

Læreres oplevelse af og arbejde med skolebørns selvværd

- Et kvalitativt studie

Rapportens samlede antal tegn
(med mellemrum & fodnoter): 300.100
Svarende til antal normalsider: 125,0

Anna Amby Ubbesen, Studienummer: 20136881
Mette Nyborg Pandi, Studienummer: 20134256

Vejleder: Ulla Böwadt

10. Semester, Psykologi,
Speciale

Aalborg Universitet
13. juni 2018

Abstract

The master thesis investigates the experience of teachers, regarding the importance of children's self-esteem in the primary school as well as how the teachers work with children's self-esteem. The report also addresses relevant questions hereabout. These questions focus on the way some dominating understandings of self might cast light on the self-concept, as well as whether teachers regard children's self-esteem as part of their responsibility of well-rounded development. This thesis concludes that the teachers do not experience self-esteem in the psychological sense, for instance feeling sufficient, as being particularly important in school. Self-esteem apparently only becomes important when a student has low self-esteem. According to the report, it is much more important to the teachers that the students are happy and thriving. The teachers attribute self-esteem and overall happiness largely to the state of the class community and social climate. Therefore, the teachers automatically enforce the self-esteem of the children when they focus their efforts on improving the social climate of the class. This happens as self and self-esteem develops in accordance to the outside world and the social situations around a person rather than from something within oneself, according to central theories on the subject. The teachers work on self-worth through a safe, inclusive class community, a good student-teacher relation and through praise. During the study it began to seem as though the teachers did not give as much praise as they believe they did themselves. Furthermore, the teachers explain that they are pressed for time, as they have many different work-related tasks.

The initial curiosity regarding the project stems from an impression that self-esteem seems to be frequently discussed in the public debate and an experienced demand from teachers, children and parents seeking knowledge of the subject. Incidentally the school system is also currently at a political intersection, where after a reform in 2013 a much greater value has been placed on academics, with personal and social development having fallen by the wayside. This occurred even though student counseling and welfare-surveys are still prevalent. In the attempt to understand whether self-esteem is a subject which the teachers experience as impactful and to understand how the teachers work with it, the study applied a theoretical and empirical investigation. The study has an existential phenomenological-hermeneutic theory of science as the frame of reference. Theoretically it is

based in the self-selfobject theory of Jan Tønnesvang, the critical view of the self of Svend Brinkmann as well as the understanding of self by Georg W. F. Hegel, Jean-Jacques Rousseau and Michel Foucault. Furthermore, we have drawn on the theories of self from Susan Harter, Christopher Mruk, Seymour Epstein and Karen Wistoft.

The empirical investigation assumes a triangulated design with two participants. The design contains an introductory participant observation and a semi-structured interview followed by an observation. The empirical material will then be analyzed based on the interpretation levels of Steiner Kvale and Svend Brinkmann. This includes a self-understanding level, a critical common-sense level and a theoretical reading. Based on this the thesis conclude that the teachers do not consider self-esteem, at least in the psychological sense, of significant importance in the school. Furthermore, the paper concludes that the teachers through their work support the growth of a healthy self-esteem. Additionally the study concludes there sometimes seems to be a dissonance between what teachers claim to do, and what they actually do, when it comes to giving praise. This could largely be explained by the time-pressure placed on the teachers.

After this the thesis focuses on the methodical, ethical and scientific reflections that have arisen in the process. In particular, the investigation do not fully make use of the triangulated design, that ethics is a continuous part of a research process and the problematic element of the co-constructed nature by the qualitative research. Finally, the thesis discusses why self-esteem was not as important to the teachers as it was first assumed. Here the political and educational crossroad is outlined with an outcome-oriented approach and a culture-oriented approach.

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	6
AFGRÆNSNING	9
OPBYGNING AF SPECIALET	12
VIDENSKABSTEORI	13
FÆNOMENOLOGI	14
<i>Husserls fænomenologi</i>	14
<i>Heideggers eksistentielle fænomenologi</i>	16
HERMENEUTIK	18
<i>Den eksistentielle hermeneutik</i>	19
VORES FORFORSTÅELSE.....	21
<i>Faglig forforståelse</i>	22
<i>9. semesterprojekt</i>	22
<i>Personlig forforståelse</i>	25
TEORI	26
SELVBEGREBET	26
<i>Tre historiske forståelser af selvbegrebet ifølge Svend Brinkmann</i>	26
<i>Afrunding</i>	29
JAN TØNNESVANGS SELV-SELVBJEKTTEORI	30
<i>Baggrund for teorien</i>	31
Heinz Kohut	31
Preben Bertelsen.....	33
<i>Tønnesvangs selvselvobjektteori og model</i>	33
Pædagogisk relevans	34
Det selvhenførende intentio/rettethed.....	35
Det andenhenførende intentio/rettethed.....	37
Det fællesskabshenførende intentio/rettethed.....	38
Det mestringshenførende intentio/rettethed.....	39
<i>Selvets udvikling</i>	40
Det veludviklede og skævtudviklede selv	40
<i>Kritiske bemærkninger og koblinger til andre forståelser af selvet</i>	43
SVEND BRINKMANN - ET KRITISK PERSPEKTIV PÅ SELVUDVIKLING OG SELVREALISERING	44
<i>Selvet</i>	44
<i>Kritik af at se indad</i>	46
<i>Kritik af instrumentaliseringen af selv og udvikling</i>	46
<i>Se udad i stedet for indad</i>	48
DISKUSSION AF TEORI	50
<i>Oprids af de forskellige forståelser</i>	50
<i>Findes der noget derinde?</i>	51
<i>Er selvet derinde eller derude?</i>	52
<i>Selv og selvværd som komplekse begreber</i>	54
<i>Selvværd som noget normativt og moralsk</i>	54
DELKONKLUSION - TEORI	56
METODE	57
TRIANGULERING	57
<i>Trianguleringens styrker</i>	58
<i>Undersøgelsens design</i>	59
<i>Procedure for at finde undersøgelsesdeltagere</i>	61
DELTAGEROBSERVATION.....	62
<i>Passiv deltagelse</i>	63
<i>Feltnotater og subjektivitet i deltagerobservationer</i>	64

KVALITATIV INTERVIEW	65
<i>Semistruktureret interview</i>	66
<i>Optagelse og transskription</i>	68
ANALYSEMETODE	70
<i>De tre fortolkningsniveauer</i>	70
<i>Etiske overvejelser i forbindelse med analyse</i>	72
ETISK PROTOKOL	74
<i>Samtykke</i>	75
<i>Fortrolighed</i>	76
<i>Konsekvenser</i>	77
ANALYSE	78
PRÆSENTATION AF UNDERSØGELSESDELTAGERE	79
LÆRERNES FORSTÅELSE AF SELVVÆRD OG ALSIDIG UDVIKLING	80
<i>Selvforståelsesniveauet</i>	80
<i>Kritisk common-sense</i>	82
<i>Teoretisk læsning</i>	83
<i>Opsummering</i>	85
HVORDAN ARBEJDER LÆRERNE MED SELVVÆRD?	86
<i>Selvforståelsesniveauet</i>	86
<i>Kritisk common-sense</i>	88
<i>Teoretisk læsning</i>	91
<i>Opsummering</i>	97
OPLEVER LÆRERNE AT SELVVÆRD FYLDER I FOLKESKOLEN?	98
<i>Opsummering</i>	102
DELKONKLUSION - ANALYSEN	103
METODEDISKUSSION	103
VURDERING AF EGET ARBEJDE I UNDERSØGELSEN	103
<i>Vores anvendelse af det triangulerende design</i>	106
DILEMMAER OG KRITIKPUNKTER I KVALITATIV FORSKNING	108
<i>Det etiske dilemma i at gå udover selvforståelsen</i>	108
<i>Kritik af kvalitativ forskning</i>	111
DELKONKLUSION - METODEDISKUSSION	114
DISKUSSION - HVORFOR FYLDER SELVVÆRD IKKE?	115
SKOLEN I ET PÆDAGOGISK OG POLITISK KRYDSFELT	116
DEN PÆDAGOGISKE TILGANGS INDFLYDELSE PÅ ARBEJDET MED SELVVÆRD	117
EN DANNELESORIENTERET PRAKSIS I EN OUTCOMEORIENTERET SKOLE	118
AT ARBEJDE MED SELVVÆRD I KRYDSFELTET.....	120
DELKONKLUSION - DISKUSSION	122
KONKLUSION	123
BILAG: PROCESBESKRIVELSE	125
PENSUMOPGØRELSE	128
REFERENCELISTE	132
FØLGENDE BILAG ER VEDLAGT PÅ USB:	
BILAG 1 - SAMTYKKEERKLÆRING.....	
BILAG 2 - INTERVIEWGUIDE	
BILAG 3 - OBSERVATIONSNOTATER, SØREN	
BILAG 4 - OPFØLGENDE OBSERVATIONSNOTATER, SØREN	
BILAG 5 – OBSERVATIONSNOTATER, LONE	
BILAG 6 – TRANSSKRIFTION, SØREN.....	
BILAG 7 – TRANSSKRIFTION, LONE.....	

Indledning

Dette speciale omhandler et emne, der for tiden er svært at komme uden om; *selvværd*. Selvværd er et emne, der fylder meget i mediebildet i disse år, og især fylder lavt selvværd hos børn og unge meget. Den amerikanske debattør Simon Sinek kick-startede for få år siden debatten i USA, om nutidens generation af børn og unge som havende lavt selvværd. Sinek påpeger i et interview i 2016, at generationen af curlingbørn får et lavt selvværd, når de kommer i kontakt med ”den virkelige verden”, hvor deres selvbillede vil blive slået i stykker (Simon Sinek, 2016; Hebsgaard, 2017). I de senere år har debatten om lavt selvværd hos børn og unge også fyldt en del i det danske mediebillede. I løbet af foråret har der eksempelvis kørt en dokumentarserie ”De Perfekte Piger”, som flere gange er blevet omtalt som eksempel på unge pigers usikkerhed og lave selvværd (DR3, 2018). For nylig gik et indslag på P1 med filosofen Morten Aalbæk viralt, med hans pointe om:

”Det er fordi vi som forældre ikke har fokus på at give vores børn et eksistentielt immunforsvar som er stærkt. Og det eksistentielle immunforsvar handler om, at give barnet ikke selvtillid men et selvværd. Så vi gør noget forkert. [...] Et eller andet vi har overset som forældre. Og det er at skabe livsduelige børn frem for børn der er dygtige til at gå til eksamener og være ude på arbejdsmarkedet” (DR P1, 2018, 26:33-27:52).

Tidligere på året var selvværd endda et emne i DR’s program ”Sundhedsmagasinet”, på linje med emner som slidgigt, blodpropper og genoptræning (DR1, 2018). Selvværd omtales sålunde problematisk – både som et generationsproblem, et eksistentielt problem og et sundhedsmæssigt problem. Samtidig med at være et emne i tv og aviser, findes der også guides til at forbedre selvværdet i de mere glittede magasiner. Eksempelvis har magasinet ALT trykt en artikel om *10 gode råd: Sådan styrker du dit barns selvværd* (Askgaard, 2017), eller i Womans artiklen: *Kæmper du med lavt selvværd? Her er redskaberne til at få det bedre med dig selv* (Boesgaard, 2017). Selvværd er sålunde et emne, der fylder i medierne, og især det lave selvværd, beskrives som en udfordring. Det lave selvværd associeres både med negative konsekvenser for den enkelte såsom tristhed og depression, men også større samfundsmæssige konsekvenser som alt fra øgede tendenser til at give op til større risiko for at ende i kriminalitet (Epstein, 2006, p. 72f; Furedi, 2004, p. 2f). Et lavt selvværd er

ikke bare en udfordring for den enkelte, men øjensynligt også problematisk for fællesskabet.

Udover at være præsenteret i mediebildet, har vi selv også oplevet hvordan forældre, lærere, unge og børn ofte har henvendt sig om selvværd i både vores praktik og arbejde inden for det pædagogisk psykologiske felt, samt også i vores frivillige arbejde med rådgivning af børn og unge. Især det at forbedre et lavt selvværd, bliver der søgt råd og vejledning om. Her kan både forældre, lærere og børnene selv beskrive, at selvom de prøver at ”sige gode ting til sig selv” eller ”at vende de negative tanker”, hjælper det ikke rigtig, og børnene føler sig stadig ikke gode nok. En af os oplevede desuden i vores praktik, hvordan en erfaren PPR-psykolog sagde følgende efter en afsluttet undersøgelse: *”Ja det havde næsten været bedre, hvis det var arbejdshukommelsen og ikke selvværdet, den var gal med. Det kan vi gøre noget ved”*. I mødet med selvværd er ikke bare forældre og børnene selv, men også fagpersonerne omkring barnet umiddelbart handlingslammede, måske ligefrem magtesløse til tider. Vi valgte derfor, at vi i den sidste periode af vores studietid ville fokusere på emnet selvværd, da det er et emne, som er svært at komme udenom både i vores hverdagsliv, men måske også i vores kommende tid som psykologer. Især selvværdet hos skolebørn, og forbedringen af dette, er vi interesserede i.

At vi især finder skolebørns selvværd interessant, er relateret til, at folkeskolen som institution er under store forandringer i disse år. Frem til 2006 stod der eksempelvis i folkeskolelovens formålsparagraf at *”folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme [...] den enkelte elevs alsidige personlige udvikling”* (Folkeskoleloven, 1993, Formål § 1), hvorimod der i dag blot står den enkelte elevs alsidige udvikling (Folkeskoleloven 2017, Kapitel 1 §1; Thejsen, 2009). For få årtier siden var der især fokus på, at pædagogikken skulle være elevcentreret, at læreren skulle være en ligeværdig faciliterende vejleder, eleverne skulle arbejde ud fra deres personlige læringsstil samt at skolen også skulle arbejde med elevernes sociale og personlige kompetencer (Nielsen, 2005, p. 66f). Efter folkeskolereformen i 2013 er emner, der ofte optræder i den offentlige debat om skolen i dag: PISA-undersøgelser, nationale test, længere skoledage med flere timer til dansk, matematik og engelsk, et pædagogisk fokus på klasseledelse og minimering af undervisningsforstyrrende uro (Szulevicz, 2016, pp. 37-38). Samtidig fylder individuelle uddannelsesplaner, triv-

selsundersøgelser, elevsamtaler, AKT-lærere¹, projektarbejde og andre elevcentrerede pædagogiske praksisser umiddelbart også meget i nutidens skolen (ibid., pp. 72-76; Krejsler, 2004b, pp. 69-77). Så vi undrer os over, om den personlige udvikling mon stadig er en del af skolen i dag, selvom den er skrevet ud af folkeskoleloven? Og hvordan mon lærerne navigerer i de skiftende forståelser af skolens formål? Det er jo netop dem, der i deres daglige arbejde fortolker loven, og arbejder med landets folkeskolebørn. Ser de det at arbejde med det personlige, som en del af deres arbejde med alsidig udvikling? Og ser de arbejdet med selvværd, som del af dette arbejde? Udover ovenstående politiske ændringer i folkeskolen, er skolen umiddelbart også blevet sat under øget pres de senere år. Der er blevet mindre forberedelsestid til lærerne, større klasser med flere elever, inklusion af tidligere specialklasselever, og mere uro i klasserne (Szulevicz, 2016, p. 61; Szulevicz & Tanggaard, 2015, pp. 71-77). Ifølge en undersøgelse fra National Center for forskning i Arbejds miljø foretaget i 2017 føler hver fjerde lærer sig stresset, og 31,3% af lærerne føler sig nødsaget til at arbejde uden for arbejdstiden (Schäfer, 2018, Om Undersøgelsen). Hvis lærerne umiddelbart oplever sig presset på både tid og ressourcer, gad vide, hvad de så prioriterer højest i deres arbejde med eleverne? Er det, at eleverne får lært matematik, eller at eleverne har det godt, og herunder godt med sig selv?

Vi finder det altså interessant at stille skarpt på lærernes oplevelse af, hvorvidt arbejdet med mere personlige aspekter af børns udvikling fylder i skolen i dag. Skolen indgår i dag i et politisk krydsfelt mellem et fokus på både den høje faglighed og det hele menneske, samtidig med at læreren og skolen er presset. Ligeledes har børn og unge i højere grad ”ondt i livet” i dag, og emner som lavt selvværd fylder meget i den offentlige debat (Steensbeck & Ringberg, 2018). Så oplever lærerne, at emnet *skolebørns selvværd* fylder i deres arbejde? Og hvordan arbejder de egentlig med det? Hvis det da overhovedet er noget de gør?

I efteråret skrev vi 9. semesterprojekt om, hvordan selvværd kan forstås som psykologisk begreb. Vi kom igennem arbejdet med teori og empiri inden for selvværdsområdet frem til, at selvværdsbegrebet er et komplekst begreb, men at de forskellige teorier også har en række fællesnævner. Så lunde udviklede vi os en faglig forforståelse af, hvad selvværdsbegrebet omfatter. Arbejdet på 9. semester var tænkt som forarbejde til dette speciale, hvor vi oprindeligt ønskede at lave et rent empirisk

¹ AKT står for Adfærd, Kontakt, Trivsel

projekt. I løbet af specialeprocessen blev det dog klart, at vi for at leve op til studieordningens krav om progression var nødsaget til at skifte kurs. Samtidig nåede vi også til den erkendelse, at vores teoretiske forforståelse måtte udbygges og udfordres, for ikke at risikere en ensidig subjektivitet, hvor vi som forsker kun lægger mærke til empirisk materiale, der understøtter vores egne konklusioner og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 278). Midt i processen stod vi altså over for en udfordring. En udfordring vi tog op ved at undersøge og inddrage en række begreber om selvet, for herved at udvide vores forståelse af selvværdsbegrebet. Endvidere ved at antage et kritisk perspektiv på selv og selvværd. Vores oprindelige fokus på arbejdet med skolebørns selvværd har i takt med vores ændrede kurs, dermed også flyttet sig til desuden at omhandle det mere åbne spørgsmål, om selvværd egentlig er noget lærerne oplever, der fylder i folkeskolen. Vi vil derfor i dette speciale tage udgangspunkt i følgende problemformulering og underspørgsmål:

Oplever folkeskolelærere, at selvværd fylder i folkeskolen i dag? Og hvordan arbejder lærerne med skolebørns selvværd?

- *Hvordan kan nogle dominerende forståelser af selvbegrebet, i pædagogik og psykologi gennem tiden, belyse selvværdsbegrebet?*
- *Hvad forstår lærere ved selvværd? Og ser lærere arbejdet med selvværd som en del af deres arbejde med elevernes alsidige udvikling?*

Afgrænsning

I det følgende vil vi afgrænse vores problemfelt. Vi vil først fokusere på de begreber, der indgår i selve problemformuleringen, og herefter præcisere vores forståelse og fokus i henhold til de enkelte underspørgsmål.

Når vi i problemformuleringens første del anvender ordet *oplevelse*, er vi interesserede i måden lærerne erfarer og forstår på, samt deres indtryk og opfattelse af emnet. Med *folkeskolelærer* henviser vi bredt til læreruddannede ansat i den danske folkeskole. Vi har således ikke et bestemt fokus på uddannelsestidspunkt, erfaring eller arbejdsområde ift. alderstrin eller fag. Vi har dog valgt at fokusere på lærere ansat i den almene grundskole, og ikke lærere inden for specialiserede undervisningstilbud. Vi fokuserer på lærere, der flere gange i løbet af en uge underviser samme klasse. Når vi taler om *selvværd* fokuserer vi nærmere på ens vurdering af sig selv, og en fornemmelse af at være god nok og have værdi, snarere end en tiltro til

egne evner (Harter, 2012, pp. 22-24; Rosenberg, 1965, p. 30). Dermed er vi ikke interesserede i selvtillid, som netop referer til ens tillid og forventninger til sig selv og egne evner (Spaten, 2014, p. 25). Der er således ikke tale om en vurdering eller en følelse, men selvtillid fokuserer i høj grad på fremtiden, som fx troen på sig selv i udfordringer man kan stå overfor (ibid.). Inden for psykologien benyttes Albert Banduras begreb self-efficacy ofte som det faglige begreb for selvtillid (ibid.; Bandura, 1997, p. 11f). Hvilket vi derfor ikke beskæftiger os med i nærværende projekt. Bandura påpeger selv, at selvværd og self-efficacy er to meget forskellige psykologiske fænomener (ibid.). Selvværd svarer til de engelske begreber self-esteem og self-worth (Spaten, 2014, p. 25). Når vi i problemformuleringen skriver ordet *fylder*, mener vi om emnet indgår i deres daglige arbejde, enten gennem deres refleksioner om, planlægning af eller udførelse af deres praksis. Selvom vores fokus er rettet mod, hvor meget selvværd fylder i deres bevidsthed, vil vi forholde os åbent og nysgerrigt til, hvad de ellers oplever, der fylder i deres arbejde, som kan være relevant for arbejdet med selvværd.

I vores anden del af problemformuleringen er vi nysgerrige på, hvorledes de arbejder med skolebørns selvværd. Med ordene *arbejder med* tænker vi dels på eventuelle specifikke tiltag i lærernes undervisning, som de har rettet mod selvværd. Det kunne være interventioner som Kort og Godt eller Trin for Trin, hvor fokus bl.a. er på at fremme selvværd (Nielsen, 2005, pp. 64-66). Dels kan det også være en mere subtil måde at arbejde med selvværdet på, som en del af deres normale interaktion med eleverne. Det gælder også områder af lærernes praksis, hvor de ikke umiddelbart selv giver udtryk for, at de har relateret det til arbejdet med selvværd, men hvor psykologiske teorier kan indikere, at de gør det. Med *skolebørn* er vi ligesom med folkeskolelærere, fokuseret på børn, der går i den danske folkeskoles almene undervisningstilbud. Når vi er interesserede i skolebørns selvværd, anerkender vi, at både hjem og fritidsliv formentlig spiller en væsentlig rolle for børnenes selvværd, men at vi i nærværende projekt fokuserer på selvværd i en skolemæssige kontekst. I den skolemæssige kontekst er vi i højere grad fokuseret på lærerens rolle og arbejde med børnene, end børnenes interaktion med hinanden - selvom denne formentlig også er af betydning for selvværdet. Vi har endvidere ikke rettet vores fokus på, hvilken betydning karakterer har for elevernes selvværd, eller de sociale mediers betydning, selvom dette angiveligt også er relevant for selvværdet.

Vi vil nu præcisere vores forståelse af de enkelte underspørgsmål til den overordnede problemformulering. *Hvordan kan nogle dominerende forståelser af selvbegrebet, i pædagogik og psykologi gennem tiden, belyse selvværdsbegrebet?* Vi vælger at stille dette spørgsmål, da selvværd som tidligere nævnt referer til en vurdering af sig selv eller en følelse af at være god nok, hvorfor selvværd uløseligt er forbundet til selvet. Endvidere udgør "selv" halvdelen af ordet "selvværd". Da vi i forrige projekt kunne konkludere, at selvværd er et meget komplekst begreb, vil vi i dette speciale forsøge at kaste lys over selvværdsbegrebet ved at tage udgangspunkt i selvbegrebet. I denne forbindelse, vil vi inddrage nogle af de *dominerende forståelser af selvbegrebet*, der har været meget udbredte inden for psykologi, pædagogik og udviklingstænkning i Danmark. Da selvet er et vidt behandlet psykologisk begreb, udvælger vi nogle af de centrale forståelser af selvet gennem tiden, især med fokus på de forståelser af selvet, der har været udbredt i den pædagogisk-psykologiske kontekst de seneste 20 år. Når vi spørger om, *hvad forstår lærere ved selvværd?* henviser vi ikke til, om de har en bestemt teoretisk forståelse af selvværd som begreb, men til deres umiddelbare, generelle forståelse af selvværd. I vores sidste underspørgsmål: *Ser lærere arbejdet med selvværd som en del af deres arbejde med elevernes alsidige udvikling?* referer vi med udtrykket "alsidig udvikling" til formålsparagraffen i folkeskoleloven. Her står der, at skolen bl.a. har til opgave at "*give eleverne kundskaber og færdigheder, der [...] fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling*" (Folkeskoleloven, 2017, kapitel 1 §1). Vi beskæftiger os ikke specifikt med alsidig udvikling, da det er et meget bredt begreb. I stedet fokuserer vi på selvværd, og om lærerne ser det, som en del af deres arbejde med alsidig udvikling. I tillæg hertil er det interessant, at formålsparagraffen frem til 2006 omhandlede arbejdet med alsidig personlig udvikling, og ikke blot alsidig udvikling som det står skrevet i dag.

Vi er således med dette problemfelt interesserede i at forstå lærernes oplevelse af, hvad der fylder i deres arbejde, og hvorledes de gør i praksis. Vi vil ikke forholde os normativt til, om skolen og lærerne bør arbejde med skolebørns selvværd, men nærmere være nysgerrige på, hvad arbejdet med selvværd indebærer. I det følgende vil vi beskrive struktureringen af nærværende projekt.

Opbygning af specialet

Specialet er opbygget således, at vi indleder med vores videnskabsteoretiske ramme som er fænomenologi og hermeneutik, hvorefter vi opridses vores faglige og personlige forforståelse. Vi vil herefter fokusere på vores underspørgsmål: Hvorledes kan nogle dominerende forståelser af selvbegrebet belyse selvværdsbegrebet? For at besvare dette vil vi først opridses tre historiske forståelser af selvet: Georg W. F. Hegels sociale forståelse af selvet, Jean-Jacques Rousseaus forståelse af selvet som noget indre og Michel Foucaults forståelse af selvet som en bestemt historisk måde at forme subjekter på. Vi vil derefter fokusere på to dominerende forståelser af selvet i en dansk kontekst. Jan Tønnesvang og hans selv-selvobjektsteori, samt Svend Brinkmanns kritiske perspektiv på selvet. Vi vil efterfølgende forsøge at belyse selvværdsbegrebet, ved at relatere og diskutere disse forståelser af selvet i forhold til selvværd.

Vi vil herefter forsøge at besvare vores problemformulering og øvrige underspørgsmål ud fra et empirisk grundlag. Vi vil først beskrive vores metodiske overvejelser om designet, som er et trianguleret design, hvor vi med to lærere foretager i alt tre observationer og to interviews. Derefter følger de metodiske og etiske overvejelser for den efterfølgende analyse. Slutteligt vil vi i metodeafsnittet fokusere på de etiske overvejelser i undersøgelsen.

Efterfølgende vil vi analysere vores interviews og observationer. Vi vil her tage udgangspunkt i lærerens egen forståelse, sammenholde interviews og observationer og foretage en teoretisk læsning. Dette i forsøget på at belyse: 1) hvorledes lærerne forstår selvværd, og om de ser selvværd som en del af deres arbejde med elevernes alsidige udvikling? 2) hvordan arbejder lærerne med selvværd? og 3) oplever folkeskolelærere at selvværd fylder i folkeskolen i dag?

Efterfølgende vil vi diskutere vores empiriske fund, der fremkommer gennem analysen, i forhold til den teoretiske forståelse og vores problemformulering. Herefter vil vi tage et kritisk blik på vores metode i en methodediskussion. Afslutningsvis vil vi konkludere på specialet og vores forsøg på at besvare vores problemformulering og underspørgsmål.

Videnskabsteori

Da formålet med nærværende speciale er at få indsigt i lærernes oplevelse af, hvorledes selvværd fylder i skolen, og hvordan de arbejder med skolebørns selvværd – snarere end fx at forklare udviklingen af selvværd – bygger specialet på en hermeneutisk og fænomenologisk videnskabsteoretisk forståelse. Disse videnskabsteoretiske positioner fokuserer netop på viden opnået gennem fortolkning og forståelse – snarere end forklaringer og årsagsvirkninger som det er kendt fra naturvidenskaben (Berg-Sørensen, 2012, p. 215). Hermeneutikken og fænomenologien udelukker ikke forklaring, men ser det forstående og fortolkende som det primære (ibid., p. 216f). Fænomenologi og hermeneutik bruges primært inden for sproglige fortolkninger, men kan også bruges til at forstå handlen (ibid.). Det centrale fokus er mening og meningsdannelse, både den mening større samfundsmæssige begivenheder tilskrives, men også hvorledes bestemte forståelser er med til at gøre den enkeltes tilværelse meningsfuld (ibid.). Meningsdannelsen foregår altid i en kontekst af relationer, dialoger, samfundsmæssige strømninger og det fælles sprog (ibid.). Ifølge Steiner Kvale og Svend Brinkmann er den viden, der opnås i den kvalitative forskning netop kontekstuel, sproglig, narrativ og pragmatisk modsat det naturvidenskabelige ideal om at finde fakta og lovmæssigheder (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 34). Med andre ord er erkendelsesprocesserne intersubjektive (ibid.). En fænomenologisk og hermeneutisk retning adskiller sig således fra naturvidenskabs ideal om objektive erkendelsesprocesser. Både hermeneutikken og fænomenologien anser mennesket for at møde verden med en forudgående mening, også kaldet forforståelse, nærmere end som en blank tavle (Berg-Sørensen, 2012, p. 243f).

Selvom hermeneutikken og fænomenologien har fællesnævner, er de også forskellige. Eksempelvis er hermeneutikere primært interesseret i at fortolke mening, hvorimod fænomenologer nærmere er optaget af menneskets oplevelse af fænomener (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 30). Fænomenologien fokuserer derved ofte på mikroprocesser, som kan muliggøre meningsdannelse, hvor hermeneutikken ofte fokuserer på den bredere kontekst (Berg-Sørensen, 2012, p. 217). Da fænomenologien og hermeneutikken er to adskilte, men beslægtede videnskabsteoretiske retninger, vil vi i de følgende redegørelser behandle dem adskilt, og afslutningsvis sammenholde dem til én tilgang.

Fænomenologi

Den moderne fænomenologi formes i 1900-tallet og ordet har sin oprindelse i det græske ord *phainomenon*, som betyder, det som viser sig (Berg-Sørensen, 2012, p. 234f). Fænomenologien søger således viden om det, som fremtræder, og da vi i dette projekt er interesserede i lærernes oplevelse af fænomenet selvværd i skolen og deres arbejde hermed, benytter vi denne videnskabsteoretiske retning. Den tyske filosof Edmund Husserl anses ofte som værende fænomenologiens fader, men er senere blevet behandlet af en række filosoffer og forskere (Zahavi, 2014, p. 189). Især har Maurice Merleau-Ponty og Martin Heidegger videreudviklet fænomenologien (ibid.). Martin Heidegger har betonet den mere ontologiske karakter af fænomenologien, inden for den retning, der kaldes eksistentiel fænomenologi (ibid., p. 201). I det følgende vil vi gennemgå centrale begreber inden for fænomenologien og derefter op-ridse den eksistentiale fænomenologi, da det er denne retning vi er inspireret af.

Husserls fænomenologi

Videnskab og livsverden

Husserls fænomenologi går i rette med det skarpe naturvidenskabelige ideal om den objektive virkelighed, hvor viden kan ses fra et generelt tredjepersonsperspektiv (Zahavi, 2014, p. 197f). Et centralt begreb i Husserls fænomenologi er *intentionalitet*, som refererer til, at menneskets bevidsthed ikke er en ting i sig selv, men altid er rettet mod noget (Berg-Sørensen, 2012, p. 235). Intentionaliteten er således forholdet mellem bevidstheden og et fænomen, og dette intentionalitetsforhold er essentielt for at kunne forstå selve fænomenet (ibid.). Således flyder subjekt og objekt sammen ifølge Husserl, hvor subjektiviteten muliggør erkendelsen af et fænomen, og fænomenerne er grundlag for den enkeltes subjektivitet (ibid.). Vores intentionalitet er i dette speciale rettet mod læreres oplevelse af, hvad selvværd fylder i skolen, og hvordan de arbejder med det.

En af Husserls hovedpointer var, at fænomenologien skulle rette fokus mod sagen selv, og vende tilbage til den verden, der lægger forud for den videnskabelige begrebsliggørelse (Zahavi, 2014, p. 192). Denne før-videnskabelige verden kalder Husserl for *livsverden* og er kort sagt den verden, vi lever i (ibid., p. 206). Berg-Sørensen definerer livsverdenen som: ”den dagligdags verden som vi tager for givet og ikke sætter spørgsmålstejn ved, og hvor vi gør os vores daglige erfaringer af

kropslig, social og praktisk karakter” (Berg-Sørensen, 2012, p. 237). Livsverden har betydning for vores tænkning og ageren (ibid., p. 238). I og med vi i dette projekt er interesserede i lærernes oplevelse af fænomenet skolebørns selvværd, er vi interesserede i deres livsverden. Da lærerne også er fagpersoner, vil de formentlig også trække på deres faglighed, som Zahavi benævner den videnskabelige verden (Zahavi, 2014, p. 206). Livsverden er grundlaget for videnskaben, men forholdet mellem de to er dynamisk og gensidigt, da videnskaben også forplanter sig i livsverdenen (ibid.). Dette sker i takt med at teoretiske antagelser bliver en del af den daglige praksis (ibid.). På samme måde kan vi tænke, at hvis lærerne igennem deres uddannelse muligvis præsenteres for forskellige teoretiske forståelser af selv og selvværd, vil disse også forankre sig i deres livsverden og daglige ageren med børnene.

Husserls fokus på sagen selv bevirker, at videnskaben ikke bør drives af bestemte teorier, fordomme og forklaringer, men at erfaringer derimod bør skabe teorierne (ibid., p. 202). Dette projekt er først og fremmest drevet af en erfaring - en erfaring fra praktik og frivilligt arbejde om, at skolebørns selvværd fylder noget i lærernes bevidsthed. Derfor vælger vi i dette projekt at ”gå til sagen selv” ved at komme ud på skolerne og se lærerne sammen med eleverne, samt tale med lærerne om deres oplevelse af, hvad selvværd fylder i deres arbejde med alsidig udvikling. Vi har dog også en teoretisk baggrund gennem vores studietid, samt nogle forventninger til, hvad vi muligvis vil høre og se ude på skolerne. Dette er vi ifølge fænomenologien nødt til at forholde os til, hvilket vi vil beskrive yderligere sidst i dette afsnit. I kraft af vores teoretiske baggrund, som vil blive bragt i spil i specialet, bevæger vi os væk fra en ren fænomenologisk tilgang, der udelukkende fokuserer på oplevelsen. Derfor vælger vi at koble fænomenologi med hermeneutikken, som vi senere vil redegøre for.

Fænomenologien er altså ikke kritisk over for videnskab generelt, men nærmere over for naturvidenskabs syn på, at der findes en objektiv virkelighed, der kan begribes og forklares (ibid., p. 207f). I stedet taler fænomenologien for, at verden er det som fremtræder for os i såvel sansemæssige perceptioner, praksisser og videnskabelige analyser (ibid., p. 197). Et fænomen er netop en genstands fremtrædelsesmåder: *”det, som viser sig ved sig selv, det, som manifesterer sig, det, der åbenbarer sig”* (ibid., p. 196). Ud fra en fænomenologisk tankegang er verden således fænomener i forskellige fremtrædelsesformer (Berg-Sørensen, 2012, p. 234). I stedet for at se viden om verden som noget, der kan abstraheres fra konteksten, understreger fæno-

menologien, hvorledes den altid dannes ud fra et førstepersonsperspektiv (Zahavi, 2014, p. 192.). Tanken er, at ethvert fænomen fremtræder som noget for nogen, hvorfor førstepersonsperspektivet eller subjektiviteten er fænomenologiens primære perspektiv (ibid., p. 199).

Epoché

Vi kan dog stille spørgsmål ved, om vi kan få en viden om lærernes rene oplevelse af arbejdet med skolebørns selvværd, når vi altid ser viden fra et bestemt sted, og vi altid har en rettedhed. Vi er således altid rettet mod noget. Når vi i videnskaben vil foretage en analyse af et fænomens fremtrædelsesformer påpeger Husserl, at det er vigtigt at forsøge at sætte parentes om sine grundantagelser fra ens livsverden og videnskaben (Berg-Sørensen, 2012, p. 236). Disse grundantagelser er så indlejret i en selv, at de normalt ikke betvivles, men tages for givet. Husserl kalder dette ens *naturlige indstilling* (ibid.). Ved at sætte parentes om disse, kan man ifølge Husserl skærpe sit fokus på fænomenet og undersøge mulighedsbetingelserne for erfaring og erkendelse (ibid.). At sætte parentes om sin naturlige indstilling kaldes en transcendental reduktion, eller *epoché*, (ibid.). Den muliggør erkendelsen af ny viden og nye perspektiver, og at være kritisk overfor ens grundantagelser (ibid.). Selvom idealet – at sætte sine grundantagelser i parentes – lyder som en god grobund for vidensdannelse, kan vi dog være i tvivl om, hvorvidt det reelt er muligt i praksis helt at sætte parentes. Vi er i tvivl om, hvorvidt vi kan sætte fuldstændig parentes om vores teoretiske baggrundsforståelser, erfaringer og fordomme, når vi forsøger at forstå fænomenet skolebørns selvværd som det fremtræder for lærerne. Særligt fordi vores erkendelse har en rettedhed og trækker på vores grundantagelser. Derfor vil vi det følgende beskrive Heideggers eksistentielle fænomenologi, der ser det at kunne løsrive subjektiviteten fra verden for en stund, som værende naivt (Zahavi, 2014, p. 193).

Heideggers eksistentielle fænomenologi

Ifølge Heidegger kan subjektet og selvet ikke abstraheres fra konteksten, men må i den eksistentielle fænomenologiske tankegang forstås i kraft af sit forhold til verden (Zahavi, 2014, p. 193). Subjektiviteten er her ikke noget indre, men mennesket kender kun sig selv grundet sit verdensforhold (ibid.). Dette kalder Heidegger også *væren-i-verden*, dvs. at mennesket er forankret i verden og indgår i en kontekst (ibid.; Paahus, 2003, p. 150). Denne forankring i verden er først og fremmest kropslig, hvor

verden ses fra et bestemt sted (Zahavi, 2014, p. 200). Det enkelte menneske danner ikke sine forståelser af selv og verden, men disse gives i kraft af andre mennesker, hvor den enkelte er kropsligt forankret i en social kontekst (ibid., p. 193f). Den eksistentielle fænomenologis interesse er derfor at belyse og forstå verdensforholdet (ibid.). I denne tankegang kan vi således ikke sætte en fuldstændig parentes, men det lægger op til spørgsmålet: hvordan overskrider vi vores egne fordomme og antagelser i en videnskabelig analyse af et fænomen, og ikke blot bekræfter vores egne forestillinger?

Dan Zahavi beskriver med inspiration fra fænomenologien, at vi i forskningen må forsøge at distancere os lidt fra vores væren-i-verden for at kunne beskrive verdensforholdet, og at det er vigtigt, at vi her tydeliggør vores videnskabelige og teoretiske indstilling (ibid., pp. 194, 208f). Vi forstår dette som, at Zahavi modererer Husserls epochébegreb, og ikke finder det muligt at sætte fuldstændig parentes om sin indstilling, men bør tydeliggøre den. Vi får her en association til Kvale og Brinkmanns udtryk bevidst naivitet, som en måde at tydeliggøre og udfordre sin indstilling, uden at tro vi kan sætte parentes herom. *Bevidst naivitet* henviser til, at forskeren må forsøge at forholde sig så åbent som muligt til et fænomen, være kritisk over for sine egne forudsætninger og hypoteser, samt være nysgerrig og lydhør over for både det sagte og det usagte (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 48f). Vi forsøger at være kritiske over for vores forståelse ved at være nysgerrige på andre perspektiver, og hertil inddrager vi psykologiske teorier. Derfor bør forskeren ikke have nogle helt færdige spørgsmål eller analysekategorier, men være åben over for nye og uventede fænomener (ibid.). Vi vil derfor sidst i dette afsnit forsøge at gøre os bevidste om, hvilken forståelse vi har med os i nærværende projekt, for at kunne udfordre denne og forholde os så åbent som muligt til fænomenet. Vigtigheden af den bevidste naivitet og åbenhed er blevet mere tydelig for os igennem vores specialeproces i takt med, at vi er blevet mere bevidste om vores indstilling til og antagelser af emnet. Vi vil derfor løbende arbejde med at forsøge at blive mere åbne over for fænomenet, ved at søge nye forståelser gennem teori og forskningslitteratur, der udfordrer vores forståelse og bidrager med nye perspektiver. Derudover har vi brugt vores faglige og personlige netværk, især vores vejleder, til at udfordre vores antagelser.

Ud fra denne forståelse af, at vi ikke kan sætte parentes om vores naturlige indstilling, men bør tydeliggøre den og udfordre den, vil vi i det følgende inddrage hermeneutikken, hvor forforståelse er et centralt begreb.

Hermeneutik

Etymologisk stammer hermeneutik fra det græske ord *hermeneuein*, der betyder fortolkning (Berg-Sørensen, 2012, p. 218). Hermeneutikken er en central videnskabsteoretisk retning inden for humanvidenskaberne (Paahus, 2014, p. 227). Hermeneutikken stammer fra 1600-tallets fortolkning af bibelske og juridiske tekster, men er senere udvidet til alle former for tekster, sproget i almindelighed og deslige menneskelig handling (ibid.; Berg-Sørensen, 2012, p. 218f). I det følgende vil vi først gennemgå nogle centrale begreber inden for hermeneutikken, og derefter fokusere på den senere hermeneutik, også kaldet den eksistentielle hermeneutik, da det er denne retning, nærværende projekt finder inspiration fra.

Nøglebegreber inden for hermeneutikken

Ifølge Mogens Paahus er kernebegreberne i hermeneutik *fortolkning* og *mening*. (Paahus, 2014, p. 225). Hermeneutikken omhandler fortolkning af meningsfulde fænomener, og ifølge Paahus er enhver menneskelig aktivitet meningsfuld (ibid.). De er meningsfulde, fordi menneskelige aktiviteter i dette perspektiv altid er rettet mod noget, og er derfor karakteriseret af en intentionalitet (ibid., p. 226). Intentionalitet og rettetthed er således også vigtige begreber i hermeneutikken. Fortolkning omhandler at begribe denne mening (ibid., p. 231). Formålet med fortolkning er at opnå en almen og gyldig forståelse, hvorved fortolkningsprocesser bliver sandhedsprocesser (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 69; Berg-Sørensen, 2012, p. 222). Vi kan dog stille spørgsmålstegn ved, om det er muligt at nå frem til én sandhed? Fortolkningsprocesser kræver, at nogen udtrykker sig, og disse udtryk tilskrives mening gennem fortolkning (Berg-Sørensen, 2012, p. 218). Fortolkningen er på den ene side at begribe den aktuelle mening og intention bag en aktivitet, og på den anden side at begribe den kontekst som muliggør aktiviteten, og som aktiviteten er en del af (Paahus, 2014, p. 321). Ved kun at forsøge at forstå meningen bag aktiviteten fx ud fra forfatterens intention med en tekst og uden at tænke på kontekst, vil den fortolkende lave en *intentionalistisk fejlslutning* (ibid.). I dette projekt betyder det, at vi både vil forsøge at analysere os frem til, hvad lærerne mener, og samtidig forhold os til den kontekst de indgår i.

Måden at fortolke på i hermeneutikken er igennem *den hermeneutiske cirkel*, hvor fortolkningsprocessen forgår i en cirkelbevægelse (Berg-Sørensen, 2012, p. 231f). Cirkelbevægelsen skifter mellem at forstå de enkelte dele og at forstå helheden

(ibid.). Så at sige en kontinuerlige vekslen mellem del og helhed. For at forstå lærernes oplevelse af enkeltstående ytringer eller handlinger må de ses i forhold til den sammenhæng de indgår i, og omvendt er det de enkelte dele, der skaber helheden (ibid., p. 221). I denne fortolkningsproces må man ifølge Paahus benytte en hypotetisk tilgang, hvor man fremsætter en hypotese om den genstand, som man fortolker, og undersøger den ved at efterprøve den på tekstens delelementer (Paahus, 2012, p. 231f). Vi antager at Paahus' hypotesebegreb referer til hermeneutikkens begreb om forforståelse og antagelser, som vil blive gennemgået senere i afsnittet.

Hermeneutikken fokuserer således på fortolkningen af meningsfulde fænomener, hvor fortolkningsprocesserne sker gennem en vekslen mellem del og helhed, i forsøget på at nå frem til meningen.

Den eksistentielle hermeneutik

Den eksistentielle hermeneutik, også kaldet filosofisk hermeneutik, er en videreudvikling af hermeneutikken, hvis centrale figurer er Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer (Langdrige, 2007, pp. 43, 122; Berg-Sørensen, 2012, p. 220). Med den eksistentielle hermeneutik sker der et skift fra at se hermeneutikken som en metode, til at se den som en ontologi, hvor forståelse og fortolkning anses som en del af den menneskelige natur (ibid.). Omdrejningspunktet for den eksistentielle hermeneutik er menneskets væren (Berg-Sørensen, 2012, p. 222).

For at kunne fortolke et fænomen påpeger Gadamer, at ens fordomme også kaldet *forforståelser* er centrale (ibid.). Forforståelsen antages at gå forud for forståelsen, og er grundlaget for at forstå (Paahus, 2014, p. 243). Forforståelser stammer fra de erfaringer et menneske har, og den historie vedkommende er indlejret i (Berg-Sørensen, 2012, pp. 220-222). Således kan forforståelser også ændre sig som mennesket får nye indsigter og erfaringer (ibid., p. 223). Forforståelsen er ofte en tavs baggrundsforståelse, snarere end noget, vi er bevidste om (Paahus, 2014, p. 238). Dette kalder Gadamer for ens *forståelseshorison*, som dækker over ens forståelse af sig selv, tilværelsen og verden (Paahus, 2014, p. 238).

Ifølge Heidegger eksisterer mennesket i verden med en forforståelse, og dette muliggør fortolkning og handlen (Berg-Sørensen, 2012, p. 220). Forståelse og fortolkning er således noget af fundamentet for at være mennesket, og mennesket ses her som et fortolkende meningsfuldt væsen (ibid.). Mennesket ses her indlejret i en verden, som det netop forsøger at forstå (ibid., p. 221). At forstå et andet menneske

sker, når der er et overlap mellem ens egen og den andens forforståelse eller forståelseshorisont (Paahus, 2014, p. 238). Derigennem bliver mennesket i stand til at forstå andre mennesker gennem egne erfaringer og antagelser. Denne proces kalder Gardamer for *horisontsammensmeltning*, og den finder sted mellem del og helhed, fortid og nutid, og imellem mennesker (Berg-Sørensen, 2012, p. 224f). Her nærmer forskellige forståelseshorisonter hinanden. I kraft af det fællesskab den enkelte fødes og lever i, tilegner mennesket sig bestemte horisonter (ibid.). Dialog er ifølge Gardamer en central måde at opnå horisontsammensmeltning på og dermed forstå det andet menneske (ibid.). Vi vil i dette projekt forsøge at forstå lærerne ved at indgå i dialogformen interview med dem. Vi er to studerende fra det pædagogisk-psykologiske professionsprogram, vi var i praktik ude på skoler, vi har flere lærere i vores netværk, og vi har selv været elever i en dansk folkeskole. Det kan tænkes, at vi med denne baggrund muligvis har gode vilkår for en horisontsammensmeltning med lærerne.

Berg-Sørensen skriver, at forståelsen er fuldstændig, når to forståelseshorisonter er smeltet sammen (ibid., p. 224f). Vi kan dog undre os over, hvornår en forståelse kan være fuldstændig, og om det overhovedet er muligt? I den klassiske hermeneutik er målet med fortolkning at komme ned til et dybere lag af mening, og ned til sandheden (ibid., p. 227). Men kan det overhovedet lade sig gøre at finde sandheden? Forståelser og fortolkninger kan ifølge Paahus i den postmoderne tilgang ikke ses som en endelig eller afsluttet størrelse, da der altid er andre lag, der kan forstås (Paahus, 2014, p. 242). Tekster, ytringer og handlinger har ikke en bestemt forhåndsgiven mening, men meningen kan her ses som tilblivende i fortolkningsprocessen (ibid., p. 243). Dette betyder, at en persons fortolkninger afhænger af den forståelseshorisont vedkommende har i kraft sine erfaringer og det fortolkningsfællesskab, som det tilhører (ibid.). Sålunde kan to meget forskellige fortolkere ende med forskellige fortolkninger (ibid.). En objektiv fortolkning kan så nærmere defineres ved at nå frem til ophavsmandens mening (ibid., p. 245). Det er muligvis denne type fortolkning Berg-Sørensen henviser til med en fuldstændig forståelse. Vi kan dog stadig undre os over, om det er muligt at nå til en sådan objektiv, fuldstændig fortolkning? Kan vi nogensinde nå frem til ophavsmandens mening, og hvordan kan vi vide det? Eller kan der nærmere være tale om at nå til nogle almene fortolkninger, som mange fortolkere vil være enige i? Berg-Sørensen omtaler her, at en hermeneutisk fortolkning måske ikke bør leve op til et kriterie om objektivitet, men nærmere en intersubjektiv enighed (Berg-Sørensen, 2012, p. 233). Hvis intersubjektiv enighed er kriteriet

for en god fortolkning, ser vi dog en risiko for, at subjekterne bliver enige om en fælles fordom. Omvendt er det så reelt et problem med fælles fordomme, hvis de har en pragmatisk funktion?

Vores forforståelser muliggør således, at vi kan forstå et andet menneske og forstå fænomenet. Dog bør vi som tidligere nævnt være bevidste og kritiske om vores forforståelser, så vi ikke blot bekræfter vores fordomme som Berg-Sørensen også påpeger (Berg-Sørensen, 2012, pp. 220-222). Gennem fortolkning vil vi forsøge at nå så tæt på lærernes mening, som vi kan, ved at forsøge at nå frem til en så komplet horisontsammensmeltning som muligt. Dette forsøger vi ved at sætte os ind i emnet, herunder nogle af de teoretikere, der har præget pædagogik og udviklingstænkning: Daniel Stern, Jan Tønnesvang og Svend Brinkmann. Selvom vi forsøger at nå så tæt på lærernes mening som muligt, anerkender vi dog, at det ikke er sikkert, vi kan nå frem til "en sandhed". Vi vil derfor forsøge at gøre vores fortolkningsproces gennemsigtig, så det er muligt for andre at nå frem til den samme fortolkning.

Opsummering

Dette projekt bygger som nævnt på en hermeneutisk-fænomenologisk vidensforståelse med fokus på at forstå snarere end at forklare. Den fænomenologiske forståelse fordrer, at vi går til sagen selv, i dette tilfælde til lærerne og hører, hvordan fænomenet selvværd fremtræder for dem i deres hverdag. Hermeneutikken bidrager med sit fokus på den større kontekst, hvor både lærerne og os selv er mennesker situeret i bestemte fællesskaber, i historie og kultur, og hvor forståelse opstår i horisontsammensmeltningen. Derudover bidrager hermeneutikken til fortolkningsprocessen fra del til helhed. Både den eksistentielle fænomenologi og den eksistentielle hermeneutik bidrager med en ontologiske forståelse af, at mennesket altid er i verden, og har en bestemt indstilling eller forforståelse, som vi ikke helt kan sætte til side. I stedet bør vi være bevidste om den og forsøge at udfordre den. I efterfølgende afsnit vil vi derfor beskrive vores forforståelse.

Vores forforståelse

Med inspiration i den fænomenologisk-hermeneutiske referenceramme ønsker vi at erkende, at vi har et bestemt verdensforhold og forforståelser inden for vores specialeemne skolebørns selvværd. Disse vil vi forsøge at udfordre, ved dels at forsøge at gøre os bevidste om dem, og dels ved at søge ny viden, der kan flytte vores horisont.

I følgende afsnit vil vi derfor forsøge at beskrive vores forforståelse. Her vil vi først beskrive vores faglige forforståelse, ved bl.a. at opridse vores forrige projekt, som dette speciale bygger videre på. Herefter vil vi beskrive vores mere almene, personlige forforståelse.

Faglig forforståelse

Gennem vores studietid, har vi fået en bred psykologisk viden, der igennem vores kandidatprogram PPSA er blevet rettet mod det pædagogiske felt. Derudover har selvet generelt været et emne gennem psykologistudiet, hvor vi har en forforståelse af selvet som et komplekst begreb med mange betydninger. Fra vores pædagogisk-psykologiske praktik og frivilligt arbejde har vi en praktisk erfaring med, at ”dårligt selvværd” fylder meget hos børn, unge samt deres lærere og forældre. Vi har således en forforståelse om, at selvværd fylder noget hos både eleverne og lærernes bevidsthed. Til trods for at begrebet selvværd umiddelbart fylder noget hos lærere, elever, forældre og samfundet generelt, er vores viden om emnet fra studietiden begrænset. Ud fra denne erfaring lavede vi forrige semester et teoretisk projekt om selvværd. Da dette projekt er en central del af vores forståelseshorisont, vil vi det følgende opridse de centrale pointer fra vores 9. semesterprojekt.

9. semesterprojekt

I projektet arbejdede vi ud fra problemformuleringen "*hvordan kan vi forstå det psykologiske begreb selvværd?*". I dette projekt sammenholdte vi fire store teoretikere inden for selvværdsområdet: Susan Harter, Christopher Mruk, Seymour Epstein og Karen Wistoft. De fire teoretikere var udvalgt ud fra 1) at de ofte var refereret i teori og forskning om selvværd, 2) at teorierne belyste noget forskelligt, 3) af både dansk og internationalt ophav.

Den amerikanske udviklingspsykolog Susan Harter har beskæftiget sig med udviklingen af børns selvværd. Hun anser selvværd som værende forholdsvis stabilt (Harter, 2006, p. 330), og definerer globalt selvværd som "*the overall evaluation of one's worth or value as a person*" (Harter, 2012, pp. 22-24). Selvværdet udvikles, ifølge hende, i barndommen gennem at opleve succes inden for områder, der er vigtige for en, og ved at internalisere andres vurderinger af en (ibid., pp. 10, 17, 22, 104). I takt med at barnets kognitive evner forbedres, oplever det en uoverensstem-

melse mellem sit ideelle selv og sit reelle selv, hvorfor selvværdet falder i teenage-årene (ibid., pp. 10, 64, 104f). Harters forskning indikerer, at den stærkeste prædikator for selvværd er barnets vurderingen af sig selv, når det er sammen med sine klassekammerater, og barnets oplevelse af sit udseende (ibid., pp. 64, 103). Derudover pointerer hun, at forældres støtte gennem hele livet er vigtigt for selvværdet, mens jævnaldrendes støtte får stigende betydning gennem ungdommen (ibid., p. 87f).

Amerikanske Christopher Mruk, som er professor i positiv psykologi, sammenholder i sin teori en række teorier og forskning om selvværd (Mruk, 2013, p. 137f). Han definerer selvværd som et todimensionelt begreb med kompetence som den ene dimension, og værdighed som den anden (ibid.). Han trækker på Brandens definition af selvværd som: "*the conviction that one is competent to live and worthy of living*" (Branden, 1969, p. 110 if. Mruk, 2013, p. 18). Med sine dimensioner indleder Mruk selvværd i fire selvværdstyper, hvoraf tre af selvværdstyperne er lave og ustabile, mens den fjerde er det sunde og ønskværdige selvværd (ibid., pp. 137f, 148). Ifølge Mruk vil selvværd typisk opføre sig som et træk, men selvværdet influeres også af fx gode og dårlige dag, stress o.l. (ibid., 161f). Selvværdet grundlægges ifølge ham op gennem barndommen. Dels da barnet fødes ind i et værdiladet miljø (ibid., p. 163f). Dels da barnet gennem opvæksten bliver opmærksom på dets kompetencer, især i skolealderen (ibid.).

Den amerikanske kognitionspsykolog Seymour Epstein forstår selvværd som en fornemmelse af at være værd at elske (Epstein, 1985, p. 302). Inspireret af humanistisk psykologi anser han realisering af selvværdet og selvet, som værende et fundamentalt menneskeligt behov (Epstein, 2006 pp. 70-72). At det er et centralt behov, skyldes spædbarnets behov for omsorg og at være elsket, hvorfor signifikante voksnes vurderinger af barnet, har betydning for dets vurdering af sig selv (ibid.). Han associerer højt selvværd med glæde, tryghed, effektiv præstation, tillid, generelt velbehag, samt at være klædt på til at håndtere modgang (ibid.). Lavt selvværd forbinder han med tristhed, opgiveness og depression (ibid.). Han pointerer dog vigtigheden af et realistisk selvværd, da et urealistisk selvværd er mindre stabilt, hvilket kan være smertefuldt (Epstein, 1973, p. 415). Selvværd er baseret på erfaringer, hvor de tidlige erfaringer er centrale, hvorfor selvværd er svært at ændre (Epstein, 1985, pp. 285f, 302). Han opdeler selvværdet i et førbevidst, erfaringsbaseret selvværd der udtrykkes i adfærden, og et bevidst, kognitivt og rationelt selvværd, der kan italesættes (Ep-

stein, 2006, p. 71). I den daglige ageren, kommer især det førbevidste selvværd til udtryk (ibid., p. 69).

Danske Karen Wistoft, ph.d. og cand.pæd. i almen pædagogik, beskæftiger sig med mental sundhed, trivsel og selvværd i skolen (Wistoft, 2012). En vigtig komponent af mental sundhed er selvværd (ibid., p. 14). Hun definerer selvværd som:

[...] en oplevelse af at have en værdi som den, man er. At man føler sig god, rigtig, tilstrækkelig og kan acceptere, at man er, som man er. Man har vilje, men er ikke styret af uopnåelige mål. Der er balance mellem det, man gerne vil, og det man rent faktisk kan gøre - eller der er fuld accept af, at noget ikke er til at opnå eller ændre. Det betyder også, at man har en god fornemmelse af sin krop, sit udseende og føler sig tryk, sikker, glad og er i kontakt med sine egne følelser (Wistoft, 2012, p. 43).

Selvværd er sålunde et bredt mangefacetteret begreb. Det er hos hende kun individet, der har indflydelse på sit selvværd, men da individet indgår i sociale relationer, kan disse indirekte påvirke selvværdet (ibid., p. 47f). Hun påpeger, at det ikke er antallet af relationer, men oplevelsen af fortrolighed, og det at der er nogle, der har brug for en, som er vigtige for børns selvværd (ibid., pp. 16, 49). Wistoft pointerer, at læreren spiller en central rolle, i henhold til at skabe positive relationer og arbejde med selvværd (ibid., pp. 15, 17).

I vores arbejde med ovenstående teoretikere i 9. semesterprojektet fik vi en nuanceret og kompleks forståelse af selvværd, inspireret af mange forskellige retninger inden for psykologien. Ud fra dette, forsøgte vi at finde fællestræk på tværs af teorierne, og fremkom her med en samlet forståelse af selvværdsbegrebet. Konklusionen blev, at selvværd her består af komponenterne: en fornemmelse, følelse eller vurdering af værd/værdi, en oplevelse af succes, internaliseringen af andres vurderinger af en, at højt selvværd er positivt, at selvværd er forholdsvis stabilt og at selvværd er et bredt paraplybegreb. Derudover bemærkede vi, at ingen af teorierne inddragede et samfundsmæssigt perspektiv på selvværdsbegrebet. Vi har således en faglig forforståelse af selvværd som et kompliceret begreb, der umiddelbart fylder noget i lærere, elever og forældres bevidsthed.

Personlig forforståelse

Vi har en forforståelse af, at selvværdsbegrebet er en del af hverdagssproget, da vi ofte støder på ordet i vores dagligdag, og da selvværd fylder en del i medie billedet for tiden. I kraft af den almenmenneskelige karakter ved emnet selvværd og børn, har vi begge personlige erfaringer med os i bagagen. Vi har ud fra disse iagttagelser af os selv og mennesker omkring os en forforståelse om, at selvværd kan være mange ting, og komme til udtryk på mange måder. Vi har desuden en forforståelse om, at nogle har lavt selvværd og andre har højt selvværd, og at det oftest er positivt at have et højt selvværd. Vi har også en forforståelse af den skolemæssige kontekst. Udover erfaringer fra praktik, har vi flere lærere i vores netværk, følger med i den offentlige debat, og har selv været elever i den danske folkeskole. Vi har derfor en forforståelse af, at folkeskolen dels er under store forandringer disse år, og at lærere i dag har meget travlt med store klasser, inklusionselever og arbejdstidsregler. Udover at lærerne har travlt i folkeskolen, har vi også en forforståelse af, at der i takt med nationale test, PISA-undersøgelser og ”løftet af folkeskolen” med reformen i 2013, er kommet større fokus på den faglige udvikling, muligvis på bekostning af den personlige og sociale.

I kraft af hermeneutikkens betoning af, at forforståelserne muliggør forståelse, herunder forståelsen af andre mennesker (Paahus, 2014, pp. 238, 243), vil vi forsøge at lade vores forforståelser spille positivt ind i projektet. Da det i den eksistentielle fænomenologi og hermeneutik ikke er muligt at se bort fra vores forforståelse, vil vi ikke forsøge at sætte parentes om dem, som Husserls foreslår, men forsøge at være bevidste om og kritiske over for dem. At sætte parentes om forforståelsen er med det formål at kunne skærpe fokus og være åben over for fænomenet (Berg-Sørensen, 2012, p. 236), men som Tanggaard og Brinkmann pointerer er "*et åbent sind er ikke det samme som et tomt hoved*" (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 37). Herigennem påpeger de betydningen af, at forforståelsen er central for at kunne stille gode og relevante spørgsmål i en undersøgelse (ibid., p. 37f). For at være i stand til at udfordre og udvide vores forforståelse, stille gode spørgsmål og have bedre forudsætninger for horisontsammensmeltning med lærerne, vil vi derfor sætte os ind i ny teori om emnet.

Teori

Selvbegrebet

Oprindeligt havde vi tænkt ikke at inddrage selvbegrebet i et speciale om selvværd. Ved nærmere eftertanke er vi dog kommet frem til, at vi ikke kan afgrænse os uden om selvbegrebet, hvis vi vil behandle selvværdsbegrebet. At der inden for filosofien og psykologien har været flere forskellige forståelser af selvet gennem tiden, kan tænkes at have influeret selvværdsbegrebet. Som beskrevet i forrige afsnit fandt vi på sidste semester, at selvværdsbegrebet var komplekst og bestod af mange komponenter, hvortil vi overvejer om kompleksiteten mon kan stamme fra forskellige forståelser af selvet? Derudover kan vi forstille os, at en given lærers forståelse af selv og selvværd, har en betydning for, om de oplever at det fylder noget i deres arbejde. Afhængig af deres forståelse af selvet er det ikke sikkert at fænomenet selvværd tillægges en værdi, og derfor ikke fylder i deres arbejde. Ligeledes kan det tænkes, at den forståelse en lærer har af selvet, har betydning for måder vedkommende arbejder med selv og selvværdet på. Vi vil derfor i det følgende først opridses Svend Brinkmanns gennemgang af tre historiske forståelser af selvet, hvorefter vi vil inddrage Daniel Sterns udviklingspsykologiske teori om af selvet, og Jan Tønnesvangs selvteori.

Tre historiske forståelser af selvbegrebet ifølge Svend Brinkmann

Det sociale selv

På den ene side findes tankegangen om selvet som socialt konstitueret. Denne bygger på den tyske filosof G. W. F. Hegels forståelse af selvet som en del af nogle større sociale, almene, historiske processer, snarere end noget indre og privat (Brinkmann, 2005, p. 43f). Derfor var realisering af selvet i hans øjne også rettet mod at blive en del af et fællesskab, snarere end at udfolde nogle personlige idéer om, hvem man er (ibid.). Hegel pointerer, at selvet først bliver til i kraft af andres anerkendelse af en (ibid.). Hos Hegel bliver mennesket således mest sig selv i fællesskabet og det sociale. Filosofen John Dewey, der især har været kendt inden for det pædagogiske område, trækker ifølge Brinkmann på Hegels grundtanke (ibid.). Ifølge Dewey findes selvet kun i sociale situationer, da det er her, mennesket kan forstå sig selv, hvorved processen hvor selvet bliver til i bund og grund er social (ibid.). Inden for denne tan-

kegang om selvet som socialt, bliver dannelsesbegrebet derfor vigtigt, da mennesker gennem dannelse kultiveres til at indgå i og opretholde et fællesskab (ibid., p. 61).

Inden for Hegels forståelse af selvet, har det sociale sålunde en enorm betydning. Vi er dog nysgerrige på, om det sociale er det eneste, der har betydning, når der umiddelbart ikke nævnes andet. Når andet ikke nævnes, er det så udtryk for, at det sociale er det der har størst betydning for selvet, eller at det er det eneste? Derudover bemærker vi, at denne sociale forståelse af selvet minder om Martin Heideggers forståelse af væren-i-verden, som vi beskrev i den eksistentielle fænomenologi. I forståelsen af væren-i-verden er det ikke det enkelte menneske, der danner sin selvforståelse, men derimod tildeles denne af andre i den sociale kontekst (Zahavi, 2014, pp. 193-200), hvilket minder om, hvordan selvet hos Hegel først bliver til i det sociale.

Det indre selv

I kontrast til Hegels betoning af det sociale betydning for selvet, findes den franske filosof Jean-Jacques Rousseaus tankegang om selvet som indre og privat (Brinkmann, 2005, p. 45). Rousseau anser mennesket for at være unikt og særskilt, og det at være enestående er her en værdi (ibid.). Ifølge Svend Brinkmann ændres verdensbilledet her fra middelalderens; hvor gud var omdrejningspunktet, til modernitetens; hvor mennesket og selvet er det centrale (ibid.). Idealet hos Rousseau er en uafhængig selvtilstrækkelighed, hvor det gode, lykken og meningen kommer fra det indre selv (ibid., p. 46). Der er ifølge ham ingen ondskab, men kun godhed i menneskets naturlige impulser, som kommer stærkest til udtryk i barndommen (ibid., 45f). Mennesket har en indre stemme, der definerer det gode, men som kan være svær at høre under et stort samfundsmæssigt pres (ibid.). Hvor selvet hos Hegel var historisk og socialt, er Rousseaus selv i stedet naturligt og individualistisk (ibid.). Vi kan dog undre os over, om det der kommer indefra kun er godt, med tanke for de mange ondskabsfulde handlinger mennesker har begået gennem historien. Herunder også den ondskab selv små børn kan vise i deres handlinger fx mobning.

Den humanistiske psykologi bygger videre på Rousseaus tænkning ved at fokusere på det frie, velfungerende menneske, og hvordan man opnår dette ideal (ibid., p. 47). Ifølge Carl Rogers, en af de centrale figurer inden for humanistisk psykologi, er det at være fri ”*oplevelsen af at blive en mere autonom, mere spontan, mere selv-sikker person. Det er oplevelsen af frihed, til at blive sit selv.*” (Rogers, 1967, p. 47, if. Brinkmann, 2005, p. 48). Indefra kommer både mening, moral og værdi ifølge

Rogers (Brinkmann, p. 48). Brinkmann pointerer desuden, at selvet i den humanistiske psykologi anses som det højeste princip for livsførelse, på samme måde som tidligere samfund havde religiøsitet som øverste princip (ibid., p. 54). Det er med humanismen vigtigere at kende sig selv end at have oplevelsen af sig selv som en, der handler og gør noget (ibid., p. 55). Ligesom Rousseau beskriver den humanistiske psykologi et ægte, naturligt, indre selv i barndommen, der risikerer at blive erstattet af et falsk selv skabt af kultur, samfund og andre menneskers indflydelse og pres (ibid., p. 49). Rogers beskriver, at forældre gennem opvæksten definerer, hvad der er godt, hvorved barnet får mistillid til, hvad det selv og dennes krop føler er godt (ibid., p. 48). Tanken inden for humanistisk psykologi er, at ved at lære at lytte til den såkaldt indre stemme, kan mennesket vende tilbage til sig selv (ibid., p. 49). En tankegang, der ikke kun har haft betydning for terapi og behandling, men også for pædagogik og arbejdsliv (ibid.). Inden for denne tankegang hvor selvet er indre, sandt og godt, bliver selvrealisering derfor vigtigt, da mennesket herigennem realiserer sit ægte selv og bliver frit og autonomt (ibid., pp. 52, 60). Ifølge Brinkmann har vi i dag, hvor den humanistiske psykologi har haft stort indpas, alle muligheder for selvrealisering (ibid.). I takt med den humanistiske psykologis udbredelse pointerer Brinkmann, at det har haft pædagogiske konsekvenser, hvor undervisningen i mindre grad handler om lærerens videregivelse af viden, men snarere at gøre eleverne frie og selvudfoldede (ibid., p. 57). Om dette reelt er tilfældet i dag, kan vi være i tvivl om efter de seneste års ændringer af folkeskolen. Ændringer som PISA-test og skolereformen i 2013, der har sat fokus på skolastiske færdigheder som læsning og regning.

Selvet som kunstværk

En tredje dominerende forståelse af selvet stammer fra den franske filosof Michel Foucault. Foucault fokuserer på, hvilke processer der gør mennesket til et subjekt i en kultur (Brinkmann, 2005, p. 49). Subjektivitet er for ham formet af det historiske og det sociale (ibid.). I Foucaults tidlige forfatterskab muliggør magtrelationer subjektivitet. Igennem magtrelationerne skabes bestemte historiske måder at være subjekt på, snarere end at subjekter intentionelt udøver magt (ibid. p. 49). Det betyder, at det er nogle praksisser og institutioner, der har nødsaget os til i dag at være selvrefleksive (ibid., p. 49f). Senere i sit forfatterskab bløder Foucault sin tænkning op gennem begrebet selvteknologi (ibid.). *Selvteknologier* er måder, hvorpå mennesket agerer i forhold til sig selv, og skaber sig selv som et subjekt på en bestemt måde

(ibid.). Selvteknologierne kommer ikke inde fra den enkelte, men er den pågældende kulturs muligheder for at skabe sig selv (ibid.). Selvteknologier er ikke betinget af sociale og økonomiske forhold, hvorfor mennesker ifølge Foucault, er mere frie end de selv forestiller sig (ibid.). Subjektet er stadig skabt af magtrelationer, men med selvteknologier bliver mennesket i Foucaults sene forfatterskab også i stand til at bruge magten til at forme sig selv, fremhæver Brinkmann (ibid.). Hos Foucault skal individet skabe selvet som et kunstværk (ibid.). Foucaults selv er således et subjekt kultiveret gennem socialitet og historie, der skaber sig selv som et kunstværk ved at benytte kulturens tilgængelige selvteknologier (ibid.). Der er således ikke et ægte indre selv at finde ind til hos Foucault (ibid., p. 50f). Frem for at tale om at kende sig selv, som i moderniteten, bør vi derfor tale om at skabe sig selv (ibid.).

Ligesom humanistisk psykologi er Foucaults mål også frihed, men vejen dertil er en anden. Ifølge ham risikerer humanistisk psykologi at undertrykke mennesket med sit fokus på selvrealisering, da eksperter, som fx psykologer, får eneret på en sandhed om selvet, herunder hvem man er (ibid., p. 50f). Ifølge Foucaults tænkning kan selvrealiseringsteknologier ikke anses som at finde ens rigtige selv, men snarere som praksisser i den pågældende kultur, der gør mennesket til et subjekt på en bestemt selvrefleksiv måde (ibid., p. 52f). I stedet for at tale om selvrealisering, hvor et ægte selv realiseres, giver det mere mening at tale om selvdannelse (ibid., p. 60). Ved selvdannelse skaber individet sig selv i kontakten med bestemte selvvalgte forbilleder og ligesindede grupper, der deler samme præferencer som dem selv (ibid.).

Afrunding

Overordnet opridser Svend Brinkmann tre forskellige historiske forståelser af selvbegrebet: 1) Hegels sociale selv, om at blive kultiveret og en del af et fællesskab, 2) Rousseaus sande, gode, indre selv, som videretænkes i den humanistiske psykologi, hvor mennesket ved at lytte til sig selv kan blive frit, 3) Foucaults selv, hvor selvet er et selvdannet kunstværk, der dels er et produkt af magt og dels skabes gennem selvteknologier. Udover at optegne tre distinkte forståelser af selvbegrebet, lægger Brinkmanns gennemgang også op til overvejslen om, hvorvidt de kan være relaterede. Måske er selvet ikke udelukkende socialt, indre eller selvskabt? Brinkmann relaterer disse ved at sige, at fællesskabet er en forudsætning for at kunne realisere sit indre selv, eller skabe sig selv gennem selvteknologier (Brinkmann, 2005, p. 61f).

Uanset hvilken forståelse selvet tillægges, vil den formentlig få betydning for vores interesseområde; nemlig selvværd, samt hvad det fylder. Vi vil i det følgende forsøge at tolke, hvorledes de tre forståelser, kan have betydning for vores problemfelt. Hvis selvet skabes socialt, vil andres vurderinger af en formentlig have en stor betydning. I vores forrige projekt beskrev samtlige teorier vi brugte, hvorledes selvværdet netop er relateret til andres vurderinger. I så fald ville et arbejde med at fremme selvværd kunne indebære at anerkende eleverne med positive vurderinger, og at hjælpe dem med at blive en del af fællesskabet. Omvendt er det ikke sikkert, at det enkelte individs følelse af at være god nok, er af særlig stor betydning, hvis det centrale er, at eleverne dannes til fællesskabet. I denne optik arbejdes der formentlig ikke med selvværd. Hvis vi forstår selvet som en god, indre kerne, der skal realiseres er billedet formentlig et andet. Inden for denne forståelse er der et stort fokus på selvet, og det at se indad i sig selv, hvorfor det kan tænkes, at denne retning anser det at føle sig god nok som værende vigtigt. Hvorfor selvværd formentlig ville være et emne, der fylder meget i skolen. Forstår vi derimod selvet som et selvskabt kunstværk, som hos Foucault, er der umiddelbart ikke noget selv at finde ind til. Om arbejdet med selvværd fylder noget i skolen, vil formentlig afhænge af, om selvværd som selvteknologi er en del af den specifikke kultur. Derudover vil Foucaults tankegang være kritisk over for selvværdsfremmende arbejde i skolen, idet man risikerer at undertrykke eleverne, da det fordrer en bestemt sandhed om selvet.

Opsummering

Som ovenstående afsnit indikerer, er der vidt forskellige måder at forstå selvbegrebet på. Vi har her med inspiration fra Brinkmann beskrevet tre centrale forståelser af selvet som 1) socialt, 2) indre og 3) selvskabt. Som vi efterfølgende har forsøgt at påpege, har forståelsen af selvet formentlig betydning for, hvorledes arbejdet med selvværd fylder i skolen, og udføres i praksis. Vi vil i de følgende afsnit fokusere yderligere på selvet.

Jan Tønnesvangs selv-selvobjektteori

Jan Tønnesvang er professor i psykologi ved Århus Universitet, og indskriver sig i den selvpsykologiske tradition med sin selv-selvobjektteori. Denne tilbyder en forståelse af, hvordan selvet dannes i samspil med det omgivne miljø, herunder i sam-

spillet med selvobjekter (Hansen², 2001, p. 105). I sin teori finder han blandt andre inspiration hos Heinz Kohut og Preben Bertelsen (Tønnesvang, 2002b, p. 214), hvorfor disse inddrages for at få en dybere forståelse af Tønnesvangs teori. Tønnesvangs teori inddrages i nærværende projekt, idet han beskriver, hvordan læreren får betydning for elevens udviklingsstræben (Tønnesvang, 2002a, p. 102).

Baggrund for teorien

Heinz Kohut

Oprindeligt var Heinz Kohut psykoanalytisk funderet, men grundlagde, med sine teorier om selvets udvikling og struktur, selvpsykologien (Hansen, 2001, pp. 62-64). Kohut udvikler over tid sin forståelse af selvet, og oprindeligt beskriver han selvet ud fra den psykoanalytiske tradition (ibid.). Her bliver selvet forstået som værende drevet og motiveret af driftstilfredsstillelse samt egoets stræben efter bemestring af verden (ibid.). Senere beskriver Kohut *selvet* som:

”basis for vores følelser af at være et uafhængigt center for initiativ og perception, integreret med vore mest centrale ambitioner og idealer [de to poler], og med vores oplevelse af at krop og psyke danner en enhed i tid og rum” (Kohut, 1990, if. Hansen, 2001, p. 65).

Således bliver selvet hos Kohut til menneskets center (Hansen, 2001, p. 65). Et center som binder perception, oplevelser, følelser og initiativ sammen til en mere eller mindre sammenhængende enhed (ibid.). Er der tale om et overvejende sammenhængende selv, vil dette ifølge Kohut være *”det center i vores væren hvorfra al initiativ udspringer og hvor enhver oplevelse ender”* (Kohut i Chessick, 1980, jf. Hansen, 65). Således bliver selvet i Kohuts tænkning både det som igangsætter handling og det som organiserer oplevelser og perception. I sin forståelse af selv tilføjer Tønnesvang, at selvet, lige som kroppen, ikke er noget mennesket *har*, men nærmere noget mennesket gør og er gennem sine udfoldelser (Hansen, 2001, p. 71).

Et andet centralt begreb som Kohut anvender er selvobjekt. *Selvobjekter* definerede Kohut oprindeligt som *”objects which are themselves experienced as part of the self”* (Kohut, 1971, jf. Tønnesvang, 2002b, p. 215). Senere præciserer han sin

² Jan Tønnesvang hed tidligere Jan Tønnes Hansen.

definition ved at understrege, at det centrale ved selvobjekter er, at individet oplever at blive opløftet og understøttet samt vitaliseret i samspillet med andre (Tønnesvang, 2002b, p. 215). Selvobjekter er derfor ikke blot en betegnelse for andre mennesker, og heller ikke for relationerne til dem (ibid.). I sin forståelse af selvet lægger Kohut således stor vægt på oplevelsesdimensionen (Tønnesvang, 2002a, p. 79). Ifølge Tønnesvang er der dog risiko for, at Kohut i sin selvobjekttænkning kommer til at lægge for stor vægt på individets oplevelse, hvormed individet afkobles fra den realitet, som det faktisk lever i (ibid., p. 80). Denne problematik kan dog ifølge Tønnesvang (2002a, p. 80f) afhjælpes med en realistisk vinkling af selvobjektet som begreb. Ifølge Tønnesvangs forståelse skal det psykiske og den menneskelige oplevelsesverden forstås i henhold til de sociale og objektive virkeligheder, som mennesket er en del af (ibid.). Dette fordi, at det ifølge Tønnesvang er gennem det sociale og objektive, at det psykiske eksisterer og der, hvor menneskets oplevelser finder sted (ibid.). Derfor definerer Tønnesvang *selvobjekter* som: ”sådanne vitaliserende dimensioner ved forholdet til andet og andre, som af den enkelte opleves som selvunderstøttende, opløftende eller på anden vis vitaliserende, og som er nødvendige for etablering, oprettholdelse og fortsat udvikling af et sammenhængende selv” (Hansen, 1996; 2001; 2002b, jf. Tønnesvang, 2002a, p. 80). Således omfatter selvbegrebet både de faktiske omstændigheder, og den konkrete oplevelse den enkelte har af disse (Tønnesvang, 2002a, p. 80f). Hos Tønnesvang bliver selvet til et selv i kraft af forbindelsen til selvobjekter, hvorfor man ifølge Tønnesvang må se på de selvobjektsrelationer, som selvet er en del af, for at få en forståelse af det, som selvet gør og er (ibid.). Dette gælder i livet i almindelighed, men også i det pædagogiske sammenspil (ibid.). Hos Tønnesvang *er* selvet noget i sig selv, men det består samtidig af noget relationelt i form af selvobjekterne (ibid.).

For at forklare forholdet mellem selv og selvobjekt henter Tønnesvang endnu en gang inspiration hos Kohut, mere specifikt i hans selvmodel. Ifølge Kohut indlejres struktureringen af selvet nemlig i en spændingsbue mellem to poler, hvorfra Kohuts betegnelse *det bipolare selv* fremkommer (Hansen, 2001, p. 112). Det ene punkt i spændingsbuen er det grandiose selv, hvilket er polen for ambitionsdannelse, mens den anden pol er det idealiserende selv, som omhandler værdi- og meningsdannelse (ibid., p. 112f). Polerne etableres i barndommen, men videreudvikles og har betydning gennem hele livet, hvormed der er tale om en dynamisk forståelse, og således ikke stadie- eller fasetænkning (ibid.). Mellem de to poler befinder individets talen-

ter, evner og færdigheder sig, hvilket tilsammen kommer til at udgøre personlighedens centrale kerne (ibid., p. 113). Tønnesvang reformulerer Kohuts model ved at medtage endnu en dimension, som relateres til selvets stræben efter samhørighed (ibid., p. 114). Den tilføjede dimension vil blive udfoldet senere, hvor Tønnesvangs model over selvets fire rettetheder beskrives. Inden da vil det i det følgende kort blive beskrevet, hvordan Tønnesvang henter inspiration fra Bertelsen, der tilbyder en almenpsykologisk forståelse og terminologi, som Tønnesvang trækker på i sin endelige formulering af en selvmodel.

Preben Bertelsen

Preben Bertelsen tolker med inspiration fra fænomenologien Kohuts bipolare selv som struktur for menneskets intentionalitet/rettethed (Hansen, 2001, p. 115). Som beskrevet i vores videnskabsteoretiske afsnit, er mennesket her intentionelt og altid rettet mod noget (Berg-Sørensen, 2012, p. 235; Paahus, 2014, p. 226). Intentionalitet skal ifølge Bertelsen ses som en ontologisk grundform, som dermed ikke kan reduceres til aktiviteter eller bevidsthed (Hansen, 2001, p. 116f). Bertelsen opdeler intentionaliteten i en *intentio*-side og en *intantum*-side. *Intentio-siden* referer til selvets udfarende rettethed mod selvobjekter i dets livsverden, dvs. det at mennesket er rettet af noget (ibid.; Tønnesvang, 2002a, p. 81f). *Intantum-siden* er det indhold i verden, som selvet lader sig rette af, dvs. det som mennesket er rettet mod og indrettes af (ibid.). Bertelsen pointerer, at *intentio* er en psykodynamisk kraft, hvor selvet gennem sin livsførelse stræber efter at etablere, udvikle og opretholde sig selv i henhold til dets omgivelser, mens *intantum* er de muligheder og betingelser, som selvobjekterne sætter for selvet, hvilket selvet retter sig imod og rettes af (Hansen, 2001, p. 117). Intentionalitet er et centralt begreb, som Tønnesvang tager med videre i sit arbejde (ibid., p. 118).

Tønnesvangs selvselvobjektteori og model

Med inspiration fra Kohut og Bertelsens selvbegreber videreudvikler Tønnesvang disse til sin egen selv-selvobjektteori og model. Tønnesvang tilslutter sig Bertelsens anskuelse af selvet som intentionalitetsstruktur, hvor Tønnesvang udvider til fire grundformer af rettetheder, hvorigennem selvet udvikles (Hansen, 2001, p. 118). Det er disse fire rettetheder, som andre bliver selvobjekter i forhold til (Tønnesvang, 2002a, p. 82). Rettethederne er: 1) den selvhenførende, 2) den andenhenførende, 3)

den fællesskabshenførende og 4) den mestringshenførende. Der vil blive redegjort enkeltvis for rettethederne i de følgende afsnit. De fire grundformer for rettethed er uløseligt en del af det at være menneske, og rettethederne integreres, omformes og udvikles op gennem opvæksten til en mere eller mindre veludviklet strukturering af selvet (ibid.). Et selv som med Kohuts termologi, vil opleves som centrum for individets væren, hvorudfra al initiativ udspringer og hvor dets oplevelser ender (ibid.). Dog er det vigtigt at pointere, at dette ikke skal forstås som, at initiativ og handling samt organiseringen af oplevelser finder sted uafhængig af omverdenen, herunder selvobjekterne, men i samspillet hermed (ibid.). Samtidigt skal selvet ses som aktør i sit selvobjektmiljø (ibid.).

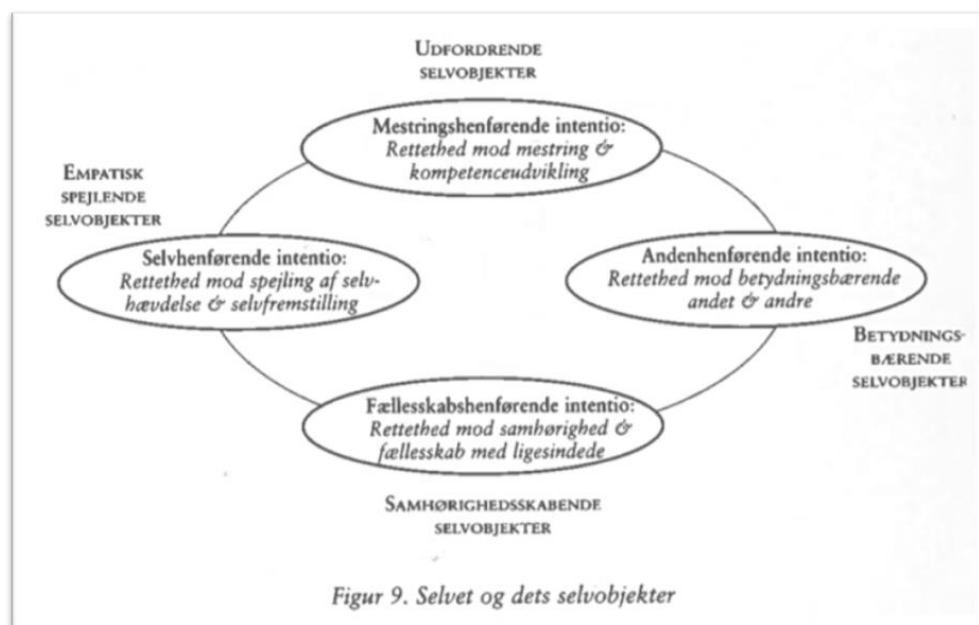
Pædagogisk relevans

Tønnesvang argumenterer for, at hans selv-selvobjektsmodel har pædagogiske relevans særligt i henhold til skolelæreren (Tønnesvang, 2002a, p. 102). Tønnesvang har som tidligere nævnt, beskrevet at selvet primært dannes i barndommen, hvor skolelæreren selvfølgelig ikke har noget med børnenes tidligste selvdannelse af gøre (ibid.). Dette betyder dog ikke, at lærerne ikke har nogen betydning for selvet og dets organisering, som vi også tidligere har beskrevet. Læreren kommer nemlig til at fungere som lærer-selvobjekt, og kommer dermed til at spille en rolle for selvet og det udviklingsstræben (ibid.). Læreren kan med indsigt i selvets udvikling få en måde at forstå og opfatte en elevs adfærd på, og dermed bedre håndtere og hjælpe eleven i henhold til dennes udviklingsstræben (ibid., p. 90f).

Tønnesvang beskriver, hvordan det længe har været vidst, at lærerens engagement og personlige tilstedeværelse har betydning for elevernes trivsel og udbytte af undervisning og skolegang (ibid., p. 102). Tønnesvang hævder, at det at være lærer-selvobjekt ikke udelukkende omhandler faglighed i undervisningen, men også hvordan man forstår sig selv og anvender sin person som arbejdsredskab (ibid., p. 106f). Dog er det nye, ifølge Tønnesvang, at selv-selvobjektmodellen tilbyder en systematisk forståelse af de fire grunddynamikker, som læreren bør være opmærksom på i sit daglige arbejde med at skabe et godt selvobjektmiljø for elevernes selvdannelse (ibid., p. 102). Her nævner Tønnesvang, at lærerens eget selv og dets organisering vil have en betydning for den måde, læreren forholder sig spejlende til barnets selvs udviklingsstræben (ibid., p. 105f). Selvobjektet vil altså have en grundtone i den måde, det spejler barnets selv på (ibid.). Her nævner Tønnesvang eksem-

pelvis et lærer-selvobjekt, som i høj grad fokuserer på, hvor dygtigt det er og andres anerkendelse af dets evner og præstationer. Denne grundtone giver barnet et selvobjektmiljø til at opbygge sig selv med, som er præget af at opnå og gøre ting (ibid., p. 106). Således er det ikke de enkelte selvobjektrespons, der er afgørende, men i stedet grundtonen som selvobjektet responderer på barnet med (ibid.). Vi kan dog her få en tankegang om, at det er svært for den enkelte lærer at ændre på sin grundtone, og hertil kan det antages, at selvom læreren får indsigt i selvet, vil denne have svært ved at ændre sin væremåde.

Læreren har ifølge Tønnesvang således en central betydning som lærer-selvobjekt for skolebørnene. Vi vil derfor i det følgende også beskrive læreren som selvobjekt i forhold til de fire rettetheder, da dette især er relevant for vores projekt. Tønnesvangs fire grundformer for rettethed ses i nedenstående figur (figur 1) og vil i det følgende blive beskrevet.



Figur 1

Det selvhørende intentio/rettethed

Det selvhørende intentio henviser til en rettethed mod spejling af selvhøvdelse og selvfremstilling (Tønnesvang, 2002a, p. 82). Denne rettethed omhandler den optagethed som mennesket har af eget udtryk samt bestræbelserne på at hævde sig selv og egen individualitet (ibid.). Barnet vil altså her ses, som den det er. Selvets udvikling påbegyndes med empatisk spejlende selvobjekter helt fra tidlig barndom (Hansen, 2001, pp. 121-123). Væsentligt er det her, at selvobjekterne forstår barnets for-

søg på at hævde sig selv, og som i deres omgang med barnet anerkender dets bestræbelserne på at udvikle eller opretholde sit selv (Tønnesvang, 2002a, p. 82). Tønnesvangs pointering af vigtigheden af empatisk spejlende selvobjekter kan relateres til Daniel Sterns affektive afstemning (Hansen, 2001, p. 122). Stern pointerer, at man gennem *affektiv afstemning* kan dele indre tilstande og følelsesqualiteter (Stern, 2000, p. 189f). Afstemningen sker ved at forsøge at besvare en andens ydre adfærd med en adfærd, der minder om uden at være en imitation, for at rette opmærksomheden mod følelsen bag adfærden og dele den indre tilstand (Stern, 2000, p. 189f.). Afstemning er en måde at være sammen med barnet på og hentyder til en interpersonel samhørighed (ibid., p. 196f). Samhørighed er ifølge Stern en stærk oplevelse, hvor man deler en andens oplevelse, som den er, altså uden at forsøge at ændre den andens overbevisning (ibid.). Andre mennesker, kan være med til at regulere selvet, herunder også selvværdet (ibid., p. 24). Han konkretiserer dog ikke regulering af selvværdet yderligere. Gennem spejling og affektiv afstemning vil barnet sålunde opleve, at det har del i noget socialt, hvor indre følelsesmæssige stemninger udveksles. Ifølge Tønnesvang vil disse stemninger opleves som ”rigtige”, og dermed som noget der kan deles med andre (Hansen, 2001, p. 123). Det selvhenførende intention handler således om, at selvet skal støttes og anerkendes i dets udvikling af et sammenhængende selv, og herunder om at der skabes stabile og realistiske forestillinger af selvet (Tønnesvang, 2002a, p. 82).

Læreren som spejlende selvobjekt: Med inspiration fra Ernest Wolf beskriver Tønnesvang i henhold til læring at forudsætningen for, at nye psykiske strukturer kan opbygges, er at de eksisterende ombrydes eller afvikles (Tønnesvang, 2002a, pp. 107-109). Denne proces vil til tider kunne true selvets sammenhæng og selvfølelse (ibid.). Derfor er det vigtig som lærer at kunne identificere, når en elev påvirkes heraf, og møde eleven empatisk og indlevende med en forståelse for elevens situation (ibid.). Her skal der gives et læringsfrit rum, således at eleven kan få den psykologiske ilt der skal til for at kunne holde sammen på sig selv. Herefter vil barnet formentlig være klar til at fortsætte læringen, og samtidig have internaliseret en forståelse af, at det er ok ikke altid at præstere og kunne det, som andre kan (ibid.). Denne læring vil have en positiv betydning for følelsen af selvværd, så man senere kan opretholde selvværdet, selvom man oplever ikke at lykkes med det, man ønsker (ibid., p. 109). En anden væsentlig ting ved at være spejlende selvobjekt er, at lærer-selvobjektet er bekendt med selvets stræben efter at føre sig frem og hævde sig selv (ibid., p. 110).

Det kan til tider komme til udtryk på urealistiske måder. Det er vigtigt, at læreren har en forståelse for, at det er en del af elevens udviklingsstræben, så læreren kan møde eksempelvis den uroskabende elev anerkendende og skabe optimal frustration hos eleven, og dermed ikke overdreven frustration. Her pointerer Tønnesvang, at det også er vigtigt at have fokus på de nemme og flittige elever, for også de har behov for at blive set og spejlet (ibid., p. 111).

Det andenhenførende intentio/rettethed

Det andenhenførende intentio/rettethed omfatter en rettethed mod betydningsdannelse (Tønnesvang, 2002a, p. 83). Denne rettethed omhandler mennesket basale søgen efter at skabe samt opleve mening og værdi, hvilket mennesket kan gøre ved at orientere sin stræben i tilværelsen efter noget, som er større end det selv (ibid.). Det er også her, hvor selvets evne til at respektere, beundre og lade sig begejstre af andre og andet udvikles (Hansen, 2001, p. 126f). Ud over at blive anerkendt og set som den, barnet hævder at fremstille sig som (den selvhenførende rettethed), har barnet også brug for betydningskabende og -bærende andre, hvilket Tønnesvang benævner betydningsbærende selvobjekter, som viser det, hvad det kan opnå og blive til (Tønnesvang, 2002a, p. 83). Herunder nogle som hjælper barnet med at skabe retning i dets liv samt guider det (Hansen, 2001, p. 127). Disse betydningsbærende selvobjekters overordnede funktion er som forbilleder med en åben, selvudfoldende og engageret tilgang til verden og egen livsførelse, at give selvet et intentum at rette sig efter og opleve mening i forhold til (ibid., p. 128). Således er det vigtigt, at den betydningsbærende voksen tilbyder sig som forbillede (ibid., p. 129). De betydningsbærende selvobjekter kan få en kompenserende funktion ift. mulige blokering i det ovennævnte selvhenførende intentio, fordi selvet gennem det, at opleve noget har værdi, kan opnå en følelse af eksistensberettigelse og selvfølelse (ibid.). Det andenhenførende intentio peger altså på selvets orientering mod tryghedsskabende og betydningsbærende forhold i den ydre verden, hvilket eksempelvis kan være i form af moder- og faderfigurer samt kulturelle værdier (ibid., p. 127).

Læreren som betydningsbærende selvobjekt: Som betydningsbærende selvobjekt er det særlig vigtigt, at man som lærer er bevidst om sin betydning som forbillede for eleverne (Tønnesvang, 2002a, p. 113). Når eleverne oplever og fascineres af lærernes viden og engagement, kan dette gennem omdannende internalisering føre til, at eleverne udvikler egne værdier, interesser, engagement og mål for livet

(ibid.). Den måde, man som lærer forholder sig til og engagerer sig i det materiale, der formidles, er derfor af stor betydning for, hvordan eleverne arbejder med materialet, og læreren kommer til at fungere som betydningsbærende selvobjekt (ibid.). I det at være betydningsbærende selvobjekt ligger der også, at læreren kan skære igennem og skabe struktur omkring elevens læringsproces (ibid., p. 114f). Særligt for elever, som har organiseringsvanskeligheder, er det væsentligt, at det betydningsbærende selvobjekt gennem struktur, støtter og skaber retningsgivende rammer for eleven (ibid.). Dette samtidig med at selvobjektet indikerer over for eleven, at det nok skal gå og tilbyder sig, hvis elever får brug for hjælp. På denne måde oplever eleven også, at det nytter noget at prøve (ibid.).

Det fællesskabshenførende intentio/rettethed

Det fællesskabshenførende intentio/rettethed handler om en rettethed mod samhørighed med ligesindede (Tønnesvang, 2002a, p. 83). Denne rettethed er udtryk for, at mennesket søger at skabe tilknytning gennem fællesskaber, og centralt er det her, at selvet føler sig som en del af et "vi" (ibid.). Selvet vil altså her være en del af noget og være lige som andre. Her stræbes der efter at opleve et gensidigt fællesskab, som giver selvet en følelse af at høre til (ibid.). Denne oplevelse kan selvet eksempelvis få gennem holdsport, kammeratskabsgrupper og gode venner (ibid., p. 83f). Selvobjekternes vigtige opgave er her at give selvet en oplevelse af fællesskab og samhørighed, deraf betegnelsen samhørighedsskabende selvobjekter (Hansen, 2001, p. 143f). Ved de to foregående rettetheder, er der tale om gensidige rettetheder, fordi det er selvet der er i centrum – selvet har fokus på sig selv og det spejlende selvobjekt er rettet mod selvet (ibid.). Når det kommer til det fællesskabshenførende intentio, så eksisterer der en gensidig rettethed mod fællesskabet, hvorfor selv og selvobjekt indgår på lige fod heri (ibid.).

Læreren som samhørighedsskabende selvobjekt: Læreren spiller ifølge Tønnesvang en vigtig rolle, når det kommer til at facilitere og skabe rammer for selvets behov for samhørighed (Tønnesvang, 2002a, p. 117). Herunder er det væsentligt at læreren forstår at tilrette læringsituationerne, således at eleverne er i stand til at løse opgaven. På denne måde undgås det, at eleven oplever en følelse af skam og skyld over ikke at kunne det, der forventes (ibid.). En vigtig faktor er her, at eleverne i læringsituationen er blandt ligesindede, hvor der er plads til ikke at kunne alt (ibid.). Rammesætningen i eksempelvis en klasse vil først være reelt understøttende,

hvis de enkelte elever i samspillet med selvobjekterne oplever at blive opløftet og vitaliseret og fører til oplevelsen af en vi-hed (ibid.). Og det er ifølge Tønnesvang, lærerens opgave at sikre dette ved at skabe gode betingelser for, at eleverne gennem deres samspil bliver samhørighedsskabende selvobjekter for hinanden. På denne måde skal læreren ikke være lige med eleverne, men i stedet facilitere en forståelse hos elever af, at man som mennesker er ligeværdige, selvom man egentlig under bestemte forhold ikke er det (eks. lærer-elevforholdet) (ibid., p. 117f). Et væsentligt punkt her er ydermere, at læreren hjælper eleverne til at løse deres konflikter, så de lærer selv at gøre de på ordentlige måder, samt at man godt kan være ligeværdige og gode venner på trods af uenighed (ibid., p. 118).

Det mestringshenførende intentio/rettethed

Det mestringshenførende intentio/rettethed kommer til udtryk som en rettethed mod mestring og kompetenceudvikling (Tønnesvang, 2002a, p. 84). Ifølge selvselvobjektmodellen så er det for mennesket afgørende at udvikle mestringskompetence, således at det er i stand til at mestre den kulturelle, materielle og sociale verden, det lever i (ibid., p. 119). Vigtigt ved denne rettethed er det, at barnet udfordres i et tilpas omfang i de aktiviteter, det indgår i, således at det opnår en oplevelse af mestring (ibid., p. 84). I henhold hertil pointerer Tønnesvang, at selvobjekterne kommer til at fungere som medspillende modspillere, som udfordrer barnet i tilpas grad (ibid.). De udfordrende selvobjekter kommer altså til at fungere som modspillere over for selvet, men dette er i forhold til et fælles tredje, hvor selvet og selvobjektet kan diskutere, udveksle og udfordre synspunkter (Hansen, 2001, p. 154). Det er dog vigtigt, at dette foregår i en empatisk grundtone (ibid.). Således udfordres og udvikles eksempelvis selvets faglige, kognitive, moralske, personlige kompetencer gennem det mestringshenførende intentio (ibid.).

Læreren som udfordrende selvobjekt er med til at udvikle barnets kompetencer, dels gennem samarbejdet som medspillende modspiller, der udfordrer barnets synspunkter, og dels gennem opgaver, der er tilpas udfordrende (Tønnesvang, 2002a, p. 119f). Vi associerer dette med den typiske fremstilling af skolens opgave. Som udfordrende lærer-selvobjekt bør man for det først udvælge undervisningsmateriale, som er aktuelt inden for fagområdet, og som samtidig rammer ind i elevernes livsverden, motiver, interesser og forudsætninger (ibid., p. 120). For det andet skal man som lærer-selvobjekt stræbe efter at være udfordrende selvobjekt gennem sagsorien-

teret dialog, og ved at opsætte rammerne for, at eleverne gennem samarbejde, forståelse og god kommunikation kan lære at bruge hinanden som udfordrende selvobjekter, fx i forhold til konkrete faglige problemstillinger (ibid.). Dette kan bl.a. faciliteres gennem gruppearbejde, og opnås først, når de i en empatisk modus forstår at fungere som medspillende modspillere i henhold til et fælles tredje (ibid.). Selvfølgelig er en væsentlig opgave for det udfordrende lærer-selvobjekt også at skabe optimal frustration og dermed udviklingsstimulerende erkendelse hos eleverne fagligt såvel som personligt ifølge Tønnesvang (ibid., p. 120f).

Selvet har i Tønnesvangs forståelse altså fire rettetheder 1) den selvhenførende rettethed, 2) den andenhenførende rettethed 3) den fællesskabshenførende rettethed og 4) den mestringshenførende rettethed. Disse har ifølge Tønnesvang pædagogisk relevans, og læreren kan agere med forskellige selvobjektfunktioner i henhold til selvets fire grundformer for rettethed. Læreren kommer altså til at spille en rolle for elevernes udvikling af et selv.

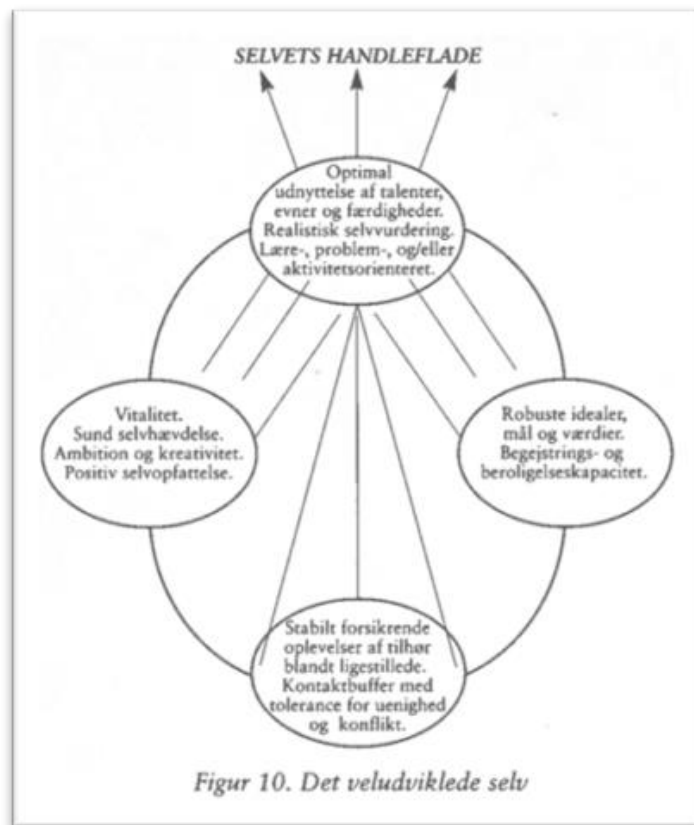
Selvets udvikling

Generelt for selv-selvobjekt-tænkningen er det, at selvet medskabes i de konkrete praksisser og relationer, som det indgår i, og samtidig kan selvet ikke reduceres til udelukkende at være en afspejling heraf (Tønnesvang, 2002a, p. 103). Tønnesvang argumenterer for, at selvobjektresponserne fra hver af de fire rettetheder har stor betydning for selvets dannelse, fordi responserne gennem omdannende internalisering bliver indbygget i selvet (ibid., p. 104). Det betyder, at selvet ikke bliver en direkte kopi af dets omverden (ibid.). Barnets selv er nemlig ikke en passiv enhed, hvorpå omverdenen sætter sine aftryk. Det er i stedet et delvist selvstyret væsen, der i mødet med og internaliseringen af omverdenen og dennes responser, selv er involveret i, hvorledes det lader sig påvirke af det omgivende miljø – deraf udtrykket *omdannende internalisering* (ibid.). Det er som tidligere nævnt selvets oplevelse af de tilvebragte selvobjektdimensioner, der tages ind og indbygges i selvets dannelse.

Det veludviklede og skævtudviklede selv

Selvets udvikling gennem ovenstående fire rettetheder, samt selvobjekternes influens og interaktion med selvet, vil ifølge Tønnesvang konstituere sig i et mere eller mindre veludviklet selv. Udviklingslogikken er, at alle de fire rettetheder er vigtige, hvorfor ingen af dem kan eller skal overvindes, afvikles eller erstattes af noget andet

(Tønnesvang, 2002a, p. 86f). En vellykket udvikling af de fire grundformer for ret-tethed vil føre til dannelsen af et robust og sammenhængende selv, som er center for initiativ og perception (ibid.). Karakteristisk for det veludviklede selv ses i nedenstående figur (figur 2).



Figur 2

I relation til speciales omdrejningspunkt selvværd finder vi det interessant at fremhæve følgende karakteristika fra figuren, da disse kan relateres til nogle af de vigtige komponenter som teoretikerne, vi benyttede på 9. semesterprojektet, fremhævede som betydningsfulde. Karakteristikaene for et veludviklet selv er bl.a.: sund selvhævdelse, positiv selvopfattelse, realistisk selv-vurdering og stabilt forsikrende oplevelser af tilhør blandt ligestillede. Disse karakteristika fra modellen minder netop om fornemmelsen af at være god nok.

Af figuren ses det veludviklede selv, men modsat kan blokeringer i nogle af rettethederne resultere i forskellige former for blokering af udvikling i dannelsen af selvet også kaldet det skævtudviklede selv (Tønnesvang, 2002a, p. 87). I tilfælde heraf kan det efterlade ubalance og i varierende grad et selv, som er fremmed for sig selv, og i kritiske tilfælde et patologisk forstyrret selv (ibid.). Dette er typisk foranle-

diget af omsorgspersonernes manglende evner til at fungere som selvobjekter, samt at omsorgspersonerne ikke formår at imødekomme barnets stræben efter omsorg, spejling og nærvær (ibid., p. 87f). Udviklingsdefekterne kan komme til udtryk på række forskellige måder, hvilket også afhænger af hvilke grundformer af rettethed blokeringerne sker inden for (ibid.). Et eksempel, der er særlig relevant for vores projekt om selvværd, henter Tønnesvang fra Estelle Shane. Her beskrives et barn med et skævt udviklet selv, som hverken er blevet empatisk spejlet eller optimalt frustreret, hvorfor barnet har så urealistisk høje idealer og standarder for sig selv, at det oplever sig utilstrækkelig. Shane beskriver at sådanne børns kompetencer og færdigheder typisk er bedre end gennemsnittets, men alligevel døjer børnene med tvivl og frygt for fiasko, hvorfor de ikke gør noget uden at være sikker på at lykkes (ibid., p. 90f). Disse børn har, ifølge Shane, en meget lav selvværdsfølelse (ibid.). Dette perspektiv er vigtigt at have for øje i den skolemæssige kontekst, da det kan bidrage til lærerens forståelse af det enkelte barn og give indsigt i, hvorledes læreren kan hjælpe eleven. Det skævtudviklede selv kan også komme til udtryk ved et udtalt behov for spejling, overdrevent fokus på præstation, at klamre sig til andre og deres ideer for herved at give selvfølelsen mening og en rettethed (ibid., p. 89f). Tønnesvang beskæftiger sig sålunde kun begrænset med selvværd, men i udviklingen af selvet ligger der umiddelbart også implicit en udvikling af selvværd. En tolkning der udspringer af Tønnesvangs model over det veludviklede selv, og Shanes eksempel med det skævtudviklede selv der er relateret til lav selvværdsfølelse. Da lærerne er en del af elevernes selvdannelsesproces, vil arbejdet med selvets fire rettetheder formentlig også indebære et arbejde med selvværd. Ud fra Tønnesvangs teori kan det sålunde tænkes, at arbejdet med selvværd vil fylde noget i skolen.

I forlængelse af hans tanker om selvets udvikling, bør det nævnes, at Tønnesvang pointerer, at de mulige ubalancer i selvet forekommer på et kontinuum mellem det veludviklede og skævtudviklede/forstyrrede selv (Tønnesvang, 2002a, p. 102). Her er grænsen mellem det psykisk forstyrrede og mentale sunde selv altså glidende (ibid.). Tønnesvang pointerer yderligere, at selvet er en dynamisk strukturering, men beskriver dog, hvordan der i det modne selv polarisering vil være et tyngdepunkt (Hansen, 2001, p. 202f). Et tyngdepunkt, som giver selvet dets karakter og udtryk, og som vil gennemtrænge og påvirke selvets oplevelser og handlinger (ibid.). Denne forståelse betyder at et selv som har taget en bestemt form ikke er definitivt låst sådan resten af livet (ibid.). Tønnesvang pointerer nemlig, at selvet kan og vil foran-

dres, hvilket betyder at selvets tyngdepunkt i de fire rettetheder også kan flytte sig (ibid.).

Kritiske bemærkninger og koblinger til andre forståelser af selvet

Skal vi koble Tønnesvangs forståelse af selvet til de tidligere beskrevne forståelser af selvbegrebet, falder Tønnesvang ikke entydigt i én kategori. Med betoningen af, at barnet skal ses for den, det er, minder hans selvhenførende intentio om Rousseaus understregning af menneskets unikhed. Omvendt vil det fællesskabshenførende intentio kunne relateres til Hegels understregning af fællesskabets konstituerede betydning for selvet. Tønnesvangs teori har således elementer af begge forståelser.

Hvis vi skal forholde os kritisk til Tønnesvangs teori, kan vi stille spørgsmålet: Hvad indeholder Tønnesvangs selvbegreb ikke? Det er umiddelbart ikke ret meget. Teorien forsøger nemlig at indfange et øjensynligt komplekst fænomen, der kan nødvendiggøre mange nuancer og komponenter. Med så mange nuancer risikerer hans teori dog at blive uklar. Eksempelvis kan der være en dobbelthed i, at selvet er noget i sig selv, men samtidig skabes i relation til selvobjekterne. Selvom Tønnesvang indtager mange komponenter i sin teori, får han dog ikke lagt meget vægt på samfund og fællesskab. Vi tænker dog, at det samfundsmæssige indirekte kan indgå i form af selvobjekterne, selvom samfundet stadig kun tillægges minimal betydning. Et andet spørgsmål som vi kan stille er: Hvordan kan Tønnesvang overhovedet vide, hvad selvet består af? Og hvordan kommer han frem til så detaljeret en beskrivelse af selvet, med lige netop fire rettetheder? Hvad er det han baserer sin teori på? Han gør sig en række teoretiske overvejelser jf. Kohut, Bertelsen og til dels Stern, men han beskriver umiddelbart ikke noget empirisk belæg for sin teori.

Opsummering

Tønnesvangs selv-selvobjektteori bygger videre på Heinz Kohuts selvbegreb og Preben Bertelsens fokus på intentionalitet. Tønnesvangs selv er relationelt og dannes derfor i samspil med selvobjekterne. Samtidig er selvet dog også noget i sig selv hos Tønnesvang. Det veludviklede selv har ifølge Tønnesvang fire rettetheder: 1) det selvhenførende, 2) det andenhenførende, 3) det fællesskabshenførende, og 4) det mestringshenførende. Disse fire rettetheder har også pædagogisk relevans, idet læreren kan facilitere udvikling i hver af de fire rettetheder gennem at være spejlende, betydningsbærende, samhørighedsskabende og udfordrende selvobjekt for barnet. Selvets

udvikling gennem de fire rettetheder vil resultere i et mere eller mindre veludviklet selv. En vellykket udvikling vil føre til dannelsen af et robust og sammenhængende selv, mens udviklingsblokeringer kan medføre et skævtudviklet selv. Umiddelbart tyder det på, at man i det veludviklede selv kan finde et højt selvværd, hvorimod det skævtudviklede selv kan være forbundet med en lav selvværdsfølelse.

Svend Brinkmann - et kritisk perspektiv på selvudvikling og selvrealisering

De tidligere inddragede teorier har alle haft en neutral eller ligefrem positiv holdning til personlig udvikling, selvrealisering og arbejdet med selvværd. I det følgende vil vi forsøge at udfordre denne antagelse om at et fokus på selvværd i skolen er positivt, ved at inddrage Svend Brinkmanns kritiske perspektiv på personlig udvikling, selvrealisering og selvudvikling. At vi vælger at inddrage Brinkmann, er fordi der umiddelbart ikke er nogen kritiske perspektiver specifikt på selvværdsfremmende arbejde i skolen, og at Brinkmanns mere overordnede kritik af selvrealisering er både udbredt og relevant. Vi kan forestille os, at der under hans kritik om selv, selvrealisering og udvikling også vil findes et kritisk perspektiv på selvværd. Vi vil her både inddrage hans tidlige formuleringer om sit kritiske perspektiv, samt hans nye mere populærpsykologiske udgivelser *Stå Fast – Et opgør med tidens udviklingstrang* (2014) og *Ståsteder – 10 gamle ideer til en ny verden* (2016). Vi vælger at tage udgangspunkt i de sidstnævnte, da disse klart fremstiller hans kritik mod selvrealisering og udviklingstendensen, og ydermere er disse bøger er så udbredte, at perspektiverne herfra kan være en del af lærernes forståelse af selv, selvværd og udvikling.

Selvet

Vi har tidligere gennemgået Brinkmanns karakterisering af tre historiske forståelser af selvet, men i dette afsnit vil vi beskrive Brinkmanns egen forståelse af selvbegrebet. Ifølge Brinkmann findes der ikke et decideret selv (Brinkmann, 2011, p. 24f). I stedet for at se selvet som en genstand, beskriver han snarere selvet som et refleksivt forhold eller en fortolkning, der muliggøres af menneskets sprog (ibid.). Med inspiration i filosofen Søren Kierkegaard, beskriver Brinkmann *selvet* som et forhold, der netop forholder sig til sig selv, og dermed er en proces snarere end en genstand (Brinkmann, 2016, p. 87). I stedet for at se selvet som en sandhed, der bør kendes,

pointerer han, at selvet bør anses som noget, der gør noget (Brinkmann, 2005, p. 55). Selvet indebærer, at mennesket kan forholde sig til, hvordan det forholder sig til sin krop, psyke og den verden det indgår i (ibid., p. 84). Igennem evnen til at forholde sig bl.a. til sine handlinger, er det muligt at være ansvarliggjort modsat et dyr, der blot handler på impulser (Brinkmann, 2016, p. 87). Selvet er således moralsk (ibid., p. 92). I Kierkegaards filosofi giver Gud mennesket denne reflektive evne, hvorimod Brinkmann her er inspireret af socialpsykologien George Herbert Mead (ibid.). Ud fra Meads tankegang er det i kommunikationen med andre, at mennesket indirekte oplever sig selv (Brinkmann, 2011, p. 24f.). Selvet opleves gennem andres øjne (Brinkmann, 2016, p. 92). Denne forståelse af, at menneskets selv ikke dannes i et vakuum, men i stedet bliver til i kontakten med andre mennesker, kan understøttes af den empiriske udviklingspsykologi. Netop Sterns teori, der betoner spædbarnets socialitet i sin begyndende organisering, lægger også vægt på omsorgspersonernes betydning (Stern, 2000, p. 146f). Betonningen af det sociale ses ikke kun hos Stern, men fremkommer i flere udviklingspsykologiske teorier, der påpeger, at selvforfølelsen udvikles i relationen til andre mennesker (Brinkmann, 2016, p. 89). Vi anser Brinkmanns selv som værende inspireret af dels Hegels sociale selvbegreb, da selvet her det dannes i kontakten med andre, og dels af Foucaults selvbegreb, hvor selvet er en bestemt historisk, situeret måde at skabe og anse subjekter på. Ifølge Brinkmann er netop den historiske betydning vigtig, da det at se indad blot er en bestemt historisk og kulturel måde, hvorpå vi ser selvfortolkning i dag, men at dette ikke er den universelt sande måde at forstå selvet på (Brinkmann, 2011, p. 74). Fortolkningerne får altså legitimitet og indhold fra det samfund, den kultur og den historie som de indgår i (ibid.). Brinkmann beskriver dette selvbegreb, der er dannet i fællesskabet, med fokus rettet udad snarere end indad og som er moralsk forpligtet, som et bud på et eksistentielt ståsted i det moderne samfund (Brinkmann, 2016, p. 91). Hvis vi skal forsøge at overføre dette til selvværd, kan vi forestille os at vores nutidige fokus på at arbejde med selvværdet, er en bestemt historisk måde at se selvværd på. Nemlig som selvværdet kommende indefra. Ud fra både den udviklingspsykologiske forskning og de teorier om selvværd, vi tidligere har fremført, kan det tænkes selvværdet i højere grad kommer fra ens omverden, end inde fra den enkelte. Eksempelvis kan vi forestille os, at Sterns affektive afstemning er en måde selvværdet kommer fra vores omverden. Gennem affektiv afstemning kan oplevelser, uden at de laves om, deles og give en sammenhørighedsfølelse (Stern, 2000, pp. 189f, 196f). Måske kan dette give

fornemmelsen af, at ens oplevelser og følelser er gode nok, og heraf måske, at man selv er god nok - altså selvværd.

Kritik af at se indad

Brinkmanns udlægning af selvbegrebet adskiller sig fra den typiske forståelse af selvet (Brinkmann, 2016, p. 91.). Oftest forstås selvbegrebet som et individuelt, indre selv, som skal realiseres (ibid.). Altså det selvbegreb vi tidligere beskrev stammede fra Rousseau, som blev videreført i den humanistiske psykologi. Brinkmann er kritisk over for det traditionelle fokus på selvet og at realisere dette. Hans kritik går på, at selvrealiseringstanken antager, at der eksisterer et indre selv, men hvis selvet nærmere er en proces, er der netop ikke nogen indre sandhed at finde derinde (ibid., p. 93; Brinkmann, 2014, p. 39). Brinkmann siger decideret: *"at tiden er dårligt brugt på at "finde dig selv", da der både er risiko for at du ikke kan lide det, du finder, og at du slet ikke finder noget"* (Brinkmann, 2014, p. 39). I stedet for at finde sig selv foreslår han, at man bør affinde sig med sig selv (ibid., p. 7). At affinde sig med sig selv indebærer erkendelsen af, at selvet ikke findes derinde, men i ens handlinger ude i verden (ibid., p. 30). Derudover påpeger Brinkmann, at tendensen til at mærke efter i sig selv, kan risikere at give ting en betydning, som de ikke ellers ville have haft (Brinkmann, 2014, p. 28). Ydermere påpeger han, at tankegangen om at se indad og mærke efter ofte er absurd, eksempelvis i skolen, for hvordan skal eleven, der er i skolen for at blive uddannet, finde svarene inde i sig selv? (ibid., p. 25). Hvis vi relaterer disse tanker til selvværd, kan det tænkes, at når en person fokuserer på sit selvværd, bliver et godt selvværd netop vigtigt - også selvom vedkommende ikke ellers ville have tillagt sit selvværd en betydning. Derudover kan vi forestille os, at hvis selvværd rent faktisk er relateret til ens omverden, som vi tidligere har pointeret, bliver det for alvor absurd, hvis eleverne skal se indad for at forbedre deres selvværd. I stedet vil et arbejde med selvværd sålunde implicere et engagement med andre og verden.

Kritik af instrumentaliseringen af selv og udvikling

Selvom den typiske forståelse af selvbegrebet er bundet til tanken om frigørelse, er selvet ifølge Brinkmann i dag blevet kommercialiseret og en forpligtelse (Brinkmann, 2016, p. 94). Arbejdsliv og privatliv kræver i dag, at man altid udvikler sig

selv (ibid.). Et krav, der opstår i et samfund, hvor mennesker ifølge Brinkmann har fået fødder snarere end rødder, da verdenen altid forandres (Brinkmann, 2014, p. 15). I et sådan samfund er det, der blev lært i går altså forældet i morgen (ibid., p. 9). Når verden er meget foranderlig, kan det logisk flytte fokus fra den usikre verden til indad mod selvet (ibid., p. 16). At forholde sig til sig selv bliver her et middel til lykke og præstation, snarere end at være en værdi i sig selv (Brinkmann, 2016, p. 94.). På samme måde bliver sociale relationer værdifulde, når de fremmer ens personlige udvikling, snarere end at have værdi i sig selv (Brinkmann, 2014, p. 15). Et fokus på altid at udvikle sig, stemmer overens med den konstante forandring i det senmoderne forbrugersamfund, da selvrealiseringstendensen understøtter kravet om fleksibel omstillingsparat arbejdskraft (ibid., p. 31). Brinkmann argumenterer dog for, at fokus på selvet ikke har en værdi i sig selv, hvorimod det at være forbundet og forpligtet til andre mennesker har en værdi (ibid., p. 34). Han påpeger også at fokus på selv og personlig udvikling, reelt risikerer at spænde ben for lykken, eftersom fokus på selv, udvikling og selvrealisering individualiserer problemstillinger, hvilket gør verden endnu mere usikker og uforudsigelig (Brinkmann, 2014, p. 16). Brinkmann påpeger, at en af de mest skadelige tendenser i dag, er netop når midler bliver til mål i sig selv, eksempelvis når gode testresultater i skolen ikke bliver et middel til at sikre læring, men målet for skolen (Brinkmann, 2016, p. 19). Ud fra Brinkmanns kritiske tankegang om selvrealisering og udvikling, kan vi være kritiske over for et syn på selv-værd som værende et mål i sig selv. De amerikanske psykologer Crocker og Park, har netop beskæftiget sig med samme kritiske overvejelse i forhold til tidens fokus på selvværd (Crocker, 2006a, pp. 119-124). De pointerer, at hvis selvværd fremmes ved at opnå mål og udrette noget, vil et fokus på at fremme selvværd endda risikere at spænde ben for et godt selvværd (Crocker, 2006b, pp. 274-279). Hvis målet ikke er fx at gøre et godt stykke arbejde, hvor der er brug for det, men målet i stedet bliver at forbedre sit selvværd, kan selvværdet reelt ikke forbedres (ibid., p. 279). Derudover påpeger Brinkmann, at selvrealiseringstanken også er sammenkædet med tanken om at det frigjorte selv har alle muligheder, til trods for økonomiske, sociale og biologiske forskelle (Brinkmann, 2014, p. 15). Dette får den konsekvens, at hvis det moderne menneske ikke er succesfuldt, er der kun en selv at bebrejde (ibid.). Vi kan ud fra denne tankegang få den hypotese, at hvis flere i dag har et lavt selvværd, er det relateret til, at der hersker en illusion om, at den enkelte kan lykkes med alt. Lykkes alt ikke, kan den enkelte opleve sig utilstrækkelig.

Hvis vi skal koble ovenstående pointer til selvværd, kan vi blive bekymrede for, at tidens fokus på lavt selvværd og forbedringen af dette, individualiserer mulige samfundsproblemer. Eksempelvis kan det tænkes, at ændrede samfundsforhold, som skolereformer og pressede institutioner, kan være en af grundene til, at børn ikke føler sig gode nok. Et fokus på at forbedre den enkeltes selvværd, risikerer sålunde at individualisere problemet, og fjerne fokus fra kritisk stillingtagen til samfundsudviklingen. Derudover kan vi med inspiration i Brinkmann, Crocker og Park, være bekymrede for, når fokus rettes indad. For hvis selvværd er knyttet til det sociale, som både ovenstående og tidligere teoretikere indikere, risikerer vi ved et indadrettet fokus, at selvværdet reelt ikke forbedres. I stedet bør vi, ud fra denne tankegang, se udad for at forbedre selvværdet – eksempelvis i vores sociale relationer. Et fokus indad på at forbedre selvværdet kan måske endda få den modsatte effekt, når man oplever ens forsøg på at forbedre sit selvværd ikke bærer frugt.

I forhold til Brinkmanns pointe om at selvudvikling i dag ses som et middel til lykke (Brinkmann, 2016, p. 94f), kan vi forestille os at det gode selvværd på samme måde ses som vejen til lykken. Vi kan forestille os, at lykkelige mennesker ofte har et godt selvværd, men vi kan være kritiske over for, om det er selvværdet i sig selv, der gør dem lykkelige. Eller er det netop at være engageret i andre mennesker og verden, samt at opleve der er brug for en, der gør mennesker lykkelige og giver en følelse af værd?

Se udad i stedet for indad

I stedet advokerer Brinkmann for, at fokus bør flyttes til at se udad mod andre og verden, og derfor fokusere på det meningsfulde i tilværelsen og agere moralsk (Brinkmann, 2014, pp. 34-37). Det moralske ligger bl.a. i, at mennesket ved at gå imod sin intuition og udstå noget, der ikke er lystbetonet, kan få styrken til at stå fast på det, der er vigtigt for vedkommende – i stedet for at lade sig lede af impulser (ibid., p. 37). Vi kan dog være i tvivl om, hvordan man finder ud af, hvad der reelt er vigtigt, hvis verden er konstant foranderlig, og svaret ikke findes inde i selvet? Overføres denne tankegang til selvværdsbegrebet, kan vi forestille os, at mennesket nærmere føler sig værdifuld og god nok, når det netop gør noget værdifuldt, eksempelvis er der for sine nærmeste - også selvom dette ikke er behageligt for den enkelte. Hvorimod at, hvis man altid fokuserer på at gøre det, der er behageligt og rart, måske ikke opleve at gøre noget af værdi.

Brinkmann argumenterer endvidere for, at det at opleve at mangle noget, ligefrem gør noget mere værdifuldt (ibid.). Eksempelvis kan livstruende sygdom, hvor livet rinder ud, gøre at livet føles mere værdifuldt. Brinkmann argumenterer her for, at det netop er i oplevelsen af det negative, at mennesket bliver taknemmelig over livet, i højere grad end når det er lykkeligt (ibid., p. 52). Hvis vi relaterer denne tanke til selvværd, kan vi forestille os, at selvværd for alvor vil fylde noget i skolen, i det øjeblik at børnene mangler det. På samme måde kan vi tænke, at en person med et godt selvværd, muligvis ikke tillægger det en særlig betydning, modsat personen med et lavt selvværd.

Brinkmann finder som ovenstående muligvis illustrerer, inspiration i Foucaults kritik af humanistisk psykologi og det indre selv (Brinkmann, 2005, p. 59). Der, hvor han adskiller sig, er i Foucaults syn på selvet som et kunstværk individet selv skal skabe, da Brinkmann nærmere hælder til Hegels sociale selv, hvor selvet realiseres gennem fællesskab og forpligtelse (ibid., p. 61f). I stedet for at tale om selvdannelse hos Foucault, bliver dannelse nærmere af betydning, da det danner den enkelte til at indgå moralsk i fællesskabet (ibid.). Brinkmann pointerer, at det enkelte menneskes frihed, som selvrealiseringstankegangen bygger på, kun er muligt i et samfund med visse sociale betingelser, som i fx det vestlige velfærdssamfund (ibid.). Han argumenterer derfor for, at dannelsen til at indgå i fællesskaber må gå forud for personlig udvikling, selvrealisering og selvdannelse (ibid., p. 62). I takt med at den enkeltes frihed i højere grad pointeres som værdi og mål i et neoliberalistisk forbruger- og konkurrencesamfund, påpeger Brinkmann, at vi paradoksalt kan blive mindre frie (ibid.). Herudfra tolker vi, at det, der reelt er vigtigt, må findes i det fællesskab vi socialiseres ind i og som vi skal dannes til at indgå i snarere end, at der findes endegyldige svar på, hvad der er værdifuldt.

Vi anser Brinkmanns perspektiv på, at man bør se mere udad, som værende aktuelt efter mange års fokus på selvet og det at se indad. Vi kan dog undre os over, om det ikke er godt nogle gange at se indad og mærke efter? Er det aldrig godt, også at fokusere på, hvad man selv har lyst til? For bliver vi lykkelige af kun at fokusere på forpligtelse og fællesskab?

Opsummering

Brinkmann er således kritisk over for at mærke efter, personlig udvikling og fokus på selvet, og vægter nærmere fællesskabet, forpligtelse og dannelse højere. Dette fordi

han er kritisk over for, om der reelt findes et selv ”derinde”, og om selvet ikke snarere dannes i relationerne og fællesskabet. Herudover argumenterer han for, at selvrealisering og udvikling er blevet en forpligtelse og krav i et samfund under konstant forandring, snarere end en frigørelse. Han foreslår derimod, at mennesket skal vende fokus udad, og at selvet bør ses som en proces, og som en måde at forholde sig reflektivt til sit forhold til verden, krop og psyke – dette ud fra den kulturelle, historiske forståelse man er situeret. I forhold til selvværdsbegrebet kan vi ud fra hans tankegang forestille os, at det at se selvværd som noget kommende indefra, er en bestemt historisk og kulturel forståelse. I stedet kan det ud fra Brinkmanns tankegang tænkes, at selvværd ikke fremmes ved at se indad, men i stedet ved at se udad og være forpligtet til andre og verden. Derudover kan selvværd i dag ses enten som et mål i sig selv, eller som et middel til at opnå lykke. Vi kan dog være kritiske over for, om selvværd i sig selv gør en lykkelig, eller om selvværd er en del af det at være lykkelig.

Diskussion af teori

I dette afsnit vil vi samle op på de tidligere gennemgåede selvteorier i en diskussion. Omdrejningspunktet for diskussionen vil være vores underspørgsmål *hvordan kan dominerende forståelser af selvet belyse selvværdsbegrebet?* Aller først vil vi kort oprids de gennemgåede selvbegreber og sætte disse i forhold til hinanden. Derefter vil vi skitsere de tråde, vi har trukket i de enkelte afsnit fra selvbegrebet til selvværdsbegrebet. Herefter vil vi forsøge at belyse kompleksiteten af selvværdsbegrebet ud fra det mindst ligeså komplekse selvbegreb. Slutteligt vil vi beskrive, om de refererede forståelser af selvbegrebet bidrager med nye perspektiver på selvværd.

Oprids af de forskellige forståelser

Hegels forståelse af selvbegrebet betoner selvets sociale karakter. Her er selvet en del af nogle sociale, historiske og kulturelle processer, hvor selvet bliver til gennem andres anerkendelse (Brinkmann, 2005, p. 43f). Selvet skal her gennem dannelse socialiseres og kultiveres til at indgå i fællesskabet (ibid.). I kontrast hertil findes *Rousseaus* forståelse af selvbegrebet (ibid., p. 45f). Selvet anses her som at være noget, der kommer indefra og er naturligt, unikt og godt (ibid.). Selvet skal

her realiseres ved, at mennesket lytter til sin indre stemme og mærker efter (ibid.). Gennem selvrealisering bliver mennesket frigjort, lykkeligt og finder mening (ibid.). Den humanistiske psykologi, herunder Carl Rogers, bygger videre på Rousseaus forståelse af det indre gode selv (ibid.). Rousseau og Hegels forståelser af selvet kan ses som to modsatrettede poler. *Foucault* har et radikalt andet syn på selvet, for han anser ikke selvet som nogen indre genstand, der kan findes ind til, men nærmere som en bestemt social og kulturel måde at være subjekt på (Brinkmann, 2005, pp. 48-50). Selvet dannes i hans optik som et kunstværk, dels gennem selvteknologier og dels af magtstrukturer (ibid.). *Tønnesvangs* forståelse af selvet omhandler mange elementer. Han ser selvet som det centrum, der binder oplevelser og perceptioner til en sammenhængende enhed, men hvor selvet også bliver til i relationen til selvobjekterne ude i verden (Hansen, 2001, pp. 65, 71, Tønnesvang, 2002a, pp. 80-82). Selvet har hos Tønnesvang altid en rettethed, hvor rettethederne er selvhenførende, andenhenførende, fælleskabshenførende og mestringshenførende (ibid.). Tønnesvang tillægger sålunde selvet en stor betydning. *Brinkmann* derimod finder ikke fokus på selvet vigtigt, tværtimod. Han ser ikke selvet som en genstand, men som en proces formet af kultur og socialitet (Brinkmann, 2014, p. 39; ibid., 2016, p. 87). I stedet for at fokusere på selvet og det indre, bør mennesket ifølge ham se udad, være forpligtet og moralsk, da selvet netop er moralsk og bliver til i relationen til andre mennesker (Brinkmann, 2016, p. 92).

Som nævnt i starten af specialet, er dette blot nogle af de dominerende forståelser af selvet, men de tegner alligevel et billede af et begreb, der ikke entydigt kan defineres. Især fremstår der to områder, hvor de gennemgåede forståelser af selvet adskiller sig fra hinanden: 1) hvorvidt selvet findes som en genstand eller ej, og 2) om selvet er socialt eller indre.

Findes der noget derinde?

Tankegangen om, at der findes et selv, står især klart ved Rousseau og den humanistiske psykologis forståelse af selvet som noget indre, der skal realiseres (Brinkmann, 2005, p. 45f). Selvom dette ikke fremstår ligeså klart ved Tønnesvang, tolker vi ud fra hans store fokus på selvet og dets komplekse udvikling, at han vil være enig i, at der findes et selv. Når Hegel beskriver, at selvet først dannes ved andres anerkendelse og indgåelsen i fællesskabet, tolker vi herudfra, at

han også tilslutter sig, at der findes et selv (Brinkmann, 2005, p. 43f). Spørgsmålet her bliver snarere, hvor selvet findes henne – et spørgsmål vi vil adressere i det efterfølgende afsnit.

Modsat de ovenstående forståelse af, at selvet findes, er selvet hos Foucault blot en bestemt kulturel og historisk måde at forme og anse subjekter på (ibid., pp. 48-50). Inden for denne tankegang findes selvet ikke som et objekt, men er nærmere en del af samtidens sociale praksis. En tankegang, der kan findes hos Brinkmann, når han påpeger, at der som sådan ikke findes et selv (Brinkmann, 2011, p. 24f). Selvet er nærmere en reflektiv proces, og at se indad er en bestemt historisk og kulturel måde at agere på (ibid. 72, Brinkmann, 2014, p. 39). Når vi perspektiverer disse overvejelser til selvværdsbegrebet, står det klart, at de tidligere beskrevne selvværdsteorier ikke stiller spørgsmålstejn ved om selvet findes, når de betoner vigtigheden af at have et højt selvværd og forbedre det (Epstein, 2006; p. 72, Harter, 2012, p. 87f; Mruk, 2013, pp. 142, 157f; Wistoft, 2012, p. 14). Seymour Epstein skriver ligefrem, at tankegangen om selvværd som et fundamentalt behov, udspringer af Carl Rogers og den humanistiske psykologi (Epstein, 2006, p. 72f). Det kan herudfra tænkes, at tankegangen om selvværd som noget, der bør fremmes, udspringer af Rousseaus forståelse af selvet som noget naturligt, godt og indre, der skal frigøres. Ud fra Foucaults fokus på selvet som en bestemt måde at skabe subjekter på i dag, kan det på samme måde tænkes, at et fokus på at forbedre selvværdet, er et tidstypisk, kulturelt standpunkt. Vi kan forestille os, at perspektiver, der er kritiske over for, at selvværd er vigtigt, godt og bør forbedres, kan dele Foucault og Brinkmanns syn på, at der som sådan ikke findes et selv.

Selvet kan sålunde både anses som et objekt, der findes, eller som en proces, der er social, kulturel og historisk, men at der som sådan ikke findes et selv. En tankegang om, at vi bør arbejde med selvværdet, vil formentlig udspringe af et syn på selvet, som noget der findes, og muligvis også realiseres som hos Rousseau.

Er selvet derinde eller derude?

Det andet område, hvor vi ser, at forståelserne af selvet adskiller sig, er ved hvorvidt selvet er socialt eller noget indre, derude eller derinde. I den ene yderpol ses Rousseaus forståelse af selvet som noget indre, der skal realiseres og frigøres

(Brinkmann, 2005, p. 45f). Vi kan ud fra en sådan forståelse, som nævnt, anse selvværd som noget vigtigt, der bør realiseres og forbedres. Vi kan forestille os, at et sådant arbejde med selvværdet vil indebære at lytte til ”den indre stemme” og mærke efter. Følelsen af at være god nok, kommer således indefra. Selvom selvværdsteoriene fra forrige projekt var enige i, at højt selvværd var godt og burde arbejdes med, betonedede de nærmere at fornemmelse af værdi, kom fra andre gennem deres vurderinger og kærlighed (Harter, 2012, p. 17, Epstein, 1985, p. 302, Mruk, 2013, pp. 152-155). En tankegang, der fremstår mere forenelig med et fokus på selvet som socialt. En forståelse, der findes hos Hegel, hvor selvet er socialt konstitueret, og skal dannes til at indgå i fællesskabet (Brinkmann, 2005, p. 43f). Hegel er sålunde modsat af Rousseau. Brinkmann placerer sig tæt op af Hegel, når han understreger, at vi skal se udad, være forpligtet og moralske, og indgå i fællesskabet (Brinkmann, 2005, p. 60f; Brinkmann, 2014, p. 34). Tønnesvang derimod placerer sig et sted imellem Hegel og Brinkmanns fokus på, at selvet findes derude, og Rousseau og den humanistiske psykologis syn på selvet derinde. Selvet er hos Tønnesvang socialt i den forstand, at selvet bliver til i forbindelsen til selvobjekterne, og selvet altid har en rettet, hvor den fællesskabshenførende og andenhenførende rettet netop fokuserer på andre (Tønnesvang, 2002a, pp. 80-82). Omvendt er selvet hos Tønnesvang ikke blot socialt dannet, da han understreger, at mennesket er et delvist selvstyrende væsen, der er involveret i, hvad det lader sig påvirke af fra selvobjekterne (ibid., p. 104). På denne måde favner Tønnesvang over både det sociale, men også et mere indre aspekt af selvbegrebet. Disse mere sociale forståelser af selvet, kan hænge sammen med de tidligere selvværdsteoriens betoning af, at andres vurderinger har betydning for selvværdet. Det kan her tænkes, at andre vurderer én positivt, når vi netop gør det, vi er forpligtede til og kan indgå i fællesskabet. I en forståelse af, at selvet er socialt, vil den enkeltes følelse af at være god nok formentlig udspringe fra andre. Brinkmann vil formentlig mene, at vi ikke bør fokusere på selvværdet og måske ligefrem, at selvværdet i sig selv ikke er vigtigt.

Nogle af forståelserne ser selvet som socialt, andre som indre, og Tønnesvang ligefrem begge dele. Hvis selvet er noget indre, vil det formentlig også være indefra, at følelsen af at være god nok, kan findes. Hvis selvet derimod dannes i det sociale, vil ens fornemmelse af værdi formentlig komme fra andres vurderinger af en.

Selv og selvværd som komplekse begreber

Som vi herover har beskrevet, kan antagelsen, at højt selvværd er godt, og selvværd bør arbejdes med, muligvis findes i én forståelse af selvet - nemlig Rousseau og den humanistiske psykologis. Ligeledes kan andres vurderinger som noget centralt for selvværdet, også genkendes i en social forståelse af selvet. Dette indikerer, at selvværdsbegrebet muligvis udspringer af flere forskellige forståelser af selvet. Vi kan herudfra forstå, at når vi på forrige semester fandt selvværdsbegrebet komplekst og flertydigt, har dette rod i et komplekst selvbegreb.

Vi finder det dog interessant, at succes, kompetencer og præstationer kun begrænset er beskrevet i de inddragede forståelser af selvet, når succes er et centralt emne i selvværdsteori (Harter, 2012, p. 17; Mruk, 2013, p. 11f; Wistoft, 2012, p. 43). Kun Tønnesvangs teori berører dette område, når han understreger, at det er afgørende, at mennesket med den mestringshenførende rettethed oplever, at det har kompetencer og mestrer den verden, som vedkommende lever i (Tønnesvang, 2002a, p. 119). Vi kan undre os over, at succes ikke indgår mere direkte i forståelserne af selvet. Vi kan dog forestille os, at hvad der er succesfuldt, en præstation og hvad der bør mestres, ikke udspringer af et vakuum, men netop ligger i det sociale, omverdenen og fællesskabet. Ud fra denne tankegang er, hvad der er succesfuldt et normativt eller samfundsmæssigt spørgsmål. Interessant nok, fandt vi dog i forrige projekt, at den større sociale konteksts betydning for selvværd, ikke belyses i teorierne om selvværd.

Selvværd som noget normativt og moralsk

I det følgende vil vi derfor, med udgangspunkt i Brinkmann og Tønnesvang, tage fat i et syn på selvværd som noget normativt og moralsk. Tønnesvang og Brinkmann, som vi især har fokuseret på i dette projekt, fremstår vidt forskellige. Hos Tønnesvang findes selvet umiddelbart, og det fremstår som havende en kæmpe betydning, når Tønnesvang karakteriserer selvet som center for initiativ, oplevelser og perception (Tønnesvang, 2002a, p. 86f). Ifølge Brinkmann er der derimod for stort fokus på selvet, og selvet findes ikke som en genstand (Brinkmann, 2011, p. 24f; Brinkmann, 2016, p. 87). Brinkmanns perspektiv kan umiddelbart fremstå skelsættende efter mange års fokus på selvet og på at se indad, men selvom Tønnesvang har et andet fokus på selvet end Brinkmann, har de alligevel også noget

fælles grund. Som nævnt betoner Brinkmann især vigtigheden af se udad, være moralsk, være forpligtet og indgå i fællesskabet, men dette er umiddelbart ikke fremmet for Tønnesvang. Netop når selvet hos Tønnesvang også har en andenhenførende rettethed og fællesskabshenførende rettethed, er selvet rettet udad. I den andenhenførende rettethed søger mennesket efter mening og værdi, og noget, der større end sig selv (Tønnesvang, 2002a, p. 83). I den fællesskabshenførende rettethed vil selvet føle sig som en del af noget, være et "vi", og være noget for andre (ibid.). Her er selv og selvobjekt ikke fokuseret på selvet, men er begge rettet mod fællesskabet (Hansen, 2001, p. 143f). Umiddelbart er Brinkmanns perspektiv på, at selvet bør se udad, være moralsk og forpligtet, altså ikke ukendte tanker for Tønnesvang. Der hvor de adskiller sig – udover deres syn på om selvet findes, og hvor socialt betinget det er – er deres betoning af at se udad. Hvor dette er kernen i Brinkmanns forståelse, er dette blot en del af Tønnesvangs. Trods Brinkmann og Tønnesvang har to meget forskellige forståelser af selvet, og hvad der er betydningsfuldt i denne sammenhæng, har teorierne også en fælles grund. De er enige om, dog i forskelligt omfang, at mennesket bør se udad, være en del af noget større, og umiddelbart være moralsk og forpligtet.

Hvilken betydning får denne normative og fællesskabsorienterede forståelse af selvet, for selvværdsbegrebet? Som nævnt fandt vi det på forrige semester iøjnefaldende, at samfundets rolle, idealer og normer ikke blev sat i forhold til selvværdsbegrebet. Nogle af de gennemgåede forståelser af selvbegrebet, her især Brinkmann, Hegel og Tønnesvangs, kan måske hjælpe os til at forstå, hvilken betydning samfundet, kulturen eller fællesskabets har for selvværd. Når disse forbinder selvet med noget normativt at opføre sig moralsk og agere med andre og fællesskabet for øje, kan vi tænke, at ens følelse af værd og at være god nok, også er relateret til noget normativt. I forsøg på at belyse, hvordan selvværdsbegrebet kan være relateret til en større social kontekst og noget normativt, inddrager vi Georg Herbert Mead og Albert Bandura. Mead beskriver med sit begreb *den generaliserede anden*, hvorledes individet i sin ageren indtager en internaliseret, generaliseret attitude af de sociale og samfundsmæssige praksisser (Mead, 1934/2005, p. 183). Denne bruges ifølge ham til at guide vores ageren, tænkning og indgåelse i det sociale felt (ibid.). Vi kan i forhold til selvværdsbegrebet forestille os, at på samme måde som mennesker ifølge selvværdsteorierne internaliserer andres vurderinger af dem, vil mennesker også internalisere en generaliseret

andens vurderinger. Mennesket ville ud fra denne tankegang føle sig god nok, når dets tanker og handlinger stemmer overens med en sådan generaliseret anden. Denne tankegang kan minde om Banduras begreb personlige standarder. Personlige standarder er relateret til Banduras grundforståelse om reciprok determinisme, hvor adfærd, tanker og oplevelser og det ydre miljø gensidigt påvirker hinanden (Bandura, 1978, p. 345). *Personlige standarder* referer her til generaliserede internaliseringer af andre mennesker og sociale gruppers standarder og holdninger, og mennesket vurderer og regulerer sig selv ud fra disse (ibid., p. 353). De personlige standarder guider både, hvad der er rigtigt og forkert moralsk, men også hvad der vigtigt, og hvornår noget er succesfuldt (ibid., p. 351). Vi kan sålunde forestille os, at mennesket har internaliseret en slags generaliseret andens vurderinger, eller har nogle personlige standarder, som mennesket vurderer sig selv ud fra. Herudfra får selvværdsbegrebet en normativ klang, hvor det at føle sig god nok, hænger sammen med at opleve man opfører sig socialt acceptabelt og moralsk. Sålunde kan et fokus udad på verden, og at agere med denne for øje, være det, der giver mennesket en følelse af værdi. Disse forståelser af selvet som noget socialt, fællesskabsorienteret, normativt og moralsk, kan sålunde belyse en mulig relation mellem selvværdet og den større sociale kontekst mennesker indgår i. En relation som selvværdsteoriene i sig selv ikke har belyst.

Delkonklusion - Teori

De gennemgåede forståelser af selvbegrebet, tegner et billede af et komplekst, flertydigt begreb. Selvet kan både anses for at være noget, der findes, eller en bestemt social kulturel praksis eller en proces. Selvet kan forstås både som kommende indefra, og som noget, der skabes ude i verden. Forskellige forståelser af selvet kan også give forskellige forståelser af selvværd, om det overhovedet er vigtigt, og hvordan der kan arbejdes med det. Endvidere har gennemgangen af nogle dominerende forståelser af selvbegrebet kastet lys over et normativt, moralsk aspekt af selvværdsbegrebet, som vi fandt underbelyst i selvværds litteraturen. Selvbegrebet har sålunde kunne belyse selvværdsbegrebets kompleksitet, men også udbygge vores forståelse af selvværdsbegrebet.

Metode

I det følgende vil vi præsentere vores metodiske og etiske overvejelser og valg i henhold til empirien. Da vi med vores videnskabsteoretiske afsæt i fænomenologi og hermeneutik er interesserede i at forstå problemfeltet, snarere end at forklare, bevæger vi os inden for kvalitativ forskning. Den kvalitative forskning beskæftiger sig netop med at forstå (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 28). Endvidere pointerer Flyvbjerg, at kvalitativ forskning kan frembringe ny og nyttig viden inden for et område (Flyvbjerg, 2006, 227). Da læreres perspektiv på selvværd i folkeskolen er et uberørt område inden for forskning, kan vores undersøgelse gennem kvalitativ forskning forhåbentlig give os ny viden om og forståelse af emnet: læreres oplevelse af og arbejde med selvværd i folkeskolen.

Vores undersøgelses forskningsdesign omfatter i alt to interviews med to forskellige lærere. Forud for vores interviews vil vi foretage en indledende observation hos hver lærer. Herudover vil vi foretage en opfølgende observation, hvis læreren beretter om at arbejde mere med selvværd i nogle timer end andre.

Triangulering

I dette afsnit vil triangulering, som metode til at kombinere specialets to metodemæssige tilgange blive beskrevet. Efterfølgende vil det metodemæssige design beskrives nærmere, herunder deltagerobservationer og semistruktureret interview.

Triangulering referer til en kombineret brug af forskellige forskningsmetoder (Pedersen, 2012, 124). Vi vælger at bruge triangulering som design, da vores problemformulering dels er interesseret i lærernes oplevelser, altså en oplevelsesdimension, og dels er interesseret i hvorledes de arbejder i praksis, altså en handlingsdimension. Dette er svært at undersøge ud fra kun én metode. Derudover har triangulering den fordel, at det kan styrke kvaliteten og validiteten af den viden, der frembringes (ibid.). Det, der trianguleres, er forskerens teoretiske perspektiv (ibid.). Denne tanke bygger på Kvales metafor, hvor den kvalitative forsker ses som en rejsende, der bevæger sig gennem et landskab (Kvale, 1997, if. Pedersen, 2012, p. 124). For at kunne navigere i landskabet må den rejsende bevæge sig mellem, altså triangulere, ud fra forskellige datakilder (ibid.). Inden for triangulering findes der mange forskellige kombinationsmuligheder (ibid.), og vi vælger at triangulere deltagerobservatio-

ner og kvalitative interview, for at kunne belyse oplevelses- og handlingsaspekterne i vores problemformulering.

Trianguleringens styrker

Overordnet set er der, ifølge Pedersen klare fordele ved at kombinere forskellige metoder i sit forskningsprojekt, da man således kan fremføre et stærkere argument end, hvis det empiriske materiale udelukkende var indsamlet vha. én metode (Pedersen, 2012, p. 122). Centralt ved trianguleringsprincippet er, at det, ifølge Pedersen, kan være med til at øge kvaliteten af forskningsdesignet (ibid., p. 124). Pedersen beskriver her, hvordan udbyttet af det kvalitative interview øges ved at inddrage deltagerobservationer og derigennem validere de udsagn, som interviewpersonen kommer med (ibid., p. 122). Triangulær validering i kvalitative interviews indebærer, at man integrer viden fra observationerne i interviewspørgsmålene (ibid., p. 131). Således bliver forskeren i stand til at validere sin forståelse i henhold til flere parametre, hvormed et fremført arguments gyldighed vil styrkes. En klar styrke ved triangulering er, ifølge Pedersen endvidere, at kombinationen af flere metoder og validering derigennem gør det muligt for forskningsobjektet at ”protestere”. En pointe, der er inspireret af Latours (2000) pointering ”*it allows the object to object*” (Latour, 2000, if. Pedersen, 2012, p. 123). Fænomenet får mulighed for at protestere, eksempelvis i et interview, hvor undersøgelsesdeltageren har mulighed for at korrigere eller validere udsagn indsamlet gennem observationsmetode (ibid., pp. 123, 126f).

Kvale, som ellers er pioner inden for kvalitativ interviewforskning, retter en række kritikpunkter mod det kvalitative interview (ibid., p. 124). Herunder argumenterer han for, at interviewforskning er idealiserende, fordi menneskets erfaringer og adfærd i den verden, de er en del af, ignoreres; den er immobil, idet interviewpersonerne blot taler og ikke bevæger sig i verden; den er kognitivistisk, da der fokuseres på oplevelser og tanker og ikke på handling, og så er kvalitativ interviewforskning verbaliserende, fordi verbal interaktion og senere transskriptioner bifaldes mens den kropslige situerethed glemmes (ibid., p. 124f). Til denne kritik pointerer Pedersen, at det ved at kombinere det kvalitative interview med eksempelvis deltagerobservationer, bliver muligt at inddrage data som fokuserer på handling, det kropslige, sociale og materielle aspekter (ibid.). I et triangulerende designs får vi adgang til nuanceret data, som indeholder udsagn, tanke og oplevelser og samtidig handling situeret i den sociale og materielle verden. Med udgangspunkt i Pedersens beskrivelse af triangule-

ring tydeliggøres for os en fordelagtig anvendelse af triangulering mellem kvalitative interview og deltagerobservationer. I stedet for blot at anvende kvalitative interview, kan vi ved også at lave deltagerobservationer øge kvaliteten af det empiriske materiale. Herudover vælger vi triangulering, da vi både er interesserede i oplevelsesaspektet og handlingsaspektet ved lærernes arbejde med skolebørns selvværd. Når det kommer til kombinationen af kvalitative interview og deltagerobservationer er der flere måder at gøre det på, enten ved først at interviewe og derefter at observere eller omvendt (ibid., p. 125). I det følgende vil vi diskutere fordele og ulemper ved de to kombinationsmuligheder for at bestemme designet for specialet.

Undersøgelsens design

Vi finder et fornuftigt rationale i at blive bekendte med den skolemæssige kontekst som den enkelte lærer til daglig befinder sig i, og som vi kommer til at stille spørgsmål til i vores interview. I denne forbindelse pointerer Pedersen, at deltagerobservationer er særdeles fordelagtige, hvis forskeren ikke er bekendt med den praksis, der undersøges (Pedersen, 2012, p. 126). Gennem undervisning inden for det pædagogiske psykologiske felt, samt praktik og erhvervs erfaring, er vi til dels bekendte med praksis i den danske folkeskole. Samtidig er det dog nogle år siden, at vi selv har gået i skole, og vores kontakt til folkeskolen efterfølgende har været af mere overfladisk karakter. Derudover kender vi ikke de specifikke skoler, lærerne underviser på, og den enkelte lærers måde at undervise på. Vores erfaringer kan derfor med fordel suppleres og udbygges gennem deltagerobservation foretaget i en undervisningssituation med de lærere, vi senere ønsker at interviewe. På denne måde bliver vi bekendte med den praksis, vi undersøger, og specifikt bekendt med informantens hverdag. Samtidig kan deltagerobservation før interview være med til at skabe den fortrolighed og forståelse, som Pedersen beskriver, for at gøre interviewsituationen nemmere og mere behagelig (ibid., p. 125f). I en hermeneutisk terminologi kan man sige, at vores forståelseshorisont kommer tættere på at kunne smelte sammen med informantens. I forlængelse heraf muliggør deltagerobservationer, at vi i det senere interview kan stille opfølgende spørgsmål til eksempelvis en specifik situation eller handling. Pedersen pointerer derudover, at der samtidig kan skabes en referenceramme som både spørgsmål og svar kan relateres til (ibid., p. 126f). På grund af praktiske omstændigheder ved empiriindsamlingen, nåede vi ikke at behandle vores observati-

oner forud for interviewene, hvorfor vi kun får stillet få opfølgende spørgsmål til observationerne.

Sålunde er der altså en række fordele ved at foretage deltagerobservationer, inden at vi interviewer. Dog er der selvfølgelig også nogle svagheder ved dette design, som vi må gøre os overvejelser om. Heraf fremfører Pedersen argumentet om, at forskeren gennem observationerne bliver en integreret del af den praksis, som undersøges (ibid.). Endvidere kan sympatisering med feltet eller informanterne resultere i, at negative aspekter undlades eller bevidst overses (ibid.). At blive en integreret del af praksis er en reel risiko ved at foretage deltagerobservationer, men da vi af en række årsager, som senere vil beskrives, ønsker at foretage få passive deltagerobservationer anses risikoen for at være af mindre karakter. Vi deltager altså ikke aktivt under observationerne, men holder i stedet en distance. For at forsøge at undgå at blive en for integreret del af praksis bør man, ifølge Pedersen, helt fra begyndelsen af nedskrive flest mulige observationer og reaktioner, samt forhold sig hertil (ibid.). En praksis, som relaterer sig til den hermeneutiske ramme, der præger dette projekt, hvor vi løbende forsøger at forhold os til vores forforståelse. Pedersen understreger, at forskeren, trods begrænset tid, bør prioritere at få observeret en smule, eksempelvis ved at møde op i god tid og få så meget baggrundsinformation som muligt (ibid.). Selvom vores tid er begrænset, vælger vi alligevel at observere en undervisningssituationen før selve interviewet. Ud fra Pedersens argument, kan disse give os en baggrundsforståelse, samt et billede af den kontekst vi ønsker at undersøge. Denne korte observationsperiode kan endvidere være med til at modvirke, at vi bliver en for integreret del af den undersøgte praksis, som nævnt kan medføre, at vi overser eller ignorerer negative aspekter det, vi undersøger. Overvejelserne omkring antal af deltagerobservationer mv. vil blive gennemgået i senere afsnit om deltagerobservationer.

Et argument for at foretage deltagerobservationer inden vi interviewer informanterne bygger på en forståelse af og ønske om at se deres almindelige praksis. Hvis vi kun foretager observationer efter interviewene kan det være, vi ser en anden praksis. Dette da lærerne muligvis kan ændre deres praksis, hvis de har vores emne selvværd i tankerne. I vores triangulerende design vælger vi således at observere først og dernæst interviewe. Ved at observere en tilfældig time risikerer vi, at vi ikke ser de timer, hvor lærerne muligvis selv oplever, de arbejder med selvværd. Derfor vælger vi også at observere efter interviewet, hvis læreren oplever, at de har specifikke timer, hvor de arbejder med elevernes selvværd. Det gør vi ud fra en viden-

skabsteoretisk betragtning om, at vi med Kvale og Brinkmanns udtryk bevidst naivitet på bedst muligt måde forholder os åbne og nysgerrige til interviewpersonen og empirien (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 48f). Således kan der blive behov for at foretage endnu en observation efter interviewet. Det vi ender med at gøre, er at foretage en opfølgende observation hos den ene lærer, da vedkommende fortæller han især arbejder med selvværdet i idrætstimerne. Den anden lærer fortæller, at der ikke er nogen timer, hun arbejder mere med det end andre, hvorfor vi her ikke observerer yderligere, grundet begrænset tid.

Opsummering

Opsummeret giver triangulering som metode fordelagtige muligheder for at indsamle empiri som både fokuserer på handling, det kropslige og sociale og samtidig på tanker, følelser og oplevelser. Og herunder vælger vi det specifikke design, hvor vi observerer før vi interviewer, dog med mulighed for at foretage endnu en observation afslutningsvist. I det følgende vil metoderne i vores triangulerede design derfor skitseres, begyndende med deltagerobservationer og dernæst semistruktureret interview.

Procedure for at finde undersøgelsesdeltagere

Vi vil nu kort skitsere vores procedure i forbindelse med at finde undersøgelsesdeltagere. For at finde undersøgelsesdeltagere ville vi kontakte skoler i Nordjylland med henblik på, at få nogle lærere til at deltage i en undersøgelse om arbejdet med skolebørns selvværd. Som nævnt i afgrænsningen er kriterierne for vores undersøgelsesdeltagere, at de er læreruddannet og underviser i et alment undervisningstilbud, i fag, hvor de har ugentlig kontakt med eleverne. Vi har således ingen krav om deres erfaring eller hvilket klassetrin, de underviser på. Da vi ikke fik nogen respons på kontakten til skolerne, valgte vi at tage kontakt til lærere i vores netværk. Af etiske årsager var det her væsentlig for os, at det ikke var vores bekendte som deltog i undersøgelsen, men i stedet deres kollegaer. For at sikre en frivillig deltagelse, har vores bekendte orienteret deres kollegaer, frem for at spørge de enkelte lærere direkte. De orienterer deres kollegaer om, at to studerende mangler undersøgelsespersoner til deres speciale, hvor der vil være tale om et interview og enkelte observationer. Vi får her to kontakter til undersøgelsesdeltagere. Projektet har i mellemtiden ændret sig til ikke kun at handle om, hvordan lærerne arbejder med selvværd, men også til hvordan lærerne oplever, at det fylder i deres arbejde. Undersøgelsesdeltagerne orienteres

derfor bredt om forskningsemnet som arbejdet med alsidig udvikling. Observationerne er naturligvis foretaget på skolerne, og for at gøre det lettere for lærerne er interviewet ligeledes foretaget på skolen i forlængelse af observationen. Det ene interview foretages på lærerværelset og det andet i lærerens forberedelsesrum. Som nævnt foretager vi yderligere en observation på den ene af skolerne. Vi beskriver vores øvrige procedure løbende i forbindelse med vores metodiske og etiske overvejelser.

Deltagerobservation

Når observationer anvendes som design inden for den kvalitative tilgang benævnes disse deltagerobservationer (ibid.). Pedersen, Klitmøller & Nielsen definerer *deltagerobservationer* som ”en undersøgelsesmetode, hvorved en forsker forstår en hændelse eller flere hændelsers mening gennem observation og deltagelse i den eller de kontekster, hvor personer sætter disse hændelser i værk” (Pedersen, Klitmøller og Nielsen, 2012, p. 17). Forskeren deltager således i den praksis, der undersøges, og de mennesker eller det fænomen, der observeres optræder i sit naturlige miljø (Szulevicz, 2015, p. 83). Dette ud fra en videnskabsteoretisk erkendelse om, at man nødvendigvis må deltage i praksis og sociale sammenhæng, for at kunne forstå disse (Pedersen et al., 2012, p. 17). Endvidere er en grundlæggende antagelse, at mening er et lokalt indlejret fænomen, og således endnu et argument for at forskeren må træde ind i den kontekst, der ønskes forstået (ibid.). Hvilket betyder, at vi er nødt til at komme ind i klasseværelserne, se de fysiske rammer, se læreren undervise og deres interaktion med børnene - altså deltage i hverdagen. Når vi ønsker at stille skarpt på lærernes forståelse og arbejde med selvværd i henhold til skolebørn, dikterer denne metode altså, at vi deltager i den praksis, hvor fænomenet udspiller sig – nemlig i skolen. Ved at deltage i den sociale praksis vil vi på den måde få adgang til og forstå de hændelser, der udspiller sig. Et yderligere argument for at anvende denne metodiske tilgang kan hentes hos Tangaard og Brinkmann (2015). De pointerer, at man i kvalitative interview kun kan få adgang til information om, hvad folk fortæller, at de gør, uden at have megen viden om, hvad de rent faktisk gør (ibid., p. 33). Og i relation hertil skriver Pedersen, Klitmøller og Nielsen, at deltagerobservationer giver mulighed for at observere den nonverbale interaktion mellem mennesker (Pedersen, et al., 2012, p. 11f). Og kombineret med interviewene får vi både kendskab til lærernes

udsagn og fortællinger og samtidig til deres handlinger og usagte interaktion med eleverne.

Da vi som fænomenologien påpeger, ikke kan se verden fra et intet-sted, men altid ser verden fra et bestemt sted og altid har en rettetthed (Zahavi, 2014, p. 208; Berg-Sørensen, 2012, p. 235), kan vi ikke se alt i en situation, men vi kan vælge et fokus. Med udgangspunkt i vores teoretiske viden fra 9. semester samt dette speciale om selv og selvværd er vi af den forståelse, at selvværd og selvet i høj grad dannes og påvirkes i samspillet med personer i barnets omgivende miljø. Derfor vil vi i observationerne have fokus på især interaktionen mellem lærer og elev, herunder på lærerens tilgang til eleverne. Når det er sagt, forsøger vi stadig at forholde os åbent til, hvad der fremkommer i observationerne ud fra tanken om bevidst naivitet (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 48f). Næste spørgsmål, der opstår er så, hvor på kontinuummet mellem fuld eller passiv deltagelse vi vil placere vores metodemæssige tilgang.

Passiv deltagelse

Når det kommer til graden af involvering i den situation, der observeres, har vi gjort os overvejelser om, i hvor høj grad vi kan og skal deltage. Pedersen et al. beskriver, hvordan det i nogle kontekster bliver umuligt for forskeres at glide naturligt ind (Pedersen et al., 2012, p. 19f). Her nævnes eksempelvis en folkeskoleklasse (ibid.). Således bestemmes vores deltagelse i høj grad af den praksis, vi vil undersøge, idet vi i en folkeskoleklasse ikke kan deltage på linje med eleverne og samtidig kun vanskeligt med læreren. Selv hvis vi kunne deltage fuldt som fx hjælpelærer, ville vi risikere at spænde ben for vores egen undersøgelse, da vi her delvist ville erstatte læreren, og derved ikke observere lærerens arbejde. På den måde vil passive deltagerobservationer være mest fordelagtigt i en undervisningssammenhæng. Passiv deltagelse karakteriseres ved, at forskeren kun i begrænset omfang interagerer med andre mennesker, og hvor der udvælges en "observationspost" at observere og iagttage ud fra (Spradley, 2012, p. 57). Vi vælger en observationspost bagerst i klassen, hvor vi kan se mest muligt. Derudover interagerer vi kun med elever og lærere, når de henvender sig til os. I den indledende kontakt med læreren, er det aftalt at læreren orienterer forældrene om, at der kommer studerende ud og ser i klassen, hvor fokus er på lærerens arbejde, og ikke de enkelte elever. Læreren har på forhånd tilmed talt med eleverne om, at vi deltager i en af deres timer. Læreren har givet samtykke enten mundtligt over telefon eller per mail til at deltage i undersøgelsen. Selve samtykkeerklæ-

ringen om at måtte bruge informationerne efterfølgende, gives i forbindelse med interviewet. Vi vil derfor beskrive samtykke yderligere, senere i metodeafsnittet.

Feltnotater og subjektivitet i deltagerobservationer

Under deltagerobservationerne vælger vi at dokumentere i form af feltnotater. Jonasson beskriver, hvordan det kan være vanskeligt at nå at tage notater, mens man følger med i hændelsesforløbet, men understreger vigtigheden heraf (Jonasson, 2012, p. 71). Det er ifølge hende vigtigt at få dokumenteret sine observationer så detaljeret som muligt (ibid.). Vi vil derfor, uafhængig af hinanden, notere så meget som muligt undervejs. Med inspiration fra Jonasson (2012, p. 71) dokumenterede vi konkrete udsagn og adfærd, de fysiske rammer og disses betydning, måden lærer og elev interagerer på, stemninger og antagelser samt egne spørgsmål og undren. I praksis var det nogle gange nødvendigt, at vi skrev kortere notater i selve situationen, for at kunne følge med, hvor vi direkte efter observationerne uddybede de korte notater. Jonasson beskriver endvidere, hvordan denne dokumentation undervejs samtidig er et analyse- og fortolkningsarbejde, som er i gang (ibid., pp. 71, 73).

Vi kan forestille os, at vi ved at have et fokus i observationerne samt at vælge at notere dele af dem ned, allerede foretager en analyse- og fortolkningsproces. En kritik, der kan fremføres mod denne metodiske tilgang er sålunde, at dette gøres ud fra forskerens subjektivitet. Vi finder her Kvale og Brinkmanns skelnen mellem to former for subjektivitet nyttig. De skelner mellem 1) *ensidig subjektivitet*, der dækker over et sjusket arbejde, hvor forskeren kun understøtter sine egne opfattelser og tolker selektivt, samt 2) *perspektivistisk subjektivitet*, hvor forskeren tager forskellige perspektiver og når frem til multiple forståelser (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 236). Tanggaard pointerer ligeledes, at forskerens subjektivitet, hvormed vedkommende indgår i og forstår observerede hændelser ud fra, er det centrale forskningsinstrument (Tanggaard, 2012, p. 203). Vi forsøger at tilstræbe en perspektivistisk subjektivitet, hvilket kan være styrket af, at vi er to observatører, der bruger os selv som forskningsinstrument, og formentlig vil lægge mærke til forskellige ting i observationerne. Den perspektivistiske subjektivitet kan desuden styrkes af, at vi har orienteret os i emnet gennem divergerende, og til tider uforenelige, teoretiske perspektiver. Tanggaard argumenterer desuden for, at subjektiviteten er en styrke, så længe forskningsdesignet beskrives og forskeren forholder sig til sin egen indflydelse, således læseren kan bedømme gyldigheden af den producerede viden (ibid.). Vi forsøger med dette

metodeafsnit netop at være gennemsigtige, og ved vores generelle tilgang med at udfordre vores forforståelse, søger vi at forholde os til vores egen indflydelse og forståelse.

Opsummering

Da vi er interesserede i, hvorledes lærere arbejder med selvværd, er deltagerobservationer en relevant metode. Vi vil foretage passive deltagerobservationer for at undersøge fænomenet, hvor det naturligt optræder. Da vi ikke kan se alt, vælger vi med baggrund i vores teoretiske forståelse at fokusere på lærerens interaktion med eleverne, men er samtidig åbne for, hvad der kan fremkomme i observationerne. Vi vil dokumentere observationerne gennem feltnotater, hvor der allerede foregår en analyse- og fortolkningsproces i udvælgelsen af, hvad der nedskrives.

Kvalitativ interview

I ovenstående afsnit har vi gennemgået deltagerobservationer, og vil i det følgende præcisere vores overvejelser og valg i henhold til interview. I vores undersøgelse foretages to interviews.

Ifølge Tanggaard og Brinkmann vil interviewforskning, i det omfang at det udføres kompetent, være en af de vigtigste og mest effektive kilder til opnå forståelse for vores medmennesker (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 30). Gennem interview kan man få viden om menneskers livssituation, oplevelser, mening, holdninger (ibid., p. 29). De områder af menneskets erfaring, som især egner sig til interviewundersøgelser, er de relationelle, konversationelle, narrative og sproglige områder (ibid., p. 33). Tanggaard og Brinkmann tilføjer, at man typisk interviewer med interesse for menneskers oplevelser af fænomener i deres livsverden (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 31). Som nævnt i det videnskabsteoretiske afsnit er det netop livsverden vi er interesserede i, når vi fokuserer på lærerens oplevelse. Vores problemformulerings fokus på oplevelsesdimensionen vil således fordelagtigt kunne undersøges via interview. Herigennem vil det, ud fra Tanggaard og Brinkmanns perspektiv, være muligt at få en forståelse for lærerne livsverden, herunder hvordan de oplever, at fænomenet selvværd fylder i deres hverdag. Derudover giver det kvalitative interview os muligheden for, som beskrevet under tidligere videnskabsteoretiske afsnit om Husserls fænomenologi, at gå til sagen selv. Nemlig at gå ud til det sagen drejer sig om; lærernes hverdag ude på skolerne. Tanggaard og Brinkmann pointerer, at man afhængig af den videnskabsteoretiske ramme vil have forskellige formål med inter-

viewet. I et fænomenologisk perspektiv vil målet være at få så præcise beskrivelser af, hvordan fænomener opleves fra et førstehåndsperspektiv (ibid., p. 31). Dog vil informantens fortællinger altid være konstrueret i samtaleinteraktionen, hvorfor man ifølge Tanggaard og Brinkmann aldrig til fulde kan forstå, hvordan noget opleves af informanten (ibid.). Ud fra en hermeneutisk tankegang, er det centrale at fortolke disse oplevelser, for at nå til meningsfulde tolkninger, herunder at nå så tæt på undersøgelsesdeltagerens intenderede mening som muligt (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 30). Det spørgsmål, der så opstår er, hvilken form for kvalitativ interview, der fordelagtigt kan anvendes til at undersøge vores problemfelt, med den videnskabsteoretiske forståelse vi har.

Semistruktureret interview

Det kvalitative forskningsinterview kan placeres på et kontinuum mellem det stramt strukturerede interview med en lang række styrende spørgsmål, og det ustrukturerede interview med få forberedte spørgsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 34). Herimellem placerer det semistruktureret interview sig. Det karakteristiske ved det semistrukturerede interview er, at interviewet forløber som en interaktion mellem interviewerens forberedte spørgsmål og informantens svar (ibid., p. 36). Denne mellemvej mellem fuldstændig og ingen struktur giver os mulighed for både at forberede spørgsmål med rod i vores teoretiske viden, og samtidig at være åben over for fænomenet. Dette ved at kunne afvige fra interviewguiden, fx ved at stille opfølgende spørgsmål samt at følge informantens fortælling.

I nærværende projekt har vi anvendt en interviewguide til at strukturere vores spørgsmål omkring. Tanggaard og Brinkmann beskriver, hvordan interviewguiden kan være mere eller mindre styrende for interviewet, og herudover mere eller mindre teoribundet og detaljeret (ibid., p. 38). Dette afhænger selvfølgelig af, hvad der undersøges samt den metodologiske ramme (ibid.). Da vi arbejder inden for en fænomenologisk-hermeneutik ramme, har vi som nævnt en erkendelse af, at vi har en forforståelse, som vi ikke kan blive foruden. Forforståelsen er et tveægget svær. På den ene side er det grundlaget for vores forståelse, og gennem forforståelsen kan vi få en horisontsammensmeltning med lærerne (Paahus, 2014, pp. 238, 243). På den anden side, kan vores forforståelse også være en begrænsning for vores åbenhed og bevidste naivitet (Zahavi, 2014, pp. 194, 208f). I forsøget på at undgå sidstnævnte, har vi derfor i dette projekt forsøgt at blive bevidste om, samt udfordre vores forforståelse.

Vores forforståelse bygger i høj grad på en teoretiske forståelse af selv og selvværd. Tanggaard og Brinkmann beskriver netop, hvordan man, inden man går ud og foretager interview, med fordel kan undersøge problemfeltet ud fra bl.a. teori og forskning inden for området (ibid., p. 37). Gennem en velinformeret baggrundsviden bliver man som forsker opmærksom på, hvad der er af betydning for det fænomen eller felt, man undersøger, og dette muliggør fremstillingen af gode spørgsmål (ibid.). Vores arbejde i dette og forrige projekt med teori om selv og selvværd, gør os bedre i stand til at udarbejde en relevant interviewguide. Forud for interviewene vælger vi yderligere at forberede os ved at lave et pilotinterview med en lærer i vores netværk. Dette er fordi, at selvom vi med vores viden har gode forudsætninger for horisontsammensmeltningen med lærerne, trods alt ikke selv er lærere. Det er derfor vores tanke, at vi gennem afprøvning af interviewguiden i et pilotinterview, kan få en bedre forståelse for, hvordan interviewspørgsmålene opleves af læreren, samt se, hvilke beskrivelser interviewguiden frembringer. Efter vi har foretaget pilotinterviewet, har vi fundet ud af følgende. Vi fik en fornemmelse af, i hvilken retning interviewene kan bevæge sig. Vi oplevede desuden, at læreren havde svært ved at komme med konkrete beskrivelser, men i højere grad ville tale på et generelt plan. Vi blev således opmærksomme på, at vi meget specifikt skal spørge til eksempler og beskrivelser, i de kommende interview. Endvidere fortalte læreren, at vores gentagne opfølgende spørgsmål, samt forsøg på at få læreren til at validere vores forståelse af hans udsagn, kunne være lettere ubehageligt. Vi minimerer derfor dette i de efterfølgende interview af hensyn til deltagerne.

Ved udarbejdelsen af interviewguiden, opstiller vi først vores forskningsspørgsmål på baggrund af specialets fokus. Disse er efterfølgende omskrevet til mindre abstrakte, og mere konkrete interviewspørgsmål, med inspiration i Kvale og Brinkmanns tilgang (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 153). Forskningsspørgsmålene er ofte formuleret i et teoretisk sprog (ibid., p. 152). I praksis har vores problemformulerings underspørgsmål i løbet af specialeprocessen ændret sig, således at vores forskningsspørgsmål ikke er en direkte afspejling af vores underspørgsmål. Forskningsspørgsmålene har en anden ordlyd, men meningen er dog bevaret. Hvor forskningsspørgsmålene er teoretisk funderet, er interviewspørgsmålene rettet mod at få beskrivelser fra informanten. Kvale og Brinkmann pointerer, at man i sit interview bør have en hovedpart af ”hvad” og ”hvordan” spørgsmål, for herved at frembringe spontane beskrivelser hos interviewpersonen (ibid., p. 153f). ”Hvorfor” spørgsmål

bør kun begrænset anvendes, for herved at undgå et overreflekteret intellektualiseret interview, som endvidere kan få karakter af en eksamen (ibid.). Således har vi i vores interviewguide anvendt en stor mængde ”hvad” og ”hvordan” formuleringer i forsøget på at få interviewpersonerne til at beskrive deres oplevelse af, hvad selvværd fylder i folkeskolen.

Interviewguiden har ændret sig meget i løbet af udarbejdelsen. Det første udkast var præget af spørgsmål, som helt i starten af interviewet spurgte ind til selvværd. Dette ændrede vi dog efter vi sammen med vejleder blev opmærksomme på, hvorledes der var en risiko for, at vi ikke ville få interviewpersonernes spontane beskrivelser. Denne ændring afspejler ligeledes, hvordan vores forforståelse har ændret sig, i takt med vi har forsøgt at udfordre denne gennem specialet. Ændringen afspejler desuden, at vi er blevet opmærksomme på, at vi i starten lod vores interviewguide styre for meget efter vores forforståelse. Hvis ikke vi havde ændret i interviewguiden, risikerede vi ikke at leve op til vores forpligtelse på åbenhed og bevidst naitivitet. Tanggaard og Brinkmann referer til Holstein og Gubrium, som beskriver, hvordan interviewet ikke må betragtes som en neutral teknik (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 30). Ifølge Kvale, er foretagelsen af interview nemlig en aktiv interaktion mellem to personer, hvilket kræver en opmærksomhed på, at bestemte spørgsmål medkonstruerer bestemte svar (Kvale 2006, if. Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 30). På denne måde så vi en risiko for, at vi ved at spørge ind til selvværd gennem hele interviewet, ikke gav lærerne mulighed for at svare andet, end at selvværd fylder noget. Kvale og Brinkmann beskriver, hvordan det i nogle undersøgelser kan være givtigt gradvist at nærme sig formålet løbende gennem interviewet, men i begyndelsen at holde det specifikke formål skjult, for at undgå at lede interviewpersonerne mod bestemte svar (ibid., p. 90). Her er det dog vigtigt at give den fulde information i debriefingen (ibid.). Ud fra disse overvejelser foretog vi store ændringer i interviewguiden, således at vi endte med en interviewguide, der i starten spurgte ind til alsidig udvikling, for at se, om selvværd var et emne som lærerne selv kom ind på. Senere i interviewguiden placerede vi så specifikke spørgsmål til selvværd. I debriefingen informerede vi interviewpersonerne om vores fokus på selvværd.

Optagelse og transskription

Forud for interviewet uddeler vi en samtykkeerklæring (bilag 1) om undersøgelsens overordnede emne, forskningsdesignet, information om deres frivillige deltagelse,

samt hvad materialet vil blive brugt til efterfølgende. Med interviewpersonernes samtykke til at anvende materialet, har vi valgt at dokumentere interviewet gennem lydoptagelse. Dette er for, som Kvale og Brinkmann (2009, p. 201) også beskriver, at få mulighed for udelukkende at koncentrere os om interviewet, samt den person vi sidder over for. Gennem lydoptagelser registreres pauser, tonefald og lignende (ibid.), som vi får mulighed for at vende tilbage til ved senere analyse. Ud fra lydoptagelserne har vi valgt at transskribere interviewene til skriftligt materiale, for lettere at kunne foretage analysen og formidle denne skriftligt. Kvale og Brinkmann fremhæver, at hvordan og hvor meget man transskriberer bl.a. afhænger af undersøgelsens formål, tid og analysemetode (ibid., p. 202). Ved meningsanalyser er det ifølge Kvale og Brinkmann ikke nødvendigt med meget detaljerede transskription (ibid., p. 204). Grundet tidsmæssige begrænsninger og netop vores valg om at foretage analyser med fokus på mening, laver vi et kompromis mellem den fuldt detaljerede transskription og råtransskriptioner. Det betyder, at vi her fokuserer på den semantiske mening, men også inddraget større pauser og gentagelser. Småord som ”øh”, ”mmm” osv. medtages ikke. Vi vil desuden primært transskribere i et skriftligt sprog, medmindre talesproget er meget udtalt. Valget om at medtage mange detaljer er med tanke på transskriptionernes validitet og realibilitet, samt ud fra et etisk perspektiv i henhold til interviewpersonerne ved at gå så tæt på deres sagte ord som muligt (ibid., pp. 206-208). Udover at analysere ud fra transskriptionerne, vil vi ikke blot betragte interviewene som en skreven tekst, da interview ifølge Kvale og Brinkmann er mere end dette (ibid., p. 200). Derfor vil vi lytte til optagelserne, når vi læser transskriptionerne igennem.

Opsummering

Vi har i dette afsnit karakteriseret relevansen af at foretage semistrukturerede interviews, når vi er interesserede i lærernes oplevelse. Vi har i denne forbindelse udarbejdet en interviewguide, der dels er udarbejdet ud fra, hvilke spørgsmål, der kan belyse problemformuleringen, og dels ud fra vores faglige forforståelse af emnet. Selve interviewet optages, og transskriberes forholdsvis detaljeret. Dette er valgt, da vi er interesserede i mening. Selve vores analysemetode vil blive gennemgået i følgende afsnit.

Analysemetode

At foretage interviews og deltagerobservationer vil efterlade os med en stor mængde information, som vi efterfølgende skal arbejde videre med. Ofte undervurderes denne fase af den kvalitative undersøgelse (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 211). I kvalitativ forskning er der ikke én fast metode til at analysere, men analysemetoden bør i stedet vælges ud fra det indhold og formål en undersøgelse har (ibid., pp. 213-217). Vi er som tidligere nævnt både interesseret i lærernes egne oplevelser, samt hvorledes de arbejder i praksis, hvilket har medført et triangulerende forskningsdesign med interviews og deltagerobservation. Men hvorledes analyserer vi dette efterfølgende i vores forsøg på at forstå vores problemfelt?

Den tilgang forskeren har til materialet, har en betydning for, hvilken analyse, der frembringes, hvorfor forskellige tilgange kan frembringe forskellige analyser af det samme materiale (ibid., p. 235). Tilgangen til vores data henter vi fra vores fænomenologisk-hermeneutiske forståelse. Her vil der både være fokus på sagen selv (Zahavi, 2014, p. 192), men også på et fortolkende arbejde for at få en meningsfuld forståelse af sagen (Paahus, 2014, p. 231; Berg-Sørensen, 2012, p. 222). Denne kombinerede tilgang vil ud fra fænomenologien anerkende fænomenerne og oplevelsens eksistens, men ud fra hermeneutikken også kræve et undersøgende og fortolkende arbejde for at skabe mening i oplevelserne (Smith, Flowers & Larkin, 2009, p. 35). En fænomenologisk-hermeneutisk tilgang er fokuseret på at forstå mening med oplevelserne, gennem at finde temaer og fortolke disse (Langdrige, 2007, p. 109). Vi vil her tage udgangspunkt i Kvale og Brinkmanns tre fortolkningsniveauer, som forskeren kan arbejde på: Selvforståelsesniveauet, kritisk common-sense forståelsesniveauet og det teoretiske forståelsesniveau (ibid., p. 237f).

De tre fortolkningsniveauer

Selvforståelsesniveauet referer til undersøgelsespersonens egen forståelse af sine udsagn og ageren (ibid.). Forskerens job er at gøre det åbenlyst åbenlyst (Brinkmann, 2012, p. 86f). Forskeren går således ikke ud over undersøgelsespersonens egen forståelse, men forsøger at kondensere dennes mening (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 237f.). *Meningskondensering* indebærer at koge empirien ned til få ord eller temaer (ibid., p. 227f). Dette gøres ved først at læse materialet igennem, altså vores transskriptioner og feltnotater (ibid.). Herefter inddeles materialet i de umiddelbart

naturlige meningsenheder, som materialet lægger op til, hvorefter forskeren forsøger at omformulere meningsenhederne til kortere formuleringer eller temaer (ibid.). Herefter analyseres de korte meningsenheder ud fra undersøgelsens formål, hvorefter de væsentligste temaer i interviewet kobles sammen til ét deskriptivt udsagn (ibid.). I denne proces skal forskeren forsøge at holde sig tæt på undersøgelsesdeltagerens egen forståelse (ibid.). Den bedste til at afgøre om tolkningen af en selvforståelse er gyldig, er naturligvis deltageren selv, hvorfor der er tale om medlemsvalidering (ibid., p. 237.). Dette kan bl.a. forsøges ved at forskeren sender sin forståelse af det sagte og gjorte tilbage til undersøgelsesdeltageren i interviewet. Er der flere undersøgelsesdeltagere som i vores tilfælde, er det vigtigt at arbejde materialet igennem enkeltvis, før der findes mere generelle temaer på tværs af deltagerne (Langdrige, 2007, p. 102). I forhold til analysering af kvalitative undersøgelser har Jette Fog en vigtig påpegning af det etiske dilemma mellem hensynet til informanten og muligheden for at få dybdegående ny viden (Fog, 1992, p. 213). Ifølge Jette Fog kan denne type forskning risikere at blive overfladisk, hvis vi af hensyn til undersøgelsesdeltageren ikke går ud over deres egen forståelse. Vi risikerer at give et falsk billede af, hvordan noget umiddelbart forholder sig, og kan her gå glip af vigtig ny viden (Fog, 1992, p. 214f). Vi vil derfor gå ud over selvforståelsesniveauet, men vi vil senere i dette afsnit vende tilbage til det etiske aspekt af dette.

Kritisk common-sense-forståelse kan som fortolkningsniveau gå ud over undersøgelsesdeltagerens selvforståelse, da den rækker udover deres umiddelbare oplevelse, og forholder sig kritisk til enten indholdet af det sagte og gjorte, eller til personen, der fremfører indholdet (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 237f). Selvom fortolkningen række noget ud over undersøgelsesdeltagerens selvforståelse, rækker den ikke ud over den almindelige offentlighed (Brinkmann, 2012, p. 86f). Derfor er det også den almindelige offentlighed, der skal vurdere gyldigheden af en tolkning - om den er logisk og gennemsigtig (ibid.). Kvale og Brinkmann er dog uklare omkring, hvorledes offentligheden kan validere en fortolkning, og hvorledes vi nogensinde kan afgøre, hvad offentligheden mener. I vores projekt vil vi, ud fra det kritiske common-sensefortolkningsniveau, sammenholde undersøgelsespersoners oplevelse med deres ageren. Dette er en fortolkning, der kan række ud over undersøgelsespersonernes egen forståelse og oplevelse, men fortolkningen vil stadig være inden for en common-sense forståelse.

Det sidste fortolkningsniveau er *teoretisk læsning*, hvilket indebærer at lægge en teoretisk ramme over teksten, hvilket normalt rækker ud over selvforståelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 237f). Til at vurdere gyldigheden af en tolkning, kræver den teoretiske læsning andre forskere, bekendt med de samme teorier, til at validere den (Brinkmann, 2012, p. 80f). Det er derfor ikke nødvendigt ift. gyldighed at undersøgelsesdeltagerne kan genkende fortolkningen (ibid.). Dette kan dog være etisk problematisk. Kvale og Brinkmann argumenterer for, at en teoretisk læsning kan være meget betydningsfuld, men at fortolkningen bør ses som forskerens nye perspektiver på fænomenet, snarere end undersøgelsesdeltagerens sande mening (ibid., p. 239-241). En teoretisk læsning er sålunde ikke en mere sand forståelse af et fænomen, men blot én forståelse heraf. Det er desuden vigtigt at undgå at blive ensidig i sin tolkning, når man foretager en teoretisk læsning - flere perspektiver er nærmere en styrke (ibid., p. 264). Den teoretiske læsning er en brugbar og betydningsfuld analyseform, når forskeren har en teoretisk viden om emnet (ibid., p. 262). Vi har, i kraft af vores faglige forforståelse og forsøget på fortsat at udfordre denne, netop en teoretisk viden om emnet. Derudover anser vi i kraft af vores videnskabsteoretiske forståelse, vores forforståelse som en måde at muliggøre horisontsammensmeltning, og dermed som en forudsætning for at kunne forstå lærerne (Berg-Sørensen, 2012, p. 220). Derfor vil den teoretiske læsning kunne hjælpe os til at forstå lærernes oplevelse og ageren.

I vores analyse vil vi først fokusere på undersøgelsesdeltagernes egne forståelser og oplevelser gennem meningskondensering af transskriberinger og feltnotater, hvor der vil fremkomme nogle temaer - altså selvforståelsesniveauet. Vi vil ud fra disse temaer foretage en teoretisk læsning, og er der temaer vi ikke har teoretisk kendskab til, vil vi inddrage yderligere teori. Derudover vil vi foretage en kritisk common-sense tolkning, hvor vi sammenholder lærernes udsagn i interviewene, med deres handlen i observationerne. Vi vil sålunde fortolke ud fra alle tre forståelsesniveauer.

Etiske overvejelser i forbindelse med analyse

Når forskeren går fra at analysere mening på selvforståelsesniveau til enten et kritisk common-sense niveau eller et teoretisk niveau, går fortolkningen som nævnt ofte ud over deltagerens selvforståelse (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 239-241). Der er risiko for at forskeren bliver ”den store fortolker”, der går bag om deltagerens selvfor-

ståelse, for at finde frem til deltagernes virkelige, ubevidste mening (ibid.). Det er vigtigt ikke at anse disse for den sande mening, men som flere perspektiver på et fænomen (ibid.). Dette gør sig formentlig ikke kun gældende, når forskeren foretager en teoretisk læsning, men også når man som i vores undersøgelse formentlig overskrider den enkeltes selvforståelse ved at sammenligne deres udsagn i interviewet med deres handlinger i observationerne. Jette Fog påpeger et etisk dilemma, når forskeren bruger sig selv som undersøgelsesredskab ved at være nysgerrig og opmærksom, og herigennem forfører undersøgelsesdeltageren i den kvalitative forskning (Fog, 1992, p. 213f). Sålunde risikerer vi, at deltagerne kan føle sig forpligtet til at dele mere med os, end de egentlig vil, fordi vi er nysgerrige, og fordi vi som studerende er "afhængige" af deres deltagelse. Altså kan der være en etisk afvejning mellem hensynet til informanten og hensynet til god forskning. En afvejning mellem på den ene side at risikere overfladisk klichéfyldt viden i forsøget på ikke at overskride deltagerens grænser, og på den anden side at ville opnå grundig og dybdegående viden, men med risiko for at overskride den andens grænser (ibid.). Som nævnt fandt vi gennem pilotinterviewet ud af, at gentagende opfølgende spørgsmål til lærerens forståelse kunne føles ubehageligt. Derfor fravælger vi, af hensyn til undersøgelsesdeltagerne, at spørge ind gentagende gang i de efterfølgende interviews. Vi risikerer dog, at vores viden så bliver mere overfladisk, end hvis vi havde spurgt grundigere ind til lærernes forståelse.

Der er et umiddelbart uløseligt dilemma i at overskride informantens selvforståelse, som vi risikerer at gøre i vores undersøgelse. Enten gennem at sammenligne handlinger og ord, eller ved at foretage teoretiske læsninger. Omvendt risikerer vi kun at få en overfladisk viden, hvis vi ikke er villige til at overskride deres selvforståelse. Når det er sagt, kan det tænkes, at det vil være mindre følsomt at overskride selvforståelsen i en undersøgelse som vores, hvor vi er interesserede i lærerne som fagpersoner og stiller deskriptive spørgsmål til deres arbejde og forståelser, snarere end at spørge ind til personlige anliggender, som fx deres eget selvværd. Fog nævner selv, at interview der ikke omhandler dybt personlige temaer, eller hvor informantens selvforståelse ikke er på spil, kun i begrænset omfang er etisk problematiske (ibid., p. 220). Vi anerkender det etiske dilemma som formentlig er uløseligt, men vi vil forsøge at mindske det problematiske ved at undgå at gøre undersøgelsen meget personlig for deltagerne. Vi kan ydermere forestilles os, at selvom undersøgelsen ikke er dybt personlig, vil det stadig kunne være ubehageligt for deltagerne, hvis de føler sig

vurderet i undersøgelsen. Vi har dog forsøgt at minimere dette ved at stille åbne snarere end konfronterende spørgsmål. Vi vil i analysen anskue teoretiske læsninger og kritiske fortolkninger, som vores perspektiver snarere end, at vi finder lærernes ubevidste, sande mening.

Opsummering

Der er som nævnt ikke én rigtig måde at analysere kvalitative data på, men vi vil i dette projekt ud fra vores undren og videnskabsteoretiske baggrund først meningskondensere informationerne til temaer, som vi efterfølgende vil behandle teoretisk, samt sammenholde interviews og observationerne. At analysere er også relateret til etiske refleksioner, men etiske overvejelser er nok nærmere et kendetegn ved hele undersøgelsesprocessen. Vi vil derfor i næste afsnit sætte ord på vores etiske overvejelser ifm. nærværende projekt.

Etisk protokol

Etik er centralt inden for både den psykologiske profession og forskning i almindelighed (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 79). Kvalitativ forskning kan fremstå uskyldigt, men kvalitativ forskning er gennemsyret af en asymmetrisk magtrelation i forklædning, hvor vi som forskere sætter dagsorden og fx leder interviewet i en bestemt retning eller fokuserer på noget bestemt i vores observationer. Dette samtidig med, at det gøres på en venlig, indfølelse og opmærksom måde, der kan simulere en mere personlig relation, snarere end en professionel relation (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 95; Fog, 1992, p. 213). I det følgende vil vi derfor forsøge at diskutere de aktuelle etiske overvejelser i forbindelse med nærværende speciale i en såkaldt etisk protokol. Vi anser, med inspiration i Kvale og Brinkmanns tilgang, etiske overvejelser som en del af hele processen, snarere end kun omfattende selve interview- og observationssituationen (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 95.; Brinkmann, 2015, p. 479). Kvale og Brinkmann argumenterer for, at man ikke kan sige noget entydigt om god etisk adfærd, men at etisk adfærd i kvalitativ forskning afhænger af at kunne foretage praktiske etiske skøn af, hvad der er vigtigst i en given situation (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 79, 85f). Vi må derfor forsøge at foretage etiske skøn løbende gennem processen gennem etiske overvejelser af både emnevalg og specialedesign og selve undersøgelsen. Der er generel enighed om, at det er vigtigt at foretage sig etiske refleksioner om: samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerens rolle (ibid., p. 86).

Etiske overvejelser om forskerens rolle har vi tilstræbt af behandle løbende i vores afsnit om metode. Vi vil i det følgende lave en såkaldt etisk protokol over de øvrige etiske emner.

Samtykke

Vi har som nævnt indhentet informeret samtykke forud for vores undersøgelse. For at sikre os, at lærerne er indforstået med undersøgelsen, har vi valgt at lave en skriftlig samtykkeerklæring, som de skal underskrive (bilag 1). Dette er for at have en klar aftale, der både sikrer vores og undersøgelsespersonernes rettigheder (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 89f). Da forskerrollen er forbundet med autoritet, har det i forbindelse med undersøgelsen været centralt at sikre den frivillige deltagelse. Som beskrevet under metodeafsnittet, har vi gjort dette ved ikke at adspørge de enkelte lærer direkte, men i stedet ladet personer i vores netværk, fortælle om undersøgelsen på lærerværelset. Når lærerne orienteres kollektivt om, at vi søger deltagere, er det et forsøg på at give dem mulighed for at vælge deltagelse i studiet til, nærmere end fra.

I forhold til frivillige deltagelse har vores primære etiske dilemma været, at vi trods vores fokus på lærerens arbejde i observationerne, unægteligt også vil iagttage børn, og muligvis andre voksne, som læreren interagerer med. Derudover er der i undersøgelser med børn altid et etisk dilemma om, hvorvidt det er forældrene, børnene selv eller alle, der skal give samtykke til deltagelse (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 90). Det ideelle vil formentlig være at indsamle samtykke fra samtlige forældre og børn, men da dette er en tidskrævende proces, men vi er usikre på, hvad der normalt er kutyme. I forsøget på at afklare, hvorledes vi bedst navigerer i dette dilemma har vi søgt hjælp hos mere erfarne forskere, som Kvale og Brinkmann også foreskriver (ibid., pp. 82, 85f). Herunder har vi vendt problemstillingen med vores vejleder, samt konfereret med en erfaren pædagogisk-psykologisk forsker om den normale praksis³. Sidstnævnte er ydermere praktikkoordinator inden for den pædagogisk-psykologiske områder. Vi har ud fra dette besluttet, at lærerne på forhånd orienterer forældre og klassen om vores besøg. De informerer endvidere om, at vi i den forbindelse ikke vil vurdere eleverne, men at vi kigger på lærerne og deres arbejde. Vi har således forsøgt at sikre frivillig deltagelse ved, at både eleverne og deres forældre har haft mulighed for at sige fra. Vi anerkender dog, at når de er orienteret snarere end spurgt, kan det

³ Personlig kommunikation med pædagogisk-psykologisk forsker d. 21.2.2018

være svært at trække sin deltagelse. At vi vælger at gøre det således skyldes, at vi ikke direkte fokuserer på børnene, hvorfor konsekvenser ved deres deltagelse er minimale. Herunder anonymiseres børnene, hvis de bliver nævnt i undersøgelsen. I tilfælde af, at der er andre voksne i forbindelse med vores observationer, vil de kun indgå i undersøgelsen, hvis de giver tilladelse hertil.

Udover at samtykket bør være frivilligt, bør det som nævnt også være informeret. At samtykket bør være informeret indebærer, at der informeres om, hvad der undersøges, og med hvilket formål, hvorledes undersøgelsesdesignet ser ud, og mulige konsekvenser af en undersøgelse (ibid., pp. 87-89). Derudover bør der informeres om fortroligheden, herunder hvem der får adgang til materialet (ibid.). Endvidere kan det være svært at forudse, i hvilken retning kvalitativ forskning præcist bevæger sig. Dette i kraft af sit mindre strukturerede og mere eksplorative design (ibid., p. 82f). Ydermere indebærer kvalitativ forskning en balance mellem at informere tilstrækkeligt om design og eventuelle konsekvenser, og samtidig ikke give så meget information, at der spændes ben for undersøgelsen (ibid., p. 90). Dette har været et dilemma i vores proces, da vi i vores interviewguide benytter en tragtmodel, hvor vi i starten stiller bredde spørgsmål, da vi er interesserede i lærernes spontane beskrivelser af udvikling, for at se om de oplever selvværd fylder i skolen. Herefter stilles mere specifikke spørgsmål til selvværd og arbejdet hermed. Vi vil sålunde spænde ben for vores undersøgelse, hvis lærerne på forhånd informeres om, at vi er interesserede i netop selvværd, da det giver dem begrænset mulighed for at sige, at de ikke arbejder med det. Vi risikerer altså at få et billede af, at det fylder mere for lærerne, end det reelt gør. Kvale og Brinkmann foreslår, at hvis forskeren kun begrænset kan lade undersøgelsespersonerne få indsigt i det specifikke emne, kan de netop introduceres for et bredere emne, designet og deres mulighed for at stille spørgsmål (ibid., p. 90f).

Vi bestræber os altså på at sikre frivillig deltagelse, og at samtykket er så informeret som vores undersøgelsesdesign tillader. Vores design indebærer, at vi spørger ind til et bredere emne i interviewene, for at give lærerne mulighed for at sige, hvis de ikke arbejder med selvværd. Da vi fokuserer på lærerne, orienterer vi blot børn og forældre, i stedet for at bede om deres samtykke.

Fortrolighed

Spørgsmålet om fortrolighed omhandler, hvilke oplysninger der er tilgængelige for hvem (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 91f). Fortrolighed referer til, at oplysninger, der

kan identificere undersøgelsesdeltagerne, hemmeligholdes, så deres ret til privatliv sikres (ibid.). Det kan være svært at garantere en fuld fortrolighed i kvalitativ forskning, da den enkelte informants specifikke udsagn og ageren behandles og gengives (ibid.). Derudover er specialer som udgangspunkt offentligt tilgængelige, og læses som minimum af vejleder og censor. For ikke at love noget, som vi ikke kan holde, har vi ikke lovet deltagerne fuld fortrolighed, men lovet at vi vil anonymisere deres personlige oplysninger. Anonymiseringen vil finde sted fra start, så vi vil bruge de anonymiserede navne igennem hele processen, samt i vores interne kommunikation. Kvale og Brinkmann påpeger, at forskeren skal navigere mellem det etiske ansvar om at sikre undersøgelsespersonernes privatliv, og den akademiske dyd om gennemsigtighed i forskning (ibid.). Vi forsøger at navigere i dette ved at anonymiserer personnavne og stednavne. Vi erstatter personnavne med typiske navne for personer af samme alder og kulturelle baggrund. Tilsvarende erstatter vi stednavne, med stednavne på demografisk sammenlignelige områder. Opsummerende kan vi ikke love undersøgelsesdeltagerne fuld fortrolig, men vælger i stedet anonymisere deres navne.

Konsekvenser

Kvale og Brinkmann beskriver, at forskeren forud for en undersøgelse bør reflektere over undersøgelsens mulige negative konsekvenser for både deltagerne, den gruppe de repræsenterer og samfundet som helhed, og afveje disse med fordelene ved den opnåede viden (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 92). Dette projekt udspringer som sagt af en praktisk problemstilling, hvor vi har oplevet at lærere, pædagoger og forældre søger psykologisk viden om arbejdet med selvværd, til trods for, at der kun findes begrænset viden om emnet. En undersøgelse af lærernes oplevelse af og arbejde med skolebørns selvværd i skolen, vil bidrage med en viden, som kan medføre, at vi som psykologer kan give en mere kvalificeret rådgivning inden for det pædagogiske område. En mere kvalificeret rådgivning, kan forhåbentlig bidrage til skolebørnenes velfærd.

Vi kan forestille os, at de negative konsekvenser for lærerne er, at de skal bruge tid på os, samt at det kan være ubehageligt for dem at blive observeret og interviewet. Undersøgelsen vil dog "kun" kræve, at lærerne afsætter halvanden time til selve interviewet. Derudover vil vi forsøge at sikre os mod, at situationen skulle blive ubehagelig for læreren. Dette ved at minde dem om, at de altid må trække sig fra undersøgelsen, og ved at anlægge en venlig og opmærksom interviewerstil snarere

end en konfronterende stil, med eksempelvis gentagende spørgsmål til deres udsagn. Ifølge Kvale og Brinkmann kan et interview umiddelbart også være en behagelig oplevelse, da det skaber rum for refleksion (ibid., pp. 24-31). Noget lærerne muligvis ikke har tid til i deres daglige arbejde. Som tak for deres hjælp, vælger vi at give lærerne chokolade og kage efter undersøgelsen - hvilket de ikke er oplyst om på forhånd.

Opsummerende forsøger vi at minimere de negative konsekvenser, ved at undgå at gøre undersøgelsen til en ubehagelig oplevelse for lærerne. Fordelen ved undersøgelsen er, at den kan bidrage med ny viden.

Opsummering

I udarbejdelsen af denne etiske protokol, bliver det tydeligt, at der er en række etiske dilemmaer og refleksioner i forbindelse med kvalitativ forskning. Vi har forsøgt at tage kvalificerede etiske skøn forud for undersøgelsen, men det er også tydeligt, at etik er en del af hele undersøgelsesprocessen, og ikke blot kan parkeres ved udformningen af en undersøgelse.

Analyse

I det følgende vil vi analysere vores interview og observationer i forsøget på at besvare vores problemformulering. Først vil vi præsentere vores to undersøgelsesdeltagere, og i denne forbindelse give en opsummering af de udførte interviews og observationer, for at indføre læseren i det empiriske materiale, som vil danne grundlag for analysen.

Efter denne præsentation vil vi dele analysen op ud fra vores forskningsspørgsmål. Da vi allerede har fokuseret på spørgsmålet om, hvordan dominerende forståelse af selvbegrebet kan belyse selvværdsbegrebet, vil dette underspørgsmål ikke blive yderligere behandlet i det følgende. Vi vil derfor fokusere på vores spørgsmål: 1) Hvad forstår lærerne ved selvværd, og ser de arbejdet med selvværd som en del af deres arbejde med alsidig udvikling? 2) Hvordan arbejder de med selvværd? Og 3) oplever lærerne, at selvværd fylder i folkeskolen? Opbygningen af behandlingen af hvert spørgsmål vil være, at vi først vil fokusere på lærernes selvforståelsesniveau. Her vil vi lave en meningskondensering af interviewene, hvoraf der fremkommer nogle temaer. Herefter vil vi inddrage observationerne på det kritisk

common-sense niveau, for at sammenholde, hvad de siger, med hvad vi ser, de gør. Slutteligt vil vi foretage en teoretisk læsning af de fremkomne temaer. Denne kan sålunde række ud over lærernes egen forståelse, og er vores perspektiv på empirien.

Præsentation af undersøgelsesdeltagere

Søren

Søren har været uddannet og arbejdet som lærer i 6 år, og underviser på en forstads-skole i Nordjylland. Skolen har 430 elever og to spor. Han underviser i matematik og idræt på mellemtrinnet, og har derudover en koordinerende rolle med skoleskemaer. Han er ikke klasselærer. Han er opvokset i byen, og har gået på skolen i sin tid. Han bor selv i lokalområdet, og møder jævnligt sine elever i bybilledet. Søren fortæller, at han i sin fritid er meget aktiv.

Vi observerer Søren i en matematiktime i 5.a, hvor der går 20 elever. Klassen arbejder med ligninger, både i mindre grupper, hvor Søren går rundt mellem eleverne, og Søren gennemgår også på tavlen. Der er generelt en rar stemning i klassen. Søren er rolig, smilende og jovial i sin kontakt med eleverne. Eleverne småsnakker en del i timen. I klassen hænger der flere plancher. Bl.a. hænger der en med tre ord: ansvar, tryghed og respekt. På en anden står der "*I 5.a er vi alle forskellige, men vi passer alligevel sammen*".

Søren fortæller i interviewet, at det vigtigste i hans arbejde er at give eleverne en god skoledag, hvor de føler sig trygge. Han ser både det faglige, det sociale og det menneskelige som vigtigt. For ham er det vigtigt at skabe hele mennesker, herunder at eleverne bliver rummelige. Han oplever, at der ikke er meget tid til det i skolen, når de skal nå alt det faglige, men han forsøger at prioritere det i sit daglige arbejde. Han går op i den gode relation til børnene, og at være menneske over for dem. Han fortæller, at han roser sine elever meget, både fagligt og socialt, og især hvis der er noget, der er svært for dem. Han betoner vigtigheden af at skubbe til elevernes grænser, for på den måde at udvikle dem.

Vi kommer til en opfølgende observation i en idrætstime, da Søren i interviewet har fortalt, at han arbejder mere med selvværd her, da eleverne oftere er ude af deres "comfort-zone". I idrætstimen er de to klasser sammen med to lærere. De skal spille diskolf, og er udenfor det meste af timen. Også her er der en behagelig

stemning mellem Søren og eleverne. Han taler meget med dem, og Søren fremstår engageret i timen. Søren roser børnene for både gode kast, samt for forsøg på kast.

Lone

Lone har været uddannet og arbejdet som lærer i 32 år, og har alle årene arbejdet på den samme provinsskole i Nordjylland. Skolen er en mindre skole med 200 elever og et spor. Hun er glad for, at det er en lille skole, hvor der er lettere adgang til forældre, ledelse og eleverne selv. Hun har før dette arbejdet som lærervikar. Hun er klasselærer og underviser i dansk og engelsk, og underviser på nuværende tidspunkt 5., 6. og 9. klasse. Hun følger normalt sine elever op fra 0. til 9. klasse, og har derfor haft klasserne fra små. Lone bor selv i lokalområdet.

Vi observerer Lone i en dansktime med hendes 6. klasse på 21 elever. De skal fremlægge som afslutning på en læsekampagne, de har kørt. De fremlægger på skift i små grupper om selvvalgte emner, og skal i forbindelse med kampagnen også lave en udstilling på skolebiblioteket. Der er en behagelig stemning i klassen, hvor der er ro, eleverne klapper ad hinanden, og Lone smiler ofte, mens hun går rundt i klassen, eller hjælper med at holde plancher under fremlæggelserne. Efter fremlæggelserne går klassen på skolebiblioteket for at sætte udstillingen op.

Lone fortæller i interviewet, at det er vigtigt for hende at komme rundt om det hele menneske, både det faglige og sociale, og hun fokuserer på at klæde eleverne på til deres fremtid. Hun finder stor værdi i at snakke om tingene, og at eleverne lærer at løse deres problemer. Det er desuden vigtigt for hende, at eleverne lærer at stå ved, hvem de er. For Lone er det vigtigt, at hun ser hver enkelt elev hver dag, og får snakket med dem alle. Hun finder det desuden vigtigt at fortælle eleverne, hvad de er gode til. Hun synes det er svært at sætte ord på, hvad hun gør i praksis, og kan være i tvivl, om hun altid når sine idealer i praksis. Da Lone ikke tror, der er nogle timer, hvor hun arbejder mere med selvværd end andre, kommer vi ikke til opfølgende observationer.

Lærernes forståelse af selvværd og alsidig udvikling

Selvforståelsesniveauet

I det følgende vil vi meningskondensere begge læreres selvforståelse af selvværd. For at kunne beskrive, om lærerne ser selvværd som en del af deres arbejde med alsidig udvikling, vil vi også skitsere deres forståelse af alsidig udvikling.

Søren:

Søren beskriver godt selvværd som det at hvile i sig selv, at kunne deltage aktivt i hverdagen, at være glad og tryk i skolen og hjemme, at have venner man kan snakke med, og at andre accepterer, den man er (Søren, bilag 6, l. 234-246, 824-825, 910-915). Derudover beskriver han, at selvværd handler om at kunne acceptere, at andre er anderledes (ibid., l. 243-246). Han fortæller, at det kan være svært at se, om et barn har lavt eller højt selvværd, og at børn er gode til at skjule lavt selvværd (ibid., l. 645-646, 672-679, 858-861). Søren kobler selvværd til tryghed, og finder generelt tryghed vigtigt for mennesket (ibid., l. 796-803). Utryghed kan ifølge ham resultere i lavere selvværd, at man kan føle sig utilstrækkelig og taler dårligt til sig selv (ibid., p. 805-807). Endvidere er der ifølge Søren en sammenhæng mellem selvværd og det at være en del af en gruppe, samt at have en, man går godt i spænd med (ibid., p. 846-850). Selvværd ser Søren som en skolemæssig opgave, der også kræver inddragelse af hjemmet (ibid., l. 920-926). Om hvorvidt selvværd kan ændres siger Søren:

”Ja det tror jeg bestemt man kan. Det tror jeg godt man kan. Jeg tror ikke det er let. Hvis man først har mistet selvværdet eller intet selvværd har så kræver det selvfølgelig noget at bygge op, men det er jeg overbevist om, at man godt kan” (ibid., l. 1083-1087).

Ved alsidig udvikling forstår Søren, at få børnene til at blive så gode, som de kan med de forudsætninger, de enkelte har (ibid., l. 35-41). Alsidig udvikling omfatter noget fagligt, socialt, og menneskeligt, samt personlig udvikling og dannelse (ibid., l. 46-48, 78). Herudover ser han også relationen til børnene som en del af arbejdet med alsidig udvikling (ibid., l. 49-51, 70).

Lone:

Lone beskriver selvværd som at kunne rumme andre, være empatisk og kunne tage tingene som de kommer (Lone, bilag 7, l. 586-592). Lone bestræber sig på at fortælle eleverne, at de er gode nok, som de er, har værdi i sig selv, og at de kan stå frem som dem de er (ibid., l. 605-608). Lone karakteriserer dårligt selvværd som det at være stille og ikke komme frem med sine holdninger og meninger (ibid., l. 678-684). Hun beskriver, at selvværd kommer dybt indefra, og det dannes meget tidligt ved, at man føler sig værdsat og elsket hjemmefra (ibid., l. 565-574, 596-598). Selvom selvværd opbygges i hjemmet, håber hun, at skolen kan give noget selvværd, når elever viser,

hvad de er gode til, og de får faglig og især social ros (ibid., l. 601-602, l. 632-640, 1025-1028). At eleverne har det godt i klassen og er en del af fællesskabet, tror hun, booster elevernes selvværd (ibid., l. 929-941, 965-972). Lone beskriver, at selvværdet nok tager lang tid at ændre, og at arbejdet ikke lige lader sig måle (ibid. l. 702-717). Hun beskriver, at selvværd måske er en af skolens mange uskrevne opgaver (ibid., l. 978-980). Lone beskriver: "*alsidig udvikling, det er jo alt*" (ibid., l. 48). Det er både det sociale, det faglige, at komme hele vejen rundt om et menneske, måden hun er sammen med børnene, og børnene er sammen med hinanden, at eleverne kan acceptere noget nyt, og generelt er klar til at skulle videre fra skolen en dag (ibid., l. 31-52).

Af meningskondenseringerne af begge interviews fremkommer følgende temaer: Alsidig udvikling omfatter alt. Selvværd dannes både i hjem og skole, omhandler rummelighed, at stå ved sig selv, og fællesskab, samt at selvværd er svært at se og måle. Søren betoner især fællesskabets betydning, hvorimod Lone især vægter det at stå ved sig selv. Søren beskriver desuden selvværd som at være glad og tryk.

Kritisk common-sense

I det ovenstående har vi opridset lærernes selvforståelse af selvværd og alsidig udvikling. I dette afsnit vil vi lave en kritisk common-sense tolkning, hvor vi vil koble deres forståelse af selvværd med deres forståelse af alsidig udvikling, for at komme tættere på, om de ser arbejdet med selvværd som en del af arbejdet med alsidig udvikling. Denne tolkning er vores og kan derfor række noget udover deres selvforståelse. Da vi ikke længere er på selvforståelsesniveauet, og deres beskrivelser er enslydende, behandler vi dem her samlet. I de senere to afsnit vil vi på et kritisk common-sense niveau sammenholde lærernes udsagn med vores observationer. Det kan vi dog ikke gøre ved dette spørgsmål. Dette da forskningsspørgsmålenes fokus på lærernes forståelse af selvværd, og om de ser det som en del af deres arbejde med alsidig udvikling, referer til lærernes oplevelser og refleksioner. Således er det ikke umiddelbart noget observerbart.

Lærerne siger ikke direkte, at selvværd er en del af deres arbejde med alsidig udvikling. Ud fra ovenstående meningskondenseringer af deres udsagn tolker vi dog, at begge lærere ser selvværd som en del af deres arbejde med alsidig udvikling. Dette eftersom alsidig udvikling omhandler både det faglige, sociale, menneskelige, personlige - ja alt, og begge lærere ser selvværd som en opgave for skolen, men som de

skal løfte sammen med hjemmet. Derudover kommer begge lærere spontant ind på emnet selvværd i løbet af interviewene om alsidig udvikling og deres arbejde (Søren, bilag 6, l. 234; Lone, bilag 7, l. 558). Spørgsmålet bliver herefter, i hvor høj grad de ser selvværd som en del af deres arbejde med alsidig udvikling? Lærerne påpeger kun i mindre grad den personlige del af udvikling som en del af alsidig udvikling, men de pointerer, at alsidig udvikling omhandler, at eleverne bliver hele mennesker, som lærerne kommer hele vejen rundt om i deres arbejde. Ud fra dette kan vi forestille os, at selvværd er en del af deres arbejde med alsidig udvikling, der umiddelbart omhandler alt. Selvværd udgør dog umiddelbart kun en mindre del af deres arbejde med alsidig udvikling.

Teoretisk læsning

I dette afsnit vil vi, som nævnt, se på Søren og Lones udsagn med baggrund i psykologisk teori.

Dannes tidligt og er svært at ændre

Begge lærere referer til selvværd som noget, der delvist dannes i hjemmet, og som noget børnene har med sig fra en tidlig alder. Dette stemmer overens med Tønnesvangs pointering af, at lærerne ikke er en del af elevernes tidligste selvdannelse (Tønnesvang, 2001a, p. 102), og endvidere at selvværdet ifølge selvværdsteoriene fra 9. semester indebærer signifikante voksnes vurderinger af en, herunder forældrenes (Harter, 2012, p. 88; Epstein, 2006, p. 72). Både Lone og Søren beskriver desuden, at det er svært at ændre selvværdet, hvilket er en karakteristik, der genfindes i teorierne om selvværd, hvor selvværd er forholdsvis stabilt, men ikke statisk (Harter, 2012, p. 15f; Epstein, 1973, p. 411).

Definitionsspørgsmålet

Ud fra meningskondenseringerne af lærernes forståelser af selvværd, bliver det klart, at selvværd i deres optik dækker over mange ting. Både at stå ved sig selv, være rummelig over for sig selv og andre, og som relateret til fællesskabet. Lærernes forståelse af selvværd er herudfra umiddelbart bredere og mere orienteret mod at indgå i det sociale, end selvværdsteoriernes definition af selvværd, som nærmere omhandler en fornemmelse af at have værd eller værdi, og føle sig god nok (Harter, 2012, pp. 22-24; Rosenberg, 1965, p. 30). Lærerne fokuserer i højere grad på, at eleverne skal

kunne rumme og acceptere hinanden, deltage og sætte sig i andres sted, end på den enkeltes følelse af at være god nok. Lone nævner dog, at hun i sit arbejde bestræber sig på "(...) *at fortælle dem, at de er gode nok som de er, og de har værdi i sig selv* (...) (ibid., l. 605-606). Dette ligger meget tæt op ad den teoretiske definition på selvværd. Det er dog ikke her, hun generelt lægger sit fokus i interviewet, hvilket nærmere er på, at eleverne oplever at være en del af fællesskabet, og føler de kan stå ved sig selv. Især understregningen af fællesskabet er centralt hos Søren. Lærerne nævner her nogle elementer i deres forståelse af selvværd, der ikke er berørt i selvværdsteorien. At kunne rumme andre, acceptere hinanden, deltage og sætte sig i andres sted, kan dog anskues som relateret til at kunne indgå i fællesskabet. Dette kan muligvis minde om den mere normative og sociale forståelse af selvværdsbegrebet. En forståelse vi har præsenteret med inspiration i Hegel, Brinkmann og Tønnesvang, og som understreger vigtigheden af at indgå i fællesskabet, se udad, være forpligtet og moralsk. Ydermere kan vi forestille os, at i arbejdet som lærer, hvor der er mange elever i en klasse, vil det at kunne indgå i fællesskabet og rumme hinanden, være vigtigt for, at det daglige arbejde overhovedet kan fungere. I deres betoning af, hvor meget fokus de lægger på fællesskabet adskiller lærerne sig. Hvor Søren primært fokuserer på det sociale i sine udsagn, lægger Lone også meget vægt på, at eleverne kan stå ved sig selv. Disse forskelle kan muligvis tilskrives, at de kan have forskellige forståelser af selvet. At Lone især er optaget af, at eleverne kan stå ved sig selv, og at hun ser selvværd som kommende indefra, minder om Rousseaus forståelse af, at der er et indre selv, der skal realiseres og komme til udtryk (Brinkmann, 2005, p. 44f). Herimod kan Sørens vægtning af det sociale og fællesskabets betydning, trækker paralleller til Hegels sociale selv, hvor det er gennem fællesskabet og andres anerkendelse, at selvet dannes, og mennesket skal dannes til at indgå i fællesskabet (ibid.). Vi har tidligere i projektet påpeget, at det kan tænkes, at forskellige forståelser af selv, kan medføre forskellige måder at se og arbejde med selvværd på. Dette vil vi dog først berøre i vores følgende afsnit om, hvordan lærerne arbejder med selvværd.

Hvor blev præstationen og succesen af?

I deres forståelse af selvværd er det interessant, at ingen af lærerne på noget tidspunkt taler om succes eller præstation i forhold til selvværd. Hverken i interviewene eller i observationerne ser vi, at lærerne lægger vægt på, at børnene opnår succes.

Især i lyset af, at selvværdsteoriene påpeger vigtigheden af at opleve succes og have kompetencer (Harter, 2012, pp. 17; Mruk, 2013, pp. 11; Wistoft, 2012, p. 43; Epstein, 2006, p. 73). Hvilket går igen, når Tønnesvang også beskriver, at mennesket i form af den mestringshenførende rettethed er rettet mod at tilegne sig kompetencer og kunne mestre verden (Tønnesvang, 2002a, pp. 84, 119). Selvom lærerne ikke umiddelbart fokuserer på succes i deres arbejde, er de dog også bevidste om, at eleverne skal udfordres for at udvikle sig (Søren, bilag 6, l. 368-388; Lone, bilag 7, 689-693). Således kan den mestringshenførende rettethed blive udviklet, igennem lærerens rolle som udfordrende selvobjekt, eller medspillende modspiller (Tønnesvang, 2002a, p. 119f). Lærerne pointerer også begge, at deres opgave som lærer også er at lære eleverne noget (Lone, bilag 7, l. 255-261; Søren, bilag 6, l. 196-208), hvorved eleverne netop kan få en oplevelse af at mestre noget, og have kompetencer. Alligevel er det tankevækkende, at det at få tydeliggjort, når børnene rent faktisk mestre noget, deres kompetencer og succeser umiddelbart ikke er en del af lærernes forståelse af selvværd. Lone fortæller ligefrem, at når de nationale test er overstået så ”glemmer vi [dem] bare stille og roligt, ja” (Lone, bilag 7, l. 904). Hun synes ikke, at den øgede brug af test bidrager med noget godt, og nærmere gør eleverne nervøse og kede af det, hvis de ikke kan svare på spørgsmålene (ibid., l. 833-847, 889-892). Til trods for, at oplevelsen af succes er centralt for børnenes selvværd (Harter, 2012, p. 17; Mruk, 2013, p. 11f), er det interessant, at lærerne ikke i hverken interviews eller observationer netop forsøger at vise eleverne, hvorledes de lykkedes. Dette bliver især interessant, når skolen formentlig netop har muligheder for gennem fagligheden at tydeliggøre, hvordan børnene kan mestre noget nyt. Det er ydermere tankevækkende, når Tønnesvang pointerer vigtigheden af alle fire rettetheder for et veludviklet selv (Tønnesvang, 2002a, p. 89f).

Opsummering

I spørgsmålet om, hvordan lærerne forstår selvværd, dækker begge læreres forståelse bredere end de teoretiske forståelser af selvværd, hvilke fokuserer på en følelse af at være god nok og have værdi. Begge lærere tillægger det at indgå i fællesskabet en betydning, hvilket måske kan relateres til en mere normativ og social forståelse af selvværdsbegrebet. At lærerne understreger vigtigheden af at kunne indgå i fællesskabet, kan også være relateret til de praktiske omstændigheder i skolen, med én voksen til mange børn. Derudover kan forklaringen på deres forskellige vægtning af

fællesskabets betydning, måske findes i forskellige forståelser af selvet. Ydermere er det bemærkelsesværdigt, at succes og kompetence ikke indgår i lærernes forståelse af selvværd, når det umiddelbart er centralt i selvværdsteoriene, samt i Tønnesvangs selvteori. Når det kommer til spørgsmålet, om lærerne ser selvværd som en del af deres arbejde med alsidig udvikling, kan vi tolke, at arbejdet med selvværd er en del af deres arbejde med alsidig udvikling, da sidstnævnte omhandler alt. Men da de ikke spontant selv nævner selvværd som en del af alsidig udvikling, er det umiddelbart en mindre del.

Hvordan arbejder lærerne med selvværd?

Ovenstående analyser beskæftiger sig med spørgsmålene om, hvordan lærerne forstår selvværd, samt om de oplever, at selvværd fylder i folkeskolen. I det følgende vil vi behandle spørgsmålet om, hvordan lærerne arbejder med selvværd. På selvforståelsesniveauet vil vi udelukkende skrive, det lærerne selv beskriver som måder, de arbejder med selvværd på. På kritisk common-sense niveauet vil vi sammenholde disse med deres ageren, som vi har observeret i deres undervisning. I den teoretiske læsning vil vi både behandle det, de selv oplever, som deres arbejde med selvværd, men også eventuelle udsagn eller observationer, hvor vi ud fra teorierne vurderer, at de også arbejder med selvværd, selvom de ikke selv nævner dette.

Selvforståelsesniveauet

Søren:

Søren fortæller, at relationen til børnene er vigtig i hans arbejde (Søren, bilag 6, l. 70-73, 451-452). Med en god relation bliver børnene trygge, de lytter og taler mere med ham, og så lærer de også mere (ibid., l. 312-314, 454-457). Derudover kan relationen være en måde for Søren, hvorigennem han kan få øje på de elever, som har lavt selvværd (ibid., 679-681). Søren forsøger at facilitere den gode relation ved at være flink over for sine elever, og give dem positiv feedback, samt ved at snakke med dem i frikvarterer og timer, fx om hvordan weekendens fodboldkamp er gået (ibid., l. 460-466). Han opsummerer ved at sige, at han forsøger at facilitere relationen ved at prøve " (...) at behandle dem som børn, ens egne børn et eller andet sted (ibid., l. 469-470). Her beskriver han også, hvordan det er vigtigt at sætte klare regler op, eksempelvis regler for, hvordan man taler til hinanden i klassen (ibid., 549-554). Søren

beskriver derudover vigtigheden af at have en positiv indstilling over for børnene, da han tror, de spejler sig i de voksne (ibid., l. 118-120). Søren fortæller desuden, hvordan lærerens selvværd også har betydning, fordi læreren fungerer som rollemode og selvværd får betydning for den måde, læreren giver noget videre på (Søren, bilag 4, opfølgende samtale). Han beskriver, hvordan han i situationer med elever, der ikke føler sig gode nok, tilbyder sin støtte og hjælp, og differentierer opgaverne, således at barnet mødes lige præcis, der hvor det er (Søren, bilag 6, l. 519-528). Søren forsøger at finde frem til, hvad den enkelte elev er god til og føler sig tryk ved, og prøver derigennem at bevise, at de godt kan finde ud af tingene (ibid., l. 230-232). Det kan dog være en lang proces, men han pointerer, at det jo er derfor, de er der som lærere, for at hjælpe eleverne, når det er svært (ibid., l. 234-237). Herunder også med udfordringer med selvværdet (ibid.). Et vigtigt element i arbejdet med selvværd er for Søren at rose sine elever, og kommentere på det positive (ibid., l. 260-262, 270). Formålet hermed er at anerkende eleverne (ibid., l. 301, 1167-1169). Hvad der roses afhænger af det enkelte barn. Nogle har brug for at blive rost fagligt, andre for en social indsats og endnu andre fordi de følger en besked (ibid., l. 1146-1150). Han roser den enkelte elev, når barnet lykkes med noget, der ellers var svært (ibid., l. 1161-1169). Han afslutter dog med at sige, at det er vigtigt at rose lige meget hvad (ibid., l. 1168). Søren fortæller, at det kan være svært at finde ud af, hvordan man skal gøre, når man har elever med lavt selvværd (ibid., l. 866-869). Søren påpeger dog også, at han oplever, at skolen har en række kompetencer, og at de også kan bruge PPR (ibid., l. 720-751).

Lone:

Lone fortæller flere gang i interviewet, at det kan være svært at sige præcis, hvad hun gør i sit arbejde, men at hun gør det pr. intuition og på baggrund af sine erfaringer (Lone, bilag 7, l. 97-98, 983-988). Dette både i henhold til det generelle arbejde med alsidig udvikling, men også i forhold til arbejdet med selvværd. Det er vigtigt for Lone at snakke med sine elever i almindelighed, men også når de har problemer og har det svært, fx når de ikke føler sig gode nok (ibid., l. 413-420, 489-497). I nogle situationer snakker Lone også med forældrene, hvis hun oplever, at en elev ikke føler sig god nok (ibid., l. 496-499). Det er vigtigt at skabe nogle gode relationer til børnene, og være opmærksom på, hvordan de har det (ibid., l. 732-745). Hun fortæller, at hun bestræber sig på "*(...) at fortælle dem, at de er gode nok som de er, og de har værdi i sig selv, og at man godt kan stå frem og fortælle hvilke holdninger man*

har og hvem man er (...) (ibid., l. 605-608). Det er centralt at vise eleverne, at hun holder af dem, som de er (ibid., l. 737-738). Hun fortæller dog også, at det kan være en svær ting (ibid., l. 608-609). Dette fordi det er noget følelsesmæssigt, som allerede er dannet, når eleverne starter i skole (ibid., l. 621-622), hvor hun godt kan fortælle en elev, at han/hun er god nok, mens eleven stadig synes noget andet (ibid., l. 611-615). Lone forsøger at skabe en åbenhed, rummelighed og forståelse i klassen, samt at skabe en klasse, hvor der gives plads, og hvor det er ok at lave fejl (ibid., l. 433-434). Dette gør hun bl.a. ved at tage nogle emner op på klassen, når der er behov for det, eksempelvis emnet ikke at føle sig god nok (ibid., l. 175-180, 414-420, 466-473, 513-522). Og endvidere kan hun også have samtaler med eleverne, både enkeltvis og i grupper (ibid.). Derudover tænker Lone, at det er vigtigt at rose sine elever, også gerne over for andre (ibid., l. 535-540, 1025-1031), da hun tænker, at det højner elevernes selvværd at få ros og få at vide, at der er noget, de er gode til (ibid., l. 557-560). Endvidere kan fremlæggelser på klassen også være med til at opbygge selvværd, fordi eleverne kan få en følelse af, at klassekammeraterne synes, de er gode til noget (ibid., l. 632-640). Hun fokuserer på at fortælle eleverne, hvad de er gode til nærmere end det, de ikke kan (ibid., l. 1057-1060, 1136-1139). Når der er behov for at korrigere, forsøger hun at formulere det, således at eleverne selv finder ud af, at de kunne gøre det bedre (ibid., l. 1091-1107). Lone er sikker på, at det booster elevernes selvværd, hvis de går i en klasse, som de er glad for, og hvor de har nogle at være sammen med (ibid., l. 965-973).

Af temaer der går igen hos begge lærere i deres arbejde med selvværd kan nævnes en god lærer-elevrelation, masser af ros, at fokusere på det eleverne kan og er gode til, at det er en tryk klasse, der kan rumme andre, og hvor det er okay at lave fejl, samt at det tager tid at ændre selvværdet, og også kræver arbejde fra hjemmet.

Kritisk common-sense

Umiddelbart har lærerne mange refleksioner om, hvorledes de arbejder med selvværdet i deres daglige arbejde. Vi finder det derfor interessant at sammenholde deres refleksioner om deres arbejde, med den praksis vi ser i de timer, vi er til stede.

Trygt og rart klassemiljø

Begge lærere understreger som nævnt fællesskabets vigtighed for selvværdet. Lone fortæller, at hun forsøger at skabe en åben, rummelig og forstående klasse med sam-

menhold, og hvor der er plads til at lave fejl (Lone, bilag 7, l. 433-434, 915-920). Søren fortæller, at tryghed ved at være en del af en gruppe gør, at børnene ikke føler, de hele tiden skal være på vagt, hvorimod utryghed i fællesskabet kan føre til, at eleven føler sig utilstrækkelige og får lavere selvværd (Søren, bilag 6, l. 801-810). Vi kan ud fra dette forestille os, at lærerne i deres arbejde, derfor netop forsøger at skabe et trygt klassemiljø. Vores observationer kan indikere, at dette er tilfældet, da der i alle timer er en behagelig stemning i klasserne, både eleverne i mellem og mellem lærer og elever (Lone, bilag 5; Søren bilag, 3; Søren bilag 4). Lærerne laver jokes i timerne, smiler og snakker med eleverne (ibid.). Eleverne er i Lones time opmærksomme, og de klapper ad hinandens fremlæggelser, også selvom nogle laver fejl (ibid., 12:00-12:30). Når børnene i idræt påpeger, at de er ved at tabe eller er dårlige, tager Søren også noget af konkurrenceelementet ud af spillet, og fortæller, at de bare prøver at hygger sig, at børnene ikke kan vide, hvordan det næste kast går, og at taberne må bestemme det næste spil (Søren, bilag 4, 11:45). Den tryghed, rummelighed og accept, som lærerne beskriver som vigtig for selvværdet, har de umiddelbart formået at skabe i deres klasser. Selvom lærerne lægger forskelligt fokus på, hvor centralt fællesskabet er i deres forståelser af selvværd, er det en del af begge læreres arbejde.

Relationen til eleverne

Begge lærere fortæller, at de prioriterer relationen til eleverne højt, samt at få snakket med dem. Søren fortæller, at han forsøger at facilitere relationen ved at have små samtaler med børnene, "*som ikke handler om noget der er vigtigt*" (Søren, bilag 6, l. 467-468), og Lone fortæller, at det er vigtigt at holde af eleverne som de er, og få snakket med dem (Lone, bilag 7, l. 103-110, 737-738). I alle deres timer oplever vi, som nævnt, en behagelig stemning i klasserne og mellem lærerne og eleverne (Lone, bilag 5; Søren bilag, 3; Søren bilag 4). Derudover ser vi, begge lærere have sådanne små samtaler eller interaktioner med børnene. Lone taler med en elev om noget, de begge ser i tv, og giver hende et kram (Lone, bilag 5, 12:30). Søren spørger ind til et barns fødselsdag, og kilder en elev der snakker, og siger smilende, at eleven vist trænger til pause (Søren, bilag 3, 8:00, 8:45). Søren er også deltagende med børnene i idrætstimen, hvor han tager en diskos og siger, at han også lige vil prøve (Søren, bilag 4, 11:45). Begge lærere fokuserer umiddelbart også i deres timer på at få en god relation til børnene, ved bl.a. at snakke om ting, der ikke umiddelbart er relateret til

skolen. Udover at de snakker med eleverne, ser vi som nævnt også en fysiske kontakt, hvor Søren kilder en elev og Lone krammer en.

Ros

Når vi på det kritiske common-sense niveau sammenholder lærernes udsagn med deres ageren, står det klart, at vi kun i begrænset omfang ser lærerne rose eleverne, eller fokusere på, hvad det er eleverne kan og er gode til. Dette er til trods for, at de i Søren's matematiktime repeterer kendt stof om ligninger, og de i Lones dansktime laver fremlæggelser. Begge tilfælde, hvor der umiddelbart er rig mulighed for at rose eleverne på både deres person, proces og produkt. I matematiktimen roser Søren ikke, men han fokuserer flere gange på, hvad der er svært for klassen, og ikke på, hvad de rent faktisk kan - nemlig huske meget om ligninger. Eksempelvis siger han:

"I bliver simpelthen så forvirrede af de x'er. I skal bare gøre som I plejer. [...] Jeg ved godt det er svært når der kommer bogstaver ind i matematik, så tag det et skridt ad gangen i stedet for at panikke over I ikke kender resultatet" (Søren, bilag 3, 8:45).

Billedet af om Søren roser er dog et helt andet i idræt. Hvor vi ikke ser Søren rose i matematik, roser han jævnligt i idrætstimen, og især i starten af timen. Han roser både for elevernes forsøg på at kaste, og når det lykkedes dem (Søren, bilag 4, 11:45). Han er her ofte konkret i sin ros, eksempelvis *"god taktik med et højt kast op i luften med et blødt land"* (ibid.). At vi ser denne forskel, kan selvfølgelig både skyldes, at det er forskellige fag, forskellige dage vi observerer, og før og efter interviewet, men Søren fortæller også i interviewet, at han især finder det vigtigt at rose de ting, der er svære for børnene (Søren, bilag 6, l. 1160-1163). Og netop i idræt beskriver han, at børnene kommer mere ud af deres komfort-zone (ibid. l. 1198-1203), hvorfor eleverne formentlig især har brug for støtte og ros her. Han fortæller dog også, at han synes, det altid er vigtigt at rose (ibid., l. 1168), men alligevel ser vi ham ikke rose i matematiktimen.

Vi ser heller ikke, at Lone roser ret meget i sin dansktime, selvom hun i interviewet lægger vægt på at rose børnene - forhåbentlig hver dag (Lone, bilag 7, l. 561). Vi har også noteret følgende fra vores observation i Lones time:

”Mens de næste kommer op, fortæller Lone, at den anden gruppe overvejede at snyde sig op på førstepladsen i deres undersøgelse. Eleverne siger hurtigt, at det var fordi de manglede to i deres klasse, og derfor ser ud til at læse mindre end de gør. Lone foreslår, at det kunne de skrive på plancherne, men at man ikke må snyde i en undersøgelse” (Lone, bilag 5, 12:16).

Lone fortæller i sine interviews at hun hellere vil fortælle sine elever, hvad de er gode til, end at dunke dem i hovedet (Lone, bilag 7, l. 1136-1139), og at hun håber, hun får rost dem hver dag (ibid., l. 561). Men i ovenstående eksempel får hun netop påpeget, at de overvejede at snyde. Hun kunne ud fra tankegangen om, at hun vil fortælle, hvad de er gode til, også have fortalt, at det var flot, de ikke ændrede på undersøgelsen, selvom de syntes, det var ærgerligt klassen ikke vandt, når der manglede to elever på undersøgelsesdagen. Selvom at Lone og Søren har en oplevelse af, at de roser meget, og finder dette vigtigt, ser vi i vores observationer i hvert fald et tilfælde på det modsatte. I idræt ser vi derimod, at Søren i højere grad roser. Både når børnene lykkedes med deres kast, eller når de blot forsøger.

Vi skal selvfølgelig være påpasselige med at udlede, at lærerne aldrig roser, når vi kun har observeret få lektioner, og når vi endvidere ser, at der er stor forskel på Sørens matematik- og idrætstime. Men vores observationer kan give et praj om, at lærerne måske ikke roser så meget, som de umiddelbart selv har en forståelse af. I løbet af interviewene påpeger både Lone og Søren dog også, at de oplever, at de er presset på tid (ibid., l. 1051-1053; Søren, bilag 6, l. 974-975), og Lone er tvivl, om hun altid når sine idealer i praksis (Lone, bilag 7, l. 1169-1170).

Teoretisk læsning

I det følgende vil vi dels behandle de ovenstående temaer teoretisk, og derudover inddrage dele af vores interviews og observationer. De dele der inddrages er der, hvor vores faglige viden indikerer, at lærerne i deres arbejde understøtter selvværdet, selvom de ikke nødvendigvis selv kobler deres praksis til selvværd. Denne læsning går derfor formentlig ud over lærernes egen forståelse.

Tryghed

At lærerne vægter, at eleverne føler sig trygge og har det godt socialt, er teoretisk også meningsfuldt. Teorierne om selvværd, som blev benyttet forrige semester, fandt netop andres vurderinger centrale for selvværdet. Især påpeger Susan Harter, hvorledes børns følelse af at indgå socialt med deres klassekammerater, er den stærkeste prædiktor for børnenes selvværd (Harter, 2012, p. 103). Hvis vi vender synet mod de tidligere gennemgåede forståelser af selvet, vægter både Hegel, Brinkmann og Tønnesvang ligeledes det sociale højt. Hvis selvet dannes i det sociale (Brinkmann, 2005, p. 43f), er rettet mod andre ude i verden (Tønnesvang, 2002a, pp. 80-83), og mennesket bør se udad, forpligte sig og agere moralsk (Brinkmann, 2014, p. 34), vil et fokus på klassefællesskabet og tryghed være vigtigt for selvværdet. Igen leder dette arbejde med selvværd, gennem at sikre en tryk og rummelig klasse, hvor børnene har nogen at lege med, tankerne over på, at lærerne i højere grad har en social forståelse af selv og selvværd, som vi tidligere har nævnt i analysen. Derudover påpeger lærerne også, hvorledes det at føle sig tryk og at kunne indgå i det sociale, er en forudsætning for faglighed og læring (Lone, bilag 7, l. 263-267, Søren, bilag 6, l. 480-495), hvorfor der også kan være et mere praktisk aspekt i at arbejde med trygheden.

Relationen

En sådan social betoning af selv og selvværd, kan også være en grund til lærernes fokusering på den gode relation til eleverne. Ifølge Seymour Epstein hænger børns selvværd netop sammen med signifikante voksnes vurderinger af dem (Epstein, 2006, p. 72). Det kan herudfra tænkes, at lærerne kan understøtte og arbejde med elevernes selvværd ved, gennem den gode relation og de mange timer, de indgår i børnenes dagligdag, at give dem positive vurderinger. Ros som lærerne oplever som vigtigt i deres arbejde, kan være en form for positive vurderinger fra signifikante voksne. Gennem lærernes relation til eleverne kan det ydermere tænkes, at de kan komme med nogle grundige og præcise vurderinger af dem. Lone beskriver ikke direkte i interviewene, hvorledes hun gennem relationen til børnene arbejder med elevernes selvværd, men hun beskriver dog, at hun *”gør meget ud af at se dem alle sammen hver dag og sige deres navne hver dag og kigge på dem hver dag, og få snakket med dem hver dag, og ikke kun om noget fagligt”* (Lone, bilag 7, l. 101-

104)⁴. De skal alle føle, at hun er der for dem (ibid., l. 140-141), og at hun vil tage deres problemer seriøst (ibid., l. 106-109). Dette er vigtigt for hende, fordi der er mange børn, der kan føle sig oversete, og som ikke tør at stå frem (ibid., l. 127-130). Hun tænker, at det, at hun ser og hører dem hver dag, kan få eleverne til at lukke mere op, og at de tør at stå frem og stå ved, hvem de er (ibid., l. 155-156, 165-168). Selvom Lone ikke direkte beskriver dette som et arbejde med selvværd, kan vi ud fra Tønnesvangs selvhøvedende rettethed forestille os, at hun herigennem anerkender elevernes individualitet, hvilket støtter eleverne i dannelsen af et sammenhængende selv og et godt selvværd (Tønnesvang, 2002a, p. 82, 90f). Ydermere kan det tænkes, at når Lone er sammen med børnene og ser og hører dem, også indgår i det, som Stern kalder affektiv afstemning, hvor indre tilstande og følelser deles (Stern, 2000, p. 189f). Denne form for interaktion, som er en måde at være sammen på, kan skabe en stærk følelse af samhørighed, hvor barnet oplever, at dets oplevelse kan deles som den er, og ikke behøves at blive lavet om af den voksne (ibid., p. 196f). Stern kobler ikke direkte affektiv afstemning til selvværd. Vi kan dog forestille os, at affektiv afstemning er relateret til selvværd, når Tønnesvang kobler spejling og selvværd (Tønnesvang, 2002a, p. 90f). På den måde kan vi tænke, at samvær mellem lærer og elev kan bidrage positivt til elevernes selvværd. Måske er det især i en skolemæssige kontekst, hvor lærerne i kraft af deres funktion som undervisere, der ofte udfordrer eleverne, at det kan være betydningsfuldt, når lærerne også blot er sammen med dem. Måske er det i tråd med denne tanke, når Søren siger, han behandler eleverne ”*som børn, ens egne børn, et eller andet sted*” (Søren, bilag 6, l. 469-470). At det især er Lone, der lægger vægt på at være sammen med børnene og se og høre dem hver dag, kan også afspejle, at hendes forståelse måske i højere grad lægger sig op ad Rousseau og den humanistiske psykologis forståelse af et indre selv, der skal realiseres. Hvor hun gennem relationen, sin spejling, anerkendelse og samvær med dem, understøtter deres individualitet og skabelse af et sammenhængende selv, samt godt selvværd. At være sammen med eleverne er umiddelbart også en central del af Sørens arbejde, men her betoner han i højere grad det sociale og, at eleverne skal føle sig trygge. En forståelse der kan relateres til Hegels sociale forståelse af selvet.

Relationens vigtighed for lærerne kan ydermere tolkes ud fra Tønnesvang andenhenførende rettethed. I den andenhenførende rettethed er det vigtigt, at eleverne

⁴ Understregning ved emfatisk tryk

har nogle betydningsbærende selvobjekter, der kan agere som forbilleder til at hjælpe børnene med at finde mening og udvikle værdier (Tønnesvang, 2002a, p. 83; Hansen, 2001, p. 127f). Igennem relationen til børnene, kan vi forestille os, at lærerne kan udøve rollen som betydningsbærende selvobjekter, der kan hjælpe børnene med at rette fokus mod noget meningsfuldt, og som eleverne kan blive inspireret af. Søren påpeger endda også til den efterfølgende observation, at han har tænkt på, at læreren med sit selvværd kan være en rollemodel for eleverne, og at deres tanker om sig selv, kan smitte af på børnene (Søren, bilag 4, uformel snak). Lone beskriver ikke direkte, hvorledes hun i skolen tilbyder betydningsbærende forbilleder. Dog beskriver hun, at hun igennem danskfagets tekster præsenterer eleverne for nye perspektiver (Lone, bilag 7, l. 75-80), og disse kan vi forestille os, kan fungere som betydningsbærende selvobjekter. Ud fra vores tidligere præsentation af selvværd som noget normativt og socialt, kan vi forestille os, at lærerne på denne måde også bidrager til udformningen af elevernes personlige standarder. Altså de generaliserede internaliseringer af andre mennesker og sociale gruppers standarder, som individet vurderer og regulerer sin ageren ud fra (Bandura, 1978, p. 353). Sålunde vil et arbejde med selvværdet også indebære at tilbyde sig som betydningsbærende selvobjekt, da dette kan hjælpe eleverne med at finde værdier og mening, som de vurderer sig selv ud fra.

En mere kritisk betoning af relationen som en del af arbejdet med selvværd, ville her kunne argumentere for, at lærerne gennem relationen og deres funktion som forbilleder, kan bruge relationen til ikke blot at arbejde med selvværdet, men også som et middel til at lære eleverne mere. Både Lone og Søren pointerer faktisk, hvorledes de oplever, at eleverne lærer mere, når de har en god relation til børnene (Lone, bilag 7, l. 746-754). Søren siger netop følgende: ”*At de får en god relation til mig, og er tryk ved mig, jo mere tror jeg også, at de lærer*” (Søren, bilag 6, l. 313-314). Vi kan ud fra et kritisk perspektiv desuden tænke, at lærerne, når de agerer som betydningsbærende selvobjekter, der hjælper børnene med at finde mening og værdier, har mulighed for at disciplinere børnene til at indordne sig under lærerens og skolens værdier.

Relationen til børnene kan sålunde have flere funktioner: 1) At give eleverne nogle vurderinger fra signifikante voksne. 2) At anerkende eleverne og understøtte deres selv og selvværd ved bare at være sammen med dem. 3) At være forbilleder, der hjælper eleverne med at finde værdier og mening, og 4) som et middel til at eleverne lærer mere.

Ros

Som vi har påpeget i det kritiske common-sense niveau, har lærerne en oplevelse af, at de roser meget, men vi ser kun i mindre omfang, lærerne rose i de timer, vi observerer i. Dette kan indikere, at de roser mindre, end de selv tror. Dette ligger derfor op til overvejelserne om ros er vigtigt i arbejdet med selvværd, og hvorfor. I forhold til teorierne om selvværd, kan det tænkes, at ros er en form for positiv vurdering fra andre, hvorfor ros ifølge disse kan have en betydning for selvværd (Harter, 2012, p. 17, Epstein, 2006, pp. 70-72). Endvidere pointerer Tønnesvang som nævnt, at den selvhenførende rettedhed netop kræver, at selvobjekterne anerkender barnet og spejler barnet empatisk (Tønnesvang, 2002a, p. 82; Hansen, 2001, p. 122). Hvis dette ikke sker, risikere barnet at få et lavt selvværd, og føle sig utilstrækkelig (Tønnesvang, 2002a, p. 90f). Ud fra en sådan tankegang, fremtræder ros derfor som vigtigt for skolebørns følelse af at være god nok. At rose vil i så fald være en central del af arbejdet med selvværd, men selvom lærerne er af den opfattelse, at de roser meget, er dette ikke nødvendigvis tilfældet. Lærernes begrænsede omfang af ros, vil ud fra en sådan tankegang være problematisk for elevernes selvværd. Det bliver derfor relevant både at se på, hvorledes selvværd og ros er relateret, men også om noget ros er vigtigere end andet.

I denne forbindelse vil vi inddrage Ole Michael Spaten, samt Carol Dweck, som Spaten trækker på, og Dion Sommer. Lærerne fortæller begge i interviewene, at de gerne vil rose hver dag (Lone, bilag 7, l. 561), og rose alting (Søren, bilag 6, l. 1168). I praksis ser vi dog som nævnt, at lærerne kun roser begrænset. Hvor Tønnesvang påpeger, at anerkendelse og spejling er vigtigt for børns selvværd (Tønnesvang, 2002a, p. 90f) påpeger Spaten, at ikke alt ros er godt for selvværdet (Spaten, 2014, p. 20). Spaten beskriver, at der i vores kultur er en overbevisning om, at børn bør roses, og at rosen vil styrke børnenes selvværd (ibid., 5f). Med inspiration i Dwecks og egen forskning påpeger han, at personrettet ros som fx ”du er dygtig” eller ”du er god”, ligefrem kan have en skadelig effekt på selvværdet, hvis – eller rettere når – barnet oplever modgang i livet (ibid., pp. 5-7, 20). Dette fordi barnet oplever, at når det lykkedes med noget og bliver rost som en god person med globalt gode karaktertræk, vil lave en læringskobling til, at det at fejle er forbundet til globalt negative karaktertræk og følelser (ibid., pp. 20-22). Derudover finder Dweck, at personrettet ros risikerer at gøre børnene hjælpeløse og opgivende i mødet med udfordringer (ibid., p. 17f; Dweck, 2016, p. 1). Personrettet ros kan sålunde være en ulem-

pe for børnene og deres selvværd (Spaten, 2010, p. 21f). I stedet bør ros være procesorienteret, hvor barnet roses på strategi og proces (ibid., p. 13f). Ved procesorienteret ros er børn umiddelbart mere konstruktive ved kommende opgaveløsninger, og har mere gåpåmod (ibid., 18f). Derudover findes en tredje form for ros, der er produktorienteret, og effekten af denne placerer sig ifølge Spaten imellem de to andre (ibid., p. 18). Denne kan derfor antageligt både påvirke selvværdet i både en positiv og negativ retning. Søren roser som nævnt ikke i matematik, men han giver i interviewet et eksempel på ros som *"det var bare flot, du kunne stille det sådan op"* (Søren, bilag 6, l. 1153-1154), og i idrætstimen giver han flere gange ros som fx *"god taktik med et højt kast op i luften med et blødt land"* (Søren, bilag 6, 11:45). Søren har sålunde umiddelbart en tendens til at give den mere procesorienterede ros, men roser øjensynligt ikke så meget, som han selv oplever. Den procesorienterede ros er dog primært anvendt, når børnenes kast ikke lykkedes i idræt, men når de derimod laver et godt kast, roser Søren på produktet, som fx *"godt kastet!"* (Søren, bilag 4, 11:10). Lone beskriver i interviewet i højere grad en personrettet ros, som for eksempel *"hun er klog"* (Lone, bilag 7, l. 1041-1042). Og i observationen, hvor vi kun ser Lone rose yderst begrænset på fremlæggelserne, er rosen ift. produktet, fx *"det kan vi godt bruge"* (Lone, bilag 5, 12:16), eller personrettet som *"I er bare gode"* (ibid., 12:30). Udover at Lone og Søren er lærere på forskellige skoler, og er forskellige personer, kan denne forskel også være grundet i, at lærerne er uddannet på forskellige tidspunkter, og derfor kan have forskelligheder i deres faglige baggrund. Dweck har i senere forskning påpeget, at det ikke blot er vigtigt at rose processen, men at denne skal roses i forhold til produktet (Dweck, 2016, p. 1f). Eksempelvis hvis der er blevet lagt meget energi i en opgave, og opgaven alligevel er løst forkert, bør læreren ikke udelukkende rose for, at eleven har arbejdet med opgaven, men også hjælpe med at finde en strategi til at komme videre med opgaven. En procesorienteret ros, der er afkoblet fra produktet, risikerer at være ineffektiv, men også fastholde eleven i at bruge dårlige strategier (ibid.). Den procesorienterede ros bør sålunde ikke stå alene, når eleven oplever udfordringer. Derudover påpeger Dweck vigtigheden af, ikke kun at rose på det, som eleverne finder udfordrende, men også at rose deres processer, når børnene lykkedes med noget, så de således kan tilegne sig brugbare strategier og overføre disse til andre kontekster (ibid.). I denne optik er det tankevækkende, at Søren pointerer, han primært roser på det, som børnene har svært ved (Søren, bilag 6, l. 1159-1166). Og endvidere, at den ros han giver, når børnene er gode til noget, ud

fra observationerne at dømmes, er produktrettet. I daglig tale taler vi om vigtigheden af at rose, men hvis ros ikke kun er af det gode, er det altså ikke nødvendigvis en skidt ting, at lærerne umiddelbart roser mindre, end de selv har en oplevelse af. Dion Sommer pointerer ligefrem, at ustandselig ros ikke *”er et gode, da det fremmer en urealistisk positiv selvforståelse hos barnet.* (Sommer, 2010, p. 165). Vi kan forestille os, at en urealistisk positiv selvforståelse kan risikere, dels at gøre barnets selvforståelse skrøbelig i mødet med udfordringer, men muligvis også give tendenser til egoisme og narcissisme. Den forkerte form for ros, som især Lone måske har en tendens til, samt meget af den, kan ifølge Spaten og Dweck føre til, at børn bliver modløse og hjælpeløse i mødet med udfordringer, og med Sommers ord føre til en urealistisk positiv selvforståelse. Det kan sålunde rent faktisk være positivt, at lærerne ikke roser så meget i praksis, som de selv har en forståelse af. Omvendt kan eleverne dog også risikere at gå glip af brugbar, procesorienteret ros, der kan hjælpe dem til at løse de udfordringer, de står overfor, og bevidstgøre dem om deres brug af gode strategier. Og som Tønnesvang pointerer, kan ros, spejling og anerkendelse være vigtigt i udviklingen af et godt selvværd (Tønnesvang, 2002a, p. 90f).

Opsummering

Når det kommer til, hvordan lærerne arbejder med selvværd, fortæller de, at de vægter en god lærer-elevrelation, masser af ros, at fokusere på det eleverne kan, og er gode til, en tryk klasse der kan rumme andre, og hvor det er okay at lave fejl, samt at det tager tid at ændre selvværdet, og også kræver arbejde fra hjemmet. I praksis ser vi i de timer, hvor vi observerer, at lærerne formår at skabe et trygt miljø i klassen, og bruger tid på lærer-elevrelationen gennem ufaglige snakke, men også at lærerne roser i mindre grad, end de gav udtryk for i interviewene. Og endvidere at der kan være stor forskel på om Søren roser, afhængig af om det er i matematik eller idræt. I den teoretiske læsning af arbejdet med selvværd, finder vi, at arbejdet med det trygge fællesskab, relationen og rosen alle kan understøtte selvværdet, men også at et trygt fællesskab og relationen, kan være midler til et mål om mere læring. Og derudover at for meget ros, eller ros af den forkerte slags, ligefrem kan forværre selvværdet.

Oplever lærerne at selvværd fylder i folkeskolen?

Slutteligt vil vi i analysen fokusere på følgende del af vores problemformulering: *Oplever lærere, at selvværd fylder i folkeskolen?* Da vi allerede har beskrevet lærernes selvforståelse af selvværd, alsidig udvikling og hvordan de arbejder med selvværd, vil vi her tage udgangspunkt i de tidligere meningskondenseringer, da et selvforståelsesniveau ellers ville blive en gentagelse. Da vi ydermere ikke direkte kan observere, hvorledes lærerne oplever selvværd fylder i skolen, vil vi desuden ikke beskrive det kritiske common-sense niveau i denne del af analysen. Denne del af analysen vil derfor primært tage udgangspunkt i de tidligere selvforståelsesniveauer og den inddragede teori.

Lærernes brede forståelse af selvværd fylder

Om lærerne oplever, at selvværd fylder i folkeskolen afhænger umiddelbart af, hvorledes selvværd defineres. Hvis selvværd defineres ud fra lærernes brede forståelse af at stå ved sig selv og hvile i sig selv, men især også deres sociale perspektiv med at være rummelig over for andre og indgå i fællesskabet, så fylder selvværd umiddelbart en del for lærerne. Både i deres beskrivelser, men øjensynligt også i vores observationer af deres arbejde i klassen. Spørgsmålet er dog, om denne brede beskrivelse af selvværdsbegrebet reelt er meningsfuld, eller om der nærmere er tale om, at selvværd her bliver brugt som et synonym for trivsel eller velbehag? Og hvis dette er tilfældet, kan vi så reelt tale om, at selvværd fylder. Måske er det nærmere det, at eleverne har det godt, der fylder noget for lærerne, end det er selvværd. Søren siger eksempelvis, at hans vigtigste opgave er at *"give børnene en god skoledag"* (Søren, bilag 6, l. 194), og Lone siger, at det er vigtigt, børnene har det godt, trives og er gode til at være sammen (Lone, bilag 7, l. 870-873). Umiddelbart fylder det meget for lærerne, at eleverne har det godt, og vi kan forestille os at netop det, at eleverne kan stå ved sig selv, er rummelige og indgår i fællesskabet, også vil være en del af, at eleverne trives. Lærerne beskriver også, at de ser arbejdet med selvværd som en (uskreven) opgave for skolen, men at denne som nævnt, skal løftes med hjemmet også (ibid., l. 978-980; Søren, bilag 6, l. 920-926). Således fylder selvværd umiddelbart en hel del i folkeskolen, hvis selvværd ses som lærernes brede, mere sociale definition, der lægger vægt på, at eleverne har det godt.

Den psykologiske forståelse af selvværd fylder begrænset

Retter vi derimod blikket mod den teoretiske definition af selvværd relateret til det at føle sig god nok, og have værdi som person (Rosenberg, 1965, p. 30f; Harter, 2012, pp. 22-24), så fylder selvværd dog umiddelbart ikke meget hos lærerne. Der går forholdsvis lang tid, før lærerne i interviewene siger selvværd⁵, og kun i begrænset omfang associerer de selvværd med det at føle sig god nok, og have værdi. I stedet associerer de, som nævnt, primært selvværd med det sociale; at være rummelig og indgå i fællesskabet og klassen. Deres arbejde er ligeledes rettet mod det sociale med fokus på tryghed i klassefællesskabet og lærer-elev-relationen. Oveni berører lærerne heller ikke et element, der ifølge teorierne om selvværd er centralt, netop at opleve succes, præstation og kompetence (Harter, 2012, p. 17; Mruk, 2013, p. 11f; Tønnesvang, 2002a, p. 82). Dette bliver især interessant i lyset af, at skolen netop har mulighed for at tydeliggøre elevernes succeser, kompetencer og præstationer gennem eksempelvis testresultater og generel feedback. Tønnesvang påpeger vigtigheden af, at eleverne bliver anerkendt og spejlet (Tønnesvang, 2002a, p. 90f), men som Spaten, Dweck og Sommer påpeger, er al ros og for meget af den, dog heller ikke ideelt (Spaten, 2010, p. 20; Sommer, 2010, p. 165). Ud fra den teoretiske forståelse af selvværd som værende en følelse af værd og at være god nok, oplever lærerne umiddelbart ikke, at selvværd fylder i folkeskolen. Dette kan også være relateret til de praktiske omstændigheder i den skolemæssige kontekst. En kontekst, hvor der er én lærer til mange elever, hvorved det formentlig især er relevant med et fokus på det sociale og rummelighed i klassen, og at eleverne indgår i fællesskabet, snarere end på den enkelte følelse af at være god nok. Der kan være en pragmatisk fordel i at have rummelige elever, der kan indgå i fællesskabet, da det kan give lærerne ro til at undervise i det faglige stof.

Fylder som en del af arbejde, uden lærerne måske forbinder det med selvværd

Alligevel ser vi dog, at lærerne i deres arbejde laver flere tiltag, der ifølge vores teoretiske læsninger, kan understøtte og fremme selvværdet. Vi kan ud fra teorierne forestille os, at det arbejde lærerne gør for at understøtte fællesskabet og elevernes

⁵ Lone bruger selv ordet selvværd første gang halvvejs inde i interviewet i forbindelse med, at hun beskriver, når hun giver feedback (Lone, bilag 7, l. 558). Søren siger det en fjerdedel inde i interviewet ved spørgsmålet, om han kan beskrive en situation, hvor en elev ikke følte sig god nok (Søren, bilag 6, l. 234).

generelle trivsel, også er tiltag, der understøtter selvværdet. Såfremt kan arbejdet med selvværdet godt være en del af lærernes arbejde, uden at de oplever, selvværd fylder, men hvor det måske nærmere er trivsel, der er vigtigt for dem. Omvendt kan det, at lærerne selv spontant bruger ordet selvværd i interviewene, indikere at selvværd også fylder lidt hos lærerne. Ydermere kan et arbejde med selvværd, tryghed og den gode relation, også gøre, at eleverne lærer mere ifølge begge lærere (Lone, bilag 7, l. 746-754; Søren, bilag 6, l. 313-314).

Det lave selvværd kan fylde

Derudover kan vi ud fra interview og dels også observationer, få et indtryk af, at selvværd først fylder noget for lærerne, når eleverne er udfordret med et lavt selvværd. Eksempelvis beskriver Søren:

”Vi har jo én som faglig er ret dygtig, men socialt måske ikke, som man siger kryber hen langs væggen, altså ved ikke helt, hvor hun skal være henne, måske ikke lige har nogle grupperinger som hun hører til, men faglig er hun bare [kort pift] mega skarp” (Søren, bilag 6, l. 578-582), ”det er ligesom om hun har det, ’jeg har brug for at være god fagligt’” (ibid., l. 656-657). I matematiktimen, har vi noteret følgende om en interaktion mellem denne pige og Søren: ”Hun lader til ikke at tro, at det hun laver, er rigtigt. Søren siger: ”lyt til dig selv”. Han siger til hende, at det nu er x’ende gang i en måned, at hun ikke tror på sig selv. Han siger igen: ”lyt til dig selv”. Han siger det med en behagelig latter i stemmen [...] Efter timen er slut, går Søren ned til en elev [pigen] som fortsat sidder med opgaverne. Han hjælper hende. De får øjenkontakt og Søren smiler til hende.” (Søren, bilag 3, 8:45).

Søren beskriver endvidere, at disse elever, hvor han har en fornemmelse af, at de har lavt selvværd, kan komme ind under huden på ham, og han ved ikke lige, hvad han skal gøre for at hjælpe dem (Søren, bilag 6, l. 860-876). Lone beskriver en lignende oplevelse af en elev, der ikke føler sig god nok: *”alting skal være perfekt og uha håret må ikke sidde forkert og det er skrækkeligt hvis man laver en fejl i en opgave og sådan nogle ting, (Lone, bilag 7, l. 363-366). Lone tager en snak med denne pige, hvorefter pigen fortæller grædende om at være ”den perfekte pige” (ibid., l. 415-418). Trods samarbejde med pigens forældre om problemet, og selvom Lone tror, at*

eleven har taget deres snak med sig i hverdagen, tvivler hun på, hvor meget det har hjulpet (ibid., l. 446-466). Lone beskriver endvidere, at når hun tænker over det, er det et noget tungt ansvar at være lærer (ibid., l. 981-983). Det er i forbindelse med disse eksempler, at lærerne også spontant taler om selvværd. Disse enkelte eksempler illustrerer, at selvværd godt kan fylde for lærerne, men umiddelbart først når eleverne har udfordringer med selvværdet, og ikke føler sig gode nok. Dette selvom selvværd, ud fra den psykologiske forståelse af begrebet, umiddelbart ikke er et emne i folkeskolen, som lærerne i vores undersøgelse oplever der fylder. Sålunde kan dette være et eksempel på det Brinkmann beskriver som, at noget for alvor bliver værdifuldt, når man mangler det (Brinkmann, 2014, pp. 37, 52). På samme måde kan det tænkes, at vi først er opmærksomme på selvværdet i det øjeblik, det er et problem for os. Altså at selvværd først er noget, der fylder i folkeskolen, hvis en elev mangler det.

Manglen på tid

I lærernes oplevelse af, hvad de gør i praksis, burde de ifølge teorier om selv og selvværd, understøtte selvværdet. Vi finder det derfor interessant, at lærerne kan opleve, at det er en svær opgave, hvis en elev har udfordringer med selvværdet. At det alligevel kan være svært, hvis elever har udfordringer med selvværdet, kan dels skyldes, at selvværd er en kompleks størrelse. Det kan desuden skyldes, at arbejdet med selvværd også kræver hjemmets involvering, som begge lærere jo nævner (Søren, bilag 6, l. 920-926; Lone, bilag 7, l. 565-574), hvorfor lærernes selvværdsfremmende arbejde, muligvis ikke er nok til at forbedre et lavt selvværd. Selvværdsteoriene understreger netop også vigtigheden af forældres støtte og vurderinger (Harter, 2012, p. 87f; Epstein, 1985, p. 302). Derudover kan vi forestille os, at hvis lærerne oplever, det kan være svært at arbejde med selvværdet i skolen, er dette også relateret til, at deres idealer og refleksioner måske ikke helt kommer til udtryk i praksis. Lone fortæller, at hun oplever, hun ikke har tid til at få rost eleverne hver dag (Lone, bilag 7, l. 561). Og endvidere at snakke med eleverne ofte må blive i fritiden og frikvarterer (ibid., l. 645-650), samt at hun kan være i tvivl, om hun får udført sine idealer i praksis (ibid., l. 1168-1171). Samtidig ser vi som sagt kun, at Lone roser eleverne yderst begrænset, mens vi er der. Søren fortæller, at han efter folkeskolereformen kan mærke det øgede tidspres (Søren, bilag 6, l. 406-424), og at der ikke er så meget tid til det menneskelige, pga. alt det faglige, som de skal nå i skolen (ibid., l. 45-76). Vi kan forestille os, at det også er tiden, der spiller ind, når Søren ikke får rost så meget i

sine timer, som han umiddelbart giver udtryk for i interviewene, og kun får givet den procesorienterede ros, når det er svært for eleverne (ibid., l. 1161-1168). Vi kan forestille os, at der også går længere tid med at give en procesorienteret ros, der er rettet mod strategier og forsøg, end med blot at sige ”godt gået” - altså den mere produktorienterede ros. Alligevel beskriver begge lærere, hvorledes arbejdet med eleverne er noget, de prioriterer, hvis de oplever, der er behov for det (Søren, bilag 6, l. 751-761; Lone, bilag 7, l. 668-671). Eksempelvis ved at skære i deres forberedelsestid (Søren, bilag 6, l. 751-761), eller tage fritid og frikvarterer i brug (Lone, bilag 7, l. 645-650). Umiddelbart kan vores undersøgelse indikere, at i tilfælde, hvor elever har lavt selvværd, mangler de formentlig ikke viden om, hvorledes de kan arbejde med selvværdet, men nærmere tid til at arbejde med det. Således bliver tid en vigtig faktor ift. selvværd, i en praksis, hvor læreren i forvejen har travlt og har mange elever i en klasse.

Opsummering

Hvis vi ser på lærernes brede forståelse af selvværd, som kan minde om generelt at have det godt, fylder selvværd en del for lærerne. Ser vi derimod på den psykologiske forståelse af selvværd som det at føle sig god nok og have værdi, er det umiddelbart begrænset, hvad lærerne oplever, at selvværd fylder i skolen. Vi ser dog, at lærerne i deres refleksioner og arbejde har en praksis, der ud fra psykologisk teori kan understøtte selvværdet. Denne praksis kan formentlig også blot være en del af deres arbejde med det mere overordnet emne trivsel og fællesskab. Der hvor selvværd, ud fra den psykologiske forståelse, fylder noget for lærerne er, hvis nogle af deres elever har udfordringer med selvværdet. Det er også her, lærerne kan opleve, at det er udfordrende og frustrerende. At det kan være svært at arbejde med, kan både være relateret til selvværdsbegrebets kompleksitet, og at det er en opgave der kræver inddragelse af hjemmet, men også at lærerne pga. tidsmangel ikke når at udføre deres idealer i praksis. Dog fortæller lærerne, at de, selvom de er tidspresede, prioriterer det selvværdsunderstøttende arbejde, hvis de oplever, at der er behov for det. Det er umiddelbart ikke viden, men tid, lærerne har brug for.

Delkonklusion - Analysen

I analysen er vi gennem tolkninger på både selvforståelsesniveau, kritisk-common sense niveau og teoretisk læsning kommet frem til følgende perspektiver på vores problemformulering og underspørgsmål. Lærerne har umiddelbart en bred forståelse af selvværd, hvor de især lægger vægt på det sociale aspekt og indgåelsen i et trygt, rummeligt fællesskab. Dette kan relateres til en normativ og social forståelse af selv- og selvværdsbegrebet. Bemærkelsesværdigt kobler lærerne ikke selvværd til succes og kompetence. Ydermere ser lærerne umiddelbart selvværd som en mindre del af deres arbejde med alsidig udvikling. Lærerne arbejder med alsidig udvikling ved at fokusere på tryghed, rummelighed og fællesskab samt en god lærer-elevrelation. Lærerne oplever, at de roser meget, men i vores observationer ser vi dem kun rose begrænset. Hvis vi ser på lærernes brede forståelse af selvværd, som omhandler, at eleverne generelt skal have det godt, så fylder selvværd noget i skolen for lærerne. Ser vi derimod på den psykologiske forståelse af selvværd som det at føle sig god nok, og som havende værdi, så oplever lærerne kun, at selvværd fylder begrænset. Selvværd i den psykologiske forståelse kan dog fylde noget i de tilfælde, hvor en elev mangler selvværd. Lærerne har umiddelbart relevante refleksioner om, hvorledes de i deres arbejde kan understøtte selvværdet, men de oplever også, at de er tidspressede i deres arbejde.

Metodediskussion

I den følgende vil vi diskutere de overvejelser, der er opstået i forbindelse med vores speciale i henhold til metode, etik og viden i kvalitativ forskning. Først vil vi vurdere kvaliteten og validiteten af vores egen undersøgelse, hvor observationer og interviews behandles samlet, og vil herefter diskutere vores anvendelse af det triangulerende design.

Vurdering af eget arbejde i undersøgelsen

Hvor der i den kvantitative forskning typisk opereres med forskningsidealer som realibilitet, validitet og generaliserbarhed, vil vurderingen af den viden, der produceres og videreformidles i dette projekt vurderes ud fra mere kvalitative forskningsidealer. De kvalitative forskningsidealer omhandler pålidelighed, gyldighed og gene-

raliserbarhed (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 271-287). Her beskriver Kvale og Brinkmann, hvordan det kvantitative forskningsideal realibilitet nærmere bør benævnes pålidelighed (ibid., p. 271f). Denne pålidelighed henviser til undersøgelsens troværdighed, og om hvorvidt resultatet kan reproduceres (ibid.). Trods en videnskabs-teoretisk erkendelse af at viden er noget, der samskabes i det kvalitative interviews (ibid., p. 34), og dermed også en erkendelse af, at undersøgelsen vanskeligt kan reproduceres, har vi tilstræbt pålidelighed ved at gøre undersøgelsen tydelig. Vi har forsøgt nøje at beskrive vores metodiske overvejelser og har generelt forsøgt at tydeliggøre processen i nærværende speciale. Herunder har vi i analysen forsøgt at tydeliggøre, hvornår vi bevæger os på informanternes selvforståelsesniveau - hvis vi som forskere og mennesker nogensinde til fulde kan begribe en andens forståelse - og hvornår vi laver kritisk commonsense og teoretiske tolkninger. Ud fra en sådan betragtning kan vi anskue undersøgelsens som værende pålidelig. Dette dog med den bevidsthed, at vi fx i analysen meningskondenserer, sammenfatter og udvælger passager fra en times langt interview til kortere beskrivelser. Her er vi bevidste om, at vi placerer os inden for en vis grad af subjektivitet, som ikke umiddelbart kan reproduceres af andre. Dog en subjektivitet, som ifølge Tanggaard, kan betragtes som forskerens centrale forskningsredskab i henhold til foretagelsen af observationer. Og som ifølge Kvale og Brinkmann anskues positivt så længe, at subjektiviteten, som beskrevet i metodeafsnittet, er perspektivistisk, hvor det forsøges at tage forskellige perspektiver for at nå frem til en multipel forståelse (ibid., p. 236). Antagelsen af forskellige perspektiver er lige præcis det fokus vi har haft i nærværende projekt, hvilket tydeliggøres gennem inddragelse af forskellige teorier, og ved i analysen at betragte empirien ud fra tre tolkningsniveauer.

Det andet forskningsideal er validitet, hvilket Kvale og Brinkmann også benævner gyldighed (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 270f). Validitet henviser til hvorvidt en metode undersøger det, som det tilstræber at undersøge (ibid., p. 272). I denne forbindelse argumenterer de for, at validitet skal ses som en håndværksmæssig kvalitet, forstået på den måde, at validiteten bliver bestemt af forskerens dygtighed gennem hele forskningsprocessen (ibid., p. 274f). De flytter således forståelsen væk fra produktvalidering, til i stedet at lade validering blive en kontinuerlig del af forskningsprocessen (ibid.). Denne procesorienteret validering inddeler de i syv faser begyndende med den indledende tematisering i forhold til undersøgelsens fokus, og afsluttende med rapportering af undersøgelsens fund/viden (ibid.). Med inspiration

fra Kvale (1997) kan observationers gyldighed, ifølge Tanggaard, ligeledes anskues som en del af hele forskningsprocessen (Tanggaard, 2012, p. 210f). Validitet har vi forsøgt at sikre gennem processen ved at vælge en metode, som kan frembringe viden, der er i overensstemmelse med undersøgelsens fokus. Når vores undren gik på læreres oplevelse af et fænomen, valgte vi interview som metode. Da vi endvidere var interesserede i, hvorledes lærerne arbejder, valgte vi også at observere for at få det handlingsmæssige aspekt med. Når der tales om validering kan dette gøres gennem forskellige fortolkningsformer. Kvale pointerer her vigtigheden af, at valideringsformen stemmer overens med det niveau, der fortolkes på (ibid., pp. 238, 281f). Undervejs i interviewene har vi forsøgt at medlemsvalidere ved at meningskondensere og spørge lærerne ind til betydning af det, der siges. Således afprøver vi, hvorvidt vores forståelse af deres udsagn er i overensstemmelse med deres selvforståelse. Derudover har vi gennem sparring med vores vejleder søgt at validere vores teoretiske tolkninger. Dette eftersom den teoretiske læsning næppe kan valideres af undersøgelsesdeltageren, da denne kræver kendskab til psykologisk teori (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 238f). Der hvor vi dog kan gøre os kritiske overvejelser om, hvorvidt validiteten til fulde opnås er i henhold til validering af observationerne gennem interviewene. Disse overvejelser om, hvorvidt vi udnytter vores triangulerende design, vil blive behandlet senere i denne diskussion.

Kvale og Brinkmann beskriver det sidste forskningsideal i kvalitativ forskning som generaliserbarhed. Generaliserbarhed knytter sig til spørgsmålet om, hvorvidt resultaterne hovedsagelig er af lokal interesse, eller om de kan overføres til andre interviewpersoner og situationer (ibid., p. 287f). Modsat naturvidenskabens mål om at producere lovmæssigheder, som kan generaliseres (ibid.), er målet inden for en fænomenologisk-hermeneutisk ramme at forstå og fortolke et fænomen ud fra et førstehåndsperspektiv (Zahavi, 2014, p. 206; Paahus, 2014, p. 225). Således bliver det overflødig at tale om generaliserbar viden i naturvidenskabelig forstand i forhold til vores undersøgelse, da dette hverken er idealet eller målet. Men har kvalitative studier så overhovedet nogen gyldighed i et større perspektiv, og hvad kan de bruges til, hvis resultaterne kun har lokal interesse? Til at belyse, at den kvalitative forskning stadig kan være betydningsfuld vil vi inddrage Bent Flyvbjerg. Flyvbjerg pointerer, hvordan casestudiet har gyldighed (Flyvbjerg, 2006, pp. 219-221). Casestudiet kritiseres normalt for ikke at have gyldighed, fordi det bl.a. ikke er muligt at generalisere ud fra det (ibid.). Dette går Flyvbjerg imod, når han påpeger, at det rent faktisk er

muligt at generalisere og udlede vigtig viden ud fra et casestudie (ibid., pp. 225-228). I Flyvbjergs optik kan generaliserbarhed nemlig forstås bredere end blot den formelle, naturvidenskabelig forståelse, som knytter sig til udledning af lovmæssigheder (ibid., p. 226f). Ifølge ham er der ikke nødvendigvis behov for store, randomiserede samples for at kunne bidrage positivt til produktionen af viden (ibid.). Ifølge ham kan et rent deskriptivt casestudie, hvis hovedfokus ikke nødvendigvis er generaliserbarhed, have stor værdi og bidrage til nye perspektiver inden for et område (ibid.). Flyvbjerg beskriver således, hvordan generaliserbarhed, ifølge ham, ikke er hovedformålet med at bedrive videnskab, men i stedet er en blandt mange måder at opnå viden på (ibid.). Ud fra Flyvbjergs perspektiv er det således muligt at bedrive videnskab og udlede vigtig viden på baggrund af kvalitativ forskning. Trods nærværende speciales empiriske materiale som kun baseres på to undersøgelsespersoner, kan undersøgelsen stadig bidrage med vigtig viden. Endvidere vil vi, således også kunne tage viden fra dette speciale med os videre i vores senere arbejde. For som vi beskriver i indledning, er formålet med nærværende speciale at kvalificere vores viden til senere anvendelse inden for en pædagogisk psykologisk praksis. Således bør generaliserbarhed inden for kvalitativ forskning betragtes i et bredere perspektiv som tilvejebringelsen af nyttig viden inden for et område. Et ideal, vores speciale i høj grad tænkes at leve op til.

Vores anvendelse af det triangulerende design.

I dette afsnit vil vi, som nævnt, skitsere vores overvejelser i forhold til vores udnyttelse af triangulering. Som beskrevet i metodeafsnitte har vi valgt et triangulerende design, fordi vi heri finder fordelagtige muligheder for empiriindsamling som både fokuserer på handling og det sociale, samt på oplevelser og tanke. Endnu en begrundelse for at anvende et triangulerende design er, at vi gennem interview ville få mulighed for at validere vores viden fra observationerne gennem opfølgende spørgsmål. Grundet varslinger om en eventuel lockout af bl.a. lærere i forbindelse med overenskomstforhandlingerne, blev vi tidspressede på at indsamle empiri inden en mulig lockout. Da vi fik kontakt til vores informanter, valgte vi derfor at placere observationerne på samme dag, som det senere interview skulle finde sted. Således foretog vi vores interviews lige efter, at timen, som vi observerede i, sluttede. Dette design giver sålunde anledning til overvejelser om, hvorvidt vi egentlig udnytter triangulerings muligheder til fulde.

Pedersen skriver, at man med triangulering får mulighed for at validere viden fra observationer i senere interviews ved at integrere viden fra deltagerobservationer i interviewspørgsmålene (Pedersen, 2012, pp. 122-124, 131). I vores interview stillede vi stort set ingen opfølgende spørgsmål på baggrund af observationerne, fordi vi grundet placeringen af interviewet på samme dag som observationerne, ikke kunne nå at inddrage viden fra observationerne. I observationerne så vi, at lærerne næsten ikke roste eleverne første gang, vi observerede (Søren, bilag 3; Lone bilag 5), men i de senere interviews fortalte de, at de giver deres elever meget ros (Søren, bilag 6, l. 270-271; Lone, bilag 7, l. 557-562). At der kan være uoverensstemmelser mellem, hvad lærerne fortæller, og hvad vi ser i observationerne, bliver først tydeligt for os, i den efterfølgende bearbejdning af materialet. Vi får derfor ikke konfronteret lærerne med denne observation i interviewene. Optimalt set burde vi have placeret vores interviews en helt anden dag, for på den måde at få tid til at bearbejde information fra observationerne og inddrage dem i vores interviewspørgsmål. Et tiltage der kunne have styrket validiteten af den producerede viden i nærværende speciale. Under de omstændigheder, vi var under, valgte vi den, ifølge os, bedst mulige løsning for at indsamle empirien inden eventuel lockout. Dog med det resultat, at det er gået ud over den fulde udnyttelse af den triangulære validering. Et resultat heraf kan tænkes at være, at vi fordi vi ikke validerer vores viden fra observationerne, kommer til at gå langt ud over lærernes selvforståelse i vores senere analyse. Hvis vi eksempelvis havde spurgt ind til, hvorfor vi ikke så dem rose så meget, kunne de få mulighed for at komme med nye informationer, som kunne bidrage til vores forståelse af ros i deres daglige praksis. Når vi vælger at foretage analyse på kritisk commonsense samt det teoretiske niveau, går vi ud over informanternes selvforståelsesniveau - som Kvale og Brinkmann pointerer (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 239f). Dog er der en risiko for, at vi, fordi vi ikke giver informanterne mulighed for at validere, kommer til at gå en del længere ud over deres selvforståelse, end det måske var nødvendigt. Derudover har vi senere i processen gjort os overvejelser om, hvordan flere observationer formentlig kunne styrke kvaliteten af undersøgelsen. I første observation med Søren ser vi eksempelvis, hvordan han stort set ikke roser sine elever (Søren, bilag 3), mens han i den opfølgende observation i idræt roser eleverne meget (Søren, bilag 4). Flere observationer kunne muligvis have givet os et mere nuanceret billede af lærernes praksis, herunder også ros.

Selvom vi ikke har udnyttet det triangulerende designet til fulde, og ikke har stillet opfølgende spørgsmål direkte på baggrund af vores observationer, bidrager inddragelsen af observationer med brugbar og vigtig viden til vores undersøgelse. Som Tanggaard og Brinkmann pointerer, får vi adgang til viden om, hvad lærerne gør, snarere end, hvad de oplever, de gør (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 33). Og ligeledes imødekommer vi Kvaless tidligere nævnte, fire kritikpunkter mod det kvalitative interview, som ifølge ham er idealiserende, immobil, kognitivistisk og verbaliserende. Gennem kombinationen af interviews og observationer får vi ud over oplevelsesdimensionen, også adgang til viden om handlingsdimensionen – hvordan de arbejder med selvværd. I det følgende afsnit vil vi beskæftige os med de etiske problemstillinger, der er opstået, når vi går udover lærernes selvforståelse ved at sammenligne deres oplevelser, med hvad de gør.

Dilemmaer og kritikpunkter i kvalitativ forskning

I løbet af udarbejdelsen af dette speciale er vi stødt ind i både dilemmaer og kritiske overvejelser vedrørende kvalitativ forskning. Vi vil forsøge at adressere disse i den følgende diskussion. Vi vil her fokusere på det etiske dilemma forbundet med interviewforskning, og det generelle etiske aspekt i, at vi som fortolkere kan overskride undersøgelsesdeltagerens selvforståelse. Efterfølgende vil vi beskrive nogle mere generelle kritiske tanker om den kvalitative forskning, der er fremkommet gennem processen – mere specifikt vedrørende den kvalitative forsknings samskabende natur.

Det etiske dilemma i at gå udover selvforståelsen

Som vi i forbindelse med vores metodiske overvejelser beskrev, tillod vi os i analysen at gå ud over lærernes selvforståelse i en kritisk sammenholdning af udsagn og handlinger og i en teoretisk læsning af empirien. Kvale og Brinkmann argumenterer som nævnt for, at de tolkninger, der går ud over deltagerens selvforståelse, ikke bør anses som den sande mening bag et udsagn, men kun som forskerens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 239-241). Hvis vi blot er tydelige omkring, hvornår der er tale om lærernes egne forståelser, og hvornår der er tale om vores tolkninger, havde vi en forventning om, at vi ville kunne undgå at fremstå som den store fortolker, der beskrev sandheden. At vi derudover ikke fandt fortolkningsprocessen etisk problemfyldt, blev styrket af en pointering af Jette Fog, som vi tidligere har inddra-

get. Hun pointerer netop, at undersøgelser, der ikke fokuserer på dybt personlige temaer, ikke indebærer etiske problemer (Fog, 1992, p. 220). I løbet af vores bearbejdning af de udførte interviews og observationer, er vi dog nået til en erkendelse af, at det umiddelbart er et naivt synspunkt, og at forskning formentlig aldrig er etisk problemfrit.

Selvom vi i vores undersøgelse er interesserede i lærerne som fagpersoner, og ikke i dybt private anliggender som parforhold, livshistorie, ens forhold til religion eller døden, er der formentlig også meget af deres identitet, der er knyttet til deres faglighed. Når vi sammenligner lærernes udsagn med deres handlinger, ser vi her nogle uoverensstemmelser. Der er nogle områder, som er centrale i deres faglige refleksioner, men som vi ikke umiddelbart ser dem gøre i praksis. Det bliver her tydeligt for os, at vi ikke som sådan kan komme udenom det etiske aspekt i vores undersøgelse. Vi kan forestille os, at en erkendelse af, at man fx ikke får udført sine idealer i praksis, kan gå udover den enkeltes faglige stolthed, og være en ubehagelig viden. Når vi går ud over lærernes selvforståelse, bliver vi en del af et etisk dilemma. Et dilemma som Jette Fog beskriver som hensynet til undersøgelsesdeltageren overfor hensynet til dybdegående, god forskning (ibid., p. 212f). Derudover har vi, som tidligere beskrevet, ikke udnyttet vores triangulerede design optimalt, og får derfor ikke valideret vores observationer i interviewene. Herigennem giver vi ikke lærerne mulighed for at være medfortolkere af vores observationer, og fx beskrive, hvis det normalt forholder sig anderledes. Vores fortolkning af, at lærerne muligvis roser mindre, end de selv har en forståelse af, er sålunde et eksempel på en tolkning, der rækker udover lærernes selvforståelse. Når det kvalitative forskningsinterview befinder sig i dette dilemma, beskriver Jette Fog hvorledes man som forsker har et ansvar: *”Samtalen kan vise mig mere, end jeg kan skrive og offentliggøre, for så vidt jeg stadig vil tage mit ansvar overfor det andet menneske alvorligt”* (Fog, 1992, p. 220).

I vores undersøgelse var det umiddelbart ikke tydeligt, hverken før eller under selve interviewene, at vi ville løbe ind i denne etiske problematik, men Jette Fog beskriver, at i nogle tilfælde er det især efter interviewsituationen, at den moralske grund bliver tydelig (ibid.). Havde vi haft tid mellem vores observationer og interview, og derfor i højere grad spurgt ind til dem i interviewene, var problemstillingen formentlig blevet tydelig for os her. I stedet træder den først frem, da vi i vores efterfølgende behandling af materialet opdager, at der er forskel på, hvad lærerne siger, og hvad de gør. Når lærerne ikke præsenteres for denne uoverensstemmelse, får de

heller ikke mulighed for at være medfortolkere af vores observation. Fog beskriver, at hvis ikke en sådan problemstilling er blevet tydelig i interviewsituationen, vil den blive det i analyseprocessen; for hvad kan vi tillade os at skrive (ibid., p. 220f)? Vi har som sagt forsøgt at gøre det tydeligt, hvornår det er vores tolkning, og hvornår det er lærernes selvforståelse. Selvom vi på denne måde forsøger at tydeliggøre, at der er flere forståelser af en situation eller et udsagn, og forsøger både at respektere deres selvforståelse og vores forståelse, er vi stadig i en etisk problematik. Kvale og Brinkmann beskriver dog som nævnt, at forskerens forståelse blot skal ses som ét perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 239-241). Men vi har i løbet af specialet erkendt, at denne tanke forekommer naiv. For med den autoritet og rolle forskere har, og i kraft af at forskeren er den eneste, der har en stemme i selve efterbehandlingen af materialet, risikerer forskerens forståelse at blive tillagt den største betydning. Forskeren får så at sige monopol på forståelsen (Fog, 1992, p. 222). Fog argumenterer for, at når forskeren tillægges monopol på forståelsen, har forskeren magten, og derfor også et moralsk ansvar (ibid., p. 224). Et moralsk ansvar, der ifølge hende ikke adskiller sig fra vores hverdagslige moralske ansvar vi som mennesker har (ibid., p. 227). Der hvor den kvalitative forskning netop adskiller sig fra hverdagslivet er i dens asymmetri. Interviewsamtalen er nemlig ensidig: Intervieweren spørger nysgerrigt ind, uden selv at fortælle. Således risikerer intervieweren at gå bag undersøgelsesdeltagerens forsvar, og udover deres egen forståelse og fortælling i forsøget på at få et grundigt, godt og dybdegående materiale (ibid., p. 220). Selvom vi kunne mindske vores etiske udfordring i analysearbejdet ved at have fået talt med lærerne om uoverensstemmelser i deres udsagn samt mellem udsagn og handling, kan dette også være etisk problematisk. Fog beskriver nemlig, at en undersøgelsesdeltager kun giver samtykke til at dele sin historie, men at der heri ikke ligger et samtykke til, at vi som forskere stiller spørgsmålstejn ved deres forståelse og ageren (ibid., p. 223). Så selv hvis vi havde været opmærksomme på, at der var nogle ting fra observationerne, som vi ville vende med deltagerne i interviewene, ville der også være et etisk aspekt i at stille spørgsmålstejn ved deres forståelse af deres praksis. Måske er dette et eksempel på, at der ikke er nogen entydige svar i etiske problemstillinger, og at de som sådan ikke altid er løselige. I stedet handler det nok nærmere om at foretage etiske skøn, som Kvale og Brinkmann pointerer (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 79).

Vi har derfor stået overfor at skulle foretage et etisk skøn om, hvorledes vi kan tillade os at gå udover lærernes selvforståelse ”i forskningens navn”. Fog argu-

menterer for, at man som forsker er forpligtet på at forsøge at nå frem til kernen gennem at undersøge, tolke, be- og afkræfte, og ikke blot beskrive hvorledes et fænomen ser ud på overfladen (Fog, 1992, p. 224). Vi forsøger at navigere bedst muligt i det etiske dilemma mellem hensyn til deltageren eller forskningen, ved at forsøge at fortælle begge historier. Ved at holde os tæt til deltagerens udsagn, og blive ved med at vende tilbage til lydoptagelser, transskriptioner og feltnotater, forsøger vi at få formidlet lærernes egen historie. Derudover forsøger vi at leve op til, at forskning skal forsøge at nå dybere end overfladen. Eller med et udtryk lånt fra den hermeneutiske tradition, at vi gennem fortolkning forsøger at forstå (Berg-Sørensen, 2012, p. 231f). Ydermere vil vores tolkning formentlig ikke bryde radikalt med lærernes selvforståelse, når de selv beskriver, at de kan være i tvivl om, hvorvidt de i praksis når deres idealer, og endvidere føler, at de ikke har tid nok til det (Lone, bilag 7, l. 1168-1171; Søren, bilag 6, l. 45-76). Der er desuden stor forskel på, hvilken historie vi får fortalt. Om vi kun får fortalt lærernes selvforståelse af, at de roser meget eller, om vi også får formidlet vores tolkning, hvor lærerne ikke har tid til at udføre deres idealer i praksis. Selvom den sidste tolkning rækker udover lærernes selvforståelse, er det paradoksalt nok også af hensyn til lærere (og elever), at vi formidler vores fortolkning af, at de mangler tid snarere end viden. Var det derimod tilfældet, at vores tolkning ville risikere at skade lærerne, påpeger Fog at der aldrig er et valg om at vælge forskningen over etikken, da at vi som mennesker altid er moralsk forpligtede (Fog, 1992, p. 227f).

I dette afsnit har vi beskrevet, hvorledes vi gennem projektet er blevet bevidste om, at etik er en del af formentlig enhver undersøgelse, og en del af hele processen. Og endvidere, at etiske overvejelser ikke kun opstår i udarbejdelsen af designet, men også gennem forarbejdningen af empirien og i den videre formidling. Det er desuden blevet tydeligt, at det etiske dilemma mellem hensyn til forskningen og hensyn til deltageren, kommer i spil, når forskerens forståelse rækker udover deltagerens selvforståelse. Vi har forsøgt at navigere i det etiske dilemma, men vi erkender, at det er et uløseligt dilemma, og måske nærmere et vilkår i forskningen.

Kritik af kvalitativ forskning

I dette afsnit vil vi præsentere en af de kritiske overvejelser, som vi løbende er vendt tilbage til gennem specialeprocessen. Netop overvejelserne om, hvad det er for en viden, vi får (skabt) gennem den kvalitative forskning?

Vi har fra starten af projektet beskrevet, hvorledes kvalitativ videnskab i højere grad beskæftiger sig med at forstå end at forklare, og at viden her er kontekstuel, sproglig og pragmatisk (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 34). Derfor bliver viden inden for den kvalitative forskning også intersubjektiv, hvor viden ikke blot findes i enten deltageren eller forskeren, men bliver samskabt (ibid.). En forståelse der jo også går igen i vores videnskabsteoretiske grundlag. Her påpeger fænomenologien, at der ikke findes et intet-sted videnskaben kan se objektivt ud fra, og hermeneutikken påpeger, at vi kun kan forstå andre i kraft af vores egne forforståelser (Zahavi, 2014, p. 192; Paahus, 2014, p. 243). Den samskabende, intersubjektive tankegang går ligeledes igen, når vi i metodeafsnittet beskriver, at forskeren nærmere bør ses som en rejsende, der navigerer og indgår i et landskab, end en minearbejder der udvinder materiale (Kvale, 1997, if. Pedersen, 2012, p. 124). Når dette er forudsætningen for viden, kan vi dog ikke lade være med at undre os over, hvad det er for en viden, der bliver frembragt i specialet, når nu vi er medskabere af denne viden. Denne undren opstår eksempelvis. når vi ser en uoverensstemmelse mellem det lærerne gør, og det de fortæller. Eller når et emne som faglighed og præstation, der umiddelbart fylder meget i den politiske debat om skolen, kun fylder begrænset i interviewene. Dette er eksempler på, at vi finder det relevant at overveje netop, hvad det egentlig er for en viden vi får, når vi er medskabere. Og hvad kan vi så bruge denne viden til? Vi er medskabere af en viden, og det er samtidig os, som i forskerrollen sætter rammen for undersøgelsen. Endvidere er det også os, der gennem den asymmetriske relation styrer samtalen gennem opfølgende spørgsmål, og os der laver det efterfølgende fortolkningsarbejde. Risikerer vi på denne måde, ikke blot at få konstrueret en viden i undersøgelsesøjeblikket? En samskabt viden, der måske blot bekræfter vores forforståelse? Og kan vi endvidere risikere, at vi får skabt en viden, der er så kontekstuel, at den egentlig ikke er gældende udenfor selve undersøgelseskonteksten? Eksempelvis kan lærerne komme til at fortælle meget om, hvorledes de roser, uden at de egentlig gør det, udelukkende fordi samtalen styres i den retning.

Hvis vi vender os om mod den klassiske socialpsykologi, har denne flere gange pointeret, hvorledes mennesker konformerer og forsøger at passe ind og behage andre. Eksempelvis viser Milgram i sit klassiske lydighedseksperiment, at deltagerne var villige til at give et andet menneske stød, hvis forskeren bad om det (Milgram, 1963, p. 371f). Netop autoriteten, som er forbundet med forskerrollen, er her blevet anset som værende central for menneskers lydighed (ibid.). Ud fra denne tan-

kegang kan vi som forskere, inden for den kvalitative tradition, tænkes at være medskabere på en måde, hvor undersøgelsesdeltageren svarer og reagerer ud fra et lydighedsperspektiv, snarere end at give udtryk for deres reelle mening. Et andet eksempel fra socialpsykologien er Erving Goffmans impression management teori, hvor han med udgangspunkt i teatermetaforen beskriver, hvorledes publikum også forsøger at hjælpe performeren med at opretholde sit skuespil (Goffman, 1959, p. 28). Ud fra denne tankegang, forsøger mennesker at hjælpe med at opretholde hinandens roller og væremåde. Hvis vi forbinder denne tanke med tanken om lydighed, er det ikke svært at forestille sig, at der i en samtalebaseret erkendelsesproces nemt kan blive konstrueret en fortælling, som ikke nødvendigvis stemmer overens med måden, som fænomenet ellers fremtræder for personen i dennes hverdag. Filosofen Bruno Latour påpeger også, at det er vanskeligt for mennesker at protestere mod en forskers forståelse, når de er genstand for undersøgelse, samt at mennesker er gode til at opføre sig som forskeren ønsker (Latour if. Brinkmann & Kvale, 2009, p. 269f). Vi kan ud fra sådanne forestillinger være bekymrede for, hvilken viden, vi egentlig får, når vi som forskere er medskabende af den?

I forlængelse heraf kan vi også være bekymrede for den effekt det kan have, at vi er nysgerrige på noget bestemt. Selvom vi tilstræber den såkaldte bevidste naitivitet, der fokuserer på at forholde sig åbent og nysgerrigt (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 46-48), har det formentlig stadig en betydning, at vi som forskere fokuserer på noget bestemt. Vi forsøger at spørge ind til lærernes forståelse af alsidig udvikling, i stedet for specifikt at spørge efter, hvor meget de oplever, selvværd fylder i denne forbindelse. Alligevel får vi igennem vores opfølgende spørgsmål spurgt ind til selvværd og emner, der minder om, eller kan være relateret hertil. Selvom vi forsøger at tage højde for vores medskabende rolle gennem en tragtformet interviewguide, er vi jo stadig medskabere. Når lærerne eksempelvis ikke beskriver, hvorledes de kobler selvværd til faglighed, kan dette selvfølgelig være fordi det ikke er en del af deres forståelse. Omvendt kan det også udspringe af, at vi i interviewene i mindre grad spørger ind til deres fag-faglige arbejde, og i højere grad stiller opfølgende spørgsmål til elementer, der umiddelbart er mere direkte relateret til selvværd ifølge vores faglige forforståelse. Hvis forskeren således er medskaber af den kvalitative viden, så vil det, der kommer til syne, altså måden et fænomen fremtræder på, umiddelbart afhænge af, hvad vi fokuserer på. Så hvis vi stiller skarpt på selvværdet, vil det formentlig fylde meget, men gør vi ikke det, vil det formentlig ikke fylde så me-

get. Det kan tænkes, at hvis vi i interviewene fra start havde spurgt direkte til selvværd og deres arbejde hermed, ville vi have fundet noget helt andet. Nemlig at selvværd formentlig ville fylde en masse for lærerne, hvis vi kun spurgte ind til netop selvværd. Vi ville med Latours udtryk ikke tillade det fænomen vi undersøger at protestere (Latour, if. Kvale & Brinkmann, 2009, p. 270. Ikke tillade, at selvværd ikke fylder noget. Da forskeren altid har et fokus, er det dog umiddelbart uundgåeligt, at vi som forskere risikerer at rette fokus på noget, der ikke nødvendigvis er centralt for undersøgelsesdeltageren; men bliver det i kraft af forskerens fokus. Men igen – hvilken viden får vi så skabt i den kvalitative forskning, og måske især i det kvalitative interview, hvis det vi finder afhænger af, hvordan vi spørger? Og kan vi så egentlig sige noget om andres livsverden og oplevelse, hvis vi er nødt til at være medskabere i forståelsen heraf?

Vi har i dette afsnit forsøgt at pege på nogle problemer ved den kvalitative forsknings samskabende natur, og måske specielt interviewforskning. Omvendt er det medskabende aspekt også et vilkår, og umiddelbart også grundlaget for at kunne nå til en forståelse og fremkomme med noget viden. Som beskrevet i vores videnskabsteoretiske afsnit, er forforståelsen ifølge den eksistentielle hermeneutik netop forudsætningen for, at vi overhovedet kan forstå et fænomen eller en anden (Paahus, 2014, p. 243). Kun i forsøget på at nærme os den anden, gennem vores egen forforståelse, kan vi sålunde opnå en viden. Men i disse erkendelsesprocessers samskabende natur, er der også et paradoks om, at jo tættere vi forsøger at komme på andres livsverden i den kvalitative forskning, jo længere væk kommer vi måske samtidig fra den. For hvor tæt kan vi egentlig komme på en persons livsverden og oplevelse, hvis vi er medproducerende af den viden, og den fortælling der fremkommer i den kvalitative forskning?

Delkonklusion - Metodediskussion

I denne metodediskussion har vi først fokuseret på kvaliteten af vores undersøgelse, samt de overvejelser der er opstået løbende i processen vedrørende metode, etik og videnskab. Vi har forsøgt at sikre pålideligheden ved at være gennemsigtige om både metodiske og etiske overvejelser, og om vores subjektivitet. Vi har forsøgt at sikre validiteten af undersøgelsen ved at benytte et trianguleret design. Og endvidere ved at få valideret vores forståelse af undersøgelsesdeltagerne under selve interviewene,

samt bruge hinanden og vores vejleder til at validere de teoretiske tolkninger. Det er dog blevet tydeligt for os, at vi ikke har fået udnyttet vores triangulerede design til fulde, da vi ikke får valideret vores observationer i interviewene. Hvor naturvidenskaben fokuserer på generaliserbarhed i form af lovmæssigheder, omhandler generaliserbarhed i den kvalitative forskning nærmere at bidrage med vigtig ny viden - hvilket er idealet for nærværende speciale.

I metodediskussionen har vi ydermere berørt, hvorledes vi gennem specialet er kommet til en erkendelse af, at etik er en del af hele forskningsprocessen, også selvom forskningsemnet ikke er direkte personligt. Især bliver det etiske dilemma mellem hensynet til deltageren og hensynet til forskningen tydeligt, når vi i vores tolkninger går udover selvforståelsen. Vi har desuden rettet en generel kritik mod den kvalitative forsknings samskabende natur. For hvad er det for en viden, vi får (skabt), og kan vi nogensinde komme tæt på en andens livsverden, hvis vi er samskabende om erkendelsesprocessen?

Diskussion - Hvorfor fylder selvværd ikke?

Inden vi påbegyndte nærværende speciale, havde vi en forventning om, at selvværd ville fylde en del i folkeskolen. Som vi indledte dette speciale med, er selvværd et emne, der har fyldt meget i medie billedet de seneste år. Derudover har børn og unges trivsel generelt været et omdiskuteret emne, både i medierne, inden for politik og inden for det pædagogiske felt. Dette kombineret med vores erfaringer fra pædagogisk-psykologisk praktik, frivilligt arbejde og vores privatliv. Vi har her oplevet hvorledes lærere, forældre og elever efterlyser psykologisk viden om selvværd, og især hvordan det forbedres. Vi finder det derfor yderst interessant, at for de lærere vi har talt med, fylder selvværd umiddelbart ikke ret meget i folkeskolen. Vi vil derfor i denne del af diskussionen forsøge at forstå, hvorfor disse lærere måske ikke oplever, at selvværd fylder i skolen, når selvværd som emne umiddelbart er svært at komme unde om for tiden. I denne forbindelse vil vi forsøge at tage udgangspunkt i den større politiske og pædagogiske kontekst, som folkeskolen indskriver sig i. Indledningsvis i projektet beskrev vi, hvorledes skolen umiddelbart befinder sig i et politisk krydsfelt. I forsøget på at forstå, hvorfor selvværd umiddelbart ikke fyldte meget for lærerne, når vi havde forventet det modsatte, vil vi fokusere på dette krydsfelt. Vi vil her tage udgangspunkt i de to tankegange, der i disse år dominerer pædagogik og

uddannelsespolitik: den outcomeorienterede tilgang og den dannelsesorienterede tilgang.

Skolen i et pædagogisk og politisk krydsfelt

Den *outcomeorienterede tilgang* kaldes også den læringsmålsstyret tilgang (Moos, 2016, p. 28). Denne tilgang indebærer et større fokus på det målbare, hvor elevers præstationer måles og sammenlignes globalt (Szulevicz, 2016, p. 36). Elevers faglighed er blevet målbar, og politik, forskning og praksis går tæt hånd i hånd (ibid; Biesta, 2011, p. 41). Inden for denne tankegang er de primære pædagogiske værktøjer nationale mål og tests (Szulevicz, 2016, p. 38f). Tankegangen er, at gennem målstyring skal elevernes faglighed styrkes (ibid., p. 36). Her holdes skole og undervisere ansvarlige for elevernes læring, og skolen ledes ud fra data og evidens (ibid., p. 38f). Udover at lærer og skole ansvarliggøres, bliver eleven ansvarliggjort for egen læring i en neoliberal tid (ibid., p. 48; Davies & Bansel, 2007, pp. 250-252). Den outcomeorienterede tilgang er blevet kritiseret for at individualisere eleverne, samt kritiseret for at der kun fokuseres på læring, og ikke hvad der læres til (Szulevicz, 2016, p. 49).

Overfor den outcomeorienterede tilgang findes dannelsesstilgangen. *Den dannelsesorienteret tilgang* fokuserer på, at uddannelse er meget mere end læring og faglighed. Det er nemlig også ikke-målbare forhold som frihed, kritisk tænkning, demokrati og fællesskab (ibid., pp. 44, 50). Inden for den dannelsesorienterede tilgang er pædagogik et normativt spørgsmål (ibid., p. 45). Et spørgsmål der fokuserer på, hvad god uddannelse er, modsat den outcomeorienterede tankegang der beskæftiger sig med, hvor effektiv uddannelse kan blive (Biesta, 2011, p. 12f). En af fortalere inden for dannelsesstilgangen er Gert J. J. Biesta, som argumenterer for, at god uddannelse bør vægte de tre parametre 1) kvalifikation, 2) socialisering, og 3) subjektivering (Biesta, 2011, pp. 30-32). Sålunde at uddannelse både udvikler elevernes færdigheder, kundskaber og kompetencer, socialiserer eleven til at indgå i samfundet, samt udvikler den enkelte elev som et tænkende, handlende subjekt (ibid.). Den dannelsesorienterede tankegang omhandler sålunde, at individet både kan adskille sig fra de andre, men også sætte sig i andres sted, og sætte sig udover sig selv for andre og fællesskabets skyld (Moos, 2016, p. 38). Ud fra denne tankegang har den outcomeorienterede pædagogik for meget fokus på kvalifikationsaspektet og overser socialisering og subjektivering (Szulevicz, 2016, p. 47).

Ifølge pædagogisk sociolog Leif Moos, er det især den dannelsesorienterede tilgang, der har stået stærkt i dansk pædagogik, men den outcomeorienterede tilgang har siden årtusindskiftet haft stor politisk tilslutning, og er også tydelig i folkeskole-reformen fra 2013 (Moos, 2016, p. 26f). Den outcomeorienterede tilgangs popularitet er blevet stor i takt med globaliseringen og konkurrencesamfundet (ibid.). Moos påpeger dog også, at det er forsimplet at se skolen som blot værende skiftet fra en dannelsesorienteret skole til en outcomebaseret skole (ibid., p. 39f). I stedet bør skolen ses som værende i et politisk og pædagogisk krydsfelt, hvor flere tendenser kan være til stede samtidig (ibid.). Måske kan dette krydsfelt hjælpe os til at forstå, hvorfor vi på den ene side kunne tro, at selvværd ville fylde meget, og på den anden side fandt det modsatte.

Den pædagogiske tilgangs indflydelse på arbejdet med selvværd

Som nævnt har vi i et tidligere projekt arbejdet med emnet selvværd. Det blev her klart for os, at selvværdet i høj grad dannes i kontakten med andre, gennem at mennesket vurderes positivt af andre og oplever at være elsket (Harter, 2012, p. 17; Epstein, 1985, p. 302). Derudover blev det tydeligt, at det er centralt for selvværdet at opleve succes inden for områder, der er vigtige for en (Harter, 2012, p. 17; Mruk, 2013, p. 11f). Samtidig stod det klart, at selvværdet ikke kun bør baseres på oplevelser af succes, da det så risikerer at blive skrøbeligt og præstationsafhængigt (Mruk, 2013, p. 11; Epstein, 2006, pp. 70-73). Ud fra disse tanker har andre altså en stor betydning for individets selvværd. Med denne viden kan vi blive bekymrede for elevernes selvværd i nutidens uddannelsespolitik. Både folkeskolereformen, fokus på fagligheden, ansvar for egen læring og mængden af testning - altså en outcomepræget tilgang, fokuserer meget på præstationer. Tilgangen understøtter umiddelbart ikke andres positive vurderinger af en, og da alle elever ikke er fagligt lige dygtige, kan vi frygte, at mange børn ikke oplever succes. Hvis fokus for skolen er konkurrence og faglige resultater vil det formentlig kun være de dygtigste, der vil opleve succes og positive vurderinger i skolen, og de elever, der er dygtige nok, kan risikere at få et skrøbeligt, præstationsafhængigt selvværd. Umiddelbart fremstår en outcomeorienteret skole ikke som værende selvværdsunderstøttende. Hverken ud fra teorier om selv eller selvværd. Vores bekymring for elevernes selvværd i nutidens uddannelsespæ-

dagogik bliver styrket af, at der som nævnt er et stort fokus i medierne på børn og unges selvværd, samtidig med at vi har erfaret, at lærere, forældre og elevers søger psykologisk viden om selvværd og selvværdsfremme. Alligevel finder vi i vores speciale, som nævnt, ikke frem til, at selvværd fylder en masse for lærerne i vores undersøgelse. Hvorfor mon ikke?

Som det fremgår af vores tidligere analyse, fylder selvværd ikke ret meget for lærerne. I hvert fald ikke selvværd i den psykologiske forståelse af begrebet. I den psykologiske forståelse af selvværd, som at føle sig god nok og have en fornemmelse af værdi, fylder selvværdet først noget, når eleverne mangler det. Hvis lærerne først oplever, at selvværd fylder, hvis en elev mangler det, og de generelt kun oplever det fylde begrænset i skolen, kan det tænkes, at de fleste af deres elever umiddelbart ikke må have udfordringer med selvværdet. Det der umiddelbart fylder for lærerne er i stedet det sociale, at eleverne kan indgå i fællesskabet, og at de har det godt. Lærerne har en væsentlig bredere og mere social betoning af selvværdsbegrebet samtidig med, at de ikke fokuserer på succes, mestring eller præstation - elementer der teoretisk er relateret til selvværd.

Vi har også en anden mere kritisk tolkning af, hvorfor selvværd ikke fylder så meget som vi havde forventet. Vi finder det nemlig oplagt at stille spørgsmålstegn ved, om vi bare har tillagt selvværd for meget betydning? Måske bliver selvværdsbegrebet overflødigt, hvis det primært handler om at eleverne har det godt og kan indgå i det sociale og fællesskabet. Handler det i mindre grad om at hvile i sig selv, men derimod om at hvile i verden? Måske er det ikke selvværd der er vigtigt, men det sociale.

En dannelsesorienteret praksis i en outcomeorienteret skole

Hvor skolen politisk set i disse år i højere grad tilskriver sig en outcomeorienteret tilgang, vægter de lærere vi har talt med tilsyneladende den dannelsesorienterede tilgang. Begge lærere beskriver, at alsidig udvikling og skolens arbejde, handler om at komme hele vejen rundt om mennesket, og skabe hele mennesker (Søren, bilag 6, l. 45-52, 377-398; Lone, bilag 7, l. 31-48). De understreger især det sociale betydning, vigtigheden af at kunne indgå i fællesskabet, og fremtiden efter skolen, men også at eleverne kan hvile i sig selv og stå ved sig selv (Lone, bilag 7, l. 69-73, 678-

684, 929-941, 965-972; Søren, bilag 6, l. 234-246, 824-825, 910-915). Derudover påpeger lærerne også vigtigheden af, at elevernes tilegner sig faglig viden (Søren, bilag 6, l. 39-45; Lone, bilag 7, l. 31). Disse aspekter stemmer alle overens med den dannelsesorienterede tilgang, som vi har skitseret. Ydermere siger Søren ligefrem, at:

”folkeskolen er jo enten en, hvad hedder det, fag-faglig ting, det er også den personlige udvikling og dannelsen som jeg synes er ligeså vigtig. Og den glemmer man måske lidt i formålsparagraffen [...] jeg synes ikke man har så meget tid til det” (Søren, bilag 6, l. 45-58). Og han fortsætter: *”Som man måske burde. Fordi der er så mange faglige ting man skal igennem”* (Søren, bilag 6, l. 45-61).

Udover at vi ser dannelsesstankegangen implicit i lærernes udsagn, er det sålunde også en tankegang Søren selv beskriver. Som vi beskrev i analysen, så arbejder lærerne med mange aspekter, der understøtter selvværdet, selvom det umiddelbart ikke er et emne, der fylder for dem. Lærerne vil netop understøtte selvværdet, hvis de arbejder ud fra den dannelsesorienterede tilgang, hvor de vil have fokus på det sociale og fællesskabet. Områder der er vigtige for selvværdet. At arbejde med det sociale og fællesskabet bliver nemlig centralt, når selvværd ifølge selvværdsteoriene dannes i samspil med andre, og når selvværd med inspiration fra Hegel, Brinkmann og Tønnesvang også har en normativ dimension.

Selvom lærerne fortæller, at de prioriterer det hele menneske, samtaler med børnene og dannelse, fortæller de også begge om enkelte elever, der ikke føler sig gode nok. Hvis lærerne umiddelbart allerede arbejder selvværdsunderstøttende gennem deres fokus på det sociale og fællesskabet, er det tankevækkende, at enkelte elever alligevel har udfordringer med selvværdet. Da vi kun har begrænset viden om de enkelte elever, kan vi kun gisne om, hvorfor disse børn har udfordringer med selvværdet. Vi kan dog forestille os, at det måske har en betydning, at lærerne oplever, at det kan være svært at få tid til det sociale og dannelsesmæssige aspekt i skolen, når der disse år er stort fokus på det faglige, tests mv. (Søren, bilag 6, l. 45-61). Sålunde kan lærerne have en dannelsesorienteret tilgang, der i sig selv kan være selvværdsunderstøttende, men fordi skolen politisk er præget af en outcomeorienteret tilgang, kan det blive svært at praktisere det dannelsesmæssige aspekt. Ydermere kan en grund til, at enkelte af eleverne har udfordringer med selvværd, måske også findes

i hjemmet, og ikke kun i skolen. Disse er blot gisninger, og det skal derfor ikke ses som forklaring på, hvorfor de enkelte elever måske har udfordringer med selvværdet.

Vores projekt kan indikere, at selvom der i disse år, politisk set primært fokuseres på en outcomeorienteret tilgang til pædagogik, så arbejder nogle lærere muligvis ud fra en mere dannelsesorienteret tilgang. Således kan denne undersøgelse måske være et eksempel på det, som Leif Moos netop beskriver som, at pædagogik og skoletænkning altid har været underlagt flere tendenser samtidig (Moos, 2016, p. 41).

At arbejde med selvværd i krydsfeltet

Hvor vi i det ovenstående har karakteriseret, hvorledes skolen er underlagt flere tendenser samtidig, vil vi i det følgende give et bud på, hvorledes der bedst kan arbejdes med at understøtte selvværdet i et sådant krydsfelt. Som vi har behandlet ovenfor, så har lærerne i vores undersøgelse en overvejende dannelsesorienteret praksis, hvor de ikke fortæller om et fokus på præstation, konkurrence og resultater. Ifølge Lone er det ligefrem noget, der hurtigt skal glemmes igen, da de ikke bidrager med noget positivt (Lone, bilag 7, l. 904). Da den dannelsesorienterede tilgang, som nævnt, også fokuserer på at danne individet til at kunne indgå i fællesskabet, og hermed også fokuserer på det sociale, vil den dannelsesorienterede praksis kunne understøtte selvværdet helt automatisk. Dette fordi selvværd, som tidligere beskrevet, nærmere er noget der skabes derude, snarere end noget der skabes inde i selvet. Dog finder vi også i vores analyse, at der er et centralt aspekt for selvværd, som lærerne ikke relaterer til deres daglige arbejde med selvværd. Nemlig aspektet omhandlende succes, mestring og kompetence. Dette finder vi både interessant, men også bekymrende, da folkeskolen har gode muligheder for at tydeliggøre, hvornår børnene lykkedes. Som nævnt er det netop vigtigt for selvværdet at have en oplevelse af succes (Harter, 2012, p. 17; Mruk, 2013, p. 11f). Det er her vigtigt at være opmærksom på, at vi i vores interviews primært spørger ind til lærernes syn på, og arbejde med selvværd og alsidig udvikling, og i mindre grad det faglige. Vi kan derfor være medskabere af, at lærerne ikke beskriver selvværd i forhold til faglighed og kompetencer. Vi kan desuden forestille os, at lærerne implicit i deres arbejde med at lære børnene noget, giver dem kompetencer og mestringsfærdigheder, og derigennem får børnene en oplevelse af at lykkes. Endvidere kan vi forestille os, at børnene kan opleve succes, hvis lærerne giver dem ros og feedback på det faglige – hvilket begge lærere har en oplevelse

af, at de gør (Lone, bilag 7, l. 1030-1036). Når vi så i vores observationer ser, at lærerne kun begrænset roser, kan dette indikere, at lærerne måske roser mindre, end de selv oplever. Det er her som tidligere nævnt vigtigt, at vi ikke udleder noget generelt om, at lærerne ikke roser - især når der er stor forskel på Søren's ros eller mangel på samme i matematik og idræt. Hvis lærerne kun i begrænset omfang roser, og tests umiddelbart er noget der glemmes, kan vi være bekymrede for om lærere i en travl hverdag ikke får tydeliggjort for børnene, hvornår de lykkedes. Tønnesvang beskriver, at læring kan være en frustrerende oplevelse, da eleven konstant udfordres (Tønnesvang, 2002a, pp. 107-109). Vi kan her blive i tvivl om, hvorvidt eleverne rent faktisk oplever mestring og at lykkes med noget, hvis de konstant udfordres i deres skoletid. Når det ifølge teorierne om selvværd og ifølge Tønnesvang er vigtigt for børnenes selvværdsfølelse, at de netop oplever mestring og succes, bliver det vigtigt at få tydeliggjort børns succeser i skolen. Tidligere i diskussionen beskriver vi, at vi er bekymrede for, at den outcomeorienterede tilgang med sit fokus på konkurrence, resultater og præstation risikerer at give et skrøbeligt selvværd. Men måske kan den outcomeorienterede tilgang nærmere supplere den dannelsesorienterede. Hvor den dannelsesorienterede tilgang i forvejen understøtter selvværdet ved at fokusere på det sociale, kan vigtigheden af, at eleverne oplever succes måske blive overset. Det kan tænkes, at elementerne fra den outcomeorienterede tilgang såsom individuelle læringsmål og testning, kan være med til at konkretisere og tydeliggøre over for børnene, at de udvikler sig, og herigennem give dem oplevelsen af at lykkes med noget. Som tidligere nævnt er det dog vigtigt, at selvværdet ikke kun bygges på succes, da det så bliver skrøbeligt. Hvis lærerne i deres arbejde skal understøtte elevernes selvværd, er det derfor vigtigt, at de fortsat fokuserer på det sociale og at give børnene positive vurderinger. Derudover kan de med fordel underbygge selvværdet yderligere, ved at gøre det tydeligt for børnene, at de også fagligt lykkes med noget, kan mestre noget, og oplever succes. Vi kan herudfra også få den tanke, at hvis eleverne konstant udfordres i skolen, og derfor ikke selv oplever at de lykkes, kan eleverne få lavt selvværd. Dette selvom lærerne i øvrigt arbejder selvværdsunderstøttende.

I ovenstående har vi givet et bud på, hvorfor selvværd ikke fyldte mere for lærerne i vores undersøgelse. Et andet bud kan være, at selvværd måske ikke er så vigtigt, som vi havde antaget. Måske har vi bare tillagt selvværd en stor betydning, uden at det egentlig er vigtigt. Det kan både være, at selvværd ikke er betydningsfuldt for lærerne i undersøgelsen og for folkeskolen generelt, men også at selvværd

generelt bare ikke er vigtigt. Måske udspringer vores forestilling om, at selvværd fylder noget fra en mulig diskurs om, at selvværd er vigtigt for at have det godt. En diskurs der også lader til at dominere i den offentlige debat, som beskrevet indledningsvist. En sådan diskurs kan indskrive sig i en mere generel tendens i samfundet, hvor problemstillinger individualiseres. Vores undersøgelse kan indikere, at vi for at have det godt, ikke skal fokusere på selvværd, men derimod på fællesskabet.

Delkonklusion - Diskussion

I denne del af diskussionen har vi fokuseret på, hvorfor selvværd ikke fyldte så meget, som vi havde forventet. Vi har her forsøgt at belyse dette spørgsmål gennem et perspektiv, der betragter folkeskolen som en del af et pædagogisk og politisk krydsfelt. Politik er især præget af en outcomeorienteret tilgang, som med et ensidigt fokus på præstation, kan risikere at give et skrøbeligt selvværd. Herudfra vil (lavt) selvværd antageligt fylde i folkeskolen. I praksis ser vi dog, at der stadig dominerer en dannelsesorienteret tilgang hos de lærere, som vi har talt med, hvorfor de i deres arbejde med dannelse også implicit arbejder med at understøtte et godt selvværd. Vi tænker dog, at lærerne med fordel kunne bruge nogle elementer fra den outcomeorienterede tilgang til at understøtte selvværdet, men disse må dog ikke stå alene. Eksempelvis kunne lærerne bruge den store mængde af obligatoriske test til at illustrere, hvorledes børnene udvikler sig, og herigennem give dem en oplevelse af succes. Skolen har gode forudsætninger for dette, og det er formentlig også vigtigt at opleve man mestrer noget, når skolen kræver at eleverne konstant udfordres og bliver bedre. Noget der måske især er gældende i nutidens skole med fokus på præstation. For hvornår kan eleverne så føle, at de har gjort det godt nok? Og endvidere, hvornår vil eleverne føle, at de *selv* er gode nok?

Konklusion

I det følgende vil vi forsøge at konkludere på specialet. Vores undren er oprindeligt udsprunget fra erfaringer fra praktik og den offentlige debat, og bygger videre på et tidligere projekt om selvværd. I specialet har vi været nysgerrige på følgende problemformulering og dertilhørende underspørgsmål:

Oplever folkeskolelærere, at selvværd fylder i folkeskolen i dag? Og hvordan arbejder lærerne med skolebørns selvværd? 1) *Hvordan kan nogle dominerende forståelser af selvbegrebet, i pædagogik og psykologi gennem tiden, belyse selvværdsbegrebet?* 2) *Hvad forstår lærere ved selvværd? Og ser lærere arbejdet med selvværd som en del af deres arbejde med elevernes alsidige udvikling?*

Projektet har rod i en eksistentiel fænomenologisk og hermeneutisk forståelse af videnskab, hvis mål er at forstå snarere end forklare. Mennesket anses her for altid at have en forforståelse, som er grundlaget for at kunne forstå, men som forskeren også bør prøve at være bevidst om og forsøge at udfordre. Ydermere bør forskeren gå til sagen selv. Vi valgte derfor at udfordre den faglige forforståelse, som vi har med os fra forrige projekt, ved at inddrage Geroge W. F. Hegels, Jean-Jacques Rousseau og Michel Foucaults forståelser af selvet. Derudover inddrogede vi Jan Tønnesvangs selv-selvobjektteori og Svend Brinkmanns kritiske tankegang om selvet. Endvidere valgte vi at lave en empirisk undersøgelse med to undersøgelsesdeltagere. Undersøgelsen havde et trianguleret design bestående af en indledende deltagerobservation, et semistruktureret interview, og eventuelt en opfølgende observation. Disse blev efterfølgende tolket på et selvforståelsesniveau, et kritisk common-senseniveau og en teoretisk læsning.

I den teoretiske del af projektet fokuserede vi på spørgsmålet: *hvordan kan nogle dominerende forståelser af selvbegrebet, i pædagogik og psykologi gennem tiden, belyse selvværdsbegrebet?* Her fandt vi, at selvbegrebet er komplekst. Selvet kan både anses som noget, der findes og som en bestemt social og kulturel praksis. Ydermere kan selvet anskues som noget der kommer indefra, eller som noget der skabes ude i verden. Selvværdsbegrebets kompleksitet kan umiddelbart genfindes i selvbegrebets. Endvidere kan nogle forståelser af selvet kaste et nor-

mativt lys over selvværdsbegrebet, hvor selvværd dannes og understøttes ude i det sociale, og ikke inde i den enkelte.

I den empiriske del af projektet koncentrerede vi os bl.a. om underspørgsmålet: *hvad forstår lærere ved selvværd? Og ser lærere arbejdet med selvværd som en del af deres arbejde med elevernes alsidige udvikling?* Her kom vi frem til, at lærerne umiddelbart har en bred forståelse af selvværd, hvor de især lægger vægt på det sociale og indgåelsen i fællesskabet. Lærerne kobler besynderligt nok ikke faglighed, succes og kompetence til selvværd. Lærerne anser umiddelbart selvværd for at være en mindre del af deres arbejde med alsidig udvikling.

I analysen fokuserer vi også på vores problemformulering: *oplever folkeskolelærere, at selvværd fylder i folkeskolen i dag? Og hvordan arbejder lærerne med skolebørns selvværd?* Her fandt vi, at selvværd i den psykologiske forståelse som at føle sig god nok, ikke fyldte ret meget for lærerne. Selvværd fylder umiddelbart først noget i skolen, når det mangler. Derimod fylder det for lærerne, at eleverne har det godt. Ydermere fandt vi, at lærerne i deres arbejde understøtter selvværdet, når de fokuserer på tryghed, rummelighed og fællesskab samt en god lærer-elevrelation. Lærerne oplevede desuden, at de i deres arbejde roste meget, men i vores observationer så vi dem kun rose begrænset. Lærerne fortæller dog også, at de oplever sig presset på tid i deres arbejde.

I løbet af specialeprocessen er der opstået flere overvejelser om metode, etik, videnskab og vores undersøgelses fund. Det er blevet tydeligt for os, at vi ikke får udnyttet vores triangulerede design til fulde i undersøgelsen. Derudover er det blevet tydeligt, hvorledes etiske problemstillinger er en del af hele forskningsprocessen, især når vi går udover lærernes selvforståelse i analysen. Ydermere er der opstået kritiske overvejelser om kvalitativ forsknings samskabende natur, for hvad det er for en viden vi får (skabt)? Slutteligt har vi i specialet set nærmere på, hvorfor selvværd mon ikke fyldte så meget for lærerne, som vi havde forventet. Dette kan skyldes, at lærerne i undersøgelsen måske arbejder ud fra en dannelsesorienteret tilgang, selvom skolens uddannelsespolitisk er inspireret af en outcomeorienteret tilgang. En dannelsesorienteret tilgang vil netop i sig selv kunne understøtte selvværdet. At selvværd ikke fyldte ret meget, kan også være fordi selvværd bare ikke er så vigtigt som vi troede.

Ud fra vores fund i nærværende speciale, kan vi undre os over, hvorvidt det giver mening at tale om et selvværdsbegreb?

Bilag: Procesbeskrivelse

I det følgende vil vi beskrive, hvordan specialeprocessen har forløbet. Vores fokus vil primært være på de udfordringer, vi har mødt, og hvordan vi har forsøgt at løse disse. For et år siden havde vi som psykologistuderende netop færdiggjort vores pædagogisk-psykologiske praktik. Dette gav anledning til refleksioner om, hvad der var særlig vigtigt at nå dette sidste år, inden vi ville blive færdige som psykologer. Især ét emne er vi flere gange stødt på i vores praktikperiode, og derudover også i vores frivillige arbejde med unge. Nemlig *selvværd*. Især er vi ofte blevet mødt med spørgsmålet, hvordan kan man forbedre (lavt) selvværd? Selvom emnet lader til at fylde en del inden for både forsknings- og populærlitteratur, i den offentlige debat og i daglig tale, så er emnet selvværd ikke noget, der har optrådt på vores studie. Da vi således ikke følte os tilstrækkeligt kvalificerede til at besvare spørgsmålet, valgte vi derfor at dykke ned i emnet og beskæftige os hermed i det sidste år af vores studietid. En fordybelse, der blev muliggjort af, at vi både på 9. og 10. semester skulle skrive selvvalgte projekter. Ved introduktion til 9. semester blev vi anbefalet at beskæftige os med samme emne på begge semestre, og herunder at betragte 9. semesterprojektet som et forarbejde til specialet; da specialeprocessen ofte er for presset, når den nu kun varer fire måneder. Vi blev af vores undervisere, hvoraf en også var vores vejleder på 9. semesterprojektet, informeret om muligheden for at lave et teoretisk 9. semesterprojekt. For at kunne belyse vores daværende interesse i, hvordan man kan arbejde selvværdsfremmende, måtte vi først belyse selvværd som et psykologisk begreb. I efteråret skrev vi derfor projekt ud fra problemformuleringen: *hvordan kan vi forstå og undersøge det psykologiske begreb selvværd?*

Efter færdiggørelse af 9. semesterprojektet var vi af den overbevisning, at det lå lige for at undersøge, hvordan man så kan arbejde med at forbedre selvværdet. Med vores interesse inden for det pædagogisk-psykologiske område, ville vi her fokusere på, hvordan der kan arbejdes med at forbedre børns selvværd i skolen. Vi løb her ind i nogle udfordringer. Først og fremmest oplevede vi, at der har været skiftende udmeldinger fra studiet. Som sagt, blev vi ved starten af 9. semester flere gange anbefalet at skrive om det samme emne hele året, og inddrage forarbejdet fra 9. semester i specialet – godt nok i en omskrevet form i henhold til specialets problemformulering eller ved at referere til vores eget arbejde i forrige projekt. Ved specialeintroduktionen blev der ikke formidlet noget om kravet om progression eller krav til

mængden af ny litteratur i specialet. Det blev dog gjort klart, at litteratur skulle godkendes af vejleder. Der skal selvfølgelig være progression gennem en uddannelse, men da det ikke klart er blevet formidlet, hvorledes uddannelsens krav om progression skal indfries, løb vi derfor ind i udfordringer under specialeprocessen. Ved starten af 10. semester blev vi af vores specialevejleder gjort bekendte med, at vi kun i begrænset omfang måtte trække på vores forrige projekt, og at vi var nødsaget til at inddrage ny litteratur, da vi ellers risikerede ikke at opfylde studieordningens krav om progression. Da vi fra 9. til 10. semester har skiftet vejleder, blev vi opmærksomme på, hvordan der er områder af studieordningen, der er op til vejleders vurdering. Dette skabte udfordringer, som vi med hjælp fra vejleder har løst ved at gentænke vores speciale. Dette var en tidskrævende proces, og der gik endvidere lang tid med at afklare, hvilke udmeldinger, der var gældende. Dette blev afklaret gennem vejleders kontakt til studienævnsformanden. Konklusionen blev at vi, som oprindeligt planlagt, ikke kunne basere specialet på den tidligere litteratur fra 9. semesterprojektet, ved at bruge dette på en ny måde i en empirisk undersøgelse. For at sikre progressionen skulle vi i stedet skrive specialet på baggrund af overvejende ny litteratur. Vores forsøg på at give os selv gode forudsætninger for specialeskrivningen gennem forarbejdet på 9. semester, skabte pludselig en stor udfordring for os. For hvilken teori skulle vi nu anvende, når vores forståelse og udgangspunkt var funderet i den tidligere anvendte teori, som var noget af den mest udbredte og relevante teori om emnet? Efter at have taget denne udfordring op, blev det i vores samtaler med vejleder tydeligt, at vi på to områder formentlig havde sprunget et led over. For at kunne beskæftige os med selvværd måtte vi gå et led tilbage og behandle selvbegrebet, hvilket kunne udbygge vores viden og forståelse af selvværd. Derudover ville vi gå fra at have undersøgt, hvad selvværd er, og videre til leddet, hvordan man arbejder med det i skolen. Men heri ligger umiddelbart en antagelse om, at selvværd er noget, der bliver arbejdet med i skolen, og noget der bør arbejdes med. Vi måtte derfor først undersøge, om lærerne egentlig oplever, at selvværd fylder noget i deres arbejde, før vi kunne fokusere på, hvordan de arbejder med det. Vi har derfor i specialet løbende ændret vores fokus til i højere grad at fokusere på det mere åbne spørgsmål, om lærerne oplever, at selvværd fylder noget i deres arbejde, men samtidig også bibeholdt et fokus på deres arbejde med selvværd. Dette har betydet, at vi løbende har vendt tilbage til vores problemformulering og interviewguide og foretaget ændringer, hvilket har medført at dele af projektets teoretiske fundament blev irrelevante og måtte

erstattes af ny teori. Der er sålunde gået megen arbejdstid med at nå fra vores forrige fokus til det nye. En proces der resulterede i, at en i forvejen tidspresset specialeproces på kun fire måneder, blev yderligere tidspresset for os i nærværende speciale.

Som følge af risikoen for lockout af lærere i forbindelse med overenskomstforhandlingerne i foråret, stødte vi ind i endnu en udfordring. Dette da vores empiriske materiale var planlagt til at finde sted i denne periode. Ud over at have udfordringer med at finde informanter, blev vi tidspresset på at få aftaler i hus inden lockouten. Vi var derfor nødsaget til at placere observationer og interviews på samme dag, da vi endelig fik kontakt til undersøgelsesdeltagere, for at sikre, at vi rent faktisk kunne nå at indhente den ønskede empiri. Noget som jævnfør metodediskussionen grangiveligt kan have forringet udnyttelsen af det triangulerende design.

Som ovenstående indikerer, har vi i nærværende speciale mødt en række udfordringer, som vi har måttet tage op. Allesammen udfordringer der til tider har skabt travlhed og bekymringer, men samtidig udfordringer som har givet os et stort læringsmæssigt udbytte. Et udbytte der både knytter sig til det faglige aspekt, men mindst lige så meget til det personlige og relationelle.

Pensumoppgørelse

Litteratur i alt: 1758 sider

Heraf genbrugt litteratur (markeret med *): 650 sider

- Bertelsen, P. (2002). Realismens begreb om selvet. In P. Bertelsen, M. Hermansen & J. Tønnesvang (Eds.), *Vinkler på selvet – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien* (pp. 61-95). Århus: Forlaget Klim. [35 s]
- *Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Århus: Forlaget Klim (pp. 12-38). [27 s]
- Branden, N. (2006). Nurturing Self-Esteem in Young People. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem – Issues and Answers* (pp. 238-243). New York: Psychology Press [6 s]
- Brinkmann, S. (2005). Selvrealiseringens etik. In S. Brinkmann & C. Eriksen (Eds.), *Selvrealisering – Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur* (pp. 41-64). Århus: Forlaget Klim. [24 s]
- *Brinkmann, S. (2011). *Identitet - Udfordringer i forbrugersamfundet*. Århus: Forlaget Klim (pp. 17-54, 73-101). [67 s]
- *Brinkmann, S. (2012). Forståelse og fortolkning. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori – I statskundskab, sociologi og forvaltning* (2. ed., pp. 67-96). København: Hans Reitzels Forlag. [30 s]
- Brinkmann, S. (2014). *Stå Fast - Et opgør med tidens udviklingstrang*. København: Gyldendal Business (pp. 7-68). [62 s]
- Brinkmann, S. (2016). *Ståsteder - 10 gamle ideer til en ny verden*. København: Gyldendal Business (pp. 7-104). [98 s]
- *Berg-Sørensen, A. (2012). Hermeneutik og fænomenologi. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori – I statskundskab, sociologi og forvaltning* (2. ed., pp. 215-244). København: Hans Reitzels Forlag. [30 s]
- Covington, M. V. (2006). How Can Optimal Self-Esteem Be Facilitated in Children and Adolescents by Parents and Teachers? In M. H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem – Issues and Answers* (pp. 244-250). New York: Psychology Press. [7 s]
- Crocker, J. (2006a). What is Optimal Self-Esteem? In M. H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem Issues and Answers* (pp. 119-124). New York: Psychology Press. [6 s]
- Crocker, J. (2006b). Having and Pursuing Self-Esteem: Costs and Benefits. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem Issues and Answers* (pp. 274-279). New York: Psychology Press. [6 s]
- Dweck, C. (2016). Praise the effort, not the outcome? Think again. *The Times Educational Supplement* (5182), 1-3. [3 s]
- *Epstein, S. (2006). Conscious and Unconscious Self-Esteem from the Perspective of Cognitive-Experimental Self-Theory. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem – Issues and Answers* (pp. 69-76). New York: Psychology Press. [8 s]
- *Flyvbjerg (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry* 12 (2), 219-245. [27 s]
- Fog, J. (1992). Den moralske grund i det kvalitative forskningsinterview. *Nordisk psykologi*, 6 (3) 212-229. [18 s]

-
- Grolnick, W. S. & Beiswenger, K. L. (2006). Facilitationg Children's Self-Esteem: The Role of Parents and Teachers. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem – Issues and Answers* (pp. 230-237). New York: Psychology Press. [8 s]
- Hansen, J. T. (2001). *Selvet som rettethed - en teori om noget af dét, der driver og former menneskeliv*. Århus: Forlaget Klim (pp. 59-89, 105-162, 193-207). [104 s]
- *Harter, S. (2012). *The Construction of the Self* (2. ed.). New York: The Guildford Press (pp. 1-26). [26 s]
- Hjort, B. G. (2005). Når livet bliver én lang eksamen – Kritiske bemærkninger om selvrealisering. In S. Brinkmann & C. Eriksen (Eds.), *Selvrealisering – Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur* (pp. 211-231). Århus: Forlaget Klim. [21 s]
- Jonasson, C. (2012). På vej ind i felten – De indledende skridt som deltagerobservatør. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 61-75). København: Hans Reitzels Forlag. [15 s]
- Kvale, S. (2004). Frigørende pædagogik som frigørende til forbrug. In J. Krejsler (Ed.), *Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker* (pp. 32-62). København: Hans Reitzels Forlag. [31 s]
- *Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview – Introduktion til et håndværk* (2. ed.). København: Hans Reitzels Forlag (pp. 17-98, 119-162, 199-242, 259-292). [204]
- Krejsler, J. (2004a). Introduktion: Når uddannelse rammes af individualisering. In J. Krejsler (Ed.), *Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker* (pp. 7-31). København: Hans Reitzels Forlag. [25 s]
- Krejsler, J. (2004b). Pædagogiske spil med personligheden som indsats – Om den lærende, selvets teknikker og muligheder for at tænke anderledes. In J. Krejsler (Ed.), *Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker* (pp. 63-88). København: Hans Reitzels Forlag. [26 s]
- Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?* København: Hans Reitzels Forlag (pp. 25-45). [21 s]
- *Mruk, C. J. (2013). *Self-Esteem and Positive Psychology* (4. ed.). New York: Springer Publishing Company (pp. ix-xiii, 1-29, 137-179). [70 s]
- Nielsen, K. (2004). Eleverfaringer og gruppearbejdes blinde vinkler – Gruppearbejde som disciplinering til fleksibilitet? In J. Krejsler (Ed.), *Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker* (pp. 108-134). København: Hans Reitzels Forlag. [27 s]
- Nielsen, K. (2005). Frelserpædagogik og selvrealisering – moderne bekendelsesformer i dansk pædagogik. In S. Brinkmann & C. Eriksen (Eds.), *Selvrealisering – Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur* (pp. 65-88). Århus: Forlaget Klim. [24 s]
- Paahus, M. (2014). Hermeneutik. In F. Collin & Kjøppe, S. (Eds.), *Humanistisk videnskabsteori* (3. ed., pp. 223-263). København: Lindhardt og Ringhof Forlag A/S. [41 s]
- Pedersen, M. (2012). Triangulær validering – Samspelet mellem deltagerobservationer og kvalitative interview. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen

-
- (Eds.), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 121-133). København: Hans Reitzels Forlag. [13 s]
- *Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012). En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 11-25). København: Hans Reitzels Forlag. [15 s]
- Saugstad, T. (2004). Vejledning og intimitetstyranni. In J. Krejsler (Ed.), *Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker* (pp. 89-107). København: Hans Reitzels Forlag. [19 s]
- Saugstad, T. (2005). Selvrealisering gennem livslang læring og forbrug. In S. Brinkmann & C. Eriksen (Eds.), *Selvrealisering – Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur* (pp. 187-211). Århus: Forlaget Klim. [25 s]
- Sommer, D. (2010). *Børn i senmoderniteten – barndomspsykologiske perspektiver*. København: Hans Reitzels Forlag (pp. 143-177). [35 s]
- *Spaten, O. M. (2010). Når vi snakker med børn – om selvværd, ros og ris. In O. M. Spaten, *Når forældre og professionelle snakker med børn* (pp. 4-26). Aalborg: Forlaget CHREB. [23 s]
- Spaten, O. M. (2014). Identitet og selvopfattelse som psykologiske begreber. In O. M. Spaten (Ed.), *Unge identitet og selvopfattelse. Kvalitative og kvantitative studier – aktuel empirisk forskning* (pp. 5-28). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. [24 s]
- *Spradley, J. P. (2012). Deltagerobservation. B. Nake (Transl.). In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 39-60). København: Hans Reitzels Forlag. [22 s]
- Stern, D. N. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels forlag (pp. 11-210). [200 s]
- Szulewicz, T. (2015). Deltagerobservation. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative Metoder – En grundbog* (2. ed., pp. 81-96). København: Hans Reitzels Forlag [16 s]
- *Szulewicz, T. (2016). *FAQ om Uro*. København: Hans Reitzels Forlag (pp. 9-50). [42 s]
- Sæther, N. Ø. (2005). Selvrealiserings patologi. In S. Brinkmann & C. Eriksen (Eds.), *Selvrealisering – Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur* (pp. 89-108). Århus: Forlaget Klim. [20 s]
- *Tanggaard, L. (2012). Validitet i forbindelse med deltagerobservationer. In M. Pedersen, J. Klitmøller, & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 201-211). København: Hans Reitzels Forlag. [11 s]
- *Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative Metoder – En grundbog* (2. ed., pp. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag [25 s]
- Tønnesvang, J. (2002a). *Selvet i pædagogikken - selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik*. Århus: Forlaget Klim (pp. 79-130). [52 s]
- Tønnesvang, J. (2002b). Selvet og de almenpædagogiske professionskompetencer. In P. Bertelsen, M. Hermansen & J. Tønnesvang (Eds.), *Vinkler på selvet – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien* (pp. 213-244). Århus: Forlaget Klim [32 s]
-

-
- Tønnesvang, J. (2006). Selvrealisering som bipolarart fænomen. In S. Brinkmann & C. Eriksen (Eds.), *Selvrealisering – kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur* (pp. 251-279). Århus: Forlaget Klim [29 s]
- Zahavi, D. (2014). Fænomenologi. In F. Collin & Køppe, S. (Eds.), *Humanistisk videnskabsteori* (3. ed., pp. 187-222). København: Lindhardt og Ringhof Forlag A/S. [36 s.]
- *Wistoft, K. (2012). *Trivsel og selvværd – Mental sundhed i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag (pp. 9-53). [45 s]

Referenceliste

- Askgaard, S. W. (2017). *10 gode råd: Sådan styrker du dit barns selvværd*. ALT, 22.11.2018. Tilgået 06.06.2018 fra <https://www.alt.dk/boern/saadan-styrker-du-dit-barns-selvvaerd>
- Bandura, A. (1978). The Self system in Reciprocal Determination. *American Psychologist*, 33, 344-358
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – the Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Århus: Forlaget Klim.
- Brinkmann, S. (2005). Selvrealiseringens etik. In S. Brinkmann & C. Eriksen (Eds.), *Selvrealisering – Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur* (pp. 41-64). Århus: Forlaget Klim.
- Brinkmann, S. (2011). *Identitet - Udfordringer i forbrugersamfundet*. Århus: Forlaget Klim.
- Brinkmann, S. (2012). Forståelse og fortolkning. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori – I statskundskab, sociologi og forvaltning* (2. ed., pp. 67-96). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2014). *Stå Fast – Et opgør med tidens udviklingstrang*. København: Gyldendal Business.
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative Metoder – En grundbog* (2. ed., pp. 463-479). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2016). *Ståsteder - 10 gamle ideer til en ny verden*. København: Gyldendal Business.
- Berg-Sørensen, A. (2012). Hermeneutik og fænomenologi. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori – I statskundskab, sociologi og forvaltning* (2. ed., pp. 215-244). København: Hans Reitzels Forlag.
- Boesgaard, M. A. (2017). *Kæmper du med lavt selvværd? Her er redskaberne til at få det bedre med dig selv*. WOMAN, 23.04.2018. Tilgået d. 06.06.2018 fra <https://woman.dk/dit-liv/kaemper-du-med-lavt-selvvaerd-her-er-redskaberne-til-at-faa-det-bedre-med-dig-selv>
- Crocker, J. (2006a). What is Optimal Self-Esteem? In M. H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem Issues and Answers* (pp. 119-124). New York: Psychology Press.
- Crocker, J. (2006b). Having and Pursuing Self-Esteem: Costs and Benefits. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem Issues and Answers* (pp. 274-279). New York: Psychology Press.
- Davies, B. & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20 (3), 247-259. DOI: 10.1080/09518390701281751.
- DR1 (2018). *Sundhedsmagasinet - Selvværd*. Sendt 02.02.2018. Tilgået d. 06.06.2018 fra <https://www.dr.dk/tv/se/sundhedsmagasinet/sundhedsmagasinet-3/sundhedsmagasinet-2018-02-06#!/>
- DR3 (2018). *De perfekte piger (1:6)*. Sendt 02.05.2018. Tilgået d. 06.06.2018 fra <https://www.dr.dk/tv/se/de-perfekte-piger/-/de-perfekte-piger-1-6#!/00:01>

-
- DR P1 (2018). *Far der er noget vi skal tale om 5:5 – med Morten Albæk*. Sendt d. 17.03.2018. Tilgået d. 06.06.2018. fra <https://www.dr.dk/radio/p1/far-der-er-noget-vi-skal-tale-om/far-der-er-noget-vi-skal-tale-om-5-5>
- Dweck, C. (2016). Praise the effort, not the outcome? Think again. *The Times Educational Supplement* (5182), 1-3.
- Epstein, S. (1973). The Self-Concept Revisted – Or a Theory of a Theory. *American Psychologist* 28 (5), 404-416.
- Epstein, S. (1985). The Implications of Cognitive-experiential Self-theory for Research in Social Psychology and Personality. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 15 (3), 283-310.
- Epstein, S. (2006). Conscious and Unconscious Self-Esteem from the Perspective of Cognitive-Experimental Self-Theory. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem – Issues and Answers* (pp. 69-76). New York: Psychology Press.
- Flyvbjerg (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry* 12 (2), 219-245.
- Folkeskoleloven (2017). *Kapitel 1 – Folkeskolens formål*. Tilgået d. 06.06.2018 fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651#id022b0e44-841e-4caf-9378-363beeaf94c1>
- Folkeskoleloven (1993). *Kapitel 1 – Folkeskolens formål*. Forslag til Lov og folkeskolen – vedtaget d. 23/6-1993. Tilgået d. 06.06.2018 fra <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/199212K00270>
- Fog, J. (1992). Den moralske grund i det kvalitative forskningsinterview. *Nordisk psykologi*, 6 (3) 212-229.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture – Cultivating vulnerability in an uncertain age*. London: Routledge.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books.
- Hansen, J. T. (2001). *Selvet som rettethed – en teori om noget af dét, der driver og former menneskeliv*. Århus: Forlaget Klim.
- Harter, S. (2006). Developmental and Individual Difference Perspectives on Self-Esteem. In D. K. Mroczek, & T. D. Little (Eds.), *Handbook of Personality Development* (pp. 311-334). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Ink., Publishers.
- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self* (2. ed.). New York: The Guildford Press.
- Hebsgaard, T. (2017). *Millennials får skyld for at være forkælede, selvoptagede og ulykkelige på deres job. Virkeligheden er lidt øhm, anderledes*. Zetland, 16.08.2017. Tilgået 06.06.2018 fra <https://www.zetland.dk/historie/s8dMEVjb-ae6XddK5-55683>
- Jonasson, C. (2012). På vej ind i felten – De indledende skridt som deltagerobservatør. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 61-75). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview – Introduktion til et håndværk* (2. ed). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. ed). København: Hans Reitzels Forlag.
- Krejsler, J. (2004). Pædagogiske spil med personligheden som indsats – Om den lærende, selvets teknikker og muligheder for at tænke anderledes. In J. Krejsler
-

-
- (Ed.), *Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker* (pp. 63-88). København: Hans Reitzels Forlag.
- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological Psychology – Theory, Research and Method*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Mead, G. H. (1934/2005). *Sindet, selvet og samfundet - fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Milgram (1963) Behavioral Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67. 371-378
- Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?* København: Hans Reitzels Forlag.
- Mruk, C. J. (2013). *Self-Esteem and Positive Psychology* (4. ed.). New York: Springer Publishing Company.
- Nielsen, K. (2005). Frelserpædagogik og selvrealisering – moderne bekendelsesformer i dansk pædagogik. In S. Brinkmann & C. Eriksen (Eds.), *Selvrealisering – Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur* (pp. 65-88). Århus: Forlaget Klim.
- Paahus, M. (2003). Hermeneutik. In F. Collin & S. Køppe (Eds.), *Humanistisk Videnskabsteori* (2. ed., pp. 109-138). København: Danmarks Radios Forlag.
- Paahus, M. (2014). Hermeneutik. In F. Collin & Køppe, S. (Eds.), *Humanistisk videnskabsteori* (3. ed., pp. 223-263). København: Lindhardt og Ringhof Forlag A/S.
- Pedersen, M. (2012). Triangulær validering – Samspillet mellem deltagerobservationer og kvalitative interview. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 121-133). København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012). En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 11-25). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schäfer, M. V. (2018). *Ny undersøgelse: Hver fjerde lærer føler sig stresset*. Om undersøgelsen. Folkeskolen.dk, 23/1-18. Tilgået d. 06.06.2018 fra <https://www.folkeskolen.dk/624472/ny-undersogelse-hver-fjerde-laerer-foeler-sig-stresset>
- Sinek, S. (2016). *Simon Sinek*, Inside Quest, sæson 1, episode 74. Sendt d. 07.08.2016. Tilgået d. 06.06.2018 fra https://www.youtube.com/watch?time_continue=374&v=hER0Qp6QJNU
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009) *Interpretative Phenomenological Analysis – Theory, Method and Research*. London: Sage Publications.
- Sommer, D. (2010). *Børn i senmoderniteten – barndomspsykologiske perspektiver*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Spaten, O. M. (2010). Når vi snakker med børn – om selvværd, ros og ris. In O. M. Spaten, *Når forældre og professionelle snakker med børn* (pp. 4-26). Aalborg: Forlaget CHREB.
- Spaten, O. M. (2014). Identitet og selvopfattelse som psykologiske begreber. In O. M. Spaten (Ed.), *Unges identitet og selvopfattelse. Kvalitative og kvantitative studier – aktuel empirisk forskning* (pp. 11-28). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
-

-
- Spradley, J. P. (2012). Deltagerobservation. B. Nake (Transl.). In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 39-60). København: Hans Reitzels Forlag.
- Steensbeck, B. & Ringberg, J. (2018). *Selvransagelse I Venstre: Vi har et medansvar for, at de unge er ulykkelige*. DR Politik, 30/4-2018. Tilgået d. 06.06.2018 fra <https://www.dr.dk/nyheder/politik/selvransagelse-i-venstre-vi-har-et-medansvar-de-unge-er-ulykkelige>
- Stern, D. N. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels forlag.
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative Metoder – En grundbog* (2. ed., pp. 81-96). København: Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T. (2016). *FAQ om Uro*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis – mellem psykometri, konsultation og inklusion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. (2012). Validitet i forbindelse med deltagerobservationer. In M. Pedersen, J. Klitmøller, & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 201-211). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative Metoder – En grundbog* (2. ed., pp. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thejsen, T. (2009). Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne. Folkeskolen.dk, feb. 2009. Tilgået d. 06.06.2018 <http://www.abc247.dk/wp-content/uploads/2014/04/streamfile.pdf>
- Tønnesvang, J. (2002a). *Selvet i pædagogikken - selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik*. Århus: Forlaget Klim.
- Tønnesvang, J. (2002b). Selvet og de almenpædagogiske professionskompetencer. In P. Bertelsen, M. Hermansen & J. Tønnesvang (Eds.), *Vinkler på selvet – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien* (pp. 213-244). Århus: Forlaget Klim.
- Zahavi, D. (2014). 5 - Fænomenologi. In F. Collin & Køppe, S. (Eds.), *Humanistisk videnskabsteori* (3. ed., pp. 187-222). København: Lindhardt og Ringhof Forlag A/S.
- Wistoft, K. (2012). *Trivsel og selvværd – Mental sundhed i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.