

Relationernes betydning for gymnasieelevers selvopfattelse



Arkivillustration: Rasmus Sand Høyer jf. <https://jyllands-posten.dk/debat/breve/ECE10792825/ret-ryggen-og-velkommen-til-virkeligheden/>

KA-Psykologi, 10. Semester

Kandidatspeciale

D. 31. maj 2019 Aalborg Universitet

Antal sider (2400 tegn/side): 287.869 tegn

Antal tegn (inkl. mellemrum): 120 sider

Navn:

Cecilie Holmen Frost

Studienummer:

20143516

Navn:

Amalie Skat Nielsen

Studienummer:

20143554

Vejleder: Mogens Jensen

Abstract

Danish high-schools are considered as an important development environment in which the young discover their self-image, but several studies stress that the young are not doing fine. The educational system reflects the individualistic society which leads us to wonder whether the impact of relationships between students in the classroom is undermined. Based on a focus group interview including three high school students and a psychosocial, narrative and post-modern theoretical foundation, this project explores what impact relationships in a high school classroom have for developing a self-image. Using a discursive analytic approach we got the chance to explore the positioning, identities and self-images emerging in the interaction between the students in the focus group. As a result of this research we found and interpreted that the self-image is very dependent on the specific context in which specific discourses emerge. In this view the self-image as a multidimensional phenomenon is considered valid. The relationships between students were considered of significance in maintaining stability and acceptance in one's self-image. The self-images of the students were in constant movement between feeling alike and unique, dependent and independent from each other. Some students demonstrate a larger need in developing a common narrative with one or few others, where other students use multiple relationships in forming their identity. It is shown that relationships in the classrooms are of significance in relation to students' wellbeing in high school and further to their academic achievements. However a gender-wise difference in, how the students experience and manage this, is discovered. It is suggested that students might internalize gender-wise categories why these are seen reflected in the self-images which further form the basis of the interaction in relationships between respectively girls and boys. The study points out that some students find it inadequate to bind oneself to either one or a few relationships. This leads to the post-modern argument that high school students are reflective in the use of one's relationships in the establishment of a satisfactory self-image. Though people due to the constant reflectivity in the postmodern society never feel completely certain about their relationships, an evolutionary perspective points out how people by nature are helpful and regulated by emotions to adjust to their relationships in achieving a sense of security. Thereby it is suggested that the uncertainty in relationships partly is a social construction. Based on the finding of an existing reciprocal relationship between the social wellbeing and academic achievement of the high school students, it is suggested that psychological intervention in form of a process-consultative approach will be beneficial in high-school classrooms.

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Begrebsafklaring	4
Selvopfattelse	4
Specialets psykologiske relevans	5
Disposition for specialet	5
Teoriredegørelse	7
Definition af “selvet”	8
Den multidimensionale selvopfattelse	9
“Selvet-som mig” og “selvet-som jeg”	11
Ungdomsperioden i et udviklingspsykologisk og samfundsmæssigt perspektiv	13
Den unges identitetsudvikling	13
Sociale kliker afspejler den unges selvopfattelse	15
Postmodernismens ideal-prototyper	16
Selvopfattelsen i et narrativt psykologisk perspektiv	17
Multifreni og individets selvberetning	18
“De andres” rolle i dannelsen af narrativer	19
Karakterers indflydelse på elevernes narrativer	21
En kulturel vinkel på selvopfattelse	21
Delkonklusion på teoriredegørelsen	23
Metode	25
Specialets videnskabsteoretiske grundlag	25
Socialkonstruktivisme	25
Design	27
Casestudiet	27
Fokusgruppe	30
Analysemetode	39
Specialets validitet, reliabilitet og generaliserbarhed	43
Etiske overvejelser i specialet	46
Informeret samtykke	47
Fortrolighed	47
Konsekvenser	48
Forskerens rolle	48
Delkonklusion på metode	49
Analyse	50

Kollektiv versus individualistisk selvopfattelse.....	51
Det fælles narrativ mellem Diana og Emilie.....	51
Det dynamiske selv.....	58
Balancen mellem det unikke og det konforme i selvopfattelsen.....	60
Opsamling på analysens første del “Kollektiv versus individuel selvopfattelse”	63
Støtterollers indflydelse på selvopfattelsen.....	64
Den der handler og tager initiativ, eller den der bestemmer og dominerer?	64
Initiativtagere	67
Lederrollen.....	69
Hinandens “små psykologer”	71
Følelsen af tryk internt i gruppen	75
Diskurser i klassen og disses betydning for selvopfattelsen	78
Det rummelige og åbne selv.....	78
Højt ambitionsniveau og det at være “en stræber”	80
Karakterer som definerende for selvopfattelsen	84
Opsamling på analysens tredje del “Diskurser i klassen og disses betydning for selvopfattelsen”	90
Delkonklusion på analysen	90
Dianas selvopfattelse	90
Emilies selvopfattelse	91
Sandras selvopfattelse	92
Diskussion.....	95
Deltagernes selvopfattelser i et fremtidigt perspektiv.....	95
De socialt og fagligt velfungerende elever	97
Det reflektive selv og venskaber	98
Relationers betydning for selvopfattelsen i et evolutionært perspektiv	100
Køns betydning for selvopfattelsen.....	104
Undersøgelsen i psykologisk praksis	108
Psykologisk intervention i klassen.....	109
Individuelle samtaler med eleven	111
Delkonklusion på diskussionen.....	113
Konklusion.....	116
Litteraturliste.....	119

Indledning

Ungdomslivet rummer en særlig følsomhed og skrøbelighed. Det er noget af en opgave at forlade barndommen og kaste sig ud i det nye og ukendte, som ungdomslivet indvarsler: kropslige forandringer, skoleskift, omrokering i venskabsrelationer, nye krav fra voksenverdenen osv. (Nielsen, Sørensen, Katznelson & Lindstrøm, 2010, p. 10). I den unges krop sker en øget kønshormonudskillelse, som medfører hastige forandringer i hjernen. Blandt andet medvirker en øget dopamintilførsel, at hjernens belønningssystem bliver destabiliseret, hvilket giver mulighed for nye tilknytningsrelationer, passioner og mål, men samtidigt gør den unge mere sårbar over for sociale påvirkninger, gruppepres, kultdannelse o.l. (Hart & Møhl, 2017, p. 83). Den unge forholder sig altså bevidst til en intens blanding af stigende faglige og adfærdsmæssige krav fra den voksne verden, en gradvis adskillelse fra forældre og en øget tilknytning til jævnaldrende, samt intense processer omkring moral, livssyn og identitet og en stigende nødvendighed af at opstille langsigtede mål om fx uddannelse, der kommer til at få en indflydelse på resten af livsforløbet (ibid., pp. 83-84).

Ovenstående taget i betragtning synes det naturligt, at man som ung oplever problemer og kriser. Dog beskriver eksperter, at der stadig ses flere unge, der er ramt et sted, hvor det gør rigtigt ondt, og at de har svært ved at få smerten til at forsvinde (Nielsen, Sørensen, Katznelson & Lindstrøm, 2010, pp. 9-10). Disse unge befinder sig i en gråzone, hvor de på den ene side ikke kan påhæftes en egentlig diagnose, men på den anden side har de problemer, hvis omfang og intensitet ligger ud over det, der betragtes som en del af ungdomslivet (ibid.). Denne tendens kommer også til udtryk, når man kigger på statistikker omkring unges sundhed.

I den seneste nationale sundhedsprofil fra Sundhedsstyrelsen, hvor ca. 180.000 danskere har besvaret spørgsmål angående sundhed, sygdom og trivsel fremgår bl.a., at der er sket en stigning af antallet af mennesker, der oplever dårligt mentalt helbred fra 2013 til 2017. Denne stigning ses særligt hos unge i alderen 16-24 år. I 2017 oplevede 12,9 % af mændene og 23,8 % af kvinderne i denne aldersgruppe dårligt mentalt helbred (Sundhedsstyrelsen, 2018). Stigningen i antallet af unge med dårligt mentalt helbred fremgår også af en dansk trivselsrapport fra 2014, som inkluderede 70.546 gymnasieelever (Bendtsen et al., 2014, p. 9). Undersøgelsen viste blandt andet, at 39 % af eleverne følte sig stressede hver uge, og 12 % hver dag (ibid. p. 42). Endvidere viste undersøgelsen, at hvor 11 % af pigerne dagligt følte sig enten kede af det, irritable, i dårligt humør eller nervøse, var det kun 4,4 % af drengene (ibid., p. 43). Denne procentvise fordeling ses også med henhold til elevernes vurdering af udsagnet "jeg er god nok, som jeg er", hvor 12 % af pigerne og 5 % af drengene svarer, at de er uenige i udsagnet (ibid., p. 40). Dette kan vidne om, at der kan være en sammenhæng mellem dårligt mentalt helbred og lavt selvværd, og videre at der i dette ses en kønsmæssig forskel.

En forklaring på stigningen i dårligt mentalt helbred blandt unge indebærer en diskussion af, hvorvidt det er den store opmærksomhed på de unges helbredsproblemer, som ender med at sygeliggøre et ellers almindeligt ungdomsliv med normale udfordringer. Muligvis skyldes stigningen således ikke nødvendigvis en reel forværring i helbredet, men at ganske almindelige udfordringer nu tildeles sygeliggjorte mærkater (Nordtug og Engelsrud 2016, Schille-Rognmo 2017 jf. Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, p. 47). Selvom dette kan være en del af forklaringen, så har samfundsstrukturene siden midten af 1980'erne også ændret sig markant, hvilket giver andre præmisser for den unges udvikling end tidligere.

Ungdomspsykolog Ida Koch beskriver, at unge mennesker i dag særligt oplever det som enormt skamfuldt at have det svært (Koch, 2010, p. 28). Dette kan måske være en konsekvens af individualiseringen i det postmoderne samfund. Postmodernismen karakteriseres blandt andet ved, at der ikke er noget stabilt og forenet "samfund" eller sociale klassestrukturer, som kan tildele individer identiteter. I stedet opfordres - eller nærmere tvinges - individer til at danne deres egne identiteter og selvopfattelser (Inglis & Thorpe, 2014, p.193). Det er et samfund, som afspejler neoliberale ideer, og ideologien om det frie marked, hvilket tildeler individet en subjektiv frihed (ibid.). Den øgede subjektive frihed betyder, at individets muligheder eller

valg ændrer den måde, som individet ser sig selv på. Senmodernismen kan derfor betegnes individualitetens tid, hvilket fører tilbage til følelser af skam: Samfundet er flydende, hvilket påvirker individet til et individualiseret, privatiseret version af modernitet, hvor ansvaret for at fejle ligger på egne skuldre (Bauman, 2000, pp. 7-8). Den subjektive frihed er selvbebrejdende.

Ud over det individuelle ansvar, kan en forklaring være, at unge bliver overvældet af de mange valgmuligheder, de står over for. De kan ikke finde ud af, hvad de har lyst til, og hvor de selv er henne i det hele. Det er en 'hvor er jeg henne-følelse', hvilket er en følelse, der kan være angstfremkaldende (Koch, 2010, p. 24). Dette træk ved postmodernismen beskrives af Beck & Beck (2000), der argumenterer for, at samfundet er med til at fremme individets følelse af usikkerhed (Beck & Beck, 2000, p. 3). Bauman pointerer videre, at mennesket måske ikke ønsker frigørelse og frihed, da frigørelse følger tvivl og nye beslutninger, hvorfor det kan være dejligt at forblive bundet (Bauman, 2000, p. 18). Han beskriver normer i samfundet som vigtige for, at mennesket kan føle sig trygt. Særlige mønstre og rutiner sparer nemlig mennesket for den frygt og de udfordringer, som de ellers ville gennemgå (Bauman, 2000, pp. 20-21). Disse mulige samfundsmæssige årsagsforklaringer kan udgøre en del af forståelsen for, hvorfor det kan tolkes, at unge i stigende grad mistrives.

Det kan synes paradoksalt, at det vestlige samfund er karakteriseret ved at være individualiserende, når en bred vifte af psykologiske teorier (fx Bowlby, 1999; Mead, 1934, Stern, 1997) pointerer, at relationer er af afgørende betydning for menneskets udvikling og trivsel (Rønsholdt mfl., 2013, p. 52). Det fremgår blandt andet af udviklingspsykologien, at spædbarnet allerede blot efter fødslen søger relationelle signaler. Barnets hjerne formes og udvikles neurologisk efter specifikke relationelle oplevelser (ibid., p. 53). Spædbarnets udvikling er i denne sammenhæng interessant, fordi de relationelle behov og signaler, der observeres her, fortsætter med at være aktuelle gennem menneskets liv (ibid., p. 59). Særligt i ungdomsårene får sociale relationer en udpræget betydning, fordi de neurologiske forandringer i de unges hjerter medfører en øget sensitivitet overfor deres sociale miljøer (Blakemore & Mills, 2014, pp. 187-191; Hart & Møhl, 2017, pp. 83-84).

I ungdommen konstrueres selvopfattelsen i højere grad i forhold til betydningsfulde andre, særligt jævnaldrende, deres viden, evner, handlinger og følelser (Harter, 2006 jf. Spaten, 2014, p. 41). Derfor bliver skoleklassen et indflydelsesrigt udviklingsmiljø for de unges identitet og selvopfattelse. I klassen tilbydes bestemte

fysiske, sociale og institutionelle fordringer for accepterede og uaccepterede måder at agere på (Bang, 2009 jf. Spaten, 2014, p. 182). Når unge interagerer med kammerater og venner, fortæller de hinanden og bliver selv fortalt, hvem de er via invitationer, udpegninger, kritik, ros, anerkendelser, ekskluderinger og afvisninger (Spaten, 2014, pp. 181-182).

Idet gymnasiet kan betragtes som et vigtigt udviklingsmiljø for de unges selvopfattelse (Spaten, 2004), afledes en undren over, hvilken betydning de relationer, der finder sted i gymnasieklassen, kan have for elevernes selvopfattelse i et ellers individualiseret samfund (Koch, 2010; Beck & Beck, 2000; Bauman, 2000), hvor der ses en tendens til, at nogle unge ikke trives (Bendtsen et. al., 2014; Sundhedsstyrelsen, 2018). Dette har resulteret i følgende problemformulering:

Hvilken betydning har relationerne i en gymnasieklasser for elevernes selvopfattelse med fokus på de narrativer, der dannes i relationerne?

Begrebsafklaring

Selvopfattelse

Selvopfattelse forstås som personens subjektive oplevelse af sig selv, sin kunnen, sine handlinger, sine relationer til andre og krav i sit miljø. I nærværende opgave betragtes selvopfattelse yderligere ud fra en multidimensional model (Spaten, 2008; Spaten, 2014). Derved forstås, at gymnasieelevers selvopfattelse varierer på tværs af kontekster. Det antages, at gymnasieelevers selvopfattelse har betydning for deres psykiske trivsel, da den måde, unge løser deres identitetskrise på, beskrives som værende af afgørende betydning for deres psykiske styrke (Erikson, 1971). Begrebet identitet forstås som personens foreløbige produkt af (de mange forskellige) opfattelser af selvet med baggrund i individets sociale samspil og refleksion (Spaten, 2014, p. 27). Derved bruger vi disse nærliggende begreber selvopfattelse og identitet i sammenhæng. Vi forstår det relationelle aspekt ved selvopfattelsen som et produkt af de narrativer, der blandt andet dannes i relationerne i klassen. Dette med baggrund i den narrative psykologi, hvor grundantagelsen er, at menneskelige relationer er af afgørende betydning for de fortællinger, som ligger til grund for menneskets selvopfattelse og identitet (Andersen, 2005, p. 90).

Specialets psykologiske relevans

I folkeskolen er der mulighed for at inddrage PPR (Pædagogisk-Psykologisk-Rådgivning), hvis en elev ikke trives. PPR er en offentlig instans, hvor børn, forældre, lærere, pædagoger og institutioner kan henvende sig for at få råd og vejledning vedrørende børn og unge i alderen 0-18 år (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 21). Udover at betjene folkeskoleområdet servicerer PPR også elever, der undervises i dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder, private grundskoler og efterskoler samt børn, der ikke har påbegyndt skolegang endnu (ibid.). Der er dog betydelige forskelle i organiseringen af PPR (ibid., p. 20). Eksempelvis ydes der i nogle kommuner også PPR bistand til ungdomsuddannelser, idet der ses et stort pres på de unge for at gennemføre uddannelsen (Dansk psykolog forening). Som indledningsvist beskrevet ses der en stigende mistrivsel blandt unge i gymnasiet, og derfor kan det forestilles, at der i fremtiden vil ses flere modeller, hvor psykologer i PPR giver støtte til såvel unge som lærere på ungdomsuddannelser. Derfor vurderer vi det som psykologisk relevant at undersøge denne målgruppe.

En undersøgelse fra 2012, hvor 99 ud af 146 danske gymnasier deltog, viste, at udgifterne til psykologbistand på gymnasierne generelt havde været stigende de seneste år (Gymnasieskolernes Rektorforening, 2012, p. 2). Dette indikerer et større behov for psykologer på gymnasierne end tidligere. De fleste af gymnasierne berettede, at psykologbistanden primært blev brugt til fastholdelse af elever samt trivsel hos elever, hvis personlige kriser eller problemer ikke kunne klares med hjælp fra en studievejleder (ibid., p. 3). Herudfra kan det tolkes, at der umiddelbart er et individuelt fokus på gymnasieelevers trivsel. Dette afleder en nysgerrighed på, hvad en psykologisk intervention orienteret mod det relationelle derimod ville kunne bidrage med. I den forbindelse ønsker vi at opnå en forståelse for den betydning, som relationerne i en gymnasieklasse har for elevernes selvopfattelse.

Disposition for specialet

Nærværende speciale vil indledes med en teoretisk definition af selvet med udgangspunkt i Eriksons psykosociale teori om individets livslange udvikling samt Gergens socialkonstruktionistiske teori om selvet som en narrativ struktur. Erikson og Gergen vil fungere som specialets hovedteorier, og disse vil blive redegjort for med det formål teoretisk at afdække relationernes betydning for, hvordan unge udvikler deres selvopfattelse. Selvopfattelsen vil yderligere blive fremstillet ud fra en multidimensi-

onal model. Den teoretiske redegørelse vil følges af et metodeafsnit, som indledes med specialets socialkonstruktivistiske grundlag. Herefter fremføres metodiske overvejelser bag anvendelsen af et indlejret single-casestudie som design samt anvendelsen af fokusgruppe som metode til indsamling af empiri. Der vil videre være en gennemgang af den diskursanalytiske metode “Små fortællinger”, som vil blive benyttet i behandlingen af vores empiri. Afslutningsvist vil der blive redegjort for de etiske overvejelser, som er gjort i forbindelse med undersøgelsen. Herefter vil specialets analyse følge. Analysen vil være opdelt i tre dele: I første del analyseres elevernes interne positioneringer i deres gruppe med fokus på spændingsfeltet mellem en henholdsvis kollektiv og individualistisk selvopfattelse. I anden del analyseres elevernes rolle i at skabe en kontinuitet i hinandens selvopfattelser. Dette med udgangspunkt i den kollektive selvopfattelse, som dannes internt i gruppen. I tredje del analyseres samfundsmæssige og kulturelle diskurser med henhold til, hvorledes disse kommer til udtryk i gymnasieklassen og videre får indflydelse på elevernes selvopfattelse. Analysen vil blive afrundet med en opsamling på de tre elevers selvopfattelser. Analysen vil følges af specialets diskussion, som indledningsvist giver et bud på, hvilken betydning elevernes emergerende selvopfattelser har i et fremtidsmæssigt perspektiv. Det vil blive belyst, hvordan relationernes betydning for selvopfattelsen vil kunne udtrykke sig anderledes afhængigt af fokusgruppens sammensætning af elever. Med inddragelse af Giddens teori om det rene forhold vil det videre blive diskuteret, hvorvidt gymnasieeleven agerer reflektivt i sine relationer i dannelsen af et tilfredsstillende selv. Dog vil dette blive udfordret af et evolutionært perspektiv, der fremhæver biologiske, måske mere ubevidste, bevæggrunde i henhold til at indgå i relationer. Med baggrund i *stumble data* vil kønsmæssige kategoriseringer afspejlet i selvopfattelsen blive belyst, og det vil videre diskuteres, hvorvidt disse kan resultere i kønsspecifikke måder at indgå i relationer på. Der vil afslutningsvist gives forslag til, hvordan specialets fund kan bidrage til organiseringen af psykologbistand på gymnasier. Specialet afrundes med en konklusion.

Teoriredegørelse

Selvopfattelse er et gennemgående begreb i dette speciale og vil blive defineret med udgangspunkt i teorien om *den multidimensionale selvopfattelse* (Spaten, 2014). Jævnfør indledningens begrebsafklaring vil begreberne selvopfattelse og identitet blive benyttet i sammenhæng, hvorfor Erik Eriksons (1902 - 1994) psykosociale teori om individets livslange udvikling inddrages med fokus på stadiet *identitet versus identitetsforvirring*. Videre anvendes Kenneth Gergens (1934 -) socialkonstruktionistiske teori om selvet som en narrativ struktur. Eriksons og Gergens teorier fungerer således som specialets hovedteorier med inddragelse af supplerende undersøgelser.

Eriksons teori inddrages for at opnå en forståelse af de udfordringer, som unge står overfor, og som kan forstås at være af betydning for selvopfattelsen. Dette med udgangspunkt i identitetsfølelsen, som den centrale konflikt i ungdomsfasen, hvor den unge må etablere en sammenhængende fornemmelse mellem de roller og færdigheder, som den unge tidligere dyrkede, med de ideal-prototyper, der er gældende i den unges miljø (Erikson, 1971, p. 121). Yderligere påpeger Erikson, at unge i denne periode kan blive meget klikedannende, hvorigennem det tydeliggøres, hvem der er indenfor, og hvem der er udenfor gruppen (Erikson, 1971, pp. 125-126). Dette synes relevant, når vi undersøger gymnasieelevers relationer i klassen.

Der kan trækkes på to kritikpunkter med henhold til Eriksons teori. For det første hvorvidt hans teori, som er udgivet i slut 1960'erne og start 1970'erne er brugbar i postmodernismens samfundsstrukturer. Nutidige studier viser dog, at den identitetskrisen, som Erikson omtaler, stadig er aktuel i ungdomsårene. Sørensen & Nielsen (2014) påpeger eksempelvis, at unge trods forskellige aldre, opvækst, livssituationer osv., oplever, at den største udfordring, de står overfor, handler om at træffe valg, der opleves som definerende for deres identitet (p. 40). Videre kan Eriksons teori kritiseres for at være udviklet med udgangspunkt i den vestlige, individualistiske kultur, hvorfor teorien muligvis overser elementer i mere kollektivistiske kulturer. Dog udføres vores studie med baggrund i danske gymnasieelever, hvilke betragtes at være en del af den vestlige, mere individualistiske kultur, hvorfor teorien vurderes aktuel.

Gergens teori kan kritiseres for at være en smule ekstrem, da han hævder, at alt skabes gennem sproget, og at noget derfor kun eksisterer idet, vi taler om det. Intet er virkeligt medmindre en gruppe individer er blevet enige om, at det er virke-

ligt (Gergen & Mellon, 2017, p. 17). Der kan dog argumenteres for, at der også findes fænomener, som der umiddelbart ikke kan gives en sproglig forklaring på, eksempelvis de basale emotioner tristhed, vrede, overraskelse, afsky, frygt og glæde. Gennem undersøgelse af en individgruppe, som levede isoleret fra omverdenen, fandt Ekman og Friesen sidst i 1960'erne, at disse mennesker kunne aflæse og kopiere ansigtsudtryk fra andre kulturer. Hermed betragtes de seks emotioner som værende universelle, da sandsynligheden for, at en isoleret individgruppe tilfældigvis har udviklet og benytter nøjagtig samme ansigtsudtryk under samme omstændigheder som andre, er meget lille (Workman & Reader, 2008, pp. 305-306). I dette speciale benyttes den del af Gergens teori, hvori han pointerer, at menneskets relationer er med til at forme dets narrativer (Gergen, 1997, pp. 189-190). Gergen anvendes således til at give en forståelse af, hvordan de unges narrativer udspiller sig, og i den forbindelse hvordan deres selvopfattelse konstitueres i deres relationer til hinanden.

Afslutningsvis bør det pointeres, at vi benytter teorierne som analytiske redskaber til at håndtere og forstå opgavens empiri frem for en komplet afspejling af virkeligheden (Collin, 2012, p. 372). I det følgende redegøres for teorierne, og de sættes i relation til specialets problemstilling.

Definition af “selvet”

For fyldestgørende at kunne redegøre for begrebet *selvopfattelse*, som dette speciale undersøger, betragtes det relevant i første omgang at definere *selvet*. Selvet som psykologisk begreb anvendes i mange forskellige sammenhænge og på mange forskellige måder (Køppe, 2011, p. 472). På baggrund af dette er det ikke muligt at give en entydig definition på selvbegrebet (ibid., p. 495). Dog kan selvet i en psykologisk kontekst forstås ud fra primært to definitioner: enten som et interaktionsprodukt eller som et refleksivt midtpunkt i bevidstheden (ibid., pp. 472-473). De to definitioner kan forstås som yderpunkter med en række positioner imellem. Den ene type selv kan ikke overtage og erstatte den anden type selv, men de kan lægges sammen, så selvet betragtes som et interaktionsprodukt med en reflekterende kerne (ibid., p. 473). Ligeledes hvordan selvet defineres, vil det altid henvise til subjektet som en selvstændig entitet, og diskussionen af selvets definition bliver således et spørgsmål om den enkelte teoris opfattelse af det menneskelige subjekt (Køppe, 2011, p. 472). I

følgende vil opgavens valgte teorier derfor redegøres for med hensyn til at klargøre, hvordan selvet forstås i denne opgave.

Ved Erikson ses ikke et direkte selvbegreb. Stort set alle teorier, som ikke arbejder med et selv, anvender dog selvrefleksion eller bevidsthed, som funktioner der er tilknyttet jeg'et (ibid., p. 491). Erikson benytter begrebet "ego", som betegner en stærk og autonom, indre entitet, som orienterer adfærden mod konstruktive mål såsom beherskelse af og tilpasning til omgivelserne (Ewen, 2010, p. 159). Eriksons teori kan derfor forstås at afspejle den definition af selvet, hvor selvet ses som et reflektivt midtpunkt i bevidstheden. Dette fordi selvet i denne sammenhæng forstås placeret i det indre, og derved er defineret som noget intrapsykisk, som videre udgør det essentielle ved individet i form af selvrefleksivitet eller selvbevidsthed (Køppe, 2011, p. 479). Ego'et er, ifølge Erikson, rationelt, og selvom Erikson beholder Freuds fokus på det ubevidste, så tillægges det ikke lige så stor betydning, da rettere opvæksten og samfundet influerer på personligheden frem for instinkter (Ewen, 2010, pp. 157, 159). Derved forstås selvet som intrapsykisk, men som samtidig værende influeret af ydre forhold i form af samfundet. Hos Gergen forstås selvet som en narrativ struktur, dvs. en fortælling som konstant produceres i konteksten (Køppe, 2011, p. 494). På den måde er selvet ikke en instans, dvs. en entitet eller enhed i psyken, men en flygtig størrelse som hele tiden forandres afhængig af de relationer, subjektet befinder sig i (ibid., pp. 491-492). Som udgangspunkt kan Gergen derfor placeres som det yderpunkt, der pointerer selvet som et interaktionsprodukt.

Da vi både inddrager Gergen, som kan forstås hovedsageligt at definere selvet som et interaktionsprodukt, samt Erikson, som hovedsageligt definerer selvet som et reflektivt midtpunkt i bevidstheden, forstår vi i opgaven selvet som et interaktionsprodukt med en samtidig reflekterende kerne. Denne forståelse af selvet afspejler, hvorledes projektets hovedteorier supplerer hinanden. Vi forstår videre selvet som et overordnet begreb, der blandt andet omfavner begreberne selvopfattelse, identitet og selvværd. I følgende afsnit redegøres derfor for disse.

Den multidimensionale selvopfattelse

Selvopfattelse dækker over det fænomen at formulere sig omkring sine attributter eller selv-karakteristika. Det er et begreb, der defineres forskelligt blandt forskere og ofte bruges synonymt med begreberne "selvværd" og "identitet" (Spaten, 2014, p.

22). I psykologisk pædagogisk ordbog defineres selvopfattelse som: "*personens subjektive oplevelse af sig selv, sin kunnen, sine handlinger og sine relationer til andre og til krav i sit miljø*" (Hansen, 1997b, p. 344 jf. Spaten, 2014, p. 23). Det vil sige, at personen forholder sig til sig selv, og det personen kan, og det personen har og gør i den sociale omverden (Spaten, 2014, p. 23). Det stemmer ligeledes overens med opgavens forståelse af selvet, som forstås som noget indre - her personens subjektive oplevelse af sig selv, men som samtidigt er influeret af relationerne og miljøet. Der ved forstås selvopfattelsen som noget bevidst. Dog kan det hævdes, at den interakti- onelle navigation vedrørende dannelsen af identiteten ikke nødvendigvis foregår som noget kognitiv eller reflektivt (Bamberg, 2011, p. 17). Heraf anerkender vi i vores analyse også en ubevidst dimension af selvopfattelsen.

Selvværd defineres som den individuelle tilfredshed med selvopfattelsen (Calhoun & Morsen, 1977, p. 321 jf. Spaten, 2014, p. 22). Det vil sige, at selvværdet bliver den individuelle vurdering af selvopfattelsen. Identitet derimod forstås som personens foreløbige produkt af (de mange forskellige) opfattelser af selvet med baggrund i individets sociale samspil og refleksion (Spaten, 2014, p. 27). Identitet er ligeledes det begreb, som Erikson (1968; 1971) benytter i sin teori om individets udvikling, og som vi i vores opgave vælger at betragte som et produkt af de selvop- fattelser, individet har på forskellige domæner. Derfor anvendes også begrebet iden- titet gennemgående i opgaven.

Selvopfattelsen kan forstås som uni-dimensional - eller multi-dimensional. Ud fra den uni-dimensionale forståelse vurderes individets forskellige opfattelser af sig selv på forskellige domæner som skole, venner, fysisk fremtræden osv. lagt sam- men i én pulje til et samlet tal for individets selvopfattelse (Spaten, 2014, p. 35). Der- imod forstås det ud fra den multidimensionale model, at individet oplever og opfatter sig selv distinkt på forskellige domæner som fx social accept, skolefærdigheder, fy- sisk fremtræden, kropslig kompetence osv. Ergo er og udvikler selvopfattelsen sig domænespecifikt og betragtes dynamisk (ibid., p. 61).

Jævnfør specialets socialkonstruktionistiske perspektiv forstår vi ikke selvet som en afgrænset enhed. Selvopfattelsen anskues derimod som et kendetegn ved den sociale interaktion, som personen indgår i (Haslebo, 2004, p. 33). Derfor bliver unges selvopfattelse tilknyttet de forskellige relationelle kontekster, hvorfor selvopfattelsen kan blive kontrastfuld. Vi tilslutter os i dette speciale således sidstnævnte forståelse - den multidimensionale.

“Selvet-som mig” og “selvet-som jeg”

Selvopfattelsen opdeles i: “selvet - som mig” og “selvet-som jeg”. Førstnævnte beskriver eksistensen og oplevelsen, dvs. en selvrefleksivitet (Spaten, 2008, p. 134), hvorimod “selvet - som jeg” ofte handler om “her og nu”, og derfor er mere spontant og prærefleksivt, som situationen fordrer (ibid., p. 139; Spaten, 2014, p. 39). “Selvet - som mig” inddeles i *det psykologiske mig*, *det fysiske mig* og *det sociale mig*. “Selvet - som jeg” inddeles tilsvarende i tre områder: *jeg’ets kontinuitet*, *jeg’ets handlekraft* og *jeg’ets unikhed*. (Spaten, 2014, p. 37). Disse vil redegøres for i det følgende.

Det psykologiske mig beskriver kropssprog, tanker og stemninger, der udtrykker en række følelser som glæde, uro, afsky, forundring, interesse og angst. Det psykologiske mig kan udtrykke holdninger til sig selv (Spaten, 2008, p. 135). Det fysiske mig er den unges gestus, køn, størrelse, alder, påklædning og andre materielle ejendele. Det er den fysiske fremtræden og kropslige kompetencer ved individet (ibid., p. 137). Det sociale mig opleves i kraft af relationer til signifikante andre, familie, venner eller oplevelsen af at være en del af forskellige grupper (ibid., pp. 137-138). Det er tanker om sig selv, sine evner og handlinger i forhold til de reaktioner, der modtages fra andre i den sociale omverden (ibid., p. 138).

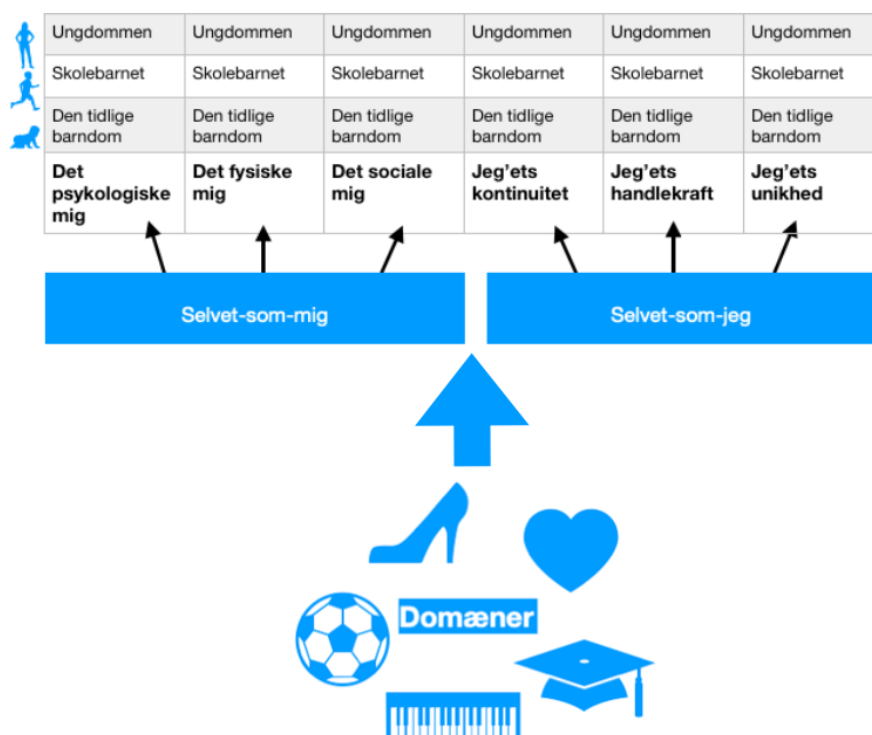
Selvets kontinuitet handler i høj grad om en sammenhængende fornemmelse af identitet (Spaten, 2008, p. 141). Gergen beskriver, at der hersker et ønske om kontinuitet, men at kontinuitet og konsistens udelukkende og ofte kun til en vis grad eksisterer indenfor én relation til et andet menneske, men ikke mellem forskellige relationer. Konstruktionen af selvet reguleres, justeres eller forandres derfor afhængigt af relation og kontekst (ibid., p. 141). Derpå bliver den unges selvopfattelse bl.a. afhængig af den enkelte lærer i klassen, undervisningens strukturer samt sammensætningen af elever i klassen.

Jeg’ets handlekraft kan beskrives som en tillid i selvet til det at besidde en evne til at kunne påvirke omgivelserne. Herved ligger forståelsen i forlængelse af Bandura’s begreb *self-efficacy* (Bandura, 1977 jf. Spaten, 2008, p. 146) Self-efficacy er den grundlæggende tro på, at man har kompetencer til at gennemføre forandringer ved ens handlinger, hvorved troen bliver fundamentet for menneskets motivation og præstationer (Bandura, 2007). Medmindre folk tror, at de kan producere ønskede virkninger ved deres handlinger, har de ringe incitament til at handle eller forholde

sig i vanskelighederne (ibid.). Dette kan eksempelvis afspejles i elevers tro på, at de kan udvikle sig fagligt eller socialt. Jeg'ets handlekraft er en viden, som barnet etablerer gennem det nære samspil med den sociale omverden. Det er den primære fornemmelse af, at 'jeg eksisterer', 'jeg handler' og 'jeg har betydning' (Spaten, 2008, p. 146).

I en socialkonstruktionistisk forståelse, som dette studie tager udgangspunkt i, kan jeg'ets unikhed være svært at definere. Gergen betragter ikke selv-begrebet som individets personlige, kognitive struktur, men som en diskurs omkring selvet med baggrund i det sprog, der er tilgængeligt i den offentlige sfære (Gergen, 1997 jf. Spaten, 2008, p. 149). Jævnfør Erikson (1968, 1971) kan det dog siges, at individet oplever en unikhed, når det på et tidspunkt begynder at binde vigtige øjeblikke sammen med vigtige begivenheder, og disse begivenheder bindes sammen med episoder, og episoder bindes sammen med en livshistorie. Den måde, hvorpå den unge placerer "byggesklodserne", så de hænger sammen, er af refleksiv karakter og grundlæggende for det Erikson kalder *ego-identiteten* (Bamberg, 2011, p. 12).

I figur 1 "Den multidimensionale selvopfattelse" illustreres, hvorledes vi forstår, at den unge udvikler sin selvopfattelse på det specifikke domæne ud fra selvet-som-mig og selvet-som-jeg, samt hvordan denne selvopfattelse ligeledes er udviklet med baggrund i tidligere erfaringer.



Figur 1: Den multidimensionale selvopfattelse

Ungdomsperioden i et udviklingspsykologisk og samfundsmæssigt perspektiv

Mennesker udvikler sig i en livslang proces, der fortsat består af et samspil mellem biologiske, psykologiske og sociale faktorer (Hart & Møhl, 2017, p. 84). Individets miljø bliver med tiden større, og de kulturelle og sociale faktorer har en stor betydning for, hvordan det enkelte individ forvalter sit liv. Den amerikanske psykoanalytiker og psykolog Erik Erikson (1902-1994) har udviklet en teori om den livslange udvikling. I hver livsfase bliver individet konfronteret med en fremtrædende konflikt samt et udviklingspsykologisk tema, og den måde individet håndterer dette på, spiller en afgørende rolle for den videre identitets- og personlighedsudvikling (Hart & Møhl, 2017, p. 84). Identitetsproblemer i forskellige aldre kan relateres til, at de respektive udviklingsopgaver ikke er blevet løst på en konstruktiv måde (ibid., p. 85). Individet bearbejder således aldrig udelukkende den konflikt, der er central i det bestemte stadie, da der er plads til variationer i tempo og intensitet samt *pre* - og *reworking* af de forskellige konflikter (Erikson, 1968, p. 256). Dermed er de unges selvopfattelse ikke kun afhængig af, hvad der sker på lige netop ungdommens udviklingstrin: *identitet versus identitetsforvirring*. Erikson fremhæver endvidere, at den psykologiske styrke til dels er et resultat af den individuelle livsforløb, generationens følge og samfundets strukturer (Erikson, 1971, p. 134). Følgende redegørelse af Eriksons teori suppleres derfor med nutidige studier (Sørensen & Nielsen, 2014; Bakken, Sletten & Eriksen, 2018) om unges psykiske udvikling og trivsel, hvorved vi søger at tage forbehold for samfundets tendenser samt typiske træk for ungdommens generation. Studierne er desuden udført i henholdsvis Danmark og Norge, som kan antages at være sammenlignelige kulturelle sammenhænge.

Den unges identitetsudvikling

Ifølge Erikson fungerer udvikling efter det såkaldte *epigenetiske princip*. Dette indebærer, at mennesket udvikles ved at udfolde sin prædisponerede, iboende personlighed gennem otte psykosociale stadier (Ewen, 2010, p. 163). Til hvert stadium hører en krise, hvis løsning har betydning for individets udvikling (ibid.). I ungdommen har krisen en afgørende betydning for udviklingen af en sammenhængende identitetsfølelse (Erikson, 1971, p. 83). For at opleve helhed må den unge fornemme en vok-

sende kontinuitet mellem det, den unge i barndommen har udviklet sig til, og det, den unge tænker på at blive i den fremtid, der anes forude; mellem det den unge forstår som sin egen opfattelse af sig selv, og det den unge oplever, andre ser i ham eller hende og venter af ham eller hende (Erikson, 1971, p. 83). Videre pointerer Erikson, at den kritiske identitetsudvikling først sker, når den unge er moden nok til at møde miljøet, og miljøet såsom forældre, kammerater eller lærere fordrer til selvstændighed (Erikson, 1968, p. 256).

Ifølge Sørensen & Nielsen (2014) synes denne krise stadig aktuel i ungdomsårene. Deres studie, baseret på kvalitative interviews med 33 unge danskere mellem 15 og 24 år, viser, at de unge trods forskellige aldre, opvækstbaggrunde, livssituationer osv., oplever, at den største udfordring, de står over for, handler om at træffe valg, der opleves som afgørende for, hvordan livet kommer til at forme sig (Sørensen & Nielsen, 2014, p. 40). De hævder, at blandt andet uddannelsesvalget rummer en dobbelt orientering mod selvet, der opleves som noget, der simultant skal findes og skabes i forbindelse med disse valg. Valgene fungerer altså medierende mellem det, de unge er, og det de kan blive (Sørensen & Nielsen, 2014, p. 43). De unge synes ikke at søge uklarheder eller ambivalenser, der tværtimod opleves som noget fejlagtigt og dysfunktionelt - noget der skal korrigeres og elimineres. Modsat stræber de unge efter at have styr på, hvem de er, og hvem de kan blive (ibid., p. 43). Idealet er med andre ord at træffe valg, der bevæger dem i en lige linje fra et aktuelt til et potentielt selv og undgå omvalg og omveje, der betragtes som krisesituationer, som hurtigst muligt skal af vejen (ibid.). Det at være selv-løs, selv-uklar eller blot selv-uafklaret opleves som en tilstand, der ikke er til at holde ud at leve med (ibid.). De unge betragter det som deres opgave at lukke et selv, der i udgangspunktet opleves som åbent. Denne lukning går ud på at definere to faste og klare punkter og bevæge sig på en linje imellem dem. Det ene punkt består af ”sådan er jeg” det andet af ”sådan kan jeg blive”, og linjen mellem punkterne er ikke mindst uddannelsesvalget, som sikrer en progression mellem de to punkter (ibid., p. 44). Heraf antages, at Eriksons teori om ungdommens identitetskrise stadigvæk er reel, og der peges på, at unge oplever det smerteligt, at være uafklaret omkring, hvem de er.

Sociale kliker afspejler den unges selvopfattelse

De fysiologiske og hormonelle processer i ungdomsårene kan sammen med de kulturelt bestemte forventninger om “at blive voksen” betyde, at den unge oplever voldsomme forandringer og identitetskriser, som resulterer i en afprøvning af roller og positioner og i en ofte stærk afhængighed af kammeratskabsgruppen (Hart & Møhl, 2017, p. 86). Erikson beskriver i den forbindelse, at unge, for at holde sammen på sig selv, kan blive meget klikedannende og intolerante i deres afvisning af andre, som er “anderledes” i forhold til kulturel baggrund, smag, talenter, påklædning osv. På den måde tydeliggøres, hvem der er inden for, og hvem der er uden for gruppen (Erikson, 1971, pp. 125-126). Kammeraterne kan derfor for en tid fungere som en forankring af identiteten (Hart & Møhl, 2017, p. 86), hvorfor vi i nærværende speciale finder unges relationer interessante, idet de kan formodes at kunne indikere, hvordan unge opfatter sig selv. Dog påpeger Erikson, at oplevelser med relationer i tidligere udviklingskriser også har betydning for håndteringen af relationerne i den nuværende krise (Hart & Møhl, 2017, p. 85).

De unges klikedannelse kan også forstås som et forsvar mod følelsen af identitetstab og kan synes nødvendigt for den unge, hvis han eller hun står over for mange modstridende muligheder og valg (Erikson, 1971, p. 126). Erikson fremhæver, at det ideologiske potentiale i et samfund har stor indflydelse på den unge, der søger anerkendelse fra sine jævnaldrende og bekræftelse fra sine lærere i forhold til at finde inspiration i meningsfulde måder at leve på (Erikson, 1971, p. 123). Selvom postmodernismen blandt andet defineres af utallige valg og muligheder (jf. indledningen), så indikerer det, der defineres som præstationssamfundet og konkurrencestaten samtidigt, at der ikke gives den tid og frihed, som Erikson beskriver som afgørende for, at den unge kan udforske og finde sin sammenhængende identitet (Erikson, 1971, p. 123). Hvis den unge føler sig udviklingsmæssigt begrænset af sine omgivelser, kan det lede til mistrivsel i form af angstreaktioner, isolering eller forskellige former for udadreagerende adfærd (ibid.). Sørensen & Nielsen (2014) beskriver, at unge i postmodernismen typisk møder en individualiseret logik og retorik i uddannelsesverdenen, hvor det forventes, at de forholder sig reflektivt, målrettet og prioriteret til deres egen situation, og de gives derved en oplevelse af selv at skulle vælge deres liv og selv at være ansvarlig for de valg, der træffes (Katznelson, 2004; Pless, 2009 jf. Sø-

rensen & Nielsen, 2014, p. 36). Samtidigt fremstilles uddannelsesverdenen imidlertid ikke som en frisættende proces, men derimod som en institutionelt indlejret mekanisme, der rummer relativt snævre muligheder for variation og udsving, der i høj grad reproducerer sociale og kulturelle magtforhold og uligheder (Illeris et al. 2009 jf. Sørensen & Nielsen, 2014, p. 36).

Postmodernismens ideal-prototyper

I ungdomsfasen beskriver Erikson identitetsfølelsen som værende den centrale konflikt. Konflikten omhandler, hvorledes der etableres en sammenhæng mellem de roller og færdigheder, som den unge tidligere dyrkede, og med de ideal-prototyper, der er gældende i den unges miljø (Erikson, 1971, p. 121). Mennesker, der er født i begyndelsen af 1990'erne og 10-15 år frem, bliver betegnet som generation z (Rygaard & Hall, 2019, p. 175). Generation z er vokset op med forældre, der har brugt langt mere tid med deres børn end tidligere generationer, og som i højere grad indtager en HR-manager rolle for deres børn (ibid., p. 175). Videre er generation z blevet fulgt og testet af skolesystemet i forhold til egen udvikling og trivsel på en måde, som tidligere generationer aldrig har oplevet. Dette har resulteret i en generation, der har blikket rettet mod egen udvikling og med et behov for feedback gerne ofte og gerne personligt (ibid., p. 176). Generation z kan siges at være en paradoksal generation, idet de på den ene side er meget optaget af at gøre en positiv forskel i verden, at jagte mening frem for profit og ikke kun tænke, men også handle i forhold til problemerne. På den anden side er det ikke for alvor det større fællesskab, der optager dem, men deres eget individuelle selvrealiseringsprojekt (ibid., pp. 176-178). Det synes interessant, hvorvidt denne konflikt mellem det individuelle selvrealiseringsprojekt og deltagelsen i fællesskabet vil udtrykke sig i gymnasieelevernes selvopfattelser.

Sørensen og Nielsen (2014) fremlægger, at unge oplever perfektionen som det normale. Deres studie giver udtryk for, at der hersker en slags enten-eller-logik: enten er man helt på niveau med "den normale perfektion", eller også forbliver man blandt, hvad der opleves som en minoritet af unormalt uperfekte unge, hvilket afføder skyld og skam over manglende mestring af et tilsyneladende elementært grundvilkår i det kulturelt frisatte ungdomsliv: evnen til at konstruere sig selv i henhold til idealet om "den normale perfektion" (p. 51). Der kan altså i de unges generation eksistere en ideal-prototype om at skulle være perfekt, hvilket formodes at skabe

et stort præstationspres på den unge, idet de fleste mennesker trods alt klarer sig jævnt frem for perfekt. Bakken, Sletten & Eriksen (2018) har ved gennemgang af data-undersøgelser baseret på 159.520 unge mennesker over hele Norge, fundet, at præstationspres særligt opleves inden for områderne skole og uddannelse, træning og idræt, krop og sociale medier (pp. 46, 50).

Præstationspres fører ikke nødvendigvis til et dårligt mentalt helbred. Krav, forventninger og udfordringer, som unge møder i hverdagen er stress-stimuli, som kan indeholde et potentiale for anerkendelse ved at tilegne sig færdigheder og opleve mestring (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, p. 51). Ifølge Erikson kan det betragtes som alment, og måske nødvendigt, for den unges udvikling at opleve pres og forvirring. Dette fordi den rolleforvirring, som kan indtræffe i ungdommen, kan betragtes som en form for “social leg”, hvor den unges ego-udvikling kræver og tillader en vagtsom eksperimenteren i fantasi og introspektion (Erikson, 1971, p. 157). Rolleforvirringen beskrives samtidigt som en sværere lidelse for den unge, end før oplevede konflikter, eller konflikter som den unge senere kommer til at opleve (Eriksen, 1971, p. 156). Presset indebærer en risiko for at mislykkes eller opleve udbrændthed. Præstationspres kan være bekymrende, når det kobles til en stress-reaktion, dvs. en situation, hvor de unge oplever en kløft mellem de udfordringer, de udsættes for og de tilgængelige individuelle og sociale ressourcer i omgivelserne (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, p. 51). Generation z kan også betegnes som “generation præstation”, hvilket betegner en oplevet forventning af at skulle præstere godt på flere områder samtidigt (ibid., p. 66). Derfor bliver det interessant, om vi i vores undersøgelse ligeledes vil erfare, at eleverne opfatter sig selv som nogle, der skal præstere godt på mange domæner, samt om de oplever at være i stand til at håndtere dette pres.

Selvopfattelsen i et narrativt psykologisk perspektiv

Interessen for det narrative opstod i slutningen af 1970'erne og i begyndelsen af 1980'erne og hænger sammen med gennembruddet af den socialkonstruktionistiske erkendelsesteori (Andersen, 2005, p. 90). Denne nye erkendelse betød, at der i psykologien skete et skift fra tidligere at forholde sig abstrakt til individets identitet som noget “i-sig-selv” til nu at betragte identiteten som resultatet af “individets-

relationer-i-en-given-kontekst” (ibid., p. 91). Kenneth Gergen (1934-) er en repræsentant inden for dette paradigme. Med sin teori kritiserer han, at vi i den vestlige kultur hovedsageligt fokuserer på det intrapsyiske. Han henviser til, at selvet i den vestlige tradition forstås som en uafhængig enhed, som er afsluttet i sig selv (Gergen, 1997, p. 213). Gergen mener derimod, at selvet og dets handlinger i høj grad afhænger af andres holdninger og handlinger (ibid., pp. 218-219). Individets adfærdsmønstre er således resultater af en konstant involvering i menneskelige relationer (Gergen & Mellon, 2017, p. 58). Individet benytter narrativer til at identificere sig selv, og sig selv i forhold til andre (Gergen, 1997, pp. 189-190). Selvet er således en social eller narrativ konstruktion, som ikke kan tilskrives en form for realitet uden de fortællinger, der dannes om det enkelte individ og mulige gentagne mønstre i individets tilstedeværelse i verden og i interaktionen med andre (Jørgensen, 2002, pp. 106-107). I det følgende vil vi benytte Gergens teori til at forklare, hvorledes selvet formes af individets narrativer, som relationerne er medskabere til, og hvordan dette kan antages at have betydning for gymnasieelevers selvopfattelse.

Multifreni og individets selvberetning

I et socialkonstruktionistisk lys formes og fortælles historier i sociale interaktioner. En historie fortælles på forskellige måder afhængig af kontekst og relationer. Historien samskabes altså i interaktion mellem aktørerne i den givne kontekst (Haslebo, 2004, p. 77). I forlængelse pointerer Gergen, at det almindeligvis betragtes således, at hvert enkelt individ har én livshistorie, men at der er god grund til at antage, at der ikke kun findes en historie at fortælle, da der vil være flere historier at fortælle i selkets møde med andre individer (Gergen, 1997, pp. 205-206). På den måde er individer, ifølge Gergen, i det postmoderne ramt af det, han kalder multifreni, hvilket vil sige, at vi spreder vores selvinvesteringer i mange betydningsfulde relationer over mange kontekster, der konstant er i forandring (Andersen, 2005, p. 106). Det betyder, at vi konstant har mulighed for at spille et nyt selv ud, når det gamle ikke giver det ønskede udbytte (ibid.). Vi bærer således mange selvopfattelser med os. I relation til vores undersøgelse kan det forstås, at en elev i samspil med klassens andre elever, kan skabe et bestemt narrativ, som bevirker en bestemt selvopfattelse i netop denne kontekst. De fund, vi gør os omkring elevernes selvopfattelser i dette speciale, kan

således ikke betragtes som værende endegyldige, idet disse, med baggrund i redegjorte teori, må forstås som domænespecifikke.

Gergen opererer med begrebet *selvberetning*, som refererer til individets redegørelse for relationerne mellem de begivenheder, som gennem tiden har været af relevans for selvet (Gergen, 1997, p. 191). I udviklingen af en selv-beretning skabes sammenhænge mellem oplevede livsbegivenheder (ibid.). Dvs. at individet formulerer en historie, hvor dets oplevede begivenheder i livet hænger systematisk sammen og bliver forståelige ud fra denne proces. Denne dannelse af en narrativ sammenhæng kan være afgørende for at give livet mening (ibid.). Men individet er ikke alene forfatter til sine livshistorier. Selvberetninger kan rettere betragtes som et sprogligt element, som er indlejret i handlinger, og som anvendes i forhold til andre til at understøtte, øge eller forhindre forskellige former for handling (ibid. p. 192). Gennem interaktion med andre individer tilegner individet sig således narrative færdigheder (ibid.). Jo bedre individet er i stand til at konstruere og rekonstruere sin selvberetning, jo bedre evne får det til at få relationer til at fungere (Gergen, 1997, p. 206). Individets personlige historie er dermed ikke kun en måde at fortælle andre eller sig selv om dets liv: den benyttes også til at udforme identiteten (ibid., p. 196).

Gergen fremhæver tre forskellige slags beretninger: *den stabile beretning*, hvor individet stort set ikke udvikler sig hverken til det bedre eller værre (ibid., p. 198), *den opadstigende beretning*, hvor individet opnår sine mål succesfuldt, og således forstået ved en positiv udvikling, samt *den nedadgående beretning*, hvor bevægelsen er faldende, individet mister kontrollen over sit liv, og således forstået ved en negativ udvikling (ibid., pp. 199, 210). I takt med at selv-beretningerne realiseres i handling, bliver de udsat for sociale vurderinger, dvs. bekræftende eller afkræftende reaktioner fra de andre deltagere i fokusgruppen, hvilke bliver afgørende for narrativets udfald (ibid., p. 210).

“De andres” rolle i dannelsen af narrativer

I vores narrativer om os selv indgår forskellige aktører, der handler i forhold til hinanden omkring narrativets plot (Haslebo, 2004, p. 71). Aktørerne har bestemte roller, fx hoved- og biroller, roller som venner og fjender, skurke og helte eller anklagere, ofre og redningsmænd (ibid., p. 72). Narrativernes validitet afhænger i høj grad af andres bekræftelse (Gergen, 1997, p. 211). En tilhører er aldrig passiv: tilhøreren

blik, mimik og indstilling er med til at forme fortællingen. Relationen mellem fortælleren og tilhøreren går derfor forud for fortællingens tilblivelse. Derfor er identiteten et produkt af de narrativer, vi selv har konstrueret, eller som andre har konstrueret, som vi så har accepteret som evidens om os selv (Andersen, 2005, pp. 93-94, 96). Ifølge Gergen kan individet kun fastholde sin identitet, så længe andre spiller deres støtteroller. Samtidigt er individet også påkrævet at agere støtteroller i andres selvkonstruktioner, og det betyder, at hvis en deltager svigter, bringes den gensidige afhængige konstruktion af selvets narrativ i fare (Gergen, 1997, p. 212). Fordi vores relationer er en vigtig del af vores selvforståelse, betyder det, at vi fremmedgøres overfor os selv, når vi mister disse relationer, og at vi derfor må genetablere vores identitet og selvforståelse i kraft af nye relationer (Rønsholdt mfl., 2013, p. 59). I relation til vores speciale betyder dette, at det kan få stor betydning for en elevs selvopfattelse, hvis denne bliver uvenner med nogen i klassen, eller hvis eleven fx tilhører en klike, som går i opløsning. Dette også fordi sammenligninger og forhold til betydningsfulde andre, deres viden, evner, handlinger og følelser, i takt med at den unge bliver ældre, indgår som en væsentlig dimension af den løbende selvkonstitution (Spaten, 2014, pp. 40-41). På baggrund heraf bliver gymnasieklassen et udviklingsmiljø for den unges sociale identitet, der tilbyder bestemte fysiske, sociale og institutionelle betingelser for accepterede og uaccepterede måder at agere på (Spaten, 2014, pp. 181-182). Gergen påpeger netop, at vi ofte udvikler fornuftige og pålidelige mønstre, når vi interagerer med hinanden. Disse mønstre har karakter af regler, hvilket vil sige, at de indebærer et sæt uskrevne regler om, hvad der er acceptabelt og ikke acceptabelt (Gergen & Mellon, 2017, p. 25). Når unge interagerer med kammerater og venner, fortæller de hinanden og bliver selv fortalt, hvem de er via invitationer, udpegninger, kritik, ros, anerkendelser, ekskluderinger og afvisninger (Spaten, 2014, pp. 181-182). Identificeringer manifesterer sig på den måde, relateret til bestemte aktiviteter og projekter, hvor de unge laver identifikationer af hinanden og samtidig selv identificeres af andre. Sociale identiteter i klassen fremtræder som relativt bindende, beskrivende og foreskrivende kontrakter for, hvordan de enkelte personer forventes at handle over for bestemte andre i bestemte sammenhænge og relationer (ibid.).

Karakterers indflydelse på elevernes narrativer

Gergen pointerer, at målingerne af elevernes arbejde ikke er reelle billeder af eleverne, men konstruktioner af deres aktiviteter (Gergen & Mellon, 2017, p. 39). Vurderingerne af elevernes præstationer påvirker elevernes relationer i klassen: nogle elever vil lære at forstå sig selv som “fiaskoer”, mens andre vil lære at forstå sig selv som “overlegne” i relation til deres klassekammerater. Dette kan, ifølge Gergen, medføre distance og foragt eleverne iblandt (ibid., p. 70). Dette muligvis fordi, at karakterer fremtræder for os med andre betydninger end lige netop et udtryk for fagligt niveau ved at referere til forskellige begreber og kategorier, der omfatter bl.a. personlighedstræk, handlemåder og forskellige roller og positioner i sociale fællesskaber (Arnesen 2002 jf. Andreasen, 2008, p. 52). På baggrund af interviews med unge i folkeskolens ældste klasser om prøver og karakterer, fremhæver Andreasens i sin undersøgelse (2008), at det netop er sådanne måder at kategorisere på, der kan træde ind i selvvurderingerne og dermed dannelsen af selvopfattelsen. Disse er påvirket af diskursen i de sociale sammenhænge, hvor der interageres med andre om karaktererne, og hvor individet føler tilhør til andre, og derigennem skaber sin identitet (p. 53). Sådanne selvvurderinger træder også ind i forestillinger om den unges fremtidige position i samfundet, altså i vurderinger af spørgsmålet om, hvordan det senere i livet vil gå dem selv eller andre (ibid.). I forlængelse heraf beskrives, hvordan der blandt nogle elever ses en optagethed at spørgsmålet om, hvordan man markeret med karakterer er placeret i forhold til andre. Dette kan muligvis forstås med reference til forskellige måder at danne relationer i fællesskaber, hvor man kan skelne mellem to måder, der står i modsætning til hinanden. Den ene måde er præget af orientering mod markering af forskelle, mens den anden måde er præget af en orientering mod lighed og netop ikke markering af forskelle, der evt. måtte være (Svedberg 2007; Maccoby 2002 jf. Andreasen, 2008, p. 57). Det kan derfor forstås, at karaktergivning i gymnasiet muligvis medfører sammenligninger med de øvrige elever i klassen, som kan være omdrejningspunkt for selvopfattelsen.

En kulturel vinkel på selvopfattelse

Begrebet selvopfattelse, som dette speciale tager udgangspunkt i, forstås som kulturelt defineret. Markus & Kitayama (1991) foreslår, at konstruktioner af selvet, andre, og forholdet mellem selvet og andre er forskelligt på tværs af kulturer. De sammen-

ligner, hvad de kalder *det uafhængige selv* med *det indbyrdes afhængige selv* (p. 224).

Det uafhængige selv er klarest eksemplificeret i amerikanske kulturer samt i mange vesteuropæiske kulturer, hvorimod det indbyrdes afhængige selv klarest er eksemplificeret i japanske kulturer og generelt i mange asiatiske kulturer samt i afrikanske kulturer, latin-amerikanske kulturer og mange sydeuropæiske kulturer (ibid., p. 225). For både det uafhængige selv og det indbyrdes afhængige selv er andre individer og den omgivende sociale kontekst vigtig. Dog er andre for det indbyrdes afhængige selv inkluderet indenfor selvets grænser, da relationer til andre i specifikke kontekster udgør definerende egenskaber for selvet. Derimod er andre personer mindre centralt impliceret i det uafhængige selv. Her er andre vigtige i forhold til sociale sammenligninger og deres rolle i, at individet opnår sine mål, men ellers antages det uafhængige selv at være en komplet, autonom enhed uden de andre (ibid., pp. 245-246).

Individet med det indbyrdes afhængige selv forstås som værende motiveret for at finde en måde at passe ind hos relevante andre, at opfylde og skabe forpligtelse, og generelt at blive en del af diverse interpersonelle relationer (Markus & Kitayama, 1991, p. 227). I det sociale liv tildeles og besidder individet med det indbyrdes afhængige selv en række evner, meninger og egenskaber, men disse spiller kun en sekundær rolle, da individet i stedet konstant må kontrolleres og reguleres i forhold til kollektivets opgave (ibid., p. 227).

Opgaven for det uafhængige selv er at blive uafhængig af andre og at opdage og udtrykke sine unikke karakteristika (Johnson, 1985; Marsella et al., 1985; J. G. Miller, 1988; Shweder & Bourne, 1984 jf. Markus & Kitayama, 1991). For at kunne opnå det vestlige kulturelle mål om uafhængighed kræver det, at individet må fortolke sig selv som et individ, hvis adfærd er organiseret og gjort meningsfuld hovedsageligt med udgangspunkt i sit eget indre repertoire af følelser, tanker og handlinger, snarere end reference til andres følelser, tanker og handlinger (Markus & Kitayama, 1991, p. 226). Dog konstaterer Markus & Kitayama, at individer inden for en given kultur vil variere, men de går ud fra, at relativt flere individer, i gennemsnit, vil have denne selvopfattelse i den vestlige kultur set i relation til ikke-vestlige kulturer (ibid.). Forståelsen af det uafhængige selv kan dog siges ikke at stemme overens med Gergens forståelse af selvet, da han netop kritiserer den vestlige kulturs forståelse af individet som en uafhængig enhed (Gergen, 1997, pp. 213, 218-219).

I forlængelse af Markus & Kitayamas beskrivelser af det uafhængige og indbyrdes afhængige selv kan der ifølge Omi (2012) også forstås at eksistere forskellige former for kollektivistisk selvopfattelse; det hun kalder *upward collectivism* og *downward collectivism* (p. 413). I et upward kollektivistisk samfund kan individer selv vælge, hvilke grupper de vil binde sig til, og de kan udtrykke deres egne meninger og er ikke tvunget til at forpligte sig til grupper af en årsag (Omi, 2012, p. 314). I downward kollektivistiske samfund ved individer måske ikke hvad, de skal gøre, hvis de præsenteres for forskellige friheder til at vælge (ibid.). Hvor førstnævnte er et alternativ til en kollektivistisk selvopfattelse, stemmer sidstnævnte derimod med det, som Markus & Kitayama definerer som kollektivistisk selvopfattelse.

Da vores opgave tager udgangspunkt i danske gymnasieelever, afleder det en nysgerrighed på, om vores undersøgelse vil afspejle det uafhængige selv, når vi undersøger relationerne i en gymnasieklasses betydning for elevernes selvopfattelse. Når det antages, at størstedelen i den vestlige kultur vil have et uafhængigt selv, bliver det netop interessant at undersøge, hvilken betydning relationer så har for selvopfattelsen, når relationer til andre ikke på samme vis, som ved det indbyrdes afhængige selv, udgør definerende egenskaber ved selvet (ibid., pp. 245-246).

Delkonklusion på teoriredegørelsen

Selvopfattelse forstås i denne opgave som multidimensional, dvs. som distinkt på forskellige domæner samt bestående af både bevidste og ubevidste dimensioner (Spaten, 2014; Bamberg, 2007). Selvopfattelse må betragtes i sammenhæng med de nært beslægtede begreber selvværd og identitet. Hvor selvopfattelse er personens forholden til sig selv, det personen kan, og det personen har og gør i den sociale omverden, er selvværdet individets vurdering af disse. Identitet opfattes derimod som personens foreløbige produkt af de mange forskellige opfattelser af selvet (Spaten, 2014). Da specialet grundlæggende er opbygget ud fra Gergens teori, som kan forstås at definere selvet som et interaktionsprodukt, samt Eriksons teori, som hovedsageligt definerer selvet som et refleksivt midtpunkt i bevidstheden, forstås selvet som et interaktionsprodukt med en samtidig reflekterende kerne (Køppe, 2011).

Eriksons teori beskriver, hvordan den unge, for at opleve helhed, må fornemme en voksende kontinuitet mellem det, den unge i barndommen har udviklet sig til, og det, den unge tænker på at blive i fremtiden; mellem det den unge forstår som

sin egen opfattelse af sig selv, og det den unge oplever, andre ser i hende og venter af hende (Erikson, 1971, p. 83). De valg, den unge træffer, rummer en dobbelt orientering mod selvet, der opleves som noget, der samtidigt skal findes og skabes i forbindelse med disse valg (Sørensen & Nielsen, 2014, p. 43). Det kan tolkes, at der i de unges generation eksisterer en ideal-prototype om et perfekt selv, hvilket danner et stort præstationspres. Den rolleforvirring, der kan ske i ungdomsårene, beskrives som en svær lidelse for den unge (Eriksen, 1971, p. 156). Det at være selv-løs, selv-uklar eller selv-uafklaret opleves som en tilstand, der er uudholdelig (Sørensen & Nielsen, 2014). De unges klikedannelse kan forstås som et forsvar mod følelsen af identitetstab (Erikson, 1971, p. 126). Kammeraterne kan derfor fungere som en forankring af identiteten (Hart & Møhl, 2017, p. 86). Derfor finder vi unges relationer interessante, idet de kan formodes at kunne indikere, hvordan unge opfatter sig selv.

Ifølge Gergen spreder individer deres selv-investeringer i mange relationer over mange kontekster, der konstant er i forandring, hvorfor selvopfattelsen bliver dynamisk (Andersen, 2005, p. 106). Den forståelse af elevernes selvopfattelse, som de tolkes i vores undersøgelse, i relation til deltagernes gymnasieklasse, kan derfor ikke betragtes som endegyldig selvopfattelser. Individet udvikler selvberetninger for at danne sammenhæng mellem oplevede begivenheder. Selvberetninger er indlejret i handlinger og anvendes i forhold til andre til at understøtte, øge eller forhindre forskellige former for handling, hvorigennem der tilegnes bestemte narrativer. Narrativernes validitet afhænger i høj grad af andres bekræftelse (Gergen, 1997, p. 211). I relation til en gymnasieklasse kan det også forstås, at karaktergivningen i skolen muligvis medfører sammenligninger med de øvrige elever i klassen, som kan være omdrejningspunkt for gymnasieelevernes selvopfattelse (Gergen, 1997; Andreasen, 2008).

I forlængelse af *relationernes* betydning for selvopfattelse inddrages Markus & Kitayamas (1991) teori om det uafhængige og afhængige selv. I vesten, som vores undersøgelse tager udgangspunkt i, kan relationerne til andre forstås at være vigtige ift. sociale sammenligninger, men ellers er det det uafhængige selvs opgave at agere unik, udtrykke sig selv, realisere sine indre egenskaber og promovere egne mål (pp. 245-246). Dette kulturelt bestemte perspektiv på selvopfattelsen udfordrer således Gergens relationelle forståelse af selvet.

Metode

I det følgende gennemgås først, hvordan vi i dette speciale benytter os af et socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk grundlag. Dernæst redegøres for undersøgelsens design. Dette først med udgangspunkt i casestudiet med henblik på, hvilke karakteristika dette kan forstås at indebære, og en begrundelse for valget af et indlejret single-casestudie. Herefter følger en redegørelse og argumentation for anvendelsen af fokusgruppe som metode til besvarelse af specialets problemformulering. I denne forbindelse gives en gennemgang af vores metodeovervejelser med henhold til valg af informanter og organiseringen af fokusgruppeinterviewet. Dette efterfølges af en forklaring af udformningen af vores moderatorguide, vores briefing og de-briefing til deltagerne, samt hvorledes fokusgruppeinterviewet er blevet transskriberet. Yderligere redegøres for anvendelsen af diskursanalysen “Små fortællinger”, som benyttes som analysemetode. Videre vil undersøgelsens validitet og reliabilitet fremgå, og afslutningsvist gennemgås etiske overvejelser i forbindelse med specialet.

Specialets videnskabsteoretiske grundlag

Socialkonstruktivisme

Med udgangspunkt i socialkonstruktivismen forstås det, at de ting og fænomener, som vi normalt betragter som uafhængige eller naturligt eksisterende, eller som en del af virkelighedens grundlæggende struktur, reelt kun er frembragt og opretholdt gennem samfundsmæssige praksisser (Collin, 2012, p. 335). Fænomenerne eksisterer således ikke uafhængigt af den sociale aktivitet, som de er indlejret i og kan derfor ikke forstås som værende universelle (ibid.).

Socialkonstruktivismen kan forstås som en paraplybetegnelse, da der eksisterer mange forskellige teorier og positioner her indenfor (Brinkmann, 2011, p. 412). For at skabe overblik over mangfoldigheden af positioner inden for socialkonstruktivismen kan der drages nogle overordnede distinktioner. For det første kan der skelnes mellem erkendelsesteoretisk konstruktivisme og ontologisk konstruktivisme (Collin, 2012, p. 336). Hvor den erkendelsesteoretiske konstruktivisme hævder, at

det er vores erkendelse af verden, der er socialt skabt, hævder den ontologiske konstruktivisme, at virkeligheden i sig selv er en konstruktion (ibid.). Nogle konstruktivister vedstår begge, og benytter den erkendelsesteoretiske konstruktivisme som argument for den ontologiske konstruktivisme: hvis vores forståelse af virkeligheden er formet af sociale omstændigheder, og hvis denne forståelse afspejler eller stemmer overens med virkeligheden, må virkeligheden selv være formet af sociale omstændigheder. Virkeligheden selv er altså en social konstruktion (Collin, 2012, p. 337). Samtidig benytter de fleste ontologiske socialkonstruktivister dog, som oftest kun indirekte, en begrænset konstruktivisme, hvor den *sociale virkelighed* forstås som en social konstruktion, men dette gælder ikke den *fysiske virkelighed* (Collin, 2012, p. 337; Brinkmann, 2011, p. 412).

I dette speciale tilegner vi os sidstnævnte, hvorledes vi forstår, at det kun er den sociale verden, og ikke den fysiske, der skabes gennem social handlen. Vi afviser dermed ikke, at der eksisterer en fysisk virkelighed uafhængigt af de sociale konstruktioner, men at fænomenerne bliver meningsfulde for mennesket gennem de sociale konstruktioner. I dette speciale undersøges fænomenet selvopfattelse, og med udgangspunkt i vores videnskabsteoretiske grundlag forstås, at denne skabes i sociale aktiviteter, hvorfor vi undersøger relationernes betydning for selvopfattelsen. Vores videnskabsteoretiske grundlag stemmer ligeledes overens med vores anvendte teori om den multidimensionale selvopfattelse. Desuden forstår vi, som allerede pointeret i teoriredegørelsen, at de teorier, der ligger til grundlag for undersøgelsen, kun skal betragtes som redskaber, men ikke som fuldkomne sandheder. Socialkonstruktivismen hævder netop, at teorier aldrig kan siges at afspejle virkeligheden, men kan benyttes som et redskab til at håndtere virkeligheden (Collin, 2012, p. 372).

Med et socialkonstruktivistisk udgangspunkt gøres det klart, at vi i vores undersøgelse ikke finder frem til "virkeligheden", men at vi som forskere i løbet af undersøgelsen konstruerer genstanden. Da vi har valgt fokusgruppeinterview som metode, skabes viden i samspillet mellem vores fokusgruppedeltagere og os som moderatorer, hvorfor denne viden er relationel (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 72). Denne dannelse af viden fortsætter efterfølgende, når vi transskriberer, analyserer og rapporterer datamaterialet (ibid.).

På trods af opgavens socialkonstruktivistiske rammesætning, forstår vi samtidigt, at der også kan siges at eksistere generelle måder, som vi som mennesker fungerer på. Dette fordi der er visse fællestræk i menneskers biologi. Her kan der ek-

sempelvis henvises til studier, der peger på en universel afhængighed af relationer blandt mennesker (Bowlby, 1999; Stern, 1997 mfl.). Et eksempel er Bowlbys og Ainsworths tilknytningsteori, som hævder, at der eksisterer fire former for tilknytning, som et spædbarn kan have med en omsorgsperson, som regel moderen. Barnets tilknytningsadfærd anser Bowlby som værende universel (Berk, 2013, pp. 427, 434). Udbredelsen af de fire tilknytningsformer varierer dog på tværs af lande og kulturer, hvilket har en sammenhæng med opdragelsesnormen i kulturen (Levine, 2014, pp. 55-56). I den kultur, mennesker vokser op i, møder de en række relationsmønstre, som er ens, og derfor ses en række fællestræk blandt folket i kulturen, selvom de samtidigt også er unikke og forskellige fra hinanden (Bruner, 2004, pp. 78-79). På den måde benytter vi socialkonstruktivismen på en modereret måde, hvor vi argumenterer for, at det kan være muligt at generalisere til genkendelige relationsmønstre. Denne "dobbelthed" mellem det socialt unikke og genkendelige uddybes i afsnittet "Generaliserbarhed".

Design

Casestudiet

I dette speciale ønsker vi at belyse, hvilken betydning relationerne i en gymnasieklasse har for elevernes selvopfattelse. Idet vi foretager undersøgelsen med udgangspunkt i elever, der på nuværende tidspunkt går på et gymnasium, kan det betragtes som et nutidigt fænomen, som vi som forskere har meget lidt kontrol over, da der er flere variabler. Det kan eksempelvis være, hvis en af deltagerne har kæresteproblemer, en faglig prøve ikke er gået som forventet, eller der er særlige familiemæssige anliggender af betydning mv., som kan have indflydelse på den enkeltes selvopfattelse i den periode, som de deltager i vores studie. Til at studere et nutidigt fænomen, som forskeren har begrænset kontrol over, beskriver Robert K. Yin (1994) case studier som foretrukken metode (p. 1).

Et casestudie er en empirisk undersøgelse, der undersøger et nutidigt fænomen i dets real-life kontekst og er særligt brugbar, når grænserne mellem fænomenet og konteksten ikke er helt indlysende (Yin, 1994, p. 13). I dette speciale forstår vi, at gymnasieelevers selvopfattelse formes og udtrykkes gennem flere kontekster og forskelligartede relationer, hvorfor der netop er mange kontekster, der kan være influe-

rende på, hvordan og hvorfor deres selvopfattelse, kommer til udtryk som den gør, i den specifikke klasse.

En definition af casestudiet inspireret af Colin Robson og Robert K. Yin lyder således: *Casestudiet er en strategi til empirisk udforskning af et udvalgt nutidigt fænomen i dets naturlige sammenhæng ved anvendelse af forskellige datakilder, der case for case anvendes i en bevisførelse.* (Ramian, 2012, p. 16). Dermed er casestudiet karakteriseret ved at indebære en empirisk undersøgelse, et udvalgt og nutidigt fænomen, forskellige datakilder, argumentation som bevisførelse og teoretisk generalisering. Disse elementer uddybes i det følgende.

Konklusionerne i et casestudie drages på baggrund af data (ibid.). I vores undersøgelse er data blevet indsamlet på baggrund af fokusgruppeinterview, hvilket uddybes i afsnittet "Fokusgruppe". Casestudiet er typisk studiet af fænomener i nutiden og gennemføres i den kontekst, hvori fænomenet udspiller sig (ibid., p. 19). I vores undersøgelse tages udgangspunkt i fænomenets kontekst i den forstand, at vi i fokusgruppeinterviewet får adgang til det relationelle samspil mellem udvalgte elever, der går i samme klasse på gymnasiet. Det vil sige, at selvom vi ikke foretager deltagerobservation i klassen, som er den oprindelige kontekst, hvori elevernes relationer i klassen udspiller sig, så får vi adgang til socialt genkendelig interaktion, som det kan udspille sig i klassen. På den måde vurderer vi, at vi stadig opnår en kontekstafhængig viden, som casestudiet er kendetegnet ved (Flyvbjerg, 2015, p. 466). Casestudiets nære forbindelse til virkelige begivenheder og dets rigdom på detaljer er vigtigt med henhold til udviklingen af et nuanceret syn på virkeligheden (ibid., p. 467).

I et casestudie anvendes ofte flere forskellige datakilder, eksempelvis observationer, samtaler og dokumenter i ønsket om, at disse forskellige kilder kan underbygge konklusionerne (Ramian, 2012, p. 19). Vi er klar over, hvilke fordele der kan være ved at anvende triangulering, dvs. at forskeren søger data om fænomenet ud fra forskellige metoder eller forskellige datakilder i form af begivenheder, mennesker, skriftlige dokumenter, audio-visuelt materiale, arkiver og registre (Ramian, 2012, pp. 95-96). En argumentation vil nemlig stå stærkere, hvis forskellige data peger på samme konklusion (ibid., p. 95). Dette havde således være fordelagtigt for at øge specialets validitet, men dette er fravalgt grundet manglende ressourcer. Til gengæld har vi orienteret os grundigt i litteraturen omkring unges trivsel og udvikling (se opgavens indledning og teoriredegørelse) for at validere vores resultater.

I denne undersøgelse er kun en enkelt case benyttet. Det kan siges at være en misforståelse om casestudiet, at der ikke kan generaliseres ud fra et enkelt tilfælde (Flyvbjerg, 2015, p. 469). Flyvbjerg (2015) hævder, at generalisering som hovedkilde til videnskabelige fremskridt er overvurderet. Han fremhæver derimod, at den vigtigste forudsætning for videnskab er, at forskeren evner en række praktiske kompetencer til at udføre videnskabeligt arbejde (Flyvbjerg, 2015, p. 471). Bevisførelsen i et casestudie baseres på logisk argumentation, hvad end der benyttes kvantitative eller kvalitative data. Data vurderes efter deres styrke som argumentation for en given påstand (Ramian, 2012, p. 20). En karakteristik ved casestudiet er en teoretisk generalisering (ibid., p. 21). På den måde generaliserer casestudiet ikke til større populationer, men til den teori, som ligger for casestudiet (ibid., p. 27).

Afslutningsvist bør der også henvises til, at casestudier ofte indebærer et betydeligt fortællende element. Fortællingerne handler som oftest om det virkelige livs kompleksitet, modsigelser og dilemmaer, og derfor kan fortællingerne af og til være vanskelige at reducere og opsamle i generelle teser og teorier (Benhabib, 1990; Mitchell & Charmaz, 1996; Roth, 1989; Rouse, 1990; White, 1990 jf. Flyvbjerg, 2015, pp. 481-482). Dette har hævdet at være en kritik og mangel ved casestudiet (Flyvbjerg, 2015, pp. 481-482). Den erfarne udøver af casestudiet har dog ikke problemer med at sammenfatte fortællinger. Vi mener ikke eksplicit at kunne betegne os som erfarne forskere, men vi har trods alt foretaget flere studier af denne slags og er rustet til at tilgå et psykologisk fænomen med en bred analytisk forståelse. Fortællingerne, vi møder, kan være med til at afdække en særlig dyb problematik (ibid., p. 482). Da vi i vores undersøgelse netop er interesseret i deltagernes narrativer, findes casestudiet relevant, idet det indebærer det fortællende element.

Type af casestudiedesign

Yin skelner mellem fire typer af casestudiedesign: single-casestudier, multi-casestudier, holistiske casestudier og indlejrede casestudier (Yin, 1994, pp. 38-44). Til besvarelsen af vores problemformulering har vi benyttet et single-casestudie, som er studiet af en enkelt case (Ramian, 2012, p. 83). Yderligere kan et casestudie være holistisk, hvorved der undersøges en række del-fænomener for bedre at forstå casen, eller indlejret, hvorved hele casen ikke studeres, men kun særlige fænomener som er

dele af casen (ibid., pp. 84-86). Vores undersøgelse er et indlejret single-casestudie, da vi i casen har fokus på fænomenet selvopfattelse som analyseenhed.

Vi har valgt kun at tage udgangspunkt i én enkelt case, da vi rettere ønsker en dybdegående analytisk forståelse af denne frem for at få et mere overfladisk billede af flere cases. Omvendt havde vi været i stand til at få et billede af de variationer, der kunne være mellem elevgrupper i forskellige klasser med henhold til relationernes betydning for deres selvopfattelse, hvis vi havde valgt at analysere flere cases, og således have foretaget et multi-casestudie. Dette vurderer vi ville være for omfattende en mængde empiri inden for den begrænsede tidsramme til dette speciale.

Fokusgruppe

Forskellige teoretikere definerer fokusgrupper på forskellig vis, og der findes derfor mange variationer, som kan være relevante med henhold til forskningens formål. I dette speciale forstår vi fokusgrupper som en forskningsteknik, der samler data gennem gruppeinteraktion omkring et emne, som vi som forskere bestemmer (Morgan, 1996, p. 130). Modsat kvalitative og semistrukturerede interviews kan der i fokusgrupper siges at produceres “accounts in action”, hvilket betyder, at deltagerne udveksler fortællinger om handlinger og forståelser som en del af interaktionen i en social, dagligdags-kontekst omkring forskeren (Halkier, 2016, pp. 12-13). Endvidere er fokusgruppeinterviewet i stand til at frembringe vigtige diskurser, som vi benytter til at etablere social tilknytning og identitet, i spil (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 178-179). Derfor finder vi fokusgruppeinterviewet relevant som metode til besvarelsen af dette speciales problemfelt, hvor vi undersøger selvopfattelsen, som den kommer til udtryk i de narrativer, der dannes i relationerne i en klasse. Det relationelle samspil kan vi netop få adgang til ved at anvende et fokusgruppeinterview. I fokusgruppen må deltagerne både be- eller afkræfte hinanden samt forklare sig selv overfor hinanden, når de skal dele deres oplevelser og perspektiver (Morgan, 1996, p. 139). Denne type interaktion synes relevant til den videre analyse, idet vi ønsker indsigt i relationernes betydning for den enkeltes selvopfattelse. Videre forstås al fortælling som situeret, multimodal og kropslig (Bager, 2016, p. 140). Derfor har vi i vores analyse også inddraget evaluerende udtryk såsom blik, ansigtsudtryk, gestusser

og kropsholdninger som dele af interaktionelle, sociale og kulturelle praksisser (Bagger, 2016, p. 143; Bamberg, 2011, p. 16). For at indfange disse komponenter af elevernes interaktion, valgte vi at optage fokusgruppen på videokamera.

De sociale erfaringer, der gøres i bestemte relationer, har det med at blive mere eller mindre selvfølgelige repertoarer, som der trækkes på, når der fortolkes og handles i hverdagens aktiviteter i samspil med andre (Berger and Luckmann, 1987; Goffman, 1959; Schütz, 1975 jf. Halkier, 2016, p. 12). Anvendelsen af disse erfaringer kan blive så selvfølgelig, at repertoarerne sjældent italesættes eksplicit, men rettere fungerer som en tavs viden i den praktiske bevidsthed. Fokusgrupper indebærer en mulighed for, at deltagerne via deres indbyrdes interaktion udtrykker tavse repertoarer, som oprindeligt tages for givet (Halkier, 2016, pp. 12-13). Derfor er en fokusgruppe særligt velegnede til at producere data om mønstre i gruppens beretninger og forhandlinger, hvilket vi finder fordelagtigt for vores undersøgelse (ibid.).

Overvejelser i forbindelse med valg af informantgruppe og organiseringen af fokusgruppeinterviewet

Deltagerne i fokusgruppen er udvalgt med baggrund i en række overvejelser, herunder hvorvidt deltagerne kender hinanden eller ej, i hvilken grad vi ønsker gruppen segmenteret eller sammensat, samt betydningen af antallet af deltagere i gruppen. Disse refleksioner er gjort for at få sammensat en gruppe, der producerer de data, som er ønskelig i nærværende opgave.

De deltagende elever i denne undersøgelse har frivilligt meldt sig via et opslag på skolens intranet med information om undersøgelsens formål. Dette ved at vi i første omgang kontaktede fire gymnasier i Aalborg, hvor skolens studievejleder/psykolog delte opslaget. Vi har valgt at rekruttere deltagerne på denne måde, da deltagelsen derved er frivillig, og videre så vi ikke er påvirket af en enten mere eller mindre tæt relation til deltagerne, hvilket kunne have været tilfældet, hvis vi havde valgt deltagere med baggrund i vores eget netværk.

I vores undersøgelse har vi valgt at sammensætte deltagere, der kender hinanden, idet vi ønsker data, der afspejler de narrativer, der udspiller sig i hverdagen i klassen. Fokusgruppen består altså af elever, der går i den samme gymnasieklasse. Fokusgruppen kan derved afspejle socialt genkendelige samtaler og forhandlinger. Ved dette valg må vi være opmærksomme på, at deltagerne opfører sig efter allerede

etablerede dominansrelationer og positioner, idet de både har en fortid og en fremtid sammen (Halkier, 2016, pp. 32-33). Dog er det netop den type information, vi er interesseret i, da vi med baggrund i en socialkonstruktivistisk rammesætning forstår, at netværket af relationer er med til at bestemme, hvad der tales om og på hvilken måde, og at forskellige situationer skaber forskellige udgaver af virkeligheden. Gruppens virkelighedsopfattelse er ofte mere brugbar, da det er denne, gymnasieeleverne tager udgangspunkt i, når de handler i hverdagen (Haslebo, 2004, p. 37). Derudover ser vi det som en fordel, at deltagerne kender hinanden, fordi det må formodes at skabe en tryk ramme, der gør det lettere at tage del i samtalen, da deltagerne allerede har en forestilling om, hvordan de andre reagerer (Halkier, 2016, p. 33). Videre kan deltagere, der kommer fra det samme netværk, sandsynligvis uddybe hinandens perspektiver på grund af delte erfaringer og oplevelser (ibid.). Dog forestiller vi os, at det kan være en mulig udfordring, at deltagerne, fordi de kender hinanden, i højere grad oplever, at skulle stå til ansvar for deres udtalelser, hvorved graden af social kontrol måske bliver større, og friheden til at tale mindskes (ibid.). Vi anskuer dette som et vilkår for social interaktion, når deltagerne interagerer i kendte sociale positioner og magtrelationer (ibid., p. 34).

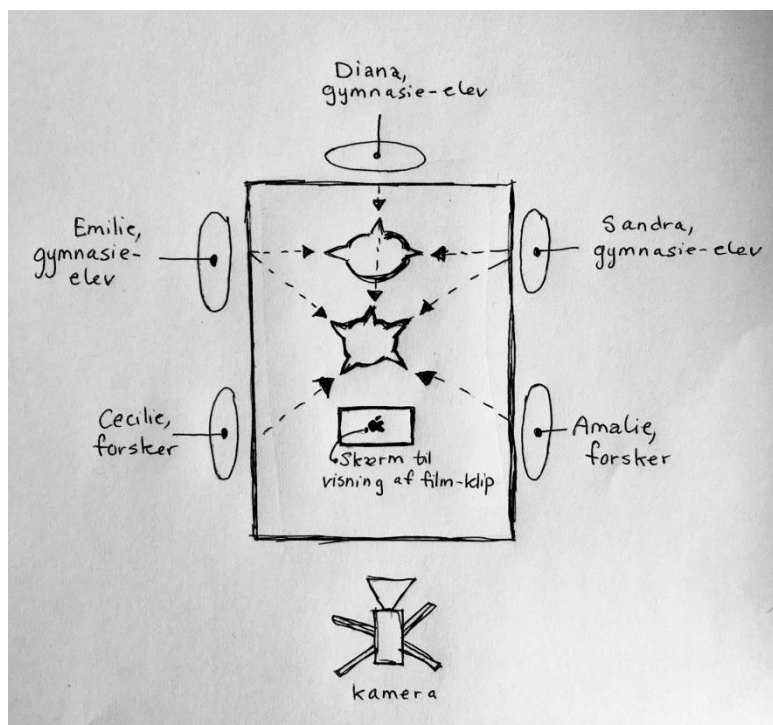
I nærværende projekt har vi vurderet, at det ikke har nogen afgørende betydning, om gruppen består af forskellige eller samme køn, da eleverne i hverdagen befinder sig i en klasse, der består af forskellige køn, men sandsynligvis også deler sig i mindre grupper, der måske er kønsbestemte. Vi ser det som mere afgørende, at eleverne, som gruppe, selv har valgt at melde sig til vores undersøgelse. Dette fordi vi antager, at de i så fald er trygge ved hinanden, hvilket vi vurderer af stor betydning både af etiske hensyn, men videre fordi vi antager at genkendeligheden gør, at de har noget at sige til hinanden og, som tidligere beskrevet, kan uddybe hinandens perspektiver på grund af delte erfaringer og oplevelser (Halkier, 2016, p. 31). Dog risikerer vi ved dette valg, at fokusgruppen bliver for homogen, og at der ikke kommer nok social udveksling, eller at deltagerne kommunikerer med en stor indforståethed (ibid.). Her må vi som moderatorer i fokusgruppen være særligt opmærksomme på at kontrollere den måde, hvorpå deltagerne interagerer, fx ved at prøve at få alle til at deltage lige meget i diskussionerne, samt stille spørgsmål, der tydeliggør de emner, der diskuteres, og lede diskussionen væk, hvis emnerne er mindre vigtige (Morgan, 1996, p. 145).

Vi har valgt at samle fokusgrupper i en størrelse på 3-4 personer. Dette valg synes fordelagtigt, idet fokusgruppens emne, selvopfattelse, kan betragtes som et sensitivt emne, og fordi vi ønsker at bearbejde datamaterialet i dybden med hensyn til sociale forhandlinger, sproglige udtryk og betydningsdannelse (Halkier, 2016, p. 38). Hvis vi havde valgt større grupper, ville vi sandsynligvis opnå mere bredde i de svar, som deltagerne giver på emnet, men måske en lavere involvering fra deltagerne (Morgan, 1996, p. 146). Ved mindre grupper får hver deltager mere tid til at fremlægge sine synspunkter og oplevelser ift. emnet, hvor alle kan blive meget involveret (Morgan, 1996, p. 146). Dog kan dette valg blive problematisk, hvis nogle af deltagerne ikke engagerer sig i samtaleemnet, og der produceres for lidt dynamisk interaktion (Halkier, 2016, p. 38). Denne udfordring er ovenfor nævnt i anden sammenhæng, og ligeledes må vi være opmærksomme herpå, når vi agerer moderatorer for fokusgruppen.

Fokusgrupper bliver altid påvirket af, hvor de afholdes (Halkier, 2016, p. 40). Vores fokusgruppe-interview blev afholdt i et særskilt lokale på elevernes eget gymnasium. Dette fordi stedet lægger op til at tale om emnet, og deltagerne befinder sig i deres vante kontekst for det, som diskussionerne skal handle om (ibid., pp. 40-41). Desuden vurderede vi det praktisk for deltagerne, at de i forvejen befandt sig det sted, hvor fokusgruppen skulle afholdes. Vi vurderede, at dette ville øge chancerne for, at der ikke ville ske frafald, da dette ville være uhensigtsmæssigt grundet vores valg af små fokusgrupper, hvorfor vi også sendte deltagerne en mail dagen forinden interviewet som en påmindelse. Vi reserverede et lokale på gymnasiet for at undgå afbrydelser og baggrundsstøj under fokusgruppeinterviewet.

Omkring selve interviewsituationen gjorde vi os refleksioner over, hvordan det ville være fordelagtigt at placere deltagerne i rummet. Dette både i henhold til at mindske det asymmetriske magtforhold, der typisk ses i forholdet mellem forskere og informanter (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 94-95), men også for at øge interaktionen mellem deltagerne. Vi valgte at placere de tre deltagere for enden af bordet, da vi antog, at det ville danne en naturlig henvendelse og øjenkontakt deltagerne imellem og dermed øge interaktionsmulighederne under interviewet. Videre placerede vi os selv på hver side af langsiden af bordet, således at vi, selvom vi var tilgængelige, forstyrrede deltagernes interaktion så lidt som muligt. Vi vurderede også, at vi ved denne adskilte placering mindskede det asymmetriske magtforhold. Denne måde at placere deltagerne og os selv på havde også praktiske fordele, da videooptagelserne

hermed kunne indfange alle deltagerne. En tegning over placeringerne i interviewsituationen ses i nedenstående figur 2 “interviewets opsætning”. Taleboblerne illustrerer, at der både skabes ét rum, hvor de tre deltagere interagerer og et større rum, hvor vi som forskere også bliver en del af interaktionen.



Figur 2: Interviewets opsætning

Udformning af moderatorguide

Niveauet for moderatorens involvering og dermed struktureringen af fokusgruppen er vigtig at tage stilling til. Jo mere struktureret fokusgruppen er, des mere involvering kræver det fra moderatoren. Jo flere spørgsmål, og des mere specifikke de er, jo mere struktureret bliver fokusgruppen også (Halkier, 2016, p. 42). Der skelnes mellem tre fokusgruppe-modeller: *en løs model* som indebærer meget få og brede, åbne startspørgsmål, *en stram model* som indebærer flere og mere specifikke spørgsmål og eventuelt øvelser, samt *en tragtmodel* hvor man starter åbent og slutter mere struktureret (ibid., pp. 42-43). I denne undersøgelse er den stramme model anvendt, da vores moderatorguide tager udgangspunkt i en række specifikke emner med både åbne og specifikke tilhørende spørgsmål, som var ønsket at få diskuteret blandt deltagerne. Vi har valgt at anvende denne model, da vi som forskere er uerfarne med henhold til

benyttelse af fokusgruppemetoden, og derfor følte vi os mere sikre ved at lave et forholdsvist struktureret fokusgruppeinterview, som vi havde en større kontrol over. Det bør pointeres, at den stramme model ikke er det samme som et semistruktureret gruppeinterview, da der er langt flere spørgsmål mellem interviewer og deltagere i det semistrukturerede gruppeinterview end i den stramme model for fokusgrupper (Halkier, 2016, p. 44). Fordelen ved den stramme model er, at vi som forskere kan være forholdsvis sikre på, at der skabes viden i forhold til projektets interesse, men ulempen er, at det kan være svært at få ny information (ibid.).

Vi valgte at opstille moderatorguiden i en række emner, som vi vurderede relevante for problemformuleringen. Selvom moderatorguiden tager udgangspunkt i den stramme fokusgruppe-model, er den også inspireret af tragtmodellen, da vi ved hvert emne starter bredt ud med et åbent startspørgsmål, hvor de efterfølgende spørgsmål til emnet bliver mere konkrete. Dette gav mulighed for alligevel at indhente ny information, da vi ved de åbne spørgsmål fik mulighed for at følge deltageres umiddelbare bidrag.

Vores moderatorguide indledes med en introduktion, hvor deltagerne bedes give en præsentation af dem selv samt en beskrivelse af deres relation til hinanden og deres generelle billede af klassen. Derudover følger emnerne: 1) *Klassekammeraters betydning for skolegangen* for at undersøge, hvad deltagerne finder vigtigt i en relation i klassen, og hvorledes disse/denne relation kan influere på selvopfattelsen enten positivt eller negativt; 2) *Faglig versus social selvopfattelse* eftersom selvopfattelsen kan forstås som varierende på tværs af kontekster, hvorfor det formodes, at deltagerne må berette om forskelle i selvopfattelsen i samværet med relationer i klassen på tværs af kontekster; 3) *Konkurrence og præstationspres* eftersom litteratur peger på en diskussion af, hvorvidt unge kan siges at bygge et selv op på baggrund af en præstationskultur/perfektionskultur, som blandt andet kan påvirke deres trivsel (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018; Sørensen & Nielsen, 2014).

Ved tema 1 og 3 benyttede vi os af udklip fra DR3-dokumentaren “Alt for kliken”, som omhandler nogle gymnasieelever, som følges over seks afsnit. Eleverne deler deres tanker og følelser om de udfordringer og succeser de møder i hverdagen i gymnasiet, hvilket blandt andet indbefatter vennegrupper, fester, opgaver og karakterer. I de to temaer, hvor disse klip anvendes, blev de benyttet til at indlede emnet. Sådanne input kan nemlig fungere som det, der “bryder isen” (Morgan, 1997, pp. 49-50 jf. Halkier, 2016, p. 62). Deltagerne blev således bedt om at forholde sig til det, de

havde set i klippet, hvorefter der efterfølgende blev spurgt mere konkret ind til deltageres egne erfaringer med emnet. Dette med forbehold for, at vores deltagere muligvis ville blive påvirket til at indtage samme perspektiver, som eleverne i klippene. Hvert klip har en varighed på 1-2 minutter. Til hvert tema er ca. 3-4 spørgsmål tilknyttet, hvilket er et typisk antal spørgsmål i fokusgrupper, hvis undersøgeren delvist ønsker at gøre brug af fokusgruppens potentielle åbne karakter i interaktionen (Halkier, 2016, p. 61). Spørgsmål i fokusgrupper kaldes startspørgsmål, og disse er åbne og ekspansive, hvilket betyder, at de lægger op til, at der kan reageres på en mangfoldighed af måder (Halkier, 2016, p. 45). Der er beskrivende startspørgsmål og vurderende startspørgsmål, og der er typisk behov for at stille begge undervejs (Puchta & Potter, 2005, pp. 82-88 jf. Halkier, 2016, p. 45). Et eksempel på et beskrivende spørgsmål i vores moderatorguide er blandt andet: "Kan I beskrive en episode, hvor I har oplevet, at en relation i klassen har været vigtig for jer?" Og et eksempel på et vurderende spørgsmål i guiden er blandt andet: "Hvordan kan relationerne i klassen være positive eller negative for skolegangen?" (se bilag 1). Spørgsmålstyperne er udtænkt med det formål at starte og understøtte udvekslinger, diskussioner og forhandlinger mellem deltagerne. Dette er en modsætning til det individuelle interview, hvor forskeren forsøger at få den enkelte til at svare så detaljeret som muligt (ibid., p. 46). Generelt blev der i moderatorguiden fokuseret på, at deltagerne skulle beskrive konkrete eksempler i relation til det givne emne. På den måde vurderede vi at kunne få adgang til elevernes narrativer og derudfra forstå og analysere relationernes betydning for selvopfattelsen.

Pilotgruppe

Vi vurderede, at det var en god ide at foretage et pilot-fokusgruppeinterview, både pga. den læring der opnås ved at øve sig, særligt idet fokusgruppe som interviewmetode er nyt for os, og for at afprøve hvorledes vores moderatorguide fungerede i praksis, særligt i henhold til om vores spørgsmål producerer nok dialog mellem deltagerne (Halkier, 2016, pp. 52-53).

Deltagerne i pilot-gruppen og den anvendte gruppe var relativt sammenlignelige: Begge grupper bestod af piger, som beskrev sig selv som "stræbere" i klassen. Heri lå at de opfattede sig selv som nogle, der var ambitiøse og fagligt dygtige. Begge grupper definerede også deres relationer som tætte på et venskabeligt plan. Der

var en god dialog i begge grupper, hvor alle deltagere var aktive, selvom vi oplevede, at der i begge grupper var én af deltagerne, der var mest dominerende i dialogen.

Efter vi havde udført pilot-interviewet, spurgte vi ind til deltageres oplevelser af at deltage i fokusgruppen. Deltagerne svarede herpå, at de havde oplevet det som behageligt at deltage, særligt fordi der havde været god tid til at tale om de spørgsmål og emner, vi præsenterede for dem, således de ikke følte, at de var i "krydsforhør". Videre fremhævede deltagerne, at det var rart, at de "bare" skulle tale om deres hverdag, og at de derfor ikke oplevede at skulle præstere på en bestemt måde. Vi vurderede derfor, at moderatorguidens antal af emner og spørgsmål var passende i forhold til en times interview, og videre at vi ikke overskred personlige grænser via vores emner og spørgsmål.

I pilot-gruppen berørte deltagerne ikke fremtidsaspektet i forhold til de temaer, der blev diskuteret. Med baggrund i vores narrative teoretiske og metodiske tilgang ønskede vi at indsamle data, der inkluderede et fremtidsperspektiv. Derfor tilføjede vi to spørgsmål inden for moderatorguidens emne "Faglig versus social selvopfattelse", der henledte mere direkte til at inddrage dette perspektiv. Ligeledes tilføjede vi et spørgsmål inden for moderatorguidens emne "Introduktion", der spurgte ind til en beskrivelse af deltageres klasse fra 1.g. til 3.g. Dette fordi deltagerne i pilot-gruppen diskuterede denne udvikling, og vi vurderede, at det bidrog til en god narrativ forståelse af deltageres gymnasieklasse og organiseringen af relationerne heri.

Briefing og de-briefing

For at skabe tryghed blandt deltagerne og for at opfylde de etiske retningslinjer for forskning havde vi lavet en briefing, inden interviewet gik i gang samt en de-briefing til slut i interviewet. En briefing bør indeholde tre elementer: en forklaring af, hvad undersøgelsen går ud på, etiske emner og retningslinjer for interaktionen (Halkier, 2016, p. 55). I vores briefing til deltagerne lagde vi således ud med overordnet at forklare, hvad vores speciale omhandler. Dette forklarede vi som "en undersøgelse af unges selvopfattelse med fokus på relationer i en gymnasieklasse". Yderligere informerede vi deltagerne om deres ret, hvad angår anonymitet og fortrolighed (ibid., p. 56), hvilket desuden uddybes i afsnittet "Ethiske overvejelser i specialet". Vi introducerede med at forklare, at interviewet, modsat klassiske interview, ville foregå ved, at de (deltagerne) skulle tale mest med hinanden frem for at svare på en lang række

interviewspørgsmål. Vi italesatte desuden, at der ikke findes nogen korrekte svar, men at vi var til stede for at lære noget af dem og deres erfaringer, og at vi derfor var interesseret i deres oplevelser og holdninger (ibid., pp. 54, 57-58). Vi afsluttede briefing med at høre, om de havde yderligere spørgsmål til undersøgelsen.

Efter et interview er endt, kan der opstå en anspændthed blandt deltagerne, da de kan have åbnet op for personlige oplevelser, som der kan tvivl og usikkerhed omkring, hvorledes vil blive brugt. Derfor kan det være vigtigt med en de-briefing, som fungerer som en afrunding (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 149). I de-briefingen spurgte vi, hvordan de havde oplevet det at deltage, og om der var andre ting, som de gerne ville nævne, inden vi sluttede. Dette for at give dem mulighed for at nævne eventuelle spekulationer, der kunne være opstået undervejs i fokusgruppen (Halkier, 2016, p. 66; Kvale & Brinkmann, 2009, p. 149). I den forbindelse spurgte vi ind til, om der var nogle emner, der havde været svære eller ubehagelige at tale om. Afslutningsvist tilbød vi deltagerne, at de altid kunne kontakte os efterfølgende på mail, hvis der dukkede spørgsmål eller kommentarer op.

Transskribering

I vores undersøgelse arbejder vi ud fra et socialkonstruktivistisk afsæt, og deraf et ønske om inddragelse af analyser af deltagerne interaktion. Derfor vurderede vi, at vi ved transskribering af fokusgruppen så vidt muligt måtte sørge for at udskrive alt optaget tale. Derfor er ufærdige sætninger og udtryk som “mm”, “øh”, “ikke også” mfl. med-skrevet. Samtidig er latter, pauser og bekræftende samt benægtende lyde markeret (Halkier, 2016, pp 72-73).

Der kan anvendes forskellige systemer til at transskribere interview, men da intet system kan vise alt, må det vurderes, hvad der er behov for i forhold til den problemformulering, som undersøgelsen tager udgangspunkt i (Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 92-93). Har man til hensigt at foretage en detaljeret mikrolingvistisk analyse, skal man benytte et forholdsvist detaljeret transskriptionssystem, men vil man foretage en mindre detaljeret analyse, kan man nøjes med et transskriptionssystem, der viser pauser, tavse perioder og overlapninger mellem deltagerne (ibid.). Til transskribering af vores interview har vi anvendt sidstnævnte, da vi mere er interesseret i indholdet i interviewet med henhold til, hvilke fortællinger, der kommer til udtryk i

relationen mellem eleverne, rettere end en dybdegående analyse af sproget imellem dem.

Jævnfør vores socialkonstruktivistiske afsæt og formålet om at undersøge de narrativer, der kommer til udtryk i interaktionen mellem deltagerne i deres relation i klassen, vil følgende regler i transskriberingen af fokusgruppen derfor anvendes:

[] markerer overlap i tale

() markerer uforståeligt tale

___ markerer, når taler selv understreget noget

NEJ markerer høje udbrud

[latter] markerer øvrige mundtlige udtryk, fx [latter], [der grines] eller [hviskende]

..... markerer kortere pauser

[pause] markerer længere pauser

Analysemetode

Diskursanalyse

For at undersøge de narrativer, der dannes i relationerne blandt elever i en gymnasieklasse og deraf relationernes betydning for selvopfattelsen, findes det relevant at benytte Michael Bambergs (1947) diskursanalytiske metode, der går under betegnelsen "Små fortællinger". Bamberg er forsker i diskurs og identitetsformation blandt unge, og metoden giver mulighed for at næranalysere positioneringer, identitet og selvopfattelse samt diskurser og fortællinger, der alle forstås som emergerende og kontekstafhængige størrelser (Bager, 2016, pp. 139, 144). Analysemetoden vil uddybes i følgende afsnit "Små fortællinger". Før dette vil der redegøres for nogle grundlæggende træk og begreber ved den diskursanalytiske tilgang i relation til nærværende projekt.

Med en diskursanalytisk tilgang søger vi at næranalysere betydningsdannelse i henhold til elevernes selvopfattelse, dvs. hvilke diskurser, der i det fælles, i relationerne, bliver af betydning for, hvordan eleverne opfatter sig selv. Dette gøres ved at synliggøre (selvfølgelige) forståelsesrammer, relationer og identitetsdannelser, der bliver forstået som historisk-kulturelt betingede konstruktioner (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, pp. 14-15). Analysen kan derved bruges til at forstå, hvordan den socia-

le verden er konstitueret, dvs. etableret som meningsfuld og gyldig, og hvordan denne konstitution løbende forhandles og udvikles (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, p. 7).

I vores diskursanalyse vil der løbende blive henvist til *diskurs* (med lille d) og *Diskurs* (med stort D). Det lille d henviser til den konkrete betydningsdannelse, der finder sted her og nu i praksis. Det vil sige diskurser inden for deltagernes egne fortællinger. Det store D henviser derimod til det meningsunivers og de fortolkningsressourcer, som betydningsdannelse trækker på og muliggøres af, og som igen konstitueres i lokale praksisser. Det vil sige større diskurser i kulturen og samfundet (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, p. 11).

Diskursanalysen kan kritiseres for at være videnskabsteoretisk uholdbar, fordi den indebærer en forestilling om, at “alt er sociale konstruktioner” på den måde, at diskursanalysen er blevet kædet sammen med ekstreme former for socialkonstruktivisme (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, p. 20). Dog hengiver vi os ikke til denne forestilling jævnfør afsnittet “Socialkonstruktivisme,” hvor vi forholder os kritisk hertil, men medgiver, at fænomenerne bliver meningsfulde for mennesket gennem de sociale konstruktioner. Sproget skaber således den sociale verden, herunder identiteter og relationer.

Videre kan diskursanalysen kritiseres for at være metodologisk upræcis, da metoden er brugt på mangfoldige måder, og derfor kræver en stor selvstændighed fra forskeren (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, p. 20). For at imødekomme dette, søger vi i følgende at gennemsigtgøre, hvordan vi metodisk benytter diskursanalysen i dette speciale.

Små fortællinger

“Små fortællinger” retter et fokus på, hvordan fortællere i hverdagsinteraktion samkonstruerer fortællinger og diskurser, der ofte både er mod- og modstridende med mere dominerende og etablerede fortællinger og Diskurser. Identitet ses dermed som en emergerende proces, der er indlejret i lokale situerede kontekster (Bager, 2016, p. 142; Bamberg, 2011, p. 7). Metoden indebærer adskillige narrative og fortællende aktiviteter, der ofte er underrepræsenterede i analyse, såsom fortællinger om igangværende aktiviteter, fremtidige eller hypotetiske begivenheder sammen med henvisninger til (foregående) fortællinger, udskydelser af fortællinger og benægtelser af

fortællinger (Bager, 2016, p. 142). Mennesker bruger små historier i deres interaktioner til at konstruere en fornemmelse af, *hvem de er* (Bamberg, 2011, p. 16).

“Små fortællinger” har et særligt fokus på, hvorledes fortællere positionerer og iscenesætter sig selv (Bager, 2016, p. 135). *Positioner* og *positionering* betoner den interaktionsemergerende og gentagne karakter ved identitetsdannelsesprocesser (ibid., p. 141). Begreberne retter sig mod den aktivitet, hvor individer tilegner sig og tilskrives en specifik position. Positioner forstås som gensidigt afhængige størrelser, og de emergerer og forhandles via interaktion (ibid., p. 141). Narrative præsentationer og fortællinger i praksis handler om, hvordan mennesker selekterer, navngiver og positionerer sig i situationer, der er med til at give formål og tjene fortællerens interesser i bestemte kontekster. Sådanne fortællende handlinger samkonstruerer fortælleres virkeligheder og identiteter (Bager, 2016, p. 140), blandt andet fordi fortællere typisk positionerer karakterer (inkl. sig selv) i deres historier som “de samme som” eller “forskellige fra” andre karakterer, og påstår at disse karakteres handleevner er noget, der er etableret af den sociale kontekst eller indre personlige (psykologiske) kvaliteter (Bamberg, 2011, p. 17). Dermed har vi i vores analyse fokuseret på, hvordan deltagerne i fokusgruppen positionerer sig selv og samtidig positioneres af andre i klassen på bestemte måder med identitetsmæssige konsekvenser.

Et centralt begreb inden for “små fortællinger” er *storytelling*, hvilket henviser til fortællinger i praksis. Al fortælling forstås som situeret, multimodal og kropslig (Bager, 2016, p. 140). Derfor er også evaluerende udtryk såsom blik, ansigtsudtryk, gestusser og kropsholdninger inddraget i vores analyse, som dele af interaktionelle, sociale og kulturelle praksisser (Bager, 2016, p. 143; Bamberg, 2011, p. 16). Fortællinger vil altid afsløre aspekter af fortællerens identitet og præferencer, hvilket kan spores gennem de positionerende strategier og retoriske valg af påstande og modpåstande, som denne anvender for at overbevise og gøre sine selvbilleder forståelige over for et givent publikum (Bager, 2016, p. 146). Analysemetodens hensigt er at legitimere håndteringen af forskellige og ofte konkurrerende og modsætningsfyldte positioner som grundlæggende i identitetsarbejde gennem narrativer (Bamberg, 2011, p. 16). Dermed har vi i analysen fokuseret på, hvordan deltagerne “små fortællinger”, som dannes i interaktionen, positionerer sig i forhold til “de store fortællinger”, som vi har adgang til gennem blandt andet teori og forskningslitteratur.

Bamberg (2011) fremhæver, at når der arbejdes empirisk inden for domænet identitet, må forskeren være opmærksom på tre modsætningsfyldte dilemmaer vedrørende det fortællende subjekt. Disse er:

(1) At finde ud af hvordan personen kan se og præsentere et selv som den samme person over tid i mødet med en konstant forandring (Bamberg, 2011, p. 8). Personen må derfor ikke forstås som låst enten i stabilitet eller i konstant forandring, men snarere som noget der er flersidet, modsætningsfyldt og fordelt over tid og sted, dog kontekstuel og lokalt holdt sammen (ibid., p. 9), hvilket kan sammenstilles med vores teoretiske forståelse af den multidimensionale selvopfattelse. I analysen er vi derfor opmærksomme på kontinuitet og ændringer i deltagernes narrativer.

(2) Ud fra fortællerens positionerende medlemsskaber med andre kan forskeren spore fortællerens metode til at vise, hvordan identiteter og sociale relationer produceres (Baker, 2004, p. 164 jf. Bamberg, 2011, p. 9). Personens oplevelse af sig selv som værende speciel og unik imod dét at være, som alle andre skyldes personens alliance med - eller positionering i forhold til - andre (Bamberg, 2011, p. 8). Analytisk er vi derfor også fokuseret på deltagernes kollektive selvopfattelser over for deltagernes unikke selvopfattelser.

(3) Personens *locus of control*, dvs. hvordan individet oplever at have indflydelse på sin tilværelse eller være styret af forhold i omgivelserne (Bamberg, 2011, p. 9). Dilemmaet kan undgås ved at se på navigationen mellem de to poler (selvet-mod-verden vs. verden-mod-selvet) som en dynamisk proces, der er situeret og konstant i løbende forandring (ibid.). Analysen tager derfor også udgangspunkt i større diskurser i kulturen og samfundet, og herunder hvorledes deltagerne oplever at kunne handle subjektivt i henhold til disse eller agerer styret af dem.

Analysen tager således form ud fra ovenstående dilemmaer. Positioneringen af selvopfattelsen i de ovenstående tre dilemmaer skal ikke forstås som enten-eller, men som en gradbøjning (Bamberg, 2011, p. 9). De tre dilemmaer beskriver, hvordan fortælleren typisk positionerer en oplevelse af, hvem han eller hun er, og hvordan han eller hun ønsker at blive forstået. Denne interaktionelle navigation vedrørende identitetsformationen er ikke nødvendigvis kognitiv eller reflektiv (Hollway, 2007 jf. Bamberg, 2011, p. 17). Derfor analyserer vi også på deltagernes måske ubevidste selvopfattelser.

Specialets validitet, reliabilitet og generaliserbarhed

Validitet

Validitet henviser til, om man undersøger det, som er hensigten at undersøge, dvs. undersøgelsens gyldighed (Halkier, 2016, p. 105). I et socialkonstruktivistisk lys handler validitet om, at der skal være tilstrækkelig sammenhæng mellem det, man som forsker ønsker at undersøge, og de teoretiske og metodiske begreber og strategier som man benytter i undersøgelsen (ibid., p. 107). Vi undersøger, hvilken betydning relationerne i en gymnasieklasse har for elevernes selvopfattelse med fokus på de narrativer, der dannes i relationerne i klassen. Til dette benytter vi jf. teoriredegørelsen Gergens teori om, hvorledes selvet tager form ud fra de narrativer, der dannes interaktionen med andre mennesker (Gergen, 1997, pp. 211-212; Rønsholdt mfl., 2013, p. 59). Videre benytter vi Eriksons beskrivelser af ungdomsfasens konflikter og udfordringer sat i relation til nutidig forskning om unges relationer og selvopfattelse. Hermed sættes unges selvopfattelse i et samfundsmæssigt og kulturelt perspektiv. Desuden benytter vi den multidimensionale model for selvopfattelse for at opnå en generel forståelse af begrebet selvopfattelse, og hvorledes denne kan være forskellig på tværs af kontekster. Både Gergens teori og den multidimensionale model for selvopfattelse sættes i relation til elevers selvopfattelse og narrativer i en gymnasieklasse. På denne måde antager vi at have afdækket alle elementer i problemformuleringen teoretisk.

Da vi ud fra vores teori forstår, at selvopfattelsen kan variere på tværs af kontekster, og at selvopfattelsen videre formes af de relationer, mennesket indgår i, harmonerer det med specialets socialkonstruktivistiske afsæt. Dette fordi det i socialkonstruktivismen forstås, at fænomener kun eksisterer gennem den sociale aktivitet, som det er indlejret i (Collin, 2012, p. 335). Idet selvopfattelsen formes ud fra de narrativer, som videre dannes i relationerne, er fokusgruppen oplagt som metode, da fokusgrupper giver direkte indsigt i den sociale interaktion blandt deltagerne (Halkier, 2016, pp. 12-13). Vi vurderer således, at der er en klar sammenhæng mellem det, vi ønsker at undersøge og vores teori og metode. Denne sammenhæng har vi argumenteret for undervejs i opgaven for at skabe en metodisk gennemsigtighed. Dette yderligere fordi validitet kræver, at man eksplicit fra begyndelsen reflekterer over og

argumenterer for sine valg af teoretiske perspektiver og metodiske strategier på baggrund af problemformuleringen (Halkier, 2016, p. 107).

De valgte metoder til at analysere fokusgruppedata skal også argumenteres for som valide operationaliseringer af opgavens problemformulering (ibid., p. 108). Vi har valgt at benytte diskursanalysen "Små fortællinger" for at analysere de narrativer, der opstår i relationerne eleverne imellem. En anden validitetsovervejelse er den status vi tillægger fokusgruppedata. Dette omhandler, hvorvidt fokusgruppedata kan betragtes som naturlig social interaktion, eller om fokusgruppedata kan ses som socialt genkendelig interaktion, der viser, hvordan deltagerne performer og derigennem trækker på diverse kontekster (ibid., p. 108). I dette speciale forstår vi fokusgruppedata som socialt genkendelig interaktion, idet deltagerne er taget ud af deres naturlige kontekst, og vi som forskere er til stede i rummet og opfordrer til at tale om specifikke emner. Derfor kan vi ikke antage, at deltageres interaktion udspiller sig fuldstændigt, som den ville have gjort i den naturlige setting i klassen. Vi har forsøgt at imødekomme dette ved at gøre det tydeligt i briefinggen, at der ikke findes nogen rigtige eller forkerte svar, og videre at opfordre deltagerne til at henvende sig til hinanden i deres fortællinger frem for til os.

Vi har også haft overvejelser omkring, hvorvidt deltagerne repræsenterer erfaringer med det, der undersøges (ibid., p. 109). Da vores deltagerne går i 3.g. på gymnasiet, må de antages at være meget repræsentative for vores undersøgelsesområde. Dette fordi de for det første er gymnasieelever, og eftersom de har gået på skolen i snart 3 år, må det for det andet formodes, at de i løbet af denne tid har etableret forholdsvis faste relationer, hvor forskellige narrativer er tilknyttet.

Afslutningsvist bør det såkaldte "refleksivitetsproblem" nævnes i forbindelse med validitet. Dette dilemma tilknytter sig vores socialkonstruktivistiske videnskabs-teori og den socialkonstruktionistiske tilgang og indebærer, at hvis man accepterer, at virkeligheden er socialt dannet, at sandheder er diskursivt produceret, og at subjekter er decentrerede; hvad kan man så gøre med den "sandhed", som vi som forskere producerer? Hvordan kan vi som forskere argumentere for, at den repræsentation af verden, vi når frem til, er bedre end andre mulige repræsentationer? (Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 32-33). Potter & Wetherell forklarer hertil, at denne relativisme ikke svækker forskningens akademiske standard, da forskerens påstande kan støttes ved at vurdere forskningens gyldighed eller validitet, som vi har gjort i ovenstående (ibid., p. 120).

Reliabilitet

Reliabilitet handler om, at man skal kunne demonstrere en tilstrækkelig grad af håndværksmæssig kvalitet i sin gennemførelse af dataproduktion og analyse. Det kræver, at man som forsker forholder sig systematisk og reflekteret til de konkrete udførelser af dataproduktion og analyse (Halkier, 2016, p. 107). Da nærværende studie udføres med baggrund i et kvalitativt fokusgruppeinterview, bliver vi som personer en del af forskningen. Reliabilitet handler derved om, hvorvidt interviewpersonerne vil give andre forskere andre svar (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 271). Andre forskere vil ikke nødvendigvis etablere de samme relationer til deltagerne, selvom de arbejder ud fra samme forskningsspørgsmål. Kvalitative studier kan derfor ikke gentages nøjagtigt (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 271-272). For at kunne vurdere specialets reliabilitet har vi i vores metodeafsnit stræbt efter gennemsigtighed ift. specialets design herunder de refleksioner, vi har gjort os løbende i udarbejdelsen af designet, og som har resulteret i metodiske valg, der kan påvirke det undersøgte. Videre har vi gjort os refleksioner over, hvem vi er som personer, da dette også kan påvirke det undersøgte (ibid.). Disse refleksioner vil fremgå i følgende.

Vores interesse for et område har en betydning for, hvordan vi betragter et genstandsfelt. Derfor bør man som forsker reflektere over sit bidrag til produktion af viden. Forskeren bør forsøge at få indsigt i sine fordomme og skrive om dem, når det vurderes nødvendigt i relation til undersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 268-269). Selvom den teoretiske rammesætning for vores problemstilling tager afsæt i en forståelse af selvopfattelsen som relationel og kontekstafhængig, samt antagelsen at selvopfattelsen har indflydelse på elevernes trivsel, valgte vi at udarbejde en moderatorguide, der gennem åbne spørgsmål søgte *elevernes* oplevelser, holdninger og vurderinger. Ved i fokusgruppen at forfølge deltageres egne udtryk, blev deres forståelse den dominerende. Under udførelsen af fokusgruppen var vi desuden opmærksomme på ikke at udtrykke egne holdninger hverken gennem vores spørgsmål, toneleje eller kropssprog, for derved indhente et datamateriale, der netop kunne udfordre vores teoretiske standpunkter. I bearbejdelsen af datamaterialet har vi bevidst forholdt os åbne til at ændre disse standpunkter. Det har vi bl.a. gjort ved i første omgang at analysere datamaterialet individuelt, og efterfølgende sammenstille disse analyser i fællesskab. Dog vedkender vi os, at vi ved vores tilstedeværelse er med til at konstruere den viden, som er skabt i projektet.

Det kan være svært at undersøge de diskurser, som man selv er tæt på. Eftersom forskeren oftest selv er en del af den kultur, der undersøges, kan forskeren dele mange af de selvfølgeligheder, der ligger i materialet, selvom formålet netop er at afdække disse selvfølgeligheder. Derfor må forskeren så vidt som muligt forsøge at fremmedgøre sig fra materialet. Deltagerne i fokusgruppen er unge kvinder, der går i 3.g. på det almene gymnasium. Vi er selv kvindelige forskere, der for ca. 6-7 år siden har gået i gymnasiet. Derfor er vi opmærksomme på, at vi i vores analyser og fortolkninger muligvis kan komme til at identificere os med deltagerne, og dermed påvirke specialets resultater gennem personlig bias. Dog mener vi, at vores professionelle analytiske kompetencer og opmærksomhed rettet mod dette gør os i stand til at behandle datamaterialet på en fagligt forsvarlig måde.

Generaliserbarhed

Man kan tillade sig at generalisere kvalitative data ved, at man kan udtale sig om mønstre i datamaterialet vha. teoretiske begreber, hvorved mønstrene kommer til at gælde som analytisk genkendelige kontekster. Denne måde at generalisere på kan bruges på grund af "situationens dobbelthed". Med det skal forstås, at enhver situation rummer både specifikke unikke elementer og genkendelige elementer fra den type situation eller kontekst (Halkier, 2016, pp. 111-112). Denne "doppelthed" opererer på flere niveauer i vores speciale: Ved at vise klip fra DR3-dokumentaren "Alt for klikken" i fokusgruppen, antager vi, at de situationer, som fokusgruppen præsenteres for, er genkendelige elementer. Videre ses dobbeltheden i vores analyse, hvor vi søger en dybere forståelse af vores datamateriale ved hjælp af teoretiske redskaber såsom Eriksons psykosociale teori om unges identitetsskabelse og Gergens socialkonstruktionistiske perspektiv på selvopfattelsen. Dog er målet med projektet ikke at opnå en høj generaliserbarhed, da kvalitative data er så situationelt, at det specifikke indhold og de interaktionsprocesser, der indfanges, forstås som et unikt tilfælde (Halkier, 2016, p. 112).

Ethiske overvejelser i specialet

En interviewundersøgelse er præget af etiske spørgsmål gennem hele forløbet, dvs. at mulige etiske komplikationer skal tages i betragtning fra undersøgelses begyndelse til den endelige rapport (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 80-81). Der er fire overordnede etiske retningslinjer, som traditionelt diskuteres for forskere: 1) informeret sam-

tykke 2) fortrolighed 3) konsekvenser og 4) forskerens rolle (ibid., p. 86). Disse kan benyttes som etiske retningslinjer for, hvad man som forsker skal se efter i praksis ved udførsel af en interviewundersøgelse. I det følgende vil der redegøres for de fire etiske retningslinjer, og de vil blive sat i relation til vores undersøgelse.

Informeret samtykke

Informeret samtykke indebærer, at deltagerne bliver informeret om undersøgelsens formål, designets hovedtræk samt mulige risici og fordele ved at deltage, således deltagelsen bliver frivillig. Deltagerne skal oplyses om, at de kan trække sig når som helst under undersøgelsens forløb (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 89). I det opslag, hvor igennem eleverne i undersøgelsen har tilmeldt sig, har vi derfor informeret om hovedformålet med undersøgelsen for at sikre, at eleverne var oplyst om, hvad de gik ind til, og hvordan interviewet ville foregå.

Informeret samtykke omfatter også spørgsmålet om, hvor meget information der bør gives og hvornår. Informering om en undersøgelse kræver en balance imellem at informere for meget og for udførligt og at udelade aspekter af designet, som kan have betydning for deltagerne (ibid., p. 90). I vores speciale har vi givet generel information omkring, hvad vi i specialet gerne vil undersøge, samt deltagernes rolle som eksperter på denne viden, som vi er interesseret i at få et indblik i (se også afsnittet "Briefing og de-briefing").

Fortrolighed

Fortrolighed omfatter, at private data, der identificerer deltagerne, ikke må afsløres. Hvis der i en undersøgelse skal offentliggøres information, der kan være genkendelig for andre, skal deltageren have givet samtykke til det (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 91). Vi har sikret deltagernes fortrolighed ved at anonymisere deres navne samt andet identificerbar information. Dette blev eleverne informeret om inden undersøgelsen. Desuden har vi ikke talt om deltagerne offentlige steder, og vi har udelukkende diskuteret specialets empiri i private hjem eller lukkede lokaler. For at undgå afbrydelser og baggrundsstøj, men også for at sikre deltagernes fortrolighed, foregik interviewet i et lukket lokale. Dog har vi som forskere ikke fuldstændig kontrol over fortroligheden, da vi ikke kan vide, hvorvidt deltagerne i fokusgruppen deler det, der bliver snakket om med udefrakommende. Da deltagerne er fra samme vennegruppe,

formoder vi, at der må være en større loyalitet imellem dem, end hvis de blot var bekendte.

Konsekvenser

I en kvalitativ undersøgelse bør man forholde sig til konsekvenserne både med henhold til den mulige skade, som undersøgelsen kan udgøre for deltagerne, og de fordele, som der kan forventes at være for deltagerne (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 92). Med udgangspunkt i et nytteetisk perspektiv bør summen af mulige fordele for deltageren og betydningen af den opnåede viden veje tungere end risikoen for at skade deltageren, hvilket berettiger, at undersøgelsen kan gennemføres. Dette hænger sammen med forskerens ansvar for at reflektere over både, hvilke konsekvenser undersøgelsen kan have for den enkelte deltager, men også for den større gruppe, som deltageren repræsenterer (ibid.).

Den åbenhed og intimitet, som den kvalitative forskning indebærer, kan være forførende og få deltagerne til at give oplysninger, som de senere vil fortryde. Dette skal forskeren være opmærksom på, og derfor adspurgte vi også fokusgruppens deltagere, hvorvidt der var noget, der havde været svært at tale om under interviewet. Videre tilbød vi, at de til en enhver tid kunne kontakte os på mail, hvis noget senere dukkede op (se afsnittet "Briefing og de-briefing"). Dette blev dog ikke aktuelt, da deltagerne generelt udtrykte, at det havde været behageligt og let at deltage i fokusgruppen.

Forskerens rolle

Etiske krav til forskeren indebærer en streng overholdelse af den videnskabelige kvalitet, dvs. fremlæggelse af resultater, som er så nøjagtige som muligt. Desuden kan forskerens uafhængighed påvirkes oppefra og/eller nedefra af undersøgelsens sponsorer eller dens deltagere (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 93). Tilknytning til disse kan få forskeren til at undvige visse resultater og lægge vægt på andre. Nære interpersonelle samspil kan eksempelvis bevirke, at forskeren lader sig påvirke af deltagerne. Forskeren kan identificere sig så meget med dem, at alt tolkes ud fra deltagerne perspektiver (ibid., p. 93). Da vi kun mødtes med deltagerne en enkelt gang, da fokusgruppen blev udført, vurderer vi, at dette ikke er yderligere aktuelt, da vi på så kort tid sandsynligvis ikke ville opbygge et nært interpersonelt samspil med dem. Vi har dog alligevel været opmærksomme på at reflektere over og i fællesskab tale om,

hvordan vi oplevede det samspil, vi var en del af med deltagerne under fokusgruppeinterviewet (for uddybelse heraf se afsnittet "Reliabilitet"). Da der ingen sponsorer er til dette speciale, afviser vi derfor også at være påvirket oppefra.

Delkonklusion på metode

Dette speciale tager udgangspunkt i den socialkonstruktivistiske videnskabsteori. Vi forstår med dette afsæt, at undersøgelsens fænomen "selvopfattelse" dannes i sociale aktiviteter, hvorfor vi undersøger relationernes betydning for selvopfattelsen. Vi benytter socialkonstruktivismen på en modereret måde, idet vi argumenterer for, at det kan være muligt at generalisere til genkendelige relationsmønstre. Undersøgelsen tager videre form af et casestudie, idet vi undersøger et nutidigt fænomen i dets real-life kontekst i form af et indlejret single-casestudie. Til indsamling af data blev metoden fokusgruppe benyttet. Ved brug af fokusgruppemetoden kunne vi få adgang til det relationelle samspil mellem eleverne, og den betydning samspillet kan have for selvopfattelsen. Deltagerne har meldt sig frivilligt gennem et opslag på skolens intranet, og selve interviewet blev afholdt på deltagernes gymnasium, da stedet lægger op til at tale om emnet, og da det er deltagernes vante kontekst. Fokusgruppen blev optaget på videokamera, da et multimodalt datamateriale blev vurderet relevant til den videre analyse. Til analyse af vores empiri har vi anvendt analysemetoden "Små fortællinger". Analysemetoden fokuserer på, hvordan individer i samspil med andre positionerer og iscenesætter sig selv via deres fortællinger. For at øge undersøgelsens validitet, har vi sørget for at skabe sammenhæng mellem vores problemformulering og de teoretiske og metodiske begreber, som benyttes i undersøgelsen. Med henhold til undersøgelsens reliabilitet har vi gjort os refleksioner over, hvem vi er som personer, da dette kan påvirke undersøgelsen. Disse refleksioner indebærer bl.a., at vi under udførelsen af fokusgruppen ikke udtrykte egne holdninger, at vi var bevidste om at forholde os åbne overfor deltagernes standpunkter, samt refleksion over vores relation til den undersøgte kultur. Af etiske overvejelser har vi bl.a. sørget for informeret samtykke fra deltagerne ved, at de blev informeret om undersøgelses formål, designets hovedtræk, og at de kunne trække sig når som helst under undersøgelsens forløb. Desuden har vi sikret deltagernes ret til fortrolighed ved at anonymisere deres navne samt andet identificerbar information og kun diskuteret empiri i private hjem eller lukkede lokaler.

Analyse

Fokusgruppen består af tre elever fra samme 3.g-klasse: Emilie, Diana og Sandra. I lokalet placerer de sig således, at Diana sidder i midten imellem Emilie og Sandra. Sandra sidder til venstre for Diana og overfor Emilie, og Emilie sidder til højre for Diana og overfor Sandra (se figuren "Interviewets opsætning" i bilag 4). De fremstår meget åbne og imødekommende, og vi får en fornemmelse af, at de er interesseret i at deltage i interviewet. Dette engagement møder vi også efter, vi har sluttet interviewet, hvor eleverne foreslår, at de kan blive og snakke i længere tid. Gennemgående i interviewet sidder Diana og Emilie tilbagelænet i deres stole med deres arme sænket på lårene det meste af tiden. Begge sidder meget statisk på denne måde gennem interviewet. Sandra sidder mere på kanten, fremme i stolen, taler meget hurtigt og bevæger sig en del under interviewet. Hun bruger generelt store armbevægelser og ryster og nikker meget på hovedet for at be- eller afkræfte det omtalte. Emilie og Diana bruger også armbevægelser, når de taler, men i et mere minimalistisk omfang.

De tre elever fortæller, at de er venner og kender hinanden gennem gymnasiet. Om deres klasse fortæller Diana, at *"(...) lige fra starten, var vi sådan en meget tæt klasse (fletter sine fingre sammen), og man kunne sådan mærke, at der var et godt sammenhold (...)"* (bilag 2, p. 2, ll. 5-8) og at *"(...) her i 3.g kan man virkelig mærke, at vi er blevet sådan godt sammentømret. Alle kan sådan snakke med alle (...)"* (ibid., ll. 12-14). Internt i gruppen ses, hvordan de hver især positionerer sig, og bliver positioneret, i forhold til hinanden, hvilket kan afspejle Diana, Sandra og Emilies individuelle selvopfattelser. Udover de tre deltagere er yderligere fire piger fra klassen en del af den gruppe, som de omtaler som deres i klassen.

Følgende analyse er opdelt i tre dele: I første del analyseres deltagernes interne positioneringer i gruppen: hvor Sandra positionerer sig som en, der "sakser" mellem de forskellige piger i gruppen (bilag 2, p. 31, ll. 45-47), beskrives Emilie og Diana som tvillinger, der gennem hele gymnasiet har haft hinanden (ibid., pp. 16-17, ll. 39-5). Denne relation mellem Emilie og Diana bliver undersøgt i første del af analysen og sættes i relation til, hvilken betydning denne har for deres selvopfattelser. Det undersøges desuden, hvordan Sandras selvopfattelse orienterer sig delvist mod det kollektive og det individualistiske, samt hvordan hendes selvopfattelse kan være skiftende og modstridende afhængigt af den særlige kontekst og relation. I anden del af analysen undersøges deltagernes rolle i at skabe kontinuitet i den enkeltes selvopfat-

telse, herunder særligt den selvopfattelse som dannes ud fra forståelsen af dem som gruppe i klassen, og videre hvordan denne kollektive selvopfattelse kan variere afhængig af konteksten. I tredje del analyseres samfundsmæssige og kulturelle diskurser, og hvorledes disse udtrykker sig i klassen, og hvordan deltagerne positionerer sig i forhold til disse, således at de får indflydelse på selvopfattelsen.

Kollektiv versus individualistisk selvopfattelse

Det fælles narrativ mellem Diana og Emilie

Diana og Emilie opfatter en stor del af deres selv gennem et fælles narrativ. De beskrives eksempelvis flere gange som ”tvillinger,” og hinandens ”base” (bilag 2, p. 16, l. 46; p. 29, l. 9; p. 32, l. 5). Dette fælles narrativ, og dets betydning for selvopfattelsen, vil uddybes i følgende.

I forbindelse med en diskussion om opdelinger ved gruppearbejde fortæller Emilie og Diana, at de typisk er i gruppe sammen, hvor Sandra sidder sammen med nogle af de andre fra klassen i større grupper (ibid., p. 15, ll. 15-48). Det kan tolkes, at Diana og Emilie oplever deres sociale-mig ud fra denne gruppering: De opfatter sig selv som mere tænksomme end de andre, hvorfor de har et behov for ro til at arbejde opgaverne, inden de går i gang. Emilie fortæller:

E: “Men nogle gange, hvis vi bare skal sidde og arbejde, så sidder vi tit sammen (kigger på Diana og række hånden over mod hende) og laver noget sammen (Sandra nikker imens), og så sidder de andre uden for, fordi vi nok er lidt mere sådan... (kigger over på Sandra og vifter hånden i hendes retning) I kan godt lide at lave sådan et kæmpe drev, hvor vi nok er sådan lidt mere [Diana afbryder]

D: Hvor vi er sådan lidt mere - jeg skal lige have det ind i mit eget hoved (tager begge hænder til hovedet)” (bilag 2, pp. 15-16, ll. 45-4).

C (interviewer): “Hvordan kan det være, at det lige er I to, der vælger at arbejde sammen, når I så skal arbejde sammen? (Diana og Emilie fniser og kigger på hinanden. Sandra fniser også og kigger på dem).

D: Det ved jeg ikke [smiler] (kigger på Emilie, som kigger ned i jorden).

S: De er hinandens tvillinger [griner] (kigger over på Cecilie)

D og E: [griner]

D: Vi har bare snakket sammen... sådan hele gymnasiet [hviskende/lavt toneleje] (kigger på Emilie, og de holder øjenkontakt) Altid haft hinanden.

S: Det har altid været en klassiker, at hvis man ikke kunne finde den ene, så spurgte man bare den anden

S, D og E: [fniser]

E: Ja og så har vi bare haft mange af de samme fag

D: Og så har vi også samme skema

E: Og vi er nok også sådan lidt ens, hvad angår, hvad vi godt kan lide

D: Ja, sådan er det bare lidt blevet, føler jeg” (bilag 2, pp. 16-17, ll. 39-15).

Ifølge Gergen & Mellon (2017) udvikles der ofte pålidelige mønstre, når vi interagerer med hinanden (p. 25). Den måde, hvorpå Emilie og Diana identificerer sig med hinanden, og identificeres af Sandra på, bliver relateret til bestemte aktiviteter, fx at der er en uskrevet regel om, at de to altid finder sammen, når de skal arbejde i grupper, hvilket kan betegnes som et pålideligt mønster inden for gruppearbejdet. Diana og Emilie har til at starte med svært ved at sætte ord på, hvorfor de to typisk finder sammen, når der dannes grupper i klassen, men kropsligt er det tydeligt, at der er en indforstået fortælling om en særlig relation mellem de to: De kigger på hinanden, fniser og griner gentagne gange. Sandra bevidner denne fortælling om Diana og Emilie ved at beskrive dem som hinandens tvillinger, og at den ene altid ved, hvor den anden er. Emilie og Diana holder øjenkontakt under dialogen, måske fordi de i denne fortælling er påkrævet at agere støtteroller i hinandens selv-konstruktioner, og det betyder, at hvis den ene svigter, bringes den gensidige afhængige konstruktion i fare (Gergen, 1997, p. 212). Denne gensidige afhængighed danner derved også en sårbarhed i henhold til Emilie og Dianas selvopfattelser.

Det er ikke kun inden for skole-domænet, at der har udviklet sig et fælles narrativ mellem Diana og Emilie, men også i forhold til sundhed. Emilie og Diana træ-

ner sammen og sammenligner deres træning. Disse sammenligninger sker også i henhold til, hvad de spiser. Sammenligningerne sker på baggrund af, at de helst vil spise *lige* sundt og træne *lige* meget:

E: “Vi har sådan en ting med, at hvis vi nu har spist rigtigt usundt i weekenden [Diana griner] og så sådan: “ej skal du ikke lige ned i kanten og have noget kage?” [alle tre griner].

D: Ej vi er bare så nederen. Det er sådan: “Ej Emilie jeg fik også et styk’ lagkage igår. Jeg synes også, at du skal købe den der” [griner]

S: De skal følges ad. Det er rigtigt” (bilag 2, p. 29, ll. 11-17)

Det kan tolkes, at Diana og Emilie opnår en stor kontinuitet i deres selvopfattelse, idet deres fælles narrativ er opbygget på flere domæner. Gergen beskriver, at kontinuitet udelukkende og ofte kun til en vis grad eksisterer indenfor en relation til et andet menneske, men ikke mellem forskellige relationer (Spaten, 2008, p. 141). Måske fordi relationen mellem Diana og Emilie er gældende på flere domæner, oplever de en mere sammenhængende fornemmelse af, hvem de er.

Da Amalie spørger ind til, hvorfor de tror, at de laver disse sammenligninger, siger Diana: “*Okay, jeg har det måske lidt sådan med os (kigger på Emilie), at der ikke er nogle, der skal kunne lide Emilie bedre end mig. Vi er nødt til sådan at følge hinanden [lavt toneleje]*” (ibid., p. 30, ll. 30-32) og senere i dialogen uddybes det:

E: [griner] “Jamen det er nok fordi, vi er så ens.

D: Jeg føler, at det nok er meget sådan accept fra andre, det går ud på. Sådan ærligt.

S: [smiler] Altså vi har en historielærer, der ikke kan kende forskel på jer (Diana og Emilie) efter tre år, så det går godt [griner]

E: Vi holder karaktersamtaler sammen [alle griner]

D: Ja, de ved ikke, hvem der er hvem [alle griner]

D: Jeg tror bare, det er det der med, at man gerne vil accepteres [“accepteres” siges med lavmælt toneleje]

S: Mmh [nikker bekræftende]

E: Ja og så er det nok det med, at vi i forvejen ligner hinanden på så mange andre punkter, så kan vi lige så godt bare fortsætte” (bilag 2, p. 31, ll. 1-19).

I dialogen beskrives det, at Diana og Emilie opleves meget ens, både af hinanden, men også af andre, fx deres historielærer, der ikke kan kende forskel på dem. Diana siger, at det er fordi, der ikke er nogen, der skal kunne lide Emilie bedre end hende, og derefter nævner hun to gange, at sammenligningerne handler om at blive accepteret af andre. Hvis idealet for den unge, som Sørensen & Nielsen (2014) beskriver det, er at være perfekt, og denne perfektion bliver målt ud fra individuelle præstationer (Sørensen & Nielsen, 2014; Bakken, Sletten & Eriksen, 2018), kan det tolkes, at Emilie og Diana gennem deres sammenligninger opnår et regelsæt for, hvor meget de skal presse sig selv for, at de er “perfekte nok” til at blive accepteret. Dette pres er særligt aktuelt ved præstationer inden for områder som skole og uddannelse, træning og krop (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, p. 50), hvilke netop er de områder, som Emilie og Diana beskriver deres sammenligninger inden for. På den måde opnår de måske, gennem deres ensartede præstationer, en bekræftelse af deres selv, hvilket Erikson beskriver, at unge netop søger efter for at finde inspiration i meningsfulde måder at leve på (Erikson, 1971, p. 123). Man kan sige, at de gennem deres “enshed” opnår en social bekræftelse af deres identitetsudvikling i en ellers individualiseret uddannelsesverden, hvor unge forventes at forholde sig reflektivt og målrettet til deres egen situation, hvormed de gives en oplevelse af selv at skulle vælge deres liv og selv at være ansvarlig for de valg, der træffes (Katznelson, 2004; Pless, 2009 jf. Sørensen & Nielsen, 2014, p. 36). Ved at sammenligne sig og være så ens som muligt føles dette ansvar for “at være god nok” måske ikke lige så tungt. Samlet kan det således forstås, at Diana og Emilies relation har betydning for at opleve en form for accept af, hvem de er, hvilket formodes at kunne øge deres selvværd. Samtidig udtrykkes en sårbarhed, idet følelsen af at være god nok bliver afhængig af den andens bekræftelse. Derfor kan det foreslås, at et kollektivt narrativ kan have en positiv indvirkning på den enkeltes selvopfattelse, selvom den gensidige afhængighed samtidig medfører en mere skrøbelig selvopfattelse.

Den individuelle selvopfattelse i det fælles narrativ

I forestående afsnit analyseres det, hvordan Diana og Emilie ønsker at være så ens som muligt, men alligevel udtrykkes der i fokusgruppen nogle individuelle forskelle mellem de to, hvilket kan fortælle noget om relationens betydning for henholdsvis Diana og Emilie. Da vi sidst i interviewet spørger ind til, om nogle spørgsmål har været svære at svare på, fortæller Emilie: *“Altså jeg synes sådan noget som karakter, det er lidt et ømt punkt for mig, og det er nok også fordi, I får bedre karakter end mig og sådan noget. Ja, men samtidig går jeg også selv meget op i det.”* (bilag 2, p. 37, ll. 20-23). Dette udsagn kan sige noget om Emilie og Dianas “tvillinge-forhold”, idet Emilie positionerer sig selv lavere fagligt dygtig end Diana. På den måde kan relationen til Diana blive betydelig i forhold til Emilies sociale selv, da hun gennem det fælles narrativ bliver med-positioneret som fagligt dygtigere, end hun ville gøre i form af sit individuelle narrativ. Tvillinge-relationens betydning for Emilies selvopfattelse kan i denne sammenhæng forstås ud fra Markus og Kitayamas teori (1991), der beskriver, hvordan det indbyrdes afhængige selv er karakteriseret ved at inkludere andre inden for selvets grænser, da relationer til andre i specifikke kontekster udgør definerende egenskaber for selvet (pp. 245-246). Ergo bliver Diana og Emilies indbyrdes afhængige relation definerende for faglige egenskaber ved Emilies selv. Dette kan også udtrykke, at Emilies selvopfattelse på dette domæne har en større afhængighed af tvillinge-relationen end Diana. Denne skævhed fremgår også, da Diana senere i fokusgruppen forklarer, at hun foretrækker det individuelle arbejde frem for det kollektive, hvis arbejdet er betydningsfuldt for hende. Dette blandt andet fordi den feedback, hun modtager i disse sammenhænge, er direkte henvendt til hende selv. Under en diskussion vedrørende gruppearbejde versus individuelt arbejde fortæller Diana:

D: “Jeg tror, det kommer meget an på, hvad det er. Fordi hvis det fx er SRP (studieretningsprojekt), det ville jeg hade at skulle aflevere i en gruppe. Altså jeg synes, det er rart i brainstorming-fasen, så synes jeg, det er fedt -

S: Mmh [nikker bekræftende]

D: - at få forskellige input, men jeg er nok også typen, der gerne vil have det på min egen måde, og så er det lettere, at jeg bare selv laver det agtigt. Men ja, hvis jeg ved, at det er en gruppefremlæggelse på klassen,

så er det da rart, at man lige kan deles lidt om det. Men hvis det er noget, som virkelig skal betyde noget, så vil jeg gerne lave det selv [smiler og fniser kort]” (bilag 2, p. 20, ll. 46-7).

(...)

D: “Jeg synes bare, det er rart at vide, at kritikken er rettet mod mig

S: Ja præcis [nikker bekræftende]

D: Så jeg ikke kan sige, at nu fik jeg 7, fordi ham eller hende lige *slackede*. Så jeg synes, det er rart, at ansvaret ligger på mig selv” (ibid., p. 21, ll. 15-20)

Selvom Dianas fælles narrativ med Emilie tolkes at have en positiv virkning på opfattelsen af mig-kontinuiteten, så kan det forstås, at Dianas sociale-mig er kontrastfyldt og afhængig af konteksten, hvilket eksempelvis udtrykkes, når hun siger, at hun ville hade at aflevere i gruppe, hvis det er SRP. Hun fortæller, at hvis opgaverne er af stor betydning, så ønsker hun feedback, der er rettet personligt mod hende selv. I dette henseende får relationen til Emilie altså ikke en særlig indflydelse på hendes selvopfattelse. Dette kan måske være et udtryk for den generation, Diana er en del af. Erikson fremhæver, at individets psykologiske styrke er et resultat af generationens følge, samfundets strukturer og den individuelle livsforløb (Erikson, 1971, p. 134). Diana er en del af den generation, der defineres som “generation Z”. Det er en generation, der er blevet fulgt og testet af skolesystemet i forhold til egen udvikling og trivsel på en måde, som tidligere generationer aldrig har oplevet. Dette har resulteret i en generation, der har blikket rettet mod egen udvikling og med et behov for feedback, gerne ofte og gerne personligt (Hall & Rygaard, 2018, p. 176). Dette ønske om personlig feedback kan afspejle Dianas opfattelse af handlekraft, det vil sige en tillid i selvet til det at besidde en evne til at kunne påvirke omgivelserne, i dette tilfælde at kunne udvikle sine faglige kompetencer. Forståelsen ligger i forlængelse af Bandura’s begreb *self-efficacy* (Bandura, 1977 jf. Spaten, 2008, p. 146). Self-efficacy er tanker og troen på egne evner som forårsagende for, at en ændring eller udvikling kan finde sted (Bandura, 2007).

Dianas handlekraft og tro på at kunne udvikle sin faglighed kan også forstås ud fra den rolle, som hun indtager, når Diana, Emilie og Sandra arbejder sammen. I fokusgruppen opstår der en fortælling om, at Diana er den, der tager ansvar for grup-

pens skriftlige produkt. Cecilie spørger deltagerne i fokusgruppen: *"Hvad så hvis I forestiller jer, at I tre skulle arbejde sammen i en gruppe, er der så bestemte roller, som I vil indtage hver især?"*

D: "Jeg tror, at hvis det var os tre (rækker armene ud til begge sider), så jeg vil jeg nok tage den der pleaser-rolle

S: [fniser]

E: Du er den, der bare sidder (lader som om hun skriver på computer)

D: JAER FORDI (Sandra taler samtidig, men utydeligt) I har jo sådan lidt forskellige holdninger, så det er altid sådan, jamen jeg synes det, og jeg synes det, så bla bla bla, og så mig så sidder jeg bare (lader som om hun skriver på computer)

S: (tager blidt om Dianas arm og kigger på hende) Det er sjovt, du skulle have set os i går (skifter blikket over på Cecilie). Diana tog lige to friblokke (skifter blikket til Diana igen). Vi sidder i Engelsk, og der kan jeg også bare huske, at jeg kiggede på dig (kigger på Emilie) - vi mangler Diana. Vi alle sammen snakkede om, hvad vi skulle lave, men der var ikke nogle, der skrev." (bilag 2, p. 17, ll. 23-37)

Diana definerer sin egen rolle som "pleaseren", hvilket kan forstås som, at hun søger at gøre Sandra og Emilie tilfredse, måske ved at indtage en rolle, som de andre ikke ønsker at påtage sig; som den, der skriver ned. Dette kan forstås, idet Emilie fortsætter fortællingen om Diana som "pleaseren" ved kropsligt at simulere en, der taster på en computer. I reaktion på denne positionering forklarer Diana, at de andre hovedsageligt snakker under gruppearbejdet og ofte har forskellige holdninger. Dette fortæller implicit en historie om, at Emilie og Sandra kan have svært ved at komme frem til et fælles svar, som de kan skrive ned. Denne historie bekræftes af Sandra, som fortæller om en episode, hvor hende og Emilie arbejder sammen, men ikke får skrevet noget ned, hvorfor de manglede Diana. Heraf bliver Diana givet en afgørende rolle i gruppearbejdet, som måske styrker oplevelsen af hendes selv's handlekraft som af mere individuel karakter. Herved kan det tænkes, at hun gennem relationerne til Sandra og Emilie danner en positiv, men individualiseret, selvopfattelse inden for skoledomænet.

Det dynamiske selv

I fokusgruppen er Sandra ofte den første af deltagerne, der tager ordet, og hun afbryder flere gange de to andre enten med grin eller kommentarer, således at hun næsten hele tiden er aktiv i dialogen, som den udvikler sig. Hun beretter herved om, at hun er en, der er opmærksom på den igangværende situation og den, der har en stærk handlingskraft i situationen. Sandras mere spontane og prærefleksive sider udtrykkes derfor i højere grad end Emilie og Dianas. Denne beretning sker også rent visuelt ved, at Sandra bevæger sig meget – både når hun selv taler, og når de andre taler, og skiftevis har øjenkontakt med både de andre deltagere og os som interviewere. Hun er meget udtryksfuld og skifter ofte i toneleje og ansigtsudtryk, så det tilpasses det, der omtales. På den måde er hun god til at konstruere sin selv-beretning på en måde, så den kommer til at virke meningsfuld både for hende selv og andre, hvilket Gergen beskriver som en vigtig betingelse for at få relationer til at fungere (Gergen, 1997, p. 206). Dette kan være med til at understøtte, at både Sandra selv og de andre deltagere positionerer hende som en, der fungerer i mange relationer både i og uden for gruppen. Som et eksempel spørger Cecilie deltagerne: *”Når I så har de her fester, er det så også opdelt i de grupper, som I beskriver i klassen ift., at der er jeres gruppe, og så er der den anden pigegruppe?”* Hertil svarer Sandra:

“For eksempel nu har vi også en fælles veninde (kigger på Diana og har begge arme åbent rettet mod Diana, idet hun siger det). Hun er nice og fed at feste og snakke med, men hvis vi skal lave noget gruppearbejde, så ved jeg bare, at jeg arbejder bedre med Diana end eksempelvis hende. Så der vil jeg nok nærmere søge over til Diana. Men til en fest kan jeg lige så godt søge over til Signe end til Diana (kigger på Diana, imens hun fortæller dette). Ja.” (bilag 2, p. 15, ll. 15-26).

Det kan forstås, at Sandra afspejler sit selv i flere forskellige relationer afhængigt af domænet, som hun befinder sig i. Inden for skole-domænet opfatter hun i højere grad sig selv gennem sin relation til Diana, men i et andet domæne, til fester, udtrykker hun sig selv i lige så høj grad ud fra sin relation til Signe. Dette kan afspejle, hvordan selvopfattelsen og den sociale interaktion er afhængig af det domæne, som individet er i (Haslebo, 2004, p. 33). Sandras sociale-mig opleves dermed i kraft af disse forskellige relationer, hvor hun afspejler sine tanker og handlinger i de forskelligartede

reaktioner, hun modtager herigennem. (Spaten, 2008, pp. 137-138). Dette beskriver Sandra selv senere i interviewet, da deltagerne diskuterer, hvad forskellen er på at tale med sin familie og med sine veninder:

S: "Men det er også lidt sjovt - det har vi også snakket om på et tidspunkt - udover at jeg godt ved, afhængigt af, for nogle gange hvis man i en situation, og er sådan lidt "årh", så ved jeg også godt, hvem jeg skal gå til afhængigt af svaret. Så det er Diana, hvis jeg har brug for et støttende råd o.s.v., men Signe hvis jeg bare skal have at vide "at fuck ham eller hende altså" (...)" (bilag 2, p. 34, ll. 21-29).

Det kan forstås, at Sandra gennem Diana både kan udtrykke sine mere ansvarlige sider i forhold til skolearbejde og sine mere sårbare sider, hvor hun kan modtage støttende råd. Modsat kan det tolkes, at Sandra også har en side af sig selv, som måske er af mere spontan og dramatisk karakter, som hun bedre udtrykker gennem reaktionerne fra Signe.

Måske fordi Sandra udtrykker sit selv gennem flere relationer, genkender hun ikke på samme måde som Emilie og Diana, at hun gennem "ensartethed" med én anden opnår en følelse af accept fra andre:

S: "Ja. Og der oplever jeg nok ikke helt så meget den der med ja ... Fordi jeg sakser imellem - altså nu er vi jo sådan syv piger, som går meget sammen, og som jeg sakser imellem og de grupper, der er der.

D: Ja lige præcis

S: Jaer

D: Jeg tror, at vi er meget sådan, at så har vi basen (kigger på Emilie), og så har vi [Sandra afbryder]

S: Og så hopper jeg lige med en gang imellem, og så går jeg lige med der, og så går jeg lige med her (rykker frem og tilbage for at vise, hvordan hun hopper ind i forskellige grupper, imens hun smiler)

D: (forsøger at overdøve Sandra) og så har vi sådan os i gruppen (kigger på Sandra), og der er du mere sådan "dut, dut, dut" ja.

S: Ja” (bilag 2, pp. 31-32, ll. 23-14).

Hvor Emilie og Diana måske opnår en større kontinuitet og social accept af deres selvopfattelse gennem relationen til hinanden, så positioneres Sandra både af hende selv og de andre, som én der bevæger sig mere mellem forskellige relationer, hvorfor hendes selvopfattelse udtrykkes mere dynamisk. Sandras dynamiske selvopfattelse kan forstås på to måder: For det første kan det tolkes, at Sandra mestrer at skifte mellem forskellige relationer og dermed agere mere selvstændigt og velfungerende i flere kontekster. Hun kan derved forstås at have et fleksibelt selv og en selvsvikker handlingskraft, hvilket også kan pointeres på baggrund af hendes gennemgående aktivitet i fokusgruppens dialoger. Samtidig kan Sandras dynamiske selvopfattelse også forstås som udtryk for, at hun føler sig presset til at skulle “sakse” mellem eleverne i klassen for at sikre sig at kunne være en del af alle relationer, og derved holde alle muligheder åbne i sin søgen efter et meningsfuldt selv. Dette kan indikere en desperation i at finde et meningsfuldt selv, og hendes selv kan optræde mindre pålideligt, idet kontinuiteten måske ikke er så stærk. Erikson fremhæver, at den unge søger anerkendelse fra særligt sine jævnaldrende for at finde inspiration i meningsfulde måder at leve på (Erikson, 1971, p. 123). En tolkning kan derfor være, at Sandra i sin ego-udvikling oplever en rolle-forvirring, hvorfor hun eksperimenterer gennem flere forskellige relationer og grupper, hvorfra hun søger en identitetsmæssig anerkendelse (Erikson, 1971, p. 157). Måske bevæger Sandra sig udviklingsmæssigt et mere kritisk sted, idet hun i disse positioneringer, både fra sig selv og veninderne, opfordres til mere selvstændighed, idet hun ikke er en del af en “base”, ligesom Emilie og Diana, men måske nærmere befinder sig i “felten”, idet hun sakser rundt mellem flere forskellige grupper. Derved tolkes Sandra at kunne agere mere uafhængigt af relationerne.

Balancen mellem det unikke og det konforme i selvopfattelsen

Sandras uafhængighed, som blev berørt i forestående afsnit, kommer også til syne, da deltagerne diskuterer, hvorledes deres gruppe adskiller sig fra den anden pigegruppe i klassen. Diana lægger ud med at fortælle:

D: “Vi er sådan, vi er meget (kigger først på Sandra og derefter på Emi-

lie) ens, og de er meget ens. Og så tror jeg bare, at det sådan sker. (bilag 2, p. 4, ll. 35-36) (...) Jeg føler, at det er meget sådan, vi går alle sammen i de samme tøjbutikker [smiler] (kigger først på Sandra og derefter på Emilie) [Sandra afbryder]

S: JA [griner] Ej, ja det er virkelig forfærdentligt

D: Tøj, og vi interesserer os sådan for de samme ting, lytter til det samme musik. Og så har de det lidt på samme måde. At de har samme stil, og ja, samme interesser.” (bilag 2, p. 4, ll. 41-47).

I denne dialog berører Diana med Sandras bekræftelse, at de i deres gruppe er ens, særligt hvad angår tøj. Det kan således tolkes, at deltagerne spejler sig i hinanden, hvormed også deres selvopfattelse påvirkes af deres forståelse af dem som gruppe. I dette narrativ henvises til Sandras fysiske-mig, som er den del af selvopfattelsen, der inkluderer individets køn, alder, påklædning og andre materielle ejendele (Spaten, 2008, p. 137). At deltagerne identificerer sig med deres gruppe i klassen, pointerer Erikson med henhold til, at unge kan danne klier som et forsvar mod følelsen af identitetstab (Erikson, 1971, p. 126). På den måde tydeliggøres, hvem der er indenfor og udenfor gruppen mht. eksempelvis smag og påklædning (ibid., pp. 125-126). Deltagerne holder således muligvis fast i lighederne mellem hinanden i deres gruppe for at opretholde en følelse af identitet og dermed en stabilitet i deres selvopfattelse. Dog benytter Sandra udtrykket “forfærdeligt” om det, at de er så ens, hvad angår tøj. Dette kan tolkes at indikere en afstandtagen fra at være “for” ens. Sandra supplerer dialogen med følgende fortælling: “*Jeg kan huske en periode i 2.g, der, for pokker, måtte man lige tjekke (lader som om hun skriver på mobilen) med hinanden, inden man købte tøj, fordi vi vidste, altså, man kom i skole, og havde det samme tøj på. Altså vi blev fuldstændigt ens i 2.g. (...) [griner]*” (bilag 2, p. 5, ll. 3-6). Hun henviser til, at de i en periode i 2.g. blev så ens, at de var nødsaget til at tage kontakt til hinanden, når de skulle købe tøj for at undgå at møde op i samme tøj, hvilket yderligere bekræfter Sandras forståelse af, at man helst ikke skal være *for* ens. Sandras fortælling kan sættes i en kulturel sammenhæng. Hendes selvopfattelse kan tolkes at være afspejlet af ideen om “det uafhængige selv”, som hovedsageligt eksisterer i vores kultur. Dette fordi normen i den vestlige kultur, og dermed baggrunden for det uafhængige selv, er, at blive uafhængig af andre for at kunne realisere og udtrykke unikke karakteristika (Johnson, 1985; Marsella et al., 1985; J. G. Miller, 1988; Shweder & Bourne,

1984 jf. Markus & Kitayama, 1991). Hendes afstandtagen kan derfor afspejle denne kulturelle norm, da det sandsynligvis ikke bliver muligt for at hende at udtrykke unikke karakteristika, hvis hun er *for* ens med de andre piger. Derved kan det forstås, at fælles interesser og ligheder er med til at forme selvopfattelsen, men at selvopfattelsen, i hvert fald ud fra Sandras perspektiv, ikke udelukkende kan være defineret ud fra ens relationer, men også ens unikke karakteristika.

Trods denne umiddelbare uafhængighed i Sandras selvopfattelse ses det flere gange i interviewet, at Sandra positionerer sig som en del af *vi*, når Emilie og Diana taler om deres relation. I forbindelse med, at Cecilie spørger ind til episoder, hvor deltagerne har oplevet, at en relation har været særlig vigtig for deres skolegang, sker der en usagt, kropslig fortælling mellem Diana og Emilie: Emilie lægger hånden på Dianas skulder, og Emilie og Diana griner og vender sig mod hinanden. Diana starter med at tale, men Sandra afbryder hende:

D: (Tager sig til brystet) “Ja. Jamen jeg ved ikke, jeg synes... [Sandra afbryder]

S: Vi er lidt hinandens små psykologer engang imellem. Altså vi hjælper *squ* hinanden, altså mentalt. Når det hele er ved at ramle sammen, og man føler, at man er begravet, og man kan slet ikke se udvejen, så er det godt at have en veninde, der godt kan se udvejen, fordi man jo ikke sidder i det. Det hjælper virkelig.

D: Jeg har i hvert fald tit haft det sådan, at når man bare synes, at der ligger alt for mange ting på én gang, og man er mega presset, eller der er noget andet, hvis man har været mega ked af det over et eller andet, og man er sådan. Okay, sådan har jeg det i hvert fald selv; at nu har jeg bare talt om det rigtigt meget, nu gider jeg heller ikke, at sådan belemre mine veninder mere, men det har man jo også bare mega meget brug for, og så synes jeg bare det er rart, at man altid kan skrive, og så de alligevel tager ens problemer sådan... alvorligt. Hvis der er noget, der sådan trykker ” (bilag 2, p. 9, ll. 1-10).

Her startes en fortælling om relationen mellem Emilie og Diana, som bliver afbrudt, idet Sandra påbegynder en anden historie, hvor de alle tre er “hinandens psykologer”. Heraf kan tolkes, at de tre deltagere har en intim og sikker relation til hinanden. At Sandra afbryder den første fortælling og formår at ændre den diskurs, der skal til at udspille sig vedrørende vigtige relationer, kan fortælle noget om jeg’ets handlekraft:

At Sandras eksistensen og handlen i vennegruppen har betydning. Jeg'ets handlekraft etableres gennem det nære samspil med den sociale omverden (Spaten, 2008, p. 145), og ud fra Gergens teori forstås, at individet kun kan fastholde sin identitet, så længe de andre, her Emilie og Diana, spiller deres støtteroller i selvberetningen (Gergen, 1997, p. 212). Derfor synes det afgørende for Sandras selvopfattelse, at Diana støtter denne fortælling, hvor Sandra bliver med-positioneret som en omsorgsfuld veninde i deres gruppe, selvom hun, som tidligere beskrevet, også opfattes som én, der indgår i mange sociale relationer, og dermed bliver mere selvstændig, eller forvirret, i sin identitet.

Opsamling på analysens første del "Kollektiv versus individuel selvopfattelse"

Opsamlende kan det forstås, at Emilie og Diana oplever en stor del af deres selv ud fra et fælles narrativ blandt andet ved at være "hinandens tvillinger". Den forholdsvis stærke afhængighed af relationen kan skabe en stabilitet i selvopfattelsen, men også en sårbarhed. Det tolkes, at et kollektivt narrativ kan have en positiv virkning på den enkeltes selvopfattelse, da Emilie og Dianas i deres sammenligninger med hinanden opnår en accept af deres identitet. Det fælles narrativ synes dog at have forskellige betydninger for Emilie og Diana: Det tolkes, at Emilie har et større behov for tvillinge-relationen end Diana, idet hun oplever sit individuelle, faglige niveau som lavere end deres kollektive. Derimod tolkes det, at Diana har et positivt, men mere individualiseret selvopfattelse indenfor skole-domænet.

Desuden forstås, at deltagerne opfatter deres selv ud fra deres pigegruppe i klassen. Fælles interesser og ligheder i gruppen forstås som værende med til at forme selvopfattelsen, men alligevel lægger Sandra vægt på, at relationerne ikke udelukkende må være definerende for hendes selvopfattelse. På denne måde adskiller Sandras selvopfattelse sig fra Emilie og Dianas, idet hun tager afstand fra at skulle være "for" ens med de to. Hvor Emilie og Diana bruger deres indbyrdes relation til at udtrykke deres selvopfattelse, skifter Sandra mellem flere relationer i klassen, og hendes selvopfattelse forstås derfor mere dynamisk og varierende alt efter, hvilken elev i klassen hun er sammen med. Sandras selvopfattelse kan forstås som mere moden og nuanceret, idet hun, modsat Emilie og Diana, magter at skifte mellem flere relationer. Samtidig kan det også indikere en rolleforvirring.

Støtterollers indflydelse på selvopfattelsen

Den der handler og tager initiativ, eller den der bestemmer og dominerer?

De tre deltagere fortæller i fokusgruppen om en episode i klassen, hvor der opstod en konflikt i forbindelse med, at der skulle dannes kvadrille-grupper til skolens galla. Der var uenigheder om hvem, der skulle være i gruppe sammen, og hvem der skulle bestemme dette i klassen. Hertil spørger Cecilie: *"Hvad var jeres rolle så i det - hvis man sådan går tilbage til der, hvor det startede? Hvordan startede det med at være en konflikt?"* Sandra svarer:

"Altså det startede egentlig med, at Signe fra vores klasse, vores anden veninde, hun kom hen og sagde til mig, fordi hendes kæreste går i en anden klasse, og ville gerne danse med mig og min kæreste fra klassen, fordi vi kender hinanden. Og det var sådan lidt der, at det startede agtigt. At nu skal vi til at danne kvadrille. Øhm. Og så - så sætter man jo bare nogle ind, altså. Jeg ved, at jeg gerne vil være sammen med nogle af jer (henvendt til Diana og Emilie) og sådan noget. Så prøver man at sige det. Og du ved, det er jo forskelligt for hvem, du spørger i klassen, (tager sig selv i hånden og kigger nedad) tror jeg, hvordan det, øh, udfoldede sig, men øh. Så forsøgte man det, og så lige pludselig, så fordi vi var så mange, tror jeg, at så misforstår folk det. Sådan at lige så snart.. Der var mange, der troede at lige så snart, det stod på papiret, så var det det endelige [opgivende tone]. Og så blev folk meget sure og du ved, på trods af, at mig og en, der hedder Line, blev ved med at spørge: "Kan det her lade sig gøre? Kan det være noget vi måske kunne?" Så. Ja. Det der med, at alle folk gerne vil have deres vilje, og så synes de, at det var unfair, at vi var den første gruppe, der blev sat på. Så endte vi med at tage os af, og "Okay, vi trækker lod" (læner sig tilbage i stolen og vifter med hænderne foran kroppen)" (bilag 2, p. 7, ll. 17-33).

Sandra bliver en central karakter i denne fortælling, idet hun beretter om, at hun var den, der både igangsatte konflikten og den, der stod for at organisere kvadrillerne sammen med Line. Hun positionerer sig selv som én, der er opmærksom på klassens fællesskab ved, at hun stiller spørgsmål, der inddrager de andre elever. Dog bliver de andre elever i klassen alligevel sure, hvorefter hun positionerer sig som én, der ikke ønsker, at skabe konflikter, men at finde en løsning ved at hun foreslår at trække lod.

Dette understøttes af, at Sandra, mens dette fortælles, læner sig tilbage i stolen og vifter med hænderne foran kroppen. I den forbindelse pointerer Gergen, at der ikke kun findes en livshistorie at fortælle, men derimod vil der være flere historier at fortælle i selvets møde med andre individer (Gergen, 1997, pp. 205-206). På den måde spreder individer deres selv-investeringer i mange betydningsfulde relationer over mange kontekster, der konstant er i forandring, hvilket defineres som multifreni (Andersen, 2005, p. 106). Det betyder, at individet har mulighed for at spille et nyt selv ud, når det gamle ikke giver det ønskede udbytte (ibid.). Det kan tolkes, at Sandra tager afstand fra den konflikt, der udspiller sig og ikke ønsker at vedkende sig den rolle, som de andre elever har positioneret hende i, som den konfliktskabende, idet hun skriver kvadrille-grupperne ned på et stykke papir. Derfor spiller hun et nyt selv ud ved at foreslå lodtrækning. Diana støtter Sandras beretning ved at karikere, at Sandra handler og tager initiativ for alle elevernes bedste, imens de andre elever misforstod hende og gjorde hende til skurken, der ville bestemme over dem:

D: "Jeg tror, at konflikten var meget sådan det der med, at hvem er det, der skal tage initiativ? (Sandra bekræfter med "ja")

S: Hvem er det, der skal gøre noget?

D: Fordi det kommer meget hurtigt til at virke sådan, at den, der tager initiativ, er den, der bestemmer, hvordan det skal være [Sandra bekræfter med ja]. Og det er jo meningen, når man skal lave noget [Sandra afbryder]

S: Nej, overhovedet ikke

D: Noget der skal gå op, et så stort puslespil, der skal gå op. Så det blev meget sådan med, at dem, der tog initiativ, det blev ligesom dem, der ligesom blev skurken (laver citationstegn med fingrene). Og så går resten af klassen jo sammen og siger: "Det er også bare un-fair, at I tager noget initiativ [Ironisk tone] (Sætter armene i siden) [Sandra griner], fordi så er det jer, der bestemmer agtigt. Så, ja.

S: Så har jeg det godt nok med at (vifter armene foran sig) "Okay nej, glem det. Jeg gider ikke tage fat i det længere. Jeg sætter mig udenfor" [skifter til et lyst toneleje] (bilag 2, pp. 7-8, ll. 39-7).

Særligt Dianas ironiske tone kan tolkes som om, at bestemmer-rollen er en åbenlys misforståelse af, hvem Sandra er. Dermed vedholdes Sandra i en opfattelse af sig selv, som én der er initiativrig og kollektivt orienteret mod klassens bedste, selvom de andre elever misforstod hende i denne episode. Dette sker ved, at Diana endnu engang agerer støtterolle til Sandras fortælling (Gergen, 1997, p. 212). Denne konfliktsky rolle, som Sandra indtager, kan forstås ud fra hendes toneleje, der bliver meget lys (og uskyldig), idet hun fortæller, at hun sætter sig uden for konflikten. Det kan tolkes, at Dianas støtterolle til Sandras fortælling måske er af særlig vigtig karakter i denne sammenhæng. Dette fordi relationer er en vigtig del af selvforståelsen, hvormed individet kan blive fremmedgjort over for sig selv, hvis en relation er i fare for at gå tabt (Rønsholdt mfl., 2013, p. 59). Det er muligvis denne fremmedgjorthed overfor egen selvopfattelse, som Sandra risikerer at opleve, når hun kommer i konflikt med resten af klassens elever.

Måden, hvorpå Sandra præsenterer denne kvadrille-konflikt, kan også tyde på, at hun ikke ønsker at blive opfattet som dramatisk og umoden. Sandra starter fortællingen med at sige:

”Okay, det var tilbage til 3. klasse [smiler], hvor vi skulle lave kvadrille-grupper (kigger ned). Og nu har vi lige siddet og snakket om, hvordan hele vores klasse bare fungerer [Diana griner], men det var lidt som om, at den dag der knækkede det bare. Altså, man er jo presset. Og der skal bare ikke særlig mange ting til, at ens tolerancegrænse den formentlig nås i forhold til skole og sådan noget. Og den blev bare nået den dag. Altså, det endte med, at vi stod og skreg og (tager sig til hovedet)” (bilag 2, p. 6, ll. 33-37).

At historien bliver rammesat ved, at vi er tilbage i 3. klasse, kan være en metafor for, at det er en barnlig fortælling, der nu vil blive fortalt. Sandra kigger nedad, imens hun italesætter, at denne fortælling ikke stemmer overens med forståelsen af klassens elever som tæt sammenbundne, hvilken kan forstås som, at hun er flov over dette brud i klassens narrativ. Hun tager sig til hovedet, hvilket videre kan være et udtryk for, at hun er flov over, at de har skreget af hinanden. Denne opfattelse af Sandra, som også er berørt tidligere i afsnittet “Det dynamiske selv”, hvor hun afspejler sine mere spontane og dramatiske sider gennem Signes reaktioner, synes at være en del af Sandras selv, som hun føler sig splittet i forhold til. Eriksons teori fremhæver, at for at opleve helhed må den unge fornemme en voksende kontinuitet mellem det, hun

forstår som sin egen opfattelse af sig selv, og det hun oplever, andre ser i hende og venter af hende (Erikson, 1971, p. 83). Sørensen og Nielsen (2014) fremlægger, at unge oplever, at der hersker en slags enten-eller-logik: enten er man helt på niveau med ”den normale perfektion”, eller også forbliver man blandt, hvad der opleves som unormalt uperfekte unge, hvilket afføder skyld og skam over manglende evne til at konstruere sig selv i henhold til idealet om ”den normale perfektion” (p. 51). Muligvis oplever Sandra den ideelle måde at være på som ansvarlig, initiativrig og omsorgsfuld, hvilke er dele af hendes selvopfattelse, som hun får bekræftet gennem reaktionerne fra Diana. Dog bliver denne fortælling ikke ”perfekt”, idet hun gennem reaktioner fra fx Signe, og de andre elever i klassen, måske opfatter sig selv, og bliver opfattet af andre, som dramatisk, dominerende og måske umoden. Disse ambivalenser i Sandras selvopfattelse kan muligvis forklare, hvorfor hun udtrykker skam eller flovhed i sine fortællinger, idet unge, ifølge Sørensen & Nielsen (2014), oplever uklarheder som noget fejlagtigt og dysfunktionelt - noget der skal korrigeres og elimineres (p. 43).

Initiativtagere

I dialogen omkring kvadrille-konflikten, supplerer Diana ved at give et bud på hende og Emilies position i konflikten:

D: “Jeg tror altså, at du var ligesom meget (vender sig mod Sandra) på initiativ-holdet. Og jeg var lidt bare sådan - eller vi (vender sig mod Emilie) havde lidt sådan meldt os ud... [Sandra afbryder]

S: Men det er sjovt, for I blev hevet med alligevel

D: Ja. Fordi vi er med i gruppen.

S: Ja, fordi I er med i min gruppe, så - de (Diana og Emilie) sad faktisk bare, de lavede ikke noget sådant initiativ, men de blev hevet med, de var også de underlige pludselig. Fordi jeg går jo meget med dem, så de havde sikkert et eller andet at gøre med det.” (bilag 2, p. 8, ll. 9-18)

Af denne dialog kan det forstås, at deltagerne i gruppen alle bliver tildelt samme position i konflikten, og i den sammenhæng omdefinierer Sandra deres position fra at være ”initiativtagere” til at være ”de underlige”. Sandra omdefinierer sandsynligvis

deres position, fordi positionen i denne kontekst forbindes med negative reaktioner fra klassens øvrige elever. Ergo tydeliggøres, hvordan Sandras selvopfattelse er afhængig af de relationer hun indgår i, i klassen. At klassens øvrige elever forstår, at Diana og Emilie må have samme position som Sandra i konflikten kan iagttages som et eksempel på de identificeringer, som skabes i en klasse, når klassens deltagere interagerer med hinanden. Klassens elever er med til at lave identifikationer af hinanden og bliver samtidigt selv identificeret af andre (Spaten, 2014, pp. 181-182). I denne situation bliver det således resten af klassens elever, som definerer gruppen, selvom gruppen i denne sammenhæng ikke er enige i klassens forståelse af deres rolle i konflikten. Emilie supplerer dialogen ved at sammenstille konflikten med, hvorledes forskellen på klassens pigegrupper også kan ses i dette narrativ:

E: “Men det var nok også sådan, jeg tror, at forskellen på vores pigegrupper kommer ret meget frem her [Diana og Sandra bekræfter]. Fordi vi nok er dem, der sådan lidt prøver sådan at få noget i gang i klassen og sådan noget. Og så de andre piger, så føler de lidt sådan, at vi bare vil bestemme det hele (laver citationstegn med fingrene) agtigt og sådan noget. Fordi de nok lidt er sådan. De plejer at være lidt passive og de melder sig bare på, hvad der sådan er tilbage, og sådan noget.

S: Lige præcis. Lige den dag [griner] ville de også gerne være initiativtagerne (...)” (bilag 2, p. 8, ll. 20-27).

I dette stykke kan det forstås, at Emilie erkender, med de to andres bekræftelse, at de i deres gruppe på normal vis *er* initiativtagerne i klassen, idet hun forklarer, at deres gruppe er kendetegnet ved at gøre forsøg på at igangsætte aktiviteter i klassen. Det kan tolkes, at det ifølge Emilie derfor er en misforståelse ud fra denne rolle at blive betragtet som “nogle der vil bestemme det hele”, idet hun laver citationstegn med fingrene, imens hun siger det. I narrativet tager både Emilie og Sandra således afstand fra at være de bestemmende i klassen.

I en klasse er sociale identiteter relativt bindende og kan forstås som foreskrevne kontrakter for, hvordan klassens deltagere forventes at handle i bestemte sammenhænge og relationer (Spaten, 2014, pp. 181-182). Måske derfor bliver Diana og Emilie netop med-betragtet som havende samme rolle som Sandra i situationen, altså initiativtageren, eftersom Emilie forklarer, at deres gruppe typisk er initiativtagere, og at det derved må forstås at være den rolle, klassens elever almindeligvis ville

forvente deltagerne at indtage i situationen. Af samme grund kommer det måske derfor også bag på gruppens deltagere, at den anden pigegruppe positionerer sig som initiativtagere i denne situation, da de oprindeligt, ifølge Emilie, betragtes som “de passive” i klassen. Dette understøttes også af Sandras citat om, at: “lige den dag ville den anden pigegruppe også gerne være initiativtagere”. På den måde spiller ikke kun deltagerne egen gruppe, men også resten af klassen, en rolle i, hvordan selvopfattelsen udtrykker sig.

Lederrollen

Selvom deltagerne i første omgang tager afstand fra initiativtager-rollen, fordi den i konflikten om kvadrille-grupperne sammenstilles med at være “de bestemmende”, betegner de sig senere i interviewet som havende en “lederrolle”:

D: “Hvis lærerne laver grupper, og os syv piger kommer i hver sin gruppe, så føler jeg, at alle sammen er ret meget en lederrolle

S: Jaer, det er rigtigt, det gør vi altid (kigger både på Cecilie og Amalie, mens hun nikker og smiler)

D: Men så når vi er sammen, så er vi nødt til at lave et nyt system

S: Ja, det er rigtigt. Hver eneste gang, vi bliver delt ud, så er det altid klassikeren. Vi skulle eksempelvis lave nogle mini-skuespil. Der kan jeg bare huske, dengang jeg kom ind - og der var vi nemlig blevet skilt os syv piger i hver gruppe - så kommer vi ind, og så kan man bare se den der, der sidder og kigger rundt på om alle dem, man er i gruppe med, siger det, de skal sige, og det er en af os. Så altså ja” (bilag 2, p. 18, ll. 13-24)

I denne dialog forklarer Diana, at deltagerne i deres gruppe kan betragtes som ledere set i relation til klassens øvrige elever. Sandra bekræfter dette, og henvender sig til os, hvilket kan tolkes at indikere, at det er en acceptabel måde at positionere sig på. Yderligere giver hun også et konkret narrativ, som bekræfter, at de har en “lederrolle” i forhold til resten af klassens elever. Der kan siges at være en modsigelse i dette, eftersom deltagerne i forbindelse med konflikten om kvadrille-grupperne ikke ville positioneres som de bestemmende, men i denne situation gøres derimod ikke modstand mod at have en lederrolle, selvom denne rolle netop må antages netop at inde-

bære et bestemmende element. Det skyldes muligvis, at situationen om opdelingen i kvadrille-gruppen bar præg af en konflikt, og at det i denne sammenhæng fik en negativ betydning at være den, der tog initiativ, men i klassens faglige aktiviteter får det umiddelbart ikke nogen negative konsekvenser, at deltagerne indtager en lederrolle. Det kan heraf tolkes, at deltageres selvopfattelse også afhænger af sammenhængen, hvormed selvopfattelsen tilpasses den specifikke situation, som deltagerne befinder sig i. Dette kan yderligere forstås ud fra Gergens betegnelse multifreni, hvor individer har mulighed for at spille et nyt selv ud, når det gamle ikke giver det ønskede udbytte (Andersen, 2005, p. 106). På den måde kan deres positioner forstås at variere igennem interviewet, da forskellige kontekster giver forskellige selvopfattelser.

Som tidligere nævnt søger den unge, ifølge Erikson, anerkendelse fra sine jævnaldrende og bekræftelse fra sine lærere (Erikson, 1971, p. 123). Denne anerkendelse og bekræftelse kan deltagerne muligvis opnå gennem lederrollen, da krav, forventninger og udfordringer i den unges hverdag kan indeholde et potentiale for anerkendelse for at tilegne sig færdigheder og opleve mestring (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, p. 51). Ved at agere lederrolle oplever deltagerne muligvis denne mestring, som kan resultere i en bekræftelse fra lærerne, og muligvis også en anerkendelse fra eleverne. At deltagerne oplever en mestring i skolen indikeres eksempelvis, når deltagerne i fokusgruppen henviser til, at de er bevidste om deres høje niveau, og at de alle får gode karakterer. Diana fortæller eksempelvis på et tidspunkt “(...) *man kan godt være glad på hinandens vegne, men man behøver ikke vide, om det er 10 eller 12. Man ved, det er en af dem, for man ved godt, hvor vores niveau er*” (bilag 2, p. 27, ll. 30-32). På den måde kan en succesfuld mestring af skole-domænet tolkes at være en del af deltageres selvopfattelse.

Samtidig indtager deltagerne muligvis en lederrolle, når de skal være i gruppe med andre elever i klassen, fordi det er den rolle, der tilbydes dem. Dette indikeres af Sandras udmelding: “*Jeg elsker, når man er i en gruppe, og så er der bare en eller anden, der tager den rolle, man normalt selv tager, så nu gør vi det og det og det, og du skal bare lige gøre sådan her*” (bilag 2, p. 18, ll. 43-44). Der henvises her til en form for “uddelegerings-rolle”, og det kan således tolkes, som tidligere analyseret, at der i klassen er en forventning om, at de, i deres gruppe, er dem, der igangsætter og tager ansvar. Dette fremgår også, da deltagerne diskuterer, hvorfor de indtager lederrollen. Emilie siger “*Også fordi hvis man gerne vil have lavet noget nogle*

gange, så er man bare nødt til at...-” Sandra afbryder med: *“-At tage initiativ ja” [nikker]* (ibid., p. 18, ll. 37-39). Selvom deltagerne ikke selv bruger begrebet “ansvarsfuld” til at beskrive dem selv eller deres gruppe, kan det forstås at være det, som denne dialog afspejler. Fordi deltagerne er ansvarsfulde og ønsker at gøre en dyd ud af arbejdet, bliver det oftest lederrollen, de må indtage, hvis arbejdet skal resultere i et produkt, der afspejler deres selvopfattelse. På den måde bliver klassens andre elever også aktører i opretholdelsen af dette narrativ om at være “ledere”, da de også kan tolkes at agere på en måde, som overlader denne position til Sandra, Emilie og Dianas gruppe, hvormed narrativets validitet yderligere kan tolkes at blive bekræftet (Haslebo, 2004, pp. 71-72; Gergen, 1997, p. 211).

Samtidig bekræfter Diana og Sandra hinanden i, at de er nødsaget til at finde et nyt system, når de skal arbejde sammen i deres pigegruppe, da de i denne kontekst ikke alle kan agere ledere. Dette eksemplificerer således den multidimensionale selvopfattelse (Spaten, 2014), hvor deltagerne kan have forskellige forståelser af deres rolle på tværs af domæner: I dette tilfælde afhængigt af hvem, de befinder sig sammen med. Dette bekræfter Emilie også i hendes supplement til dialogen om gruppearbejde: *“Men jeg er nok også god til, at hvis jeg nu kommer sammen med nogle af de andre, som godt kan lide at snakke, så kommer jeg også til at snakke” (Diana og Sandra nikker og griner)* (bilag 2, p. 18, ll. 46-47). Emilie forklarer på denne vis, at der også kan ske afvigelser i rollen som leder og initiativtager, når hun befinder sig i grupper, hvor majoriteten gør noget andet. De andre må antage at bekræfte dette, idet de nikker samtidigt. På denne måde kan det trods alt tolkes, at Diana og Emilie også har en dynamisk selvopfattelse, selvom det i analysens første del blev pointeret, at Sandra adskiller sig fra Diana og Emilie ved at have et mere dynamisk selv. Dette pointerer igen, hvorledes selvopfattelsen tilpasses den enkelte situation og relation.

Hinandens “små psykologer”

Som analyseret i afsnittet “Balancen mellem det unikke og det konforme i selvopfattelsen” positionerer Sandra de tre deltagere som “hinandens små psykologer”, hvortil hun henviser, at deltagerne benytter hinanden som mental hjælp, særligt i pressede perioder (bilag 2, p. 9, ll. 7-10). Om deres relation i forhold til at hjælpe hinanden fortælles følgende:

D: "Jeg føler virkelig, at det er sådan. Ja. Giv og tag. Altså der er altid nogle, der sådan..."

S: Kan hive en op

D: Ja, der er næsten altid en, der lige sådan har overskud til at være sådan "jeg har dig" [Bekræftende lyde fra Emilie og Sandra]. Og så, hvis det så næste gang er mig, der er helt nede, så er der en af de andre, der siger (laver bevægelse med hånden)

A (interviewer): Men hvad er det så, som personen gør for at hive en op?

S: Den der klassiske med, at "det skal nok gå" og "prøv at overvej..." altså, også - jeg kan godt bruge at få den der reminder om, at prøv at hør, det kommer ikke til at betyde så meget, når først det er overstået, og altså selvom det føles som om dit liv, det snart slutter, så gør det jo ikke for helvede, og så vigtigt er det jo heller ikke, og det skal nok gå og sådan noget (kigger over mod Diana)

E: Men jeg føler også lidt sådan, at altså det smitter også helt vildt, hvis der sådan er nogle, der er i dårligt humør. For noget tid siden, der havde vi om sådan positiv psykologi, som I nok kender (henvendt til interviewere), og der snakkede vi om, at vi skulle prøve en dag sådan at komme i skole, og så alle sammen bare være sådan mega glade. Fordi at det sikkert ville påvirke vores humør og sådan. Selvom vi måske gjorde det på sådan et lidt falsk grundlag. At det ville påvirke, så vi faktisk blev glade, fordi det der med, at hvis der sådan kommer en i skole og er træt og i dårligt humør. Altså det kan virkelig påvirke, for så bliver vi andre også sådan "årh, vi har også travlt med afleveringer," "årh, det er også bare nederen" eller, altså. (Sandra bryder ind flere gange i ovenstående, men Emilie hæver stemmen hver gang, så hun kan fortsætte med at tale)

C (interviewer): Hvordan gik det så?

S: Jamen, vi har ikke gjort det endnu [Sandra, Emilie og Diana griner]. Vi har ikke lige haft overskud [fortsætter med at grine]. Men ja, altså vi påvirker hinanden rigtigt meget. Specielt med humør. Det gør vi virkelig." (bilag 2, pp. 10-11, ll. 45-28)

I dialogen fremgår det, at deltagerne hjælper hinanden ved at indtage rollen, som den, der kan hive de andre op, når de er nede. Denne rolle går på skift, så det bliver et

“giv og tag” forhold deltagerne imellem og i deres gruppe. Deltagernes kollektive selvopfattelse bliver således, at de er nogle, som kan hjælpe hinanden, og samtidig nogle der bliver hjulpet af andre. Det kan tolkes, at deres relation på den måde kan være med til at fremme en positiv selvopfattelse, idet de oplever at kunne bidrage til hinandens trivsel. På denne måde kan deltagerne siges at være medvirkende til at undgå, at de oplever nedadgående selvberetninger, dvs. en beretning hvor individet mister kontrollen over sit liv (Gergen, 1997, pp. 199, 210). Derimod bidrager de til at opretholde en god trivsel hos hinanden og derved en opadstigende beretning, dvs. en beretning hvor individet succesfuldt opnår sine mål (ibid.). Omvendt henviser Emilie også til, med Sandras bekræftelse, at dårligt humør hurtigt smitter, hvilket indikerer, at de generelt kan påvirke hinanden med deres stemninger. Således kan relationerne forstås at påvirke deltagerens psykologiske-mig, dvs. kropssprog, tanker og stemninger, som udtrykker en række følelser, både negativt og positivt (Spaten, 2008, p. 135). Videre pointerer Sandra i interviewet, at det sociale har så stor betydning, at det går ud over det faglige i skolen, hvis det ikke fungerer:

S: “Faktisk lagde jeg mærke til, at de få gange vi lige har en lille gnidning, eller der er nogle andre i klassen, der har en lille gnidning, og man kan mærke, at det påvirker hele sammenholdet (vender sig mod Diana) [taler lavmælt]. Da vi skulle lave kvadrille-grupper [hæver stemmen igen]. Der synes jeg virkelig, at man kunne mærke det. Det tog fuldstændigt mit fokus fra skolen, fordi der var bare noget galt med det sociale i klassen, og så kunne jeg slet ikke koncentrere mig, for det var bare... det var så vigtigt (ryster hænderne foran sig), at det var på plads, fordi - ja - det fungerer bare ikke ellers” (bilag 2, p. 6, ll. 23-29).

Sandra beskriver, at hun har haft svært ved at fokusere på det faglige i skolen, når det sociale ikke fungerer. Dette stemmer ligeledes overens med tidligere analyse af Sandra som en, der ønsker harmoni blandt relationerne i klassen. Hun fortæller senere i dialogen, at den negative sociale adfærd var værst i 2.g., hvor det faglige pres var stort:

S: “(...) Altså man kan sige, kan I huske tiden i slutningen af 2.g? Alle var bare presset, så alle de var bare (ryster hænderne foran sig) altså - kort lunte. Så man gik og vrissede lidt af hinanden, og bed lidt af hinanden, fordi ja.

C (interviewer): Alle var bare presset lige der?

S: Ja, det var skole, og det var... ja. Altså 2.g, der kører man jo hårdt. Ja. Så det var skole, det var lærerne, og det var afleveringer, og det var og - puha, nu kan man ikke mere (...)" (bilag 2, p. 10, ll. 8-18).

Af ovenstående citat kan tolkes, at det dårlige humør i klassen, og den deraf følgende mindre gode trivsel typisk opstår, når det faglige pres i gymnasiet bliver højt. En mulig forklaring på, hvorfor eleverne får sværere ved at fungere i fællesskabet under et fagligt pres, kan være, at unge i postmodernismen typisk møder en individualiseret logik og retorik i uddannelsesverdenen, hvor det forventes, at de forholder sig refleksivt, målrettet og prioriteret til deres egen situation (Katznelson, 2004; Pless, 2009 jf. Sørensen & Nielsen, 2014, p. 36). Hvis uddannelsesverdenen kræver en individualiseret orientering fra eleverne, kan det netop være en mulighed, at eleverne, for at kunne leve op til denne forventning, nødsages til at nedprioritere fællesskabets trivsel.

Deltagerne pointerer, at de generelt sætter stor pris på den nære relation, de har til hinanden. Dette fremkommer i forbindelse med et narrativ om Dianas veninde fra HHX, som går i en klasse med begrænset socialt samvær:

S: "Nu har du (Diana) fx også nogle veninder fra HHX, som siger, at deres klasse er sgu egentlig ikke en, de er særlig meget sammen med. De kan godt fungere med dem, men det er ikke fordi, man laver sådan nogle fritids-ting med dem, og ved du hvad, det kan jeg bare slet ikke sætte mig ind i. Puha - jeg ville have tre hårde år så (sidder fremadlænet på bordet).

D: Ja, min veninde hun taler slet ikke med pigerne fra hendes klasse. Hun har nogle venner udenfor, men hun er virkelig sådan, hun glæder sig så meget til at være færdig med gymnasiet, fordi hun ikke synes, det er nice. Men jeg er jo bare sådan helt "årrha jeg har bare" (lægger den ene hånd på Emilies lår og den anden på Sandras)

S: Ja 19 dage tilbage, tude [Trist toneleje. Griner samtidigt]

D: Ja, jeg synes bare, at jeg godt kan lide at komme op på skolen. Jeg kan godt lide at være her, fordi jeg ved, at jeg har mine veninder, og at vi kan lave nogle ting sammen.

At der altid er forskellige at spørge, hvis man skal et eller andet. Hey har du lyst til det, og har du lyst til det? Jeg føler, i hvert fald hvis jeg sammenligner med hende, så er hun mere begrænset, for når du ikke har den gruppe, så er der også bare nogle ting, du går glip af. Altså ting som fx så går man glip af karneval, fordi der var ikke lige nogle

S: Eller alle ens veninder uden for de skulle jo være sammen med deres klasser

D: Og så gider man heller ikke tage med til gymnasiefester, fordi så er der ikke nogle, der holder forfester. Jeg føler, vi får meget mere den unge gymnasiefølelse med

S: Jaer [nikker bekræftende og smiler]

D: Fordi vi har hinanden og dele det med på en eller anden måde. (p. 35, ll. 18-44) (...) at man sådan har hinanden og alle de her ting. Det synes jeg virkelig bare. Det betyder...

S: Alt

D: Ja, virkelig meget” (bilag 2, p. 36, ll. 5-10)

I denne dialog mellem Diana og Sandra henvises til Dianas veninde, som ikke har samme gode relation til sine klassekammerater, som deltagerne har i deres gruppe og klasse. De pointerer, hvordan gymnasiet havde været langt hårdere at komme igennem uden hinanden, og hvordan deres relationer til hinanden gør skolen til et godt sted at være. Diana henviser også til, at de grundet deres gode relationer i klassen, opnår den “unge gymnasie-følelse”, hvilket beretter om en Diskurs angående, at gymnasiet er en social følelse. Derfor får relationerne en betydning for, at de kan opleve sig selv som en succesfuld ung gymnasieelev. Deres selvopfattelse kan på denne måde forstås at være præget af en fortælling om dem, som nogle der har gode, støttende relationer - et godt socialt netværk, og dermed et stærkt socialt mig (Spaten, 2014, pp. 137-138).

Følelsen af tryghed internt i gruppen

På trods af at deltagerne kan tolkes at have en positiv kollektiv selvopfattelse med henhold til, at de er nogle, som både kan hjælpe og bliver hjulpet af hinanden, ses

forskellige måder at håndtere følsomme dilemmaer på blandt deltagerne i fokusgruppen. Sandra og Diana giver i løbet af fokusgruppen flere forholdsvis personlige eksempler bl.a. ift. at være presset, have en dårlig dag mm., men ofte udtrykker de disse narrativer forskelligt. Diana benytter typisk stedordet “jeg” i hendes narrativer om forhold vedrørende hende selv, hvilket bl.a. kan ses ud fra følgende eksempel: “*Jeg kørte ud til Emilie her den anden dag, og var sådan: “Emilie, jeg er så ked af det, jeg kan ikke sove alene hjemme” (lyst toneleje). Så kørte jeg ud til hende, fordi jeg var bare sådan - jeg havde bare lige brug for sådan at tale om det og sådan”* (bilag 2, p. 9, ll. 34-36). Derimod har Sandra tendens til mere ofte at benytte stedordet “man” i sine narrativer:

S: “Ja [sukker] eller sådan når job og familie måske ramler sammen en gang imellem, at det hele det bare, du ved, ja - det hele bare er for meget, og man ikke længere kan se, hvordan man skal nå det, fordi der ikke er timer nok i døgnet. Sådan har vi det lidt i den her uge også (Vender sig mod Diana og smiler og nikker). Det er sådan nogle tidspunkter, hvor det virkelig er vigtigt, at man kan mærke, at der er nogle ved siden af, der har det på samme måde, eller der er nogle, der kan hjælpe. På en eller anden måde. Ja.” (ibid., p. 9, ll. 22-27)

Brugen af “man” kan indikere, at Sandra delvist får skabt en større distance til hende selv, når der tales om følsomme forhold. Denne tendens bekræftes også ved, at Sandra flere gange i fokusgruppen kommer med citater indebærende et følsomt element men derefter griner, eksempelvis: “*Det er fedt, at alle tror, vi er så engagerede og dygtige. Men vi er ved at falde fra hinanden også” [griner]* (bilag 2, p. 19, ll. 37-38). At der afsluttes med grin kan tolkes at være en forsvarsmekanisme (Kjølby, 1999, pp. 79-80), som hun bruger for, at der ikke skal opnås en “for” sårbar stemning, da Sandra, som analyseret i afsnittet “Den der handler og tager initiativ, eller den der bestemmer og dominerer?”, kan forstås at holde af harmoni frem for konfliktplagede forhold. Hendes grin kan også skyldes en form for ironi i det paradoks, at andre tror, at de altid har styr på deres ting, men at de også er ved at falde fra hinanden.

Emilie derimod nævner stort set ingen direkte eksempler på personlige forhold i løbet af fokusgruppen. Dette sker først til sidst i interviewets opsamling, hvor vi spørger ind til, om nogle spørgsmål har været svære at svare på, hvortil hun jf. afsnittet “Den individuelle selvopfattelse i det fælles narrativ” svarer, at karakterer er et ømt punkt for hende, idet de to andre får bedre karakter end hende (bilag 2, p. 37,

ll. 20-23). Dette forklarer muligvis også, hvorfor Emilie er mere stille end Diana og Sandra i dialogen omkring karakterer.

Ovenstående aspekt er ikke noget vi teoretisk har valgt at gå i dybden med, men observationen synes at understøtte dynamikken i relationerne, hvorfor vi har valgt at pointere det. Det fortæller noget om deltagernes individuelle selvopfattelser som produkt af deres relationer til hinanden: Diana kan tolkes at føle sig ret tryk i at fortælle om følsomme forhold, idet hun som oftest benytter “jeg” i hendes narrativer. Diana påpeger selv denne tryghed, da det diskuteres, hvem det er, der ønskes accept fra: *“Jeg føler, at - eller for mit vedkommende (peger på sig selv), så er det nok mest sådan over for andre, fordi jeg ved sådan, at ved mine tætte veninder der er det ligemeget. Altså lige meget hvad jeg laver (...) Så har de mig agtigt”* (bilag 2, p. 31, ll. 25-27, l. 31). Derimod oplever Sandra og Emilie muligvis en form for usikkerhed i relationen, idet Sandra distancerer sig ved at benytte “man”, og Emilie forholder sig tavs. Dette kan tolkes at have en sammenhæng med den måde, deltagerne tilgår hinanden undervejs i fokusgruppen. Som pointeret agerer deltagerne støtteroller til hinandens narrativer, men det er hovedsageligt Diana, der agerer støtterolle til både Sandra og Emilie, og sjældent Sandra og Emilie der agerer støtteroller for hinanden. Det markerer muligvis en stærkere relation mellem henholdsvis Diana og Sandra, og Diana og Emilie. Derfor kan det tolkes, at Diana i fokusgruppen muligvis fortæller mere åbent om følsomme og sårbare forhold, da hun sandsynligvis oplever at være tryk ved både Sandra og Emilie. Som analyseret tidligere forstår Diana, at hende og Emilie er hinandens “base” (ibid., p. 32, l. 5), så i denne relation må tolkes også at være en tryghed hos Emilie, men fordi Sandra fylder meget i fokusgruppen, udfolder Emilie sig måske ikke så meget. Dette kan således tolke at indikere relationernes betydning for selvopfattelsen i den konkrete sammenhæng. Da selvopfattelsen kan forstås dynamisk, ved vi ikke, hvorledes deltagernes selvopfattelser kunne være kommet anderledes til udtryk, hvis resten af pigegruppen havde deltaget.

Opsamling på analysens anden del “Støtterollers indflydelse på selvopfattelsen”

Ved at deltagerne agerer støtteroller til hinandens narrativer, bidrager de til at opretholde en fælles forståelse af dem som gruppe, dvs. deres kollektive selvopfattelse. Diana agerer også støtterolle i opretholdelsen af Sandras individuelle selvopfattelse i

narrativet angående konflikten om kvadrillegrupperne. Samtidig agerer Emilie og Diana støtteroller i opretholdelsen af deres fælles narrativ om at være ens, hvilket blev pointeret i analysens første del. Det tolkes herudfra, at relationerne har betydning for at skabe en kontinuitet i selvopfattelsen. Desuden er også resten af klassens elever med til at forme selvopfattelsen med henhold til at tilbyde forskellige positioner, som videre influerer på selvopfattelsen. I forlængelse heraf ses det, at selvopfattelsen afhænger af konteksten, da den enkelte tilpasser sin selvopfattelse efter den specifikke situation. Selvom deltagerne via deres støtteroller danner en stabilitet i hinandens selvopfattelser, så observeres det, at det typisk er Diana, som agerer støtterolle i de to andres fortællinger, men hverken Emilie eller Sandra agerer direkte støtteroller i forhold til hinanden. Derfor udtrykkes måske en stærkere relation blandt Emilie og Diana samt Sandra og Diana, end mellem Emilie og Sandra. Med baggrund i denne observation agerer Diana muligvis mere tryk i fokusgruppens kontekst. Denne relationelle kontekst kan forstås at have en betydning for, hvordan selvopfattelsen udspiller sig i fokusgruppen.

Det kan forstås, at deltagernes relationer til hinanden har betydning for en positiv selvopfattelse, idet de oplever både at kunne hjælpe hinanden og blive hjulpet. Da dette bidrager til opretholdelsen af en opadstigende selvberetning, hvor individet oplever at lykkes, medvirker relationen også til en god trivsel blandt dem. Omvendt kan relationen i nogle situationer også udtrykke sig som en nedadgående beretning, og dermed medføre en mere negativ selvopfattelse. Det tolkes heraf, at relationerne får betydning for elevernes trivsel i klassen.

Diskurser i klassen og disses betydning for selvopfattelsen

Det rummelige og åbne selv

I starten af interviewet fortæller deltagerne om deres klasse, og de kommer ind på, hvordan pigerne er opdelt i to grupper i klassen. I forlængelse heraf spørger Cecilie: *"De to grupper, som I så beskriver fra 1.g., kan I prøve at beskrive, hvad sådan forskellen er på de to?"* Heraf starter pigerne en forhandling om, hvad denne opdeling defineres ud fra. Hovedfortællingen er, at opdelingen er de dansk etniske piger og pigerne med anden etnisk baggrund. Denne fortælling modpositionerer Sandra sig,

og gennem dialogen rekonstrueres fortællingen til, at pigerne er opdelte med baggrund i deres ambitionsniveau, hvilket er en beretning, som Sandra derimod vedkender sig:

(Sandra tager sig til hovedet)

D: “Anden etnisk baggrund og sådan ren [Sandra afbryder]

S: Det var virkelig forfærdeligt. Alle folk de troede, at vi var mega... (krydser armene foran sig og vender blikket mod Diana) raceopdelte, og det havde intet at gøre med det. Det havde det virkelig ikke (ryster på hovedet) Det synes jeg i hvert fald ikke

E: Jeg tror også, at det har noget at gøre med, at vi nok sådan ret meget går op i skolen (Sandra bekræfter med et “ja”). Og det altså, det er ikke fordi, jo de har måske lige sådan en enkelt, der sådan får 12 i alt (vender blikket mod Sandra) og går op i skolen og sådan noget

S: Ja, Shasmila hun er bare [griner]

E: Men ellers, altså, det er jo ikke fordi de ikke sådan laver deres ting og sådan noget, men de er bare sådan lidt mere... chill [Diana afbryder]

D: Ambitionsniveauerne er lidt forskellige, tror jeg

S: Ja, jeg tror faktisk det var det, der gjorde det

E: Så jeg tror det bliver naturligt, at vi opdeler lidt i timerne, i hvert fald...

S: Og så var det lidt uheldigt, at det skulle komme an på sådan noget som etnisk baggrund (Sandra griner og læner hovedet tilbage. Armene er krydset foran brystet)” (bilag 2, p. 4, ll. 1-29)

Sandra tager sig til sit hoved, inden nogen af pigerne når at svare på spørgsmålet, hvilket kan tydes som, at der allerede eksisterer en fortælling om, hvordan pigerne er opdelte, og at denne fortælling synes flov for Sandra. Sandra afbryder den fortælling, som Diana er ved at konstruere, måske fordi hun ikke vil identificeres med at gruppere sig med baggrund i etnicitet. Dette underbygges af hendes lukkede kropssprog, hvor hendes arme er krydset foran brystet, og hun ryster på hovedet, samt at hun

lægger tryk på ordene ”intet” og ”jeg”. Desuden betegner hun opdelingen ”forfærdelig”, og hun gentager pointen om, at opdelingen ikke har noget med race at gøre. Denne opposition mod opdeling efter etnisk baggrund kan tolkes at afspejle en af de større fortællinger i samfundet, en Diskurs, som agerer bestemmende for, hvordan det er tilladt at forstå sig selv i forhold til andre. Deltagerne ser og genkender denne ”åbenlyse” opdeling, og Sandra pointerer, at ”alle” netop tror, at de er opdelt efter etnisk baggrund. Det vides ikke hvem, Sandra henviser til, når hun siger ”alle”, men det må formodes at være en henvisning til alle i klassen, eller på årgangen, eftersom de må antages at have kendskab til klassen og dens grupperinger. Når eleverne i klassen interagerer med hinanden, udvikles mønstre, som har karakter af uskrevede regler om, hvad der er acceptabelt og uacceptabelt (Spaten, 2014, pp. 181-182; Gergen & Mellon, 2017, p. 25). I klassen eksisterer således muligvis en uskreven regel om, at det ikke er acceptabelt at kategorisere sig ud fra etnisk baggrund, eftersom Sandras citat ”alle troede, vi var mega raceopdelte” må forstås at indikere, at pigerne har modtaget en række reaktioner på opdelingen.

Narrativet tager derfor en drejning, hvor Emilie tilbyder en alternativ fortælling om, at vi går mere op i skolen end de andre. Til trods for at denne fortælling bliver forstyrret af, at *de andre* faktisk laver deres ting, og særligt én får rigtig gode karakterer, så bliver dette nu accepteret som hovedfortællingen bag grupperingerne. Heraf kan det tolkes, at Sandra har en opfattelse af sig selv, som én, der er åben og rummelig over for forskelligheder, hvorfor den nye fortælling passer bedre ind i hendes selv-beretning. Denne selvopfattelse må forstås i lyset af en Diskurs om etnicitet, hvilket også udtrykkes i kraft af reaktionen fra ”alle”. Måske er denne klarlæggelse vigtig for Sandra, fordi hendes vennegruppe fungerer som en forankring af hendes identitet (Erikson, 1971, pp. 125-126; Hart & Møhl, 2017, p. 86), og hun opfatter det som mere legalt at tydeliggøre forskellen mellem hendes gruppe og de andre med baggrund i præstationer frem for etnicitet.

Højt ambitionsniveau og det at være ”en stræber”

Eftersom narrativet om opdelingen i de to pigegrupper som funderet efter etnisk baggrund hurtigt blev forkastet, blev denne erstattet med et alternativt narrativ om, at de to pigegrupper rettere var opdelt efter ambitionsniveau, hvor deltagerne karakteriserer deres gruppe som nogle med et højere ambitionsniveau end den anden pigegrup-

pe. Dette narrativ om deltagernes høje ambitionsniveau går igen flere gange i fokusgruppen. Det høje ambitionsniveau fremgår eksempelvis som en adskillende faktor, da deltagerne sammenligner deres gruppe med drengene i klassen:

S: "Jeg vil også ærligt indrømme, at hvis jeg har glemt at lave notater en dag, så spørger jeg altid Emilie eller Diana, fordi hvis det fx er drengene, så er det ikke altid lige, at niveauet af de der notater, de kan bruges til noget, så ja, man udvælger jo lidt

E: Og det er jo også bare fordi, vi ikke kan lide at glippe noget

S: Nej

D: Vi vil gerne være med i, ja, have styr på det hele og føle, at vi er godt med

S: Det er nok også derfor, at vi er så meget sammen. Vi er så meget samme type [griner]

D: Jeg tror virkelig også, at det er ambitionsniveauet, at det også er naturligt en del af os" (bilag 2, pp. 19-20, ll. 46-9).

I dialogen bekræfter deltagerne hinanden i at være nogle, der ønsker at have godt styr på tingene og på denne måde forskellig fra drengenes faglige niveau i klassen. Igen henvises til, at ambitionsniveauet er det, der binder dem sammen, idet Diana forklarer, at det er "en naturlig del af dem", og som Sandra beskriver, er "de meget samme type". Deres selvopfattelse kan i denne sammenhæng siges at være inden for skoledomænet, da der henvises til lektier, afleveringer og karakterer, når ambitionsniveau omtales i fokusgruppen. På denne måde er deltagerne, som Gergen beskriver det, ikke alene forfatter til deres livshistorier (Gergen, 1997, p. 192). Deltagerne bidrager alle til at opretholde denne fortælling om, at de er personer med et højt ambitionsniveau. Som venner indgår de alle som aktører i fortællingen, og eftersom de alle bidrager til at bekræfte dette narrativ, øges narrativets validitet (Gergen, 1997, p. 211).

Selvom deltagerne positionerer sig og forstår sig selv som nogle med et højt ambitionsniveau, tages alligevel afstand fra det, som "stræber-rollen" forstås at indebære:

S: "Vi lyder som stræbere (hæver øjenbrynene)

C (interviewer): Vil I beskrive jer selv som - nu siger du "stræbere" - hvad betyder det at være stræber?

S: Jamen den definition er jeg også lidt uenig i. Fordi ofte så er stræberen nok den, der sidder og bare har hånden op konstante og laver lektier til alt (kigger på Diana og Emilie), og skolen kommer før alt andet. Og der synes jeg lidt, at man glemmer interessen, fordi - nu er jeg pisse irriterende i dansktimerne, men det er fordi, jeg altid rækker hånden op, og det hader min klasse mig for [griner], og jeg ved det godt. (Diana smiler samtidig med, at Sandra griner). Men jeg prøver også at forklare, at det faktisk bare er fordi, jeg synes, det er virkelig interessant. Jeg lader mig rive med. Og jo, så kan de godt kalde mig stræber, men det er faktisk ikke fordi jeg... Der, der slår mit ambitiøse niveau fra, eller- (kigger på Diana)" (bilag 2, p. 19, ll. 7-18).

Sandra mod-positionerer sig gruppens narrative forståelse som klassens stræbere ved at danne en alternativ fortælling om at få gode karakterer: Sandra er personligt interesseret i danskfaget, og derfor er hun meget aktiv i dansktimerne. At det er interessen, der driver hende, frem for karakteren, afspejler Sandras psykologiske-mig. Dog oplever Sandras sociale-mig negative tanker omkring hendes adfærd, der er knyttet til denne interesse, da de reaktioner, hun modtager fra klassekammeraterne, forstås som negative, idet der muligvis eksisterer en negativ Diskurs om at være "stræber". Denne tolkning kan forstås med reference til en kultur domineret af værdier og normer, hvor gode karakterer tolkes med negative referencer i forhold til det sociale fællesskab, hvilket Sandra muligvis pointerer, når hun forklarer, at en stræber er en, der kun går op i skole, og som deraf kan tolkes ikke at fokusere på det sociale fællesskab. Dette kan synes at stille sig i modsætning til tolkninger forbundet med andre kulturelle referencerammer, hvor gode karakterer optræder som udtryk for noget positivt (Andreasen, 2008, p. 56). Det positive ses eksempelvis internt i deres gruppe, hvor de definerer sig som "mega dygtige" elever (bilag 2, p. 30, ll. 39-40). I begge tilfælde vil tolkningerne kunne spille en vigtig rolle for, hvordan Sandra er tilbøjelig til at orientere sig i forhold til det fænomen "at være stræber". Dette tydeliggøres blandt andet i hendes fortælling om, at hun betragtes som "irriterende" af klassekammeraterne i dansktimerne. Det kan heraf forstås, at Sandra gennem relationerne i klassen oplever en negativ selvopfattelse på skole-domænet. Dette på baggrund af en rolle, som hun ikke identificerer sig med. Ligesom det blev pointeret i afsnittene

“Initiativtagere” og “Lederrollen” kan det heraf tolkes, at selvom det at have et højt ambitionsniveau og det at være stræber må antages at indebære ligheder, så afhænger selvopfattelsen også her af sammenhængen. Deltagerne positionerer sig gerne som nogle med et højt ambitionsniveau, men omvendt vil Sandra ikke positioneres som en stræber, fordi denne rolle også forstås at indebære det at være asocial, hvilket ikke godses i kulturen.

Inden for skole-domænet opfatter Sandra sig selv, som én, der klarer sig godt og er ambitiøs – ligesom resten af gruppen, men adskiller sig på den måde, at hun er mere anerkendende over for det, de kan opnå i samarbejdet, frem for i det individuelle arbejde. Dette ses eksempelvis, da Cecilie spørger ind til deltagernes holdninger til at arbejde alene i forhold til at arbejde i grupper, hvortil Sandra svarer:

”Jeg kan godt lide at arbejde i grupper. Men det er også fordi, som sagt, at Diana tit er den, der sidder og finder den der “golden idea”, og så går vi videre med den, og du (Emilie) er ofte god til at komme med ideerne. Der er jeg den der nederen i gruppen, der godt kan sidde at finde fejl ved alting og lige finde ud af, hvad for en fungerer. Og hvis jeg ikke har en, der kommer med ideerne [griner], så har jeg nogle gange sådan lidt, at så sidder jeg fast. Så jeg er stor fortaler for gruppearbejde. Jeg synes, det er der, man kommer frem - når du selv må vælge din gruppe” (bilag 2, p. 20, ll. 37-44).

Sandra fortæller, at hun foretrækker at arbejde i gruppe, da hun oplever, at de, i deres gruppe, komplementerer hinanden og sammen styrker produktet. Hun beskriver sin egen rolle som “den nederen”, og at hun “sidder fast” uden de andre, hvilket kan tyde på, at hun har en mere negativ selvopfattelse indenfor skole-domænet på det individuelle plan end på det kollektive plan. Dog er dette betinget af, at hun selv må vælge sin gruppe, hvorfor hendes selvopfattelse kan betragtes som *upward-collectivistic*, hvilket vil sige, at hun som individ selv vælger hvilken gruppe, hun ønsker at binde sig til (Omi, 2012, p. 413).

Da Diana modsat fortæller, at hun foretrækker det individuelle arbejde ved vigtige opgaver og hellere ønsker feedback, som hun ved, er rettet mod sit individuelle arbejde, bekræfter Sandra dog dette synspunkt som meningsgivende. Trods dette dannes der en forhandling om, hvornår feedback kan forstås som individuelt:

C (interviewer): “Så du ved, at den feedback, der kommer, er rettet mod dit arbejde?”

D: Ja, at det er noget, som jeg kan gøre anderledes (peger begge tommelfingre ind mod sig selv). Noget som jeg selv kan arbejde med. Og noget jeg kan tage til mig.

S: Men det er jo nok også derfor, at vi altid går i grupper med hinanden, fordi, du ved, vi tænker oftest ens. Selvfølgelig er der forskelle. Men så kommer vi ikke så tit ud for den der med, at den kritik man får, så tænker man: “Okay hvis jeg havde lavet det her, så havde jeg ikke fået den kritik”. Det synes jeg ikke rigtig, at vi ret ofte oplever, når vi er i gruppe med hinanden. Men hvis vi bliver tvunget ud i nogle forskellige grupper, så kan man godt nogle gange tænke sådan lidt: “ja, den havde jeg ikke fået den her, hvis jeg sad med det selv” (bilag 2, p. 21, ll. 24-34).

Sandra argumenterer her for, at den feedback de får, når de arbejder sammen i deres gruppe, er meningsfuld, fordi de i gruppen tænker meget ens. Af denne meningsforhandling kan det forstås, at Sandra ønsker at danne et narrativ om en kollektiv faglig selvopfattelse, måske fordi dette styrker hendes selvopfattelse, men at dette narrativ udfordres af Dianas mere individualistiske faglige selvopfattelse.

Karakterer som definerende for selvopfattelsen

I samfundet ses en Diskurs om, at karakterer er afgørende for at kunne blive det, du ønsker i fremtiden (Sørensen & Nielsen, 2014, p. 43). Dette fremgår i fokusgruppen, da deltagerne diskuterer, hvordan de i gruppen håndterer karakterpresset i forhold til drengene i klassen:

D: “Jeg tror også bare, jeg føler, at det er meget sådan - vi ved jo godt, at det ikke er særlig sundt det her karakterræs. Vi ved godt, at det er rigtigt dumt. Men vi ved også godt, at der er karaktergennemsnit på universitet. Vi ved godt, at alle synes, det er en dårlig løsning, men vi ved også godt, at det er sådan, det er (sidder med krydsede arme). Så selvom vi bliver fyldt med, at “nej, men det skal jo nok gå alligevel” Så er det jo stadigvæk de karakterkrav. Det kan man bare ikke rigtigt komme udenom. Der er ikke fundet en anden løsning, så vi er jo nødt til at forholde os til det. Om vi vil det eller ej.

S: Det er virkelig absurd, at vi ved jo godt, det er dumt, og vi ved godt, at vi er de der klassiske eksempler på piger, der bare er ved at gå ned med stress, fordi at - men vi er sgu da nødt til det. Hvad fanden skal vi ellers gøre? (griner og kigger på Diana og Emilie) Være drengene? [Ironisk toneleje] [Griner].

E: Jeg tror også bare for mig, der er det skræmmende det her med, at jeg ikke helt ved, hvad det er, jeg gerne vil læse. Så hvis jeg pludselig finder ud af, at jeg gerne vil læse et eller andet med et mega godt snit, så tror jeg bare, at jeg ville blive sådan skuffet over mig selv over, at jeg så ikke havde gjort det bedre agtigt. Altså at jeg så faktisk godt kunne. Det er det der med, at jeg vil bare gerne have det højeste gennemsnit jeg kan, og så må jeg jo så tage den derfra.

S: Ja [begræftende] Enig.” (bilag 2, p. 13, ll. 17-35)

I dialogen henvises til, at deltagerne oplever at være nødsaget til at gå meget op i skolen med henhold til at få gode karakterer for at sikre fremtidsmuligheder, også selvom dette resulterer i et pres, som de er klar over ikke er sundt for dem. Der tydeliggøres også en Diskurs om kønsforskelle, idet Sandra, i et ironisk toneleje, foreslår, at de i stedet kan være ligesom drengene. Det ironiske toneleje kan tolkes at betone, at dette ikke er en realistisk mulighed. Dette stemmer overens med Sørensen & Nielsens (2014) studie, som viser, at den største udfordring for unge omhandler at træffe valg, som opleves som afgørende for, hvordan livet kommer til at forme sig (p. 40). Særligt uddannelsesvalget, som netop berøres i dialogen, spiller en afgørende rolle i den unges søgen og dannelse af sit selv (ibid., p. 43). Idealet er at træffe valg, hvor den unge kan undgå omvalg og omveje, som betragtes som krisesituationer, der skal af vejen (ibid., p. 43). Netop dette berører Emilie, med Sandras bekræftelse, idet hun forklarer, at hun ville blive skuffet over sig selv, hvis hun fandt ud af, at hun ikke havde et højt nok snit til den uddannelse, hun ønsker, og derfor sandsynligvis ville være nødsaget til at foretage et omvalg. Selvom Sandra henviser til, at det er urealistisk at kunne være ligesom drengene, så positioneres drengene i denne sammenhæng, omkring karakterer og fremtid, som værende mere positive end dem. Om drengene fortæller de yderligere:

D: “Jeg tror de er lidt mere sådan... fremtids-optimister [Begræftende “ja” fra Sandra]. Hvis man kan sige det sådan.

S: Og lidt den der med, at vi prøver lidt at undgå at skulle til at prøve at søge ind på en kvote 2, hvor altså, der tror jeg, at de (drengene) har: “ja, ja - vi skal sku nok komme ind. Vi skal nok finde et eller andet.” Altså. Ja.

E: Snyd

S: Ja - snyd” [griner] (bilag 2, p. 13, ll. 1-10).

Der henvises således til, at drengene har en mere generel tro på, at tingene løser sig, hvorimod pigerne tænker mere kritisk, fremadrettet og fokuserer på de fremtidsmæssige konsekvenser af nutidige handlinger. Hos pigerne kan der siges at ligge en større bekymring om fremtiden. Emilie og Sandras brug af udtrykket “snyd” kan tolkes at indikere, at de måske ikke ønsker at bekymre sig så meget om fremtiden, og at det ville være mere ønskværdigt at kunne have det ligesom drengene. Ud fra denne sammenligning med drengene kan således tolkes, at det bliver en del af deres selvopfattelse, at de er nogle, der i højere grad er nødt til at bekymre sig om fremtiden.

Karakterer kan forstås at få en affektiv betydning, fordi de er afgørende for fremtidsmulighederne og den videre selvdannelse. Den unges fremtid kan forstås at være af affektiv betydning, særligt med baggrund i Eriksons teori, hvor ungdommens krise netop består i at fornemme en voksende kontinuitet mellem det, den unge i barndommen har udviklet sig til, og det, den unge tænker på at blive i den fremtid, der anes forude (Erikson, 1971, p. 83). Konsekvensen ved, at karakterer får denne betydning, kan dog være en usund tilstand af stress, og Sandra betegner dem netop som “klassiske eksempler på piger som er ved at gå ned med stress”. Hendes betoning af “klassiske eksempler” kan indikere, at Sandra forstår, at denne tilstand “at være ved at gå ned med stress” ikke er unormal, men derimod en ret typisk tilstand. Hun betoner, at de oplever at være underlagt af denne stress-tilstand, idet hun forklarer “men vi er sgu da nødt til det”. Dette danner et narrativ om, at de opfatter sig selv som nogle, der er nødsaget til at føle sig stresset og få topkarakterer for at blive en succes i fremtiden.

Selvom der udtrykkes affektivitet over for Diskursen om karakterers betydning for fremtiden, så tager deltagerne afstand fra denne, når de diskuterer sammenligninger i forhold til karakterer. For at præsentere denne Diskurs for deltagerne, vises under interviewet et videoklip fra DR3-dokumentaren ”Alt for kliken” med en gymnasieelev, som bl.a. fortæller, at man ikke kan undgå at sammenligne sine karak-

terer med sine venners karakterer. Amalie spørger efter klippet ind til, hvad deltagerne tænker om det, de har set i klippet. Sandra starter ud med at sige:

S: "Det kan man nok godt... Det kan jeg nok godt genkende. Man prøver altid lidt at lade være, men man kan jo godt lige være sådan lidt: "Okay, hvorfor har jeg ikke fået det samme?" Vores karakterer ligger meget op af hinanden, så det er ikke fordi, det sker så tit. Men øh det sker.

E: Jeg føler ikke, at det er noget, vi sådan går og sådan bliver sure over.

S: Nej overhovedet ikke. Overhovedet ikke (ryster på hovedet imens)" (bilag 2, p. 26, ll. 10-16).

Sandra anerkender, at de i gruppen godt kan sammenligne deres karakterer med hinanden, men at de typisk får ensartede karakterer, og at det derfor sjældent sker. Emilie svarer derpå, at det ikke er noget, de bliver sure over (hvis den ene, har fået en bedre karakter end den anden). Dette vedkender Sandra sig tydeligt både gennem sit kropssprog samt trykket på og gentagelsen af "overhovedet ikke". Ergo kan forstås, at der internt i gruppen dannes en diskurs om, at karakterer ikke har en affektiv betydning, når der sammenlignes. Det kan dog undre, at karakterer har en affektiv betydning i forhold til fremtiden, men ikke når der sammenlignes internt i gruppen. En tolkning kan være, at der ligger en risiko i at sammenligne sig, hvad angår karakterer, fordi det kan få en negativ betydning for den venskabelige relation, hvis der opleves uretfærdighed internt i gruppen med henhold til de givne karakterer. Deltagerne positionerer sig altså modstridende i forhold til karakterernes betydning afhængigt af, om konteksten er fremtiden eller venskabet. Dette sammenstød kan forstås i forlængelse af Gergens teori, hvoraf det kan forstås, at deltageres venskabelige relation er definerende for deres selvopfattelse (Rønsholdt mfl., 2013, p. 59) samt Eriksons teori, hvor den unge søger en sammenhæng mellem det ene punkt, som består af "sådan er jeg" og det andet af "sådan kan jeg blive" (Erikson, 1971, p. 82). Sidstnævnte kan forstås afhængigt af karakterernes udfald, hvorimod førstnævnte som afhængigt af de indbyrdes relationer. Idet afvisningen af karakterernes betydning i denne sammenhæng bliver så markant, kan det muligvis også tolkes at være et forsvar, en benægtelse af sammenligningernes betydning (Kjølby, 1999, p. 40). Diana fortæller i forlæn-

gelse heraf, at hun slet ikke har lyst til at høre om de andres karakterer, hvilket også kan indikere en berøringsangst i forhold til karakterernes betydning.

D: “Men jeg synes faktisk, eller det er i hvert fald noget, jeg selv tænker over: Jeg spørger nærmest aldrig, hvad de andre har fået, for jeg har faktisk ikke lyst til at vide det.

E: (Ryster bekræftende på hovedet)

S: Nej [bekræftende toneleje]

A (interviewer): Hvorfor har du ikke lyst til det?

D: Fordi jeg synes, det er irriterende, at det skal være sådan noget, “hvorfors har jeg ikke fået det, når du har fået det?”. Så vil jeg hellere ikke vide det. Altså så jeg spørger: er du tilfreds med din egen karakter? Hvis de siger ja, så synes jeg, at det er nice. Så har jeg ikke brug for at vide, hvad de har fået. Fordi det bekymrer jeg mig egentlig ikke sådan om. Eller jo okay vi taler faktisk om det (peger hænderne og blikket mod Emilie). Men det er jo også fordi, vi er meget sådan ens. Så det er jo rart nok lige at vide. Også fordi at [Sandra afbryder]

S: Ellers skal man bare drikke dig fuld, så siger du det [griner] (kigger over på Cecilie og Amalie. Hun kigger dernæst over på Emilie, som reagerer ved at smile og fnise meget lavt, imens hun kigger ned i bordet)” (bilag 2, p. 26, ll. 20-38).

Diana påbegynder en fortælling om, at hun ikke spørger ind til, hvad andre har fået, fordi hun gerne vil undgå potentielle sammenligninger, der så kan ske. Hun fortsætter diskursen om, at karakterer ikke har en affektiv betydning ved at forklare dette med, at det (de andres karakterer) ikke er noget, hun bekymrer sig om. Dog sker der et brud i fortællingen, idet hun efterfølgende siger, at hende og Emilie faktisk taler om det, fordi de er meget ens. Her henvises til afsnittet “Det fælles narrativ mellem Diana og Emilie”. Denne optagethed af spørgsmålet om, hvordan man markeret med karakterer er placeret i forhold til andre kan muligvis forstås med reference til forskellige måder at danne relationer i fællesskaber, hvor man kan skelne mellem to måder, der står i modsætning til hinanden. Den ene måde er præget af orientering mod markering af forskelle, mens den anden måde er præget af en orientering mod lighed (Svedberg 2007; Maccoby 2002 jf. Andreasen, 2008, p. 57). Det kan tolkes, at

det er vigtigt for opretholdelsen af Diana og Emilies fælles narrativ, at de kan sammenligne ligheder i karakterer. Dermed bliver karaktererne en måde at kategorisere på ift., hvor der opleves tilhør til andre. På den måde kan det forstås, at karaktererne træder ind i deres selv vurderinger og dermed dannelse af selvopfattelser.

Videre kan det tolkes, at det kræver tillid i relationen at dele karakterer, når Diana siger: *"Vi spørger hinanden (kigger på Emilie), men det er fordi, jeg føler, at der skal være plads til, at man kan være glad på den andens vegne (...) Og jeg føler, at hvis jeg skal sige det, så skal det være fordi, man ved, at ens veninder bliver oprigtigt glade på ens vegne over det"* (bilag 2, pp. 26-27, ll. 46-4). Her tydeliggøres en sårbarhed ved eksponering af karakterer, idet der udtrykkes en forventning og behov om, at veninderne reagerer med en oprigtig empati. Denne sårbarhed og berøringsangst, som Diana udtrykker ved eksponering af karakterer, bekræfter Sandra, idet hun fortæller, at Diana først fortæller om sine karakterer, når hun er fuld. Emilie reagerer her ved at smile og kigge ned i bordet, hvilket kan pege på, at beretningen er genkendelig, selvom den måske føles illegitim, idet den bryder med deres fælles diskurs om, at karakterer ikke er af affektiv betydning.

Disse modsatrettede fortællinger illustrerer, at karaktererne muligvis fremtræder med andre betydninger end lige netop et udtryk for fagligt niveau ved at referere til forskellige begreber og kategorier, der omfatter bl.a. handlemåder og forskellige roller og positioner i sociale fællesskaber (Arnesen 2002 jf. Andreasen, 2008, p. 52). Sørensen & Nielsen (2014) pointerer, at det at være selv-løs, selv-uklar eller blot selv-uafklaret kan opleves som en tilstand, der ikke er til at holde ud at leve med (p. 43). Ud fra ovenstående analyse, kan karaktererne altså få en rolle, hvor de kan definere selvopfattelsen – og dermed også true selvopfattelsen. Herved får karakterer relativ stor indflydelse på elevernes trivsel, da det ikke er til at holde ud at miste følelsen af, hvem man er. Med reference til Eriksons teori, der fremhæver, at den unge må fornemme en voksende kontinuitet mellem det, den unge i barndommen har udviklet sig til, og det, den unge tænker på at blive i den fremtid, der anes forude (Erikson, 1971, p. 83), kan det tolkes, at deltagernes selvopfattelser videre træder ind i forestillinger om deres fremtidige position i samfundet i vurderinger af spørgsmålet om, hvordan det senere i livet vil gå dem selv eller andre. Dette med baggrund i den selvopfattelse, som karaktererne er byggesten i.

Opsamling på analysens tredje del “Diskurser i klassen og disses betydning for selvopfattelsen”

Forskellige diskurser influerer på elevernes positioneringer over for hinanden i klassen. Dette sker eksempelvis, da Sandra tager afstand fra opdelingen i de to pige-grupper efter etnisk baggrund, fordi der eksisterer en Diskurs om, at det er forkert at opdele sig med baggrund i etnicitet. Det samme ses, da Sandra mod-positionerer sig rollen som stræber, fordi der i kulturen kan tolkes at være en til dels negativ opfattelse heraf, men samtidigt positionerer hun sig som en, der fagligt er “mega” dygtig. Diskurser, som indfinder sig i klassen, tolkes således at have betydning for, hvad en ønskelig og acceptabel selvopfattelse er. Selvopfattelsen kan derfor forstås at blive tilpasset efter, hvad der betragtes som acceptabelt inden for den særlige diskurs. Dette eksemplificeres blandt andet, når der i fokusgruppen fremgår en diskurs om karakterers betydning for fremtiden. Selvom deltagerne tager afstand fra, at de sammenligner sig i forhold til karakterer, så udtrykkes sådanne sammenligninger i fokusgruppen, og de viser sig definerende for, hvorvidt deltagerne opfatter sig som nogle, der har mulighed for at blive det, de ønsker i fremtiden. Deltagerne positionerer sig altså modstridende ift. karakterernes betydning afhængigt af, om konteksten er fremtiden eller venskabet.

Delkonklusion på analysen

Det er blevet analyseret, hvilken betydning relationerne i en gymnasieklasse kan have for elevernes selvopfattelse med fokus på elevernes narrativer. Følgende vil opsamle de tre deltagers selvopfattelser.

Dianas selvopfattelse

Dianas sociale -, fysiske- og psykologiske-mig kan i flere domæner forstås ud fra relationen til Emilie, hvorigennem der er blevet opbygget et fælles narrativ om at være “ens”. Dette udtrykker sig bl.a. i forhold til tøj, træning og kost, samt at de arbejder på samme måde, fordi de er mere tænksomme end de andre og har brug for ro

til at arbejde. Diana fortæller, at ingen skal kunne lide Emilie bedre end hende, hvorfor denne ”ensartethed” muligvis danner en tryghed i Dianas selvopfattelse, idet sammenligningerne kan styrke hendes jeg-kontinuitet, hvorved selvværdet måske øges. Dog kan hendes selvopfattelse også forstås som skrøbelig, idet den hovedsageligt er bygget op på en enkelt relation, hvilket danner en større indbyrdes afhængighed i relationen mellem Diana og Emilie. Diana udtrykker samtidigt en uafhængighed af relationen, idet hun foretrækker at arbejde alene, hvis det, hun skal lave, er betydningsfuldt for hende. Hun udtrykker et ønske om at få feedback, der er direkte rettet mod hende selv, så hun ved, hvordan hun kan udvikle sig. Dianas sociale-mig forstås derved som kontrastfyldt og afhængigt af konteksten, idet der både er en fortælling om, at hende og Emilie er ens, hvorfor de kan arbejde sammen, dele karakterer og ligefrem have fælles karaktersamtaler, men samtidigt en anden fortælling om, at hun er uafhængig af relationen inden for skole-domænet. Dette udtrykkes særligt, da deltagerne taler om roller i gruppearbejdet, hvor Diana opfatter sig selv som ”pleaseren” i gruppen, der får samlet det, som Emilie og Sandra snakker om, sammen til et skriftligt produkt. Det kan forstås, at Diana blandt andet på denne måde har udviklet et mere ansvarligt selv og har en positiv opfattelse af sin handlekraft. Måske netop derfor synes hendes selvopfattelse ikke specielt afhængig af Emilies relation i skole-domænet, men måske nærmere i det sociale domæne.

Emilies selvopfattelse

Emilies narrativer fylder markant mindre i dialogen end både Diana og Sandras. Derfor kan det tolkes, at hendes oplevelse af egen handlekraft er af lavere værdi end de andres i gruppen. Hun er en del af ”tvillinge-fortællingen” med Diana, hvorved hun muligvis opnår en stabilitet i sin selvopfattelse. På den måde kan relationen til Diana bidrage til en mere positiv jeg-kontinuitet, hvorigennem selvværdet måske øges. Det fremgår i analysen, at Emilie opfatter sig selv som mindre fagligt dygtig end de andre i gruppen, hvilket kan implicere, at Emilies selvopfattelse, i højere grad end Dianas, er afhængig af det fælles narrativ for at kunne fastholde sig i gruppe-identiteten som ”de ambitiøse piger”. Ergo kan den indbyrdes afhængighed mellem Diana og Emilie synes at have forskellige funktioner for de to piger: hvor Emilie styrker sin selvopfattelse inden for skole-domænet, kan funktionen for Diana måske i højere grad have betydning for at opleve en social anerkendelse af sit selv.

Sandras selvopfattelse

I Sandras fortællinger inddrages typisk flere aktører, hvorved hendes selvopfattelse kommer til udtryk som mere dynamisk og domænespecifik. Sandras sociale-mig udtrykkes blandt andet gennem reaktionerne fra Diana, som ansvarlig og sårbar, og gennem reaktionerne fra Signe, som spontan og dramatisk. Ergo kan det forstås, at Sandra er forholdsvis bevidst om det interpersonelle, idet hun af sig selv redegør for, hvordan de forskellige relationer i klassen påvirker hendes selvopfattelse. Via et polytonisk tale - og kropssprog konstruerer Sandra sine selv-beretninger på en virkningsfuld måde, således at de synes meningsfulde både for hende selv og andre. Derfor "sakser" Sandra måske også mere mellem de øvrige elever i klassen, fordi hendes udtryksfuldhed gør hende lettere forståelig, hvorved det i højere grad lykkes at indgå i forskelligartede relationer. Sandra formår også flere gange at indgå i et fælles narrativ med Diana og Emilie, når det synes meningsfuldt for hende: Hun modpositionerer sig i fortællingen om at være en omsorgsfuld veninde og beretter også om en kollektiv selvopfattelse inden for skole-domænet, da hun oplever, at de i fællesskab er stærkere i det faglige arbejde, end hun individuelt er. Derimod modpositionerer hun sig fx i fortællingen om, at de klæder sig helt ens. Dette kan afspejle, at Sandra har en selvsikker forståelse af sin handlekraft, hvorved hun evner at danne ønskelige narrativer ud fra flere relationer. Dette medfører dog, at hendes jeg-kontinuitet også kan synes mere svag, hvorfor hendes adfærd også kan udtrykke en desperation i at finde et meningsfuldt selv.

Sandras selvopfattelse fremstilles nuanceret og modstridende afhængigt af den aktive diskurs på det gældende område. Eksempelvis ses på den ene side en fortælling om, at hun er initiativrig på en ansvarlig og omsorgsfuld måde, idet hun i sine handlinger er orienteret mod hele klassens bedste, men på den anden side fremstår en fortælling om, at hun bliver den, der bestemmer i klassen, og som kan agere både dominerende og dramatisk. Dog tolkes det, at Sandra modpositionerer sig sidstnævnte fortælling, da hun i flere sammenhænge udtrykker et behov for harmoni og god trivsel mellem klassens elever, og det forstås, at hun opfatter sig selv, som én der er åben og rummelig over for alle klassens elever. Disse nuancer i hendes selvopfattelse ses også inden for emnet om karakterer og præstationer, da det tolkes, at Sandra opfatter sig selv en, der er "mega" dygtig i skolen, men at hun samtidigt mod-

positionerer sig rollen som “stræber”, idet dette mærkat måske også indebærer karakteristika, som Sandra ikke identificerer sig med, såsom ikke at være orienteret mod det sociale fællesskab i klassen.

De tre opsamlinger på deltagernes selvopfattelser illustrerer, hvorledes selvopfattelsen må forstås afhængigt af den særlige kontekst, hvori bestemte diskurser og Diskurser udtrykker og udvikler sig. Relationerne i klassen får en betydning i forhold til at opretholde en stabil selvopfattelse gennem en social bekræftelse og validering af, hvem eleven er. Dette sker blandt andet ud fra den gruppe, som eleven oplever at være del af i klassen. Tilhørsfølelsen til særlige relationer bliver således en måde at holde sammen på sit selv. I vores case kan det forstås, at Diana og Emilie har et større behov for en stærk kontinuitet i deres selvopfattelse, hvorfor de holder fast i et fælles narrativ om, hvem de er. Videre kan der ligge forskellige årsager bag dette behov: hvor relationen kan styrke Emilies faglige selvopfattelse, kan relationen for Diana i højere grad forstås som en bekræftelse af hendes sociale-mig. Sandra formår derimod i højere grad at skifte mellem relationerne i klassen, hvorved hun definerer sin selvopfattelse ud fra flere relationer. Denne formåen udtrykker en mere uafhængig selvopfattelse. Dette kan både indikere, at Sandra oplever en mere selvsikker handlekraft, som kan øge hendes følelse af unikhed samt styrke hendes sociale-mig, men samtidigt kan det også udtrykke en rolleforvirring med henhold til at udforske forskellige mulige selv'er.

I casen fremgår, hvordan der indtages forskellige positioner afhængigt af konteksten, hvormed positionerne skifter i løbet af fokusgruppens dialog. Klassen som helhed er aktuel i etableringen af disse positioner, men det ses også, hvordan samfundsmæssige og kulturelle diskurser har indflydelse med henhold til, hvilke positioner der synes ønskelige i den konkrete sammenhæng. Dette afspejles ligeledes i vores anvendte teorier. Erikson beskriver, hvordan de unge befinder sig i en identitetskrise, hvor den unge må fornemme en voksende kontinuitet mellem det, hun forstår som sin egen opfattelse af sig selv, og det hun oplever, andre ser i hende og venter af hende (Erikson, 1971, p. 83). Dette ses netop i vores case, hvor deltagerne synes at være præget af en søgen efter etablering af deres selv ved blandt andet at hæfte sig ved ligheder og forskelle mellem dem i gruppen og resten af klassen. Samtidig er denne søgen kontrastfyldt, fordi den indebærer en balance mellem at være en del af gruppen, men samtidig være uafhængig af den. Videre tilpasses selvopfattelsen den en-

kelte situation og relation - muligvis for at passe ind og derved opleve en social anerkendelse, hvilket er meget vigtigt for den unge i denne periode (Erikson, 1971, p. 123). Denne tilpasning af selvopfattelsen kan også forstås ud fra Gergens begreb om multifreni, hvor den unge hele tiden kan spille et nyt selv ud i forskellige sammenhænge og forme sit selv ud fra de forskellige relationer, som den unge indgår i, fordi disse bidrager til de narrativer, der skabes om selvet (Andersen, 2005, p. 106; Gergen, 1997, pp. 189-190). Dette afspejles i fokusgruppens dialog, hvor det observeres, hvordan deltagernes selvopfattelser konstant bevæger sig i disse spændingsfelter mellem at føle sig unik og ens, afhængig og uafhængig.

Videre har relationerne i en gymnasieklasse en betydning for, hvorvidt der opleves en henholdsvis positiv eller negativ selvopfattelse og deraf en god eller mindre god trivsel i gymnasiet. I vores case forstås det, at deltagerne, ved altid at stå behjælpeligt til rådighed for hinanden, danner en positiv selvopfattelse, hvilket medvirker en god trivsel i blandt dem, men samtidig ses en negativ selvopfattelse og deraf mindre god trivsel, når der opleves dårligt humør i klassen. Det dårlige humør opstår typisk på baggrund af det faglige pres i gymnasiet. Dette faglige pres ses dog, ifølge vores case, i højere grad blandt pigerne end blandt drengene. Karakterer synes for deltagerne i fokusgruppen at have en affektiv betydning, når det angår fremtiden, men ikke når det ses i relation til venskabet. Dette måske fordi det kan få en negativ betydning for venskabet, og den positive kollektive selvopfattelse, når der sammenlignes karakterer.

Diskussion

I følgende vil der først gives et bud på, hvilken betydning gymnasieelevernes erhvervede selvopfattelser kan få for deres videre udvikling i det tidlige voksenliv. Dernæst vil det blive diskuteret, hvorvidt relationernes betydning for selvopfattelsen ville have udtrykt sig anderledes, hvis specialet havde taget udgangspunkt i en anden informantgruppe, og videre hvad specialets informantgruppe, bestående af socialt og fagligt velfungerende unge, i så fald kan bidrage med. Dernæst vil det blive diskuteret, med inddragelse af Anthony Giddens (1938-)’ *det rene forhold*, hvorledes unge agerer refleksivt i deres relationer, og hvordan dette kan ses i relation til deltagerens selvopfattelse. I forlængelse heraf vil der inddrages et evolutionært perspektiv for netop at udfordre den refleksivitet, som den unge tillægges i senmodernismen med henhold til relationer. Det vil diskuteres, hvorledes emotioner, der er evolutionært udviklet, har betydning for relationerne. Videre vil det blive diskuteret, hvordan kønsforskelle kan influere på selvopfattelsen, og deraf om der er kønsspecifikke måder at indgå i relationer på. Dette fordi vi i vores analyse finder, at deltagerne positionerer sig markant anderledes end drengene i klassen. Afslutningsvist vil det blive foreslået, hvordan vores fund i specialet kan bidrage til en række forslag med henhold til organiseringen af psykologbistanden på gymnasier.

Deltagerens selvopfattelser i et fremtidigt perspektiv

I analysen afrundes med en opsamling på de tre gymnasieelevers selvopfattelser. De forskellige måder, hvorpå selvopfattelsen udtrykkes blandt dem, synes interessant at diskutere i henhold til, hvordan eleverne senere i livet vil klare sig. Ifølge Erikson (1968) kan den unges løsning af sin identitetskrise være af afgørende betydning for, hvordan den unges troskab og hengivenhed senere i livet udformer sig. På den måde begynder den unge allerede her at arbejde videre mod det næste stadie, der handler om *intimitet versus isolation* (Erikson, 1968). For at kunne være i et længerevarende og intimt forhold med et andet menneske, må individet på dette stadie gå på kompromis med sin nyerhvervede identitet. Derfor er det vigtigt, at individet har fået opbygget en stærk fornemmelse af sig selv, således at dette kan lykkes uden, at individet mister fornemmelsen af, hvem det er (ibid.).

Det kan diskuteres, om Sandras "saksen" mellem mange relationer kan resultere i, at hun vil få svært ved at skabe tillid i en relation, og således binde sig til en længerevarende relation. Dette fordi andre muligvis kan blive usikre på, hvem Sandra er, idet hendes identitet kan fremstå mindre pålidelig, da der ikke tolkes at være en stærk kontinuitet i hendes narrativer. Samtidig kan en mulighed også være, at Sandra via sin eksperimenteren gennem forskellige relationer udvikler en mere sikker identitet i henhold til sin handlekraft og unikhed, hvilket modsat kan forestilles at resultere i, at hun, på den anden side af ungdomsfasen, opnår en mere afklaret fornemmelse af, hvem hun er. Erikson beskriver netop, at kun individer, der har udviklet en stærk fornemmelse af sin identitet, kan nyde intime og personlige forhold (Ewen, 2010, p. 169). Samtidig beskriver han, at individet i denne proces er nødsaget til at risikere en del af sin nyligt opnåede identitet (ibid., p. 168). I den forbindelse kan det forestilles, at Sandra allerede har erfaret, hvordan hun må agere fleksibelt i forhold til sin selvopfattelse, når hun, som det fremgår i analysen, lykkedes med at få mange relationer til at fungere.

Mellem Diana og Emilie observeres en særlig tæt relation, som får betydning for, at de i deres selvopfattelser opnår en stærk kontinuitet, men samtidig en stor afhængighed af deres indbyrdes relation, hvilket ligeledes tolkes at danne en skrøbelighed i selvopfattelsen. Denne skrøbelighed kan forestilles at blive en udfordring, når de i andre kontekster ikke har hinanden at knytte sig til. Dette fordi Diana og Emilie betegner deres relation til hinanden som en base, hvorfra de kan bevæge sig (sikkert) ud i andre relationer i klassen (bilag 2, p. 32). I en ny kontekst, efter gymnasiet, vil de ikke længere have denne sikre base i hinanden, og derfor vil samme tryk i at udforske andre relationer måske ikke være tilstede. Det kan derfor diskuteres, om de i så fald vil turde risikere dele af deres identitet for at kunne indgå i nye længerevarende forhold på en gunstig måde. I den forbindelse kan det forestilles, at de kunne komme til at isolere sig som forsvar for at beskytte deres identitetsfølelse (Ewen, 2010, p. 169). Samtidigt kan Diana og Emilies tætte relation, som de fortæller allerede startede, da de begyndte på gymnasiet, og som fortsat har udviklet sig positivt indtil nu (bilag 2, p. 17, ll. 1-15), tyde på, at de er i stand til at indgå i en længerevarende relation, som de finder meningsfuld. I en sådan relation kan det formodes, at de flere gange har måttet tilsidesætte egne behov for hinandens velbefindende i ønsket om at bevare relationen. Netop dette beskriver Erikson som definerende for at kunne indgå i en intim relation (Ewen, 2010, p. 169). På baggrund af

dette kan det forestilles, at Diana og Emilie vil være i stand til at kunne knytte sig på samme vis til en anden person senere i livet, da de kan forstås at have erfaring med, hvad det kræver at bevare en tæt relation til et andet menneske.

De socialt og fagligt velfungerende elever

Både vores pilotgruppe og den gruppe, som analysen tager udgangspunkt i, havde en del ligheder: Begge grupper bestod af piger med dansk etnisk baggrund, der betegnede sig som værende gode venner og generelt vægtede deres interne relationer stor betydning. Begge grupper beskrev sig også som nogle med et højt fagligt ambitionsniveau set i relation til klassens øvrige elever. Det kan altså tænkes, at de deltagere, der frivilligt har meldt sig til at deltage i vores undersøgelse, har et socialt og fagligt overskud. Dette også med baggrund i den forståelse, at elever uden socialt og fagligt overskud, måske ikke ville prioritere at melde sig til at deltage i vores undersøgelse. Med baggrund i denne informantgruppe, formår vores empiri derfor særligt at belyse, hvilken positiv betydning relationerne kan have for den enkeltes selvopfattelse, hvilket synes validerende for, at relationerne i en gymnasieklasse har en signifikant betydning for, at eleverne trives. Vores empiri afspejler altså primært en gruppe velfungerende unge, hvorfor vores analyse sandsynligvis havde formet sig anderledes, hvis fokusgruppen havde bestået af andre deltagere. Det kunne eksempelvis være drenge, elever med et mindre socialt og/eller fagligt overskud eller elever med anden etnisk baggrund, hvilke netop er elevgrupper, som vores deltagergruppe beskriver sig selv i relation til.

I vores analyse finder vi desuden, at relationerne har en betydning for at skabe en kontinuitet og dermed stabilitet i selvopfattelsen. Det vil sige, at vores deltagere, via deres relationer, opnår en mere sammenhængende fornemmelse af, hvem de er. Hvis vi derfor havde haft deltagere, som ikke oplevede at have positive relationer i klassen, kan det diskuteres, hvorvidt der hos disse elever havde vist sig et mere ustabilt selv. Identitetskrisen, som Eriksons teori omhandler, ville muligvis have udtrykt sig mere fragmenteret, da disse elever sandsynligvis ikke ville få den samme anerkendelse fra jævnaldrende (Erikson, 1971, p. 123). Samtidig forstås det ud fra den multidimensionale model, at unges selvopfattelse er dynamisk og udvikler sig over tid på forskellige domæner (Spaten, 2014, p. 61). I vores fokusgruppe udtrykte selvopfattelsen sig særligt gennem den sociale accept i gruppen i henhold til tøj,

sundhed, interesser og psykologiske karakteristika, men også ud fra skolefærdigheder. Selvopfattelsen ved en anden informantgruppe ville måske i højere grad ses koblet til andre domæner såsom fysisk fremtræden, sport, religion eller andet, hvorfor også andre narrativer ville være kommet til syne. Med dette perspektiv er det altså ikke sikkert, at vi ville have set mere fragmenterede selvopfattelser ved elever uden mange positive relationer i klassen. Derimod ville vi måske møde narrativer, der i højere grad er bygget op inden for andre domæner. Det kan dog forestilles, at sociale relationer alligevel vil have en betydning for selvopfattelsen, selvom narrativerne er nogle andre. I den anvendte fokusgruppe beskrives klassens anden pigegruppe, "dem med anden etnisk baggrund", eksempelvis som mindre fagligt dygtige og mere passive i deres væremåde, hvilket styrker fokusgruppens fælles narrativ om modsat at være fagligt dygtige og initiativrige. Det kunne dog være interessant at undersøge, hvordan denne gruppe selv ville have positioneret sig i forhold til klassens andre elever, da der muligvis ville have udtrykt sig et andet narrativ ud fra deres perspektiv.

Det reflektive selv og venskaber

Ud fra analysen finder vi, at Diana og Emilie via et fælles narrativ på flere domæner opnår en form for stabilitet i deres selvopfattelse. Dette ønske om stabilitet synes meningsfuldt ud fra Eriksons teori, der belyser, hvordan unge, der befinder sig i en identitetskrise, oplever følelsen af selv-løshed som ubærlig, og at de derfor, for en tid, forankrer deres identitet i hinanden (Hart & Møhl, 2017, p. 86; Sørensen & Nielsen, 2014, p. 43). Derfor undrer vi os over, hvorfor Sandra modsat "sakser" rundt mellem de forskellige relationer. Er det et udtryk for en rolleforvirring, hvor hun eksperimenterer mellem forskellige mulige roller, eller udtrykker det nærmere en kompetence i at håndtere senmodernismens mange valg og muligheder i dannelsen af et selv? Som supplement til at opnå en forståelse for disse forskellige måder at bruge relationer på, synes den britiske sociolog Anthony Giddens (1938-) relevant at anvende. Dette med henhold til hans betegnelse *det rene forhold*, som indebærer en forståelse af relationer i senmoderniteten.

Giddens betragter det rene forhold som modernitetens mest fremtrædende samværsform. Det rene forhold forstås som en relation, hvor individer har besluttet at indgå i et forhold for deres egen skyld. Selvom det rene forhold som oftest benyttes i forbindelse med parforhold og ægteskab, betegner det også relationen mellem ven-

ner, slægtninge m.fl. (Giddens, 1994, p. 185). Begrebet er derfor også aktuelt, når vi undersøger relationerne blandt klassekammerater i gymnasiet og disses betydning for selvopfattelsen. I vores case forstås det rene forhold derfor som relationen mellem venner.

Det rene forhold vil kun vare så længe, at begge parter oplever at få et udbytte af forholdet. Det betyder, at parterne til hver en tid kan bryde forholdet, hvis de ikke længere oplever en lyst eller et tilstrækkeligt udbytte ved at være i det (ibid., p. 63). Giddens beskriver selvet som et refleksivt projekt, hvilket henviser til senmodernitetens krav om individets konstante revurdering af sit selv, idet alt må forstås som refleksive valg, der definerer selvet (Giddens, 1991/1996, pp. 28-32). Det refleksive projekt er tæt forbundet med det rene forhold, hvor individets refleksioner over relationen vil tage form som et selv-forhør over, hvorvidt forholdets udbytte er tilfredsstillende nok (Giddens, 1991/1996, p. 112). Dette kan måske give en forståelse for, hvorfor Sandra kun i nogle henseender gør en indsats for at indgå i det fælles narrativ med Diana og Emilie, idet hun måske ikke altid oplever at få et tilfredsstillende nok udbytte ud af relationerne til dem. På den måde formår Sandra måske i højere grad at "shoppe" mellem forskellige relationer og få samlet et selv, der synes at være tilfredsstillende for hende. Giddens teori giver på den måde et bud på, hvordan Sandras selvopfattelse måske er langt mere refleksiv, end Gergen eller Eriksons teorier påpeger. Dermed bliver relationerne også et meget individuelt orienteret projekt.

Det kan diskuteres, hvorvidt denne tilgang til relationer kan medføre, at Sandra kan komme i konflikt med andre - for hvornår kan de regne med hende, når hun konstant skifter mellem forskellige relationer? Hvis det skulle ske, at Sandra kom i konflikt med klassens elever grundet hendes "saksen" mellem flere relationer, må det antages at påvirke Sandras selvopfattelse negativt, da det jævnfør analysen blev tolket, at Sandra har en tendens til netop at søge harmoni i sine relationer i klassen. Derfor ser Sandra måske ikke kun relationerne som et individuelt orienteret projekt, eftersom hun flere gange udtrykker et behov for, at der skal være et positivt fællesskab i klassen. Ergo kan Sandras "saksen" mellem flere relationer både forstås med udgangspunkt i teorien om det rene forhold, hvorved Sandra søger et positivt fællesskab i klassen for frit at kunne bruge de forskellige relationer og deraf få et individuelt tilfredsstillende udbytte heraf. Dog kan det også være fordi, hun ønsker, at klassen som fællesskab skal fungere.

Når selvdannelsen, ifølge Giddens, forstås at være et individuelt orienteret projekt, idet individet kun investerer i relationen, så længe der opnås en tilfredsstillelse heri, men at empirien samtidig udtrykker, at klassens fællesskab i sig selv har en værdi for selvopfattelsen, synes der at opstå et paradoks. Derfor kan det diskuteres, om eleverne også orienterer sig mod fællesskabets interesse frem for kun at fokusere på, hvad de individuelt kan opnå i relationerne. En forklaring på det fund, at eleverne tilpasser deres selvopfattelse den enkelte relation og kontekst, kan være, at eleverne på denne måde forsøger at opretholde den anden parts lyst til at blive i forholdet, således at forholdet varer ved, og dermed at selvopfattelsen bliver opretholdt. Dette kan også give en forståelse for, hvorfor der tolkes at eksistere mange modsigelser i deltagernes selvopfattelser, idet eleverne tilpasser deres egne selvopfattelser den aktuelle relation og situation i klassen.

Denne diskussion synes at validere vores brug af Gergens teori til at besvare specialets problemstilling, idet hans teori netop pointerer, at selvopfattelsen og den enkeltes handlinger i høj grad afhænger af andres holdninger og handlinger (Gergen, 1997, pp. 218-219), og videre at adfærdsmønstre er resultater af individets konstante involvering i menneskelige relationer (Gergen & Mellon, 2017, p. 58). Samtidigt kan de mange modsigelser i deltagernes selvopfattelser også ses i sammenhæng med den unges usikkerhed på egen identitet, hvorfor nogle sakser rundt og prøver forskellige identiteter af, hvilket Eriksons teori netop belyser (Erikson, 1971, p. 157). Det kan dog antages, at nogle unge er bedre til at navigere mellem forskelligartede relationer og dermed eksperimentere med sin identitet, hvor andre, lidt mere frygtsomt, holder fast i en eller få identiteter uden så megen eksperimenteren. Ergo kan der forstås at være forskel på, hvor meget den unge lykkedes med at bruge senmodernitetens mange muligheder, som Giddens teori (1994, 1991/1996) berører.

Relationers betydning for selvopfattelsen i et evolutionært perspektiv

Jævnfør forrige afsnit "Rene forhold og venskaber" gives individet i senmodernismen typisk en meget bevidst refleksiv og individuelt orienteret karakter (Giddens, 1994). Det kan dog diskuteres, hvorvidt der også eksisterer noget mere grundlæggende i menneskets natur, som måske medfører nogle mere ubevidste årsager til, at

mennesker indgår i relationer. Dette diskuteres i følgende afsnit ved inddragelse af et evolutionært perspektiv.

Den typiske evolutionære forklaring på, hvorfor mennesket udviklede sig til at leve under sociale normer, var for at beskytte sig mod angreb, og fordi mennesket bedst kunne beskytte sig i grupper (Tomasello, 2009, p. 77). Et forsøg, hvor chimpanser var nødt til at samarbejde for opnå et bestemt mål, viste, at chimpanserne hurtigt fandt ud af, hvilke andre chimpanser der var gode til at samarbejde, hvorefter de valgte at samarbejde med dem næste gang for derved at maksimere deres eget udbytte (ibid., pp. 87-88). På den måde blev de, der var dårlige til at samarbejde, valgt fra (ibid.). Derved konkluderes at for at undgå at blive fravalgt, må mennesket koordinere sin adfærd til gruppens forventninger (ibid., p. 95). Til trods for at eleverne i en gymnasieklasse må formodes ikke at skulle beskytte sig mod samme angreb som vores forfædre, kan der, med udgangspunkt i ovenstående, forstås at være en evolutionær forklaring på, hvorfor vi i vores empiri ser, at eleverne tilpasser sig den aktuelle relation og kontekst i forhold til, hvad der forventes i denne relation og kontekst. Det kan forstås, at eleverne måske gør dette for at beskytte sig mod eventuelle angreb fra andre elever, som eksempelvis når Sandra oplever, at resten af klassen synes, at hun er underlig i den konflikt, der udspiller sig, da der skal arrangeres kvadrille-grupper. Måske fordi Sandra oplever, at den position, hun tildeles af de andre elever i klassen, er et angreb mod hendes selv, forsøger hun at komme ud af denne ved at forsvare sin selvopfattelse gennem bekræftelse fra Diana og Emilie (se analyseafsnittet "Initiativtagere"). Denne benyttelse af relationerne som et forsvar mod angreb ses også i forhold til Emilie og Diana, som tolkes at have opbygget et større selvværd gennem deres fælles narrativ (se analyseafsnittet "Det fælles narrativ mellem Diana og Emilie"). Herved må de formodes at stå stærkere overfor andres eventuelle trusler imod deres selvopfattelser.

Fornemmelsen af, hvad der er rigtigt og forkert at gøre i sociale situationer, dannes i samspil med emotioner (Workman & Reader, 2014, p. 185). Emotionerne vrede, forargelse, skyld og skam menes at være afgørende for menneskets sociale normer. Når mennesket oplever en umoralsk handling, vil det ofte føle sig vred eller forarget. Videre opstår emotionerne skam og skyld som en form for selvstraf for at gøre det mindre sandsynligt, at mennesket vil deltage i samme overtrædelse af normerne i fremtiden, og for at vise at normerne respekteres, selvom man ikke har levet op til dem (Workman & Reader, 2014, p. 185; Tomasello, 2009, pp. 42-43). På den

måde kan emotioner som skyld og skam også bidrage til at genetablere en tillid i relationen og dermed bidrage til at opbygge et mere positivt fællesskab i gymnasieklassen. Disse negative emotioner udtrykker Sandra særligt, når der i interviewet fortælles om kvadrille-konflikten (bilag 2, pp. 6-8), eller når det bliver diskuteret, hvorfor pigerne i klassen er opdelt i grupper med baggrund i etnicitet (bilag 2, p. 4). Dette er netop situationer, hvor narrativet om Sandra forandrer sig undervejs i fortællingen, måske fordi det umiddelbare narrativ, der blev dannet i fortællingen, gjorde Sandra til en mindre succesfuld aktør i fællesskabet. Der kan også opnås positive emotioner såsom glæde og stolthed ved at handle moralsk korrekt i sociale situationer (Workman & Reader, 2014, p. 185). Disse emotioner udtrykkes også i fokusgruppen, når deltagerne beretter om den måde, hvorpå de hjælper hinanden både i faglige og personlige henseender (bilag 2, p. 9, pp. 23-24). Derved kan disse emotioner få indflydelse på elevens selvopfattelse i den enkelte kontekst, og deraf videre hvordan eleven tilpasser sig den enkelte relation for enten at undgå følelser af skam og skyld eller opnå følelserne glæde og stolthed. Emotionerne eksisterer på denne vis for at få mennesket til at ville gøre forskellige former for ting, der gjorde vores forfædre succesfulde, og videre undgå at gøre ting, der gjorde vores forfædre mindre succesfulde.

Det kan diskuteres, hvorvidt Giddens teori om "det rene forhold" også var gældende for vores forfædre, men at det, parterne skulle have ud af forholdet, blot var af mere konkret karakter såsom fysisk beskyttelse og mad. Dog kan der samtidigt argumenteres for, at beskyttelse og mad giver følelsen af tryghed. På den måde synes det at kunne sammenlignes med specialets analytiske fund, hvor relationerne blandt andet giver en stabilitet i selvopfattelsen, hvilket kan give en følelse af en tryghed. Ligeledes kan emotionernes måder at regulere menneskets sociale adfærd på give en forståelse for, at mennesket af natur har en rettethed mod fællesskabet, som måske er blevet underprioriteret i nogle af de senmodernistiske teorier (Giddens, 1991; Bauman, 2000).

En videre diskussion går heraf på, om menneskets relationer eksisterer grundet individets selviske bekymringer om egen overlevelse og trivsel. Dette ville give en forståelse for, hvorfor relationerne i senmodernismen kan opleves som mere usikre end tidligere, som det påpeges i Giddens teori om det rene forhold. Dette fordi individet i senmodernismen bevæger sig i flere arenaer, og derved lettere kan møde nye mennesker, som synes mere appellerende i deres selvrealisering. Ifølge Tomasel-

lo (2009) har alle organismer selviske træk, da de ellers ikke ville efterlade mange afkom (pp. 4-5). Derfor kan det faktum, at mennesket hjælper andre, som det ikke er i familie med, forklares ud fra, at det forventer at få noget igen - altså en gensidighed. Samtidig kan hjælpen også forstås som en manipulerende adfærd, hvor mennesket får andre til at gøre ting for sig. Ifølge Tomasello er der dog argumenter for, at hjælpende adfærd overfor andre mennesker er en del af den menneskelige natur, da hjælpende adfærd for det første observeres relativt tidligt ved barnet og for det andet, at forældres belønninger og opmuntring ikke virker til at have nogen indflydelse på barnets hjælpende adfærd (ibid., pp. 7-8). For det tredje ses, at børn i mere traditionelle kulturer, hvor forældrene ikke blander sig specielt meget i barnets udvikling, ser ud til at hjælpe på samme måde, som vestlige børn (ibid., pp. 11-12). Barnets hjælpende adfærd motiveres altså af en empatisk bekymring og ikke af ydre belønninger (ibid., pp. 12-13). Herved indikeres hjælpende adfærd som en biologisk disposition for at sikre gruppens overlevelse, men ikke nødvendigvis som værende noget bevidst eller beregnende.

På baggrund af individuelle oplevelser vil barnet dog regulere sin hjælpende adfærd: På den ene side lærer barnet, at samarbejde og hjælpsomhed i de fleste situationer vil resultere i, at det også modtager hjælp fra andre, men på den anden side lærer barnet, at hvis man altid er hjælpsom, vil andre måske udnytte én (ibid., pp. 28-29). På den måde læres allerede tidligt, hvem det kan betale sig at være god imod, og hvem det ikke kan (ibid., p. 30). Denne indlæring vil sandsynligvis også udtrykke sig i en gymnasieklasse, idet eleverne, inden de starter i gymnasiet, har gjort sig erfaringer, der har betydning for, hvordan de i gymnasieklassen tilgår de andre i elever. Dette kan sammenstilles med Eriksons teori, som påpeger relationernes betydning for, hvordan udviklingen i de forskellige faser forløber (Hart & Møhl, 2017, p. 85). Dermed er de unges selvopfattelse ikke kun afhængig af, hvad der sker aktuelt i relationerne i gymnasieklassen, men også hvad de har af tidligere erfaringer fra fx folkeskolen. Det må antages, at hvis den unge gentagne gange har oplevet, at deres hjælpsomme adfærd er blevet udnyttet, vil det bevirke et lavere selvværd. Det lavere selvværd kan måske resultere i en mere påpasselig tilgang til at eksperimentere med sin identitet gennem flere forskellige relationer, hvilket derfor også kan være en mulig forklaring til, at Emilie og Diana i højere grad opbygger deres selvopfattelse via deres indbyrdes relation.

Ergo giver det biologiske perspektiv et indtryk af, at det psykologiske behov for tryghed altid har været en årsag til at indgå i reciprokke forhold med andre mennesker, men at mulighederne for at indgå i nye og, øjensynligt, bedre relationer i senmodernismen er større end førhen. Dette synes at skabe et grundlag for følelsen af usikkerhed med tanke på individets selviske tilgang til relationer. Samtidig kan måden, hvorpå menneskets emotioner regulerer dets adfærd, synes at give en tryghed, idet emotionerne må forstås at indvirke på, at mennesket ikke bare uhæmmet udskifter sine relationer, idet dette sandsynligvis vil såre og skuffe det andet menneske. Dette kan forstås som et modspil til Giddens teori (1994, 1991/1996), hvor individets relationer beskrives som værende af mere refleksiv karakter. Hvis et menneske sårer et andet, vil det, ud fra det evolutionære perspektiv, opleve negative emotioner som skyld og skam. Disse emotioner opleves som ubehagelige, hvorfor mennesket søger at bevæge sig væk fra dem. Således kan det altså være en pointe, at usikkerheden angående relationerne i senmodernismen også kan være noget socialt konstrueret, idet forestillingen herom i sig selv kan danne en umiddelbar mistillid mellem de unge.

Køns betydning for selvopfattelsen

Følgende afsnit bevæger sig på grænsen af det, vi i vores speciale ønsker at undersøge, men alligevel har vi tilladt os at fordybe os i emnet. Dette med den forståelse at vi ved at være sensitive over for det fremmede, som vi støder på, opnår en større objektivitet i vores speciale (Brinkmann, 2014, p. 724). Brinkmann fremhæver, at noget nyt kun bliver "givet" til os, når det selv presser sig på os på en måde, som får os til at snuble (ibid., p. 724). Derfor kaldes dette for *stumbled data*. Stumble data er dermed data, som ikke er formålet at undersøge, men som alligevel "snubles" over (Brinkmann, 2014, p. 724). Brinkmann er fortaler for at dvæle lidt i de ting, som vi snubler over, da det er her, der særligt er potentiale for at lære noget nyt (ibid.). Med baggrund i disse overvejelser, finder vi det relevant at inddrage følgende diskussion om køn i forbindelse med gymnasieelevers selvopfattelse.

Hvor specialets brug af Eriksons teori giver en forståelse for gymnasieelevernes søgen efter en sammenhængende identitet, en proces, hvori den sociale bekræftelse gennem relationerne synes afgørende, og Gergens teori videre giver en forståelse for, hvorfor selvopfattelsen bliver modsigende, da den i høj grad afhænger af kon-

teksten og særligt den diskurs, der i relationerne dannes om et specifikt emne, så synes det ikke helt klart, hvorfor deltagerne i fokusgruppen handler på en måde, som de selv vurderer som "usund". Dette vil i følgende diskuteres med baggrund i kønstypiske kategoriseringers betydning herfor. Denne diskussion åbner op for en større samfundsdebat, som vi i dette stykke ikke udtømmende afdækker, men dog ønsker at give et indblik i henhold til specialet problemformulering.

I analysen fremgår, hvordan pigerne føler, at de må præstere godt både i forhold til træning, sundhed og skole, og samtidigt fremhæver de, at denne tilgang er "usund". Drengenes væremåde bliver derimod beskrevet som en sundere tilgang, som pigerne udtrykker lidt misundelse over for, da de ikke ser det som en mulighed at kunne være ligesom drengene (bilag 2, p. 13, ll. 17-35). Pigerne positionerer drengene som nogle, der har en generel tro på, at alt vil løse sig, og derfor har en mere stille og rolig tilgang til karakterer end dem selv. Drengene beskrives i den forbindelse som *fremtidsoptimister* (ibid., p. 13, ll. 1-10). Det er en interessant bemærkning, at deltagerne oplever drengenes måde at være på som mere "sund" men samtidigt udelukket for dem (ibid., p. 13, ll. 1-10, 17-35). Det kan medføre en undren over, hvorvidt deltagernes selvopfattelser også er defineret med baggrund i kønsmæssige forventninger, hvilke måske videre manifesterer sig i den måde, hvorpå de to køn omgås i deres relationer.

For at få en forståelse for denne (af pigerne oplevede) forskel mellem kønnene, synes specialets valgte teori dog begrænset. Derimod kunne vi eksempelvis have inddraget teori inden for kønsforskningen. Den norske journalist Anne Lise Stafne pointerede allerede i 1984, at drenge og piger bliver kategoriseret forskelligt med henhold til psykologiske faktorer. Hun beskriver, hvordan drenge og piger typisk bliver rost på forskellige måder, hvilket kan repræsentere eksisterende kønsroller i samfundet: Drenge bliver typisk kaldt "seje", hvilket kan tolkes på mange måder, herunder at være modig, dristig, tapper, sund, frisk, tiltalende, hyggelig og sjov. Piger roses derimod typisk for at være "dygtige" eller "fine", hvilket henviser til præstationer og udseende (Stafne, 1987 jf. Madsen, 2018, p. 127). Ud fra et behavioristisk perspektiv lærer børnene altså, hvordan de skal opføre sig som "rigtige" drenge eller piger gennem forstærkning, dvs. ros med udgangspunkt i passende kønsmæssig adfærd (Bandura, 1978; Schaffer, 2005 jf. Spaten, 2014, p. 138). Disse tidlige påvirkninger fortsætter med at influere på selvopfattelsen i løbet af ungdomsårene (Marsh, 1989 jf. Spaten, 2014, p. 146). Ergo kan drenge opbygge et positivt selvbil-

lede med baggrund i mangfoldige psykologiske faktorer, hvor piger i højere grad kan forventes at opbygge et selvbillede med baggrund i, hvor flittige og pligtopfyldende de er, samt hvordan de ser ud (Madsen, 1987, p. 127). Gergens teori kan dog også inddrages i denne sammenhæng, idet han netop hævder, at sådanne sandheder kun eksisterer, fordi en gruppe af mennesker er blevet enige om sandhedsværdien heri, og derved agerer efter dem (Gergen & Mellon, 2017, p. 17). Kønskategoriseringerne kan altså forstås som sociale konstruktioner.

I forlængelse af ovenstående kan de forskelligartede måder at kategorisere ”drengene” og ”piger” på forstås i henhold til det, der i Norge beskrives som ”Flink pige-syndromet” (og som kan forstås tilsvarende til det danske udtryk ”12-tals-piger”). Flink pige-syndromet defineres som et behov for altid at gøre sit absolut bedste og være meget pligtopfyldende samt ofte føle et pres i forhold til at opnå resultater. Det er en stræben efter, at alt er i perfekt orden, hvoraf individet oplever at være meget konkurrerende og meget kritisk over for sig selv (Korsbrekke, 2014 jf. Madsen, 2018, p. 137). Selvom det må pointeres, at begrebet er pseudovidenskabeligt, kan det blive en forklaringsmodel til kvinder og unge pigers udsathed ved, at de selv er ansvarlige for egen mistriivsel pga. deres manglende evne til at begrænse egne ambitioner. Dette fordi begrebet henviser til, at det er noget inden i kvinden, dvs. kvindens egne krav, som truer hendes psykiske helbred (Madsen, 2018, p. 132). Muligvis derfor positionerer Sandra deltagerne som ”klassiske eksempler på piger, der er ved at gå ned med stress” (bilag 2, p. 13, ll. 17-20).

I fokusgruppen beskriver deltagerne stress som en ”folkediagnose”, og de både internaliserer denne og positionerer sig modstridende med henhold hertil: På den ene side ses en afstandtagen fra tilstanden ”stress”, da de ikke føler sig syge, men på den anden side fortæller de, at de er pressede på en usund måde, og de oplever det afgørende at præstere godt for at holde mulighederne for en succesfuld fremtid åben. Særligt Diana og Emilie beskriver også disse forventninger om at gøre det ”godt nok” inden for kost og træning, hvor de sammenligner sig med hinanden, fordi der ikke er nogen, der skal kunne lide den ene bedre end den anden. Det kan videre forstås som en præstation at have mange venner, hvorfor det måske bliver vigtigt for Sandra at med-positionere sig som en omsorgsfuld veninde samt danne et narrativ om, at hun har mange forskellige venner at gå til. Desuden bruger gruppen generelt deres fælles narrativ til at validere, at de er ”nogle, der har venner”, idet de altid sørger for, at alle i gruppen ”har nogle at være sammen med” (bilag 2, p. 16, ll. 22-

33). Det kunne være interessant at undersøge, om analysen ville have udtrykt noget anderledes i forhold til betydningen af disse sammenligninger inden for forskellige domæner, hvis fokusgruppen havde bestået af drenge. Måske bruger drenge og piger deres relationer på forskellige måder?

Det kan diskuteres, hvorvidt fokusgruppens deltagere internaliserer det “at være stresset” i deres selvopfattelse, idet der fra fx fra mediernes side dannes en slags forestilling om, at unge mennesker er stressede, hvilket også er noget fokusgruppens deltagere selv taler om: Diana fortæller, at det at få gode karakterer også er noget, der fylder meget i medierne, og Sandra tilføjer, at de også hører om det i undervisningen, hvor det fremhæves, at unge i senmoderne samfund er stressede (bilag 2, p. 37, ll. 20-47). En samfundsmæssig forventning til, at unge mennesker er stressede, kan medvirke, at unge mennesker ændrer sig i retningen af forventningen, hvilket kaldes en selvopfyldende profeti (Madsen, 2018, p. 141). Det vil sige, at noget, der som udgangspunkt måske ikke er sandt, med tiden kan blive sandt, således at pigerne bekymrer sig mere om fremtiden end drengene, og pigerne oplever bestemte situationer som stressende, hvor drengene ikke gør. Denne selvopfyldende profeti kan også ses som en konsekvens af, at der findes medieskabte begreber såsom “12-tals piger” eller det norske “flink-pige syndrom”, der henvender sig til kvinddekønnet, mens der ikke findes noget tilsvarende til det mandlige køn.

En sådan internalisering kan forestilles at påvirke relationerne i klassen, eftersom det i analysen blev beskrevet, hvordan dårligt humør blandt deltagerne, som følge af et pres i henhold til at præstere godt fagligt, kunne medføre en negativ selvopfattelse og mindre god trivsel. Omvendt synes drengene, ifølge pigerne, ikke at internalisere disse tilstande, da de beskriver drengene, som nogle der tager det mere stille og roligt. Dette er muligvis tilfældet, fordi drenge, som tidligere beskrevet, opfattes som “seje”, hvorfor det måske ikke ses socialt acceptabelt at bekymre sig om fremtiden på samme måde blandt drengene. På baggrund heraf kan det videre diskuteres, om denne ubekymrede tilgang blandt drengene måske blot er simulation. Dette fordi der kan forstås at være en større accept af at udtrykke følelser i pigerollen end i drengerollen, hvorfor piger måske taler mere om det pres, de oplever og bekymringer forbundet hertil, end drenge gør (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, p. 55). Dette betyder dog ikke nødvendigvis, at drengene ikke oplever et pres.

På baggrund af ovenstående diskussion kan det dog synes paradoksalt, at den måde piger socialiseres på, passer bedre ind i uddannelsessystemet, end den måde

drengene socialiseres på (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 201 jf. Spaten, 2014, p. 136). Dette fremhæves blandt andet med feminiseringstesen, som indebærer, at drenge klarer sig dårligere i skolen end piger, fordi uddannelsessystemet er blevet feminiseret grundet for mange kvindelige pædagoger og lærere, samt den offentlige sektor, der er baseret på feminine værdier (Brinkmann & Szulevicz, 2012, p. 86). Det stiller således en undren over, hvorfor pigerne, som tolket i vores analyse, oplever en mere negativ selvopfattelse som følge af det faglige præstationspres, når uddannelsessystemet egentlig er bedre tilpasset dem. Samtidig kan det også være en mulighed, at pigerne fastholdes i deres position som "de flinke piger", når de præsenteres for et uddannelsessystem indehavende en diskurs om, at piger passer bedst ind i skolens normer jf. feminiseringstesen. Det kan derved diskuteres, om denne diskurs netop medfører, at drengene kommer til agere mere opgivende med henhold skole-domænet, hvorfor de måske ikke tillægger karakterer og skolemæssige præstationer lige så meget værdi som pigerne. Er dette tilfældet, kan det forestilles, at drengene som alternativ bygger deres selvopfattelse op på andre domæner end skole-domænet. Dette kan være en mulig forklaring på, hvorfor deltagerne i vores fokusgruppe oplever drengene som nogle, der tager det mere stille og roligt med henhold til det faglige i gymnasiet. Det kan altså forestilles, at der er andre ting på spil i forhold til selvopfattelsen i drengegruppen end i pigegruppen. Dette pointerer, hvorledes uddannelsessystemet kan være med til at fastholde kønnene i bestemte selvopfattelser. Videre kan dette antages at få en betydning for, hvordan kønnene omgås i deres relationer, idet det forestilles, at hvis piger tillægger skolen større betydning, vil det højst sandsynligt influere på det, de taler om, og dermed på den måde de er sammen på.

Undersøgelsen i psykologisk praksis

Som berørt i specialets indledning fremgår det af en undersøgelse fra 2012, at udgifterne til psykologbistanden på gymnasierne har været stigende, hvilket indikerer et større behov for psykologisk bistand blandt gymnasieelever end tidligere (Gymnasieskolernes Rektorforening, 2012, p. 2). I undersøgelsen svarer de fleste af gymnasierne, at psykologbistanden primært benyttes til fastholdelse og trivsel hos elever, hvis personlige problemer ikke kan løses med hjælp fra en studievejleder (ibid., p. 3). Psykologbistanden kan herudfra tolkes at have et umiddelbart individuelt fokus på elevens vanskeligheder. Vores undersøgelse peger på flere fund, som findes interes-

sant med henhold til organiseringen af den psykologiske bistand på gymnasiet. Disse vil fremlægges i det følgende.

Psykologisk intervention i klassen

I vores undersøgelse finder vi en sammenhæng mellem det faglige og sociale i gymnasiet. Det pointeres i analysen, at hvis det sociale ikke fungerer, hvilket eksempelvis kan være i tilfælde af skænderier og diskussioner i klassen, så går det ud over koncentrationen med henhold til det faglige (bilag 2, p. 6, ll. 23-29). Samtidig kan det faglige pres i gymnasiet gå ud over det sociale i klassen, da det kan resultere i dårlig tålmodighed blandt eleverne og vrissen af hinanden i klassen (bilag 2, p. 10, ll. 8-18). Der kan derved siges at være et reciprok forhold mellem det sociale og faglige i klassen. Når den sociale trivsel, dvs. relationerne internt i klassen, tilsyneladende har en stor betydning for den faglige udvikling, kan det diskuteres, om det kunne være gavnligt, at en psykolog i gymnasiet, i stedet for kun at have individuelle samtaler med eleven, også burde fokusere på intervention i klassen.

For at komme indflydelsen af det faglige pres på relationerne på forkant, kunne en mulighed være en forebyggende indsats i 1.g., hvor gymnasiet fik en psykolog til at holde oplæg på klassen med henhold til at lære eleverne, hvordan det psykiske pres i gymnasiet kan håndteres. Dette synes også relevant, da det, som belyst i indledningen, er en forholdsvis stor andel af unge, som føler sig stressede (Bendtsen et al., 2014), samtidig med at der ses en stigning i antallet af unge med et dårligt mentalt helbred (Sundhedsstyrelsen, 2018). Det pres, som eleverne oplever som følge af de politiske bestemmelser om adgangen til videregående uddannelser, hvor karakterer er afgørende for den enkeltes fremtidsmuligheder (bilag 2, p. 13, ll. 17-35), kan ikke umiddelbart fjernes. Derfor må der i stedet findes en måde, hvorpå presset kan håndteres, og i den forbindelse kan psykologens opgave være at bidrage til, at denne håndtering sker på en gunstig måde. Dette fordi psykologen har en forståelse for den udviklingspsykologiske proces, som den unge gymnasieelev befinder sig i.

En forestilling kunne være, at psykologen i forlængelse af oplægget facilitere en form for debat mellem eleverne - dette ved at indtage den proceskonsultative rolle. Den proceskonsultative rolle kan forstås i relation til den ekspertkonsultative rolle: hvor psykologen i den ekspertkonsultative tilgang analyserer problemet og

tilbyder løsningsmodeller, betragtes parterne i den proceskonsultative tilgang som ligeværdige. Det betyder, at psykologen i den proceskonsultative tilgang ikke agerer den bedrevidende ekspert, men derimod er ekspert i at skabe processer, hvor klienten er ekspert på den viden, han eller hun har om sin livsverden (Dahl, 2009, pp. 129, 134, 154). Alliancen i en proceskonsultativ tilgang forstås derfor med udgangspunkt i etablering af en hjælpsom relation, hvori eleverne finder løsninger. Ved at psykologen indtager denne proceskonsultative rolle, kan der faciliteres en proces, hvori eleverne indbyrdes kan diskutere og reflektere over, hvad de finder relevant for at øge trivslen i pressede perioder. Således vil det faglige pres, som opleves i gymnasiet, måske få en reduceret negativ indflydelse på relationerne. Et forslag kunne være, at psykologen stod for en sådan intervention en gang om året for at fremme opretholdelsen af trivslen. Det kunne eventuelt være inden terminsprøve- og eksamensperioden, som kan antages at være en periode med ekstra pres, eller i starten af skoleåret så det genopfriskes, når et nyt skoleår går i gang.

At benytte den proceskonsultative tilgang i denne sammenhæng synes desuden relevant, fordi eleverne på gymnasiet forventes at agere mere selvstændigt end fx i folkeskolen. Det forstås derfor også af relevans for, at eleverne oplever selv at kunne løse de konflikter, der kan komme, dvs. oplever en mestringsfølelse. Dette kan forstås i forbindelse med Banduras begreb "self-efficacy", som omfatter en grundlæggende tro på at have kompetencerne til at gennemføre forandringer ved egne handlinger. Dermed bliver troen fundament for individets motivation og præstationer (Bandura, 2007). Ved at lade eleverne selv diskutere løsninger og muligheder i forhold til håndtering af pres, får eleverne mulighed for at afprøve egne initiativer, og opleves disse at fungere, kan det antages at få en positiv betydning for elevernes selvopfattelse, da de oplever at have kompetencerne til selv at kunne skabe forandringer. Deres selvopfattelse kan derved tolkes at udvikles positivt med henhold til deres handlekraft (Spaten, 2008, p. 146). Opleves dette at lykkes i fællesskab, styrker det sandsynligvis også fællesskabet i klassen. Videre kan mestringsfølelsen antages at bevirke et godt selvværd, da selvværdet netop kan forstås som den enkeltes vurdering af selvopfattelsen (Calhoun & Morsen, 1977, p. 321 jf. Spaten, 2014, p. 22).

En sådan intervention i klassen kan forstås af tage form af en systemteoretisk tilgang. I systemteorien forstås det psykiske ikke intrapsykisk, men derimod i forhold til kommunikation og relationer. Det betyder, at individet betragtes ud fra dets kontekst (Szulewicz & Tanggaard, 2015 pp. 49-50). På den måde kan systemteorien også

forstås i sammenhæng med vores socialkonstruktionistiske teori i specialet, men hvor socialkonstruktionismen kan siges at fokusere på de sproglige konstruktioner, som mennesker skaber, fokuserer systemteori på analyse af systemet. I systemisk forskning er det definerende spørgsmål det samme som i klinisk praksis, dvs.: hvordan og hvorfor fungerer dette system, som helhed, som det gør? (Patton, 1990, jf. Dixon, 2007, p. 145). Det centrale i den systemiske intervention bliver således et fokus på hele systemet, som i dette tilfælde er en gymnasieklasse, og de mønstre der hertil er knyttet. Hvert system er dog også en del af et større system (Dixon, 2007, p. 145), hvilket blev belyst i analysen med henhold til de Diskurser, som influerer på elevernes ageren i gymnasieklassen. Det er ikke ualmindeligt at anvende en systemisk tilgang til at beskrive, forstå og intervenere i skoler, og særligt benyttes tilgangen i relation til emotionelle og adfærdsmæssige problemer (ibid., p. 146). Når vi i undersøgelsen finder, at det faglige pres netop påvirker adfærden i klassen, kan den systemiske intervention synes brugbar. Afslutningsvist kan det dog diskuteres, om en sådan forebyggende indsats medfører en terapeutisering af uddannelsessystemet, hvorved der måske skabes et større fokus på sygeliggørelse af gymnasieelevernes problemstillinger. Det er eksistensen af sådanne sociale konstruktioner, Gergen pointerer, når han hævder, at alt skabes gennem sproget, hvorved noget kun er en sandhed, idet en individgruppe er blevet enige om det (Gergen & Mellon, 2017, p. 17). Selvom der blandt eleverne fremgår en oplevelse af et fagligt pres, og en deraf tilstand af stress, så hverken tolkes det, eller forstås af eleverne, at de befinder sig i en sygelig tilstand (bilag 2, p. 38). "Stress-tilstanden" beskriver de dog, som tidligere pointeret, som værende "usund", men ikke som sygelig. Det kan dog diskuteres, hvorvidt en længerevarende usund tilstand fører til eventuel syg tilstand.

Individuelle samtaler med eleven

Intervention i gymnasieklassen er dog i nogle tilfælde muligvis ikke nok med henhold til at undgå dårlig trivsel og deraf en negativ selvopfattelse blandt eleverne i gymnasiet. De krav, forventninger og udfordringer, som de unge møder i hverdagen, er stress-stimuli, som på den ene side indeholder et potentiale for anerkendelse, tilegnelse af færdigheder og oplevelse af mestring (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, p. 51). Dette blev i ovenstående diskuteret at kunne blive udfaldet ved intervention i klassen, hvis eleverne oplevede deres initiativer som en succes. Omvendt kan disse

krav, forventninger og udfordringer også indebærer en risiko for at opleve at mislykkes eller opleve udbrændthed (ibid., p. 51). Præstationspres vækker bekymring, når det kobles til en stress-reaktion, dvs. en situation, hvor den unge oplever en kløft mellem de udfordringer, den unge udsættes for, og de tilgængelige individuelle og sociale ressourcer i omgivelserne (ibid.). At de sociale ressourcer i omgivelserne har en afgørende betydning for, om der opleves en stress-reaktion, synes igen at indikere relevansen ved en forebyggende indsats i 1.g., da det er her relationerne i klassen etableres, og da de positioner og identiteter, der skabes i relationerne, bliver forholdsvis bindende kontrakter i klassen (Spaten, 2014, pp. 181-182). Derfor kan det antages at være fordelagtigt, at psykologen informerer eleverne om, hvilken betydning relationerne i klassen kan have for trivslen for derved at opfordre til allerede fra start at være opmærksom på at skabe et inkluderende miljø klassen.

I vores case betegner deltagerne klassen som en sammentømret klasse med et godt sammenhold (bilag 2, p. 2, ll. 5-8, 12-14), men samtidig forklares også, at enkelte elever er droppet ud undervejs (ibid., p. 3), hvilket der kan være flere årsager til. Det er ikke sikkert, at alle klassens elever ville betegne klassen som velfungerende, selvom fokusgruppens deltagere giver en sådan beskrivelse.

Da individuelle ressourcer argumenteres for som afgørende for trivslen (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, p. 51), kan det diskuteres, hvorvidt individuelle samtaler med eleven også kan være gunstige. I vores empiri udtrykkes en flakkende søgen efter etablering af identiteten, hvorfor eleven kan agere på én måde i én sammenhæng, men måske anderledes i en anden, hvormed selvopfattelsen varierer. Når gymnasieelevens selvopfattelse må forstås som multidimensional (Spaten, 2014, p. 61), synes det relevant, at psykologen i samtalen med eleven er opmærksom på de forskellige kontekster, som eleven indgår i. Dette for at få et fyldestgørende billede af eleven, hvorved psykologen sandsynligvis vil være bedre udrustet til at kunne hjælpe eleven samtidig med, at det bliver mere klart for eleven, hvordan han eller hun kan hjælpe sig selv. På denne måde kan den individuelle samtale tage form af en systemisk tilgang, da konteksten kommer i fokus.

I vores undersøgelse fokuseres på klassen som en social kontekst og mulig ressource at trække på i henhold til elevernes selvopfattelse, men også familie, foreninger, eventuelle kollegaer samt venner uden for skolen m.fl. kan forstås som sociale kontekster og potentielle sociale ressourcer. Ved at psykologen i samtalen med eleven er opmærksom på disse, kan det antages, at der opnås en forståelse for, i hvil-

ke relationer der findes støtte, som eleven kan trække på med henhold til at kunne overkomme de udfordringer, som eleven står overfor. Vi finder i analysen, at gode relationer i klassen har en betydning for opretholdelsen af en stabilitet i selvopfattelsen og videre en positiv selvopfattelse. Oplever en elev ikke at have gode relationer i klassen, kan det måske være relevant at fokusere på andre relationer uden for klassen, og i denne sammenhæng få eleven til at reflektere over, hvordan disse relationer kan benyttes i forhold til at forbedre elevens trivsel og fremme en mere positiv selvopfattelse.

Da det samtidig er de individuelle ressourcer, som er afgørende for trivslen (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, p. 51), er det muligvis også relevant med et intrapsykisk perspektiv, når psykologen skal hjælpe eleven. I dette speciale benyttes Eriksons teori om den psykosociale udvikling, som beskriver, hvorledes individet i hver livsfase konfronteres med en bestemt konflikt, som må håndteres (Hart & Møhl, 2017, p. 84). Hvis konflikten ikke løses på en konstruktiv måde, kan denne stadig være aktuel i senere livsfaser (ibid., p. 85). Den unge bearbejder således aldrig udelukkende den konflikt, der er central i det bestemte stadie, da der er plads til variationer i tempo og intensitet (Erikson, 1968, p. 256). Derved kan det synes relevant for psykologen også at rette opmærksomhed mod elevens generelle livsforløb, da dette må forstås, at have betydning for, hvordan den aktuelle identitetskrise håndteres.

Delkonklusion på diskussionen

Det kan konkluderes, at vores empiri belyser, hvilken positiv betydning relationerne i en gymnasieklasse kan have for elevernes selvopfattelse, hvilket videre vurderes at validere relationernes betydning for, at eleverne trives. Det kan diskuteres, hvordan selvopfattelsen, ved en anden informantgruppe, måske i højere grad ville ses koblet til andre domæner såsom fysisk fremtræden, sport, religion eller andet, hvorfor andre narrativer sandsynligvis også ville være kommet til udtryk. Videre kan det forstås, at hvor nogle unge er bedre til at navigere mellem forskelligartede relationer og dermed eksperimentere med deres identitet (Erikson, 1971), holder andre unge mere fast i en eller få identiteter. Det fremgår, hvordan den mere eksperimenterende tilgang både kan resultere i en mere upålidelig identitet, men måske også i en mere afklaret identitet. Derimod kan den mere fastlåste selvopfattelse forestilles senere i livet at kunne resultere i en isolation som et forsvar for at beskytte identitetsfølelsen (Erikson,

1968). Det kan diskuteres, hvorvidt unge i deres eksperimenteren med forskellige identiteter, med udgangspunkt i egen nytte, reflektivt bruger deres relationer i dannelsen af et ønskeligt selv (Giddens, 1994, 1991/1996). Heraf pointeres en forskel i, hvor meget den unge lykkes med at bruge senmodernitetens mange muligheder. Dette synspunkt nuanceres dog af specialets empiri og Gergens teori (1997), der pointerer, at selvopfattelsen og elevens handlinger i høj grad afhænger af andres holdninger og handlinger. Ergo fremstilles, at det også kræver et kollektivt engagement i dannelsen af et ønskeligt selv.

Ud fra fundet, at gymnasieelevernes relationer blandt andet giver en stabilitet i selvopfattelsen, tolkes endvidere, at relationerne har en betydning for, at den enkelte elev oplever at føle sig tryk. Dette med udgangspunkt i et evolutionært perspektiv, hvor det psykologiske behov for tryk altid har været en årsag til at indgå i reziproke forhold med andre mennesker. Mulighederne for at indgå i nye og, øjensynligt, bedre relationer er dog større i senmodernismen end førhen, hvilket forestilles at kunne danne en usikkerhed ift. relationerne og dermed en mere usikker selvopfattelse. Samtidig kan menneskets emotioner forstås at indvirke på, at der ikke sker en uhæmmet udskiftning i relationerne, idet dette sandsynligvis vil såre og skuffe det andet menneske og resultere i straf-emotioner såsom skyld og skam. Denne usikkerhed mht. relationerne i en gymnasieklasse kan også være noget socialt konstrueret, idet forestillingen herom i sig selv kan danne en umiddelbar mistillid mellem de unge. Heraf valideres specialets brug af Gergens socialkonstruktionistiske forståelse af menneskets selv. Ud fra et evolutionært argument om, at det at hjælpe er en universel adfærd (Tomasello, 2009), som dog reguleres gennem erfaringer af, hvem det kan betale sig at være god imod, og hvem der vil udnytte én, foreslås, at unges selvopfattelse og tilgang til relationer i gymnasiet også afhænger af tidligere erfaringer fra fx folkeskolen. Således kan det biologiske perspektiv virke validerende for specialets brug af Eriksons teori, da denne også pointerer, hvorledes unges mere eller mindre eksperimenterende tilgang til identiteten også kan være et udtryk for, hvordan tidligere udviklingskriser er blevet håndteret.

Selvom Erikson og Gergens teori vurderes at kunne bidrage gunstigt til besvarelse af problemformuleringen, så synes teorierne begrænset i at kunne belyse, hvorfor eleverne i fokusgruppen danner et narrativ om deres ageren ift. karakterer som værende "usund" set i relation til drengenes ageren. Med baggrund i kønsforskning kan det diskuteres, hvorvidt dette er resultat af kønsmæssige kategoriseringer:

Drengene forventes at opbygge et positivt selvbillede med baggrund i at være ”sej”, hvor piger i højere grad kan forventes at opbygge et selvbillede med baggrund i at være ”dygtige” eller ”fine”. Derfor bliver drengene måske mere handlekraftige, hvor pigerne rettere bekymrer sig. Dette kan både forstås som et resultat af de kønsmæssige kategoriseringer, men også som en selvopfyldende profeti, hvor der er en samfundsmæssig forventning til, at unge mennesker, og særligt piger, er stressede. Samtidig fastholdes pigerne muligvis i denne position, når de præsenteres for en diskurs i uddannelsessystemet om, at piger passer bedst ind i skolens normer jf. feminiserings-tesen. Derfor bygger drengene måske deres selvopfattelse op på andre domæner end skole-domænet, hvorfor der måske er nogle andre ting på spil i forhold til selvopfattelsen i drengegruppen end i pigegruppen.

Afslutningsvist forstås det som værende gavnligt, at en psykolog i gymnasiet, i stedet for kun at have individuelle samtaler med eleven, også bidrager i henhold til en mere systemisk intervention i klassen, når vi i specialet finder et reciprokt forhold mellem det sociale og faglige i klassen. Et forslag kan være, at psykologen faciliterer en debat, hvor eleverne indbyrdes kan diskutere og reflektere over, hvad de finder relevant for at øge trivslen i pressede perioder. Således kan det forestilles, at det faglige pres, som opleves i gymnasiet, måske kan få en reduceret negativ indflydelse på relationerne. Samtidigt antages, at en sådan intervention kan få en positiv betydning for elevernes selvopfattelse, da de kan opleve at have kompetencerne til selv at kunne skabe forandringer. Med baggrund i specialets illustration af, at elevers selvopfattelse kan variere afhængigt af konteksten opfordres endvidere til, at psykologen ved individuelle samtaler er opmærksom på de forskellige sociale kontekster, som eleven indgår i.

Konklusion

I nærværende speciale er det blevet undersøgt, hvilken betydning relationerne i en gymnasieklasse har for elevernes selvopfattelse med fokus på de narrativer, som dannes i relationerne. I specialet er selvopfattelse blevet defineret som *personens subjektive oplevelse af sig selv, sin kunnen, sine handlinger og sine relationer til andre og til krav i sit miljø* (Hansen, 1997b jf. Spaten, 2014), og videre som værende multidimensional, dvs. som varierende på tværs af forskellige domæner og dynamisk over tid (Spaten, 2014). Selvopfattelse er desuden blevet betragtet i relation til begreberne selvværd og identitet, da disse forstås som nært beslægtede. Eftersom specialet hovedsageligt tager udgangspunkt i Erikson (1968, 1971) og Gergen (1997) er selvet blevet fremført som et interaktionsprodukt med en samtidig reflekterende kerne. Eriksons teori om identitetsdannelse som den centrale konflikt i ungdomsfasen er blevet benyttet med henhold til at opnå en forståelse for de udfordringer, som unge typisk møder og som kan være af betydning for selvopfattelsen. Gergens teori er blevet benyttet med henhold til at give en forståelse for, hvordan gymnasieelever i deres relationer udvikler bestemte narrativer, som er med til at danne deres selvopfattelser.

Specialets problemstilling er undersøgt gennem et design baseret på et indlejret single-casestudie med en gruppe bestående af tre gymnasieelever. Brugen af fokusgruppe som metode til indsamling af empiri blev vurderet fordelagtigt i besvarelsen af problemstillingen, eftersom denne metode giver direkte adgang til det relationelle samspil. I fokusgruppen deltog tre piger, der gik i 3.g. på et gymnasium i Aalborg. Til at bearbejde vores empiri benyttede vi den diskursanalytiske metode "Små fortællinger", der muliggør en næranalyse af positioneringer, identitet og selvopfattelse.

Med baggrund i analysen blev det konkluderet, at selvopfattelsen kommer til udtryk afhængig af den specifikke kontekst, hvori bestemte diskurser udvikler sig i. Derfor blev der demonstreret varierende positioner og selvopfattelser løbende i fokusgruppen. Disse viste sig både at være influeret af fokusgruppens deltagerne internt, klassens øvrige elever samt samfundsmæssige diskurser. Dette i henhold til hvilke positioner, der blev betragtet som mere eller mindre ønskværdige. Heraf vurderede vi teorien om den multidimensionale selvopfattelse som empirisk valideret.

Det blev analyseret, at relationerne i en gymnasieklasse har betydning for, at der kan opretholdes en stabilitet i den enkeltes selvopfattelse ud fra en social bekræf-

telse og validering af, hvem den unge er. Videre syntes relationerne af betydning for, hvorvidt den unge vurderede sit selv som "godt nok". Relationerne til den gruppe, som den enkelte oplevede at være en del af, blev tolket af særlig betydning i henhold til dette. Elevernes selvopfattelser blev observeret som værende i konstant bevægelse i et spændingsfelt mellem at føle sig ens og unik samt afhængig og uafhængig fra de andre. Analysen af deltagernes selvopfattelser indikerede, at nogle elever har et større behov for at holde fast i et fælles narrativ for at sikre en stærk kontinuitet i selvopfattelsen, hvor andre elever derimod benytter flere relationer i klassen til at udforme sin identitet, hvilket derimod afspejler en stærkere handlekraft og unikhed i selvopfattelsen. Det fremgik desuden af analysen, at relationerne i gymnasieklassen har en betydning for, hvordan eleverne oplever at trives på gymnasiet: Oplevelsen af en gensidig hjælp i relationerne blev tolket at bevirke en positiv selvopfattelse, mens det faglige pres i gymnasiet, med henhold til dettes resultering i utålmodighed og stikende kommentarer i klassen, blev tolket at kunne bevirke en negativ selvopfattelse. I forlængelse heraf blev der observeret en kønsmæssig forskel i oplevelsen og håndteringen af det faglige pres. Det blev derfor diskuteret, hvorvidt denne forskel kunne være et produkt af bestemte kønsmæssige kategorier, der eksisterer i både samfundet og uddannelsessystemet. Drenge og piger internaliserer muligvis disse kønsmæssige kategorier, hvorfor disse kan ses afspejlet i deres selvopfattelser, som videre kan danne grundlag for, hvordan der tales om bestemte emner i henholdsvis pige- og drengegrupper.

Fokusgruppens deltagere bestod af socialt og fagligt velfungerende elever, og derfor blev det fremført, at selvopfattelsen, ved en anden informantgruppe, måske ville have udtrykt sig enten mere fragmenteret, eller måske i højere grad koblet til andre domæner såsom fysisk fremtræden, sport, religion eller andet. Samlet blev det vurderet, at specialets empiri belyser den positive betydning, som relationerne i en gymnasieklasser kan have for elevernes selvopfattelser. Videre blev det antaget, at nogle unge er bedre til at navigere mellem forskelligartede relationer og dermed eksperimentere med deres identitet, mens andre holder mere fast i en eller få identiteter. Det blev i den forbindelse diskuteret, hvordan den mere eksperimenterende tilgang både kan resultere i en mere upålidelig identitet, men måske også i en mere afklaret identitet. Derimod kan den mere fastlåste selvopfattelse forestilles senere i livet at kunne resultere i en isolation som et forsvar for at beskytte identitetsfølelsen.

Med baggrund i en nysgerrighed på, hvorfor gymnasieeleverne konstant tilpasser deres selvopfattelser ud fra den enkelte relation, blev det, med inddragelse af Giddens teori om “det rene forhold”, diskuteret, hvorvidt den unge gymnasieelev kan forstås reflektivt at bruge sine relationer i dannelsen af et ønskeligt selv. Det blev i den forbindelse fremført, hvordan den unge, i realiseringen af sit selv, kan opleve det som utilstrækkeligt at binde sig “for fast” til enkelte relationer. Dog blev dette udfordret med inddragelse af et evolutionært perspektiv, der gav en indsigt i eksistensen af nogle biologiske, måske mere ubevidste, årsager til, at mennesker indgår i relationer. Det blev diskuteret, hvorvidt mennesker af natur er hjælpsomme i deres relationer, samt tilpasser sig gruppens forventninger og krav, idet relationerne bidrager til tryghed. Det blev tolket, at eleverne kan opleve en tryghed ved at tilhøre bestemte sociale grupper i klassen, og at tryghed altid har været årsag til at indgå i reciproke forhold til andre mennesker for at sikre overlevelse. Dog kan de mange muligheder for at indgå i mere tilfredsstillende relationer i senmoderniteten også skabe en usikker selvopfattelse, hvorved individet jævnfør “det rene forhold” aldrig kan føle sig *helt* sikker på, at det forbliver en del af en bestemt gruppe. Det blev dog pointeret, at mennesker regulerer deres sociale adfærd med baggrund i emotioner, som er evolutionært udviklet. Deraf blev det diskuteret, hvorvidt den omtalte usikkerhed i relationerne kan være en social konstruktion, idet sproget, ifølge Gergen, kan forstås som skabende for virkeligheden. Derfor kan det være en mulighed, at fortællingen herom i sig selv kan skabe en mistillid mellem de unge i en gymnasieklasse.

Slutteligt blev specialet perspektiveret til psykologisk praksis. I den forbindelse blev det blandt andet foreslået, at en psykologisk intervention på klassen kunne være gavnligt. Dette ud fra vores fund om, at der eksisterer et reciprok forhold mellem det faglige og sociale i gymnasiet. Ved at benytte en proceskonsultativ tilgang kan psykologen facilitere en debat mellem eleverne i klassen, hvor de selv har mulighed for at reflektere over og afprøve initiativer i forhold til, hvordan trivslen kan øges i kritiske perioder. Hvis eleverne oplever at lykkes med dette, kan det medføre en mestringsfølelse, som kan skabe en positiv selvopfattelse hos eleven, og lykkes dette i fællesskab, vil det sandsynligvis styrke relationerne i klassen. Når gymnasieelevens selvopfattelse forstås som multidimensional, synes det endvidere relevant, at psykologen ved individuelle samtaleforløb er opmærksom på de sociale kontekster, som eleven indgår i, samt de narrativer, der heraf bliver afgørende for den enkeltes selvopfattelse.

Litteraturliste

- Andersen, F. (2005). Om narrativ psykologi - eller: "der skal gode relationer til en god fortælling". In T. Ritchie (ed.), *Relationer i psykologien*. Billesø & Baltzer. 1. udgave, 1. oplag.
- Andreasen, K. E. (2008). Evaluering, karakterer og udvikling af selvopfattelse. *Tidsskrift for evaluering i praksis*. Nr. 3., pp. 50-59.
- Bager, A. S. (2016). Små fortællinger: Diskursanalyse af fortællinger i praksis. In Horsbøl, A. & Raudaskoski, P. (eds), *Diskurs og praksis. Teori, metode og analyse*. (1. ed., pp. 135-166). Samfundslitteratur.
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning - Norwegian journal of youth research*. Årgang 18, nr. 2–2018. NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet.
- Bandura, A. (2007). Reflections on an Agentic Theory of Human Behavior. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 44(8), 995-1004
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press. Foreword. Kap 1, 2.
- Beck, U & Beck-Gernsheim, E. (2000). *Individualization*. London: Sage. Kap 1.
- Bendtsen et. al. (2014). Ungdomsprofilen 2014. Sundhedsadfærd, helbred og trivsel blandt elever på ungdomsuddannelser. *Statens Institut for Folkesundhed*. Link: https://www.sdu.dk/da/sif/rapporter/2015/ungdomsprofilen_2014 Tilgået d. 26/5/19.
- Berk, L. E. (2013). *Child development*. Pearson. Ninth Edition. Kap. 10.
- Brinkmann, S. (2011). Socialkonstruktionisme og diskurspsykologi. In B. Karpatschof & B. Katzenelson (eds.), *Klassisk og moderne psykologisk teori* (2. ed., pp. 412-431). København: Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S. (2014). Doing without data. *Qualitative Inquiry*. Vol. 20(6), pp. 720–725
- Brinkmann, S. & Szulevicz, T. (2012). Feminiseringsteser: For god til at være falsk? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. 4, 12, pp. 85-93.
- Bruner, J. (2004). *At fortælle historier i juraen, i litteraturen og i livet*. Akademisk forlag. Kap. 3
- Collin, F. (2012). Socialkonstruktivisme. In M. Hviid Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (eds.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. Hans Reitzels Forlag. 2. udgave, 2. oplag. (pp. 335-374)
- Dahl, K. (2009). OD-positionen. In K. Dahl & A.G. Juhl (eds.), *Den professionelle*

proceskonsulent. Hans Reitzels Forlag.

Dansk psykolog forening. Om PPR-området. *Dansk psykolog forening*.

Link: <https://www.dp.dk/fag-politik/psykologkampagnen/ppr/> Tilgået: 26/5/19

Dixon, R. (2007). Systemic Thinking: A Framework for Research into Complex Psychosocial Problems. *Qualitative Research in Psychology*, 4 (1), 145-166

Erikson, E. H. (1968) *Barnet og samfundet*. København: Hans Reitzels Forlag

Erikson, E. H. (1971). *Identitet. Ungdom og kriser*. Hans Reitzels Forlag A/S, København.

Ewen, R. B. (2010). *An introduction to theories of personality*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 7. udgave. (pp. 157-181 & 181-200)

Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann. & L. Tanggaard (eds.), *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzel Forlag. 2. udgave.

Gergen, K. & Mellon, K. (2017). *Socialkonstruktionisme og uddannelse*. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 1. oplag. Kap. 1-6, 8 & 12

Gergen, K. J. (1997). *Virkelighed og relationer: Tanker om sociale konstruktioner*. Psykologisk Forlag.

Giddens, A. (1994). *Intimitetens forandring*. København: Hans Reitzels forlag. Kap. 4 & 10.

Giddens, A. (1991/1996). *Modernitet og selvidentitet - Selvet og samfundet under senmoderniteten*. København: Hans Reitzels forlag. Kap. 1 & 3

Gymnasieskolernes Rektorforening (2012) Undersøgelse vedrørende psykologbistand. *Gymnasieskolernes Rektorforening* https://www.danskegymnasier.dk/wp-content/uploads/2014/12/STATISTIK-OG-ANALYSE-Status_paa_undersogelse_af_psykologbistand.pdf Tilgået d. 26/5/19

Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. (3. ed). Samfundslitteratur.

Hart & Møhl (2017). Udviklingspsykologi. In E. Simonsen & B. Møhl (eds.), *Grundbog i psykiatri*. (2.ed., pp. 65-92). Hans Reitzels Forlag.

Haslebo, G. (2004). *Relationer i organisationer - en verden til forskel*. Psykologisk Forlag A/S. 1. udgave, 1. oplag. Kap. 2-5, 8-10, 14 og 15.

Horsbøl, A. & Raudaskoski, P. (2016). Indledning. In A. Horsbøl & P. Raudaskoski (eds). *Diskurs og praksis. Teori, metode og analyse*. (1. ed., pp. 7-24). Samfundslitteratur.

Horsbøl, A. (2016). Kritisk diskursanalyse. In A. Horsbøl & P. Raudaskoski (eds). *Diskurs og praksis. Teori, metode og analyse*. (1. ed., pp. 59-88). Samfundslitteratur.

Inglis, D., & Thorpe, C. (2014). *An Invitation to social theory*. Polity Press. Kap. 9.

Jørgensen, C. R. (2002). Find dig selv. Realisér dig selv. Konstruér dig selv. Selvet i senmoderne selvhjælpslitteratur og psykoterapi. *Psyke & Logos*, 2002, 23, pp. 106-143

Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag. 1. udgave, 10. oplag. Kap. 1-4.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview - introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag. 2. udgave. Kap. 3, 4, 7, 8, 15

Køppe, S. (2011). Selvet. In. B. Karpatschhof & B. Katzenelson (eds.), *Klassisk og moderne psykologisk teori*. Hans Reitzels Forlag. 2. udgave, 1. oplag.

LeVine, R. (2014). Attachment theory as cultural ideology. In O. Hiltrud & H. Keller (eds.), *Different Faces of Attachment: Cultural Variations on a Universal Human Need*. pp 50-65 Cambridge: Cambridge University Press.

Madsen, O. J. (2018). *Generasjon Prestasjon - Hvad er det som feiler os?* Universitetsforlaget AS. Kap. 2, 3, 6 & 7.

Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *American Psychological Association, Inc. Psychological Review*. Vol. 98, No. 2, 224-253

Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*. Vol 22, pp. 129-152.

Koch, I. (2010). Unge og ungdomsproblemer/mistrivsel. In J.C. Nielsen, N.U. Sørensen, N. Katznelson & M. D. Lindstrøm (eds.), *Den svære ungdom. 10 eksperter om unges trivsel og mistrivsel*. (1. ed., pp. 19-34). Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, J.C., Sørensen, N. U., Katznelson, N. & Lindstrøm, M. D. (2010). *Den svære ungdom. 10 eksperter om unges trivsel og mistrivsel*. (1. ed. pp. 9-18). Forfatterne og Hans Reitzels Forlag

Olsen, H. (2003). "Gode" kvalitative interviews med "rigtige" informanter? *Sociologisk Tidsskrift*, Vol 10. pp. 123-153. Universitetsforlaget.

Omi, Yasuhiro (2012). Collectivistic individualism: Transcending a traditional opposition. *Culture Psychology*, Vol. 18 (3) pp. 403-416.

Pedersen, O. K. (2011). Skolen og den opportunistiske person. In O. K. Pedersen *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag. København (pp.11- 41 & 169-205)

- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. Hans Reitzels Forlag. 2. udgave, 1. oplag. Kap. 2, 3, 5, 6, 8, 9, 13 og 14.
- Rygaard, J. & Hall, T. (2019). *Generation Z - ud af en neon drøm*. Fremtidsfabrik. 2. udgave, pp. 175-179.
- Rønsholdt, J., Groot, A., Godrim, F. & Bech, E.M. (2013). *Relationspsykologi - i praksis*. Dafolo Forlag. 2. udgave, 1. oplag.
- Spaten, O. M. (2008) *Børns identitet og selvopfattelsesudvikling - en længdesnitsundersøgelse med forskellige børnegrupper i Danmark*. Forlaget Chreb. 1. udgave, 2. oplag.
- Spaten, O.M. (2014) *Unge identitet og selvopfattelse*. Aalborg Universitetsforlag. 1. udgave.
- Sundhedsstyrelsen. (2018). Danskernes sundhed - den nationale sundhedsprofil 2017. Sundhedsstyrelsen. <https://www.sst.dk/da/udgivelser/2018/danskernes-sundhed-den-nationale-sundhedsprofil-2017> Tilgået: 25/5/19
- Szulewicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis - mellem psykometri, konsultation og inklusion*. Hans Reitzels Forlag. Kap. 1 & 2.
- Sørensen, N. U. & Nielsen, J. C. (2014). Et helt normalt perfekt selv. Konstruktioner af selvet i unges beretninger om mistrivsel. *Dansk sociologi*. Nr. 1/25., pp. 31-101.
- Tomasello (2009) *Why We Cooperate*. The MITT Press. Cambridge, Mass. London, England.
- Vitus, K. (2018). Gymnasieelevers sundhed som sanselige, kollektive og kropspolitiske engagementer. *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*. Vol. 29, pp. 77-98.
- Workman, L. & Reader, W. (2008). *Evolutionary Psychology - an introduction*. Cambridge University Press. Second Edition. Kap. 6 & 11.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and Methods*. (2. ed.). Sage Publications, Inc.