensstemmelse med kategoriseringen.

6 En positionering som speciel

Dette empiriske analysekapitel vil rette fokus mod specialets første område for undren; Barnets tanker om sin interaktion med andre. På baggrund af ovenstående udfoldelse af de analytiske temaer, vil denne undren således blive udfoldet gennem et overordnet blik på betydningen af en kategorisering i forhold til børnenes oplevelser af at være anderledes. Herunder vil vi se nærmere på betydningen af positioneringen over for lærer og kammerater.

6.1 Ansvarlighed for opfyldelsen af specielle behov

Indledningsvist inddrages Karsten Hundeides forståelse af lærerens betydningsfulde rolle i classesammenhænge. I sin reference til positioneringsteorien beskriver Hundeide netop, hvordan lærere på indirekte vis er formidlere af definitioner af, hvordan børn skal opfattes af omgivelserne, hvorfor: ”*Det er hans [lærerens] opfattelser, meninger og antydninger, som har størst gennemslagskraft, og som de andre elever opfatter som sande og vigtige, ofte også den elev, der er genstand for en sådan definition.*” (Hundeide, 2004, p. 61, egen forklaring indsat). På denne baggrund finder vi det vigtigt at se nærmere på, hvordan Dan og Hannah oplever kontakten med deres lærere, samt hvordan lærerne er med til at fordele ansvaret for læring mellem lærer og elev.

Dan beskriver i sit interview, hvordan han oplever, at lærerne har været meget lydhøre over for hans kategorisering, og han giver udtryk for at have været inde i en positiv udvikling, hvor omgivelserne har skabt adækvate rammer for hans undervisning. Her er det interessant at uddybe, hvordan Dan opfatter betydningen af lærerne i konstitueringen af hans læringsramme. Følgende citat er taget fra en storyline omhandlende et skift af hele den lærerflok, der var tilknyttet Dans klasse. Citatet er sammensat af to brudstykker i interviewet, hvor Dan i mellemtiden forklarer, hvordan en landsbyskoles elever blev slået sammen med hans klassetrin mellem 7. til 8. klasse, hvilket dog ikke var så hårdt, fordi han her kendte en del af lærerne.

-
- | | | | |
|---|---------|---|--|
| 1 | Catrine | : | <i>Hvordan så med lærerene?</i> |
| 2 | Dan | : | <i>Jamen altså nu har vi gennemgået en del, eller ikke en del, men nogen</i> |
| 3 | | | <i>lærerskift hvis man kan sige det sådan de sidste par år her. Da vi gik fra</i> |
| 4 | | | <i>6. til 7. klasse, der fik vi en hel ny lærerflok, altså der var ingen af dem vi</i> |
| 5 | | | <i>havde tidligere der kom med op, så det var, det var lidt svært for mig,</i> |

6 *også sådan fordi, også det altså lidt sociale i det sådan noget, det, så gik*
 7 *jeg lidt i baglås fordi jeg kendte ikke rigtigt lærerne.*

(D, lin. 142-148)

8 *Catrine* : *Hvad betyder det egentlig at man kender lærerne? Er det at de kender sin*
 9 *arbejdsstil eller dig som person?*

10 *Dan* : *Ja og altså sp, specielle behov og sådan noget (...)Altså der, at man*
 11 *sådan ligesom kender de forskellige elever og ved hvordan, altså det*
 12 *sådan ligesom, hvordan man bedst får den enkelte til at lave noget.*

(Dan, lin. 166-173)

I citatet ses det, at Dan oplever at opnå tryghed i sit kendskab til lærerne. Det markante i citatet er, at han i linje 3 først omtaler, at ”vi” som en klasse fik nye lærere, herefter han i linje 4 kun inddrager ”jeg” til at forklare, at han er den eneste, der har behovet for et dyberegående kendskab til lærerne. I linje 8-9 beder Catrine Dan foretage en tvungen positionering af sig selv, da hun her afkræver Dan en personlig forklaring. Herefter positionerer Dan sig i linje 10 som en person, der har specielle behov, men efterfølgende forsøger han i linje 11 at depersonificere det specielle ved ham ved at henvise til, at forskellige elever har forskellige behov. Hermed tolker vi, at citatet illustrerer en konflikt hos Dan omhandlende et indirekte ønske om at blive behandlet som noget specielt, mens han samtidig ønsker at identificere sig med klassekammeraterne gennem referencen til ”de forskellige elever”. Løsningen på denne konflikt ses dog illustreret i Dans andre udtalelser, hvor han refererer til, at læreren er god til at fremhæve elevernes forskelligheder, således forskellighed bliver normen i klassen. På denne måde har det derfor været muligt for ham over tid at få opfyldt begge sine ønsker.

Til sidst i citatet i linje 12 får han tillige med andre steder i interviewet positioneret lærerne som dem, der har det overordnede ansvar for at sikre den bedst mulige læring ved sin bemærkning om, at ”man” ved, hvordan man skal få eleverne til at lave noget. Men samtidig illustrerer Dans udtalelser i linje 3-7 også, at han har oplevet en overensstemmelse mellem at blive forstået af lærerne og hans egen sociale trivsel, hvilket gør det interessant i næste afsnit at se nærmere på, hvordan Dan og Hannahs interviews rummer udtalelser om deres sociale trivsel.

Hannah fremstår som en pendant til Dans fortælling. I sit interview forklarer hun flere steder, at hun ikke oplever, at hendes lærere formår at møde hendes faglige krav. Hun udtrykker i denne

sammenhæng et brændende ønske om at modtage undervisningsdifferentiering, men samtidig rummer hendes fortællinger tegn på, at kategoriseringen ofte har modvirket dette ønske, hvilket nedenstående citat er et eksempel på. Citatet er taget ud fra en storyline omhandlende Hannahs oplevelse af manglende udfordring i undervisningen. Lige inden har Hannah fortalt, hvordan hun forsøger at læse foran i timerne for at underholde sig selv, men dette får hun skæld ud for, og efterfølgende bliver hun bedt om at følge med i den fælles undervisning, selvom hun føler sig på et væsentligt højere niveau.

-
- 1 Johanne : *Føler du så ikke, at du får den hjælp du har brug for?*
2 Hannah : *Jeg føler lidt at jeg bliver overset, fordi at lærerne tænker, jamen*
3 *Hannah hun kan det jo godt, altså Hannah hun er en dygtig elev, så*
4 *behøver vi ikke at have så meget fokus på hende. Så kan vi have*
5 *mere fokus på dem som der har svært ved det, men jeg kan godt*
6 *have brug for hjælp til ligesom at komme videre udover, altså det,*
7 *det punkt hvor man, hvor man regner med at jeg skulle være*
8 *kommet til, okay der er jeg så kommet til, jeg har nået mål, jeg har*
9 *nået pensum, men nu vil jeg gerne bevæge mig ud over det, men*
10 *der vil jeg gerne have hjælp til at finde noget materiale, hvis jeg*
11 *først har materialet, så kan jeg godt selv, jamen arbejde med det og*
12 *få noget ud af det.*

(Hannah, lin. 146-156)

I citatet ses det, at Hannah foretager en personlig positionering som værende en dygtig elev, men alligevel bliver det tydeligt, at hun ikke opfatter denne position som positiv, da den ikke afføder den motivation i undervisningen, som hun ønsker. Set i sammenhæng med Hannahs andre udtalelser, træder det også frem i dette citat, at Hannah oplever, at den moralske orden indebærer, at kun dårlige elever er berettiget til hjælp, hvorfor hun adskiller sig fra denne orden. I citatet benævner Hannah også sig selv ved egennavn og modstiller sig herefter både lærerne som en samlet ”vi”-gruppe samt en del af klassekammeraterne gennem referencen til ”dem som har svært ved det”.

I linje 8-12 positionerer Hannah sig selv som havende ekstraordinære evner i forhold til klassekammeraterne, idet hun gerne vil bevæge sig ud over det pensum, der er defineret som målet. Men samtidig befinder hun sig i en position, hvor hun har behov for lærernes hjælp til at udnytte disse evner. Gennem denne udtalelse foretager hun samtidig en tilsigtet positionering af sine klassekammerater som værende nogen, der når i mål uden at have videre ambitioner, dog omtaler hun ikke dette som noget negativt i de andres tilfælde. Yderligere foretager Hannah en tilsigtet positionering af sine lærere som enten værende uinteresserede eller ikke havende nok overskud eller vilje til at foretage en undervisningsdifferentiering, der ligger over det krævede niveau. Hermed tydeliggør hun sit ønske om, at lærerne skal tage ansvar for at give hende akkurat nok udfordring til, at hun selvstændigt kan fortsætte opgaveløsningen. Endvidere vidner citatet også om, at Hannah føler sig nødsaget til at tage ansvar for egen læring, men flere andre steder i interviewet inddrager hun oplevelser af, at det er svært for hende at blive ved med at tage dette ansvar, da hun ikke føler sig støttet af lærerne.

Her kan også stilles spørgsmålstejn ved, om Hannah burde udnytte sine evner til selv at gå videre uden hjælp fra lærerne. Dette omtaler Hannah flere gang i interviewet, at hun tidligere har gjort, samt at hun af sig selv har forsøgt at omformulere lærernes opgaver, så hun kunne inddrage flere spændende vinkler i sine besvarelser. Dog forklarer hun, at hun i dag føler at have opbrugt sin energi, hvorfor hun håber på mere initiativ fra lærernes side, så ansvaret for ekstra læring i det sidste skoleår ikke hviler så tungt på hendes egne skuldre.

At dømme efter vores egen oplevelse under observationen af klassen, kan der stilles spørgsmålstejn ved, om Hannahs klassekammerater i mange af timerne kræver så meget af lærerens opmærksomhed, at Hannah kan komme til at vente længe på, at lærerne får overskud til at iværksætte en ekstra indsats for hende. Vores oplevelse er illustreret i den følgende beskrivelse.

Forfatternes oplevelse under observationen - Undervisningens fokus

Den første dag vi observerede, startede morgenstunden med elevernes stolte udmelding om, at alle klassens elever mødte op i skole i dag, hvilket burde medføre flødeboller fra klasselæreren i hendes time senere på dagen. Enkelte kom dog lidt for sent pga. lægebesøg eller at have sovet over sig, men vi fik hurtigt et indtryk af, at det ikke var hverdagskost at se alle klassens elever til stede samtidig.

Da undervisningen startede, fik vi begge en oplevelse af, at læreren måtte bruge mange ressourcer på at forsøge at dæmpe klassens privatsnak og i stedet fokusere på det faglige indhold i undervisningen. I løbet af vores to dages observation kunne vi se, at klassens uro varierede en del afhængig af, hvilken lærer der underviste. Men når lærerne havde fået ro på klassen, bredte der sig ofte en meget passiv holdning til at deltage i undervisningen, og det var ofte et fåtal af de samme elever, der bidrog med svar på lærernes spørgsmål.

Vores oplevelse af undervisningens fokus var derfor, at det var en stor udfordring for lærerne at skabe et motiverende og stimulerende læringsmiljø for alle klassens elever.

På baggrund af både Hannahs udtalelser og vores egne oplevelser, tolker vi, at det er svært for lærerne at tage ansvar for at iværksætte den ekstra indsats, Hannah ønsker. Dette på baggrund af, at der er mange andre opgaver at løse i klassen, før der kommer fokus på elevernes faglige udvikling. Hermed kan vi gennem vores egne oplevelser også genkende Hannahs udtalelser om, at lærerne arbejder meget på at få alle elever i mål, inden de overhovedet får overskud til at tænke på Hannahs udvikling efter målstregen.

For at samle op på ovenstående afsnit kan det siges, at både Dan og Hannah ytrer tanker om det positive i at blive positioneret som noget specielt af lærerne - forskellen fremtræder dog i, at Dan gør meget ud af, at han ikke er den eneste, der er speciel, hvorimod Hannah ikke udviser tegn på at have negative tanker om at skille sig ud fra klassekammeraterne i faglige sammenhænge.

Hermed er det ligeledes trådt frem, at Dan og Hannahs udvikling på baggrund af kategoriseringen kan ses i tæt sammenhæng med, om omgivelserne tager ansvar for at handle på kategoriseringen, så samspillet mellem omgivelsernes og barnets egen indsats er med til at skabe bedst mulige faglige udviklingsbetingelser for det kategoriserede barn. Hermed har vi derfor ikke set, at kategoriseringen som højt begavet i sig selv er nok til at sikre gode faglige vilkår, i stedet er det den praktiske realisering af kategoriseringen, der får størst betydning for det enkelte barn.

I ovenstående er det kort fremhævet i det første citat, at Dan skitserer en sammenhæng mellem sit faglige og sociale velbefindende, hvorfor det bliver interessant at se nærmere på, hvordan interviewpersonerne oplever deres positionering i forhold til klassekammeraterne.

6.2 At være eller ikke at være en del af det sociale fællesskab

I præsentationen af positioneringsteorien blev det i kapitel 3 forklaret, at mennesket er en del af en diskursiv praksis, hvorigennem det enkelte menneske i sin aktive rolle kan forhandle nye positioner for sig selv og andre (Harré & Secord, 1972, pp.7-8; Davies & Harré, 1990, pp. 52, 62; 1999, pp. 41, 52). Men samtidig kan vi trække på den amerikanske forfatter Rosemary Callard-Szulgits (2003) påpegelse af, at psykologer har været med til at skabe et idealiseret billede af højt begavede børn som værende både fagligt dygtige, veltilpassede og populære. Her opponerer hun kraftigt mod, at alle højt begavede børn er begavede på alle livets områder, og samtidig påpeger hun, at højt begavede børn ofte er socialt isolerede og ulykkelige, og med mindre de er så heldige at finde et fællesskab med andre som dem selv, kan det være svært for dem at slippe ud af en negativ social situation.

Den fremhævede pointe af Callard-Szulgits kan ses i både Dan og Hannahs fortællinger. Her er det allerede fremhævet, hvordan Dan før og undervejs i IQ-klassen følte sig socialt isoleret, men sammenholdet i IQ-klassen gjorde det muligt for ham at udholde de negative oplevelser uden for specialtilbuddet. Samtidig klædte IQ-klassen ham også på, så han kunne indtage en ny position i sin folkeskoleklasse, hvormed det var muligt for ham at slippe væk fra den tidligere sociale situation. Endvidere er det også fremhævet, hvordan Hannah ikke har haft samme mulighed som Dan for at finde et fællesskab med andre som hendes selv før helt oppe i 8. klasse, hvor hun kortvarigt deltog i en talentklasse et par timer om ugen. Hermed er det også tidligere tydeliggjort, at Hannah i dag stadig befinder sig i en svær social situation i sin folkeskoleklasse.

Hermed oplever vi også, at det bliver relevant at knytte en kommentar til vores tidligere overvejelser omhandlende muligheden for blot at foretage et classeskifte som løsning på en kategorisering. Ud fra ovenstående udtalelse af Callard-Szulgit kan det tyde på, at et classeskifte i sig selv ikke er nok, dog forventes chancerne for succes optimeret, hvis den nye klasse rummer nye klassekammerater, der er på niveau med det kategoriserede barn, og hvor der bliver sat fokus på at danne fællesskab mellem disse børn. På baggrund af disse overvejelser vil dette afsnit indeholde en mere dybdegående analyse af Dan og Hannahs oplevelser af deres nuværende sociale position i folkeskoleklassen for herigennem at søge en yderligere belysning af de ændringer i deres sociale positioner siden kategoriseringen, som er skitseret i kapitel 5.

6.2.1 Dan og Hannahs nuværende sociale position i klassen

Det er i afsnit 5.1 allerede forklaret, hvordan Dan i dag opfatter sig selv som værende akkurat ligesom sine klassekammerater. Dog beskriver Dan i nedenstående citat, hvordan han har et stærkere tilhørsforhold til en bestemt gruppe af klassekammeraterne. Citatet stammer fra en storyline om Dans nuværende sociale situation i klassen, og med det indledende spørgsmål forsøger Catrine at indgå i en forhandlingssituation om Dans tidligere udtalelser omhandlende, at alle fungerer lige godt sammen i hans klasse.

- 1 Catrine : *Er der så noget i din klasse nu, hvor du så siger, at der er nogen du*
2 *hellere vil være sammen med end andre?*
- 3 Dan : *Ja det er der. Altså nu det kan ikke undgås i nutiden at man bliver delt op*
4 *i de grupper sådan med dem der altså render rundt til fester og kender*
5 *alle og sådan noget. Og så er der sådan nogen som mig, altså sådan*
6 *mere tilbageholdende og måske ikke fylder så meget sådan. Og, altså*
7 *men, altså jeg kan snakke med alle, og der er ikke noget problem der,*
8 *men altså der er den der, vi er sådan en gruppe, hvor vi som regel bare*
9 *sidder inde i frikvarteret og bare sidder og ævler om hvad der ellers er af*
10 *sådan ting og sager, altså.*
- 11 Catrine : *Mmm (bekræftende).*
- 12 Dan : *Så man kan godt mærke at man sådan er delt lidt, men det er ikke sådan*
 at jeg, nu, vi er også så gider vi ikke snakke med jer, altså det er selvom
13 *vi er delte, så er det sådan ret, alle snakker med alle, det er ikke noget.*

(Dan, lin. 103-116)

Hvor det tidligere er forklaret, at Dan før sin kategorisering positionerede sig selv som aggressiv, ses det i linje 6 i ovenstående citat, at han nu positionerer sig selv mere tilbageholdende og som en, der ikke fylder så meget. Hermed har han gennem sin skolegang ændret position i klassesammenhængen, men denne nye position sætter ham også i opposition til nogle af de andre elever i klassen, som han i linje 4-5 beskriver som dem, der fester meget og kender alle. Men umiddelbart efter disse udtalelser, skynder han sig i linje 7 at understrege, at han kan tale med

alle. Dan positionerer dog også sig selv som havende et stærkt tilhørsforhold til en bestemt gruppe i klassen gennem sit skift mellem ”mig/jeg” til brugen af ”vi”.

Ovenstående citat er derfor med til at understrege, hvor vigtigt det er for Dan at være en del af det sociale fællesskab i klassen. Her kommer det endnu engang til udtryk, at han blot ønsker at indgå som en ubemærket deltager i kammeratflokket, også selvom han måske ikke føler et lige stort tilhørsforhold til alle klassekammeraterne.

I den tidligere analyse er det også inddraget, at Hannah beretter om meget få positive sociale oplevelser med klassekammeraterne. For at kunne forstå hvor meget Hannahs oplevelser adskiller sig fra Dans oplevelser, er det nyttigt at inddrage nedenstående citat, hvor det er illustreret, hvor forskellig hun føler sig fra sine klassekammerater. Citatet er taget fra en storyline omhandlende at være anderledes end klassekammeraterne. Inden det aktuelle citat har Hannah fortalt om, hvordan hendes interesse for skolen er på et helt andet niveau end klassekammeraternes.

- 1 *Hannah* : *Så det er bare totalt forskellige niveauer, forskellige verdener, så langt*
2 *fra hinanden.*
- 3 *Johanne* : *Ja.*
- 4 *Hannah* : *Øhm, og det fører jo også til en masse misforståelser, øhm, jeg er helt*
5 *stoppet med at tale med mine klassekammerater. Jeg går andre steder*
6 *hen i frikvartererne, så leger jeg lidt med de små børn, taler med dem,*
7 *det kan de rigtigt godt lide. Øhm, så der føler jeg mig mere værdsat, fordi*
8 *når jeg taler med dem fra min klasse, prøver på at komme med mine*
9 *inputs, øhm, så er de bare sådan, jeg fatter ikke at du gider, hvis jeg*
10 *fo.., gerne vil fortælle om noget jeg har læst i en bog eller, eller et eller*
11 *andet, hvis jeg kommer frem med et, et politisk emne, jamen har I ikke*
12 *hørt det og hvad synes I om det, ej er det ikke bare forfærdeligt og vil*
13 *gerne have en diskussion i gang.*
- 14 *Johanne* : *Ja.*
- 15 *Hannah* : *Hvad er det for noget, de har slet ikke hørt om det.*
- 16 *Johanne* : *Ja.*
- 17 *Hannah* : *Altså det ender altid med at vi bliver uvenner og folk der kalder mig alt*

- 18 *muligt grimt, fordi de bare synes jeg er syg i hovedet, det er sådan gid..,*
19 *sådan noget gider normale mennesker ikke, du er også bare for underlig.*
20 Johanne : *Ja.*
21 Hannah : *Så, det er jeg træt af, så jeg undgår dem bare.*
22 Johanne : *Så du vil helst være sammen med nogle andre end dine*
23 *klassekammerater?*
24 Hannah : *Ja.*
 (Hannah, lin. 296-317)

Hannahs ordvalg i den uddragne passage sætter hende i nogle bestemte positioner, som rummer forklaring om, hvor udskilt hun faktisk føler sig. Det eneste tidspunkt hun bruger ordet ”vi” er i linje 17 i relation til at blive uvenner. I resten af citatet referer hun til ”jeg” over for ”dem”, og i linje 18-19 beskriver hun, hvordan hun oplever at blive positioneret som syg i hovedet, unormal og underlig. Citatet rummer yderligere den interessante pointe, at Hannah ikke udtaler sig om, hvad hun ytrer af meninger i samtale med sine klassekammerater, hvorved hun fremstår som den eneste modtager af skældsord.

I linje 5-7 i citatet, fremgår det, at Hannah søger værdsættelse i de små klasser i frikvartererne. Hermed positionerer hun sig selv som en person, der indgår i en samtale på baggrund af et ønske om at blive værdsat for sine holdninger og meninger. Da klassekammeraterne i forvejen har det svært ved at skulle forholde sig til Hannahs holdninger og meninger, bliver det tydeligt, at præmisserne for at indgå i et givende samspil ikke er til stede.

En anden tolkning kan også være, at Hannah søger mod de små børn, da de ikke stiller spørgsmålstejn ved hendes udtalelser. Ligeledes stiller de heller ikke krav til hende om at indgå i en ligeværdig relation, hvilket måske gør det nemmere for hende at finde sin plads, idet hun naturligt bliver opfattet som øverst i hierarkiet. Hermed ser vi også, at Hannah ikke søger værdsættelse som en ligeværdig partner i samtalerne, i stedet kan vi forstå hendes positionering som et ønske om at være formidler af sin store mængde viden til andre, der ikke opponerer mod hendes position.

Under vores observation oplevede vi i begrænset omfang Hannah indgå i dialog med enkelte af klassekammeraterne uden for undervisningssituationen, og disse dialoger oplevede vi i skarp

kontrast til vores oplevelse af hende i interviewsituationen. Disse praksisoplevelser er kort inddraget i nedenstående beskrivelse.

Forfatternes oplevelse - Vores egen forforståelse i forhold til Hannahs sociale kontakt til klassekammeraterne

Under vores to dages observation oplevede vi Hannah tilbringe nogle af sine pauser alene enten uden for klassen eller på sin plads inde i klasselokalet. Den sidste dag tilbragte hun dog et længere frikvarter med en af klassens andre piger. Da vi spurgte ind til deres daglige kontakt spøjte Hannah selv med, at pigens bedste veninde på skolen ikke var til stede denne dag, så derfor var hun villig til at nøjes med Hannahs selskab. Dernæst forklarede de samstemmende, at når de to var sammen, tilbragte de ofte deres tid uden for klasseværelset og ofte hos skolens mindre klasser.

I interviewet havde Hannah beskrevet, hvordan hun følte sig vellidt i de små klasser, og under de to pigers besøg i de mindre klasser denne dag, stod det klart for os, at børnene var vant til at være sammen med pigerne, samt at pigerne - specielt Hannah - meget hurtigt indtog en voksenrolle i samværet med de mindre børn. Hermed havde Hannah tydeligvis fundet en niche, hvor det var helt legitimt og endog forventeligt, at hun påtog sig rollen som personen med den største viden samt den største autoritet.

I løbet af vores observation havde Hannahs klassekammerater ikke brugt meget tid på at tage kontakt til os, ofte virkede de høfligt men bestemt afstandstagende. En enkelt gang lykkedes det os dog at starte en uformel samtale med to af pigerne fra klassen, hvor Hannah sad på sidelinjen i starten af samtalen, men hun blev hurtigt engageret i samtalens emne omkring placeringen og længden af frikvartererne.

Samtalen foregik mest på baggrund af spørgsmål fra os, og alle tre piger blev inviteret til at bidrage med deres svar på vores undren. Allerede ud fra de to pigers kropssprog stod det klart, at de ikke fandt Hannahs deltagelse i samtalen særligt interessant; den ene pige sad under hele samtalen med ryggen til Hannah. Hvis hun og Hannah talte sammen, foregik det derfor over pigens skulder. Men ligeledes stod det også klart for os, at det var svært for Hannah at give plads til de andre pigers fortællinger. Her var det også vores oplevelse, at Hannah havde en masse på hjertet, hun gerne ville have nogen at fortælle til, men jo mere Hannah fortalte, jo mere trak

de to andre piger sig ud af samtalen, og til sidste sluttede samtalen kun mellem Hannah og os.

På baggrund af vores observation kan vi pege på, at Hannahs sociale situation i klassen på nuværende tidspunkt er svær, og den lader til at være konstitueret gennem et længere forløb, sådan som Hannah også selv forklarer det i det ovenstående citat.

Ovenstående citat er en praksisnær illustration af den tidligere inddragelse af Callard-Szulgits postulat omhandlende, at højt begavede børn ikke altid er velfungerende på alle områder i deres liv. Hermed ikke sagt, at alle højt begavede børn kan identificere sig med Hannahs problematikker, men i citatet virker det umiddelbart for os som om, Hannah forsøger at leve op til den idealisering Callard-Szulgit beskriver af højt begavede børn. Dette tolker vi, da Hannah i citatet fremhæver, at på trods af hendes indsats er det ikke lykkedes hende at få kontakten til klassekammeraterne til at fungere, men i stedet er hun velfungerende sammen med børnene i skolens mindre klasser. Hermed ser vi, at Hannah forsøger at fremstille et billede, der stemmer overens med den idealiserede beskrivelse af et højt begavet barn, men billedet bliver lidt skævt af, at Hannahs fremstilling ikke rummer megen refleksion over, hvorfor hendes indsats med klassekammeraterne ikke har båret frugt.

På baggrund af ovenstående analyser af Dan og Hannahs nuværende sociale situation kommer vi frem til, at de hver især repræsenterer et praksiseksempel på Callard-Szulgits fremhævnings af, at ikke alle børn kategoriseret som højt begavet er velfungerende på alle livets områder. Vi ser dog forskellen på Dan og Hannahs nuværende positioner være knyttet til, om de tidligere har haft mulighed for at ændre den negative sociale position, de begge har haft som udgangspunkt. For at udbrede disse forståelser, læner vi os op at teoretiske forklaringer, som vil blive uddybet i det følgende afsnit.

6.2.2 Mulighederne for deltagelse i klassens sociale fællesskab

Ud fra ovenstående kan vi henvise til, at det i afsnit 4.5 er fremhævet, hvordan Harré nævner, at der kan være forskel på individers evner til at positionere sig. Men samtidig er det også fremhævet, at individer positionerer sig forskelligt afhængig af, hvilken social sammenhæng de indgår i. Hermed bliver det interessant at se nærmere på, om Dan og Hannahs sociale position i deres klasse kan ses i sammenhæng med deres kategorisering som højt begavet eller om der i stedet er tale om forskelle i deres sociale kompetencer. På baggrund af vores begrænsede

datamateriale oplever vi dog, at vores anvendelsesmulighed af positioneringsteorien møder sin grænse, når vi ønsker at forstå disse sammenhænge.

Positioneringsteorien tilbyder en mulighed for at se på, hvordan de sociale evner i spil kan analyseres, men det kunne have været interessant også at se nærmere på eventuelle forskelle og ligheder i Dan og Hannahs sociale kompetencer for at afgøre, om der her kunne findes en mulig forklaring på diskrepansen i deres oplevelser. For at forstå deres nuværende position kunne det således have været interessant at opnå adgang til informationer om tidligere interaktionsmønstre for at se nærmere på, hvilken udviklingshistorie Dan og Hannah har haft. Denne adgang giver vores datamateriale os dog ikke²⁶, og gennem Harrés forståelse må det i stedet blive et spørgsmål om, hvordan Dan og Hannahs forskellige positioner skal ses i nær sammenhæng med, hvorledes deres omgivelser har handlet på deres oprindelige kategorisering.

6.2.2.1 Muligheden for at bryde en position

Det er netop tidligere fremhævet, hvordan Dan har oplevet, at lærerne har taget ansvar for hans faglige udvikling, mens Hannah har oplevet lige det modsatte. Derfor tolker vi, at der i Dans tilfælde på baggrund af kategoriseringen er skabt et rum, hvor det er muligt for ham at indtage en ny position, som over tid har bidraget til, at han er blevet en accepteret del af klassen. I Hannahs tilfælde har kategoriseringen ikke medført et tilbud om en væsentlig ændring af hendes position i klassen, hvorfor hendes kompetencer stadig fremstår malplacerede, og hendes position i det sociale fællesskab har ikke ændret udtryk.

En anden forklaring af Hannahs manglende sociale fællesskab kan hentes fra Karsten Hundeides udtalelse om, at ”... *børns sociale forståelse er afgørende for, hvordan de fremtræder.*”

(Hundeide, 2004, p. 57) Her henviser Hundeide til, at samværet mellem personer ofte er af komplementær art, hvorved han trækker på positioneringsteoriens forståelse af gensidig positionering i en samtale. Her er det netop tidligere forklaret, hvordan en samtale altid vil bestå af forskellige roller, hvor samtaleparterne er med til at positionere hinanden. Hundeide understreger her, at hvis den ene part gentagne gange indgår i rollen som den svage samtalepart, vil det blive svært for personen inden for den givne kontekst at udvikle egne evner eller

²⁶ For at opnå en sådan forståelse ville vi skulle følge et individ over en længere tidsperiode for eksempel gennem løbende observation og interviews. Det er dog beskrevet i afsnit 1.5, at vi i specialet har ønsket at fokusere på en dybdegående analyse af de to allerede foretagne interviews, hvorfor vi har valgt ikke at udvide vores datamateriale ud over de supplerende observationer, vi havde mulighed for at foretage i specialets indledende fase.

omgivelsernes forståelse for, at personen burde indtage en anderledes position i fremtiden. Hermed kan der udvikle sig en selvopfyldende umyndiggørelse af en person i en given kontekst.

På baggrund af denne forståelse ses det, at det kan have været svært for Hannah at bryde de positioner, hun tydeligvis ikke selv ønsker eller forstår, hvordan hun er havnet i. Der tegnes derfor fra den tidlige skolealder en negativ spiral, hvor det ikke har været muligt for hende at udvikle den sociale forståelse, der skulle gøre hende til en del af den klassesammenhæng, hun har ønsket at indgå i. Hermed kan der også være tale om, at selvom Hannah har modtaget samme kategorisering som Dan, har det måske ikke været muligt for hende selv eller hendes omgivelser at skabe lige så gunstige vilkår for hendes udvikling af social forståelse, som det har været i Dans tilfælde. Dette er selvfølgelig blot en mulig forklaringsramme, da vi som understreget ikke har mulighed for at inddrage oplysninger om tidligere interaktionsmønstre ud fra af det aktuelle datamateriale.

På baggrund af ovenstående kan vi stille spørgsmålstegn ved Harrés opfattelse af, at individer altid er aktive agenter i deres liv. Ud fra Hundeides forståelse af Harrés teoretiske referenceramme fremgår det netop, at en selvopfyldende umyndiggørelse kan gøre det svært for individet at bryde med den sociale position, de indgår i. Dog er det set, at individet oprindelig har været en aktiv medskaber af positionen, men samtidig fremgår det, at individet på et tidspunkt kan nå til et punkt, hvor der er behov for en aktiv indsats fra omgivelserne for at bryde den negative spiral, individet selv har været med til at skabe. Hermed oplever vi også, at når børn og unge som Dan og Hannah er med til at skabe uhensigtsmæssige sociale positioner for sig selv, kan det være svært for barnet at tillære sig kompetencerne til at forhandle sin position.

6.2.2.2 Ønsket om at være ligesom de andre

I dette afsnit bliver det interessant at se nærmere på, hvorfor Dan nærer et mere brændende ønske end Hannah omhandlende muligheden for at indgå som en ubemærket del af kammeratflokken. Det er allerede beskrevet, at vi ved hjælp af positioneringsteorien kan opnå forståelse for, hvordan det har været muligt for Dan at skifte position fra at være højt begavet til at være en helt almindelig teenager ligesom de andre i klassen. Men samtidig oplever vi det ikke muligt at få en dybdegående forståelse for, hvorfor Dan så brændende ønsker at være ligesom de andre. På denne baggrund oplever vi det givtigt at skabe en forståelsesramme uden for positioneringsteorien, og til dette formål kan vi inddrage Marianne Hedegaards reference til Elkonins tre udviklingsperioder for et barn.

Her beskriver Hedegaard, hvordan det ses, at barnet gennem sin opvækst har tre forskellige perioder for at udvikle motiver og erkendelse til at klare sig som voksne. Første periode er spædbarns- og småbarnsalderen, hvor barnets motiver er knyttet til den emotionelle kontakt og dets erkendelse er knyttet til mestring af sin nære verden. Efterfølgende bygges anden periode på, hvor barnet er i børnehavealderen og den tidlige skolealder. Her er motivationen tilknyttet mestring af de voksnes verden, og erkendelsen omhandler tilegnelse af de metoder og færdigheder, som skolen mener nødvendige for at indtræde i den voksnes verden. Den tredje periode spænder over den sene skolealder og ungdomsperioden, hvor barnets motivudvikling er rettet mod et person- og samfundsengagement, og erkendelsesudviklingen omhandler tilegnelse af metoder til refleksion over og mestring af både person-, arbejds- og samfundsrelationer (Hedegaard, 1995, pp. 60-61).

For at skabe en forståelsesramme for Dans sociale ønsker er det anden og tredje periode, der bliver relevante, da disse retter sig mod skolens aktiviteter. Dan beskriver netop, hvordan IQ-klassen hjalp ham til at komme tilbage på sporet, da den både hjalp ham til at forstå, hvorfor det var vigtigt for ham at komme i skole, men også hvordan han kunne opbygge sociale relationer. Her ses udviklingen fra først at være motiveret for at indgå i personengagementer til læreren, så til de andre elever i IQ-klassen, og til sidst bliver det muligt at forstå hans brændende sociale ønsker for indgåelsen af venskaber i den større klassesammenhæng som en del af en helt naturlig udviklingsproces, alle børn og unge gennemgår. Ud fra denne forståelsesramme kan vi derfor åbne op for en forståelse af, at Dans ønsker bliver så brændende, fordi han tidligere har haft svært ved at indgå i de sociale fællesskaber på en naturlig måde, og når hans omgivelser er med til at ændre hans deltagelsesvilkår, har behovet for at følge den normale udvikling i folkeskoleklassen derfor været stigende i takt med alderen.

Ud fra ovenstående forståelse kan vi endvidere beskrive, at vi ikke anser det for muligt for Hannah at følge samme udvikling som Dan, da hun grundlæggende ikke har fulgt samme skolemæssige udvikling som ham. Da det ikke er muligt for os at give en beskrivelse af deres personlige udvikling, kan vi blot påpege, at de ud fra en tolkning af deres egne oplevelser ikke har haft samme deltagelsesvilkår på baggrund af deres kategorisering.

6.3 Afrunding

I dette kapitel er det nu beskrevet, hvordan vores analyser viser, at kategoriseringen får forskellig betydning for Dan og Hannahs position i deres folkeskoleklasse. Her har vi flere gange berørt, at

det ikke i sig selv er kategoriseringen, der er med til at ændre det kategoriserede barns positionering i klassen, i stedet er det den aktuelle reaktion på kategoriseringen, der er med til enten at fastholde eller virke udviklingsskabende for det kategoriserede barn. Ligeledes har vi set, at selvom barnet selv er aktivt medskabende i sine positioneringer, kan barnet have brug for omgivelsernes hjælp til at skabe mere gunstige positioner at indtage, og i dette arbejde kan kategoriseringen være en mulighed for at se nye deltagelsesmuligheder for det enkelte barn.

Når ovenstående er sagt, skal vi dog kort nævne en kritik af anvendelsen af positioneringsteorien i ovenstående analyser. Når vi tillægger omgivelserne så stort et ansvar for de kategoriserede børns udvikling, beder vi samtidig læseren have in mente, at positioneringsteorien hjælper os til at skitsere en ideel situation, som desværre måske ikke alle steder lader sig udføre i praksis. For eksempel er det illustreret, hvordan Hannahs lærere formentlig ikke har særligt meget overskud til at tage ansvar for Hannahs faglige og sociale udvikling. Dog kan læseren tage ovenstående analyser og diskussioner som vores opfordringer til handlinger i praksis.

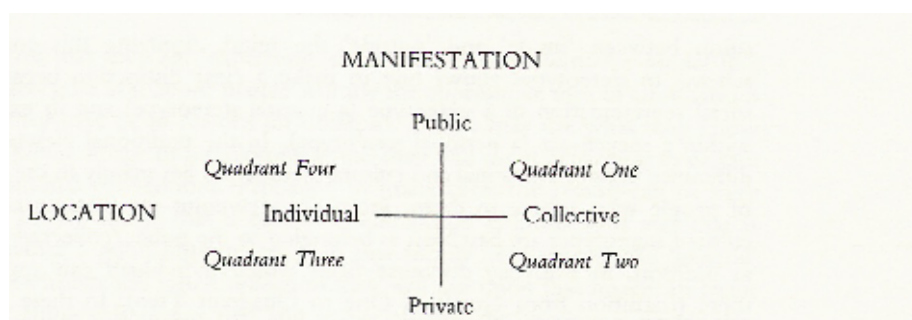
Da det nu er beskrevet, hvordan kategoriseringen kan have betydning for Dan og Hannahs både faglige og sociale position, er det interessant at udfolde, hvordan den ydre kategorisering påvirker Dan og Hannahs identitetsfølelse, hvorfor dette vil være omdrejningspunktet i det følgende afsnit.

7 Identitetsudvikling i lyset af en kategorisering

Dette empiriske analysekapitel vil tage sit afsæt i specialets andet område for undren; Barnets tanker om sig selv på baggrund af sin interaktion med andre. På denne baggrund retter vi opmærksomheden mod, hvorledes en identifikation med kategoriseringen kan påvirke det kategoriserede barns position i folkeskoleklassen.

7.1 En identifikation med kategorien

Kapitlet vil tage udgangspunkt i den teoretiske model omhandlende rummet for placeringen af psykologiske fænomener, som blev præsenteret i afsnit 3.2.1. Modellen beskriver gennem fire kvadranter, hvordan individet kan appropriere og privatisere omgivelsernes ytringer, så de bliver en bestandig del af individets selvopfattelse. Modellen ser således ud:



Figur 6 Rummet for placeringen af psykologiske fænomener (Van Langenhove & Harré, 1999c, p.131)

Ifølge modellen starter vores problemfelt med, at en PPR-psykolog kategoriserer vores interviewpersoner som højt begavede, hvilket er illustreret som kvadrant et. De tidligere offentlige forklaringsrammer for Dan og Hannahs adfærd, har som tidligere beskrevet ifølge dem selv omhandlet henholdsvis aggressiv eller irriterende. Hermed har kategoriseringen givet mulighed for at skabe en ny offentlig forståelse, som er væsentlig anderledes end den tidligere.

I forhold til dette skal der inddrages overvejelser omhandlende legitimering i form af kategoriseringens forklarende rolle. Her er det netop beskrevet, at Dans tidligere adfærdsmæssige problemer og Hannahs tidligere mange irriterende spørgsmål var meget forstyrrende for omgivelserne. Men kategoriseringen har hermed betydet en ny forståelsesramme og dermed også en legitimering af deres adfærd. På denne baggrund kan der stilles spørgsmålstejn ved, om Dan og Hannahs tidligere adfærd ansås som illegitim, mens en kategorisering er med til at danne en baggrundsforståelse, som er acceptabel for omgivelserne, hvorfor adfærden også bliver mere plausibel for omgivelserne at acceptere. Da disse tanker peger

i en samfundsrelateret retning, vil vi forlade dem her og tage dem op igen i kapitel 8, blot skal det her holdes in mente, at kategoriseringen som udgangspunkt har været med til at give en ny offentlig forståelsesramme for Dan og Hannahs tidligere forstyrrende adfærd.

I interviewene ses det da også flere steder hos både Dan og Hannah, at de accepterer at blive kaldt dygtigere end klassekammeraterne, og i flere tilfælde bringer både Dan og Hannah selv på banen, at de er blevet omtalt som højt begavede eller havende en højere intelligens. Dan omtaler det bl.a. i sammenhæng med sin deltagelse i IQ-klassen.

Det følgende citat er taget fra en storyline omhandlende Dans identifikation med en gruppe særligt intelligente elever. Forud går Dans forklaring om, at han har gået i IQ-klassen, hvorfor Catrine beder om en uddybende beskrivelse af denne klasse.

-
- 1 Catrine : *Kan du prøve at beskrive lige hvad det er?*
2 Dan : *Det var en mmm specialklasse som skolen oprettede for særligt*
3 *intelligente elever, som er baseret ud på, baseret på*
4 *sundhedsplejerskens²⁷ sådan analyse af vores hoved, der, der fandt de*
5 *frem til vi var en fem stykker (...).*
 (Dan, lin. 33-36)
-

I citatet beskrives noget meget karakteristisk for begge interviews, nemlig at fortællingerne indeholder indirekte beskrivelser af andres kategorisering af Dan og Hannah som højt begavede; Dan omtaler sig selv som værende en del af en gruppe særligt intelligente elever, og Hannah beskriver, hvordan hun fik at vide, at hun var højt begavet. Det vil også sige, at i disse eksempler omtaler hverken Dan eller Hannah direkte sig selv som højt begavet eller særligt intelligent, men de henviser til andres omtaler af dem. Hermed indikeres, at de begge har foretaget en bevægelse fra kvadrant et, hvor kategoriseringen er offentlig til kvadrant to, hvor de selv kan anvende kategoriseringen i en tingsliggjort reference. Det vil sige, at de kan anvende kategoriseringen i samtale om sig selv, men dette betyder ikke nødvendigvis, at kategoriseringen er en del af deres selvforståelse.

²⁷Dan husker i det talende øjeblik, at det er sundhedsplejersken, der har foretaget testningen af ham, senere nævner han dog, at det er en psykolog, der har foretaget testningen. Denne psykolog er den tilknyttede PPR-psykolog.

Faktisk har Dan meget svært ved at bedømme, om han stadig er mere intelligent end andre, hvilket illustreres i nedenstående citat. Citatet er taget fra en storyline omhandlende Dans opfattelse af sig selv i forhold til andre. I citatet er Dan ved at beskrive, hvordan han i dag oplever at være ligeværdig med klassekammeraterne.

1 Dan : (...) Altså, det, altså jeg ved godt jeg måske, dengang, jeg ved ikke
2 om, altså måske også stadigvæk nu har en sådan højere intelligens
3 end gennemsnittet, men altså det er ikke sådan noget der sådan får
4 mig til og føle mig hverken højere eller lavere end andre, hverken
5 fagligt eller socialt altså.

(Dan, lin. 319-323)

Ud fra ovenstående beskrivelser ses det, at Dan bruger ordene særligt eller højere intelligent om sig selv, men samtidig fremgår der også en usikkerhed omkring rigtigheden i stadig at identificere sig med kategoriseringen. Hermed stiller vi os usikre over for, om Dan på nuværende tidspunkt forbinder sine tanker og følelser med det at være højt begavet, hvilket skitserer en bevægelse til kvadrant tre. Ligeledes stiller vi os tvivlsomme over for, om Dan i dag har foretaget en bevægelse mod kvadrant fire, da denne vil medføre, at individet selv skal bringe den oprindelige kategorisering på banen. I citatet ser vi netop, at han bringer kategoriseringen på banen, da denne er udgangspunktet for hans deltagelse i interviewet, men samtidig er det tydeligt, at han stiller sig tvivlsom over for aktualiteten af kategoriseringen.

Her kan der selvfølgelig være et spørgsmål om, om Dan kun stiller sig tvivlsom over for den oprindelige kategorisering for at underbygge sine tidligere forklaringer på, at han ikke adskiller sig fra klassekammeraterne. En anden forklaring kan være, at han er påvirket af en samfundsmæssig diskurs, som stemmer overens med den jantelov, Hannah har nævnt i forbindelse med hendes oplevelse af kategoriseringen. På baggrund af positioneringsteorien vælger vi dog at fremhæve en tredje forståelse, hvor det er muligt, at Dan oprindeligt har identificeret sig med kategoriseringen, men at han måske ikke længere har samme behov for at forstå sig selv som værende højt begavet.

Vi synes endvidere at kunne spore en vis lettelse i citatet over, at det ikke længere er nødvendigt for ham at identificere sig med kategoriseringen. Her henvises til hans brug af ordet ”dengang” i

linje 1 stillet i kontrast til brugen af ordet ”nu” i linje to. Derfor tolker vi, at Dan har gennemgået forskellige faser, hvor kategoriseringen har haft forskelligartede betydninger for hans egen og omgivelsernes forståelse af ham som person. Hermed opfatter vi også som tidligere nævnt, at kategoriseringen har været med til at ændre den offentlige forståelse af Dan. Så i takt med at andres fordomme omkring ham som værende højt begavet har ændret sig til, at han nu bare er en del af klasse, ser vi tegn på, at Dans forståelse af sig selv har foretaget en parallel udvikling. Hermed tolker vi også, at frem for at Dan har privatiseret kategorien højt begavet, hvilket ville skille ham væsentligt ud fra klassekammeraterne, har omgivelserne givet ham muligheden for i stedet at privatisere en opfattelse af, at han er speciel.

Ovenstående tolker vi, da Dan gentagne gang inddrager eksempler på, at han i dag føler sig speciel. Men da lærerne i dagligdagen gør flere tiltag for, at alle eleverne skal føle sig specielle, oplever Dan sig ikke som grundlæggende anderledes end de andre elever, da normen er at være speciel. Hermed opfatter vi, at der er sket ændringer i det offentlige rum, som har gjort, at Dans kategorisering ikke nødvendigvis bliver ved med at være aktuel. På denne baggrund kunne det tyde på, at kategoriseringen både nu og tidligere har været et redskab for Dan og hans omgivelser i tilrettelæggelsen af hans undervisning. Hermed er der måske også skabt mulighed for en ny position til Dan i den klassemæssige sammenhæng. Men dette forudsætter ikke nødvendigvis, at kategoriseringen i dag behøver at have hovedvægten i konstitueringen af Dans selv, selvom den måske tidligere har indtaget en mere betydningsfuld plads på området.

I denne tolkning kan vi læne os op ad Hertz opfattelse af, at diagnoser (eller i vores tilfælde; kategoriseringer): ” (...) blot er udtryk for udvalgte øjebliksbilleder af det individuelle barn eller unge menneske på et tidspunkt, hvor problemerne ofte fremtræder med en sådan intensitet, at nogle oplever behov for en nærmere undersøgelse.” (Hertz, 2008, p. 97, originale markeringer) Dette tyder på at være sket i Dans tilfælde, hvor hans lærere oprindeligt oplevede et behov for en nærmere undersøgelse, hvorefter kategoriseringen som højt begavet blev givet, og denne blev efterfølgende handlet på fra omgivelsernes side. Dette har ledt frem til Dans ovenstående udtalelse, hvor han i dag kan komme helt i tvivl, om han faktisk stadig er højere begavet end sine klassekammerater. På baggrund af Dans oplevelser kan vi derfor stille spørgsmålstejn ved, om kategoriseringer bliver ved med at være aktuelle, eller om de burde revurderes med jævne mellemrum af de professionelle samarbejdspartnere for at skabe de bedste udviklingsvilkår for det kategoriserede barn. I Dans tilfælde tyder det på, at både han selv og hans omgivelser i dag ikke længere har samme behov for kategoriseringen som tidligere.

Når vi gennemgår Hannahs interview bliver det tydeligt, at det faktisk kun er én enkelt gang, hun refererer til sin høje begavelse, hvilket sås i det tidligere inddragede citat i afsnit 5.2, hvor Hannah fortæller om lærernes reaktion på hendes intelligenstagning, som viste, at hun har højt begavet. Men selvom hun ikke direkte inddrager ordene eller relaterede ord i resten af interviewet, får vi en fornemmelse af, at hun taler på baggrund af, at hun er udvalgt til interviewet, fordi hun er højt begavet, hvorfor det ikke er nødvendigt for hende at bruge ordene. I stedet er hele interviewet gennemsyret af beskrivelser omhandlende, hvordan hun på baggrund af sin kategorisering tilbage i 2. klasse har fået en referenceramme for, hvorfor hun er så forskellig fra sine klassekammerater.

Hannahs interview rummer mange eksempler på, hvordan hun føler sig anderledes udviklet på et socialt plan end klassekammeraterne, men der ses ligeledes utallige eksempler på, hvordan hun føler sig fagligt fanget på et alt for lavt niveau, fordi lærerne tvinger hende til at følge med i den fælles undervisning. Dette ses illustreret i nedenstående citat, som er taget fra en storyline omhandlende Hannahs oplevelse af undervisningens besnærende rammer. Før citatet har Hannah beskrevet, hvordan hun finder det irriterende at skulle deltage i undervisningen på samme præmisser som klassekammeraterne i stedet for at få lov til at arbejde med noget selv.

-
- 1 *Hannah* : *Altså det, det gør mig trist på en eller anden måde, at min lærer*
2 *ikke, at min lærer ikke bare kan forstå at, at nu arbejder jeg bare.*
3 *Johanne* : *Ja.*
4 *Hannah* : *Fordi jeg, jeg kan sagtens, øh, finde ud af det som du har bestemt*
5 *der skal ske i den her time og så vil jeg gerne bare have lov til at*
6 *arbejde for mig selv og ikke. Jeg synes der er rigtig meget der*
7 *foregår på klassen, altså hvor hele klassen skal være med og så*
8 *bliver man ligesom tvunget ned i et tempo, øhm, og det er ligesom*
9 *når man køre på cykel, hvis man køre for langsom så vælter man.*

(Hannah, lin. 426-434)

I citatet ses det, at Hannah tager udgangspunkt i et ønske om, at lærerens viden om hendes bedre faglige forudsætninger burde medføre en forståelse for, at hun skulle have lov til at arbejde selv. Hendes cykel-metafor vidner også om, at hun finder undervisningen tilrettelagt efter helt andre præmisser end dem, hun har behov for. Hermed positionerer hun sig selv som meget dygtigere

end de andre, dog uden at inddrage en direkte benævnelse af sin højere begavelse. Ovenstående citat rummer også indikationer på, at det er svært for Hannah at forstå, hvorfor hun er nødsaget til at følge klassens tempo, hvilket kan lede tankerne tilbage til den tidligere diskussion omhandlende Hannahs sociale forståelse i klassemæssige sammenhænge.

For at se nærmere på identitetsudviklingen i forhold til kategoriseringen har vi allerede nævnt bevægelsen fra kvadrant et til to, og i ovenstående kan vi se, at Hannahs tanker og følelser er tæt knyttet til, at hun oplever sig selv værende meget højere begavet end sine klassekammerater, hvilket indikerer en bevægelse til kvadrant tre. Ud fra denne forståelse bliver det også tydeligt, at Hannah er blevet bærer af den oprindelige kategorisering, da hun selv bringer den indirekte på banen gennem sine beretninger.

På baggrund af ovenstående beskrivelse opfatter vi, at Hannah har foretaget en privatisering af sin kategorisering som højt begavet på trods af, at hun ikke selv inddrager ordene højt begavet direkte. Med denne opfattelse kan vi dog også pege på, at Hannahs fortællinger rummer forklaringer på, at kategoriseringen mest har været Hannahs eget redskab til at forstå sig selv, mens hendes oplevelse er, at omgivelserne ikke har været så interesseret i at handle i samspil med hendes brug af kategoriseringen som et redskab. Men tidligere er det bragt på banen, at Hannahs omgivelser jo rent faktisk har forsøgt med tiltag i form af klasse- og skoleskift, mens Hannahs oplevelser er, at den ikke har været nok i spil i forhold til tilrettelæggelsen af hendes daglige undervisning.

I Hannahs tilfælde tegner der sig ud fra citatet derfor et billede af, at det i hendes tilfælde også kunne være givtigt at tage hendes kategorisering op til jævnlig revision, så hun og lærerne sammen kunne få skabt adækvate undervisningsrammer, som begge parter kan finde tilfredsstillende.

Ud fra vores forståelse af Dan og Hannahs forskelligartede forhold til kategoriseringen kan vi derfor pege på, at en vigtig forskel i deres oplevelser handler om, at Dan i dag ikke længere finder det nødvendigt udelukkende at bygge sin identitet op omkring sin høje begavelse, hvilket måske hovedsageligt skyldes omgivelsernes handlinger på baggrund af kategoriseringen, hvormed den har haft betydning for tilrettelæggelsen af Dans daglige skolegang.

7.2 Kategoriseringens plads i uformelle samtaler

Når vi i ovenstående afsnit når frem til, at det er svært at afgøre, hvor stor en betydning, kategoriseringen som højt begavet indtager i identiteten, kan det være relevant at inddrage Harrés forståelse af selv1 og personaer. I denne forståelse er det netop i afsnit 3.2.2 skitseret, at selvom en persons selv1 indeholder visse forestillinger, så er det ikke alle disse forestillinger, der bringes i spil i alle sociale sammenhænge. Hertil inddrager Harré en persons forskellige personaer for at beskrive, hvordan en person bringer forskellige dele af sit selv i spil, afhængig af hvilken social situation personen befinder sig i.

Ud fra denne baggrundsforståelse bliver det interessant at vende tilbage til det tidligere inddragede citat af Hannah, hvor hun omtalte den store distance til sine klassekammerater, for at se nærmere på, hvorfor det er så svært for Hannah at indgå i en samtale med klassekammeraterne. Her bliver det aktuelt at se nærmere på følgende del af citatet:

-
- 1 Hannah : *(...) fordi når jeg taler med dem fra min klasse, prøver på at komme med*
2 *mine inputs, øhm, så er de bare sådan, jeg fatter ikke at du gider, hvis jeg*
3 *fo..., gerne vil fortælle om noget jeg har læst i en bog eller, eller et eller*
4 *andet, hvis jeg kommer frem med et, et politisk emne, jamen har I ikke*
5 *hørt det og hvad synes I om det, ej er det ikke bare forfærdeligt og vil*
6 *gerne have en diskussion i gang.*
7 Johanne : *Ja.*
8 Hannah : *Hvad er det for noget, de har slet ikke hørt om det.*
9 Johanne : *Ja.*
10 Hannah : *Altså det ender altid med at vi bliver uvenner og folk der kalder mig alt*
11 *muligt grimt (...).*

(Hannah, lin. 302-312)

I citatet fremgår det, at de personaer Hannah bringer i spil i samtale med klassekammeraterne stemmer dårligt overens med de forventninger og krav, den sociale situation stiller. Hannah har netop på baggrund af tidligere dårlige oplevelser erkendt, at klassekammeraterne ikke er interesseret i diskussioner om politik eller bøger. Derfor kan det også tolkes, at de personaer hun formår at bringe i spil i praksis ikke giver hende adgang til det sociale fællesskab. På denne

baggrund forbliver det dog uvist, om Hannah her taget et aktivt eller nødtvunget valg, når hun efterfølgende forklarer, at hun i dag ikke længere taler med sine klassekammerater.

En forklaring er allerede inddraget i forhold til Hundeides tanker om selvopfyldende umyndiggørelse gennem fastlåsning i en bestemt position. En anden forklaring kan på baggrund af Hannahs egen forståelse være, at hun blandt andet på baggrund af de evner, der har fordret kategoriseringen som højt begavet, ikke formår at bevæge sig ned på klassekammeraternes niveau. En tredje forklaring i stil med Hundeides forklaring kan være, at hun gentagne gange har modtaget en negativ feedback fra klassekammeraterne, hvorfor det ikke har været muligt for hende at udvikle de adækvate personaer at sætte i spil sammen med klassekammeraterne. Dette er dog svært at afgøre uden et indgående kendskab til Hannahs tidligere samspil med klassekammeraterne, hvorfor emnet må forblive bestående af interessante hypoteser.

Dans beskrivelser af sit samvær med klassekammeraterne indeholder helt andre interessefællesskaber, hvilket han beskriver i et tidligere inddraget citat. Af dette citat bliver nedenstående lille udpluk interessant.

-
- 1 *Dan* : *(...) men altså der er den der, vi er sådan en gruppe, hvor vi som regel*
2 *bare sidder inde i frikvarteret og bare sidder og ævler om hvad der ellers*
3 *er af sådan ting og sager, altså.*
(Dan, lin. 109-112)
-

I dette citat ses, at Dan indgår i samtaler, der ikke nødvendigvis antager en så formel karakter, som dem Hannah beskriver. Selvfølgelig er det uvist, om Dans gruppe af kammerater diskuterer politik eller bøger, men ud fra linje 2 og 3 i citatet tyder det på, at ”ævl” og ”ting og sager” kan indeholde mange forskellige og også meget uformelle emner. På denne baggrund tolkes det derfor, at Dans personaer er afstemt den sociale kontekst, han aktuelt beskriver. Selvom Hannah andre steder i sit interview beskriver interessante samtaler og diskussioner med sine venner uden for skolen er det vigtigt at fastholde, at disse sociale sammenhænge indeholder andre krav til samvær, end dem klassekammeraterne tydeligvis opstiller.

7.3 Afrunding

Ud fra ovenstående skal det derfor ikke udelukkes, at kategoriseringen som højt begavet er eller har været en del af både Dan og Hannahs selv1, men i så fald kan der illustreres en forskel på, hvordan de ønsker eller formår at indgå i sociale sammenhænge, hvor der ikke er fokus på deres anderledes forudsætninger. Denne diskussion gør det også interessant at bevæge os lidt væk fra vores hidtidige individfokus og i stedet at se nærmere på, hvad det er for nogle samfundsmæssige diskurser, vores to interviewpersoner må manøvrere i, når de skal forsøge at handle ud fra en kategorisering som højt begavet.

8 Kategoriseret på baggrund af en samfundsmæssig diskurs

Da de to ovenstående empiriske analysekapitler har behandlet vores to områder for undren, vil vi i dette kapitel sætte de to områder i en samfundsmæssig ramme for at belyse den diskurs folkeskolen er indlejret i, samt hvordan denne diskurs kan påvirke den daglige tilgang til det kategoriserede barn.

Vores analyse af interviewene viste blandt andet, hvordan Hannah oplevede at hendes muligheder for at få noget ud af undervisningen blev forstyrret af den megen uro i klassen. Blandt andet på denne baggrund finder vi det relevant at se nærmere på, hvilken adfærd skolen anser som ønskværdig. Vi vil derfor i dette kapitel først belyse, hvilken moralsk orden der kan siges at komme til udtryk i Dan og Hannahs oplevelser af folkeskolen. Herefter ser vi nærmere på, om folkeskolens moralske orden kan ses som udtryk for en samfundsmæssig diskurs

8.1 Den moralske orden i folkeskolen

- 1 Dan : (...) Men altså det, det har helt sikkert hjulpet mig med sådan og se
2 at, selvom at det man laver det ikke nødvendigvis er det allermest
3 spændende, så er det meget, altså så er det stadig vigtigt at følge
4 med i det og få, få lavet sine ting og sådan noget for senere at
5 kunne få en uddannelse.

(Dan, lin. 41-44)

Ovenstående citat er taget fra en storyline, der handler om Dans identifikation med gruppen af særligt intelligente elever. Forud for citatet har Catrine bedt Dan fortælle om IQ-klassen, og Dan har forklaret, hvordan og hvorfor holdet blev oprettet. Afslutningsvis i storylinen foretager Dan en moralsk positionering af sig selv, og det er netop denne, som er fremstillet i ovenstående citat. Dan betoner her, hvordan han på baggrund af IQ-klassen nu formår at følge rollerne som en elev og samfundsborger, der forstår vigtigheden af uddannelse. På denne måde udtrykker Dan en herskende moralsk orden, som indebærer bestemte forpligtigelser, hvilket i dette tilfælde er at få en uddannelse. For at kunne leve op til denne moralske orden må Dan følge med i skolen, hvorigennem Dan udstikker retningslinjer for en moralsk orden, der virker legitimerende for en

bestemt adfærd. Denne legitimerende adfærd beskrives af Dan og Hannah som den adfærd, der forventes af skolen, men som ikke altid hersker i deres individuelle folkeskoleklasser.

I nedenstående citat fremgår det, at Hannah opfatter skolen som det sted, man kan lære, da hun forbinder lyst til skolen og lysten til læring. Dette citat er taget fra en storyline, der omhandler det at være anderledes end sine klassekammerater, og forud for følgende udtalelse har Johanne bedt Hannah beskrive netop dette.

-
- 1 *Hannah : Lysten til skolen, så er det alligevel på et andet niveau end mine*
2 *klassekammeraters, de er bare totalt ligeglade og de, altså de har*
3 *ikke lysten til at lære. Jeg har lyst til at lære, øhm, de er bare*
4 *sådan, årh fuck skolen mand og jeg gider ikke og skal vi ikke bare*
5 *aftale at vi ikke møder op i morgen, det kunne være helt vildt fedt*
6 *hvis læreren bare kom og så var hele klassen tom og, jeg kan slet*
7 *ikke sætte mig ind i deres tankegang, øhm, og de kan jo så heller*
8 *ikke sætte sig ind i min.*

(Hannah, lin. 288-294)

Hannah foretager her en moralsk positionering af sig selv, som levende op til sin rolle som elev. Denne rolle indebærer tilsyneladende læring, hvilket hun beskriver sig selv som havende lyst til. Samtidig positionerer hun sine klassekammerater som ikke levende op til denne rolle, da de ifølge hende ikke har lyst til at lære, og derfor ikke ønsker at møde op i skolen. Hermed viser Hannah også, at hun ikke oplever sig selv som en del af klassen, da hun anvender ”jeg” over for ”de”. Idet Hannah dog tilsyneladende er den eneste, der lever op til rollen som elev, kan der stilles spørgsmålstegn ved, om der hersker en moralsk orden i klassen, som står i modstrid til den, skolen ønsker.

På baggrund af Hannahs udtalelse kan det formodes, at klassens elever forsøger at leve op til en rolle som ung og selvstændig, samt at denne moralske orden får præcedens over elevrollen. Hvis Hannahs klassekammerater således lægger vægt på at leve op til en anden rolle end elevrollen, mens Hannah selv forsøger at leve op til folkeskolens moralske orden, vil det således være problematisk for hende at opnå et fællesskab med sine klassekammerater. Hannah kan dermed være tvunget til at vælge mellem skolen og rollen som ung. På baggrund af Hannahs udtalelser

om hendes nuværende forhold til sine klassekammerater, kan det tyde på, at hun har valgt skolen.

Med udgangspunkt i Dans interview bliver det endvidere tydeligt, at skolen forsøger at standse adfærd, som menes at kunne hindre læring. Som tidligere beskrevet i afsnit 5.1 anså Dans skole ham tidligere for at have et voldsomt temperament, og Dan beskriver selv, hvordan hans temperament kunne udmønte sig i aggressiv adfærd over for de andre i klassen. Skolens reaktion på dette var, at sende Dan til psykolog. Det er således tydeligt, at skolen ønskede at finde en løsning på denne uhensigtsmæssige adfærd.

Hannah beskriver også, hvordan lærerne forsøger at opnå en adfærd hos eleverne, som muliggør læring. Følgende citat er fremdraget fra en storyline, der handler om, at Hannah opfylder den gode elevrolle, hvilket medfører, at hun er anderledes. Forud for citatet har Johanne spurgt ind til, hvilke lærere Hannah bedst kan lide at have timer med. Hannah besvarer dog ikke dette spørgsmål men drejer samtalen over på, hvordan uroen i klassen forhindrer, at hun kan få noget ud af undervisningen.

-
- 1 Hannah : (...) jeg ville ønske at det [undervisningen] , det kunne være noget,
2 noget mere målrettet på en eller anden måde, eller at eleverne var
3 mere målrettede, altså sådan så alle kunne få noget mere ud af den
4 undervisning der er. Øhm, fordi at, ja, jeg synes det er ærgeligt
5 når det, når det er emner der interesserer mig at jeg ikke kan høre
6 læreren fordi at de andre råber og læreren hele tiden skal stå og
7 råbe ti nu stille og nu bliver I nødt til at lytte og vi er på den og den
8 side, der er en rigtig, der er rigtig meget spildtid.

(Hannah, lin. 52-59)

Igen positionerer Hannah sig selv som et modstykke til de andre i klassen, da hun anvender ”jeg” over for ”de”. Yderligere har hun en interessant anvendelse af ordet ”eleverne” i linje 2, der kunne tyde på, at der findes visse elementer af det at være elev, som hun ikke forbinder med sig selv, hvorfor hun distancerer sig fra denne betegnelse. Disse elementer kunne eksempelvis omhandle ikke at være målrettet. Hannah positionerer således sig selv i linje 4-8 som en martyr, der må udholde de andre i sin klasse. Herigennem positionerer hun samtidig lærerne som

magtesløse og uden for kontrol til at skabe den ønskelige skoleadfærd, hvorfor Hannah og klassekammeraternes faglige udvikling mindskes. Idet der herigennem berettes, at de andre elever ikke agerer, som lærerne ønsker, foretager Hannah en tilsigtet positionering af de andre elever, da de således falder uden for skolens moralske orden.

Hannahs ovenstående fortælling adskiller sig meget fra Dans, da han kan berette om anderledes forhold i sin klasse. Følgende citat er taget fra en storyline om betydningen af IQ-test, og følgende brudstykke herfra tager udgangspunkt i et spørgsmål, der handler om, hvorvidt Dan modtager andre former for undervisning end resten af klasse. Dan forklarer, at det gjorde han tidligere, men i dag får han blot lidt ekstra opgaver, hvis han er færdig før de andre. Herefter følger nedenstående citat:

-
- 1 *Catrine* : *Tænker du at lærerne har ressourcer nok til at gøre det, eller har*
2 *de tid nok?*
3 *Dan* : *Altså ja, tid det har de masser af, fordi vi er, altså jeg tror, jeg*
4 *synes niveauet i vores klasse ligger, det ligger sådan ret højt, altså.*
5 *Catrine* : *Okay.*
6 *Dan* : *De er, der mange der bare sådan pukler derudaf og bare sidder for*
7 *sig selv og regner, eller laver hvad det nu er vi lige skal ikke også.*
8 *Så, mm, altså der er, det virker som om de har masser af overskud*
9 *til sådan ligesom og hjælpe hvor der er behov for det.*

(Dan, lin. 549-556)

Dan positionerer her sig selv som en del af klassen gennem sin anvendelse af ”vi”. Samtidig positionerer han i linje 4 både sig selv og de andre elever som værende gode elever, der alle er fagligt dygtige. Dan fremstiller endvidere en adfærd blandt eleverne i linje 6-7, som tilsyneladende giver lærerne overskud. I citatet beskriver Dan således sin klasse som fokuseret på læring og timernes faglige indhold, hvorfor lærerne ikke behøver bruge unødigt energi på at holde fokus. I stedet kan de blot beskæftige sig med at hjælpe eleverne, når de skulle møde faglige udfordringer.

Som modstykke til ovenstående eksempel beskriver Hannah et eksempel på en adfærd, som lærerne ikke ønsker. Nedenstående citat er taget fra en storyline, der har fokus på manglende

udfordring i undervisningen. Hannah beskriver her, hvordan de andre elevers manglende forberedelse til timerne hindrer, at tiden kan bruges på andet end den gamle lektie.

- 1 Johanne : *Så det holder dig lidt tilbage, at, at de andre i klassen ikke er så*
2 *engagerede?*
- 3 Hannah : *Ja, det holder mig meget tilbage og, det gør jo som sagt så også,*
4 *at, øh, at jeg keder mig fordi at, det ved jeg godt, det var lektien.*
- 5 Johanne : *Ja.*
- 6 Hannah : *Og så prøver, og så har jeg det med at læse foran i bøger, så imens*
7 *at læreren gennemgår en masse andet, så sidder jeg bare og læser i*
8 *mine andre skolebøger og så får jeg skældud fordi jeg ikke følger*
9 *med i timen og så siger jeg, ja men det ved jeg jo godt, må jeg så*
10 *ikke læse noget andet i stedet for, nej nu skal du følge med.*
- (Hannah, lin. 129-137)
-

Hannah positionerer i citatet sig selv som en martyr, der må bære over med sine klassekammerater og lærere. Hannah foretager endvidere en personlig positionering, når hun i linje 6-8 beskriver, hvordan hun afviger fra rollen som elev, da hun vælger ikke at følge med i undervisningen. Denne type adfærd er tydeligvis ikke i overensstemmelse med skolens moralske orden med hensyn til elevrollen, da læreren forsøger at få Hannah til at ændre opførsel. Her kan der stilles spørgsmål ved, om lærerens rettelse af hende skyldes, at der gælder ens adfærdsregler for alle, eller om lærerne forventer en bedre opførsel af hende, fordi hun burde være dygtigere. Set ud fra Hannahs perspektiv virker det dog mest som om, hun føler sig straffet for at have lavet lektier, mens de andre elever bliver belønnet i timerne for ikke at have forberedt sig.

Med udgangspunkt i de to interviews viser det sig, at der er flere lighedstegn mellem Dan og Hannahs opfattelser af deres skolars forestillinger om elevrollen. Hermed fremkommer en tanke om, at der blandt landets skoler er bred konsensus i forhold til ønsker om elevernes adfærd. En sådan mere generel moralsk orden, ville vi i så fald også være påvirket af, da vi har bevæget os gennem uddannelsessystemet.

Forfatternes oplevelse - Under stadig påvirkning af skolens moralske orden

I dag er det ved at være mange år siden, vi forlod folkeskolen, og på mange måder mener vi selv, at vi mere eller mindre har glemt, hvordan undervisningen helt præcist fungerede. Derimod har vi klare minder om de sociale elementer i forhold til vores gamle klassekammerater, såsom skiftende bedsteveninder og den snak i timerne, dette medførte. Da vi skulle ud og observere i Hannahs klasse, tænkte vi derfor på forhånd, at vi ville føle os fremmedgjort i forhold til folkeskolen.

Første dag oplevede vi da også fornemmelsen af at føle os som fremmede, men gennem senere refleksion vil vi nærmere tilskrive dette vores fremmedhed over for eleverne og lærerne som personer og ikke selve den skolemæssige kontekst. Allerede anden observationsdag følte vi os da også bedre tilpas, da vi vidste hvilke personer, der ventede os.

En anden følelse, som vi derimod oplevede begge dage, var en stærk frustration. Klassen var meget urolig og eleverne passerede ud og ind af klassen efter forgodtbefindende. Herudover var der megen løs snak blandt eleverne, og lærerne måtte bruge megen tid på at skabe fokus på det faglige. Desuden kom flere af eleverne for sent, hvilket dog ikke lod til at genere dem. Alt dette både undrede os og gjorde os meget frustrerede. Vi mindes nu at tænke, at eleverne da ikke kunne lære meget i løbet af sådan en dag med al den kaos.

Under observationerne fik vi en klar følelse af, at eleverne burde sidde stille på deres stole, række hånden op når de ville sige noget, følge med i undervisningen og kun forlade klassen når klokken ringede, eller de fik lov af læreren. Efterfølgende har vi gjort os flere overvejelser om, hvorfor vi forventede disse handlinger af eleverne. Her måtte vi komme til den konklusion, at elevernes opførsel frustrerede os, fordi vi oplevede den som forkert. Men hvorfor var den forkert? For at besvare dette spørgsmål måtte vi tage et kig på vores egen folkeskoletid.

Når vi sammenligner vores tid i folkeskolen med vores observationer, står det klart for os, at hver vores klasse nok opførte sig mere eller mindre på samme måde som Hannahs klasse. Men også her vidste vi udmærket godt, at denne adfærd var forkert,

fordi det ikke var den opførsel, lærerne og skolen ønskede. Så selvom vi ikke husker meget af det, der foregik i folkeskolen, så står det alligevel klart for os, hvordan man burde opføre sig, hvilket dukkede pludseligt op i forbindelse med observationerne.

På baggrund af ovenstående tanker viser vores reaktioner os med al tydelighed, at vi stadig er påvirket af de regler, vores folkeskolelærer i sin tid forsøgte at indpode i os. Årsagen til, at vi dengang ikke altid overholdt dem, kan muligvis være fordi, vi dengang var mere fokuseret på det sociale fællesskab. Under observationen var det dog nemmere for os at rette opmærksomhed mod vore forventninger, da vi deltog i en kontekst, der som udgangspunkt var fremmed for os.

Ovenstående beskrivelse viser, hvor øjenåbnende det kan være at begive sig ind i en kendt kontekst under andre præmisser. Men samtidig viser beskrivelsen også, hvor givtigt det kan være ikke at forsøge at forholde sig objektivt til en subjektiv situation. På denne baggrund mener vi, at ideen om en generel moralsk folkeskoleorden kan underbygges yderligere. I denne forbindelse mener vi også, at det er relevant at se på, hvilke virkemidler folkeskolen anvender i et forsøg på at fremme og opretholde denne moralske orden.

Et element som anvendes på systematisk vis i skolesystemet er karakterer, og med baggrund i interviewene kan disse anskues som et redskab i skolernes søgen efter adfærd i overensstemmelse med den moralske orden.

8.1.1 Karakterer som redskab

Interviewguiden fra pilotprojektet indeholder et spørgsmål, der spørger direkte ind til interviewpersonernes holdning til karakterer. Af denne grund kan Dan og Hannahs omtale af karakterer ikke udelukkende ses som en refleksion af, hvad der spiller en stor rolle for dem selv, men det giver et billede af noget, som er et gennemgående element i folkeskolens overbygning. I nedenstående citat mener vi dog, at det kan udledes, at karakterer er af stor betydning for Hannah.

Følgende citat er fremdraget fra en storyline omhandlende perfektionisme.

-
- 1 Johanne : (...) synes du så at, at karakterer giver dig lyst til at yde en ekstra
2 indsats?
3 Hannah : Det gør det helt klart, øhm, jeg kan så nogle gange synes, det, at

- 4 *det ærgeligt, at de har fjernet 13-tallet for så var der lidt, altså*
5 *ekstra at kæmpe for, øhm, jeg får jo næsten kun 12-taller i opgaver,*
6 *øhm, så nogle gange kan man også godt have det sådan lidt, nåh ja*
7 *det er bare et, endnu et til samlingen, men, øh, hvis jeg får, får 10*
8 *så ærgrer jeg mig rigtig meget.*
9 *Johanne : Okay.*
10 *Hannah : Jeg er rigtig ærg., rigtig ærgelig hvis jeg ikke får 12, men jeg føler*
11 *samtidig måske heller ikke så stor glæde når jeg rent faktisk får*
12 *det, men det er helt klart en motivationsfaktor for mig, fordi at jeg*
13 *så føler, at, at jeg har noget at kæmpe for og så kan jeg ligesom se*
14 *om jeg har nået det mål jeg skulle.*
(Hannah, lin. 399-410).

I forhold til fokus i dette afsnit er det essentielle i citatet, at Hannah i linje 12 selv beskriver karakterer som en motivationsfaktor, der kan få hende til at yde mere. I line 5 positionerer Hannah også sig selv som dygtig, da hun næsten kun får 12-taller. Samtidig fremstiller hun også karaktererne som et redskab til tilfredsstillelse, men selv når hun opnår topkarakter, er det alligevel ikke helt godt nok. I denne forbindelse foretager Hannah en moralsk positionering i linje 4, da hun her taler om, at ”de” har fjernet 13-tallet. Dette anså Hannah åbenbart som hendes mulighed for at få udfordring, da denne karakter var sværere at opnå. Hun beretter herigennem om den moralske orden, hun oplever som fremherskende, og som gennem ændring af karaktererne har mindsket hendes mulighed for at udfolde sig fagligt. Således foretager hun samtidig en personlig positionering, da hun fremstiller sig selv som havende brug for mere udfordring, end den moralske orden har opstillet plads til. Herigennem får vi endvidere en fornemmelse af, at Hannah til dels giver den moralske orden skylden for, at hun ikke kan blive rigtig glad for sine karakterer og samtidig for skolen generelt.

Selvom Dan ikke udtrykker, at han er påvirket af karakterer i samme grad som Hannah, er han dog heller ikke helt upåvirket af dem. Følgende citat er taget fra en storyline, der har fokus på betydningen af karakterer.

-
- 1 *Catrine* : *Men er det noget der sådan kan motivere dig, eller tænker du.*
2 *Dan* : *Ja.*
3 *Catrine* : *Det er fuldstændigt ligegyldigt?*
4 *Dan* : *Ja. Ja, det er det.*
5 *Catrine* : *Okay.*
6 *Dan* : *Altså hvis jeg ser sådan et 12-tal, det giver mig selvfølgelig lidt*
7 *mere. Altså det engagerer mig mere end hvis jeg ser et 4-tal, altså*
8 *det.*
(Dan, lin. 396-402)
-

I de første fire linjer i citatet fremstår det lidt uklart, hvilken holdning Dan egentlig har til karakterer. I linje 4 lader det til, at Dan definitivt melder ud, at han er ligeglad med dem, men da han uddyber sit svar i linje 6-8, lader dette dog alligevel ikke til at være tilfældet. I de sidste linjer af citatet fremgår det, at Dan foretrækker høje karakterer frem for lave. Dan fremstiller dog sin anskuelse af karakterer noget anderledes end Hannah, da han beskriver, at en høj karakter kan engagere ham mere. Dette kan forstås således, at en høj karakter kan få Dan til at yde mere i sin næste opgave. Hannah derimod er motiveret ved tanken om en høj karakter, frem for den retrospektive motivering, Dan beskriver.

Men uanset hvilket perspektiv vi anskuer karakterer fra, kan de ses som noget, der kan få vores interviewpersoner til at yde mere i en faglig sammenhæng. Denne adfærd er som tidligere beskrevet ønsket inden for skolens moralske orden, og på denne måde kan karakterer ses som et redskab til at fordre en bestemt adfærd blandt elever.

Ovenstående fremstilling af en moralsk orden inden for folkeskolen leder frem til et spørgsmål om, hvor denne moralske orden stammer fra. Dette vil vi redegøre for i næste afsnit ved at se nærmere på, hvordan en samfundsmæssig diskurs kan siges at påvirke skolerne på en sådan måde, at der opstår en forståelse af legitim og illegitim adfærd. Således vil vi se på, hvordan en bestemt anvendelse af sprog kan påvirke ønsket og forventningen om en bestemt adfærd.

8.2 Kategorisering som udtryk for samfundsmæssig diskurs

- 1 *Dan : Jeg blev sendt til psykologen fordi de mente jeg havde et problem med*
2 *mit temperament og, altså, og hvor hun så fandt ud af det var grundet*
3 *højere intelligens (...)*
 (Dan, lin. 513-515)
-

Ovenstående citat, der også blev inddraget og analyseret i afsnit 5.1, er taget fra en storyline omhandlende betydningen af IQ-test. Her omtaler Dan sig selv som et problem, der blev løst med kategorien høj begavelse. Bag denne beretning tolker vi, at der ligger en forståelse af, at illegitim adfærd kan legitimeres, hvis denne anskues som havende en legitim baggrund. På denne måde kan kategoriseringen som højt begavet derfor anses som værende en legitim årsagsforklaring. Hermed bliver det tydeligt, at en kategori som højt begavet udspringer af en bestemt forståelsesramme, som kan tilskrives en bredere diskurs end blot den enkelte skole, da denne tilføres af en udenforstående person; PPR-psykologen. I positioneringsteori beskrives det netop, at diskurser anskues som en institutionaliseret brug af sprog (se afsnit 1.2.1), samt at denne institutionalisering kan forekomme på mange forskellige planer, for eksempel det disciplinære og det politiske plan (Davies & Harré, 1990, p.45). Således kan en kategori som højt begavet anses som værende en del af en bestemt samfundsdiskurs. På denne måde knyttes diskurser til sproglig adfærd med relativt stabile regler og meninger og kan dermed ikke sidestilles med en moralsk orden, der er knyttet til evigt skiftende rettigheder og forpligtigelser i forhold til både at tale og handle (Harré & Van Langenhove, 1999a, p.1, 11).

8.2.1 Et højt begavet barn eller et barn med høj begavelse

Denne overskrift er udtryk for to forskellige diskursive tilgange til forståelse af høj begavelse, hvor det ligger i ordlyden, hvorledes et barn kategoriseret som højt begavet kan opfattes på vidt forskellige måder.

Første beskrivelse, ”et højt begavet barn”, mener vi falder under det, som Harré og Van Langenhove (Ibid., p. 4) beskriver som en opfattelse af, at det diskursive fænomen er en manifestation af noget ”inde” i barnet. I tilfældet for vores to interviewpersoner kan intelligenstagningen via denne anskuelse ses som et redskab, der fremkommer med en objektiv viden

om barnet - en viden der altid har eksisteret, men som ikke har været åbenlys for omgivelserne før. Barnet *er* så at sige sin kategori, fordi den fortæller om noget, der er sandt og uforanderligt hos barnet. Denne diskurs, kan jævnfør ovenstående citat, sige at være fremherskende i Dans oplevelse af, på hvilken baggrund kategoriseringen af ham er foretaget. Dan beskriver i ovenstående citat en kausalitet mellem et voldsomt temperament og høj begavelse. Hermed fremstår det, at hans aggressive adfærd blot var et symptom på den høje begavelse, men da man opdagede den virkelige årsag, forsvandt dette symptom.

Denne diskurs ses også i et tidligere inddraget citat (se afsnit 5.1) taget fra en storyline, der ser på betydningen af IQ-klassen. Emnet indledes af Catrine, der har spurgt ind til, hvorfor Dan mener det var vigtigt for ham at være i denne lille sammenhæng uden for den større sociale klassesammenhæng. Et brudstykke af citatet skal igen fremhæves her med øje for, hvordan en bagvedliggende samfundsdiskurs skinner igennem i Dans udtalelser.

-
- | | | | |
|----|-----|---|--|
| 1 | Dan | : | <i>(...) Men det at vi bare var de os fem, det, jeg tror helt</i> |
| 2 | | | <i>sikkert det gjorde, altså alle snakkede med alle, og det var, altså,</i> |
| 3 | | | <i>det var ligegyldig om øhm. Vi havde den ældste han var, jamen han</i> |
| 4 | | | <i>var to år ældre end os og sådan noget, det havde ingenting at sige</i> |
| 5 | | | <i>fordi at altså vi sad her med fælles baggrund, fælles præmisser og</i> |
| 6 | | | <i>sådan noget, altså, vi, ja. Altså det hjalp os sådan helt sikkert. Vi</i> |
| 7 | | | <i>havde også sådan én med, som var mentalt handikappet, altså det</i> |
| 8 | | | <i>gjorde ikke at han nødvendigvis øhm, altså blev udelukket af noget</i> |
| 9 | | | <i>han var, han var fuldstændig ligeværdig del af den gruppe der</i> |
| 10 | | | <i>altså, det havde ingenting og sige hvem man var, eller, jo det havde</i> |
| 11 | | | <i>det selyfølgelig, men altså a..., sådan nogle ydre, ydre, udvendige</i> |
| 12 | | | <i>ting og sådan noget, det havde for os ingenting og sige med, og det</i> |
| 13 | | | <i>tror jeg det har hjulpet mig med sådan og komme ind og også altså</i> |
| 14 | | | <i>socialt.</i> |

(Dan, lin. 83-103)

Det interessante i dette citat er, at Dan beskriver individuelle forskelle på de fem drenge, som deltog i IQ-klassen. I linje 13-14 beretter han om en dreng, der var to år ældre, og i linje 17 henviser han til en dreng med et mentalt handicap, men disse forskelle anskuer han som ydre.

Det fremgår derimod i linje 15, at alle drenge havde en fælles baggrund og fælles præmisser, hvorfor han mener de alle er ens, fordi de alle er kategoriseret som højt begavede. På denne måde viser Dan igen, hvordan kategoriseringen kan indtage en betydningsfuld plads i hans definition af personen.

Samme diskurs oplever Hannah at være udsat for, da hun modtager sin kategorisering som højt begavet. Nedenstående citat fremgår også analyseret i afsnit 5.2, og vi vil derfor her blot se på det i forhold til diskurser. Citatet er uddraget fra en storyline med fokus på betydningen af intelligenstesten.

-
- 1 Johanne : (...) Har du oplevet nogen forskel, øh, fra skolens side, altså fra
2 lærerens og fra dine, øh, klassekammeraters, efter du sådan har
3 fået at vide, at du sådan var dygtigere end de fleste?
4 Hannah : Nej.
5 Johanne : Det er det samme?
6 Hannah : Altså jeg fik, øh, lavet min første IQ-test da jeg gik i 2. klasse og
7 den, øh, der var min klasselærer sådan meget, jamen og hvad så,
8 altså. Vi kan da ikke forskelsbehandle og Hannah hun er da i hvert
9 fald ikke noget specielt og så det var bare jantelov jeg mødte, det
10 var egentlig som om der var mere modstand, øhm, mod mig efter
11 jeg fik at vide at jeg var højt begavet, end der var før, øhm, før der
12 var jeg bare irriterende fordi jeg stillede mange spørgsmål.
 (Hannah, lin. 507-518)
-

Hannah beskriver her, hvordan hun ikke oplevede en ændring i hendes klasselæres opfattelse af hende, som reaktion på kategoriseringen. Hannah beretter i linje 8-9, hvordan læreren forstod kategoriseringen sådan, at hun skulle behandles som noget specielt, hvilket læreren stejlede over. Frem for at opfatte Hannah som en anden person på baggrund af kategoriseringen, fremgår det, at lærerne så en kausalitet mellem den høje begavelse og Hannahs irriterende mange spørgsmål. Kategoriseringen gav dem dermed blot en forståelse af, hvorfor Hannah opførte sig som hun gjorde. Hermed fremgår det, at Hannah oplevede samme diskurs udspille sig, som den Dan beskriver.

Den diskurs, som Dan således spiller sig ind i gennem sine udtalelser, og som Hannah har oplevet, stemmer ikke overens med den diskursive tankegang, positioneringsteorien bygger på. Som tidligere beskrevet i afsnit 3.1 anses diskursive fænomener her ikke som udtryk for, hvad der foregår ”inde” i hovedet, men derimod som udtryk for selve fænomenet i den diskursive ramme. Med dette udgangspunkt mener vi, at diskursen ”et barn med høj begavelse” falder bedre i tråd med anskuelsen i positioneringsteorien. Bag denne formulering anser vi, at der ligger en forståelse for, at den høje begavelse kun er én del af barnet og ikke hele barnet, samt at den høje begavelse ikke er et konstant element hos barnet men en repræsentation af et diskursivt fænomen, der fremkommer på baggrund af et samspil mellem flere faktorer. Disse faktorer kan bestå af barnets evner eksempelvis til at tale; barnets moralske position i lokalmiljøet, der bevirker hvilke rettigheder og forpligtigelser, barnet har til at udtale sin om bestemte aspekter; og herudover er et diskursivt fænomen afhængig af den storyline, som udfolder sig gennem samtale (Carbaugh, 1999, p. 160; Harré og Van Langenhove, 1999a, pp. 4-6).

På ovenstående baggrund kan vi derfor udlede, at når et barn omtales som værende højt begavet, forventes det ofte, at alt ved barnet er over normal evne. Hvis barnet derimod omtales som et barn med høj begavelse, forventes det, at barnets intellektuelle kapacitet er høj, mens der samtidig rettes opmærksomhed mod, at barnet også stadig ”bare” er et barn ligesom andre børn. Hermed opfatter vi kategorien høj begavelse som et diskursivt fænomen, da det fremkommer på baggrund af det talte ord. Men hvorledes et kategoriseret barn/et barn med en kategorisering ansues afhænger hermed også af, på hvilken måde man vælger at omtale barnet. På baggrund af ovenstående analyse fremstår det, at Dan og Hannah oplever, at den dominerende samfundsdiskurs indenfor folkeskoleregi indebærer en opfattelse af barnet som værende en kategori. Vi kan dog pege på, at opfattelsen af barnet som havende en kategori kan betyde et øget fokus på barnet bag kategorien.

8.2.2 Undervisningsdifferentiering som udtryk for en samfundsdiskurs

Ovenstående kan ses i overensstemmelse med Salamancaerklæringen, der blev præsenteret i specialets indledning. Her fremsættes en opfattelse af, at ethvert barn har unikke egenskaber og behov. Man lægger således fra politisk side vægt på, at barnet bringer bestemte forudsætninger med sig ind i skolen, og disse skal skolen varetage bedst muligt. På denne måde lægger man sig her op ad den diskurs, som Dan og Hannah beskrev.

Yderligere beskriver Salamancaerklæringen, at et mål er at give børn en ordentlig uddannelse (UVM 2). Sammenholdt med beskrivelsen af, at alle børn har specielle egenskaber og behov, kan dette lede frem mod en forståelse af, at det er nødvendigt at kende det enkelte barns særegne behov for at sikre barnet den bedst mulige uddannelse. På denne baggrund foranlediges vi til at tolke denne erklæring på samme måde, som daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen gjorde tilbage i 1994. Han udtalte dengang, at undervisningsdifferentiering: *"(...) betyder, at hver elev nu skal undervises ud fra egne forudsætninger. Groft sagt: Fra næste år skal alle elever stifte bekendtskab med 'specialundervisning'."* (Politiken, 1994)

Salamancaerklæringen kan således anskues som en institutionalisering af sproget på et politisk plan. Denne kan så diffundere ud i samfundet og eksempelvis skabe baggrund for undervisningsdifferentiering på den måde, som følgende citat forklarer: *"... these discursive constructions are historically grounded, culturally distinct, socially negotiated and individually applied"* (Carbaugh, 1999, p. 160). Sættes citatet i forbindelse med eksempelvis Salamancaerklæringen, forstår vi det som, at den diskurs, der skabes på baggrund af Salamancaerklæringen, har både historiske og kulturelle forudsætninger. Det forum denne erklæring skabes i, og hvor denne bestemte diskurs udvikles, er dermed afhængig af sin specifikke historiske og kulturelle baggrund for at blive dannet. Når erklæringen offentliggøres forhandles dens mening på mere lokalt plan, hvorfor der kan opstå forskellige opfattelser af samme diskurs. På baggrund af den lokale opfattelse kan disse diskursive konstruktioner sættes i forbindelse med individer, såsom måden hvorpå undervisningsdifferentiering praktiseres på. Det fremgår da også i begge interviews, at undervisningsdifferentiering anvendes på både Dan og Hannahs skoler, omend i forskellige former.

Første del af følgende citat er tidligere analyseret i afsnit 6.1 med fokus på ansvarlighed over for Dans faglige udvikling. Citatet er uddraget fra en storyline, der handler om skolesystemets hensyntagen til enkelte elever, og her udtrykker Dan udbredelsen af ovenstående diskurs.

-
- | | | | |
|---|---------|---|--|
| 1 | Catrine | : | <i>Hvad betyder det egentlig at man kender lærerne? Er det at de</i> |
| 2 | | | <i>kender din arbejdsstil eller dig som person?</i> |
| 3 | Dan | : | <i>Ja og altså sp., specielle behov og sådan noget, fordi nu er det</i> |
| 4 | | | <i>efterhånden ved at være så moderne i skolesystemet, at man ved</i> |
| 5 | | | <i>godt at alle, at alle elever kan ikke bare få den samme bog og så</i> |

6 *laver de bare det, og så kan vi alle sammen bestå eksamen, når vi*
 7 *kommer ud. Altså der, at man sådan ligesom kender de forskellige*
 8 *elever og ved hvordan, altså det sådan ligesom, hvordan man bedst*
 9 *får den enkelte til at lave noget. Sådan fordi jeg har, jeg har nogle*
 10 *problemer med stadigvæk at når jeg får sådan et*
 11 *færdighedsregningssæt, det kan jeg bare slet ikke altså, og ikke,*
 12 *ikke fordi jeg ikke kan vel, men fordi jeg synes det virker bare*
 13 *uoverskueligt fordi der er en frygtelig masse opgaver og så skal*
 14 *man bare sidde med et stykke papir og så regne de der forskellige*
 15 *ud. Det har jeg nogle gange lidt svært ved.*

(Dan, lin. 166-178)

Dan positionerer sig selv som speciel i linje 3 men beskriver efterfølgende, at alle er specielle, da man ikke bare kan dele den samme bog ud til alle. Herigennem legitimeres det at være anderledes, og Dan kan forklare sit fællesskab med resten af klassen gennem sin brug af ”vi”, fordi han netop har særlige behov. Hermed positionerer han også de andre i sin klasse som værende specielle. Herigennem beretter Dan om, at der via undervisningsdifferentiering lægges vægt på samme diskurs som Salamancaerklæringen og dermed også den diskurs, både Dan og Hannah oplevede i forbindelse med deres kategorisering. Dan beskriver i linje 4 denne undervisningsdifferentiering som moderne og indikerer herigennem, at der har forekommet et diskursskifte. Det fremgår dermed underforstået, at undervisningsdifferentiering ikke altid har været en velanset praksisform, samt at man ikke altid har bygget undervisningen på, at ethvert barn havde forskellige behov og egenskaber. På denne baggrund virker det muligt over tid at ændre en bredt accepteret diskurs.

I følgende citat viser Hannahs oplevelser, at et begreb som undervisningsdifferentiering kan udføres i praksis på flere forskellige måder. Citatet vidner dermed om, at der sagtens kan være forskel på lokal praksis, selvom denne tager udgangspunkt i samme nationale hensigtserklæring. Citatet er fra en storyline med fokus på tabu om det at være dygtigere.

1 *Johanne* : (...) *Hvem føler du så der får, øh, der får mest tid, øh, i din klasse?*
 2 *Hannah* : *Jamen det er netop dem der har svært ved det, altså de, det sætter*

3 lærerne meget tid af til dem, og står nede ved deres borde og
4 gennemgår tingene i matematik for eksempel, nu skal du se, nu gør
5 du sådan og så gør du sådan, øhm, der bliver brugt rigtig meget tid
6 på det, de får meget enkelttid, øhm. Men det er som om at ved mig
7 så skal det, hvis jeg skal have hjælp til noget eller hvis jeg er
8 færdig med noget, så skal det, alt det jeg får at vide det skal foregå
9 i det skjulte, sådan, kom lige med herover, så skal man nærmest stå
10 i et hjørne og hviske om hvad jeg så kan få lov til at lave i stedet
11 for, fordi det er hemmeligt at jeg er færdig, fordi at jeg ikke skal op
12 på en piedestal eller noget. Det er jeg jo heller ikke interesseret i,
13 men jeg mener heller ikke det er at sætte mig op på en piedestal,
14 altså ved at jeg får lov til at læse i en anden bog, fordi den er mere
15 interessant for mig.

(Hannah, lin. 159-171)

Den undervisningsdifferentiering, Hannah beskriver i ovenstående citat, medfører kun hjælp til de elever, som har svært ved at følge med. Lærerens rolle inden for undervisningspraksis indebærer således kun at hæve de svagere elever op på et højere niveau, mens de elever, som er på et højere niveau, ikke modtager hjælp til at udvikle sig yderligere. Hannah beskriver i linje 7, hvordan hun falder uden for denne undervisningspraksis, fordi hun er en dygtig elev.

Hannahs fortælling om lærerens reaktion på hendes ønske om hjælp kan tolkes på flere måder, men kan generelt ses som udtryk for forskellige opfattelser af, hvad der er godt for et barn. Hannah tolker udelukkende lærernes reaktion som modvilje fra deres side, men på baggrund af den bagvedliggende diskurs kan en anden tolkning være, at lærerne i deres meget pressede situation i hendes klasse forsøger at beskytte hende mod at blive udstillet for meget i forhold til klassekammeraterne. Men idet Hannah netop adskiller sig så markant både i sin fysiske, verbale og psykiske fremtræden, er denne form for undervisningsdifferentiering uhensigtsmæssig for hendes sociale position. Derimod ville Hannah formentlig drage fordel af at kunne være i samme undervisningsmiljø, som Dan beskriver.

Dans og Hannahs fortællinger viser dermed, at selvom der handles ud fra samme diskurs, ageres der forskelligt.

Inden vi afslutter dette sidste analysekapitel vil vi inddrage en metarefleksion omkring vores egne forforståelser, som illustrerer, hvordan også vi som forfattere er underlagt en bestemt samfundsdiskurs i analysen af vores datamateriale.

Forfatternes refleksioner - en idealiseret normalitetsopfattelse

Efter at have foretaget analysearbejdet i dette speciale bød sig en mulighed for at lade vores medstuderende kommentere på vores hidtidige arbejde. Under disse kommentarer blev det påpeget, at vi i analysearbejdet gentagne gange implicit peger mod en tanke om, at det normale handler om at ønske at være en del af fællesskabet.

Da denne tankegang blev benævnt af udefrakommende, stod det klart for os, at vi både på et commonsenseniveau og på et teoretisk niveau søger mod at fremhæve en plads i det sociale sammenhold som idealet for et kategoriseret barn. Fra analysen kan vi eksempelvis henvise til, at vi fremhæver, hvordan Dans ønske om at være en del af det sociale fællesskab i klassen blot kan ses som en naturlig udvikling i forhold til de projekter, hans biologiske alder foreskriver. Derimod har vi gentagne gange problematiseret, at Hannah har givet op over for det sociale fællesskab i sin klasse.

Ovenstående overvejelser får os til at reflektere over, hvorfor vi - uden at have været bevidst om det - synes at kredse om et normalitetsbegreb, der naturligt foreskriver et ønske om at deltage i det sociale samvær.

Ud fra en positioneringsteoretisk tankegang kan vi vende blikket mod vores egen positionering i en indlejret moralsk orden i det danske samfund, hvor vi i vores grundtankegang finder et lighedsprincip, hvor alle mennesker skal have samme rettigheder og muligheder. Ligeledes kan vi inddrage tanker om, at mennesket som udgangspunkt er et socialt dyr. På baggrund af disse tanker kan vi henvise til, at vi efter analysearbejdet kan påpege en ikke-bevidst forforståelse hos os selv, som skinner igennem vores bearbejdning af datamaterialet.

Disse ovenstående refleksioner skal ikke forstås som et ønske om at indgå i en teoretisk udredning af vores forforståelse. I stedet skal de opfattes som en opdagelse fra vores side, der viser, hvor svært det kan være for os som forfattere at løsrive os fra vores egen position og tankegang og dermed være åben for nye muligheder.

På baggrund af ovenstående refleksioner oplever vi, at både vi og interviewpersonerne er indlejret i bestemte samfundsdiskurser og moralske ordner, som påvirker måden at anskue verden på. Hermed vil vi også forlade analysearbejdet og i stedet inddrage metateoretiske refleksioner omhandlende den videnskabsteoretiske baggrund, specialet er fremkommet ud fra.

9 Metateoretiske refleksioner

Grundlaget for dette speciale dækker over flere forskellige metateoretiske og videnskabsteoretiske valg, hvorfor dette kapitel vil indeholde overvejelser og diskussioner omhandlende dette faktum, samt hvilken betydning disse valg kan få for kvaliteten af specialeundersøgelsens resultater.

Kapitlet vil først og fremmest tage tråden op fra afsnit 4.2 hvor det blev præsenteret, at specialets grundlag i vores tidligere pilotprojekt vil medføre en diskussion omkring muligheden for eklektisk at definere et fænomen ud fra et kvantitativt forskningsparadigme for derefter at behandle fænomenet gennem et kvalitativt forskningsparadigme. Efterfølgende vil næste afsnit være en udfoldelse af de modstridende videnskabsteoretiske traditioner, specialet bygger på inden for det kvalitative forskningsparadigme. Afslutningsvist vil vi inddrage overvejelser omhandlende det faktum, at det kun har været muligt for os at foretage observation af Hannah, samt hvilken betydning dette kan have fået for vores undersøgelse.

9.1 Den psykologiske undersøgelse - et spændingsfelt mellem kvalitative og kvantitative forskningstraditioner

Når vi i dette speciale taler om en professionelt defineret kategorisering, henviser vi til den kategorisering, et barn modtager på baggrund af en pædagogisk psykologisk undersøgelse foretaget af en psykolog fra den lokale PPR-afdeling. Hermed er en kategorisering ikke at forstå som synonym med den diagnose, et barn kan få gennem kontakt til psykiatrien. Denne skelnen er vigtig at påpege, da diagnoser stammer fra den positivistiske videnskabstradition (Hertz, 2008, p. 111), hvor en diagnose betegner, hvor meget en person afviger fra en standardiseret normalitetsopfattelse. Psykologer hos PPR kan ikke tildele psykiatriske diagnoser men i stedet psykologiske helhedsvurderinger og forslag til pædagogiske strategier, der efter professionel vurdering kan læne sig op ad det etablerede diagnosesystem.

Allerede her er den første kontrovers mellem de videnskabsteoretiske ståsteder i den skitserede psykologiske undersøgelse. Her gør det sig nemlig gældende, at mange af de testredskaber eller vurderingsparametre, den psykologiske undersøgelse baseres på, tager sit udgangspunkt i en diagnostisk tankegang og hermed også en positivistisk eller kvantitativ forskningstradition. Set i sammenhæng med formålet i den pædagogisk psykologiske undersøgelse, som bl.a. er at rådgive og vejlede børn, forældre og lærere, kan det derfor ses, at psykologen må bevæge sig i et

spændingsfelt mellem på den ene side en kvantitativ testtradition og på den anden siden en kvalitativ indlevelse i det enkelte barns livsvilkår og netværksressourcer.

Ovenstående kan siges at ramme ind i den grundlæggende problematik, der allerede er skitseret i forhold til specialets grundlag i afsnit 4.2, hvor det blev fremhævet, at vi på pilotprojektet anså det som nødvendigt at anvende et udvalgskriterium, hvor en kvantitativ intelligenstagning var en nødvendighed for at opnå kendskab til mulige interviewpersoner. Her kan det uddybes, at det på pilotprojektet ikke lykkedes os at identificere en kvalitativ definition af høj begavelse, som var umiddelbar operationel i praksis, da definitionerne oftest indeholdt mange parametre, som byggede på en subjektiv vurdering af det enkelte barns evner²⁸. Ligeledes viste det sig problematisk, at de kvalitative modeller til tider alligevel indeholdt et kvantitativt grundlag som et af de mange vurderingsparametre, for eksempel indgik en intelligenstagning som et vurderingsparameter i Mönks sociokulturelle model (Mönks & Ypenburg, 2006, p. 30). Hermed oplevede vi, at det var svært at opspore en ren kvalitativ metode at behandle kategoriseringen høj begavelse ud fra. Dette bliver en tilbagevendende problematik også på specialet, da datagrundlaget for specialet er udarbejdet på pilotprojektet.

9.1.1 Et spørgsmål om legitimering?

Ud fra ovenstående problematik om vores møde med spændingsfeltet mellem reelle muligheder for at have et rent kvalitativt grundlag for specialet, kan vi dykke ned i den herskende samfundsmæssige diskurs, hvor Hansen og Rolsted (2004, p. 14) påpeger, at den vestlige verden i mange år har været under stærk påvirkning af den naturvidenskabelige forskningstradition. Denne tradition siges at have medført en lineær tænkning med en tilbøjelighed til at arbejde ud fra fejlfindermodellen, hvor der fokuseres på det enkelte barns fejl og mangler. Folkeskolen har på denne baggrund haft et væsentligt fokus på at teste og beskrive barnets forudsætninger for derigennem at tilrettelægge undervisningen. Denne tendens kan måske sidestilles med den problematik, psykoterapeuter kan opleve at befinde sig i, hvor Binder, Holgersen og Nielsen (2001) gør opmærksom på, at der huserer en kulturel og ideologisk krisesituation. Denne krise kan på et overordnet niveau siges at dreje sig om et legitimitetsproblem i forhold til de rådende ideologier, der oftest fremhæver et traditionelt videnskabeligt paradigme, hvor den rent kvantitative grundforskning har været legitimitetsgivende. I forhold til kategoriseringer og

²⁸ Vi så blandt andet nærmere på Franz Mönks sociokulturelle model (Mönks & Ypenburg, 2006), Howard Gardners Multiple intelligensteori (Gardner, 2006) samt Robert J. Sternbergs triarkiske model (Sternberg, 2005).

diagnosticeringer af børn nævner Hertz endvidere, hvordan de senere års stigende ønske om hjælp til skolebørn har medført en øgning af udskillelse af de problematiske børn for at undersøge dem på de børnepsykiatriske afdelinger. Hermed ses, hvordan den foretrukne løsning af problematikker omkring et skolebarn peger mod en legitimerende positivistisk inspireret diagnostik (Nielsen & Hertz, 2004, p. 251).

På baggrund af dette kan der åbnes op for en forståelse af, hvorfor det har været så svært for os at skabe en ren kvalitativ undersøgelse med de dertilhørende kvalitative definitioner af en specifik kategorisering. Her kan det være tilfældet, at vi har mødt ovenstående ideologiske legitimitetsproblem i vores søgen på kvalitative definitioner af høj begavelse. Under vores søgen kom det netop til udtryk, at de fleste definitioner enten grundlæggende var påvirket af en kvantitativ forskningstradition, eller også ville det kræve et studie i sig selv at definere, hvordan vi kunne operationalisere en given definition i praksis. Et sådan studie faldt dog både uden for den tids- og pladsramme, vi havde til rådighed for pilotprojektet, og samtidig vurderede vi, at et sådant studie ville fjerne fokus fra vores interesseområde, som var det enkelte barns oplevelse. På denne baggrund fravalgte vi derfor et sådant omfattende studie og valgte derfor den løsning, der på daværende tidspunkt var operationaliserbar.

9.1.2 En kategorisering som adgangsbillet til specialpædagogisk bistand

En anden måde at tænke legitimering i vores undersøgelse kan være ud fra endnu en samfundsrelateret sammenhæng. Her kan det belyses, hvordan både en kvantitativ og kvalitativ forskningstradition kommer til udtryk i den praksis, der i dagligdagen i det offentlige system står for de vurderinger, der ligger til grund for tildelingen af specialundervisningsmidler til skolebørn.

I folkeskolelovens kapitel 2 § 3 stk. 2 fremføres det, at børn med særlige udviklingskrav kan modtage specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand (UVM 3), hvilket ifølge vejledningen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand oftest bevilges på baggrund af en pædagogisk psykologisk vurdering af PPR. Ligeledes beskrives det i vejledningen, at denne vurdering fra PPR ofte indeholder tre elementer bestående af indhentning af oplysninger fra ” (...) *nøglepersoner med betydning for den enkelte elev og klassens faglige og sociale funktion* (...) ”, ” (...) *en grundig og dybtgående undersøgelse af elevens individuelle faglige og sociale kompetencer og potentialer, hvilket forudsætter, at eleven selv deltager i undersøgelsen* (...) ” samt evt. et supplement af ” (...) *undersøgelser og udtalelser fra andre*

sagkyndige (...) ” (UVM 4). Hermed ses det, at den pædagogisk psykologiske undersøgelse bliver en form for adgangsbillet for det enkelte barn til at opnå råd og vejledning om en adækvat tilpasset undervisning.

I ovenstående ses det, at den pædagogisk psykologiske undersøgelse indeholder vurderinger på baggrund af udtalelser fra barnets nøglepersoner (såsom forældre og lærere), men samtidig kræves også en individuel undersøgelse af det enkelte barn. Denne undersøgelse kan bestå af flere komponenter, men PPRs testbatteri er ofte inddraget i forskellige omfang alt efter psykologens vurdering. Dog vil en bedømmelse af et barns kognitive formåen oftest indbefatte en intelligenstestning med WISC-III (Bruun & Knudsen, 2006, p. 45). Hermed ses det også, at de mere kvalitativt indsamlede oplysninger fra barnets nøglepersoner i praksis ofte bliver sat i relation til en kvantitativ testning. På denne baggrund kan vurderingen af det enkelte barns behov for specialpædagogisk bistand siges at være grundlagt på et miks af både kvantitative og kvalitative oplysninger.

Endvidere beskriver Hansen samt Bruun og Knudsen, hvordan den pædagogisk psykologiske undersøgelses formål ofte retter sig mod at danne beslutningsgrundlag for pædagogiske og psykologisk støttende foranstaltninger. Hermed ses det, at den eventuelle kategorisering, en pædagogisk psykologisk vurdering indeholder af det enkelte barn, kan blive den adgangsbillet til en ønsket støtte (Ibid., p. 44; Hansen, 2004, p. 184). Hermed kan det derfor måske også siges, at selvom en kategorisering kan medføre negative konsekvenser for det enkelte barn, så kan den i visse tilfælde siges at være en nødvendighed for at sikre, at barnet modtager den daglige praksisstøtte, der kan være behov for. Som Einstein har udtrykt det: *”De problemer, der findes i verden i dag, kan ikke løses ved hjælp af den form for tænkning, som har skabt dem.”* (citeret i Hertz, 2008, p. 99) På denne måde kan en kategorisering være med til skabe nye handlingsmuligheder for det kategoriserede barn, hvor det gælder om at undgå fastlåsning i tidligere tankegange om problemet, hvilket netop er illustreret gennem Dans oplevelser. Hermed bliver det ikke selve kategoriseringen men den konkrete realisering af kategoriseringen, der afgør, om kategoriseringen bliver en adgangsbillet til negative eller positive konsekvenser.

På baggrund af ovenstående opfatter vi, at sammenblandingen af et kvantitativt testparadigme og en kvalitativ inddragelse af det enkelte barns og dets nøglepersoners oplevelser forekommer i dagligdagens praksis i relation til de vurderinger, der ligger til grund for tildelingen af støttemidler i folkeskoleregi. Hermed oplever vi, at selvom denne sammenblanding i vores

speciale indeholder visse videnskabsteoretiske problematikker, så stemmer specialets tilgang overens med den praksis, vi har oplevet i praktik på de PPR-kontorer, der netop dagligt producerer de kategoriseringer, vores speciale omhandler. Derfor oplever vi også, at de problematikker, vores speciale rummer, kan ses som en pragmatisk indikator på en ofte mere dynamisk anvendelse af videnskabsteoretiske ståsteder, som til dagligt finder sted i den psykologiske praksis.

9.1.3 En afstandstagen til den rene logiske positivisme

For at afslutte denne diskussion omhandlende spændingsfeltet mellem en kvantitativ og kvalitativ forskningstradition er det relevant at inddrage en sidste indgangsvinkel til problematikken omkring vores grundlæggende eklekticisme over for de videnskabsteoretiske ståsteder. Her viser det sig, at når vi i specialet inddrager positioneringsteorien til at belyse en kategorisering, der er grundlagt på et kvantitativt testparadigme, kan dette valg illustrere en metateoretisk problematik. Her gælder det nemlig, at Harré i flere af sine tekster tager den epistemologiske udfordring op, der ligger i den gængse måde at foretage psykologisk forskning på, idet han modstiller sig den logiske positivisme (se for eksempel Harré & Secord, 1972; Harré, Clarke & De Carlo, 1985, pp. viii, 2; Harré & Van Langenhove, 1999). Denne logiske positivisme kan netop siges at være bærende inden for den kvantitative forskningstradition (Denzin, Lincoln & Giardina, 2006, p. 773), hvorfor vi i specialet kan kritiseres for at inddrage en forståelsesramme, der står direkte i modstrid til fundamentet for kriterierne forud for indsamlingen af vores datagrundlag.

Med henvisning til ovenstående valg forud for dataindsamling i spændingsfeltet mellem en kvantitativ og kvalitativ forskningstradition kan vi dog argumentere, at det ikke har været muligt for os at skabe et datagrundlag, der kunne ses i fuld overensstemmelse med vores kvalitative ramme for undersøgelserne. På dette grundlag oplever vi, at det kvantitative islæt er en nødvendighed for at opnå vores datagrundlag, men vi ser ikke, at det er umuligt at forene vores kvantitative grundlag med en kvalitativ forståelsesramme. Her oplever vi, at det ligesom i den pædagogisk psykologiske vurdering er vigtigt ikke kun at forstå barnet ud fra en testscore. I stedet kan denne testscore danne referenceramme, men den må nødvendigvis suppleres med inddragelsen af en kvalitativ forståelse af det enkelte barns vilkår. For at beskrive grundlaget for vores valg af teoretisk forståelsesramme ved inddragelse af positioneringsteorien kan det hermed argumenteres, at denne kvalitative teoretiske ramme er valgt på baggrund af vores ønske om at

supplere de fænomenologiske og hermeneutiske forskningstraditioner, der ønsker at sætte fokus på forståelse og fortolkning af individets udsagn og handlinger. På denne baggrund kan positioneringsteoriens fokus på det sagte være med til at åben op for en sådan forståelse og fortolkning.

Når ovenstående er ekspliciteret, skal det dog også nævens, at positioneringsteorien har sit udgangspunkt i en udpræget relativistisk forståelsestradition, hvorfor en kobling inden for det kvalitative forskningsparadigme mellem positioneringsteorien samt det fænomenologiske og hermeneutiske udgangspunkt kan rumme visse uoverensstemmelser. Vi vil derfor i det følgende beskrive, hvordan vi oplever det muligt at inddrage aspekter af disse forskelle udgangspunkter i dette speciale.

9.2 Interne stridigheder inden for det kvalitative paradigme

Først og fremmest må vi påpege, at vi som skitseret i ovenstående har haft en pragmatisk tilgang til anvendelsen af metode og metodologi, hvilket har betydet en metodepluralistisk inddragelse af en fænomenologisk, hermeneutisk og positioneringsteoretisk forståelsesramme. På denne baggrund skal disse forskellige paradigmer kort skitseres her for at beskrive, hvorledes vi opfatter en eklektisk forståelsesramme som en plausibel forskningstilgang i specialet.

Her er det nødvendigt at skitsere, at vi i den fænomenologiske tradition finder vores ståsted hos Maurice Merleau-Ponty, hvilket involverer en eksistentielfænomenologisk tankegang (Lübcke, 1983, pp. 293f). Vores afsæt i den hermeneutiske tradition finder vi hos Hans-George Gadamer, hvilket medfører en eksistentielhermeneutisk tankegang (Pahuus, 2006, p. 149). Og sidst men ikke mindst bygger vores positioneringsteoretiske udgangspunkt på Harrés egne definitioner af at tilhøre en mere ”blød” socialkonstruktionistisk tradition, hvor der kan eksistere flere forskellige beskrivelser af virkeligheden, afhængig af hvor den, der beskriver, har sit udgangspunkt. Harrés fundering i en diskurspsykologisk referenceramme findes blandt andet i Wittgensteins arbejde omkring mening og sprog (Harré & van Langenhove, 1999, p.3).

En udredning af ovenstående forståelser overstiger interessen for dette speciale, men vi kan kort skitsere visse uoverensstemmelser; Ifølge Merleau-Ponty omhandler den fænomenologiske tradition: ” (...) *beskrivelse, ikke forklaring eller analyse.*” (Merleau-Ponty, 2002, p. ix, egen oversættelse) På denne baggrund vil en fænomenologisk orienteret forsker søge præcise beskrivelser af oplevelsen af et fænomen (Tanggaard & Brinkmann, in prep., p. 4). Den

hermeneutiske forsker vil i stedet være optaget af forståelsen og fortolkningen af et fænomen, hvilket finder sit udgangspunkt i forståelsen af samtaleprocessen og hovedsageligt gennem fortolkningen af tekst (Gadamer, 2004, pp. XX, 387). Slutteligt vil den socialkonstruktionistiske og diskursanalytiske forsker være optaget af: ” (...) *hvordan fænomenerne italesættes og dermed gøres af mennesker, der trækker på tilgængelig diskursive ressourcer og fortolkningsrepertoier.*” (Tangaard & Brinkmann, in prep., p. 4, originale markeringer)

Umiddelbart kan ovenstående inspirere tanken om, at en kombination af de forskellige forskerpositioner ikke lader sig gøre i praksis. Her må vi dog henvise til, at vores anvendelse af de fænomenologiske og hermeneutiske paradigmer kun skal forstås som en bagvedliggende interesseramme anvendt til at vægtligge specialets analytiske kapitlers indhold forskelligt. Hermed henviser vi til, at vi har ladet det empiriske analysekapitel 5 bygge på en beskrivelse af Dan og Hannah, mens de empiriske analysekapitler 6, 7 og 8 har bygget mere på en fortolkning af deres udsagn. Samtidig er det vigtigt at påpege, at positioneringsteorien har været den absolut styrende tankegang gennem hele specialet.

Grunden til vi finder det vigtigt at påpege vores fænomenologiske og hermeneutiske udgangspunkt findes i, at disse var styrende for analysearbejdet på pilotprojektet, hvilket som nævnt ligger til grund for tankerne forud for definitionen af specialets problemfelt. Her var der netop fokus på en beskrivelse af de 8 interviewdeltageres oplevelser af at gå i folkeskolen, og yderligere fordrede vores analysemetode (Critical Narrative Analysis) en hermeneutisk cirkelbevægelse i analysen af interviewpersonernes udtalelser. Dog anser vi ikke dette som problematisk, da pilotprojektet kun har været genererende for specialets interessefelt.

Efter ovenstående diskussion af vores videnskabsteoretiske valg vil vi i det følgende afsnit se på betydningen af vores valg om at anvende Dans interview i specialet, på trods af at vi ikke har haft mulighed for at observere ham.

9.3 Betydningen af adgang til praksis

I forhold til anvendelsen af positioneringsteori som vores teoretiske udgangspunkt var inddragelsen af observationer i specialet oplagt, da denne har sit hovedfokus på forståelsen af hverdags adfærd (Flick, 2006, p. 21; Van Langenhove & Harré, 1999b, p. 103). Herudover anså vi observationer som en mulighed for at stifte bekendtskab med vores interviewpersoner i en anden kontekst, end interviewet havde givet mulighed for.

Som tidligere fremsat i afsnit 4.3.1 var det dog ikke muligt for os at opnå adgang hos både Dan og Hannah. Dette betyder, at vi i beskrivelsen af Dan kun har haft mulighed for at gå ud fra hans egne oplevelser, samt de kortvarige oplevelser Catrine fik af Dan før og under interviewet. Ifølge Kvale (2005, p. 111) giver observationer en mere gyldig viden, hvis man ønsker at se på et individ samt dets adfærd og interaktioner med omgivelserne. Idet vores speciale netop retter sig mod dette, kan vores manglende observationer af Dan virke begrænsende i forhold til, hvad der kan udledes på baggrund af interviewsituationen.

På baggrund af ovenstående må det således formodes, at vores observationer af Hannah bibringer specialet større gyldighed i forhold til vores udledninger om hende. I denne forbindelse har vi oplevet, at det i specialet har været muligt at give en mere nuanceret beskrivelse af Hannah, ligeledes har observationen af hende været igangsætter for mange af de refleksioner, vi har inddraget som personlige oplevelser undervejs i specialet.

Flick (2006, p. 222) gør dog opmærksom på, at adgang til praksis kan begrænses, hvis nøglepersonen, der skaber adgangen, selv er udenforstående. Hannah lever i følge vores oplevelser og egne udtalelser op til denne beskrivelse, da hun ikke er en del af fællesskabet i sin klasse. Hermed betød vores anvendelse af Hannah som nøgleperson, at vi fik vanskeligt ved at opleve resten af klassens fællesskab. Selvom vi således blev begrænset i vores muligheder for at opnå videre kendskab til klassen, anser vi denne begrænsning som en vigtig del af Hannahs interaktion med sine omgivelser i skolen. Vores observation skal også ses i lyset af, at vores tilknytning til Hannah muligvis har betydet, at hendes daglige skolerutiner blev ændret, fordi hun kunne tale med os. Hermed kan den nul-hypotese, som blev nævnt i 4.3.5, have haft en betydning for vores observationer. Her er det netop fremhævet, at en observation kan være et resultat af observatørens tilstedeværelse. På baggrund af Hannahs fortællinger i interviewet opfatter vi dog ikke, at hendes færden i klassen ændredes væsentligt, men vores oplevelse var i stedet, at hun virkede glad for at have nogen at tale med sine tanker om.

Ud over den mulige begrænsning i forhold til vores anvendelse af Hannah som nøgleperson, blev vi yderligere begrænset af Hannahs klasselærer, der kun gav os adgang til at observere i to dage.

På trods af disse forhindringer føler vi, at vores observation af Hannah har bidraget med vigtig indsigt og således har fordret en bedre baggrund for forståelsen af Hannahs interview samt skabt mulighed for at sætte det positioneringsteoretiske aspekt bedre i spil.

Sidstnævnte har blandt andet vist sig i forhold til de teoretiske begreber selv1 og personaer. Som tidligere beskrevet i afsnit 3.2.2 gav vores observationer af Hannah os en forståelse af, at personer agerer forskelligt i forskellige sammenhæng og kontekster. Dette beskrives yderligere i følgende refleksionsbeskrivelse, der anskuer betydningen af forfatterens opfattelse af interviewpersonen i forhold til den foretagne analyse af datamaterialet.

Forfatters refleksioner – Observationers betydning for opfattelsen af interviewperson (beskrevet af Johanne)

På baggrund af min interaktion med Hannah under interviewet havde jeg under udarbejdelsen af vores pilotprojekt en oplevelse af, at Hannah var en utrolig dygtig og velfungerende pige, der blot var endt i en ærgerlig situation. Jeg havde på baggrund af interviewet en følelse af, at Hannahs klassekammerater havde udset Hannah som det sorte får, samt at hendes lærer ikke ville gøre en indsats for at hjælpe hende.

Dette var således den oplevelse, jeg gik ind til observationen med. I retrospekt kan jeg således se, at min forudintagede holdning kunne have influeret specialets resultater, da jeg gik ind i en praksis med en bestemt forventning til, hvad vi ville finde. Begrundelsen for, at det dog ikke udviklede sig sådan, kan muligvis skyldes Catrines tilstedeværelse, da hun gik ind til observationen uden anden forståelse af Hannah, end interviewet kunne give.

Første observationsdag følte jeg netop at kunne se det bekræftet, at Hannah blev uretfærdigt behandlet af både lærer og andre klasseelever. Men da Catrine og jeg talte dagen igennem på vej hjem fra observationen, blev det tydeligt, at Catrine havde set helt andre aspekter end jeg. Først på dette tidspunkt blev jeg opmærksom på, at jeg kunne være influeret af min og Hannahs interaktion i interviewsituationen og derfor ikke havde været så åben for andre fortolkninger af, hvad der kunne være i spil på klassen. Anden observationsdag havde jeg derfor fokus på at forsøge at se både Hannah, de andre elever samt lærerne fra andre perspektiver end den indgangsvinkel, interaktionen med Hannah havde givet mig.

Herefter blev det klart for mig, at interviewsituationen havde været en mulighed for Hannah til at fortælle sin historie. Observationen gav derfor os en mulighed for at se Hannahs oplevelser i et nyt lys, og samtidig blev observationen en øjenåbner for os omhandlende, hvor forudindtaget vi hver i sær er, når vi indgår i en ny situation (både som forsker men også "bare" som menneske).

Ovenstående beskrivelse viser, hvor meget betydning øget adgang til et givent felt kan have. Havde det ikke været for observationen af Hannah, ville vores fremstilling af hendes interview og dermed hende muligvis have været meget anderledes. Samtidigt bliver det også tydeligt, hvor afhængig en given undersøgelses udfald kan være af forskerens syn på interviewpersonen.

På denne baggrund ser vi det begrænsende ved at være forment adgang til Dan, og den praksis han indgår i. Vores analyse af Dans interview bygger således på et skrøbeligt førstehåndsindtryk og kan muligvis have haft gavn af yderligere information for en mere nuanceret forståelse. Samtidig oplever vi dog, at den begrænsede adgang hos Dan har bidraget med interessante overvejelser og refleksion i forhold til, hvorledes vi som forfattere tolker og forstår vores interviewpersoner.

Hermed bliver det tydeligt, at adgangen til praksis kan have betydning for en undersøgelses resultater og dermed dennes vidensdannelse,

Hermed kan vi afslutte dette kapitel med at påpege, at der forefindes flere grundlæggende videnskabsteoretiske uoverensstemmelser i udarbejdelsen af dette speciale. Dog har vi i ovenstående argumenteret for, at vores pragmatiske og metodepluralistiske tilgange muliggør en eklektisk tilgang, dog med øje for at vores valg medfører visse kritisable konsekvenser.

10 Konklusion

I dette kandidatspeciale har vi undersøgt, hvordan to børn, der er udredt af en PPR-psykolog som havende en høj begavelse, oplever at gå i en almindelig folkeskoleklasse ud fra problemformuleringen: *Hvordan kan en professionelt defineret kategorisering som højt begavet påvirke et barns positionering i en folkeskoleklasse?* Udgangspunktet for at besvare denne problemformulering har været et casestudie, hvor sammenhængen mellem en kategorisering som højt begavet og det kategoriserede barns position i folkeskole klassen er undersøgt gennem en positioneringsteoretisk analyse af to interviews. Undersøgelsen er foretaget med hovedfokus på vores to områder for undren, som centrerer sig omkring det kategoriserede barns tanker om sin interaktion med andre, samt det kategoriserede barns tanker om sig selv på baggrund af sin interaktion med andre.

Specialet har bestået af en indledning, en teoretisk og en metodisk præsentation samt fem empiriske kapitler. Følgende vil vi systematisk opsummere de vigtigste fund og pointer fra vores empiriske kapitler og på den måde konkludere på specialet. Efterfølgende vil vi tage stilling til, hvorledes konklusionerne kan undergå en generalisering, således at en kort præsentation af muligheden for at anvende specialets konklusioner i praksisperspektiver vil udgøre specialets afslutning.

10.1 Konklusioner på baggrund af undersøgelsens resultater

10.1.1 Kapitel 5: Kategoriseret som højt begavet - en tematisk udfoldelse

I dette indledende empiriske analysekapitel er der rette opmærksomhed mod individuelle præsenterer af vores to interviewpersoner; Dan og Hannah. Vores analyser leder frem til de emner, der er taget op i de efterfølgende tre empiriske analysekapitler.

Dette kapitels overordnede analyser tydeliggør, at de to interviewpersoner har meget forskellige historier at fortælle. Men det er også slående, at der er ligheder mellem deres oplevelser. Begge beretter om deres tidlige år i skolen som meget turbulente; Dan med sit voldsomme temperament, og Hannah der blev mobbet. Herefter bevæger deres fortællinger sig dog i to forskellige retninger, og det skelsættende øjeblik kan ledes tilbage til deres kategorisering.

Dan får som konsekvens af kategoriseringen mulighed for at deltage i IQ-klassen, hvilket bliver et positivt vendepunkt for ham. Hannah oplever som en følge af kategoriseringen at springe en

klasse over, uden at dette dog har en positiv effekt. Som følge heraf må hun skifte skole, hvilket heller ikke giver et godt resultat. Det lader til, at det først er efter Hannahs møde med en talentklasse, at hun begynder at opleve fremgang rent socialt. Denne fremgang har tydeligvis stor betydning for hende, dog ikke i forhold til hendes position i sin egen klasse. Hermed lader det til, at en kategoriserings indvirkning afhænger af, hvordan omgivelserne handler som følge af denne.

På denne baggrund bliver hovedkonklusionen på dette kapitel, at en professionelt defineret kategori, såsom højt begavet, kan påvirke et barns positionering i en folkeskoleklasse alt afhængig af, hvordan personer omkring barnet agerer på denne kategori. På baggrund af en adækvat adfærd kan barnet komme til at opleve en positiv udvikling og dermed en ændret position, mens en utilstrækkelig adfærd ikke giver rum for ændring af barnets position.

10.1.2 Kapitel 6: En positionering som speciel

I dette empiriske analysekapitel har fokus været rettet mod vores første område for undren; Barnets tanker om sin interaktion med andre.

I kapitlet har vi i forhold til det faglige fællesskab i klassen set, at både Dan og Hannah ytrer ønsker om, at lærerne tager ansvaret for at foretage ændringer i undervisningen, således den afstemmes med deres individuelle kompetencer og udviklingsmuligheder. Det træder endvidere frem, at begge interviewpersoners fortællinger rummer positive tanker om at blive positioneret som noget specielt i faglige sammenhænge. Dog er det også fremhævet, at denne positionering anses som optimal, hvis forskellighed fremhæves som positiv i classesammenhæng, således positionen som speciel ikke får negative konsekvenser for det kategoriserede barn.

Når det gælder Dan og Hannahs sociale positioner i klassen, er der på trods af samme kategorisering skitseret store forskelle. For Dan er det meget vigtigt at være en ligeværdig del af det sociale fællesskab, mens Hannah helt har opgivet samværet med klassekammeraterne. Her har vi set, at det for Dan var en støtte at lade kategoriseringen være ledetråd for at oprette et fagligt fællesskab, hvorigennem hans sociale fællesskab med ligesindede medførte en tilegnelse af sociale kompetencer, som han kunne overføre til den større classesammenhæng. Dog har vi også fremhævet, at et classeskifte sådan som det blev forsøgt i Hannahs tilfælde, kan være en løsningsmulighed, i så fald opfordrer vi til en løbende evaluering på, om denne indsats er nok, eller om det kategoriserede barn mangler sammenhold med ligesindede.

For at forstå Dans store behov for at være som klassekammeraterne er det fremhævet, at det også er vigtigt ikke at se det kategoriserede barn kun i lyset af kategoriseringen. Sideløbende med at handle på kategoriseringen kan der med fordel inddrages overvejelser om den normaludvikling, et kategoriseret barn følger. Her er det netop skitseret, at det største projekt for et skolebarn er at socialisere og tilegne sig kompetencer, der kan anvendes til at skabe varige sociale netværk.

Efterfølgende er det fremhævet, at kategoriseringen kan anvendes som et redskab til at hjælpe med at bryde en fastlåst social situation. Dog har vi set, at det for Dan og Hannah var nødvendigt, at det var omgivelserne, der påtog sig ansvaret for dette brud ved at bruge kategoriseringen som en invitation til at se nye muligheder.

Hermed bliver hovedkonklusionen på dette kapitel, at en kategorisering kan være med til at påvirke et barns position i folkeskoleklassen både positivt og negativt. Resultatet skal ses i tæt sammenhæng med, hvordan kategoriseringen modtages af det kategoriserede barns omgivelser. Her vil en optimal situation indbefatte, at omgivelserne tager ansvaret for den konkrete realisering af kategoriseringen, så den anvendes konstruktivt til at skabe rum for at se nye muligheder. Herigennem bliver det muligt at lade kategoriseringen være nøglen til at skabe muligheder for tilegnelsen af nye kompetencer, som kan være med til at ændre en tidligere fastlåst position til en position, hvor barnets mulighed for at følge den diskursskabte normaludvikling optimeres.

10.1.3 Kapitel 7: Identitetsudvikling i lyset af en kategorisering

I dette empiriske analysekapitel har fokus været rettet mod vores andet område for undren; Barnets tanker om sig selv på baggrund af sin interaktion med andre. For at forstå, hvordan en sproglig kategorisering kan få betydning for et barns position i folkeskoleklassen, har vi derfor i dette kapitel set nærmere på, hvordan en kategorisering kan omtales i omgivelserne for herefter at blive en privatiseret del af det kategoriserede barns identitet.

Vi har set, at både Dan og Hannah omtaler deres kategorisering som højt begavede. Vores analyser viser dog, at der, afhængig af omgivelsernes reaktion på kategoriseringen, kan være forskelle på, om kategoriseringen vedbliver at være en privatiseret del af identiteten, eller om behovet for en identifikation med kategoriseringen ændrer sig i takt med udvikling i barnets faglige og sociale position.

På baggrund af Dans fortællinger har vi set, at det i hans situation ikke er nødvendigt at fastholde en privatisering af kategoriseringen. Dette fordi omgivelserne har handlet på kategoriseringen og skabt mulighed for en ny forståelse af ham, således at han kan ændre sin egen selvforståelse til andet og mere end blot værende højt begavet.

Hos Hannah har vi set, at kategoriseringen udgør en stor del af hendes identitet. Hannah og hendes omgivelser har ikke formået at handle i samspil på kategoriseringen, og derfor bliver den konstituerende for både hendes egen og omgivelsernes opfattelse af hende som person. Dette har samtidig resulteret i en uhensigtsmæssig fastlåsning af hendes faglige og sociale position i klassen. Således viser det sig, at en privatiseret kategorisering kan besværliggøre det sociale samvær og hermed Hannahs position i klassen, hvis hun ikke formår at tilpasse sig den sociale situations krav.

Hermed ikke sagt at en kategorisering udelukkende er negativ at privatisere. Men hovedkonklusionen på dette kapitel bliver, at det er vigtigt, at kategoriseringen jævnligt bliver taget op til revision, så den ikke bliver enkonstituerende i forståelsen af et individs identitet og hermed fastlåsende for individets position i folkeskoleklassen. Ligeledes vil en jævnlig forhandling af kategoriseringen betyde større mulighed for at opnå overensstemmelse mellem individets og omgivelsernes oplevelser, hvormed kategoriseringen blot bliver et arbejdsredskab og ikke en konstituerende faktor. Hermed fremhæver vi ideen om at opfatte en kategori som et øjebliksbillede.

10.1.4 Kapitel 8: Kategoriseret på baggrund af en samfundsmæssig diskurs

I dette empiriske analysekapitel har vi sat vores to områder for undren ind i en samfundsmæssig ramme for at belyse, hvilke diskurser der ligger bag forståelsen af en kategorisering, og hvordan dette kan påvirke folkeskolens tilgang til det kategoriserede barn.

Gennem en analyse af Dan og Hannahs fortællinger om skolen danner der sig visse gennemgående træk, som giver en forståelse for, hvilken moralsk orden der hersker i folkeskolen. Den moralske orden, Dan og Hannah beskriver, retter sig mod læring, og for at denne kan opnås, kræver det en vis adfærd eksempelvis såsom at være fagligt fokuseret og koncentreret i timerne. Denne adfærd opfattes derfor som legitim, mens al anden adfærd er illegitim. For at fordre den ønskede moralske orden anvender skolen blandt andet karakterer som et redskab. Både Dan og Hannah beskriver da også, at de føler sig motiveret af karakterer. De vil

begge gerne opnå gode karakterer, og derfor yder de deres bedste. På denne måde kan skolen opnå, at eleverne er fagligt fokuserede.

Dan og Hannah udviste begge en adfærd, der ikke var ønsket i skolen inden deres kategorisering, men med baggrund i kategorien undergik deres adfærd en legitimeringsproces. Hermed fremgår det, at der i skolerne hersker en tendens til at foretage en direkte kobling mellem en kategori og personen; personen er kategorien. Uanset den tidligere adfærd kan en kategori som høj begavet således legitimere denne tidligere adfærd, da kategorien forbindes med legitim adfærd.

Kategorien anskues således som en indsigt i barnet, en indsigt der ikke tidligere var opnåelig, fordi man ikke havde forståelse for baggrunden for den tidligere illegitime adfærd. Her argumenteres således for, at der hersker en diskurs, som antager, at en kategori kan opsummere hele personen og anskueliggøre noget uforanderligt i personen.

Med udgangspunkt i positioneringsteorien kan vi dog henvise til, at en kategori i stedet kan opfattes om udtryk for en bestemt kontekst, hvori barnet indgår. Hermed bliver en måde at handle på kategoriseringen at opnå indsigt om en kontekst, som kan ændres til at rumme nye muligheder. I så fald bliver kategoriseringen beskrivende for en del af barnets daglige færden og ikke enkonstituerende for omgivelsernes opfattelse af hele barnet.

På denne baggrund er hovedkonklusionen på dette kapitel, at samfundsmæssige diskurser har en betydning for, hvorledes der ageres i forhold til en professionelt defineret kategorisering. I et mere overordnet perspektiv har kategoriseringen således en betydning for den påvirkning, en kategori kan have på et barns position.

10.1.5 Kapitel 9: Metateoretiske refleksioner

I dette sidste empiriske kapitel diskuterer vi det videnskabsteoretiske grundlag for specialet for at belyse de kritiske overvejelser, vores metodologiske valg kan medføre for en vurdering af undersøgelsen.

I kapitlet er det fremført, at specialet indeholder visse problematikker med hensyn til, at specialets datamateriale er indsamlet på baggrund af en kvantitativ testtradition, mens det efterfølgende er behandlet ud fra en kvalitativ forskningstradition. Dette valg er argumenteret at være et bekvemmeligheds men også et nødvendighedsvalg, da det i dataindsamlingsfasen ikke var muligt for os at få kendskab til en operationaliserbar kvalitativ definition af høj begavelse som brug til udvælgelsesgrundlag. Ligeledes er det diskuteret, at denne forhindring kan ses i

lyset af en større interdisciplinær diskussion inden for den psykologiske forskning, hvor der i øjeblikket diskuteres, hvilke forskningsdiscipliner, der kan legitimere forskningsresultaterne. Indtil nu har den kvantitative tradition været herskende på området.

I kapitlet er det også fremført, at de problematiske videnskabsteoretiske valg, vi har foretaget, kan ses som en pragmatisk indgangsvinkel til den dynamiske brug af videnskabsteoretiske ståsteder, vi har oplevet og også forventer at møde i praksis i vores fremtidige virke i PPR. Her er det samtidig argumenteret, at de kategorier, PPR giver børn, kan anses som en adgangsbillet til at få del i de finansielle og rådgivende kompetencer, folkeskolen kan trække på. Hermed opfattes det, at en kategorisering kan rumme både negative og positive konsekvenser for det enkelte barn afhængig af, hvordan kategoriseringen bliver handlet på i praksis.

Endvidere diskuterer vi i kapitlet også, at vores valg omhandlende inddragelsen af positioneringsteorien kan medføre en metateoretisk diskussion af kompatibiliteten med vores fænomenologiske og hermeneutiske udgangspunkt fra casestudiestrategien og pilotprojektet. Her er det argumenteret, at den positioneringsteoretiske tilgang skal anses som det mest betydningsfulde paradigme i undersøgelsen, mens den fænomenologiske og hermeneutiske inspiration fra casestudiestrategien har haft en vejledende betydning for udformningen af specialets analytiske kapitler.

Udover de videnskabsteoretiske aspekter så vi i kapitlet også nærmere på betydningen af adgang til praksis. Refleksioner over dette emne åbnede op for en forståelse af, at vores observationer af Hannah gav mulighed for en mere nuanceret forståelse af hende, som kunne bringes i spil i vores analyse af hendes interview, mens vores manglende mulighed for at observere Dan dannede en skrøbelig baggrund for analysen af hans interview. Således viste det sig, hvor stor betydning forfatterens opfattelse af interviewpersonen har for undersøgelsens udfald.

Hovedkonklusionen på dette empiriske kapitel er, at vi i vores metateoretiske valg har tilskrevet os en pragmatisk tilgangsvinkel, hvor vi har skitseret, at der kan findes indbyrdes kontroverser og uoverensstemmelser. Disse anser vi dog som i overensstemmelse med den daglige praksis, specialets kategoriseringer er foretaget i.

10.2 Praksisperspektiver

”Børn og unge kommer af mange grunde i fastlåste situationer, hvor de kan have brug for støtte til at finde en vej videre i deres liv. Det, som umiddelbart forekommer problemfyldt, adfærdsvanskeligt, mangelfuldt eller sygt, kan opfattes som en invitation - en invitation til omgivelserne om nysgerrigt og kreativt at forholde sig til, hvordan man bedst kan bidrage til udviklingen af det uanede.”

(Hertz, 2008, p. 13, original markering)

Gennem specialet har vi på baggrund af positioneringsteoriens forståelsesramme analyseret, hvordan Dan og Hannahs tidligere fastlåste situationer oprindeligt førte til en kategorisering af dem som højt begavede. På denne baggrund vil vi afrunde specialet med at forholde os til, hvordan specialets konklusioner kan omsættes til anvendelige redskaber i den daglige praksis for de professionelle, der er med til at kategorisere og ikke mindst handle på en kategorisering af det enkelte barn.

I specialets afsnit 4.3.6 blev det fremhævet, at casestudiet er kritiseret for at have begrænset mulighed for at foretage en generalisering på baggrund af en enkelt case. Samtidig blev det dog fremhævet, at en løsning vil være en analytisk generalisering, hvilken kan foretages når et casestudie funderes på en grundlæggende teoretisk forståelse, der kan danne ramme for at overføre den enkelte case til et større praksisperspektiv. Ud fra denne forståelse opfatter vi derfor, at selvom Dan og Hannahs interviews ved første øjekast rummer meget forskellige personlige oplevelser på baggrund af kategorisering, så har vores positionsteoretiske analyse af interviewene åbnet op for en forståelse af, at der kan skitseres visse vigtige ligheder. Disse ligheder fortæller om mere grundlæggende overensstemmelser omhandlende betydningen af en kategorisering, og det er netop disse overensstemmelser, der skal fremhæves i denne perspektivering.

Samtidig må vi dog fremhæve, at selvom Dan og Hannah begge beskriver, hvordan de har oplevet en skarp overgang fra at være ikke-kategoriseret til pludselig at være kategoriseret som højt begavet, ser andre børns overgange måske anderledes og mere flydende ud. Vi kan forestille os, at lærere i mange tilfælde vil have en fornemmelse af, at de har et barn, der er højt begavet, i deres klasse, hvilket medfører en mere flydende indsats over for barnet. Med disse tanker in mente, skal det følgende læses som fortolkninger af Dan og Hannahs oplevelser. Samtidig mener vi dog også, at fortolkningerne kan være aktuelle for børn og lærere, hvor overgangen er mere

flydende, da vi forventer, at overvejelserne omkring håndteringen af undervisningen af et højt begavet barn ofte vil indeholde enslydende tanker, selvom individuelle behov naturligvis altid vil spille en dominerende rolle.

10.2.1 En kategorisering som et arbejdsredskab

I analysen er det fremhævet, at kategoriseringen som højt begavet har fået størst betydning for Dans position i klassen, fordi omgivelserne her har brugt kategoriseringen sådan som Hertz beskriver det i ovenstående citat - som en invitation til at skabe et nyt fælles rum, hvor kategoriseringen kan bruges som et redskab til at undersøge ny og uanede muligheder.

På baggrund af ovenstående kan vi også fremhæve, at kategoriseringen i sig selv ikke har været løsningen på Dan og Hannahs fastlåste situationer. I stedet har det været den konkrete realisering af kategoriseringen, der har haft betydning for deres trivsel. Det er ligeledes på denne baggrund, vi vælger at sætte lighedstegn mellem en kategorisering og et redskab. Hermed kan inddrages opfattelse af, at et redskab som udgangspunkt kun er en lille del af et større resultat. Ligeledes forudsætter brugen af et redskab ofte, at en person, der modtager et ukendt redskab, læner sig op ad sine omgivelser for at forstå, hvordan redskabet kan anvendes, og ofte kan man have brug for råd og vejledning fra professionelle, der kender til arbejdet med redskabet, for at sikre det bedste resultat. Endvidere gælder det ofte, at når børn modtager et redskab, vil det ofte være omgivelserne, der tager ansvaret for barnets forsvarlige brug af redskabet. På denne måde ser vi også, at et godt resultat på baggrund af en kategorisering må være et tæt opfølgende samarbejde mellem den professionelle, der har givet kategoriseringen, de professionelle, der til dagligt skal arbejde med kategoriseringen samt det barn (og tilknyttede omsorgspersoner), der har modtaget kategorisering.

Med ovenstående in mente finder vi det relevant ligeledes at fremhæve, at vi i analysen har trukket på en opfattelse af, at en kategorisering ofte skal opfattes som et øjebliksbillede, hvorfor vi fremhæver, at en kategorisering ikke må anses som et endeligt resultat. I stedet opfordrer vi til, at kategoriseringen som beskrevet i ovenstående citat opfattes som en invitation til igen og igen at forhandle og justere den igangværende indsats, således den passer bedst muligt til den aktuelle situation og de måske ændrede behov.

10.2.2 En kategorisering som en beskrivelse af en vanskelig situation ikke af et vanskeligt barn

Når vi har analyseret Dan og Hannahs forskellige historier, har vi fremhævet, at der er forskel på, hvor stor en del kategoriseringen som højt begavet indtager i deres forståelse af dem selv. På baggrund af disse analyser kan vi se, at behovet for at få eller at leve efter en kategorisering kan være forskelligt, afhængig af hvilken situation det enkelte barn aktuelt står i. Ligeledes kan vi se, at det er muligt at identificere sig med en kategorisering på et bestemt tidspunkt, men dette behov kan ændre sig i takt med, at barnets situation ændrer sig.

På baggrund af ovenstående kan vi opfordre til ikke at lade en kategorisering være kendetegnende for forståelsen af det enkelte barn, da dette netop kan være med til at fastlåse barnet i en uhensigtsmæssig position. I stedet kan vi opfordre til at lade kategoriseringen være en beskrivelse af den aktuelle situation, barnet står i. På denne måde kan kategoriseringen være en beskrivelse af, hvilke muligheder barnet selv og dets omgivelser har for at ændre situationen, så barnet får de bedst mulig betingelser for at udnytte sine kompetencer og udleve sine potentialer. Hermed ikke sagt, at kategoriseringen ikke kan være vedvarende aktuel, men i så fald kan det være vigtigt jævnligt at tage den op til revision, således alle parter er med til at indrette konteksten bedst muligt.

10.2.3 En kategorisering som udtryk for bestemte samfundsdiskurser

I arbejdet med de to interviews har vi illustreret, at kategoriseringen som højt begavet kan ses både i forhold til det enkelte barn men også i forhold til et samfundsmæssigt perspektiv. Ud fra disse overvejelser kan vi skitsere, at en kategorisering kan opfattes som en invitation til omgivelserne om at se nærmere på de organisatoriske rammer, der til dagligt bliver taget for givet. På denne baggrund kan vi derfor opfordre til, at i det øjeblik en kategorisering gives til et barn, så gives denne ligeså vel til omgivelserne. Således kan kategoriseringen være en hjælp til at se nærmere på, hvilke definerede roller, der tages for givet, samt om disse roller rummer de ønskede udviklingsmuligheder. Hvis ikke, kan kategoriseringen med fordel anvendes som et redskab til at sætte fokus på, hvilke ændringer man ønsker foretaget.

På baggrund af ovenstående opfatter vi, at en kategorisering kan være et magtfuldt redskab, som skal gives og anvendes med omhu, da den kan få betydningsfulde konsekvenser for det enkelte barn. I specialet er det illustreret, hvordan der kan opstå både negative og positive konsekvenser.

Dog er det gentagne gange fremhævet, at det vigtigste for Dan og Hannah har været, at de professionelle i omgivelserne har handlet på de eventuelle konsekvenser af kategoriseringen, så forskellige muligheder er afprøvet, og de ikke hensigtsmæssige løbende er blevet forkastet.

11 Referenceliste

* = Tidligere pensumlitteratur eller litteratur anvendt i tidligere projekter

Bengtson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. (Pp. 18-29). Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
[12 p.]*

Berman, L. (1999). Positioning in the formation of a “national” identity. I: Harré, R. & Van Langenhove, L. (red.). *Positioning Theory*. (Pp. 138-159). Oxford: Blackwell Publishers Ltd. [23 p.]

Bhaskar, R. (1990). Introduction: Realism and human being. I: Bhaskar, R. (red.). *Harré and his critics. Essays in honour of Rom Harré with his commentary on them*. (Pp. 1-14).
Oxford: Blackwell Publishers Ltd. [15 p.]

Binder, P.E., Holgersen, H. & Nielsen, G.E. (2001). Relasjonsorientert psykodynamisk praksis er støttet av evidens. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol. 38*. (Pp. 528-539) [12 p.]*

Bruun, B. & Knudsen, P. (2006). *Psykologisk undersøgelsesmetodik - En basisbog (2. Udg.)*. (Pp. 32-49). Psykologisk Forlag A/S. [18 p.]

Callard-Szulgit, R. S. (2003). *Perfectionism and gifted children*. (Pp. 13-39). Maryland: ScarecrowEducation. [27 p.]*

Carbaugh, D. (1999). Positioning as display of cultural identity. I: Harré, R. & Van Langenhove, L. (red.). *Positioning Theory*. (Pp. 160-177). Oxford: Blackwell Publishers Ltd. [18 p.]

Christensen, G. (2002/2003). *Psykologiens videnskabsteori – en introduktion (2.udg.)*. (Pp. 43-75). København: Roskilde Universitets Forlag. [33 p.]*

Cromby, J. & Nightingale, D.J. (1999). What’s wrong with social constructionism?. I: Cromby, J. & Nightingale, D.J. (red.). (Pp. 1-20). Buckingham: Open University press. [21 p.]

Damsgaard, H. L. (2005). *Med åbne øjne. Observation og håndtering af problemadfærd*. (Pp. 115-168). København: Hans Reitzels Forlag. [54 p.]

Davies, B & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1). (pp. 43-63) [21 p.]

Davies, B. & Harré, R. (1999). Positioning and personhood. I: Harré, R. & Van Langenhove, L. (red.). *Positioning Theory*. (Pp. 32-52). Oxford: Blackwell Publishers Ltd. [21 p.]

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.). *Strategies of qualitative inquiry* (2nd ed.). (Pp. 1-45). London: Sage Publications. [46 p.]
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6) 769-782. [14 p.]*
- De Waele, J-P. & Harré, R. (1976). The personality of individuals. I: Harré, R. (red.), *Personality*. (pp. 189-247). Oxford: Basil Blackwell. [59 p.]
- Dreier, O. (2004). Kategorier. I: J. Bjerg (red.). *Gads Psykologi Leksikon*. (P. 280). København: G.E.C. Gads Forlag. [1 p]
- Egidius, H. (1994/2001). Nyt Psykologisk Leksikon. I: Katzenelson, B.; Aggervold, M.; Bertelsen, A.; Hougaard, E.; Karpatschof, B.; Larsen, S.F.; Jørgensen, P.S.(red.). *Psykologilexikon. Natur Och Kultur*. (Pp. 102, 605). København: Hans Reizels Forlag a/s. [2 p.]*
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. (Pp. 76-97) London: SAGE Publications Ltd. [22 p.]
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3.udg). (Pp. 1-54, 147-280). London: SAGE Publications Ltd. [189 p.] *
- Flyvbjerg, B. (1988). *Case studiet som forskningsmetode*. (Pp. 1-22). Aalborg: Centertrykkeriet, Aalborg Universitet. [23 p.]
- Flyvbjerg, B. (2007). Five misunderstandings about case-study research. I: C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (red.) *Qualitative research practice*. (Pp. 390-404). London: Sage Publications. [15 p.]
- Foucault, M. (2008). *Overvågning og straf*. (Pp. 186-210) Frederiksberg: DET lille FORLAG. [25 p.]*
- Gadamer, H-G. (1999). Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip. I: J. Gulddal & M. Møller (red.). *Hermeneutik – en antologi om forståelse*. (Pp. 127-181). Gyldendal. [55 p.]
- Gadamer, H-G. (2004). *Truth and Method* (2nd revised edition). (Pp. xx-xxiv, 267-299, 383-404) London: Continuum. [59 p.]

- Gardner, H. (2006). *Multible Intelligences*. (Pp. 3-24, 39-53). Basic Books. [37 p.]*
- Gillham, B. (2005). *Case study research methods*. (Pp. 45-58). London: Continuum. [14 p.]
- Guldemon, H.; Bosker, R.; Kuyper, H. & van der Werf, G. (2007). Do Highly Gifted Students Really Have Problems? *Educational Research and Evaluation* 13(6). (Pp. 555-568) [14 p.]*
- Hansen, K. & Rolsted, L.B. (2004). *Opmærksomhed, relationer, intelligens – en iagttagelsesmodel til pædagogisk praksis*. (Pp. 9-22). Frederikshavn: Dafolo Forlag. [14 p.]*
- Hansen, M. & Kreiner, S. (1997). De kloge og rige og de dumme og fattige – en kritisk læsning af The Bell Curve, bogen om den intellektuelle elite. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* (2). (Pp. 145-166) [22 p.]*
- Hansen, O. (2004). Den rummelige folkeskole og PPR. I: J. Andersen (red.). *Den rummelige skole - et fælles ansvar*. (Pp. 183-202). Vejle: Kroghs Forlag A/S. [20 p.]
- Harré, R. (1979/1993). *Social being* (2.udg.). (Pp. 95-124). Oxford: Blackwell Publishers. [30 p.]
- Harré, R. (1983). *Personal being. A theory for individual psychology*. (Pp. 3-33, 34-57, 219-255). Oxford: Basil Blackwell Publisher Limited. [91 p.]
- Harré, R., Clarke, D. & De Carlo, N. (1985). *Motives and mechanisms. An introduction to the psychology of action*. (Pp.vii-x, 1-19, 53-129) [101 p.]
- Harré, R. & Gillett, G. (1994). *The discursive mind*. (Pp. vii-viii, 1-36). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. [39 p.]
- Harré, R. & Moghaddam, F. (2003). Introduction: The self and others in traditional psychology and in positioning theory. I: Harré, R. & Moghaddam, F. (red.). *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. (Pp. 1-12). Westport: Praeger Publishers. [13 p.]
- Harré, R. & Secord, P.F. (1972). *The explanation of social behavior*. (Pp. 1-26, 101-124, 293-318). Oxford: Basil Blackwell. [77 p.]
- Harré, R. & Stearns, P. (1995). Introduction: Psychology as discourse analysis, I: Harré, R. & Stearns, P. (red.), *Discursive psychology in practice*. (Pp. 1-8). London: SAGE Publications Ltd. [9 p.]

- Harré, R & Van Langenhove, L. (1992). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20. (pp. 393-407) [15 p.]
- Harré, R & Van Langenhove, L. (1999a). The dynamics of social Episodes. I: Harré, R. & Van Langenhove, L. (red.). *Positioning Theory*. (Pp. 1-13). Oxford: Blackwell Publishers Ltd. [14 p.]
- Harré, R & Van Langenhove, L. (1999b). Reflexive positionin: Autobiography. I: Harré, R. & Van Langenhove, L. (red.). *Positioning Theory*. (Pp. 60-73). Oxford: Blackwell Publishers Ltd. [14 p.]
- Hedegaard, M. (1995). *Tænkning, Viden, Udvikling*. (Pp. 54-69) Århus: Århus Universitetsforlag. [16 p.]*
- Hertz, S. (2008). *Børne- og ungdomspsykiatri - nye perspektiver og uanede muligheder*. (Pp. 13-21, 95-129). København: Akademisk Forlag. [45 p.]
- Hollway, W (1984). Gender difference and the production of subjectivity. I: Henriques, J. Hollway, W. Urwin, C. Wenn, L. & Walkerdine, V. (red.), *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. (pp. 227-263) London: Methuen. [37 p.]
- Hundeide, K. (2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. (Pp. 47- 69). København K.: Akademisk Forlag. [23 p]*
- Jensen, S.C. (2005). Højt begavede børn i folkeskolen. *Uddannelse*, 8. (Pp. 29-34) [6 p.]*
- Jones, R.L. (2006). "Older people" talking as if they are not older people: Positioning theory as an explanation. *Journal of Aging Studies*, 20(1), Pp. 79-91. Downloadet den 25/3-09 fra: http://www.sciencedirect.com.zorac.aub.aau.dk/science?_ob=MImg&_imagekey=B6W51-4HVDPYX-8-1&_cdi=6557&_user=632453&_orig=search&_coverDate=01%2F31%2F2006&_sk=999799998&view=c&wchp=dGLbVzW-zSkzV&md5=40d95ffb0bcf1c8d3a7454cbebfacadc&ie=/sdarticle.pdf [12 p.]
- Keller, K. D. (2007). Pre-personal identity: A critique of Harré's notion of a singular self. I: van Deventer, V. Blanche, M.T. Fourie, E. and Segalo, P., *Citizen city. Between constructing agent and constructed agency*. (Pp. 298-304). Ontario: Captus Press Inc. [7 p.]

- Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. (Pp. 31-67, 91-114). København: Hans Reitzels forlag. [61 p.] *
- Kyed, O. (2007). *De intelligente børn*. (Pp. 45-60) Aschehoug Dansk Forlag A/S. [16 p.]*
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode – en indføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. (Pp.17-32, 41-82, 247-255). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. [67 p.] *
- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological Psychology: Theory, Research and Method*. (Pp. 129-157). Harlow: Pearson Education. [29 p.] *
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. (pp. 27-44). Cambridge: Cambridge University Press. [18 p.]
- LSE: Resumé af ”Centre for Philosophy of Natural and Social Science” beskrivelse af Rom Harré. Downloadet fra London School of Economics hjemmeside d. 12/5-09.
http://www.lse.ac.uk/collections/CPNSS/people/CentreAdministration.htm#Rom_Harré
[1 p.]
- Lübcke, P. (1983). *Politikens filosofi leksikon*. Merleau-Ponty, Maurice. (Pp. 293-294)
København: Politikens Forlag A/S. [2 p.]
- Nielsen, D. & Hertz, S. (2004). Den nødvendige dialog i fællesskabet mellem børn og forældre.
I: J. Andersen (red.). *Den rummelige skole - et fælles ansvar*. (Pp. 247-268). Vejle:
Kroghs Forlag A/S. [22 p.]
- Mammen, J. (1996). Erkendelse som genstandsmæssig virksomhed. I. M. Hedegaard (red.).
Praksisformers forandring – personlig udvikling. (Pp. 255-276). Aarhus: Aarhus
University Press. [22 p.]
- McDermott, R. (2006). Situeret Genialitet. I: B. Elle, K. Nielsen & M. Nissen (red.). *Pædagogisk Psykologi: positioner og perspektiver*. (Pp. 259-280). Frederiksberg: Roskilde
Universitetsforlag. [22 p.]*
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of Perception*. (Pp. vii-xxiv). London: Routledge.
[18 p.]
- Moghaddam, F., Hanley, E. & Harré, R. (2003). Sustaining intergroup Harmony: An analysis of
the Kissinger papers through positioning theory. I: Harré, R. & Moghaddam, F. (red.).

- The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts.* (Pp. 137-156). Westport: Praeger Publishers. [20 p.]
- Mönks, F.J. & Ypenburg, I. H. (2006). *Vores barn er højt begavet.* (Pp. 23-39). Dansk psykologisk Forlag. [17 p.]
- Neergaard, H. (2007). *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser.* (Pp. 1-56). Frederiksberg C: Forlaget Samfundslitteratur. [57 p.]
- Pahuus, M. (2006). Hermeneutik. I: Collin, F. & Køppe, S. (Red.). *Humanistisk videnskabsteori.* (Pp. 139-169). DR Multimedie. [31 p.]
- Parker, I. (1998). Realism, relativism and critique in psychology. I: Parker, I. (red.), *Social constructionism, discourse and realism.* (pp. 1-10). London: Sage Publications Ltd. [11 p.]
- Patton, M. Q. (1983). *Qualitative Evaluation Methods.* (Pp. 21-38, 195-294). London: Sage Publications. [118 p.]
- Poland, B. D. (1995). Transcription quality as an aspect of rigour in qualitative research. *Qualitative Inquiry, 1.* Pp. 290-310. [21 p.]*
- Politiken (1994). Nye skoleveje i undervisningen. Artikel i avisen Politiken 21.03.1994, 2. sektion, side 5, artikel-id: A0198179. Downloadet d. 26/7-08 fra: <http://www.infomedia.dk.zorac.aub.aau.dk/ms/GetArticleFull.aspx?outputFormat=Full&Duid=A0198179> [1 p.]*
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis.* (Pp. 15-32, 103-112) Århus: Forfatteren og Academica. [28 p.]
- Sabat, S. & Harré, R. (1999). Positioning and the recovery of social identity. I: Harré, R. & Van Langenhove, L. (red.). *Positioning Theory.* (Pp. 87-101) Oxford: Blackwell Publishers Ltd. [15 p.]
- Salamancaerklæringen (1994). Erklæringen er offentliggjort på Undervisningsministeriets hjemmeside. Downloadet d. 26/7-08 fra: <http://www.uvm.dk/gammel/salam.htm> [1 p.]*
- Sternberg, R.J. (2005). The WICS Model of Giftedness. I: R.J. Sternberg & J.E. Davidson: *Conceptions of giftedness (2nd ed).* (Pp. 327-342). New York: Cambridge University Press. [16 p.]

- Tan, S-L. & Moghaddam, F.M. (1999). Positioning in intergroup relations. I: Harré, R. & Van Langenhove, L. (red.). *Positioning Theory*. (Pp. 178-194). Oxford: Blackwell Publishers Ltd. [17 p.]
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (In prep.). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In *Håndbog om de kvalitative metoder*. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.). (Pp. 1-31). København: Hans Reitzels Forlag. [32 p.]*
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse. En indføring i kvalitativ metode*. (Pp. 5, 13-34). København: Akademisk Forlag. [23 p.]*
- Trillingsgaard, A. (2000). *Urolige og ukoncentrerede børn i folkeskolen*. (Pp. 53-58). København Ø: Dansk Psykologisk Forlag. [6 p.]
- UVM 1: Resumé af Salamancaerklæringen. Downloadet fra undervisningsministeriets hjemmeside 24/4-09:
<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Specialundervisning/Internationale%20organisationer.aspx> [1 p.]
- UVM 2: Salamancaerklæringen. Downloadet fra undervisningsministeriets hjemmeside 24/4-09:
http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF08/S/940610_salamanca_erklaering_specialundervisning.ashx (Pp. 1-29) [30 p.]
- UVM 3: Folkeskoleloven downloadet fra undervisningsministeriets hjemmeside d. 15/4-09:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25528> [2 p.]
- UVM 4: Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand downloadet fra undervisningsministeriets hjemmeside d. 15/4-09:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=114197> [2 p.]
- Van Langenhove, L. & Bertolink, R. (1999). Positioning and assessment of technology. I: Harré, R. & Van Langenhove, L. (red.). *Positioning Theory*. (Pp. 116-126). Oxford: Blackwell Publishers Ltd. [11 p.]
- Van Langenhove, L. & Harré, R. (1994). Cultural Stereotypes and positioning theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 24 (4). (Pp. 359-372) [14 p.]

- Van Langenhove, L. & Harré, R. (1999a). Introducing Positioning Theory. I: Harré, R. & Van Langenhove, L. (red.). *Positioning Theory*. (Pp. 14-31). Oxford: Blackwell Publishers Ltd. [18 p.]
- Van Langenhove, L. & Harré, R. (1999b). Positioning and the writing of science. I: Harré, R. & Van Langenhove, L. (red.). *Positioning Theory*. (Pp. 102-115). Oxford: Blackwell Publishers Ltd. [14 p.]
- Van Langenhove, L. & Harré, R. (1999c). Positioning as the production and use of stereotypes. I: Harré, R. & Van Langenhove, L. (red.). *Positioning Theory*. (Pp. 127-137). Oxford: Blackwell Publishers Ltd. [11 p.]
- Yin, R. K. (2003). The Role of Theory in Doing Case Studies. I: R. K. Yin (red.) *Applications of case study research* (2nd ed). *Applied social research methods series, vol. 34*. (Pp. 3-27). London: Sage Publications. [25 p.]
- Yin, R. K. (2005). Appendix: Doing Case Studies in Education. I: R. K. Yin (red). *Introducing the World of Education: A Case Study Reader*. (Pp. 379-395). London: Sage Publications. [17 p.]
- Yin, R. K. (2009). Case Study Research Design and Methods (4th ed.). *Applied social research methods, vol. 5*. (Pp. 1-219). London: Sage Publications. [220 p.]
- Zahavi, D. (2006). Fænomenologi. I: F. Collin & S. Køppe (red.). *Humanistisk videnskabsteori*. (Pp. 121-138). DR multimedia. [18 p.]*
- Åkerström, M., Jacobsson, K. & Wästerfors, D. (2007). Reanalysis of previously collected material. I: C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (red.) *Qualitative research practice*. (Pp. 314-327). London: Sage Publications. [14 p.]

Samlede antal sider i referencelisten: 2543 p.

Heraf tidligere benyttet pensumlitteratur: 737 p.

12 Ansvarsliste

Afsnit	Ansvarlig	Side antal
1 Indledning	Fælles	8,48
2 Mødet med praksis	Fælles	1,85
3 Positioneringsteoretiske perspektiver	Johanne	12,21
4 Metodologi og operationalisering – et kvalitativt case studium		
4.1 – 4.4.2	Anne Catrine	17,71
4.4.3 – 4.5	Johanne	3,47
5 Kategoriseret som højt begavet – en tematisk udfoldelse	Johanne	15,95
6 En positionering som speciel	Anne Catrine	14,90
7 Identitetsudvikling i lyset af en kategorisering	Anne Catrine	8,07
8 Kategoriseret på baggrund af en samfundsdiskurs	Johanne	15,98
9 Metateoretiske refleksioner		
9.1-9.2	Anne Catrine	7,55
9.3	Johanne	2,93
10 Konklusion	Fælles	9,46

Samlet side antal : 118,56

Fælles : 19,79

Anne Catrine : 48,23

Johanne : 50,54

13 Procesbeskrivelse

13.1 Opstartsfasen

Processen forud for specialet startede allerede med arbejdet omkring pilotprojektet på 9. semester. Ved projektaflevering d. 19. december 2009 afleverede vi samtidig vores ansøgning om specialevejledning. På baggrund af vores tanker på daværende tidspunkt forventede vi, at vi i specialet ville behandle begrebet undervisningsdifferentiering, da det havde været en af de bærende konklusioner i pilotprojektet, at undervisningsdifferentiering var det mest værdifulde og efterspurgte værktøj i undervisningen af højt begavede børn. Ved vores eksamen d. 26. januar 2009, blev vi gjort opmærksom på visse grundlæggende metodiske problematikker ved pilotprojektet, som vi ikke havde anset som betydningsfulde i samme grad, som det her blev tillagt. Dette gjorde, at vi brugte ugerne herefter på at overveje, hvorledes vi skulle gribe specialet an, samt om problemfeltet skulle ændres.

Ved første vejledermøde d. 12. februar 2009 blev vi enige med vejleder om at ændre vores fokus for specialets problemfelt. Ét af kritikpunkterne ved vores eksamen af pilotprojektet gik på, at vi her ikke var kommet nok i dybden med vores datamateriale, hvorfor der stadig var meget materiale i de allerede foretagne interviews, som endnu ikke var blevet bearbejdet. Samtidig gjorde vi opmærksom på vores ønske om at arbejde frem mod en aflevering af specialet d. 2. juni 2009. På denne baggrund besluttede vi i fællesskab med vejleder, at tidsrammen ville gøre det anstrengende at skulle ud og indsamle en større mængde supplerende datamateriale, og ligeledes ville det være meget givtigt for os at reanalysere to af de mest fremtrædende interviews fra pilotprojektet. Disse to interviews valgte vi ud fra deres vidt forskellige placering på et spektrum for, hvor positiv eller negativ deres oplevelse var at blive kategoriseret som højt begavet.

Hermed have vi også fået fastlagt vores fokusområde i specialets problemformulering; nemlig fokus på en kategorisering. Ved vejledermødet blev vi endvidere også enige om, at vi med fordel kunne foretage deltagerobservation af de to udvalgte interviewpersoner for at søge inspiration til at foretage reanalysen af interviewene. Allerede på daværende tidspunkt var vi enige om, at vores feltnoter skulle udgøre en inspirationsmæssig og illustrativ dimension af interviewene gennem inddragelsen af forfatternes beskrivelser i specialet. På denne måde ønskede vi at give os selv og læseren en endnu større fornemmelse af mennesket bag interviewet.

Efter vejledermødet gik vi i gang med litteraturstudier, hvor vi hurtigt lagde os fast på, at Rom Harrés positioneringsteori ville være interessant at inddrage for at se på, hvordan en kategorisering kan påvirke det kategoriserede barns samspil med omgivelserne. Ligeledes besluttede vi, at casestudiestrategien ville være yderst hensigtsmæssig i forhold til vores ønske om at gå i dybden med de foretagne interviews.

Sideløbende med litteraturstudierne tog vi kontakt til de to interviewpersoner for at søge om tilladelse til at foretage observation. Dan meldte hurtigt tilbage gennem en mail fra hans far, at han ikke var interesseret i at være fokus i klassen i de dage, vi gerne ville observere. Hannah derimod ville gerne deltage i observation, dog ville hun og moderen gerne læse de informationer igennem, vi havde tænkt os at udlevere til skole og klassekammerater. Dette skyldtes, at der allerede forinden vores henvendelse havde været lidt røre i klassen omhandlende fokuseringen på Hannahs særlige forudsætninger.

Vi var lidt bekymrede for, om det ville være en hindring for vores benyttelse af de to udvalgte interviews, at kun den ene interviewperson var villig til at deltage i observation. Denne problematik drøftede vi derfor på vores vejledningsseminar, hvor det blev fremhævet, at det selvfølgelig ville være nemmest, hvis vi kunne finde en af de andre interviewpersoner, der ville deltage i observation. Men samtidig lå der også en meget interessant diskussion i denne problematik omhandlende, at vi med specialets undersøgelse befandt os i et virkeligt praksisfelt, som ikke altid handler som forudset. Derfor var det også yderst interessant at tage op til debat, hvad deltagelse i det udforskede praksisfelt får af betydning for undersøgelsen.

På baggrund af ovenstående diskuterede vi indbyrdes for og imod at skulle fastholde Dan som udvalgt interviewperson. Vi blev enige om, at vores problematik med udelukkelse fra praksisfeltet synes at ramme plet i de oplevelser vi i første omgang havde med overhovedet at skulle få kontakt til interviewpersoner på pilotprojektet. Samtidig havde vi fra vores analyse på pilotprojektet også en klar fornemmelse om, at Dan og Hannahs interviews var de to, der ville kunne skabe den største dynamik imellem sig, fordi begge interviewpersoner var meget velovervejede og velartikulerede i deres interviews. På baggrund af disse overvejelser valgte vi at fastholde vores indledende valg og hermed også at understrege, hvilket problemfyldt praksisfelt, vi var gået ind i.

I slutningen af februar måned og i starten af marts måned etablerede Johanne kontakten til Hannahs skole forud for vores observation. Denne kontakt gav i første omgang en fornemmelse

af, at det var tvivlsomt, om vi overhovedet kunne få adgang til at foretage observation på skolen, men slutteligt viste det sig ikke at være noget problem. Dog måtte vi skære ned i vores ønskede dage for observation, da det passede skolen bedst, kun at have os til stede i to dage.

Sideløbende med at skulle skrive de indledende teoretiske og metodiske afsnit forestod vi vores to observationsdag henholdsvis d. 16. og 19. marts 2009. Da vi har beskrevet disse observationer indgående i vores bilag 16, vil de ikke indtage mere plads i denne procesbeskrivelse. Dog kan vi kort beskrive, at det var interessant at deltage i praksis og få selvsyn for mange af de oplevelser, Hannah havde beskrevet for os i interviewet.

De næste par uger blev anvendt til at få mere klarhed omkring formål, mål, problemfelt, teori, metode etc. En problematik relaterede sig til, om vi skulle lade vores problemformulering være styret af det teoretiske begreb positionering. Dette valgte vi på baggrund af, at begrebet ville indtage en begrænsende og styrende funktion i resten af specialet, hvorved det ville være misvisende ikke at nævne det i problemformuleringen. Andre store udfordringer viste sig at omhandle begrebsafklaring og begrænsning af vores tekstfremstilling. Vi fandt det udfordrende at skulle opnå et grundlæggende indblik i Harrés begrebmæssige og videnskabsteoretiske forforståelser. Ligeledes viste det sig omfangsrigt at skulle beskrive vores udgangspunkt i pilotprojektet førend vi kunne inddrage de mange metodiske og metodologiske overvejelser for specialets undersøgelse. Her var det en stor opgave hele tiden at skulle inddrage tilpas information fra vores pilotprojekt, så man som læser ikke behøvede at kende til vores tidligere arbejde.

13.2 Analysefasen

Selve analysen af interviewene foretog vi sammen i løbet af et par dages koncentreret arbejde. På baggrund af analysens fund opdelte vi de emner, vi anså som relevante for besvarelsen af specialets problemformulering. For at lette arbejdsgangen uddelte vi emnerne mellem os, så vi kunne koordinere vores arbejde uden at komme til at skrive for mange af de samme ting, når vi ikke sad sammen.

På baggrund af vores arbejdsmetoder oplevede vi ikke de store kontroverser med selve skrivearbejdet, men i analysefasen oplevede vi i stedet en del problematikker forbundet til kommunikationen i vejledningsprocessen.

Her oplevede vi, at vi ofte gik galt af vores vejleder, hvor vi under den individuelle vejledning og vejledningsseminarerne oplevede at have hørt én ting, som vi tilrettelagde vores skrivestruktur på baggrund af. Når vi så mødtes næste gang blev det tydeligt, at vejleder havde haft en anden intention med det sagte. Ligeledes var det meget svært for os gentagne gange at føle, at det ikke var muligt at modtage den vejledning, vi ønskede omhandlende en tydelig struktur for det, vi skulle til at skrive. Bl.a. på denne baggrund oplevede vi denne fase af specialet som meget forvirrende og trættende. Hertil kan vi nævne, at vi begge har fundet stor støtte i at være to om arbejdet, så vi hele tiden har kunnet finde sparring i hinanden. Samtidig var det også vigtigt for os, at vi på trods af uoverensstemmelserne med vores vejleder oplevede, at hun var lydhør over for vores ønsker om en mere konkret og tekstnær vejledning, så vi på denne måde fik en mere tydelig rettesnor at følge.

Gennem skriveprocessen i analysefasen har det derfor stået klart for os, hvor forskellige kommunikationsmetoder og arbejdsmetoder vi og vores vejleder har. Denne proces har derfor gjort det tydeligt for os begge, hvordan det er vanskeligt og slidende i processen men også meget lærerigt at få udfordret sin egen stil.

13.3 Afslutningsfasen

Efter at have taget emnet omkring vores oplevede kommunikationsproblemer op med vores vejleder, tog skriveprocessen fart. I løbet af maj måned fik vi produceret og tilrettet specialets empiriske kapitler, konklusionen, perspektivering samt de mange småting, et skrivearbejde fordrer.

Som et led i vejledningen havde vi midt i maj måned en del af vores empiriske kapitler som oplæg til vores vejledningsseminar, hvor først en enkelt medstuderende og herefter resten af vores vejledningsgruppe fungerede som opponenter på vores skrevne materiale. Denne oplevelse gav både mange konkrete forslag til skriftlige forbedringer, men samtidig blev vi også gjort opmærksom på vores egne implicitte forforståelser og vores egen indvirkning på det skrevne produkt. Disse påpegelser fandt vi så interessante, at vi valgte at lade dem indgå som refleksioner i specialet for at illustrere, hvor påvirkelig man som forfatter/forsker selv er, uanset hvilket niveau man skriver på samt hvilken teoretisk og metodisk referenceramme, man skriver ud fra.

Forud for aflevering havde vi et sidste vejledermøde, hvor de sidste tekststykker blev kommenteret, og de sidste dage gik med at færdiggøre og samle det endelige produkt.