

## PÅ TÆRSKLEN TIL ET UNGDOMSLIV social identitet og fremmelighed

Ditte Winther-Lindqvist

*Her fremlægges et kulturhistorisk-virksomhedsteoretisk perspektiv på, hvordan sociale identiteter forhandles og kommunikeres ud fra værdier om fremmelighed blandt 6. klasseelever i overgangen til 7. klasse på en ny skole. I institutionskiftet forhandles identiteter og deres hierarkiske positioner mellem eleverne via venskaber og bestemte aktiviteter og anti-aktiviteter, som de dominerende virksomheder. Her foreslås en almen overgangsmodel med fire faser: positionering, afrunding, selvpræsentation og (dis)integration som specificeres ud fra en gruppe 12-13-årige piger som case. Hvorvidt pigerne lykkedes med at skabe populære sociale identiteter i overgangen, afhænger af deres succes med at overbevise andre om deres autenticitet som tilhørende en særlig version af ungdommelighed.*

Når identitetsfænomenet betragtes fra en kultur-historisk og virksomhedsteoretisk vinkel lægges der vægt på, at identiteter materialiseres via deltagelsen i aktiviteter, projekter og relationshistorier i bestemte konkrete sociokulturelle praksisser. Identiteter skabes imellem sociokulturelle praksisser på den ene side og personlige handlemåder, motiver og fortolkninger på den anden side. Penuel & Wertsch beskriver identitetsdannelsen som *"shaped by and shaping forms of action, involving a complex interplay among cultural tools employed in the action, the sociocultural and institutional context of the action, and the purposes embedded in the action"* (Ibid. 1995:84). Denne beskrivelse er mest fyldig, hvad angår det kontekstafhængige og omverdensspecifikke ved virksomheden og savner en understregning af, at de specifikke involverede personer bidrager med særlige forhold og relationer, der er afgørende for, hvordan identiteterne tillægges psykologisk betydning (Fogel 1993). I tråd hermed fokuseres der oftest på identifikationen (akten at identificere) i forskningen i sociale identiteter, ikke mindst i socialpsykologien, hvor den sociale identitet undersøges ud fra personers og grupperes placering inden for bestemte sociale kategorier (Tajfel & Turner 1979, Hogg, 2006, Brown & Cappozza 2006). Den del af identitetsarbejdet, der vedrører den subjektive oplevelse med at *blive identificeret*, fremstår oftest ubehandlet (Blasi & Glodis 1995). Stanton Worthams (2006) bog om social identitet

og læring er et godt eksempel på analyser af social identifikation som kategoriseringsproces, men her er ingen svar på, hvordan bestemte identiteter opleves og tillægges betydning i lokale fællesskaber. Men identifikationer bliver først psykisk aktive og betydningsfulde, når de internaliseres (bearbejdes, opleves og evalueres) af bestemte personer/grupper, som vurderer identifikationerne fra specifikke ståsteder og ud fra bestemte idealer, der udgør barrierer i internaliseringsprocessen (Lawrence & Valsiner 2003). Barriererne er tydelige indikatorer for identifikationens oplevelseskvaliteter og afgørende for, hvilken status identifikationerne får.

Stetsenko og Arievidt (2004) advarer om, at når identitetsfænomenet forstås som opstået i person-omverden-transaktionen, er der en fare for at slå disse sammen i en udifferentieret helhed. Transaktionen skal netop analyseres mellem person og omverden som gensidigt konstituerende, men ikke-identitetske enheder, og her må vægten lægges på analysen af relevante aspekter ved forbindelserne gennem studiet af bestemte virksomheder (Leontiev 1983, Elkonin 1999, Petrovsky 1985, Bang 2009). Det er udpegningen af disse relevante aspekter i identitetsforhandlingen via bestemte virksomheder i transaktionen mellem person og omverden, der søges belyst i denne artikel. Ambitionen er at få inddraget begge sider af identitetsdannelseprocessen (akten at identificere selv/andre og oplevelsen med at blive identificeret) i en psykologisk analyse af sociale identiteter og deres forhandling blandt 12-13-årige på tærsklen til et ungdomsliv. Hermed bidrages med et eksplicit udviklingspsykologisk og fænomenologisk 1.-persons-perspektiv på identitetsprocessen og dens formation i microgenesen henover et kort ontogenetisk forløb.

## **På tærsklen til et ungdomsliv**

6. klasse kan karakteriseres som et organiseret net mellem personer, der er forbundet med hinanden via forskellige relationshistorier, der peger frem og tilbage i skoleklassens historie. Skoleklassen kan betragtes som et dynamisk stratificeret system, hvorindenfor sociale identiteter forhandles, skabes og kommunikerer fra top til bund i hierarkiet. Inden for drengegruppen og pigegruppen er der hierarkiserede undergrupperinger mellem bedste-vennergrupper, løsgængere og deres interne/eksterne forbindelser (Davies/Hunt 2000). Hver gruppe genkendes, opretholdes eller opløses i løbet af skoleåret og består af personer, der deltager forskelligt, fra forskellige positioner, der sanktionerer forskellige grader af kontrol over og kontrol med bevægelserne i jævnaldrende-fællesskabet. De spørgsmål, der vedrører den sociale identitet: Hvem er jeg? (i dine og jeres øjne), og hvem er du? (i mine og andres øjne) stilles, besvares og forhandles løbende i hverdagens skoleliv (Holland/Skinner 1997). Ungdomstiden betegnes ofte som identitetsforhandlingernes glansperiode og det udviklingstrin, hvorpå identitetsspørgsmålet står mest

centralt (Erikson 1968). 12-13-års-alderen udmærker sig ved at være en brydningstid, hvor flere af barndommens givne og selvfølgelige aktiviteter og værdier gøres til genstand for kritisk refleksion og afstandtagen, samtidig med at repræsentationerne af ungdomslivet i højere grad bliver orienteringspunkter end tidligere. Når der her argumenteres for, at 12-13-års-alderen er en brydningstid på tærsklen til ungdommen, er det, fordi at der er overordentlig stor spredning i, hvordan de enkelte personer kan placeres i forhold til den kommende identitet som ungt menneske, og i hvor høj grad det involverer afstandtagen til deres tidligere liv. Når de 12-13-årige står på tærsklen til (snarere end aktualiserer) et ungdomsliv, vedrører det bl.a. en begrænset fri bevægelighed, og drømmen om at denne udvides.

*Morten: Jeg glæder mig til bare at blive 13.*

*Ditte: hvorfor?*

*Morten: Så kan jeg få et job, og jeg vil gerne tjene penge og se hvordan det er. Jeg vil gerne være 16, og prøve at være halvvoksen, ik? Normalt når man er barn så skal man ha en voksen med sig hver gang man skal noget – men allerede når man er 15 kan man gøre mange flere ting på egen hånd. Jeg vil bare ku gå for mig selv.*

Udvidelsen vedrører også en øget informationsindsamling i forhold til, hvad ungdomslivet vil bringe, og i samme takt en afstandtagen fra mange af de værdier og aktiviteter, der karakteriserede deres liv som yngre børn, f.eks. legen og samværet med familien. Overgangen medfører for mange en betragtelig tomrumsfornemmelse med kedsomhed og utålmodig venten.

*Ditte: Hvad er det du er så træt af?*

*Morten: Det er jo det samme man laver hver dag!*

*Ditte: Ja.*

*Morten: jeg går i skole – og det er kedeligt! Jeg laver mine ting, kommer hjem, laver mine ting, laver lektier, spiser aftensmad, slapper af, ser film eller spiller computer og sover...op igen og det samme og det samme...*

## **Skoleklassen som udviklingsmiljø for sociale identiteter**

Udvikling ses som resultatet at et komplekst gensidigt påvirkende samspil mellem personen og omverdenen. Personens deltagelse i forandrede/forandrende miljøers betingelser og muligheder stiller hele tiden personen i nye situationer, der har udviklingspotentiale (Valsiner 1997, Hedegaard 2009). Skoleklassen som personligt udviklingsmiljø tilbyder bestemte fysiske, sociale og institutionelle fordringer for accepterede og uaccepterede måder at agere på, der også afspejler stedets relationshistorier mellem kammerater og lærere, og personen selv som aktiv part i miljøets aktiviteter og relationer

(Bang 2009). Den personlige udvikling udfolder sig som en fremadskridende proces mellem det at være en særlig erkendt og genkendelig person (der opretholder bestemte relationer, er forpligtet på bestemte aktiviteter og værdier), der samtidig er ved at blive sig selv på nye måder (via forandringer i tilhørsforhold, aktiviteter og værdier) i nye forbindelser og muligheder, der kræver genkendelser for at manifesteres. Den sociale identitetsproces må forstås på baggrund af dette udviklingsforhold og beskriver det fænomen, der *“betegner den subjektivt oplevede erfaring med at være en bestemt person der på bestemte måder genkendes som hørende til bestemte grupper af jævnaldrende hen over tid”*. Når børn interagerer med kammerater og venner; fortæller de hinanden, og bliver selv fortalt, hvem de er via invitationer, udpegninger, kritik, ros, anerkendelser, ekskluderinger og afvisninger. Identificeringer manifesteres på denne måde i hverdagslivet, relateret til bestemte aktiviteter og projekter, hvor børnene laver identifikationer af hinanden og samtidig selv identificeres af andre.

Sociale identiteter i klasseværelset 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 (Hundeide 2004). Hverdagslivets gentagelser af de samme mønstre i deltagelsesmåden og relationerne stadfæster de sociale identiteter i klasseværelset, men denne relative stabilitet står over for en radikal forandring i overgangen til 7. klasse på en ny skole.

## Overgange og udviklingsovergange

Overgange er pr. definition de perioder i livet, hvor hverdagens trummerum afbrydes og erstattes af en usikker og ustabil tid med forandring. I overgangsperioder er vi midtmellem og derfor i gang med tilblivelse (Turner 1979, Kofoed, 2008a, Zittoun 2008). Første skoledag, at blive forælder, at flytte hjemmefra, er alle helt almindelige begivenheder, men de er ikke hverdagslige, idet de kvalitativt involverer en klar demarkation for tilblivelse: når man starter i skolen, bliver man en elev, når man får sit barn, bliver man forælder. På den måde involverer institutionelle overgange altid en forandringsforandring for den sociale identitet. Overgange defineres her som *“perioder hvor personer indtræder i nye sociokulturelle arrangementer der involverer kulturelt forventede og personligt foregrebende forandringer i status og institutionelt tilhørsforhold”*.

## Metode

Empiriens materiale består i observationsnoter og interviewmateriale fra et etnografisk observationsstudium af en gruppe elever, der følges de sidste

4 måneder af 6. klasse og henover de første 3 måneder i 7. klasse på en ny skole. Det var muligt at følge 6 fokuselever (fire piger og to drenge) i forløbet. Jeg interviewede alle eleverne i 6. klasse i deres venskabsgrupper eller alene, og fokuseleverne blev interviewet to gange inden skoleskiftet og en gang efter. I de første interviews bad jeg dem lave en tegning af deres klasse/klassekammerater og denne tegning strukturerede for en stor del vores samtale. I observationer og interviews noteredes elevernes selv/andre præsentationer i form af beskyldninger, opfordringer, smiger, ros, kritik og kommentarer på konkrete episoder, krops-sproglige afvisninger/tilnærmelser, dvs. en bred vifte af forskellige former for identifikationer af bestemte personer gjort af andre bestemte personer. I tilfælde, hvor det var vanskeligt at medbringe blok og pen, optog jeg samtaler på bånd. Der er en bias i min dataindsamling, som fordobler det sociale hierarki på den måde, at de mest artikulerede og aktive deltagere i identifikationsprocessen, pigerne, og helt bestemte piger, fylder mest i mit materiale, og derfor også fylder mest i den teoretiske bearbejdning af materialet<sup>1</sup>.

## **Resultater**

### ***Identifikationsstrategier***

Der er altid et identitetselement i møder mellem mennesker. I al kommunikation og i alle interaktioner foregår der en genkendelse og kategorisering mellem deltagerne – og handlinger fortolkes og forstås i samklang med eller i opposition til forventede og opfattede sociale repræsentationer af mulige identiteter (Duveen 2001, Jenkins 2005). Derfor involverer al identifikation også en mere eller mindre direkte selv-præsentation (Goffman 1969). Selv-præsentationen kan imidlertid være kommunikeret som hensigten med ytringen, eller som en mere eller mindre tilsigtet sidegevinst. På baggrund af analysen af det empiriske materiale er der to identifikationsstrategier som gør sig gældende:

- 1) Direkte selv-præsentation (som primært bærer et budskab om afsenderen, men som også ofte er en indirekte udpegning af andre/andet). Den er at finde i alle udtalelser, der starter med: jeg er, jeg har, jeg vil, jeg elsker, jeg må....
- 2) Udpegning af andre (Indirekte selv-præsentation). Denne strategi er at finde i alle udtalelser, der starter med: Han/hun er, gør, vil, kan, må... Udpegningen af andre, peger altid tilbage på udpegeren, men bærer jo altså først og fremmest et tydeligt budskab om den udpegede. Denne identifikationsstrategi er både den mest udbredte og mest

---

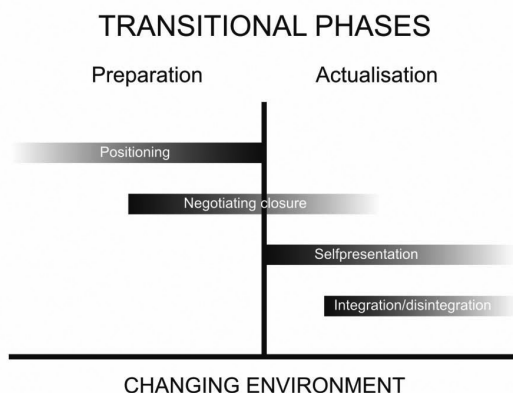
<sup>1</sup> Tre ud af klassens seks drenge er generte og uden erklærede/egentlige venner i klassen. De 3 drenge gør sig næsten aldrig bemærket i klasserummet og fylder derfor også meget lidt i mine observationsnoter.

virksomme identifikationsstrategi i klasserummet i mit materiale og den benyttes ofte negativt. Dvs. andre udpeges som upassende i forhold til det ideal, udpegeren repræsenterer. Når dette foregår i udpegedes påhør, er der tale om kritik, nedvurdering, mobberi, eller krænkelser, og når det foregår uden omtaltes tilstedeværelse, kaldes det sladder, bagtaleri eller bagvaskelse.

Eleverne deltager i identitetsforhandlingens proces ud fra disse to primære identifikationsstrategier, og ofte består samtalerne af en blanding af begge. Men nogle personer benytter i højere grad den ene strategi, og bliver genkendt for den, hvorved selve strategien bliver kendetegnende for en særlig persons sociale identitet (f.eks. hende, der bagtaler andre).

### Overgangens faser

Når der er tale om forventede overgange, involverer de forberedelse. Personen, der står i transit mellem steder, projekterer sig selv fremad i tiden og fantaserer om sin egen forestående identitet, og reflekterer over og evaluerer den nuværende situation (Hasse 2008). Overgange begribes oftest i temporale faser: før, under og efter forandringens aktualitet (van Gennep, 1977, Turner 1979). Derfor foreslår jeg en model, der indeholder forberedelse og aktualisering af skiftet, hvor hver fase korrelerer med bestemte erfaringer og optagetheder i forbindelse med overgangen og personens egen identitetsstatus i processen. Skoleovergangen fra en skole til en anden mellem 6. og 7. klasse kan illustreres i følgende model<sup>2</sup>



<sup>2</sup> Jeg takker Thomas Sørensen for teknisk assistance med modellen.

De foreslåede faser er kun delvist adskilte snarere end gensidigt udelukkende, og de behøver ikke at begynde/slutte fuldstændig som foreslået i modellen. Forberedelsesfasen involverer intensiveret drømmeri og fantasieren om ens fremtidige identitet i den forestående situation bl.a. baseret på øget nysgerrighed og indsamling af oplysninger om det kommende sted og dets fordringer. Som del af denne dialogisk reflektive forberedelse sker der også en intensiveret positionering i forhold til de aktiviteter og værdier, det nye sted repræsenterer. Rygterne svirrer f.eks. om de højere forventninger til elevernes faglige deltagelse i den kommende 7.-klasse, og mange bekymrer sig om, hvorvidt de vil kunne følge med. Lærerne bruger også dette argument over for eleverne, når de forsøger at motivere dem til at stramme sig an fagligt. Forhandling af afrunding indebærer en evaluering af ens nuværende situation og måde at høre til på sammen med de andre, og denne er ofte præget af en pendulering mellem udpræget nostalgi eller utålmodig uforløst tomgangsforfølelse. Afrundingsfasen fortsætter også ind i aktualiseringsfasen, når eleverne diskuterer deres gamle klasse og deres kammerater herfra og sammenligner den med den nye situation, kammerater, klimaet, positionerne og lærerne. Afrundingen er ritualiseret og institutionaliseret via en særlig begivenhed: Sidste skoledag, der foregår på samme traditionsrige måde hvert år (man klæder sig ud, kaster med karameller, spiser frokost med lærerne, hvorefter man mødes om et slag rundbold). Aktualiseringsfasens primære opgave er selv-præsentation, hvilket foregår mest intenst i de nervøse første uger på den nye skole. Denne aktualisering medfører i starten en forvirret og ustabil tid med krav om selv-præsentation, og denne bygger gradvist op til en ny relativt stabil følelse for forudsigelighed i egen og andres sociale identiteter. Den aktive deltagelse i identifikationsprocessen, hvorved man selv bliver identificerbar som særlig personlig deltager, er en proces, der involverer elementer fra ens tidligere identitet som platform for den kommende identitet. Selv-præsentationens fase resulterer hen over tid i, at et relativt stabilt nyt hverdagsliv etableres, hvor personen kommer overens med sin sociale identitet i det nye klasserum og accepterer de identifikationer, andre artikulere. Denne accept er ikke fuldkommen eller final, men fungerer som en ny kontrakt, hvorudfra personen ser sig selv og ses af andre i en integrationsproces. Omvendt kan det ske, at personen ikke kan internalisere de identifikationer, der kommunikerer om og til vedkommende, og personen bekæmper sin nye sociale identitet og position i det nye klasseværelse. Denne kamp-situation kan umuliggøre integration i en stabil social identitet, og det omtales her som disintegration.

Modellens forskellige faser er almene, men de håndteres forskelligt, og der er stor varians i, hvornår forberedelsesfasen begynder, og hvor omfattende den er – ligesom selv-præsentationens fase for nogens vedkommende allerede begynder før skiftet til den nye skole. I det følgende præsenteres en gruppe piger, der befinder sig i forskellige positioner i det sociale landskab, og som bærer forskellige sociale identiteter med sig ind i det nye klassevæ-



relse. Pigerne benytter både forskellige og ens identifikationsstrategier, og de samme strategier får helt forskellig konsekvens for de forskellige piger. Denne varians i den sociale identitets kommunikationsproces og sociale konsekvenser fremhæves for at forklare, hvordan pigerne lykkedes eller mislykkedes i deres sociale skoleliv på tærsklen til ungdommen.

### Bedsteveninder som selv-forstørrelser

I bestemmelsen af selvet som bestående af en flerhed af jeg-positioner og eksterne mig-positioner, var W. James blandt de første til at påpege identitetens interne forbindelser mellem mig og mit. Selvet komponeres af alt hvad en person kan kalde sit, *“People and things in the environment belong to the self, as far as they are felt as mine”* (Hermans citing James, 2001: 244). På denne måde fungerer venskaber som selv-forstørrelser, og de er afgørende for, hvordan sociale identiteter praktiseres og genkendes. I en kritisk kommentar til venskabsforskningen nævner Winterhoff, at feltet er præget af et outcome-approach, snarere end et process-approach, hvor venskab studeres som etableret kategori snarere end som relationsforhandlinger (Winterhoff 1997). Dette kan for en stor del retfærdiggøres med henvisning til, hvordan børnene selv omtaler og opfatter deres venskaber. Når man er i et venskab, er man en ven, og man har en ven. Venner er selv-forstørrelser, fordi venskabet netop refererer til et ejerskab: **Min** ven/inde. Pigerne forhandler deres venskaber og disses kvaliteter på en baggrund af det sociale landskabs hierarkiske system i skoleklassen, som er kendetegnet af en popularitetsakse mellem høj og lav status. I mange tilfælde repræsenterer venskabsgruppen en sikker base, hvorfra man kan hente opmuntring og støtte, søge tilflugt og hvorfra man kan forvente positive identifikationer. Men venskabsgruppen udgør også en potential risiko, da eksvenner stadig hævder autoritet i forhold til din person, men kan finde på at cirkulere de forkerte historier om dig. Venskabsgrupper skal derfor forstås som et afgørende miljø for den sociale identitet på godt og ondt.

### Venskabsgrupper og social status

Herunder præsenteres de tretten piger i 6. klassen ud fra deres tilhør i bestemte venskabsgrupper og disses placering i det sociale hierarkis popularitetsakse.

**Den populære dominerende gruppe:** Anna, Maria, Emilie

**Midterpositionsgrupper:** Martha & Tine    Katrine & Jenny    Niki & Eva

**Den upopulære gruppe:** Frida, Alice, Sidsel og Pia



Hvad der karakteriserer popularitet, afhænger af køn, alder, tid og sted (Adler/Adler, 2003, Eder 1985), men generelt involverer popularitet faktorer som synlighed, attraktiv fysisk fremtoning, fremmelighed, socioøkonomisk baggrund, skolekundskaber og social sensitivitet (ibid.). I mit materiale er kongevejen til popularitet at gøre sig synligt bemærket som fremmelig.

### **Fremmelighed og popularitet som “det unge”**

I forhold til at bestemme, hvori fremmelighed skal forstås, er det populære hvad som helst der associeres med det at være forud for sin sociale-tid. Social-tid foreslås af Hviid som betegnelsen for de alderssvarende og konventionelle forventninger til aktiviteter, holdninger, interesser og værdier et jævnaldrende fællesskab, som skoleklassen praktiserer og udgør (Hviid 2008). De pågældende piger på 12-13 år er i deres spæde pubertet og dét, der er forud for deres tid er ungdommen, som de står på tærsklen til. Pigerne er sensitive, i forhold til om de genkendes af de andre som foran deres tid, om de er i overensstemmelse med deres tid, eller om de falder bagud for deres sociale-tid (ibid.). Det er de sociale repræsentationer af, hvad der betragtes som alderssvarende, der cirkulerer i samfundets og fællesskabets forståelser og som får deres særlige lokale fortolkninger af, “hvordan ungdom skal gøres” i 6. klassen. Social-tid som alderssvarende er en kollektivt konstitueret målestok, hvorudfra egen og andres udviklingsmæssige timing evalueres og tillægges status. Vurderingen af fremmelighed er direkte konsekventiel for de sociale identiteters indholdsbestemmelse og status i popularitetsaksen. Anna, Maria, og Emilie præsenterer sig selv og fremstilles også af de andre som de, der personificerer det fremmelige.

Katrine forklarer i et interview, hvordan Anna og Maria opfattes:

Katrine: Alle tror hun er 15 (Maria) og med Anna er det det samme, det er som om de er meget mere voksne, meget mere udviklede.

Maria og Emilie har også en mere voksen fysisk fremtoning (med kvindelige former som barm, hofter og lår), og deres måde at føre-sig-frem på, iført smart tøj, makeup og forskellige positioner kropsliggør de også konkret, hvordan det at blive ung bør se ud<sup>3</sup>. Pigerne i toppen af hierarkiet, er magtfulde, når det kommer til indholdsbestemmelsen og sanktioneringen af værdierne i dette klasserum, og hvor de forskellige personer hører til i det. Den indflydelse, de har, viser sig ikke mindst i de tegninger, pigerne

---

3 Interessant nok identificeres Anna som langt mere fremmelig og udviklet end de fleste i klassen; selvom hun fysisk set ikke er det, men fordi hendes venner er det, smitter det af på hende, fordi venner forventes at være lig hinanden også på punkter, hvor de faktisk ikke er det.

producerer af sig selv og skoleklassen under interviewene. Annas, Marias og Emilies sociale identifikationer af de andre piger reproduceres, direkte i tegningerne og vidner om, at de er internaliserede som det perspektiv, der tæller og har sandhedsværdi. De upopulære piger "hestepigerne" afbilder f.eks. sig selv i en boble for sig (indikerer, at de er en venskabsgruppe) under alle de andre venskabsgrupper (symboliserer deres lave status). De afbilder herefter sig selv som kravlende babyer, der leger på gulvet omgivet af slik og heste, hvorved de kommunikerer deres egen barnlighed. Anna, Maria og Emilie illustreres øverst i midten i smart tøj med voksne positioner, kavalergang, og med alskens ungdomssymboler (mobiltelefoner, musik, der strømmer ud fra ipods og høretelefoner). Pigerne viser deres sociale identiteter som bagud for social-tid, på en måde, der vidner, om at de har optaget og reproduceret de populære pigers opfattelse af dem som det upassende modbillede (Staunæs 2006). Katrine og Jennys tegning afbilder en lignende historie; alle i klassen tegnes som anonyme tændstikmænd i sort, de selv i gråt med flade smil, mens Anna, Maria og Emilie afbildes i stærke farver, øverst på papiret, tegnet på en måde, hvor de hver i sær er genkendelige. Tegningerne viser, hvordan sociale identiteter, der cirkuleres fra klassehierarkiets top, bliver internaliserede selv-fremstillinger der også materialiseres og gengives som selvopfattelser i hierarkiets bund.

I det følgende skal vi møde en gruppe af disse piger, med Anna som hovedperson, og følge deres sociale identiteter hen over overgangen til den nye skole. Overgangen præsenteres gennem de foreslåede faser; positionering, forhandling af afrunding, selv-præsentation og (dis)integration, og under de forskellige fasers overskrifter præsenteres afgørende episoder for pigernes sociale identiteter, deres foretrukne identifikationsstrategier, samt de virksomheder, der formidler identiteten i klasserummet.

## Forberedelsesfasen

### *Positionering*

Da Anna introducerede sig selv for mig første gang, sagde hun: *Jeg er Anna. Jeg er den yngste i klassen, og Maria og Emilie er mine bedste venner.* Denne selv-fremstilling fremhæver to emner med betydning for social identitet i denne klasse: alderen (relativt til de andre) og venskaberne. At det er Anna, der taltaler mig som den første elev i klassen, er også vigtigt. Hun er i gang med at praktisere sin synlighed, ved at gøre sig bemærket. Det er typisk for Maria og Anna at påkalde sig alles opmærksomhed; De trækker f.eks. op i bluserne, mens de står på et bord i klassen for at sammenligne, hvem der er brunest. Anna er travlt beskæftiget med at lave identifikationer af andre det meste af tiden, og hendes foretrukne strategi er direkte udpegning af andre: (*han er sådan en nar!*), deres beklædning (*den T-shirt er virkelig pæn til dig*), deres madpakke (*Fy hvor det stinker!*), deres faglige deltagelse

(griner af Christopher, der svarer forkert), folks udseende (hun ser så dukket ud) – gør hun sig selv til stemmefører for det, der identificeres som godt og dårligt, smart og kikset, sejt og klamt, passende og upassende. Anna bliver ikke mindre optaget af at gøre sig synlig og bemærket i overgangen til den nye skole. Det er et skift, pigerne aktivt planlægger og forbereder bl.a. ved at tage kontakt til potentielt kommende klassekammerater fra nabobyen. Skoleskiftet udvider det sociale liv og hverdagslivets jævnaldrende-gruppe betragteligt (der er 19 elever i deres nuværende klasse, men på den nye skole bliver de 80 elever fordelt på fire 7.klasser og et lige så stort antal 8., 9.- og 10. klasses elever). Skolerne arrangerer forskellige træf, hvor eleverne i 6. klasse får lejlighed til at besøge deres kommende skole og kammerater, og her møder jeg Emilie og Anna efter det første besøg derovre:

(båndoptagelse)

Ditte: Hvad så? Hvordan går det? Emilie, du ser da ud til at kende mange fra den nye skole?

Anna: Jeg kender dem bedre end hun gør.

Ditte: Nå, hvordan det?

Anna: Det var mig der kendte dem først, så... (begge piger fniser)

Emilie: Ja, jeg kender da et par stykker....altså jeg startede med at tekste med Daniel, som er Henriks bedste ven og så ...

Anna: Så blev I kærester (fniser)

Emilie: (smiler) Ja, men det bliver hårdt i begyndelsen at lære alle at kende.

Anna: Ikke hvis man kender dem i forvejen!

Når Anna svarer på Emilies vegne som hendes veninde, artikuleres begge pigers sociale identiteter. Anna præsenterer Emilie som cool og fremmelig (med en kæreste), og benytter samtidig lejligheden til også at fortælle om sig selv, at hun er endnu mere cool (Jeg kender dem bedre, end hun gør). Sociale identiteter artikuleres og opretholdes i relationer som venskaber, men er også altid forankret i bestemte aktiviteter. Måden, hvorpå personerne deltager i aktiviteter, vidner om de projekter og motiver, som pigerne er forpligtede på, og de kan føres tilbage til forskellige måder at være og gøre ungdom på.

### **Positionering via aktiviteter, projekter og motiver**

Den vægtigste aktivitet blandt pigerne er at snakke. Det at snakke har på mange måder overtaget legens rolle som ledende aktivitet og fælles projekt blandt venner og kammerater i 6. klasse. Det at snakke tilføjes også en særlig attraktiv dimension ved at være opfattet som opsætsig opførsel af læreren. "Du snakker for meget" er et udsagn, mange lærere udtrykker om Anna – men dette udsagn bliver til en identifikation, som hun velkommer, og

ofte opsøger, fordi det placerer hende i kategorien af elever, der er uopmærksomme og ikke-deltagende i undervisningen, frem for artige og barnlige elever, hun nødigt vil sættes i bås med. Aktiviteter bliver til projekter, når personen gennem deltagelse heri kan møde sine motiver. Det "at snakke" udgør et projekt for Anna, fordi hun gennem snakken (om andre, med andre) kan gøre sig selv synlig og genkendelig som fremmelig og populær, hvorved hun også får afspejlet sit motiv imod det sociale. Hvordan denne orientering former og strukturerer hendes deltagelse og udviklingsvej, illustreres også i den proces, der vedrører valget af kammerater til den nye klasse. Alle elever skal udfylde et skema, hvori de får lov at nævne 5 personer, de gerne vil komme i klasse sammen med på den nye skole<sup>4</sup>. Anna er helt offentlig med sin udvælgelsesproces, som hun diskuterer i alles påhør:

*Du snakker for meget, Anna!* Minder læreren hende om. Som del af spørgeskemaet skal eleverne også fortælle om deres interesser og fritidsliv. Katrine svarer, at hun er interesseret i tegning og kunst. Maria svarer, at hun er vild med musik og film, og Anna fniser, mens hun siger: *Mine venner*. Læreren bryder ind: *Vener er jo bare noget man har, det er ....* Anna afbryder, *men jeg kan ikke leve uden mine venner! Jamen det skal du heller ikke, venner er meget vigtige, men de er ikke en hobby. En hobby er noget man gør for sig selv*, siger læreren. ... Anna trækker på skulderen og ændrer ikke sit svar.

I situationer som denne bekræftes og stadfæstes Annas sociale identitet på en tydelig måde. Disse momenter er alle komponeret af hende selv som aktiv selv-fremstiller, hvor i hun viser, hvad der er vigtigt for hende, ud fra sine motiver og selvopfattelse. Læreren er også aktiv deltagende i denne identifikation, når hun i alles påhør fortæller, at Anna "er helt opslugt af sit sociale liv med vennerne", og sådan en, der "snakker for meget". I denne dialogiske transaktion identificerer læreren Anna, som på afveje (i hendes øjne), og i deres dialog bekræftes og legitimeres Annas identitet som fremmelig og foran den sociale tid. Som en del af forberedelsesfasen konkurrerer pigerne om, hvem der er mest forud for sin tid, og det i et omfang der koster dem venskabet.

### **Bitch-fight** (observationsnotater og båndoptagelse)

Jeg møder Anna og Maria i døren. *Vi vil snakke med Emilie. Men jeg har ikke set hende*, siger jeg. *Hun tuder sikkert øjnene ud på toilettet*

4 Lærerne kan love, at mindst en af de fem på listen vil komme i samme klasse som personen, der har lavet listen. Pigerne diskuterer livligt, hvilke kriterier de skal lave listen ud fra. Skal de vælge deres bedste venner? Dem, de bedst kan lide? Eller dem, de arbejder bedst sammen med? Skal de vælge dem, de kender fra 6. klasse, eller primært folk fra den nye skole?

*ligesom i går, siger Maria neutralt. Hvad foregår der? Spørger jeg. Vi havde en bitch-fight med Emilie så... Hvad havde I? Øhm, hvorfor er I sure på hende? Spørger jeg, og Maria forklarer: Hun skrev til mig: "Hvad skulle jeg være jaloux på dig for – jeg har bedste venner og en god familie, og jeg behøver ikke smøre mig ind i bruncreme for at se godt ud", og sådan noget shit..."Så hvad skulle jeg misunde dig for?"...Anna nikker og hopper op og ned af Maria. Hvorfor skriver Emilie sådan til dig? Spørger jeg. Jamen det var bare fordi hun gør alt hvad jeg gør – Hun er en total wanna-be. Hun er en herre wanna-be, gentager Anna. Og nu har hun vendt alle imod mig i Grøngaard, siger Maria. Og hun ved udmærket godt, at jeg har problemer med min familie og sådan noget, og det er bare totalt langt ude, at hun siger sådan, så vi dissede hende totalt på messenger. Pigerne går ud for at finde Emilie. Vi vil tale med dig Emilie, hviner Anna. Vi har ikke noget at tale om, siger Emilie og går sin vej – vi følger efter – se bare hun vil ikke!!! Siger Anna og stiller sig an. Nåmen vi vil heller ikke være venner med hende mere, siger Maria mørkt.*

Denne episode bliver afgørende for udviklingen af pigernes sociale identiteter i overgangen. Konkurrencen mellem Anna, Maria og Emilie er mangesidet og vedrører både hvordan de internt har det med hinanden i gruppen (både Emilie og Anna kæmper om Marias gunst), og hvordan de eksternt vurderes af vigtige andre i nabolandsbyen. Konkurrencen imellem dem overstiger styrken af den loyalitet og det emotionelle bånd imellem pigerne, hvilket er et velkendt vilkår i venskaber mellem populære grupper og klikker (Adler/Adler 2003:79). Efter bitch-fighten bliver Anna og Maria en særlig uadskillelig enhed (jeg kalder dem Anna-Maria)<sup>5</sup>. Anna-Maria kræver nu eneret på at definere og praktisere ungdommelighed, og hvis de ikke får lov at være alene om det angriber de andre for at være wanna-be's.

### **Identitet som meta-fænomenologisk oplevelse**

Bitch-fighten er et eksempel på, hvordan selvet-i-aktivitet udgør en fænomenologisk oplevelse, der simultant med oplevelsen i sig selv bliver en særlig reflekteret selv-oplevelse (Bang 2009). For pigerne repræsenterer bitch-fighten også en måde at praktisere fremmelighed på (de kender begrebet fra Amerikanske teen-movies som f.eks. "Mean girls", der gengiver de sociale repræsentationer om pubertetspiger som nogle, der skaber problemer for hinanden). Diskursiveringingen af episoden som bitch-fight kvalificerer til at

---

5 Kofoed (2004) har en lignende venskabsgruppe i sit empiriske materiale, og hun tager konsekvensen af pigernes fælles identitet og slår dem sammen til én med en bindestreg.

pigerne nu har fået en genkendelig teenageerfaring, og selvom deres uvenskab opleves som både sørgeligt, ærekrænkende og ubehageligt, er der også en betragtelig tilfredsstillelse i at være forud for sin tid. For Anna er fornøjelsen total, idet hun får Emilie fejlet af banen som konkurrent til Marias gunst. Det at være foran sig selv og dermed også velforberedt på den kommende udfordring på den nye skole er en generel motivation blandt pigerne.

## Forhandling af afrunding

Bitch-fighten og pigernes uvenskab efterfølgende afstedkommer forandringer i skoleklassens sociale landskab. Emilie finder åbne arme længere nede i det sociale hierarki og bliver bedstevenner med Martha og Tine. Sammen udfordrer de Anna-Marias krav om eneret på fremmeligheden, og gradvist kommer de også til at repræsentere en konkurrerende version af, hvordan fremmelighed og ungdom skal forstås. Dette er den eneste åbenlyse konkurrence til Anna-Marias definitionsmagt, men i klassens korridorer er der masser kritik af de værdier, Anna-Maria står for:

*Katrine: De (Anna-Maria) er de sødeste, når de er hver for sig, men når de er sammen, er de forfærdelige! De er virkelig onde nogen gange. Og de er altid i problemer med hinanden og uvenner. Hver uge er der et nyt problem, og nogen græder ...og så kommer de og vil ha opbakning, så bliver de gode venner igen, og så bagtaler de os. Vi sladrer og bagtaler da også nogen gange (Jenny nikker), men vi taler da aldrig dårligt om hinanden, fordi vi er VENER! Og selvom vi taler om andre, så løber jeg ikke med sladder. Hvis folk betror mig noget, så bliver det hos mig...Anna og Maria fortæller hinanden alt også til andre....Man kan ikke stole på dem ...*

## Antiaktiviteter som identitetsmarkører

Ud over snakken som ledende aktivitet markeres sociale identiteter lige så tydeligt via bestemte antiaktiviteter. De kaldes antiaktiviteter, fordi de henter deres betydning i de virksomheder, de står i opposition til, og de vigtigste for identitetsmarkeringer er: *antimadpakkespisning*, *antileg* og *antiskolearbejde*. Antiaktiviteterne intensiveres også hen imod slutningen af forberedelsesfasen.

### Antimadpakkespisning:

*Det er spisefrikvarter:* Anna-Maria har ikke medbragt mad. De beder om gulerødder og vindruer og et æble hos de andre. *Hvorfor har i ikke mad med?* spørger jeg. *Vi er ikke sultne*, svarer Anna. *Så i spiser*

*aldrig frokost?* Spørger jeg. *Nej, eller morgenmad for den sags skyld,* siger Anna og stikker næsen i sky.

At undlade at medbringe madpakken udgør en manifestation af ungdommelighed. Fra skolens side ligger der en klar forventning om, at eleverne sidder ned og spiser deres medbragte mad i spisefrikvarteret – når eleverne afstår herfra, markerer de et oprør mod denne forventning, hvorved de viser sig som opsætsige og i opposition til skolens og lærerens autoritet. Samtidig foregår der også et spil mellem pigerne (der alle er sultne), hvor det interne hierarki mellem de fremmelige og de barnlige ritualiseres i fordelingen mellem de, der nasser mad, og de, som lader sig nasse af.

Et umage trick, som Anna ofte benytter, er at nasse sig til noget mad for bagefter at latterliggøre det.

*Må jeg få noget juice?* Jenny rækker hende beredvilligt flasken. Anna tager en slurk og udbryder: *Add, det var da ulækkert... Er det fra i dag?* Jenny ser genert ned og svarer ikke *...Det smager vildt mærkeligt... lidt som toast...* siger Anna og smiler, mens hun tager endnu en slurk.

Anna formår at lade sig bespise af Jenny, samtidig med at hun nedgør Jennys standarder.

*Der er ingen, der vil dele deres mad – Tabere!* (sukker Maria). *Hvorfor tager i ikke bare selv mad med,* spørger Frederik: *Hold kæft Frederik din nar!* Skriger Anna. Heldigvis dukker Eva op med nogle vindruer Anna-Maria kan kaste sig over.

Efter bitch-fighten medbringer Emilie en madpakke af en sjælden kaliber. Hun har pizzastykker, hjemmebagt tærte, kyllingelår og delikat udskåret frugt med i små skåle. Jeg spørger, hvad det går ud på:

*Emilie: Jamen, jeg kan ikke sulte hele dagen, og min mor vil have, at jeg spiser... så nu hjælper hun mig med at lave tærte og sådan noget.*

*Ditte: behøver det være så fancy?*

*Emilie: Derhjemme spiser jeg alt muligt: ostemadder og leverpostej, men...*

*Ditte: Det kan du ikke spise her?*

*Emilie: Nej! Folk holder øje med, hvad vi spiser, og hvis det er klamt, får vi det at vide. Jeg bliver nød til at skjule min mund, når jeg tygger (hun holder hånden op for munden), ellers får jeg alle mulige kommentarer om, hvor ulækkert det ser ud, og hvor meget det stinker. Hvis jeg har virkelig lækker mad med, så får det dem til at holde kæft... Eller jeg ved ikke, de snakker sikkert, om at det er klamt alligevel, og at jeg er klam.*



**Antileg:**

En lignende antiaktivitet til at afstå fra madpakken er den demonstrative afstandtagen til legen. Der er stor varians imellem børnene, når det kommer til at lege og at bekende sig til at lege. Mange leger endnu, flest i det skjulte derhjemme, men det sker stadig, at nogle af pigerne leger symbollege i klassen og i undervisningen. De fylder vandballoner og giver dem skøre navne og skæbner. De animerer bamser og pjatter med dem under høje grin og fjant. Drengene spiller boldspil, computerspil og rollespil, men Emilie, Anna-Maria og flere andre piger afstår fra at lege, og dermed gør de legen kontroversiel. I de varme måneder spilles fodbold på plænen, og tidligere deltog næsten hele klassen i de fælles boldspil, men det er ikke længere en uproblematisk selvfølgelighed, fordi legen og de, som leger, betragtes som kedelige og barnlige af dem øverst i hierarkiet.

*Skal vi spille fodbold?* Spørger Frederik de, som hænger ved vinduet, da klokken ringer ud. *Ligner vi nogen, der gider lege?* Svarer Maria og vender ryggen til ham.

**Antiskolearbejde:**

Sociale identiteter og det sociale liv i klassen er tæt forbundet med elevernes faglige formåen og indstilling og lærerens identificeringer og forventninger (Abreu & Cline 2008). S. Wortham (2006) forklarer, hvordan den faglige deltagelse skaber og medskaber sociale identiteter, magtforhold og interpersonelle stridigheder i blandt eleverne. I denne 6.-klasse er det cool at være ligeglad med lærerens forventninger og krav, og omvendt barnligt og kedeligt at være seriøs med sin læring og tage sig af lærerens formaninger, men samtidig må man undgå at blive opfattet som dum. I det følgende interviewuddrag interviewes Emilie i sin nye venskabsgruppe med Tine og Martha.

Pigerne tegner klassen. Tine skriver lektier i tankeboblen hen over Marthas hoved, og Martha protesterer: *Jeg går da ikke rundt og tænker på mine lektier! Men, Martha, undskyld, men det gør du da ...* siger Tine. *Nej, jeg gør ej – Jeg tænker kun på det, så jeg kan få det overstået og sådan på den måde ...* siger Martha. *Men du er virkelig seriøs!* Insisterer Tine (Martha ryster på hovedet og benægter). *Jeg ville ønske, jeg ku være lidt mere seriøs,* sukker Emilie. Martha er helt rødkindet og udbryder: *Det er jo kun noget, jeg tænker over for at få det overstået, så jeg har tid til andre ting. Det er altså ikke noget, jeg går vildt op i,* siger hun og ser nu bedende på Tine *...Nok af denne snak nu,* bryder Emilie ind. *Hvad er der galt med at være seriøs?* spørger jeg. *Ikke noget, jeg er det bare ikke,* siger Martha, og der er stille omkring bordet.

Det er tilsyneladende skamfuldt at blive identificeret som en dygtig og pligtopfyldende elev, selv blandt sine bedste venner og selv i et lukket forum som interviewet. Holdningen til læreren bør være oppositionel og kritisk, snarere end venlig og samarbejdende. Nogle elever balancerer paradokset til perfektion, Anna f.eks. taler med lav sukkerstemme til læreren og vælger at svare rigtigt på mange spørgsmål, i hjemmeopgaver og i sine yndlingsfag – men hun reagerer med det samme omvendt, hvis hun bliver identificeret som ambitiøs, dygtig eller samarbejdsvillig. Hun griner og pjatter og forstyrrer sidemanden. Kaster med kugler og svarer frækt tilbage, men aldrig på så provokerende en måde, at lærerne bliver rigtig vrede på hende. Hun afstemmer sine hyl, fniserier, udbrud og lyde med det kollektive kor af sumvende, ræbende, hujende stemmer, så hendes eget bidrag til larmen drukner i de andres. Hun obstruerer i klassen, når det er vanskeligst at identificere hende i singularis. Denne evne efterlader hende med den attraktive sociale identitet som én, der faktisk kan, men ikke gider tage sig af skolearbejdet (ikke kedelig, ikke dum, men ung!)

### **Venskaber som potentiel risiko**

Annas sociale interessesfære vokser i den forberedende fase af overgangen. Hun forbereder sin entre på den nye skole og intenderer at blive den mest populære pige, ikke bare i sin egen kommende 7. klasse, men på hele årgangen. Hendes positionering involverer at skabe nye venskaber og samle allierede, blandt udvalgte jævnaldrende fra nabobyen Grøngaard. De mange venner fungerer som en selv-forstørrelse i klassen, men det at have de rigtige venner i Grøngaard er også lovende for den popularitet og indflydelse, hun ønsker sig fremover, og forsikrer hende i forhold til frygten for social-fiasko, som hun deler med mange af de andre i klassen. For Anna er venskabet med Maria en rose med mange torne:

Ditte: Hvad så!

Anna: Det er totalt lort ...Jeg er uvenner med Maria.

Ditte: Igen. Hvorfor?

Anna: Jamen jeg var sammen med Cecilia fra Grøngaard (en af hendes nye venner) i går, og så får hun en sms fra Maria, hvor der står, at jeg slet ikke kan li' hende, og at jeg i virkeligheden synes, hun er klam – så blev Cecilia selvfølgelig totalt sur på mig og ville ikke tale med mig mere (Anna får tårer i øjnene). Det passer ikke en gang... Det er så længe siden... Nu er alle sure på mig i Grøngaard...

Ditte: Men du er jo slet ikke begyndt endnu?

Anna: Næh (Hun skutter sig og ser meget lille ud).

Maria ødelægger Annas forehavende med at blive venner med Cecilia. Måske kan denne refleksion kaste lys over hendes motiver:

Ditte: Tror du, at du og Anna forbliver bedste venner i Grøngaard?

Mary: Det håber jeg da, men jeg tror det vigtigste for Anna er at være populær. Hvis hun kan blive mere populær sammen med en anden – så kunne hun godt vende ryggen til mig.

Maria og Annas venskab er ikke præget af loyalitet og tillid, snarere er de afhængige af hinanden for at opnå bestemte fordele. Maria forstørrer Anna, fordi Anna (den yngste i klassen) gennem Maria vokser i egen og andres øjne. Når jeg spørger Anna, hvordan hun vurderer venskabet fremtid svarer hun:

Anna: Jeg håber, mig og Maria vil holde sammen, men vi er ofte uvenner... og hun er mest interesseret i dem fra klassen over os (hun skutter sig). Men jeg tror, vi bliver sammen. Jeg ved også alt om hende – ting hun ikke vil ha', andre skal vide, så...

Anna har ikke tillid til Marias loyalitet, når de fremover skal omgås ældre elever, men hun håber, at hun gennem alle de ting, hun ved om Maria, kan undgå direkte fjendskab. Venskabet som selv-forstørrelse kan vende 180 grader og udgøre en trussel for identiteten – hvilket pigerne er helt klar over. Hen imod afrundingens fase forestiller begge piger, sig hvordan de evt. glider fra hinanden, og i denne proces præsenteres også deres projekter og motiver. Anna er optaget af sin sociale status og popularitet blandt sine kommende klassekammerater, og Maria er optaget af samme bare blandt de ældre årgange.

I forberedelsens afrundingsfase forhandles de endelige narrativer om eleverne og de sociale identiteter. De narrativer, der produceres her, udgør platforme for elevernes afsæt ind på den nye skole. I det følgende uddrag af observationsnoter udkrystalliserer Anna-Marias højstatus identiteter sig som tvivlsomme og udfordrede af Emilies venskabsgruppe, som her i afrundingen også begynder at tage form som en direkte forskellig version af fremmelighed til den, Anna-Maria repræsenterer. Vi møder Anna på en dag, hvor Maria ikke er i skole. Hun forsøger at tilnærme sig Emilie, som ikke længere behøver hendes venskab.

Vi er på biblioteket, hvor eleverne skal skrive et essay om, hvordan de gerne vil huskes af deres klassekammerater.

Emilie: Jeg vil gerne huskes som en god kammerat og ven.

Anna: Jeg tror, du vil blive husket som hende, der var venner med Martha og Tine til sidst.

Emilie: (*ignorerer kommentaren*): Der er nok nogle, der synes, jeg er lidt kedelig, men det synes Martha og Tine ikke.

Anna: Jeg synes heller ikke, du er kedelig. Jeg tror, folk synes, jeg er lidt skør (*hun drejer rundt på bagen på gulvet. Ingen svarer*). Og også lidt irriterende (*fniser og ser sig usikkert omkring*).

Emilie: Jeg tror, Maria har problemer.

Anna: Nej, ikke rigtigt. Jo hun er stadig lidt træt af sin mor, og så er hun stadig vild med Mo.

Maria: Er hun stadig deprimeret over ham?

Emilie: Hun vil blive husket som en følsom pige, der går til psykolog. Hun kan ikke beholde sine venner, fordi hun vender på en tallerken, og så er man bare ude. Man kan ikke regne med hende.

Anna: Hun vil også bestemme, hvem man er sammen med – hvis jeg er sammen med dig Emilie, så har hun jo ikke nogen at være sammen med, det er derfor.

Emilie: Det er rigtigt, men det er jo kun Katrine, der gider hende efter skole.

Anna: (*ser forfjamsket ud*) men Katrine er bare blevet så klam og dullet... hun er sådan en snob nu, yuak!

Emilie: Jeg kan godt lide Katrine.

Anna: Nej, vi kan ikke rigtig tage det, og hun synes selv, hun er så lækker!

(*Der er stilhed omkring bordet*).

Annas anker og personlige idol identificeres her som en taber af Emilie. Det er umuligt for Anna at internalisere og velkomme denne identifikation, fordi den også rammer hende selv og hendes mål. Her er tale om en barriere for internaliseringen. Hun prøver på flere måder at omgås, forandre og benægte identifikationerne. Emilie identificerer Maria som en dårlig ven (hvilket Anna også bidrager til), men nådesstødet bliver, da Emilie fremstiller Maria som en, ingen vil være sammen med. I desperation og som afledning, angriber Anna Katrine, med sin sædvanlige bagtalen, men også dette angreb peger grimt tilbage på hende selv, for Emilie benytter lejligheden til rent faktisk at praktisere, hvad det vil sige at være en god kammerat (jeg kan godt lide Katrine), så Anna står alene med at være en dårlig kammerat (sammen med Maria i kulissen). De forskellige konkurrerende versioner af, hvordan ungdom gøres bedst, fortsætter på den nye skole.

## **Aktualisering**

Omgivet af 350 jævnaldrende udskolingselever på den nye skole står eleverne fra Heidahl skole forvirrede og overvældede i aulaen første skoledag. 7. klasserne har deres eget anneks og egen lille skolegård. Der er en nærmest

hysterisk atmosfære blandt de nye udskolingselever, og når firs 13-årige skal lære hinanden at kende, involverer det megen støj, bøvsen, fnisen, flirten, bekymring og spænding. Overalt udveksles telefonnumre og uddeles knusere i en nærmest over-inklusiv socialitet, hvor ”alle tjekker alle ud” og forsøger at orientere sig i landskabet. G. Elder har foreslået et accentueringsprincip, når det gælder menneskers omstilling til nye livssituationer. Han argumenterer, for at folk har en tendens til at forstærke deres karakteristiske strategier for selv-præsentation og deltagelsesmåder og trække disse med sig over i den nye setting (Elder, 1996). Jeg fandt også, at de personer, som var mest usynlige på Heidahlskolen, fuldstændig druknede i de første forvirrede uger på den nye skole, og de, som tidligere gjorde sig stærkt bemærkede, lykkedes med det samme på Grøngaardskolen. Anna og Maria var synlige og fremtrædende i samtlige klasserum, på gangene, i gården og trak alle steder en hale efter sig af noget, der lignede fnisende hofdamer.

### **Selv-præsentation: at lade sig præsentere og præsentere sig selv**

Som en måde at lære hinanden at kende på beder den nye klasselærer eleverne om at præsentere deres sidemand for de andre i klassen. Selv-præsentationen som primær optagethed i aktualiseringens fase er altså ikke kun noget, eleverne initierer. Det er en stærkt forventet og promoveret aktivitet også fra skolens side.

Anna præsenterer Maria: Det her er Maria, som bor med sine forældre og sin storesøster. Hun er totalt vild med sine venner, musik og en bestemt dreng, (*fniser*)... og hun er min bedste veninde (*smiler og ser henført på Maria*).

Maria svarer få sekunder efter: Det her er Anna, hun bor sammen med sin mor og sin kat, og hun bruger det meste af sin tid sammen med sine venner.

Nogle gange kan et fravær af modsvar være den stærkeste identifikation – Ikke alene ydmyger Maria Anna, hun markerer også en helt ny magtbalance imellem dem, som blandt andet indebærer, at de ikke længere er bedsteveninder, men søstre:

Anna forklarer: *Jamen hun er mere som en storesøster for mig... Det er Laila, fra Størebym der er min bedste ven nu* (hun træder af med en pige i hver arm).

Maria præsenterer sig selv utvetydigt som en, der tilhører en anden liga end 7.-klasses-eleverne, ved at identificere Anna som sin lillesøster. Samtidig undgår hun åben krig og bagvaskelser (man bagtaler jo ikke sin søster?).

Når lejligheden byder sig, forlader hun 7.-klassernes område og opsøger 8.-klasserne, så Anna er ofte alene og skal forsvare skansen som den mest populære i frikvarter og pauser. Kun i lektionerne er Maria tilgængelig for Anna, her fortsætter de partnerskabet fagligt og socialt, ligesom de står som samlet front mod Emilies klike fra parallelklassen. Anna intensiverer sin foretrukne identifikationsstrategi – direkte udpegning af andre og indirekte selv-præsentation: Hun gør sig konstant bemærket, hun filmer, flirter, og driller. Hun passer sin skole lige tilpas til ikke at blive genkendt som stræber, og så er hun i hidtil uset omfang ude med riven over for de andre. Hun indsmigrer sig alle vegne for bagefter at bagtale eller sladre om folk. Hun og Katrine er ofte i opposition, men det som tidligere var en skjult protest fra Katrines side bliver til et artikuleret selvforsvar, der fungerer som en stærk selv-præsentation.

Katrine (*til Jenny*): Jeg kan ikke lide mænd, og jeg er træt af min nuværende far.

Anna: (*afbryder*)... men du kan godt lide drenge ikke Katrine? Du kan ikke holde øjnene fra Krisser.

Katrine: Få dig dog et liv Anna, og få dig din egen kæreste! (*Katrine fortsætter sin snak med Jenny*).

Anna: Du har en bums i panden (*fniser*).

Katrine: Om nogle år, Anna, når du begynder at få bumser, vil jeg grine af dig!

Katrine lykkedes med at fremstille Anna som barnlig, oven i købet uden at hun kan anfægtes for det (fordi Anna angriber hende). Annas nye sociale identitet som umoden og bagud i social tid, som Marias lillesøster tager form.

### **Skolearbejde og spisning som nye dyder**

Lærerne på den nye skole gør meget ud af at fortælle eleverne, at de nu lægger fundamentet for deres videre uddannelsesforløb i udskoling. Som nyt situationelt imperativ stiller det helt andre krav til eleverne fra Heihdahlskolen. De bliver kun sporadisk mindet om de større afleveringer og forventes selv at styre kalenderen. De forventes at bidrage aktivt, frivilligt og forberedt i klassens debatter, og lærerne trygler og truer om nødvendigt for arbejdsro og effektivitet i undervisningen. Flere af eleverne tager derfor skolearbejdet mere seriøst, og frem for alt bliver det mere legitimt at gøre det. Det er en ny social repræsentation af, hvordan man er en alderssvarende elev, der finder vej ind i 7. klasse, og den tillader, at man interesserer sig for sin egen faglige udvikling, uden at man nødvendigvis er barnlig af den

grund. Anna falder bagud for den sociale tid, når hun fortsat driller folk for at række hånden op og have lavet deres lektier.

Hendes antispisning og nassen af andres mad lader sig heller ikke gøre i det nye klasseværelse:

Anna: Er det hjemmelavet pizza? (*hun ser med afsky på Peters mad*).

Peter: Yeaah! (*skriger han*) Min mor har givet mig rosiner og kage med!

Anna: Det er ikke lækkert Peter. Det er synd for dig, rosiner er totalt klamme.

Peter: (*overhører hende fuldstændig og spiser med vellyst sin mad*).

Annas forsøg på at skamme folk ud med deres frokost er helt ineffektivt her. Hun udtrykker sig stadig vidt og bredt, om hvad hun mener om andres mad, men ingen tager sig af det. Drengene ignorerer hendes drillerier, men kun til et vist punkt.

## **(Dis)integration**

### **Overfaldet – (observationsnotater):**

*Jeg møder Anna og Nadia på gangen.*

Anna: Jeg skal nok flytte skole.

Ditte: OK. Hvorfor det?

Anna: Jeg er blevet overfaldet to gange på to dage, og folk er bare så sure på mig hele tiden.

Ditte: Hvad mener du med overfaldet?

Anna: Tim slog mig i hovedet, bare fordi jeg sagde til ham, at han græd, da han fik skældud af læreren. Og dagen efter flippede Johnny ud på mig.

Ditte: Hvad skete der?

Anna: Vi skulle lave gruppearbejde i historie, og så brokkede han sig over sin gruppe, og så sagde jeg bare, at det var, fordi han ville i gruppe med Mette, fordi han er vild med Mette, og så gik han helt amok og kaldte mig kælling og kylede sine sko efter mig og tævede på mig og slog mig (*hun får tårer i øjnene, og stemmen knækker*). Så nu har min mor sagt, at det er ok, hvis jeg flytter skole.

Jeg blev også uvenner med Tine i går...

Ditte: Nåh, altså?

Anna: Hun sagde bare til mig, at jeg ikke har nogen venner mere og sådan.. men jeg skrev til alle, jeg kender, i går, at jeg siger undskyld, så nu er jeg venner med alle igen...



## Katrines autentiske integration

Under Annas sociale nedtur overhører jeg denne samtale mellem Katrine, Maria og Anna.

Katrine: Jeg vil også være psykolog, når jeg bliver voksen.

Maria: (*afbryder*) min psykolog siger, at jeg ville være en god psykolog fordi jeg er så god til at lytte og sådan noget ...

Katrine: Det kan da godt være, men du ville få problemer med tavshedspligten.

Maria: (*laver en fornærmet grimasse*)

Maria forsøger at overtage Katrines drøm om at blive psykolog med henvisning til en autoritet på området – hendes egen psykolog. Katrine forsvaret sig selv fra en overraskende vinkel, med henvisning til en anden fordring for psykologgerningen end at være god til at lytte; nemlig at man kan holde på en hemmelighed. Denne kommentar skal læses ind i den sociale identitetshistorie mellem pigerne: Katrine lægger ud med at lave en direkte selvpræsentation, men presset af Maria benytter hun en indirekte strategi og identificerer Maria som umulig at stole på og får samtidig stadfæstet, at hun selv er en, man kan regne med, hvilket er en værdi, hun længe har orienteret sig efter og holdt som mål for sig selv. Maria har lige så længe forsvaret sine ugerninger med et andet værdisæt, som hun orienterer sig efter: hun forsøger at more sig på trods af at være omgivet af barnlige klassekammerater ved at skabe dramaer, såre folk, og spille dem ud imod hinanden. Det er fra disse forskellige motiver, at pigerne identificerer hinanden, og bliver vidner på hinandens historier, på måder, der også begrænser udviklingsmulighederne. Den konstante dynamik mellem at lave identificeringer af selv/andre og selv blive identificeret udgør den dialogiske identitetsproces, hvis indhold og legitimitet cirkulerer i og bæres frem i gruppen af jævnaldrende. Katrine integrerer i autenticitet med sit ideal om den gode og loyale kammerat (blandt andet ved at afstå fra at benytte strategien med udpegning af andre), og hun kan gøre det med social succes, fordi de nye situationelle imperativer gør det legitimt.

## Popularitetens cyklus

Anna møder massiv modstand på sin version af fremmelighed på den nye skole: hvor skolearbejdet, interesser for egen læring, og godt kammeratskab er de nye dyder. Anna er klar over, at hun står på kanten af en social afgrund:

Ditte: Hvordan har I det nu på den nye skole?

Anna: Vi har det godt, egentlig – fint nok ...

Maria: Vi er mere rolige nu, og vi skændes ikke så meget mere.

Ditte: I er jo ikke bedsteveninder mere...eller er det det samme som søstre?

Anna: I HVERT FALD IKKE! (*kigger ned*).

Ditte: Er der ellers noget forandret?

Maria: Vi er endnu ondere.

Anna: Ja (*de fniser*).

Ditte: Og det ser ud til, at det er Anna, der må tage skraldet for det?

Anna: Ja folk er herresure hele tiden. Den anden dag gik jeg ind i 7B og sagde: Hvad så nørder?" og så sendte de mig bare dræberøjne.

Maria: Ja, det er synd for Anna, at de er efter hende, når jeg ikke er i skole ...

Ditte: Jeg tænker på, om der var noget, du kunne gøre ved det? Maria er jo meget tit væk, så hvis det fortsætter...du kunne jo overveje at være mindre ond? Det er jo en mulighed.

Anna: Nej! Jeg forsvarer mig selv og siger min mening.

Ditte: Det giver dig problemer.

Anna: (*nikker og snøfter*).

Maria er i gang med at integrere i den nye situation med sit omformede forhold til lillesøster Anna, med hvem hun stadig kan danne et mean-team mod taberne i 7. klasse. Hun har sikret sig en social identitet som urørlig og "modenhedensdronning" også på den nye skole. Anna er modsat i frit fald og ikke i stand til at undgå overfald på sin sociale identitet som populær. Situationen kræver, at hun skifter strategi og afholder sig fra at udpege andre negativt, hvilket hun nægter eller ikke magter, og som vidner fra fortiden sikkert også ville forhindre hende i. Begge piger benytter samme indirekte identifikationsstrategi og accentuerer i overgangen, men strategien virker forskelligt for dem. Det er et godt eksempel på social udvikling som komplekst sammensat af personen, dennes handlemåder og ressourcer og omverdenens reaktioner, forventninger og krav. Anna forbliver faktisk populær (blandt en gruppe kællinger, som de kalder dem), men den socialetid ændrer sig, og det, som før var populært, betragtes som en uddateret måde blandt de nu dominerende jævnaldrende. Annas historie og identitet forankrer hende dybt i den gamle version af fremmelighed og forhindrer hende i at blive i toppen af hierarkiet, og fra toppen er der langt at falde, hvilket eksemplificerer Eders forslag om popularitetens cyklus (Eder 1985). Hermed understreges også, at det sociale liv i skoleklassen kun tilsyneladende fungerer som et lukket transitivt hierarkisk system med personbærende dominansrelationer fra top til bund (Valsiner 2008). Hierarkiet er snarere åbent og intransitivt både for, hvilke personer og hvilke værdier der kan komme til at dominere.

At nå til tops i hierarkiet og kæmpe for at blive der er ikke nødvendigvis en forsikring imod social fiasko, og det er pigerne klar over. De populære piger vogter nervøst over deres placering i hierarkiet og opererer derfor

under et betydeligt socialt pres. Frygten for selv at blive offer for latterliggørelse og bagtaleri er velbegrundet, og det er kun ved selv at opretholde direkte udpegninger af andre, at en høj status kan bevares. I hvert fald inden for den version af fremmelighed, som Anna kender og er kendt for, og som hun til sidst selv bliver ofret i.

## **Konklusion**

I forsøget på at bestemme den sociale identitetsproces og indhold i institutionelle overgange er foreslået en model med en forberedelses og aktualiseringsfase. Under forberedelsen positionerer eleverne sig i det sociale systems hierarki ud fra idealer om synlig fremmelighed som popularitetsbarometer. De populære piger positionerer sig i forberedelsen via deltagelsen i venskaber, der fungerer som selvforstørrelser, og i afrundings fase kæmper de for at skabe platforme, der sikrer dem et positivt afsæt ind i den nye sociale sammenhæng via disse venskaber. Positioneringen baseres på informationsindsamling om de forestillede fremtidsscenerier, som pigerne forsøger at forsikre sig imod social fiasko i. For Anna-Maria medfører det at opføre sig "bitchet" via direkte (negative) udpegninger af andre. Det gøres bl.a. i relation til aktiviteten snak og antiaktiviteter som antileg, antimadpakkespisning og antiskolearbejde. Katrine praktiserer den direkte selv-præsentation som identifikationsstrategi, opfører sig ordentligt over for andre, og forsøger at modstå presset fra antiaktiviteterne. For Katrine og Maria lykkedes det at opretholde positive sociale identiteter i aktualiseringen af skoleskiftet, mens Anna bukker under. Variabiliteten i de udviklingsmæssige udkomme illustrerer det komplekse samspil mellem personlige historier og forskellige identifikationsstrategier sat i forhold til omverdens modsvar herpå. Variabiliteten viser sig også i det sociale systems resonansrum, der svarer tilbage og mange gange fastholder bestemte personer i særlige sociale positioner og identiteter. Den sociale succes i overgangen kræver en autentisk integration af identiteten som altid allerede værende ung på den fremmelige måde, sådan som det nu defineres på det nye sted. Hermed er de relevante aspekter af forbindelserne mellem person-omverden-transaktionen i identitetsdannelsen forsøgt præciseret ved et forsøg på at tydeliggøre de enkelte personers specifikke bidrag (motiver og (in)direkte identifikationsstrategier) og oplevelser som afgørende for, om en integration og internalisering af udpegninger er mulig, set i relation til virksomhederne (fremmelighed via antiaktiviteter og venskaber). De personlige relationer og strategier virker tilbage på de udviklingsmuligheder, overgangen til den nye skole og det nye jævnaldrende fællesskab tilbyder. Venskaber og manglen på samme (eksvener) udgør afgørende stemmer, som kan bevidne og befæste overgangen til ungdomslivet og dens personlige konsekvenser.

## LITTERATUR

- ABREA, G. & CLINE, T. (2008). Schooled Mathematics and Cultural Knowledge, in Murphy, P. McCormick, R. (eds). *Knowledge and Practice – Representations and identities*. Open University Press.
- ADLER, P. ADLER, P. (2003). *Peer Power – preadolescent culture and identity*. Rutgers University Press.
- BANG, J. (2009). An Environmental Affordance Perspective on the Study of Development – Artefacts, Social Others and Self, in: Hedegaard, M. Fleer, M. Tudge, J. (eds.). *World Yearbook of Education 2009: Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels*, pp. 161-181, Routledge
- BLASI, A. & GLODIS, K. (1995). The development of Identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Developmental Review* (15) pp. 404-433.
- BUSH, D.; SIMMONS, D. (1987). Gender and coping with the entry into early adolescence, in, Barnett, R. Biener, L., Baruch, G. (eds). *Gender and Stress*. The Free Press.
- BROWN, R., CAPOZZA, D. (2006). *Social identities – motivational, emotional and cultural influences*. Psychology Press.
- DAVIES, B, HUNT, R. (2000). Classroom competencies and marginal positionings, in: Davies, B. *A body of writing, 1990-1999*. AltaMira Press.
- DUVEEN, G. (2001). Representations, Identities, Resistance. In Deaux, K. & Philogène, G. (eds.). *Representations of the Social – Bridging Theoretical Traditions*, Blackwell Publishers, UK.
- EDER, D. (1985). The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of Education, vol. 58 (juli)* 154-165.
- ELDER, G. (1996). Human lives in changing societies: Life course and developmental insights, in *Developmental Science*, (Cairns, R. Elder, G. Costello, E (eds). *Cambridge Studies in social & Emotional development*, Cambridge University Press.
- ELKONIN, D.B. (1999). Toward the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37, 11-29.
- ERIKSON, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New-York Norton.
- FOGEL, A. (1993). *Developing through relationships – Origins of communication, self, and culture*. The University of Chicago Press, Chicago.
- GOFFMAN, E. (1969b). *The presentation of self in everyday life*. Allen Lane The Penguin Press, UK.
- HASSE, C. (2008). Learning and transition in a culture of playful physicists. *European Journal of Psychology of Education, vol. XXIII, no 2*, 149-164.
- HEDEGAARD, M. (2009). Children's Development from a Cultural-Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development, in, *Mind, Culture and Activity, 16:64-81*. Routledge.
- HERMANS, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology, 7*; 243. Sage Publication.
- HOGG, M. A. (2006). Self-conceptual uncertainty and the lure of belonging, in, Brown, R., Capozza, D. (2006): *Social identities – motivational, emotional and cultural influences*. Psychology Press.
- HOLLAND, D., SKINNER, D. (1997). The Co-Development of Identity, Agency, and Lived Worlds, in, Tudge, J, Shanahan, M. Valsiner, J. (eds). *Comparisons in Human Development-Understanding Time and Context*. Cambridge Studies. *Social and Emotional Development*, Cambridge University Press.
- HUNDEIDE, K. (2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. København: Akademisk forlag.
- HVIID, P. (2008). "Next year we are small, right?" Different times in children's development. *European Journal of Psychology of Education, vol. XXIII, no 2*, 183-198.

- JENKINS, R. (2005). *Social identity* 2<sup>nd</sup> ed. London, Routledge.
- KOFOED, J. (2004). *Elevpli: Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Kbh. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- KOFOED, J. (2008). Muted transitions. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XXIII, no 2, 199-212.
- LEONTIEV, A. (1977/1983). *Virksomhed bevidsthed personlighed*. Sputnik/Progress (Activity, consciousness, personality).
- PENUEL W., WERTSCH, J. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach, *Educational psychologist*, 30, p. 83-92.
- PETROVSKY, A. V. (1985). *Studies in Psychology- the collective and the individual*, Progress Publishers, USSR, Moscow.
- SIMMONS, R. ROSENBERG, F. ROSENBERG, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American sociological review*, vol. 38: 553-68.
- STAUNÆS, D. (2006). Mangfoldighedens Zombier og Kloner. *Psyke & Logos*, vol. 27, 2, pp. 259-275.
- TURNER, V. W. (1979). Betwixt and between: The liminal Period in Rites de Passage, in: Lessa, W. & Vigt, E. (eds). *Reader in Comparative Religion, an Anthropological Approach*. 4<sup>th</sup> ed. Harper & Row.
- VAN GENNEP, A. (1977). *The rites of passage*. The University of Chicago Press.
- VALSINER, J. (1997). *Culture and the development of Children's Action*. John Wiley & Sons Ltd, UK.
- VALSINER, J. (2008). Open intransitivity cycles in development and education: Pathways to synthesis. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XXIII, no 2, 131-147.
- WINTERHOFF, P. (1997). Sociocultural Promotions Constraining Children's social activity: Comparisons and Variability in: *the Development of Friendships*, in, Tudge, J, Shanahan, M. Valsiner, J. (eds). *Comparisons in: Human Development-Understanding Time and Context*. Cambridge Studies in: *Social and Emotional Development*, Cambridge University Press, pp. 222-252.
- WORTHAM, S. (2006). *Learning identity: the mediation of social identification through academic learning*. New York: Cambridge University Press.
- ZITOUN, T. (2008). Learning in transitions – the role of institutions. *Journal of Psychology of Education*, vol. XXIII, no 2, 165-181.