

IMT – Institut for mennesker og teknologi
Roskilde Universitetscenter (RUC)



Specialeafhandling i Psykologi

Tilværelsen som gymnasieelev

**- en undersøgelse af, hvorvidt nutidens gymnasieelever
føler sig stressede og pressede i deres gymnasietilværelse**

Udarbejdet af: Louise Bach Hansen

Studienummer.: 41876

Studieordning 2006

Modul og fag: K2-S, Psykologi

Afleveret d. 28/6/2017

Antal tegn inkl. mellemrum: 179.597

Antal normalsider: 74,83

Vejleder: Birgitte Elle

Tak til Maria for inspirerende samtaler undervejs i forløbet.

Tak til Marc og Solvej for støtte og forståelse.

*Tak til professor Birgitte Elle for oplysende vejledning,
og som altid har været klar med en kritisk stemme.*

*Og en særlig tak til Allerød Gymnasium, lærerne og ikke mindst eleverne.
Foruden dem havde specialet ikke været muligt.*

Abstract

The reality of being a High School Student

- an investigation of whether the high school students feel stressed and under pressure

In this thesis I have examined the reality of high school¹ students in present-day Denmark and whether the students feel stressed and/or under pressure. Several quantitative examinations of students' well-being in high school show that more than half of the students *indicate* that they feel stressed or under pressure on a daily basis. But what is the root cause of the students' responses? Do they really suffer from stress? Or do they lead a busy life which is momentarily experienced as stressful? The examinations are not without value, but the results can be challenging to interpret as it is difficult to obtain the necessary understanding of the students' comprehension of *being* or *feeling* stressed and under pressure. Moreover, the results of the examinations are transformed into reality by the media, creating the general notion that half of the students today are suffering from stress. No matter whether this is true or whether the media construct a misleading image of how things are among the high school students, it proposes a serious problem. This calls for a further qualitative practice survey that can illustrate the reality of being a high school student and to what extent the students of today feel stressed or under pressure, which is the aim of this thesis. I am not taking for granted that the students *are* feeling stressed or *are* under pressure, but that they live in a society and an age that induces a stressful lifestyle.

Through participant observation in a high school classroom and one-on-one interviews with three of the students, where they have photographed the things that they *consider* characteristic to their reality as high school students, I show the perspective of the high school student from a new and contemporary angle. The thesis seeks to grasp more aspects of the students' realities which influence how they perceive their own lives. The aim is not to make an isolated study of stress as phenomenon, but to include a number of circumstances which influence their reality. This includes the social relations between students, the influence of

¹ Freely translated from the Danish *gymnasium*

grades, competition within the classroom, time challenges, and the students' own expectations of their achievements as well as their parents'. The empirical material is discussed within an eclectic psychological theoretical framework which is mostly based on debates within the fields of critical psychology and critical theory by among other Hartmut Rosa.

The analysis of my empirical findings and theoretical, psychological observations show that the students live in an acceleration and performance society where they also contribute to the culture themselves. Rosa's assumption that the social conditions undermine the individual's ability to decide for themselves does not correlate with my empirical findings because it *is* possible for the students to affect some of the expectations that they are met with as high school students. The students are not strained by the social structures and conditions to the extent that Rosa claims because they, due to their commitment to the school, are changing their own possibilities of taking action. The ways that the students' perceive their own contexts show that they experience pressure and thereby feel that their free will and actions are *limited*. In certain situations the students release the pressure by saying no and thus acting differently. E.g. they do not do their homework every day when the pressure becomes too much.

The high school students *are* under pressure from several angles. The pressure comes from the parents, which the students experience as stressful. It also comes from the competition state as the students feel a need to be up to date with the teachings and perform well in order to make themselves attractive to the labor market. These expectations are adopted by the students who consequently have high expectations of their personal performance which can make them feel exhausted. My analysis furthermore shows that several circumstances in the student's lives indicate that their reality in certain situations is *experienced* as stressful. The discussion section sheds light on a possible way to handle the challenges and problems that the students experience. One possible solution is the grade-free high school classes, which might be a way to change the overall pressure of the life of a high school student.

Indholdsfortegnelse

DEL 1 INTRODUKTION

1 INDLEDNING.....	8
1.1 PROBLEMFELT	9
1.2 PROBLEMFORMULERING.....	11
1.3 NUVÆRENDE FORSKNING OG SPECIALETS RELEVANS	11
1.4 AFGRÆNSNING.....	13
2 VIDENSKABSTEORI OG METODOLOGI.....	14
2.1 EN SOCIALPSYKOLOGISK FORSTÅELESERAMME	14
2.1.1 To perspektiver til belysning af gymnasietilværelsen	14
2.2 KRITISK TEORI	15
2.2.1 Det normative udgangspunkt: Det gode liv	18
2.3 KRITISK PSYKOLOGI	19
2.3.1 Første-persons perspektivet	20
2.4 SAMMENSPIL MELLEM DE TO VIDENSKABSTEORETISKE RETNINGER	21
2.5 TEORETISKE OG EMPIRISKE OVERVEJELSER.....	21
2.6 SPECIALETS UDSIGELSESKRAFT	23
3 ALLERØD GYMNASIUM	24
3.1 ADGANG TIL FELTET	24
4 METODISKE REFLEKSIONER.....	25
4.1 METODEVALG	25
4.2 DELTAGENDE OBSERVATION SOM FORSKNINGSMETODE.....	25
4.2.1 Argumentation for tilstedeværelse i gymnasieklassen	26
4.3 INTERVIEW SOM FORSKNINGSMETODE	27
4.3.1 Foto-elicitation.....	28
4.3.2 Et autentisk indblik i elevernes livsverden	28
4.3.3 Et semistruktureret interview på trods af.....	29
4.3.4 Interviewguide.....	30
4.3.5 Interviewet er en interaktion.....	31
4.3.6 Udvælgelse af interviewpersoner	31

DEL 2 RAMMESÆTNING

5 STRESS OG SAMFUND	34
5.1 TEORETISKE BETRAGTNINGER AF STRESS.....	34
5.2 MENNESKET I SAMFUNDET, SAMFUNDET I MENNESKET.....	36
5.3 HARTMUT ROSA	37
5.3.1 Et accelererende samfund.....	37
5.3.2 Teorien om social acceleration	38
5.3.3 Mekanismerne bag accelerationen	38
6 ANALYSESTRATEGIEN	40

DEL 3 TILVÆRELSEN SOM GYMNASIEELEV

7 BILLEDERNES BIDRAG	43
7.1 BETONING AF DEN SOCIALE DIMENSION	43
7.2 COMPUTERE – EN DEL AF TILVÆRELSEN	44
7.3 AFLEVERINGER STRESSER	45

8 STRESS OG PRES I GYMNASIETILVÆRELSEN	46
8.1 ELEVERNES DEFINITIONER AF STRESS	46
8.1.1 Stress er et komplekst fænomen	46
8.1.2 To grader af stress	47
8.1.3 Stress forbindes med mangel på tid	48
8.2 ELEVERNES OPLEVELSER OG ERFARINGER MED STRESS	49
8.2.1 At føle sig presset og stresset eller at være presset og stresset	51
8.2.2 Psykologiske indikationer af stress	53
8.3 HVEM ELLER HVAD PRESSER OG STRESSER ELEVERNE?	55
8.3.1 "jeg lægger det der pres på mig selv"	55
8.4 EN ITALESAT DISKURS	56
8.4.1 Stressepidemien er over os	58
8.4.2 Ubehaget bliver forstærket i mediebilledet	59
8.5 OPSAMLING	59
9 TID	60
9.1 GYMNASIEELEVERNES ERFARINGER MED TIDEN	60
9.1.1 En prioritering af tiden	60
9.1.2 At bruge al sin tid på skolearbejde	62
9.1.3 Et ønske om at bruge tiden anderledes	63
9.1.4 Et ønske om at være bedre til at disponere over sin tid	64
9.1.5 Fanget i et stærkt roterende hamsterhjul	66
9.1.6 Ressourcer hjemmefra gør, at man ikke føler sig (tids)presset	67
9.2 OPSAMLING PÅ TIDSLIGE OPLEVELSER OG ERFARINGER	68
10 FORHOLD, DER OGSÅ HAR EN BETYDNING FOR, HVORDAN TILVÆRELSEN OPLEVES	69
10.1 KARAKTERERNES BETYDNING	69
10.1.1 Karaktererne er nøglen til fremtiden	70
10.1.2 Hvis du ved, hvad du vil	71
10.1.3 Deltagelse giver points	72
10.2 KRAV TIL EGNE PRÆSTATIONER	73
10.3 KONKURRENCE BLANDT ELEVERNE	74
10.4 FORÆLDRENE'S FORVENTNINGER	75
10.5 OPSAMLING	77
DEL 4 FORANDRINGSPOTENTIALER	
11 DISKUSSION	79
11.1 EN PRÆCISERING AF STRESS	79
11.2 AT UNDERSØGE ET KOMPLEKST FÆNOMEN	80
11.3 TEORIENS BEGRÆNSNINGER	81
11.4 KARAKTERFRI KLASSER SOM MULIGT LØSNINGSFORSLAG	82
DEL 5 AFRUNDING	
12 KONKLUSION	85
13 PERSPEKTIVERING	87
14 LITTERATURLISTE	89
14.1 INTERNETKILDER	93
14.2 OVERSIGT OVER BILAG	94

Del 1

Introduktion

1 Indledning

*"(...) om jeg ender oppe på det 12-tal, det er kun mig selv,
der kan presse mig selv nok til at kunne gøre det."*
(Elevcitater, Bilag 8, l:417-418)

Hvad vil det sige at være gymnasieelev i vor tid? Hvilke udfordringer står eleverne overfor? Hvad forventes der af dem? Og hvad forventer de af sig selv? På TV2 kan man se dokumentarserien 'Drengene mod Pigerne', hvor man følger gymnasieelever fra Brønderslev Gymnasium. Eleverne forsøger på hver sin måde at leve op til både samfundets og egne forventninger om at klare sig godt i skolegangen og til eksamen, da jagten på høje karakterer er altafgørende for, hvilken uddannelse eleverne kan søge ind på efter studentereksamen (#1 TV2 2017). På diverse netaviser er det ikke usandsynligt at støde på følgende overskrifter: 'Over halvdelen af eleverne i gymnasiet har stress' (#2 DR 2014), 'Mor til gymnasieelev: Vores samfund skaber alt for mange stressramte unge' (#3 Kristeligt Dagblad 2016) samt 'Gymnasieelever stresser over karakterræs og CV-rytteri' (#4 NetAvisen 2015). Overskrifterne er blot et udpluk af mange lignende overskrifter, som florerer og rammer de danske netaviser i dag. Medierne tegner således et samlet billede af hårdtarbejdende (og stressramte) elever, som stræber efter tårnhøje karakterer for at imødekomme forestillingen og drømmen om det gode liv, den perfekte tilværelse, at blive optaget på drømmestudiet etc.

Det er ikke kun mediebilledet, som vidner om pressede og stressede gymnasieelever. Flere undersøgelser peger i samme retning. En elevundersøgelse fra 2013-2014 foretaget af Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS) belyser, at over halvdelen af de adspurgte elever er *pressede* ofte eller dagligt, hvor 18,9 % af eleverne tilkendegiver, at de dagligt føler sig presset, og 33,8 % af eleverne tilkendegiver, at de ofte føler sig presset (#5 DGS 2013-2014:14). Lektor, Anne Maj Nielsen, og ph.d. i pædagogisk psykologi, Laila Colding Lagermann, ved DPU har udgivet rapporten *Stress i gymnasiet* (2017), som belyser mistrivsel i gymnasieskolen, hvor de påpeger, at læring og trivsel i gymnasiet er truet af præstationspres, konkurrence og udbredt stress (Nielsen & Lagermann 2017:4). Tallene i rapporten er hentet fra *Ungdomsprofilen 2014* udarbejdet ved Statens Institut for Folkesundhed (SIF) ved SDU. De adspurgte elever skulle tilkendegive i et spørgeskema, hvor hyppigt stress forekom hos dem,

hvortil 12% af eleverne har sat sit kryds ved dagligt, og 39% af eleverne har angivet, at de ugentligt *føler sig stressede* (Bendtsen et al. 2014:42). Undersøgelserne giver dermed et indblik i, at gymnasieelever i dag *tilkendegiver*, at de føler sig henholdsvis pressede eller stressede i dagligdagen. Undersøgelserne fra DGS (2013-2014) og SIF (2014) er foretaget ud fra spørgeskemaer, hvilket i min optik kun belyser de unges oplevelse af pres og stress tilnærmelsesvis. Er de adspurgte elever bevidste om en konkret stresstilstand, når de sætter deres kryds i 'dagligt' i spørgeskemaet? Er eleverne virkelig stressede, eller er de "bare" pressede i deres gymnasietid? Og er det ikke helt normalt, at gymnasieelever i vor tid mærker et pres, høje krav og forventninger til dem, eller gør presset, de høje krav og forventningerne, at de er eller føler sig mere stressede og pressede, end hvad godt er? Ovenstående undersøgelser er ikke værdiløse, men resultaterne kan være vanskelige at fortolke, eftersom det kan være svært at få en konkret indsigt i og viden om, hvad de adspurgte elever lægger i at være presset og stresset, hvilket er et subjektivt anliggende, hvor ikke to mennesker er ens.

1.1 Problemfelt

Alligevel må der være noget om snakken, når flere og flere gymnasieelever tilkendegiver, at de mærker et pres og føler sig stresset i deres hverdag og skolegang. Malene Friis Andersen, post.doc og ansat ved Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø, og Svend Brinkmann, professor ved AAU, påpeger, at der er sket *"(...) noget afgørende nyt, når så mange mennesker oplever stress i disse år"* (Andersen & Brinkmann 2013:7). De taler endvidere om, at stress er "på alles læber" (ibid.), at stress er blevet "big business" (ibid.:16) og understreger; *"(...) at stress forekommer at være særdeles udbredt, og at massemediernes hyppige rapportering om dette i sig selv har en betydning for, hvordan mennesker fortolker det subjektive ubehag, de oplever fra tid til anden"* (ibid.:11). Dette følger op på mine indledende bemærkninger, da det antageligt er nemmere end nogensinde før for nutidens gymnasieelever at beskrive og begrunde ubehaget i tilværelsen som stressende, da de kan spejle sig i mediebildets beskrivelse af dem selv og deres aktuelle situation.

Der kan argumenteres for, at nutidens gymnasieelever befinder sig i en virkelighed samt er præget af de betingelser, som Ove Kaj Pedersen, professor ved CBS, plæderer for i *Konkurrencestaten* (2011). Han beskriver udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat, og

hvordan det nu er blevet skolens opgave at uddanne unge mennesker til fagligt kompetente individer med færdigheder, som gør dem i stand til at stå til rådighed for arbejdsmarkedet (Pedersen 2011:170). Selvom det altid har været skolens opgave at uddanne og sørge for fagligheden, så påpeger Pedersen, at udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat har medført, at skolen ikke længere har som primær opgave at danne den enkelte elev til at være borger eller deltager i et demokrati, men derimod at udvikle den enkelte elev til "soldat" i nationernes konkurrence (ibid.:172). Knud Illeris, professor emeritus ved DPU, påpeger, at konkurrencestatens funktionsmåder har "bivirkninger", der trækker i den direkte modsatte retning end det tilsigtede (Illeris 2014:10). Han pointerer, at konkurrencestaten lægger et stadigt stigende pres på befolkningen, og i virkelighedens verden er mennesker ikke altid styret af den form for økonomisk opportunisme, som konceptet om konkurrencestaten bygger på (ibid.:130). I foreliggende specialeafhandling vil jeg undersøge dette stigende pres, som tilsyneladende er et pres, gymnasieelever mærker og oplever i dagligdagen. Ifølge Illeris kan presset muligvis ikke undgås, da konkurrencestaten i dag er det grundlag, som styrer betingelserne for vores tilstedeværelse, hvor han fastslår, at vi som mennesker bliver nødt til at forholde os til de betingelser, vi er underlagt - og forsøge at frigøre os fra disse (ibid.:207).

I dag drejer det sig heller ikke længere om at klare sig godt i gymnasieskolen, men derimod, for mange elevers vedkommende, om at klare sig optimalt (Katznelson 2014:157). Nutidens gymnasieelever har forstået budskabet om, at gode karakterer er afgørende for at klare sig godt, men hvis det, at klare sig optimalt, svarer til en evig stræben efter 12-taller i alle fag på eksamensbeviset, er det ikke besynderligt, at flere gymnasieelever bukker under for presset. I konkurrencerepertoires logik er der kun én vinder og i takt med, at mange elever efterstræber at blive vinderen, stiger niveauet hos den laveste fællesnævner, hvilket for konkurrencestaten er positivt, men for det enkelte individ kan skabe grobund for udmattelse. Hvis kampen om de høje karakterer desuden fører til mistrivsel blandt eleverne, ender det i sidste ende med, at de modarbejder sig selv og deres intentioner, da mistrivsel modvirker lysten til læring og udvikling (Nielsen & Lagermann 2017:17). Heri ligger et paradoks, som synes væsentligt at undersøge nærmere, hvilket jeg vil forfølge i afhandlingen.

1.2 Problemformulering

Specialeafhandlingen udgør en besvarelse af følgende problemformulering:

Hvordan opleves tilværelsen som gymnasieelev i vore dage? Hvilke udfordringer møder eleverne i gymnasietilværelsen og i deres stræben efter et godt liv? Og i hvilket omfang er der tale om, at de føler sig stressede og pressede?

Tilværelsen som gymnasielev belyses i afhandlingen på baggrund af empirisk materiale, herunder deltagende observation i en gymnasieklasse samt enkeltmandsinterview med tre elever fra klassen. Empirien behandles ud fra en eklektisk psykologisk teoriramme, som primært trækker på betragtninger inden for kritisk teori og kritisk psykologi. Teorirammen er udarbejdet dels for at tilgodese problemfeltets kompleksitet, og dels for at imødekomme nogle af de begrænsninger, som ligger i det enkelte teoretiske perspektiv.

Jeg finder det væsentligt at fastslå, at jeg vurderer undersøgelserne fra DGS (2013-2014) og SIF (2014) overvejende kritisk. I min optik og ud fra mit videnskabsteoretiske og metodiske afsæt er det problematisk og bekymrende, at nutidens gymnasieelever *tilkendegiver*, at de oplever tilværelsen som stressende, og at medie billedet fastslår elevernes tilkendegivelse som værende en realitet. Jeg tager det ikke for givet, at eleverne *er* stressede eller pressede, og hvis man vil afklare, *om* eleverne *føler sig* stressede, må forskningen og undersøgelser herom udbygges, forbedres og gribes anderledes an, hvilket specialeafhandlingen er et bidrag til.

1.3 Nuværende forskning og specialets relevans

Elevundersøgelsen fra DGS (2013-2014) er baseret på 5489 elevers oplevelse af *pres* i hverdagen (#5 DGS 2013-2014). Undersøgelsen viser desuden, at det er piger samt elever fra 3. årgang, der hyppigst føler sig pressede (ibid.:15-16). Eleverne tilkendegiver en presset hverdag pga. mange lektier og afleveringer samt lange skoledage (ibid.:22). I undersøgelsen fra DGS (2013-2014) bliver eleverne spurgt ind til *et pres i hverdagen*, som i medie billedet er blevet forvandlet til *stress i gymnasietilværelsen*, hvilket følgende artikler (#2 DR 2014, #4 NetAvisen 2015) er eksempler på.

Ungdomsprofilen 2014 fra SIF (2014) er en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse om sundhedsadfærd, helbred og trivsel blandt 75.000 elever på danske ungdomsuddannelser (STX, HF og erhvervsuddannelser). Undersøgelsen betragtes som et øjebliksbillede og som den største af sin art i Danmark (Bendtsen et al. 2014:2), hvor de adspurgte elever bl.a. skulle tilkendegive, hvor ofte de føler sig *stressede*.²

Resultaterne fra *Ungdomsprofilen 2014* anvendes i rapporten *Stress i gymnasiet* (2017) fra Aarhus Universitet.³ Nielsen og Lagermann har også kvalitativt undersøgt, hvad der ligger til grund for stressoplevelsen, men det er væsentlig at påpege, at interviewpersonerne er udvalgt ud fra, om de *føler sig* eller *er* stressede, da de medvirkende elever i undersøgelsen blev tilbudt psykologsamtaler og gratis mindfulness kurser (Nielsen & Lagermann 2017:23-24). At forskerne bag rapporten peger på en markant udbredelse af stress blandt nutidens gymnasieelever skyldes muligvis, at deres hypoteser og antagelser er blevet bekræftet, idet de bevidst har udvalgt elever, som i forvejen har en oplevelse af at være stresset eller presset i tilværelsen. I forbindelse med udvælgelsen af afhandlingens respondenter har jeg bevidst *ikke* søgt interviewpersoner, som føler sig hverken pressede eller stressede. Det er en væsentlig overvejelse, at jeg ønsker at belyse *tilværelsen som gymnasieelev* – og hvad der ligger til grund for, *hvis* eleverne oplever en presset eller stresset tilværelse. Selvom undersøgelserne bidrager med at pege på væsentlige årsager og forklaringer på, hvorfor nogle elever har en oplevelse af *at være* eller *føle sig* stresset i gymnasietilværelsen, så berettiger det en nærmere undersøgelse af stressfænomenet blandt nutidens gymnasieelever, hvilket i min optik både kræver indsigt og viden herom samt dybdegående kvalitative undersøgelser, idet et psykisk fænomen som stress ikke kun kan belyses ud fra spørgeskemaundersøgelser. Specialets relevans og væsentlighed er derfor en kvalitativ praksisundersøgelse af *tilværelsen som gymnasieelev* – og i hvilket omfang tilværelsen opleves som stressende.

² Bemærk at der i undersøgelsen fra SIF (2014) spørges ind til *stress* frem for et *pres* som hos undersøgelsen fra DGS (2013-2014). Betegnelsen stress er kategorien, som forskerne bag undersøgelsen tilbyder respondenterne. I min optik kan der ikke sættes lighedstegn mellem oplevelsen af et pres og oplevelsen af stress i tilværelsen.

³ Nielsens og Lagermanns håndtering af undersøgelsen fra SIF (2014) muliggør en kritisk stillingtagen til deres undersøgelse, idet de ikke forholder sig til, *om* eleverne er stressede. De betragter resultaterne fra undersøgelsen hos SIF (2014) som en realitet, altså at halvdelen af eleverne *er* stressede.

1.4 Afgrænsning

Jeg er interesseret i at belyse *tilværelsen som gymnasieelev* - uafhængig af elevens køn. Forskning viser, at det kvindelige køn ofte er hårdest ramt, når snakken omhandler stress (Hutters et al. 2013:18, Skolverket 2006). Jeg er ikke interesseret i, hvorfor det i højere grad synes at være pigerne i gymnasiet, der giver udtryk for psykiske lidelser og problemer i tilværelsen, samt hvilke diskurser, der centrerer sig om køn, og jeg vil på baggrund af disse overvejelser afgrænse mig fra at betragte problemstillingerne ud fra et kønsteoretisk perspektiv.

Idet afhandlingen er en undersøgelse af, i hvilket omfang nutidens gymnasieelever føler sig presset og stresset i gymnasietilværelsen, hvori stress som psykisk lidelse endnu ikke er en anerkendt diagnose i de offentlige diagnosesystemer ICD-10 og DSM-IV (Andersen & Brinkmann 2013:7), kan det være vanskelig at sætte fingeren på, om eleverne overhovedet kan vurderes ud fra de eksisterende meningsforskelle af definitioner på stress. Det er ikke hensigten at vurdere eleverne ud fra kliniske betegnelser, men derimod at belyse og behandle elevernes oplevelser af tilværelsen ud fra forskellige perspektiver, som elevernes udsagn læner sig op ad. Derudover vil jeg heller ikke forholde mig til andre kliniske diagnoser for mistrivsel, såsom depression, angst og ensomhed på trods af, at en af interviewpersonerne beretter om tidligere ensomhed i gymnasietilværelsen (Bilag 7, l:80-82, 311-312). Heri afgrænser jeg mig fra at bruge *hele* det empiriske materiale og i stedet fremhæve *dele* af empirien.

Min undersøgelse har fundet sted i gymnasieskolen på tværs af forskellige undervisningsfag, men undersøgelsen favner ikke andre kontekster ej heller livet uden for skolen, hvilket kunne være givende i jagten på dybere indsigter og viden om tilværelsen som gymnasieelev, da tilværelsen inkluderer flere arenaer end blot elevernes daglige gang på gymnasieskolen.

2 Videnskabsteori og metodologi

I kapitlet vil jeg forholde mig til, hvordan de videnskabsteoretiske overvejelser og valg, samt metodiske overvejelser før, under og efter den empiriske undersøgelse, influerer på både udformningen af undersøgelsen og de konklusioner, jeg kan drage ud fra arbejdet med problemformuleringen.

2.1 En socialpsykologisk forståelsesramme

Afhandlingen indskrives sig i en socialpsykologisk forståelsesramme. Lektor ved KU, Gerd Christensen, fastslår, at individets psykologiske forhold vanskeligt kan forstås friholdt fra omgivelsernes indflydelse (Christensen 2002:157). Dvs. at gymnasieelevernes oplevelse af egen tilværelse ikke forstås isoleret set, men at omgivelserne, miljøet og samfundet spiller ind på oplevelsen af tilværelsen. Der er tale om et spændingsfelt, hvor socialpsykologien placerer sig mellem individuelle og sociale aspekter (ibid.:159). Den individuelle psyke forstås som under indflydelse af sociale og samfundsmæssige betingelser, men at også samfundet udgøres af individer (ibid.:157). Forholdet mellem individ og samfund betragtes som *"(...) et cirkulært eller dialektisk forhold, hvor individ og samfund gensidigt påvirker hinanden"* (Rasmussen 2011:394). Relationen mellem individ og samfund forstås, bliver til og udvikler sig i kraft af og i gensidig afhængighed af hinanden. Samfundet vil ikke betragtes adskilt fra den menneskelige erkendelse, og erkendelsesprocesser betragtes som konstruktionsprocesser (ibid.:399). Grundantagelsen udspringer både inden for kritisk teori og kritisk psykologi, hvilke videnskabsteoretiske retninger vil belyse afhandlingens problemstillinger.

2.1.1 To perspektiver til belysning af gymnasietilværelsen

Inden for socialpsykologien kan der anlægges en *psykologisk* og en *sociologisk* vinkel, hvor begge perspektiver implementeres i belysningen af tilværelsen som gymnasieelev. Den *psykologiske* socialpsykologi kan betegnes som et mikroperspektiv, hvor fokus ligger på individuelle processer som perception, følelser og personlighed og processernes sammenhæng med sociale faktorer (Christensen 2002:160). En *sociologisk* socialpsykologi kan beskrives som et makroperspektiv, hvis fokus er centreret omkring forholdet mellem individer og samfund, hvor der som forklaringsbegreb benyttes de sociale strukturer,

individet er en del af. Jeg forlader Christensens tankesæt, idet hun problematiserer en reduktionisme af perspektiverne, hvorved hun foreslår at anlægge en *interaktionistisk vinkel*⁴ ved at søge at begribe individet-i-samfundet (Christensen 2002:161).

I afhandlingen vil der overvejende forekomme et *kritisk teoretisk* perspektiv på tilværelsen som gymnasieelev, for at have blik for de samfundsstrukturer og betingelser, som eleverne lever og indretter tilværelsen efter, med i betragtningerne. Derudover vil et *kritisk psykologisk* perspektiv, også forekomme nødvendigt, for at opnå en forståelse af elevernes subjektive meninger og italesættelser af, hvordan det opleves at leve i samspil med andre mennesker i disse strukturer og betingelser. Ole Dreier, emeritus ved KU, påpeger, at det ikke er nok kun at have blik for de subjektive italesættelser af tilværelsen – man bliver nødt til at forholde sig til de samfundsmæssige strukturer, subjektet befinder sig i,⁵ og han argumenterer for, at begreber som subjektivitet og struktur bør udbygges inden for kritisk psykologi, da disse ikke kan forstås adskilt (Dreier 2006:5), hvilket er antagelser jeg vil forfølge i afhandlingen.

2.2 Kritisk teori

Kritisk teori opstod i begyndelsen af 1930'erne, og retningen udviklede sig ved *Institut für Sozialforschung* i Frankfurt am Main også betegnet Frankfurterskolen. Væsentlige skikkelser hos Frankfurterskolen er Theodor W. Adorno, Max Horkheimer m.fl., senere hen Jürgen Habermas, Axel Honneth og i skrivende stund Hartmut Rosa. Hver generations tænkere udgør heterogene teoridannelser og grundantagelser (Nielsen 2015:373), hvilke jeg ikke vil gå

⁴ Jeg udleder, at Christensens blik udfolder sig som værende socialkonstruktionistisk, hvilket blik jeg afgrænser mig fra at arbejde videre med i afhandlingen. De anvendte perspektiver i afhandlingen opererer i feltet mellem individ og samfund, og er optaget af den gensidige processering mellem de to størrelser, hvor tanker inden for socialkonstruktionismen udpeger sproget som et generelt medierede træk i processen.

⁵ Heri ligger en forståelse af, at den kritiske psykologi har sine begrænsninger i forhold til at inkludere samfundsmæssige strukturer i menneskets liv (Dreier 2006). Dreier udviser en kritik af den kritiske psykologis førende skikkelse Klaus Holzkamp (1927-95), hvis ærinde var, at give en samlet fremstilling af en teori om det individuelle menneskes liv som "totalsamfundsmæssigt formidlet". Betragtningerne forekommer utilstrækkelige i Dreiers optik og hans indvending lyder: "*Når struktur betragtes på et totalsamfundsmæssigt plan, lokaliseres den langt væk fra individets konkrete liv*" (ibid:4). Dreier opfatter ikke samfundsmæssig praksis som værende homogen, da den består af forskellige lokale kontekster koblet i en struktur af løbende samfundsmæssig praksis (ibid.:5).

dybere ind i. Overordnet vil jeg udlede, at hver generation på hver sin måde har formuleret en socialkritik, som peger på fremmedgørende strukturer i samfundet.

I afhandlingen vil jeg belyse og diskutere nutidige og væsentlige udviklingstræk i samfundet, som står i vejen for menneskelig udvikling, idet den kritiske teori har et emancipatorisk sigte, herunder et frigørende formål (Juul 2012:320). Kritisk teori orienterer sig efter *"(...) en frigørende erkendelsesinteresse, der vil skabe kritisk refleksion og selvrefleksion og således åbne horisonten for alternative muligheder og forandringsprocesser"* (Nielsen 2015:388). Hvilke samfundsmæssige strukturer og betingelser ligger til grund for, *hvis* gymnasieelever i dag *føler sig* presset og stresset i gymnasietilværelsen, og hvilke mulighedsbetingelser og forandringsprocesser har eleverne for frigørelse? Den tyske professor og sociolog, Hartmut Rosa, og lektor ved RUC, Rasmus Willig, tilhører begge den kritisk teoretiske skole, og de bidrager med at forklare dele af de samfundsforhold, der gør sig gældende for nutidens gymnasieelever, og som eleverne fører og former deres liv efter. Karl Marx understregede, at videnskabens opgave ikke blot er at forklare samfundet - formålet er også at bidrage til at forandre det (Juul 2012:321). Og hvorfor tale om en forandring? Det forekommer nødvendigt, idet de indledende problemstillinger knytter sig til antagelser om, at der tilsyneladende *eksisterer* samfundsmæssige udviklinger, som står i vejen for et vellykket og godt gymnasieliv. Heri ligger der en forestilling om, at der inden for en kritisk teoretisk tankegang *"(...) er en virkelighed 'derude', som videnskaben har til opgave at blotlægge og forklare"* (ibid.:319). Dvs. at den kritiske teori erkender en reel virkelighed,⁶ hvor der, ifølge undersøgelserne fra DGS (2013-2014) og SIF (2014), er elever som tilkendegiver, at de *er* eller *føler sig* stresset i løbet af deres gymnasietid. For at opnå viden og indsigt herom er det nødvendigt at trænge bag om overfladefænomenerne og samfundets ideologier (Juul 2012:319), hvilket jeg vil forfølge i afhandlingen i form af dybdegående empirisk arbejde på et gymnasium i Nordsjælland. Det empiriske materiale skal, ifølge professor ved AU, Henrik Kaare Nielsen, hele tiden være i dialog med de kritisk teoretiske refleksioner, hvorfor den kritiske teoretiske tilgang forstås som et *teoretisk refleksionsrum* (Nielsen 2015:373). De kritisk teoretiske antagelser vil i den

⁶ Idet, jeg erkender, at der eksisterer en reel virkelighed, arbejder jeg ud fra en realistisk ontologi. Jeg vil ikke forsøge at forklare virkeligheden, men derimod formulere en kritik af den sociale realitet, hvorved jeg bryder med positivistiske idealer om videnskabens objektivitet og neutralitet (Juul 2012:321).

konkrete undersøgelsespraksis tjene til *"(...) at kvalificere undersøgelsens problemhorisont, konceptualisere den konkrete problemstilling, bidrage til at identificere relevante analysetemaer i det empiriske materiale samt indplacere analysen i et større samfundsmæssigt og kulturelt perspektiv"* (Nielsen 2015:373-374). Kultur og samfund analyseres i et helhedsorienteret procesperspektiv, hvori analysen vil tage udgangspunkt i enkeltfænomenet, og samtidigt reflektere over relationen til helheden løbende i processen (ibid.:374). Men er det nok kun at tage udgangspunkt i elevernes erfaringer og oplevelser af tilværelsen? Vil der ikke forekomme ubevidste eller endnu-ikke-bevidste dimensioner i deres betydningsdannelse af tilværelsen? Tanker som disse har Nielsen beskæftiget sig med, hvortil han påpeger, at en sekulariserede, immanent-kritisk tilgang til kulturanalyse må forstås som en:

"(...) overordnet, integrerende besindelse på erkendelsens vilkår i den fuldbyrdede kulturelle modernitet, hvor opløsningen af de overleverede meningssikrende strukturer er så fremskreden, at vi ikke længere kan lukke øjnene for, at sikker erkendelse i klassisk forstand ikke gives."

(Nielsen 1993:21)

En forståelse af elevernes erfaringer og oplevelser kræver en *"(...) indgribende håndgemæng med realiteten. I praksis"* (ibid.). Løsningen bliver derfor en praksisundersøgelse af, hvordan det forholder sig hos eleverne. Der er ingen tvivl om, at kvalitative interviewundersøgelser kan være værdifulde til belysning af elevernes receptionsprocesser, men at udtalelserne kan have sine begrænsninger med hensyn til afdækningen af mulige skjulte, iboende dimensioner af sociale og kulturelle processer. Derfor suppleres interviewene med dydborende, teoretiske funderede indfaldsvinkler (ibid.:126). Jeg vil søge at favne og forstå de strukturer i samfundet, som eleverne er en del af, for netop at opnå viden og indsigt i, hvordan *enheden* (elevernes oplevelser og erfaringer) spiller sammen med *helheden* (det omgivne samfund), idet det inden for forståelsesrammen er via menneskets konkrete *processuelle* omgang med verden, at mennesket erkender samt oplever. Menneskets processammenhæng med det omgivende samfund medfører, at den menneskelige identitet ikke forstås som *"(...) en substantialistisk størrelse [eller] en uforanderlig 'kerne'"* (ibid.:23). Identiteten er hele tiden i bevægelse og under konstant forandring i forhold til det samfund, den tid, det klasserum, individerne befinder sig i og som præger betydningsdannelsen heraf.

2.2.1 Det normative udgangspunkt: Det gode liv

"(...) den mest lovende vej at gå for en samtidig version af den kritiske teori søges i en kritisk afprøvning af sociale praksisser i lyset af de sociale aktørers egne forestillinger om det gode liv."
(Rosa 2014:61)

Rosas teori har det gode liv for øje, hvor argumentet lyder, at subjekters handlinger og beslutninger altid er styret af enten bevidste og reflektive eller implicite og uarticulerede forestillinger om det gode liv (ibid.). Ud fra anskuelsen vil eleverne enten på et bevidst eller ubevidst niveau føre og forme tilværelsen ud fra forestillinger, der i deres perspektiv, udgør et godt og meningsfyldt liv. Ud af det empiriske materiale (Bilag 6, Bilag 7, Bilag 8) kan der udledes nogle generelle forestillinger, som interviewpersonerne *bevidst* gør sig om et godt gymnasieliv.⁷ Eleverne fremhæver bl.a. de sociale relationer til klassekammeraterne, som altafgørende for tilværelsen som gymnasieelev. Det sociale aspekt i tilværelsen er afgørende for, om eleverne trives (og dermed ikke mistrives), og at de på baggrund heraf har bedre forudsætninger for at klare sig godt fagligt. Derudover udgør forestillinger om et godt liv også, at eleverne på baggrund af STX-uddannelsen har mulighed for at søge ind på videregående uddannelser, og at de efterfølgende kan få gode jobs, som gør dem lykkelige. Man kunne derfor spørge sig selv om det gode liv ville være, hvis eleverne ved, hvilken uddannelse de vil søge ind på i fremtiden? Et sådant indtryk efterlader eleverne hos mig, og er muligvis forestillinger, som fremgår mere *ubevidst* hos eleverne (Bilag 6, Bilag 7, Bilag 8).

Det empiriske materiale peger på flere forhold omkring, hvordan gymnasietilværelsen *burde* være, men der er tilsyneladende også forhold og udfordringer, som spænder ben for forestillingerne om et godt liv. Disse modstridende forhold udgør, ifølge interviewpersonerne, en række udfordringer, idet de skal leve op til bestemte krav og bestemte tal, hvilket medfører et forventningspres. Derudover er en central udfordring at nå det hele i skolen, på den tid eleverne råder over, samt at eleverne har tid nok til at lave afleveringerne gode nok og tid til livet uden for skolen (Bilag 6, Bilag 7, Bilag 8). Ifølge undersøgelserne fra DGS (2013-2014) og SIF (2014) mistrives flere og flere elever, de føler sig ensomme, stressede etc., og desuden viser analyser at flere elever dropper ud af deres uddannelse (#6 AE 2010). Sammenlagt

⁷ Jeg er bevidst om, at jeg i afsnittet allerede er fortolkende. For at være tro mod det videnskabsteoretiske afsæt finder jeg det relevant at præsentere eksempler af elevernes forestillinger om et godt gymnasieliv.

tyder det på, at forestillingerne om et godt gymnasieliv er voldsomt under pres, idet der hersker nogle forestillinger om, hvordan tilværelsen *burde* være, men at der er diskrepanser forbundet med at leve gymnasietilværelsen derefter. Ifølge Nielsen betyder frigørelsen fra den fuldbyrdede kulturelle modernitets præmisser en udvikling af en realitetsdygtighed hos individet, hvor individet sætter sig i stand til at skelne og navigere i et modsigelsesfyldt kulturelt landskab, hvorved det træffer egne valg i bevidstheden om de mange principielle muligheder (Nielsen 1993:119). Mere negativt stemt ser det ud hos Rosa, idet han har en antagelse om, at de sociale betingelser undergraver individets evne til selvbestemmelse, hvilket reducerer dets potentialer for både individuel og kollektiv autonomi. De sociale betingelser bør derfor identificeres og ikke mindst kritiseres, idet de systematisk fratager individet muligheden for at realisere dets forestillinger om et godt liv (Rosa 2014:61-62). Når de sociale betingelser strukturelt bringer individet til at forfølge forestillinger om et godt liv, som det enkelte individ umuligt kan indfri ud fra selvsamme betingelser, må disse uoverensstemmelser være et primær mål for social kritik (ibid.:61). Kritisk teoris opgave er, at kritisere "fejludviklinger" i samfundet med henvisning til et begrundet normativt ideal (Juul & Pedersen 2012:22), hvilket er præstenteret i det ovenstående, og som behandles i afhandlingen set i lyset af de diskrepanser, som indtræffer i elevernes gymnasietilværelse.

2.3 Kritisk psykologi

Inden for kritisk psykologi fokuseres der på subjektets handleevne og handlegrunde i konkrete sammenhænge, og at subjektet i samspil med andre subjekter er med til at forme og forandre de samfundsmæssige betingelser, de er en del af (Schraube 2010:99). Det er ikke nok at begribe samfundsstrukturerne, eleverne er en del af, det er også nødvendigt at få et indblik i elevernes oplevelser og erfaringer med, hvad det vil sige, at være en del af strukturerne. Det er væsentligt at påpege, at det i afhandlingen ikke er hensigten at arbejde kritisk psykologisk, men at det forekommer nødvendigt at hente metodiske redskaber og begreber fra tilgangen.

2.3.1 Første-persons perspektivet

*"Det er kun ved at inkludere første-persons perspektivet,
at adgangen til menneskers virkelige tanker,
erfaringer og handlinger med verden bliver mulig."
(Schraube 2010:101)*

For at få indsigt i og en viden om, hvordan tilværelsen som gymnasieelev opleves, er det nærliggende at spørge eleverne, som anses som eksperter i eget liv og skolegang. Derfor vurderer jeg *første-persons perspektivet* som en særlig relevant tilgang til den viden, jeg søger. Hvem andre end eleverne ved, hvad det vil sige at befinde sig i netop deres situation. Professor ved RUC, Ernst Schraube, beskriver første-persons perspektivet som kendetegnede ved *jeg'ets blik*, som giver indblik i subjektets egne oplevelser, tanker og erfaringer (ibid.:93). En inkludering af menneskets subjektivitet kræver, at man indtager et første-persons perspektiv, og at forskning struktureres ud fra subjektets standpunkt (ibid.:92). Schraube pointerer desuden, hvordan et tredje-persons perspektiv ofte bliver identificeret med det objektive videnskabelige blik, hvilket forstås som *blikket udefra*, hvorudfra man kun kan tale om menneskets liv i en abstrakt og reduceret form (ibid.:92-93). Det essentielle i afhandlingen er ikke kun blikket udefra på tilværelsen som gymnasieelev, men derimod *blikket indefra*, hvilket første-persons perspektivet bidrager med.

Schraube argumenterer desuden for, at alle psykiske fænomener, f.eks. stress, er ontologisk subjektive og givet i modus første person, fordi de skal erfares af mennesket for at kunne eksistere. Hvis interviewpersonerne *føler sig* stresset, kan fænomenet kun være indirekte mærkbart og erkendelsesbart gennem meddelelser og subjektets sproglige ytringer (ibid.:97). Dreier argumenterer for, at psykologiske fænomener ikke kan begribes adækvat uafhængigt af de praksisstrukturer, som de forekommer i og forholder sig til (Dreier 2006:11). Om en stresset eller presset tilværelse forekommer hos eleverne eller ej, må i første omgang afgøres af dem. Men intentionen er også at have blik for *det ikke-italesatte* og *det ikke-refleksive* hos eleverne, at opdage og sætte fingeren på mønstre og samfundsmæssige forhold, som muligvis ikke er fremtrædende i elevernes fortællinger og refleksioner.

2.4 Sammenspil mellem de to videnskabsteoretiske retninger

Kritisk teoris og kritisk psykologis anvendelse i afhandlingen er tiltænkt at skulle supplere hinanden i den forstand, at de videnskabsteoretiske tilgange hver især har deres styrker og svagheder, og når den ene tilgang ikke længere kan være behjælpelig og tilstrækkelig, må den anden tilgang træde til. En sådan supplerings anbefaler Schraube, idet en forskningstilgang baseret på første-persons perspektivet *må* suppleres med andre tilgange, der faciliterer udforskningen af sociale og materielle tings "objektive" betydninger, hvorefter den opnåede indsigt refereres tilbage til subjektets første-persons perspektiv (Schraube 2010:101-102). Idet jeg undersøger mulige problemstillinger og diskrepanser i elevernes tilværelse, rejser det spørgsmålet om, hvordan psykologisk forskning kan overvinde den udbredte dikotomi mellem individ og samfund. Schraube hævder, at dikotomien kun kan overvindes ved at inkludere den subjektive dimension af menneskets liv (ibid.:93). Dreier plæderer for, at man også er nødt til at forholde sig til de samfundsmæssige strukturer, subjektet befinder sig i (Dreier 2006:3). Derfor vil jeg dels forholde mig til aktuelle og fremtrædende samfundsmæssige strukturer, eleverne befinder sig i og er en del af, hvor deres subjektive oplevelser af tilværelsen løbende filtrerer ind i et kritisk teoretiske refleksionsrum.

2.5 Teoretiske og empiriske overvejelser

I afhandlingen vil jeg belyse tilværelsen som gymnasieelev ud fra et elevperspektiv. Det betyder, at det empirien taler for, hvilke teorier der anvendes til forklaringer og uddybninger af elevernes oplevelser og erfaringer. Jeg inddrager derfor teori og litteratur i et omfang, som er med til at belyse og nuancere empirien. F.eks. synes Ina Kochs, Kirsten Grubes og Søren Østergaards betragtninger væsentlige at inddrage, idet deres forskning inden for ungdom, trivsel og mistrivsel på hver sin måde bidrager til større indsigt i genstandsfeltet.

Hartmut Rosas og Rasmus Willigs teorier anvendes til en dybere forståelse af det omgivende miljø og samfund. Ove Kaj Pedersens og Anders Petersens betragtninger udgør også en del af forklaringsrammen. Ydermere er Svend Brinkmann en væsentlig aktør, idet han forholder sig kritisk over for samfundets udvikling. Han har desuden forsket i psykiske lidelser, herunder stress, hvorfor hans (kritiske) betragtninger vil bidrage i forklaringerne herom. Derudover vil en dybere forståelse af stress inddrages af forskere, som har stor erfaring inden for området,

særligt Richard S. Lazarus og Susan Folkmanns studier, men også Kirsten Marie Bovbjergs, Malene Friis Andersens og Bo Netterstrøms forståelser implementeres i belysningen heraf. Endvidere vil jeg drage nytte af begreber fra kritisk psykologi til analyse af empirien, herunder begreber hentet fra Ole Dreier og Charlotte Højholt.

Empirien udgør deltagende observation i en 3.g klasse over tre undervisningsdage samt tre enkeltmandsinterview med elever fra klassen for at opnå indsigt og viden om genstandsfeltet. Jeg har en antagelse om, at fænomenet stress opstår i relationen mellem individet og det omgivende miljø, hvilket gør, at jeg finder det relevant at udforske individet ud fra dets eget standpunkt i verden samt erfaringer og oplevelser hermed. Derfor gør jeg metodisk brug af *første-persons perspektivet*, som Ernst Schraube præsenterer den. For at åbne op for elevernes aktuelle tilværelse og livsverden benyttes metoden *foto-elicitation* ved hvert interview, inspireret af retningslinjer fra Kim Rasmussen og Thomas Gitz-Johansen. Ved at lade eleverne tage billeder af tilværelsen og fortælle om oplevelserne hertil, er de selv med til at fremhæve væsentlige forhold i gymnasietilværelsen – uden at være styret af mine forskningsinteresser. Mine forskningsinteresser og spørgsmål inddrages senere under interviewet, hvilket betyder, at jeg interagerer, forhandler og udfordrer elevernes syn på tilværelsen.

En vurdering af de kvalitative metoders legitimitet er, at det er *min fortolkning* af elevernes udsagn, og det er *mit blik* under den deltagende observation i klassen, idet de observerede forhold opleves gennem *mine øjne* og dermed mine forskningsinteresser. For at få et greb om *elevernes perspektiver*, har jeg valgt at anvende foto-elicitation. Ydermere har jeg forholdt mig åbent og imødekommende over for forhold, eleverne vægter undervejs i interviewene. Min opfattelse er, at jeg med min tilstedeværelse i klassen, og måden, hvorpå jeg interagerer med eleverne, er med til at påvirke genstandsfeltet. Videnskabelige indsigter om genstandsfeltet skabes med andre ord mellem forsker og genstand, hvorfor jeg i næste afsnit ekspliciterer, hvad tilstedeværelsen i genstandsfeltet har haft af betydning for egen-genereret empiri.

2.6 Specialets udsigelseskraft

*"Sometimes we simply have to keep our eyes open
and look carefully at individual cases – not in the hope of proving anything,
but rather in the hope of learning something!"*
(Eysenck 1976:9 I: Flyvbjerg 2001:73)

Afhandlingen er et kvalitativt casestudie, idet observations- og interviewmaterialet udgør det empiriske materiale, som danner udgangspunkt for tilrettelæggelsen heraf. Professor ved University of Oxford, Bent Flyvbjerg, påpeger, at konkrete erfaringer opnås gennem nærkontakten med den studerede virkelighed og gennem feedback fra dem, man studerer (Flyvbjerg 2015:501). Afhandlingens erfaringer er *genereret* gennem den deltagende observation i gymnasieklassen samt i via interview med eleverne. Når jeg vælger at bruge betegnelsen *generering*, frem for eksempelvis indsamling af resultater, betyder det, at jeg med min tilstedeværelse må siges at være med til at påvirke feltet i større eller mindre grad, og jeg må derfor indtage en plads som *medskaber* af empirien, og idet jeg under interviewene har jeg betonet forhold, eleverne ikke nødvendigvis selv ville betegne som essentielle for tilværelsen. Derfor har jeg gennem forløbet bestræbt mig på at være eksplicit i mine forforståelser for at undgå, at mine subjektive opfattelser skulle få uhensigtsmæssig indflydelse på de opnåede resultater og ved metodisk at gøre brug af foto-elicitation.

Casestudiet er en grundig og detaljeret undersøgelse af et enkeltstående tilfælde, som genererer konkret og kontekstafhængig viden (Flyvbjerg 2001). Undersøgelsen er *et udsnit af virkeligheden*, og kan kun berette noget om, hvordan det forholder sig i den pågældende klasse og hos de adspurgte elever, som har været genstand for undersøgelsen. Undersøgelsens fund kan derfor *ikke* overføres til andre kontekster og/eller hos andre elever. Selvom det afgrænser muligheden for generalisering, er styrken ved undersøgelsen, at den producerede viden giver et nuanceret og detaljeret perspektiv på virkeligheden (ibid.:74-76). Denne viden er ikke værdiløs i videnskabelige sammenhænge, da de opnåede indsigter bidrager med viden i form af oplevede perspektiver på tilværelsen som gymnasieelev i vore dage, og hvilke udfordringer eleverne står overfor i dagligdagen.

3 Allerød Gymnasium

Afhandlingens empiriske materiale er genereret på Allerød Gymnasium (AG). Skolens mål er at støtte, motivere og udfordre skolens 775 elever samt sikre dem et uddannelsesmæssigt fundament, så de kan klare sig godt i de videregående uddannelser, hvor 78,80 % af eleverne ender i mellemlange eller lange videregående uddannelser (#7 AG). Disse tal stemmer overens med min kontaktpersons oplysninger om, at eleverne på AG ofte kommer fra ressourcestærke og velstillede familier, hvor forældrene typisk har en videregående uddannelse, hvorfor der ligger en forventning om, at deres børn videreuddanner sig i selvsamme retning (Bilag 1, l:129-130).

Det er værd at have med i sine betragtninger, hvor i landet undersøgelsen foretages. I bearbejdningen af empirien er jeg derfor opmærksom på, at elevernes sociokulturelle og socioøkonomiske baggrund kan have en betydning, *hvis* de føler sig presset og stresset i tilværelsen grundet forventninger til dem – eksempelvis hjemmefra. Havde undersøgelsen fundet sted andetsteds, og hvis eleverne kom fra mindre ressourcestærke familier, kunne man muligvis finde andre bevæggrunde for pressede elever.

3.1 Adgang til feltet

Min kontaktperson er en tidligere medstuderende fra RUC. Hun har fungeret som undersøgelsens *gatekeeper*, idet hun har givet mig adgang til feltet (Kristensen & Krogstrup 2015:132). Hun har godkendt, at jeg har foretaget undersøgelsen i hendes klasse med hendes elever. Klassen, som har været genstand for undersøgelsen, er udvalgt i samråd med hende, og fordi jeg fik samtidig adgang af klassens andre lærere til at følge undervisningen i klassen, hvilket betyder, at jeg har iagttaget eleverne på tværs af forskellige undervisningstimer. I den undersøgte klasse (3.a) går der 28 elever, 22 piger og 6 drenge. Inden undersøgelsen trådte i kraft, er tankerne bag afhandlingen samt tilstedeværelsen på AG blevet godkendt af rektor, Kirsten Schiellerup, som finder undersøgelsen relevant (Bilag 3)

4 Metodiske refleksioner

Jeg foretager empirisk kvalitativt arbejde for at kunne besvare problemformuleringen, og fordi jeg ikke vurderer de nuværende kvantitative undersøgelser fra DGS (2013-2014) og SIF (2014), omkring trivsel i gymnasieskolen, tilstrækkelige. Jeg ser flere problematikker forbundet med at spørge elever i en spørgeskemaundersøgelse, om de er stressede eller ej. Er eleverne virkelig stressede? Og hvordan definerer eleverne en stresset tilværelse? Hvordan kommer det til udtryk, og hvad skyldes ubehaget? Disse spørgsmål kræver dybdegående arbejde. Selvsamme tanker findes hos førende professor inden for stressforskning, Richard S. Lazarus (1922-2002), som påpeger, at mikroanalytiske fortællinger om personlige transaktioner siger mere om stress end storstilede og generelle undersøgelser, da disse mangler menneskelig indsigt (Lazarus 2006:225). Når et kompleks fænomen som stress undersøges, er det nødvendigt at spørge nærmere indtil, hvordan fænomenet forstås og opleves, end hvad tilkendegivelser i spørgeskemaundersøgelser kan bidrage med.

4.1 Metodevalg

Jeg kombinerer deltagende observation med interview for at få tilstrækkelig viden og indsigt i genstandsfeltet. Lene Tanggaard og Svend Brinkmann, professorer ved AAU, pointerer, at det er fordelagtigt at kombinere interviewforskning med andre undersøgelsesmetoder. En supplerende af de metodiske tilgange giver et skarpere blik for, dels hvad eleverne gør, og dels hvordan eleverne fortæller om, det de gør og oplever (Brinkmann & Tanggaard 2015:33). Suppleringen bidrager med en dybere forståelse samt et nuanceret indblik i tilværelsen som gymnasieelev.

4.2 Deltagende observation som forskningsmetode

Deltagende observation handler om at belyse og forstå menneskelige erfaringsprocesser, oplevelser samt det sociale livs karakteristika (Szulevicz 2015:84). Deltagerobservationer indebærer også, at der vil forekomme en social interaktion mellem forskeren og miljøet, der undersøges (ibid.:83). Måden, hvorpå jeg har figureret som deltagende observatør, har primært fremgået ved, at jeg har deltaget i klasseundervisningen som "fluen-på-væggen". I det

mulige omfang har der været en interaktion mellem eleverne og jeg, hvor jeg primært har spurgt ind til observerede forhold, og eleverne har haft mulighed for at spørge ind til tankerne bag specialet. Den deltagende observation skal forstås som en *tilstedeværelse* i klassen.

4.2.1 Argumentation for tilstedeværelse i gymnasieklassen

Lektor ved AAU, Thomas Szulevicz, er inspireret af amerikanske H. Russel Bernard omkring overvejelserne ved at foretage deltagende observation i sin forskning (Szulevicz 2015:86), betragtninger jeg er inspireret af.

Første argument ved at foretage deltagende observation er *at åbne feltet op*. Via en engageret deltagelse muliggøres en insider-viden om den observerende kultur, som ofte kan være vanskeligt tilgængelig ved andre kvalitative metoder (ibid.).

Ydermere er hovedformålet med den deltagende observation *at opbygge en relation til de observerede aktører* (ibid.). Tilstedeværelsen i klassen og en løbende interaktion med eleverne har betydet, at vi lærte hinanden bedre at kende, så begge parter har følt sig trygge i den efterfølgende interviewsituation, hvor eleverne antageligvis har været mere åbne og ærlige. Hensigten synes at have båret frugt, idet eleverne under interviewene virkede åbne og ærlige omkring deres aktuelle tilværelse. Ærligheden kommer eksplicit til udtryk i interviewene, f.eks. udtaler interviewperson 2: *"Jeg laver ikke lektier faktisk, det gør jeg ikke. Det har jeg bare totalt prioriteret ned, og det er virkelig sjældent faktisk, at jeg overhovedet kigger på det (griner). For at være ærlig"* (Bilag 7, l:121-123). At give udtryk for, at man som gymnasieelev ikke laver lektier er ikke velanset i en gymnasielærers øjne, da det forventes, at eleverne møder forberedt op til undervisningen. Desuden synes forholdet mellem mig, som universitetsstuderende, og interviewpersonerne, som elever, også at have været mindre autoritært, da vi havde opbygget et kendskab til hinanden grundet tilstedeværelsen i klassen.

Et tredje argument ved at foretage deltagende observation har været, at jeg ville være klædt bedre på til *at stille de 'rigtige' spørgsmål* ved de efterfølgende interview, da deltagerobservation giver et indblik i de normative og kulturelle koder, som hersker i de fleste fællesskaber (Szulevicz 2015:86) Jeg blev under tilstedeværelsen klar over, hvilken aktuel situation, eleverne befinder sig i. De havde to eksamensopgaver i AT og religion for, og terminsprøverne venter lige rundt om hjørnet, og inden længe skal de afslutte deres eksamener og dermed gymnasieuddannelse. Eleverne i den aktuelle periode har haft meget at

se til, mange afleveringer og prøver, hvori karaktererne er afgørende, da de ender på det afsluttende eksamenspapirer.

Ved at figurere som deltagende observatør i elevernes skolegang har jeg haft bedre forudsætning for at forstå, hvilke forhold og oplevelser de italesætter under interviewet. Derudover har jeg haft mulighed for at spørge ind til observerede forhold, som ikke oprindeligt var tiltænkt, men som jeg under observationerne blev opmærksom på og draget af. Som deltagende observatør *indfanges og adresseres forhold, som er utilgængelige ved hjælp af andre kvalitative metoder* (Szulevicz 2015:86). F.eks. vil der under et interview ofte blive italesat *reflekterede oplevelser*, hvorfor der vil være risiko for at ikke-reflekterede forhold og oplevelser overses. Der åbnes med deltagende observation op for at begribe *"(...) det ikke-italesatte, det hemmelige, det ikke-reflekterede"* (ibid.:87). F.eks. blev jeg opmærksom på, hvordan eleverne forhandlede om afleveringstidspunktet på en danskstil med deres lærer (Bilag 1, l:233-236). Forhandlingen italesatte de ikke og tillagde den ikke betydning under interviewene, før jeg bragte observationen i spil. Forhandlingen kan dog alligevel ses som essentiel for eleverne, idet de ved at forhandle om afleveringsdatoen må siges bedre at kunne overskue og overkomme de mange afleveringer i skolegangen.

Med tilstedeværelsen i klassen er jeg bevidst om, at hvad der udspiller sig heri, muligvis er anderledes end under normale omstændigheder (Szulevicz 2015:90), på trods af at eleverne gav udtryk for, at jeg oplevede klassen, som den normalt ville tage sig ud (Bilag 1, l:387-392), hvilket også blev bekræftet af min kontaktperson (ibid.:l:22).

4.3 Interview som forskningsmetode

"Når vi interviewer mennesker, gør vi det typisk for at få adgang til at høre om deres oplevelser af forskellige fænomener i deres livsverden."
(Brinkmann & Tanggaard 2015:31)

Ovenstående citat er rammesættende for, hvorfor jeg har valgt at foretage interview. Brinkmann og Tanggaard pointerer, at interviewet formentlig repræsenterer *"(...) den mest udbredte tilgang i kvalitativ forskning"* (ibid.:29), og at interviewet i dag er *"(...) blevet en meget almindelig måde at opnå viden om menneskers livssituation, deres meninger, holdninger og oplevelser"* (ibid.). Jeg har foretaget enkeltmandsinterview, da interviewformen ligger i

forlængelse af problemformuleringen og det videnskabsteoretiske afsæt, hvor de subjektive oplevelser kommer til sin ret, hvorimod der vil være noget andet på spil, hvis jeg foretaget f.eks. fokusgruppelinterview, hvor det er den sociale interaktion, der er kilden til data (Halkier 2012).

4.3.1 Foto-elicitation

*"Det er de indtryksfulde sansninger, oplevelser
og erfaringer fra forskellige steder, i forskellige rum,
med forskellige følelsesstemninger, som får os til at fotografere."*
(Rasmussen 2004:46)

Det essentielle i afhandlingen er første-persons perspektivet, herunder *elevperspektivet*, hvor jeg har valgt at benytte metoden foto-elicitation under interviewene. Foto-elicitation går ud på, *"(...) at forskeren interviewer en informant – ikke ud fra en på forhånd udviklet interviewguide, men med afsæt i et eller flere fotografier fra et miljø, som informanten kender til, og som forskeren gerne vil vide noget om"* (Gitz-Johansen & Rasmussen 2008:15). Jeg spurgte eleverne under tilstedeværelsen i klassen, om de ville tage nogle billeder, som *de* mener karakteriserer tilværelsen som gymnasieelev (Bilag 1, l:148-150). Eleverne havde derfor et par dage til at reflektere over, hvilke billeder de ville tage, og de havde derfor reflekteret over tilværelsen som gymnasieelev, inden interviewene fandt sted. Elevernes billeder blev implementeret i starten af interviewene - både for at åbne op for en god dialog og for at belyse elevernes perspektiv på tilværelsen.

4.3.2 Et autentisk indblik i elevernes livsverden

Ingen forskningsinterview er neutrale, da de altid vil være bestemt af forskerens dagsorden (Brinkmann & Tanggaard 2015:37). Jeg har antagelser og forestillinger om, hvad det vil sige at være gymnasieelev, og jeg har en dagsorden for, hvilke forhold jeg ønsker at kaste lys over i tilværelsen som gymnasieelev. Men foto-elicitation har sin styrke ved at bringe elevernes eget perspektiv i spil, og lade min dagsorden være i baggrunden for en kort stund. Kim Rasmussen, lektor ved RUC, argumenterer for, hvorfor metoden er særlig brugbar og anvender ofte metoden i flere forskningssammenhænge, hvori han er inspireret af fænomenologien til at

opnå indsigter om den menneskelige livsverden.⁸ Han påpeger, at når der i en interviewsammenhæng trækkes på menneskelige beskrivelser og beretninger ud fra egne fotos, resulterer det ofte i et frugtbart fokus, der for forskeren kan medvirke til indsigt og nuanceringer i menneskelige oplevelser. Kombinationen og sammenkædningen af det visuelle materiale og det verbale bidrager til dybde, indsigt og øget forståelse (Rasmussen 2004:47) og i mit tilfælde viden om tilværelsen som gymnasieelev, hvilket er første væsentlige kriterium i valget om at bruge foto-elicitation. Dernæst er beretninger, som udspringer af et foto, en særlig nem måde at ytre sig i gennem for eleverne, da påstanden er, at ethvert foto indeholder en fortælling (ibid.:46-47). Et andet argument ved at inddrage foto-elicitation i interviewene er, at når billeder undersøges sammen, aflastes eleverne for "trykket" ved at være i fokus for mine spørgsmål. Eleverne guider mig gennem billedernes indhold, og de behøver ikke at føle, at de åbenbarer fortroligheder (Gitz-Johansen & Rasmussen 2008:16). Et tredje argument er, at billederne viser, at der eksisterer andre væsentlige og betydningsfulde forhold i elevernes livsverden – forhold, som jeg ikke kender til eller er bevidst omkring.

Argumentet om at bruge foto-elicitation er, at der åbnes op for elevernes oplevelser, som naturligvis ikke fremgår i interviewguiden, men som er oplevelser, som synes relevante at spørge nærmere indtil, da det er elevernes perspektiv på gymnasietilværelsen som er essentiel for undersøgelsen. Metoden bidrager desuden med, at "det personlige" sættes i fokus (ibid.), hvorfor etikken i metoden er særledes vigtig. Jeg gjorde eleverne opmærksomme på hensigten med metoden, inden de dernæst vurderede, om de ønskede at deltage i interviewene med afsæt i deres billeder (Bilag 1, l:148-151). Af etiske grunde har jeg derfor ikke vedlagt elevernes billeder, men jeg har derimod beskrevet indholdet på disse (Bilag 2).

4.3.3 Et semistruktureret interview på trods af

Jeg har valgt, at interviewene også skal bære præg af en semistruktureret interviewform på trods af intentionerne hos foto-elicitation om, at det er fotografierne, som guider og ikke en interviewguide. I interviewguiden (Bilag 4) har jeg udformet anliggender, jeg mener er væsentlige at få belyst. Fremgangsmåden ved udførelsen af interviewene drager paralleller til

⁸ Rasmussen henter bl.a. inspiration til foto-elicitation hos de amerikanske antropologer John og Malcolm Collier (1986) i *Visual Antropology. Photography as a Research Method*.

tankerne bag professor ved KU Bente Halkiers *tragtmodel*, hvor interviewet starter åbent og slutter mere styret. Via fremgangsmåden bliver det muligt både at give plads til elevernes perspektiv, og samtidig er jeg sikker på at få mine forskningsinteresser belyst (Halkier 2015:142).

Det semistrukturerede interview forstås som en vekselvirkning mellem egne spørgsmål og elevernes svar (Brinkmann & Tanggaard 2015:36) og efterlader også plads til impulsive spørgsmål og samtaleemner, der som oftest er et resultat af, at der følges op på elevernes svar i interviewsituationen (ibid.:38). Jeg ser dette som en mulighed for at få dybere indsigter i elevernes konkrete oplevelser. Jeg stiller derfor åbne spørgsmål, for dernæst at følge op på de oplevelser eleverne selv tillægger betydning. F.eks. beskriver interviewperson 1 stress som en *"ond spiral"* (Bilag 6, l:165), hvilket svar jeg forfølger, idet jeg ønsker en dybere forståelse af tankerne bag udtrykket, hvilket har bidraget med yderligere interessante indsigter.

4.3.4 Interviewguide

I interviewguiden (Bilag 4) har jeg udarbejdet en række overordnede temaer, som synes væsentlige i forhold til egne erkendelsesinteresser samt teorivalg: *trivsel og mistrivsel, et tidsligt aspekt, pres og stress samt skyldfølelse*.⁹ Derudover har jeg antagelser om, at en række forhold spiller ind på elevernes oplevelse af at føle sig presset/stresset i gymnasietilværelsen. Forestillingerne udgør *karakterer*, herunder det konkurrencemæssige aspekt og karakters betydning for den enkelte elev, samt sociale relationer, herunder *forældre og kammerater* (Bilag 4). De ovenstående temaer har til formål at sikre, at interviewene kredser om egne antagelser om elevernes tilværelse. Det interessante under alle tre interview var, at mange af de ovenstående temaer blev belyst af eleverne selv allerede under præsentationen af deres billeder, og det forekom derfor naturligt i løbet af interviewene at referere tilbage til fortællingerne til billederne, for derefter at spørge nærmere indtil forhold, som fremgik i interviewguiden. Af denne grund har interviewguiden således ikke været styrende for interviewene - den har nærmere fungeret som en rettesnor for dialogen.

⁹ Følgende kategorier er jeg nået frem til ved at nærstudere undersøgelserne fra DGS (2013-2014) og SIF (2014) og forskning (Nielsen & Lagermann 2017), samt teoretiske begreber, som synes anvendelige til belysningen af tilværelsen som gymnasieelev.

4.3.5 Interviewet er en interaktion

Interviewene er en aktiv interaktion, som leder til socialt, forhandlede, kontekstuelte baserede svar, og jeg er bevidst om, at bestemte spørgsmål medkonstruerer bestemte svar (Brinkmann & Tanggaard 2015:30) Jeg har derfor gjort mig en række overvejelser omkring, hvordan jeg skulle henvende mig til eleverne, idet interaktionen er afgørende for den viden, jeg opnår (ibid.:33). Når jeg spørger eleverne om følgende: *"Der har været skrevet og talt meget om stress i gymnasierne de sidste år. Hvad er din oplevelse med det?"* (Bilag 4), er jeg med til at konstatere, at der hersker nogle diskurser om, at gymnasieelever *er* stressede. Jeg er derfor bevidst om, at jeg også er medskabende i de oplevelser, eleverne italesætter og sætter ord på, hvor disse konstrueres i et dialogisk samspil, og at jeg i den optik vil være med til at påvirke svarene og dermed resultaterne. Via dialogen og dermed interaktionen vil begge parter altså ikke kunne undgå *at påvirke* eller *blive påvirket* (Darmer & Nygaard 2005:28). Interaktionen betyder, at fænomenet stress også kan siges at være noget, som udvikles socialt, skabes og italesættes i et socialt samspil mennesker imellem. F.eks. fremgår det tydeligt, hvordan vi i et samspil forhandler om, hvordan eleverne sætter ord på egne oplevelser og beskrivelser af tilværelsen undervejs i interviewene, hvilket uddybes i kap. 8.2.1

4.3.6 Udvalgelse af interviewpersoner

Det vigtigste kriterium for udvælgelse af interviewpersoner var, at eleverne selv ønskede at deltage i interviewet med afsæt i egne fotos. Flere af klassens elever ønskede at deltage (Bilag 1, l:151-152), og jeg kunne frit vælge mellem, hvilke elever, der skulle udgøre det empiriske materiale. Jeg rådførte mig med min kontaktperson om, hvilke elever, der kunne være relevante interviewpersoner i forhold til egne forskningsinteresser (ibid.:131-133). Valget faldt på én af de elever, hun foreslog. Et andet kriterium var, at eleverne havde mere end et års erfaring i gymnasiet. Interviewpersonerne har desuden alle psykologi som valgfag, hvor de har beskæftiget sig med stress (ibid.:122-123), og de har derfor en referenceramme, når snakken omhandler stress. Desuden synes jeg det ville være interessant at få både piger og drenges perspektiv på tilværelsen i gymnasieelev, særligt da undersøgelser påpeger, at der er stor forskel på at føle sig stresset og presset i gymnasiet afhængig af dit køn (Hutters et al. 2013, Skolverket 2006).

Specialeafhandlingens empiriske materiale udgør, udover observationsnoterne, følgende tre informanternes oplevelser, erfaringer og perspektiver på tilværelsen som gymnasieelev:

- **Interviewperson 1: Ali, 18 år, bor i Allerød (Bilag 6).**
- **Interviewperson 2: Ina, 18 år, bor i Allerød (Bilag 7).**
- **Interviewperson 3: Mia, 19 år, bor i Allerød (Bilag 8).**

Navnene på eleverne, lærere og klassen er anonymiseret.

Rammesætning

5 Stress og samfund

I kapitlet vil jeg præsentere fænomenet stress, samt hvordan fænomenet ud fra en kritisk teoretisk og kritisk psykologisk tilgang vil iagttages.¹⁰ De forskellige anskuelser vil løbende inddrages i analysen og diskussionen af det empiriske materiale. Ydermere vil jeg teoretisk rammesætte, hvilket nutidigt samfund, eleverne er en del af, og på baggrund heraf vil jeg have en bedre forudsætning for at forstå og begribe elevernes oplevelse af tilværelsen.

5.1 Teoretiske betragtninger af stress

Googlesøgningen 'Hvad er stress?' var i 2012 på top ti-listen over de mest googlede spørgsmål i Danmark (Andersen & Brinkmann 2013:7). Det vidner om, at der hersker en generel rådvildhed med hensyn til at forstå og begribe fænomenet. Grunden til at jeg betegner stress som et *fænomen* er i forlængelse heraf, samt at der til manges overraskelse endnu ikke findes en officiel definition af stress, som behandlere, konsulenter eller forskere kan blive enige om (ibid.). Stress er et komplekst fænomen, og svaret på en betegnelse afhænger af, hvem man spørger. Ifølge Brinkmann er stress et mangesidet begreb og kan ikke forstås udtømmende ud fra et enkelt fagligt perspektiv (Brinkmann 2013:75). Samme forståelse deler tidligere lektor ved DPU, Kirsten Marie Bovbjerg (1963-2012), som påpeger, at stress skal forstås som et begreb, der kan fortolkes ud fra forskellige perspektiver (Bovbjerg 2011:44).

Historisk har stressbegrebet transformeret sig fra et være et fysiologisk begreb til at være et psykologisk begreb, hvor Lazarus teori i *Stress, Appraisal and Coping* (1984) har haft en væsentlig betydning for udviklingen (Brinkmann 2013:82-83). Lazarus og Folkmann definerer stress således: "*Psychological stress is a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being*" (Lazarus & Folkmann 1984:19). Stress opstår i deres forståelse i relationen mellem personen og miljøet. Dernæst tillægges *det subjektive* betydning, idet individet *vurderer* de miljømæssige belastninger, som individet "udsættes" for, som det ikke kan overkomme, og som ligger til grund for oplevelsen af stress. Hvis de

¹⁰ På K1 i Psykologi på RUC jeg har i en eksamensopgave betragtet fænomenet stress ud fra en kritisk teoretisk og kritisk psykologisk tilgang, hvilket inddrages i kapitlet.

miljømæssige belastninger overstiger personens ressourcer, er det til fare for individets velbefindende. Dvs. at det bliver det enkelte individs vurdering, som er afgørende for udviklingen af stress (Lazarus 2006:53). Ud fra disse betragtninger vil individet typisk vende "problemet" indad, så det ikke er de samfundsmæssige betingelser, der skal ændres, men derimod det stressramte individ - og på baggrund heraf kan det udledes, at individet passiviseres. De subjektive betydninger vil også være fremtrædende i første-persons perspektivet, dog vil de subjektive erfaringer og oplevelser sættes i relation til det omgivende samfund, som har betydning for oplevelserne.

Inden for en kritisk teoretisk betragtning vil oplevelsen af stress ligeledes opstå i relationen mellem individet og miljøet, hvor kritisk teoretiske teoretikere først og fremmest vil studere og fokusere på samfundsmæssige betingelser og strukturer, der ligger til grund for den individuelle oplevelse af stress. Man vil herunder antage, at individet er genstand for ydre påvirkninger. Når Rosa fastslår, at *"(...) moderne samfund bliver styret, koordineret og behersket gennem et stramt og strikt tidsregime"* (Rosa 2014:12), hvori subjekter *"(...) bliver styret, behersket og undertrykt af et mere eller mindre usynligt, afpolitiseret, upåagtet, under-teoretiseret og uartikuleret tidsregime"* (ibid.), kan man argumentere for, at individerne, ifølge ham, er *underlagt* samfundsmæssige strukturer og betingelser. I dette perspektiv vil man kunne udlede, at stressede gymnasieelever ikke vil kunne ændre eller forandre de samfundsstrukturer og betingelser, de er en del af. Rosa efterlader hverken plads til den subjektive dimension eller et såkaldt forandringspotentiale. I afhandlingen forstås forholdet mellem individ og samfund som et dialektisk forhold, hvori dimensionerne bliver til og udvikler sig i kraft af og i gensidig afhængighed af hinanden (jf. 2.1), hvor individet er med til at påvirke, ændre og skabe den virkelighed, det befinder sig i. Andre kritisk teoretiske teoretikere (f.eks. Peter Olsén, Christian Clausen) forholder sig til et forandringspotentiale, idet de metodologisk opererer med aktionsforskning.¹¹ Metoden er optaget af et kollektiv af menneskers ønsker, samt hvordan en gruppe af mennesker kan foretage ændringer i samfundet (Olsén & Clausen 2000). Dvs. at det enkelte menneske kan være med til at ændre egne vilkår og betingelser og dermed forandre verdenen, men det kræver en kollektiv proces – og ud fra Nielsens vurderinger kræver det også en realitetssans hos individet (Nielsen

¹¹ Jeg vil ikke gå dybere ind i en diskussion af aktionsforskning, men forholde mig til, at der hos f.eks. Olsén opereres med metoden som en forandringsdimension af det menneskelige liv.

1993:119). Der anlægges hos disse tænkere et forandringspotentiale, idet individet har mulighed for at påvirke de samfundsmæssige strukturer.

Inden for en kritisk psykologisk tilgang vil stressfænomenet betragtes anderledes. Forskere (f.eks. Schraube, Dreier) inden for kritisk psykologi vil først og fremmest studere subjektets *handleevne* i de sammenhænge, kontekster og situationer, som subjektet indgår i og er en del af. Handleevnen er essentiel hos den kritiske psykologi, idet "(...) *the essential factor that makes a person a person is the ability to act*" (Schraube 2009:298). Ud fra et kritisk psykologisk perspektiv er subjektet aktivt handlende og har brug for handlerum. Hvis handleevnen begrænses, eller handlerummet bliver restriktivt, kan det have betydning for, om subjektet udvikler stress. Derudover vil tilgangen ikke studere det enkelte subjekts problemer isoleret, hvis det f.eks. føler sig stresset, men vil derimod tage udgangspunkt i de sammenhænge og situationer, subjektet befinder sig i (ibid.:302), hvori stress kan opstå.

Kritiske psykologer vil desuden hævde, at subjektet befinder sig i en verden, der består af modsætningsfyldte betingelser, hvilket både udvider og hæmmer subjektets mulighed for at handle og deltage i verden (Dreier 1999:82). Den kritiske psykologi bygger også på en dialektisk sammenhæng mellem samfund og individ som gensidigt konstituerende, hvor mennesker selv er med til at opretholde og forandre verdenen, men de bliver også formet af de samfundsmæssige betingelser. Heri ligger der et forandringspotentiale, idet retningen beskæftiger sig med, hvordan subjektet i samspil med andre subjekter, gennem handlinger og deltagelse, kan være med til at forandre og skabe en ændring i tilværelsen (ibid.). Fra et kritisk psykologisk perspektiv vil en stresset gymnasieelev ikke være påvirket af de samfundsmæssige strukturer og betingelser i samme grad, som Rosa hævder, da subjektet med sin deltagelse kan være med til at ændre egne betingelser for at handle i verden.

5.2 Mennesket i samfundet, samfundet i mennesket

I Nielsens optik vil menneskets erkendelse anskues som et *praksisforhold* med omverdenen og som en konstant pågående proces (Nielsen 1993:19). Individet handler hele tiden i verden, hvilket producerer nye erfaringer, som leverer materiale til nye erkendelser, som foranlediger ny, forandret handlen (ibid.:19-20). Individet *producerer* dets erkendelse af et konkret stof i et konstant, dialektisk samspil med omverdenen på det givne historiske tidspunkt (ibid.:20).

Ifølge Rosa er menneskets selvopfattelse baseret på dets handlinger, erfaringer og relationer i forhold til, hvordan mennesket er placeret, og hvordan det placerer sig, i den sociale og spatio-temporale verden, hvor identiteten og selvopfattelsen afhænger af de kontekster, mennesket bevæger sig i (Rosa 2014:111). Ifølge Rosa opstår et fremmedgørende aspekt hos mennesket, idet mennesket ikke synes at være i stand til at integrere disse kontekster i egne erfaringer og handlinger. Mennesket vil derfor føle sig fremmedgjort, hvilket kan resultere i udmattelse af selvet, udbændthed eller depression (ibid.). Rosas teori synes relevant at arbejde videre med, idet han identificerer et fremmedgørende aspekt hos mennesket, hvilket kan give ny forståelse af den stigende tendens til stress blandt gymnasieelever.

5.3 Hartmut Rosa

Rosa beskæftiger sig med et tidsligt og fremmedgørende aspekt og et accelererende samfund, hvori hans analyser viser, at den øgede hastighed i flere af livets facetter i den vestlige verden medfører, at mennesket føler sig fremmedgjort i det omgivende accelererende samfund (Willig 2014:7-8). Rosa fastslår, at tidligere klassikere (Durkheim, Weber m.fl.) har været motiveret af accelerationsprocesserne, som de blev vidne til i moderniteten, men at sociologien ikke har været tidsligt orienteret, hvilket han vil forsøge at tilvejebringe (Rosa 2014:18-19).

Rosas beskrivelse af nutidige forhold og tendenser i samfundet bidrager i analysen af, hvordan højhastighedssamfundet, acceleration samt fremmedgørelse har indflydelse på elevernes handlingsmønstre samt oplevelsen af at føle sig stresset og presset. F.eks. giver Mia og Ina eksplicit udtryk for, at de ikke kan nå det hele, på den tid de har (Bilag 8, l:168-169, Bilag 7, l:158), hvilket er udtryk for, at de føler, at de mangler tid i hverdagen. Udtrykkene stemmer overens med Rosas påstand om, at tid i det senmoderne samfund er blevet en mangelvare (Rosa 2014:26).

5.3.1 Et accelererende samfund

Hvilke forhold gør sig gældende, siden Rosa taler om et accelererende samfund? Det, som accelererer i samfundet, er ifølge Rosa, en acceleration af både livets hastighed, af historien, af kulturen, af det politiske liv, af samfundet - og ligefrem af tiden selv (ibid.:19). Selvom en klokke time altid udgør en klokke time, så vil tidens 'indre varighed' være et flygtigt og

subjektivt fænomen, idet tidens hastighed opleves forskelligt fra person til person, og Rosa peger på, at nutidens individer ofte oplever, at tiden forsvinder mellem fingrene på dem (Petersen 2015:79). Rosas analyser viser, at det er teoretisk forsvarligt og empirisk holdbart at konstatere, at samfundet *accelererer*, samt at de vestlige samfund forstås som *accelerationssamfund* (Rosa 2014:20).

5.3.2 Teorien om social acceleration

Rosa opererer med tre kategorier inden for den sociale acceleration: Teknologisk acceleration, acceleration af social forandring samt acceleration af livets tempo (ibid.). Jeg forholder mig ikke til den teknologiske acceleration, da jeg vurderer, at den ikke har synderlig relevans i analysen af det empiriske materiale.

Accelerationen af social forandring betegnes som accelerationer af selve samfundet og forstås som en *mangel på stabilitet* i den sociale verden, idet sociale konstellationer og strukturer samt adfærds- og orienteringsmønstre er blevet ustabile og flygtige (ibid.:22). Rosa henter støtte for sin tese hos tænkere såsom Zygmunt Bauman, Richard Sennett, Ulrich Beck og Anthony Giddens, som hver især påpeger, hvordan den institutionelle stabilitet generelt er aftagende i det senmoderne samfund (ibid.:25). Den kontinuerlige sociale forandring af samfundet og dets strukturer medfører, at individet konstant må være omstillingsparat, og at det hele tiden skal forny sig.

Accelerationen af livets tempo er den mest presserende sociale acceleration af det moderne samfunds epidemiske tidshunger, hvor de sociale aktører i stigende grad føler, at de er i tidsnød, og at tiden er knap (ibid.:26). De accelererende processer og det forøgede livstempo betragtes ud fra en *subjektiv* og *objektiv* tilgang. Den objektive tilgang indebærer 1) at gøre flere ting på mindre tid og 2) at gøre flere ting på en gang. Ved den subjektive tilgang vil accelerationen af livets tempo kunne iagttages i form af personens oplevelse af tid, hvilket det empiriske materiale senere i kap. 9 vil belyse. Accelerationen vil få folk til at opfatte tiden som en mangelvare, *føle sig* stressede og forjagede samt underlagt et stort tidspres (ibid.:27).

5.3.3 Mekanismerne bag accelerationen

Ifølge Rosa er der accelererende forhold og tendenser i samfundet, som har en større eller mindre indflydelse på individet. For at opnå en dybere forståelse af, hvorfor der forekommer

en markant øget hastighed i mange af sociallivets facetter, peger Rosa på *drivhjulene* bag den sociale acceleration. Disse udgør *en social motor*, herunder et konkurrencemæssigt aspekt, og *en kulturel motor*, herunder løftet om evigt liv. Rosa udpeger konkurrencelogikken som den centrale drivkraft (Rosa 2014:36), idet den kapitalistiske ånd og økonomiens principper for profit er afgørende for måden, hvorpå individet praktiserer flere af livets forhold. F.eks. er arbejdskraft og forbrug centrale komponenter i *konkurrencesamfundet* – hvor nutidens elever ligeledes skal dygtiggøre sig i samfundets tjeneste. Den sociale acceleration er derfor en logisk konsekvens af et konkurrencebaseret, kapitalistisk markedssystem (ibid.:33), hvor et afgørende princip er *præstation*. Individet skal præstere, og det skal helst præstere bedre end sine konkurrenter – og helst inden for en kortere tidsramme (ibid.:35).

Men de sociale aktører er ikke hjælpeløse ofre i en accelererende verden, som de ikke selv kan styre, og her kommer den kulturelle motor ind i billedet. Mennesket er rettet mod verdens tilbud og muligheder, idet mennesket skal realisere så mange som muligt af de utallige muligheder, som verden har at tilbyde, og som det ofte får fortalt er mulige at realisere. Problematikken ligger i, at det aldrig kan være muligt at realisere alle mulighederne i den enkeltes liv (ibid.:36), ligegyldigt hvor hurtigt eller effektivt livet leves. Menneskets største tragedie må derfor være: at føle sig fanget i et stærkt roterende hamsterhjul, hvor det hungre efter liv og mere tid og derfor bliver frustreret. Rosa hævder afslutningsvis, at den sociale acceleration i de moderne samfund ikke længere behøver ydre drivkræfter, men nu har forvandlet sig til et selvkørende system (ibid.:38).

Rosa forholder sig til decelerationsprocesser i accelerationssamfundet (ibid.:41-46). Han peger på, at decelerationsprocesserne ikke er reelle modkræfter, men derimod *følger* af den sociale accelerationen og *reaktioner* på det øgede livstempo (ibid.:48), hvortil han betragter decelerationsprocesserne "(...) som sekundære i forhold til den dominerende sociale acceleration" (ibid.:49).

Jeg har nu belyst, hvordan nutidens moderne samfund kan begribes ud fra Rosas antagelser. Styrken ved at anvende Rosas teori er at få belyst de samfundsmæssige strukturer, mennesket lever i samt indretter livet efter. Idet Rosas fokus er på de samfundsmæssige strukturer, forholder han sig i på et meget overordnet niveau, og i min optik forekommer det nødvendigt at inddrage en dybere dimension af det psykologiske aspekt, herunder førstepersons perspektivet for at opnå en forståelse for, hvordan subjektet føler og oplever tilværelsen, og hvordan det opleves at være en del af de samfundsmæssige strukturer.

6 Analysestrategien

Analysen tager afsæt i empirien, herunder første-persons perspektivet på tilværelsen som gymnasieelev. Dvs. at det er elevernes italesættelser og oplevelser af en givne nuance inden for et tema, der afgør, hvilken teori jeg inddrager i analysen. Analysen er struktureret således, at jeg primært behandler elevernes oplevelser af de *udfordringer* (Bilag 4), som indtræffer i gymnasietilværelsen og som udspringer i elevernes erfaringshorisont. Baggrunden herfor er, at få et greb om, *hvorfor* og *om* der forekommer en tendens til mistrivsel hos eleverne samt at få en dybere forståelse for, hvad mistrivlsen skyldes. Eleverne beskriver udfordringerne i deres gymnasietid som henholdsvis 1) at føle stress over de mange afleveringer, 2) manglen på tid og 3) karakterernes betydning og dermed forventningerne til sig selv. Udfordringerne udgør de gennemgående temaer i analysen. Derudover inddrages elevernes fortællinger og oplevelser til deres billeder samt egne iagttagelser fra tilstedeværelsen i klassen i analysen. Psykologiske teorier inddrages i et omfang, som uddyber, udfordrer og nuancerer empirien, hvori empirien behandles og analyseres inden for et teoretisk refleksionsrum, som kritisk teori fordrer.

Udførelsen af analysen er inspireret af *elementer* inden for en intersektionalitetstilgang.¹² Tilgangen opererer bl.a. inden for bredere kvalitativ samfundsforskning til at begribe kompleksitet og til analytisk at forholde sig til betydningen af flere forskellige sociale kategorier (Jensen & Christensen 2012:276). Intentionen med at anvende en analysestrategi inspireret af intersektionalitet er, at der i overlappet mellem forskellige kategorier (f.eks. stress, tid, forventninger etc.) opstår en ny betydningsdannelse og forskelssættelse, idet fokus ligger på en sammenfiltring mellem kategorierne frem for et fokus på den enkelte kategori (ibid.:272). Oplevelsen af stress som enkeltstående fænomen betragtes ikke isoleret, da flere parametre filtrerer ind og har betydning for oplevelsen. Det har derfor også været en væsentlig strategi under interviewene at spørge ind til elevernes oplevelser og erfaringer med stress, uden at interviewspørgsmålene direkte omhandlede stress med henblik på at sætte fingeren på andre væsentlige forhold, som kunne have betydning for oplevelserne.

¹² Poststrukturalistiske retninger drager ofte nytte af tilgangen i udførelsen af analyser. Det er væsentligt at fastslå, at jeg ikke behandler analysen inden for en poststrukturalistisk orienteret retning.

En grundlæggende overvejelse er, at betydningsdannelse og forskelle ud fra samspillet af kategorier betragtes kontekstuel og situeret, og at de i en bestemt historicitet eller lokalitet har et specifikt udtryk (Jensen & Christensen 2012:72), hvor et fænomen som stress er i konstant bevægelse og under udvikling i forhold den tid, samt de kontekster fænomenet optræder og opstår i.

På trods af intentionerne om en sammenfiltrering af de sociale kategorier, har jeg i analysen været nødsaget til, for overskuelighedens skyld, at opdele analysen i fire delanalyser. I første del inddrages og analyseres elevernes billeder. I anden del analyseres elevernes erfaringer og oplevelser med stress og pres i gymnasietilværelsen. I tredje del udgør analysearbejdet elevernes tidlige oplevelser og udfordringer, og fjerde del favner en række forhold, herunder karakterernes betydning, konkurrence, elevernes forventninger til egne præstationer samt forældrenes forventninger, som har indflydelse på, hvordan gymnasietilværelsen opleves.

Tilværelsen som gymnasieelev

7 Billedernes bidrag

Elevernes fortællinger ud fra egne billeder har medført, at de har haft mulighed for at belyse deres subjektive perspektiver på tilværelsen som gymnasieelev. Fortællingerne åbnede desuden op for refleksive kulturelle selvfølgeligheder i elevernes livsverden, som de ivrigt og indlevende fortalte om. I de følgende afsnit vil jeg behandle og analysere elevernes oplevelser med afsæt i fortællingerne til deres billeder. Hvad fremhæver eleverne? Og er der noget, som peger i retningen af, at de føler sig pressede og stressede i tilværelsen, uden at jeg spørger ind til dette?

7.1 Betoning af den sociale dimension

Det sociale aspekt i tilværelsen i og uden for gymnasiet fremhæves som det allerførste af eleverne (Bilag 2, l:13, 17, 24). Gymnasietilværelsen hverken opleves eller leves i et vakuum, men i et samspil med andre mennesker i en række forskellige arenaer, hvori en persons deltagelse i de forskellige handlekontekster har forskellige betydninger for personen (Dreier 1999:79). F.eks. har fritiden og livet uden for skolen en væsentlig betydning for eleverne. Mia viste et festbillede med sine venner, hvor indholdet på billedet belyser, hvad tilværelsen som gymnasieelev handler om for hende (Bilag 2, l:24) Ifølge Kirsten Grube og Søren Østergaard, som begge er ansat ved Center for Ungdomsstudier, er det sociale aspekt det vigtigste i gymnasietilværelsen (Grube & Østergaard 2010:38), hvilket understreger, hvorfor eleverne tillægger de sociale relationer en særlig betydning.

Ina fremhæver sine venskaber i skolen, og at venskaberne har betydning for, at hun føler, at hun trives. I starten af 1.g havde hun endnu ikke fundet sin "plads" i klassen, og hun følte sig ensom (Bilag 7, l:311-312). I 2.g fandt hun sig til rette hos en gruppe i klassen, og derefter "(...) blev det hele bare meget lettere" (ibid.:314). Gymnasietilværelsen synes at være både bedre og lettere, når man trives og indgår i sociale relationer. Ali fremhæver også, at de sociale relationer har betydning for oplevelsen af trivsel og læring i gymnasiet:

"Den sociale dimension (...) er meget stor, den er meget betydelig også, fordi hvis du ikke rigtig har den, hvis du ikke rigtig føler dig tilpas socialt, så kan du ikke (...) klare det godt på gymnasiet. Du kan selvfølgelig godt klare dig godt fagligt. Jeg føler også, at en stor del

af det at gå i gymnasiet, at blive alment dannet, der skal du også sådan kunne begå dig socialt.”

(Bilag 6, l:15-19)

Udsagnet kan tolkes som en indikation på, at trivsel opleves som et vigtigt element i forbindelse med læring i gymnasieskolen, hvor det sociale aspekt opleves som et fundament for den oplevede trivsel. Gymnasietilværelsen handler ikke kun om at blive fagligt dannet, at få høje karakterer etc. Det handler ligeså meget om at kunne begå sig socialt, at opøve sine sociale kompetencer, at indgå i sociale relationer etc. Selvom gymnasietilværelsen handler om at skabe et fagligt afsæt for en videre fremtid, så fylder det sociale liv mentalt ofte mere hos eleverne, og det udgør desuden en væsentlig del af et godt gymnasieliv (jf. kap. 2.2.1).

7.2 Computere – en del af tilværelsen

Ali og Ina har taget et billede af deres computerskærme, og Mia har taget et billede, hvor fire elever sidder med deres computere foran sig (Bilag 2, l:14, 20-21, 27). Fortællingerne til billederne vidner om, at der ofte gemmer sig en anden fortælling, end hvad billederne visuelt fremstiller (Gitz-Johansen & Rasmussen 2008:15). Ina forklarer til sit computerbillede: *“(…) så har jeg taget et billede af mine karakterer, fordi det fylder meget, synes jeg”* (Bilag 7, l:22). Hun belyser karaktererens betydning, hvilket udgør en stor del af gymnasietilværelsen. Ali peger på flere problematikker i forbindelse med brugen af computere i undervisningen, idet computeren *“(…) tager al for meget af opmærksomheden”* (Bilag 6, l:33), og eleverne *“(…) bliver tilbøjelige til at gå på Facebook og alle mulige andre ting* (ibid.:36). Mia beskriver også et skoleliv med computere, som eleverne er *“(…) meget, meget afhængige af”* (Bilag 8, l:29), og hvordan brugen af computer i skolelivet forbindes med afleveringer, eksamener etc., som fylder en stor del i tilværelsen. Dertil tilføjer hun:

“Jeg er en af de typer, som hånden på hjertet, laver alle mine lektier, hvis jeg kan, fordi jeg er typen, der rigtig gerne vil præstere og jeg vil rigtig gerne have gode karakterer, fordi det er jo selvfølgelig har indflydelse på min fremtid, så det her med afleveringer og lektier, det går jeg sindssygt højt op i og vil rigtig gerne klare det godt.”

(ibid.:31-35)

Det interessante ved brugen af foto-elicitation er at få adgang til en fortælling som Mias, hvor fortællingen til billedet lokker en ny fortælling frem – uden jeg spørger indtil dette – herunder at Mia er en bestemt type i skolen, at hun gerne vil præstere optimalt etc. Mia bliver drevet af fortællingen til sit billede, og hun åbner således op for, at billedet indeholder mere end blot gruppearbejde med computere.

7.3 Afleveringer stresser

Ina har taget endnu et billede af sin computerskærm: *"Og så har jeg taget et billede af afleveringerne, fordi det er noget der tager allermest tid, og det er noget af det, jeg stresser allermest over overhovedet, det er de der afleveringer"* (Bilag 7, l:25-26). Ina sætter ord på, at hun oplever en stresset hverdag, som tager meget af hendes tid. På det givne tidspunkt i interviewet har jeg endnu ikke spurgt ind til elevernes oplevelser af stress, pres og tid i tilværelsen, men oplevelsen af "at være stresset" og "at være i tidspres" er en betegnelse, Ina vælger at bruge om sin tilværelse. Dette vidner om, at Ina har stiftet bekendtskab med en oplevelse af *at føle sig stresset* samt *at være i tidpres*.

Ved hjælp af foto-elicitation får jeg adgang til historier og oplevelser, der antyder, at der hersker en kultur om at føle sig stresset og tidspres i gymnasietilværelsen. Elevernes forståelser og oplevelser af at føle sig presset og stresset i gymnasietiden udfoldes og analyseres i næste kapitel.

8 Stress og pres i gymnasietilværelsen

Er vor tids generation af gymnasieelever stressede og pressede, som undersøgelserne fra DGS (2013-2014) og SIF (2014) viser? Og i hvilket omfang føler de sig stressede og pressede? For at opnå en dybere indsigt heri, er det essentielt at spørge ind til elevernes oplevelser og erfaringer med stress og pres i gymnasietilværelsen (Bilag 4). Ifølge eleverne er tiden, og mangel på tid en vigtig faktor. Forventninger til egne præstationer og forældrenes forventninger udgør også en betydelig del af oplevelsen. Det samme gør konkurrencen blandt klassekammeraterne, idet eleverne er fokuseret på at sammenligne sig med hinanden – og ikke mindst hinandens karakterer. I kapitlet vil jeg primært analysere væsentlige aspekter af elevernes oplevelser af stress og pres i tilværelsen, og lade de andre væsentlige faktorer, som spiller ind på oplevelsen heraf, være sekundære og behandle disse i de efterfølgende kapitler i analysen.

8.1 Elevernes definitioner af stress

Jeg har valgt, at spørge nærmere ind til elevernes forståelser af stress, samt hvordan de tillægger fænomenet betydning. Hvad er stress for en størrelse ud fra et elevperspektiv? Hvilken referenceramme har eleverne, når jeg spørger dem om, hvordan de forstår fænomenet? I de følgende afsnit vil elevernes definitioner af stress præsenteres og analyseres.

8.1.1 Stress er et komplekst fænomen

Det vil muligvis forekomme frugtesløst at fastlægge én definition af stress i afhandlingen, idet stress forstås som et komplekst fænomen, idet der hersker en generel rådvildhed med hensyn til at begribe fænomenet (jf. kap. 5.1). I stedet jeg vil udforske fænomenets flertydighed - belyst ud fra elevernes perspektiver. Mia beskriver stress således:

"Altså jeg synes det her med at være stresset, jeg synes stress, det øh - altså nu har vi haft om det i psykologi - men jeg synes stadigvæk det er lidt svært at definere, fordi der er jo den her langvarige stress, som sådan er virkelig seriøs, og det vil jeg slet ikke mene, at jeg har."

(Bilag 8, l:163-165)

Mia er i tvivl om en nøjagtig definition på stress. Forklaringen på, hvorfor stress kan være vanskeligt at definere findes bl.a. hos Bovbjerg, idet hun betegner stress som et *nøglebegreb*, dvs. *"(...) et centralt begreb for et problemfelt, men som ændrer betydning over tid"* (Bovbjerg 2011:43). Når stress ændrer betydning over tid, betyder det, at fænomenet ikke har en lukket eller endelig mening (ibid.). Når Mia beskriver, at stress er svært at definere, skyldes det muligvis, at hun har en opfattelse af, at stress er et komplekst fænomen. Når fænomenet ikke er en diagnose i diagnosesystemerne, har Mia heller ingen faste diagnosekategorier at bygge sin forståelse på. Det kan også være vanskeligt at give en præcis definition af stress, når stress, i Bovbjergs optik, er et nøglebegreb, som konstant ændrer betydning og karakter over tid, hvilke betragtninger kan siges at indskrive sig i forståelsen af det dialektiske samspil mellem individ og omverden.

8.1.2 To grader af stress

Mia skelner mellem stress som noget langvarigt, og som noget der kan stå på i en periode: *"(...) stress det er i en højere grad, og det er noget som også påvirker en langt ud i fremtiden. I forhold til presset, som er i en periode"* (Bilag 8, l:182-183). Den langvarige stress er i Mias optik mere alvorlig end den kortsigtede stress, som hun forbinder med "at være presset".¹³ Hun tager desuden afstand fra at have stiftet bekendtskab med en langvarig grad af stress (ibid.:165), som i hendes optik er mere præget af en sygdomskarakter (ibid.:178). Selvom hun tager afstand fra en langvarig grad af stress med argumentet "det vil jeg slet ikke mene, at jeg har", så kan jeg ikke lade være med at spørge mig selv, hvordan hun så ellers har det? Hvis hun ikke mener, at hun er decideret stresset, hvad er hun så? Disse refleksioner udfoldes i kap. 8.2.1.

At stress både kan optræde i en længere eller kortere periode, hvilket afhænger af, hvor høj eller mild graden af stress er, påpeges også af Ina: *"Stress er måske også sådan lidt mere sådan langsigtet. Altså sådan, hvis du generelt føler, at du hele tiden er lidt bagud, så kan man måske generelt føle sig lidt stresset i lang tid"* (Bilag 7, l:158-160). Speciallæge Bo Netterstrøm har i mere end 25 år beskæftiget sig med stress. Ifølge ham er stress en tilstand, en person befinder sig i, når vedkommende belastes enten fysisk eller psykisk, og kun når belastningen

¹³ Udtrykket "at være presset" er fra et elevperspektiv et mildere udtryk for "at være stresset".

har en tilstrækkelig styrke eller er længerevarende, fører stress til egentlig sygdom (Netterstrøm 2002:17). Netterstrøms definition af stress kan siges at være referencerammen, som Mia og Ina bygger deres forståelse af stress på, og de læner sig op ad lægelige betegnelser og termer i deres forståelse.

8.1.3 Stress forbindes med mangel på tid

Ali betegner stress som en tilstand, hvor man 1) ikke har *tid* nok til at gøre, det man skal nå og 2) ikke har *tid* nok til at gøre det, man har lyst til:

"Når folk siger, at de føler sig stressede, så er det sådan, at man ikke føler at man har nok tid til at gøre de ting, man skal gøre. Man føler ikke, at man har tid nok til lave sine afleveringer gode nok, så man får gode karakterer, og man føler ikke, at man har tid til at læse sine lektier og tid nok til at gøre de ting, som man godt kan lide."

(Bilag 6, l:160-163)

Ali beskriver endvidere, hvordan *"(...) det bliver en ond spiral, hvor mange ting ikke bliver gjort"* (ibid.:165). Den onde spiral spørger jeg nærmere ind til, hvortil han eksemplificerer:

"[Hvis en elev mangler at lave en aflevering] så bliver det bare én til aflevering i rækken af mange afleveringer, og så ender man med bare at være i underskud af afleveringer, og så bliver man stresset, og så føler man bare, at man er bagud hele tiden."

(ibid.:169-171)

Følelsen af at være bagud hele tiden kan perspektiveres til Rosas teori i *Fremmedgørelse og acceleration* (2014). Det moderne samfund er karakteriseret ved et øget livstempo (Rosa 2014:32), hvor individet konstant føler sig bagud i forhold til det, han eller hun gerne vil nå (ibid.:87). Disse tanker optræder i Alis forståelse af at være stresset, herunder at mennesket føler sig stresset pga. en tidsmangel, i forhold til 1) at gøre det, man skal nå, og 2) at gøre det, man har lyst til. Brinkmann læner sig op ad Rosas tankesæt, idet han har en antagelse om, at den omsiggribende sociale acceleration i menneskets liv må forstås som en væsentlig komponent i konstitueringen af stressfænomenet (Brinkmann 2013:87). Stressdiskursens markante udbredelse ses som et udtryk for, at den tilbyder mennesket en naturlig

fortolkningsramme til at forklare sit ubehag, idet mennesket har en oplevelse af ikke længere at kunne følge med: *"Stress bliver dermed navn for det ubehag, som er forbundet med at leve i en socialt accelererende kultur"* (Brinkmann 2013:88). Brinkmann er opmærksom på kulturen, historien og det aktuelle samfund, mennesket befinder sig i, men han adskiller sig fra den kritisk teoretiske forståelse ved at hævde, at fænomenet stress ligeså vel er noget som *itatesættes* og derved *skabes* af de sociale aktører.

8.2 Elevernes oplevelser og erfaringer med stress

Ved hvert interview spørger jeg indtil elevernes oplevelser og erfaringer med stress (Bilag 4). Jeg spørger, fordi jeg ønsker en dybere indsigt og forståelse af, hvad stress kan skyldes ud fra et elevperspektiv, og hvorfor, hvornår, hvordan og om eleverne oplever at *føle sig* stressede. I det følgende præsenteres elevernes vidt forskellige individuelle tanker om deres oplevelser med stress:

"Altså man hører meget om det. Om folk, der er stressede (...) Personligt er jeg det ikke selv og har heller aldrig været det (...) Men der er åbenbart mange, der synes, de føler sig stressede."

(Bilag 6, l:144-146)

"Jeg føler bare, hvis der er mange afleveringer f.eks. til en uge, så bliver jeg stresset, og så lige pludselig så ender jeg med ikke at komme i skole, og så får jeg fravær, og så bliver jeg stresset over fraværet, og så er det bare sådan en ond cirkel af stress, og så får jeg endnu mindre lavet, jo mere stress jeg føler."

(Bilag 7, l:139-142)

"Altså, når jeg siger stress - for mig i hvert fald - altså jeg siger: "Jeg er stresset", jeg siger det i gåseøjne, for jeg synes det er lidt et voldsomt ord at bruge, men altså det er jo det her med, at man har alt for mange ting om ørerne, og jeg føler ikke, at jeg kan nå det hele på den tid, jeg har."

(Bilag 8, l:166-169)

Udsagnene vidner om tre forskellige oplevelser, synspunkter og reaktioner. Ali har en oplevelse af, at folk generelt har en tendens til at *italesætte*, at de er stressede. Idet Ali ikke vil betegne sig selv som stresset, spørger jeg, om han kan komme i tanke om en situation, hvor han havde en fornemmelse af at arbejde under et tidspres (Bilag 6, l:179-180), hvortil han beskriver en episode i 2.g under SRO¹⁴, hvor han mærkede et tidspres: *"(...) der føler man virkelig presset, måske også stresset, det ved jeg ikke, men presset i hvert fald. På tid"* (ibid.:188-189). Oplevelsen af stress og pres hænger sammen med et tidsligt aspekt og analyseres i kap. 9, da en accelererende foranderlig verden, ifølge Rosa, resulterer i en oplevelse af at føle sig stresset (Rosa 2014:27). Mia er også inde på, at oplevelsen af stress forbindes med tidsmangel. Hun sætter udtrykket "at være stresset" i gåseøjne, da hun synes, det er et voldsomt ord at bruge om sig selv og oplevelsen af tilværelsen. Ina beskriver derimod, at hun i visse situationer i tilværelsen *er* stresset.

Eleverne beskriver, hvordan de personligt *vurderer* at føle sig henholdsvis stresset eller presset i forbindelse med det miljø, de omgives af, hvortil Lazarus påpeger, at graden og arten af stressresponsen varierer fra person til person (Lazarus 2006:76). Ina reagerer f.eks. kraftigere ved de mange afleveringer end Ali, hvilket kan skyldes hendes egen konstruktion af hændelsens mening, som, i Lazarus optik, er afgørende for udløsningen af en eventuel stressreaktion. Lazarus forklarer, at selvom det enkelte menneske har meget tilfælles med andre mennesker og sociale grupper, som eleverne kan siges at have, så *"(...) responderer vi også hver især på samme miljøbestemte stimulus på vores helt egen måde"* (ibid.:27). Eleverne bliver "udsat for" den samme miljømæssige påvirkning i en skolekontekst; de afleverer samme afleveringer, går til samme terminsprøver etc., men de reagerer på deres egen individuelle måde. Forklaringen skyldes, at mennesket på baggrund af sit helt unikke forhold til miljøet reagerer med forskellige mål, forestillinger og personlige ressourcer – altså: *"(...) psykologiske karakteristika, der er blevet skabt i interaktionen mellem forskellige biologiske oprindelser og udviklingsmæssige erfaringer"* (ibid.).

Elevernes fortællinger vidner endvidere om, at der er forskel på at *føle sig* stresset og presset og *at være* stresset og presset, hvilket uddybes i næste afsnit.

¹⁴ Studieretningsopgaven (SRO) er en større skriftlig opgave i 2.g.

8.2.1 At føle sig presset og stresset eller at være presset og stresset

Er der forskel på oplevelsen af *stress* og *pres*? I afhandlingens opstartsfase hæftede jeg mig ved undersøgelserne fra DGS (2013-2014) og SIF (2014) indikationer af stress, og hvilken rammesætning det tilbød respondenterne. Jeg har en antagelse om, at de fleste elever kan nikke genkendende til at *føle sig* stresset eller presset i deres gymnasietilværelse, men om de rent faktisk *er* stresset eller presset, som ovenstående undersøgelser fastslår, er jeg mere tvivlende omkring. Med afsæt i erfaringerne genereret via empirien er der væsentlige distinktioner på betegnelserne, idet eleverne giver udtryk for, at der er 1) forskel på at være *stresset* og *presset* og 2) forskel på at *føle sig* stresset/presset og at *være* stresset/presset. Ali skelner mellem at *være* presset og *føle sig* stresset:

"(...) at være presset er ikke nødvendigvis en dårlig ting, synes jeg. Du kan godt være presset, altså presset til at kunne gøre nogle gode ting og klare dig godt, men selvfølgelig det pres kan også kappe over og ende med at blive til stress, og du kan føle dig stresset, hvilket selvfølgelig ikke er godt."

(Bilag 6, l:153-156)

Samme betragtninger optræder også hos Lazarus, hvori han pointerer, at der skal være en *balancering* mellem miljøets krav og personens psykologiske ressourcer i forhold til håndteringen af disse krav. Balancen udgør en vippe, hvor den miljømæssige belastning hviler på den ene side og personens ressourcer på den anden side. Hertil påpeger Lazarus, at hvis den miljømæssige belastning overstiger personens ressourcer betydeligt, vil der være tale om en stressende relation. Men hvornår dette *vurderes* som en *betydelig* belastning er et individuelt anliggende (Lazarus 2006:78).

Ina beskriver et pres som *"(...) noget man lægger på sig selv. Altså sådan, hvis du føler, at du skal gøre det godt, så presser du dig selv vildt meget til at gøre tingene ordentligt"* (Bilag 7, l:156-157). Stress betegner hun som noget langsigtet og beskriver, at *"(...) stress er sådan mere, hvis du virkelig ikke føler, at du har tid til at nå det"* (ibid.:157-158). Stress er for Inas vedkommende, hvis man *vurderer*, at man ikke har *tid* til at nå det, man skal, et udsagn der kan forklares både ud fra Lazarus og Rosas teorier. Det interessante i interviewet med Ina er, at hun går fra at betegne sig selv som værende stresset indledningsvis, men undervejs i interviewet bliver hun mere og mere i tvivl om, forskellen på at *føle sig* presset/stresset og at

være presset/stresset og ender med at fastslå, at hun *føler sig* presset: "*Altså jeg føler mig stresset i sådan en situation som, eller måske presset, nu jeg har lidt svært ved at (griner) kende forskel på det. Men i hvert fald, ja, jeg føler mig i hvert fald presset*" (Bilag 7:162-163). Ina udvikler således sin opfattelse af, hvordan hun betragter sig selv, muligvis fordi jeg under interviewet tilbyder hende muligheden for at betegne sin tilværelse som værende presset frem for stressende. I interaktionen opstår der således nye refleksioner hos Ina, herunder at der er væsentlige forskelle på 1) være *stresset* og *presset*, og på 2) *at være stresset/presset* og *at føle sig stresset/presset*. Jeg påvirker hendes opfattelse i et sådan omfang, at hun ender med at reflektere over og udvikle sin egen italesættelse samt oplevelse af at være stresset.

Hos Mia opstår der også nye refleksioner i løbet af interviewet. I starten af interviewet taler hun om at være stresset, men sætter det, at føle sig stresset, i gåseøjne. Da jeg spørger hende, om der er forskel på at føle sig presset og stresset, ender hun med at opfatte sig selv således: "*Jeg vil nok mere sige, at jeg så er presset*" (Bilag 8, l:177). Ina og Mia begynder i løbet af interviewet at hælde mere til, at de har en oplevelse af at *være* eller *føle sig* pressede frem for at *være stressede*, hvilket muligvis skyldes, at jeg spørger ind til forskellene. Havde jeg ikke forholdt mig til forskellene, er det ikke sikkert, at eleverne havde reflekteret over en eventuel forskel. Jeg påvirker altså deres opfattelser og beskrivelser af sig selv i en større eller mindre grad, og mine forskningsinteresser må siges at have indflydelse på deres beskrivelser af sig selv og den oplevede tilværelse. Brinkmann pointerer, at psykologiske fænomener, såsom stress, er dobbeltkonstitueret af noget materielt såvel som af noget fortolket (Brinkmann 2013:77). I hans optik forekommer stress *både* at være reelt og konstrueret. En social interaktionsproces, som interviewene kan betragtes som, udgør en ramme for social konstruktion – dvs. at vi nærmer os hinandens perspektiver og skaber derved en fælles forståelse af fænomenet stress. Når jeg spørger indtil, om der er forskel på at være presset og stresset, er jeg i interaktionen med eleverne med til at påvirke deres beskrivelser af sig selv, og oplevelsen af stress *skabes* i et dialogisk samspil mellem os. Brinkmann påpeger, at stress ikke kun er en fortolkning eller en diskursiv proces, men indeholder også materielle mekanismer (ibid.), hvilket betyder, at eleverne under interviewene ikke var kommet frem til, at de føler sig pressede, hvis ikke de havde en *reel* følelse og oplevelse af at være pressede i tilværelsen. I det følgende afsnit vil jeg fremhæve nedslag i elevernes udsagn, som vidner om, at der er mere på spil end at *føle sig* presset i gymnasietilværelsen.

8.2.2 Psykologiske indikationer af stress

Brinkmann beskriver, at stress både er noget fysisk og noget psykisk. Stress som fysisk fænomen manifesterer sig som spændinger i kroppen, trykken for brystet og sugen i maven. Som et psykisk fænomen melder stressen sig som en oplevelse af ikke at kunne følge med, når kravene bliver for høje, for diffuse og for mange, hvorved overblikket tabes (Brinkmann 2013:75). Den fysiologiske anskuelsesmåde er især anvendt af biologer og læger, hvorimod den psykologiske anskuelsesmåde primært anvendes af psykologer (Netterstrøm 2002:16). Mia og Ina beretter om *psykiske symptomer* på stress,¹⁵ som kan betegnes som kategorier såsom *ulyst*, *koncentrationsbesvær* og *udmattelse*. Det er ikke hensigten at diagnosticere eleverne, dog finder jeg det relevant at belyse deres oplevelser af gymnasietilværelsen, hvilket også indeholder en mere negativ dimension.

Ina har ikke lyst til at komme i skole, når hun ikke har lavet sine afleveringer (Bilag 7, l:139-142), og *ulysten* kan betegnes som et psykisk symptom på stress (Brinkmann 2013:13). Hun kan heller ikke overskue at gå i gang med de aktuelle eksamensopgaver (Bilag 7, l:142-145), og hun læner sig op ad Brinkmanns beskrivelser af stress som et psykisk fænomen, idet hun oplever situationen som uoverskuelig, da kravene til hende bliver for høje og for mange. Hun påpeger: "(...) så kan min hjerne ikke tænke ordentlig, når jeg føler, at jeg har for meget at tænke på" (ibid.:146-147). At Ina føler, at hun ikke kan tænke ordentligt kan betegnes som endnu et psykisk symptom, herunder *koncentrationsbesvær* (Brinkmann 2013:13). Uoverkommelighedsfølelsen hos Ina resulterer i, at hun ikke kan tænke klart, når hun har for meget at tænke på. Oplevelsen af at den aktuelle situation i gymnasiet forekommer uoverskuelig, optræder også hos Mia:

"Begge to er to eksamener, ikke, og så er der også lige lektier til hver dag, hvor jeg slet ikke, altså jeg får ikke stress, men jeg bliver meget sådan, jeg føler det er meget uoverskueligt, og nu har jeg jo selvfølgelig også et privatliv, som jeg også gerne ville kunne fokusere på, hvilket gør, at man kommer i det her tidspres. Og det synes jeg er meget, meget uoverskueligt."

(Bilag 8, l:112-115)

¹⁵ Det skal påpeges, at eleverne ikke beretter om fysiologiske tegn på stress såsom hovedpine, søvnforstyrrelser, svimmelhed etc.

For Mia er der meget at se til, hvilket sammenlagt virker uoverskueligt, og hun beskriver det som et tidspres. Et psykisk symptom som Mia italesætter, er, en følelse af *udmattelse*, muligvis fordi hun stiller mange og høje krav til sig selv f.eks. i forhold til at lave lektier i alle fag til hver dag samtidig med afleveringerne og andre gøremål i livet. Når Mia har en oplevelse af udmattelse over situationen, kan det ifølge Rosa forstås sådan, at hun ikke længere synes at være i stand til at integrere situationen i egne erfaringer og handlinger (Rosa 2014:111). Kravene bliver ydermere for mange for Mia, og hun fortæller, at hun har *"(...) alt for mange ting om ørerne, og jeg føler ikke, at jeg kan nå det hele på den tid, jeg har (...)"* (Bilag 8, l:168-169). Hun vælger derfor følgende strategi: *"(...) nogen gange er jeg jo også nødt til at sige: 'Okay, nu kan jeg ikke nå at lave lektier. Nu er jeg simpelthen nødt til lige at slappe af (...)'"* (ibid.:169-170). I Rosa terminologi foretager Mia en decelererende reaktion grundet et forøget livstempo (jf. 5.3.3). For at kunne overkomme de stressfyldte perioder i gymnasiet vælger Mia at trække stikket. Hun foretager bevidst, hvad der i relation til stress, vil betegnes som coping. Coping beskrives som en enten bevidst eller ubevidst handling, som individet foretager sig, når det bliver udsat for en belastning (Netterstrøm 2002:45), hvor coping har til formål at mildne eller forebygge en stresstilstand (ibid.:47). Hun håndterer situationen, idet hun fravælger at lave lektier, og hun vælger i stedet at slappe af. Det er ikke ualmindeligt, at elever vælger at bruge en coping-strategi, som Mia gør brug af. I artiklen "Helping Children Cope with Stress in the Classroom Setting i Childhood Education"(2001) beskriver forskerne bag artiklen, hvordan elever i skolen ofte bruger en række forskellige mestringsstrategier som en reaktion på de daglige stressfaktorer i skolen (Fallin et al. 2001:18). Fallin et al. definerer coping som: *"(...) efforts to master conditions of harm, threat, or challenge when a routine or automatic response is not readily available"* (ibid.). Med denne betegnelse kan der argumenteres for, at Mia bestræber sig på at mestre de betingelser, som hun oplever som uoverskuelige. Ifølge Bovbjerg, som henter inspiration fra Lazarus, forklarer hun, hvordan subjektive vurderinger sammen med den individuelle mestring er afgørende for, om en hændelse opleves som stressende eller ej (Bovbjerg 2011:55). I Mias subjektive vurdering er den aktuelle situation uoverskuelig, og hendes individuelle mestring, hvor hun vælger at trække stikket, gør, at den aktuelle situation muligvis opleves mindre stressende. Mia er bevidst om, at hun ikke bliver stresset, men situationen opleves som stressende og uoverskuelig. Det er hendes personlige vurdering, samt de ressourcer hun råder over i en

copingproces, som er afgørende for en evt. udvikling eller håndtering af et stresstilfælde – i Mias tilfælde en håndtering.

8.3 Hvem eller hvad presser og stresser eleverne?

Under interviewene spørger jeg eleverne om, hvem eller hvad, de mener, presser eller stresser dem i tilværelsen (Bilag 4). Ali bruger en indefinit betegnelse, når snakken omhandler stress, at stress er noget, *nogen* føler. Han fortæller, at *skolen* er udslagsgivende i forhold til, om *folk* føler sig stressede eller pressede (Bilag 6, l:148). Mia og Ina taler om, at de selv oplever en presset tilværelse, hvorfor de ofte bruger det personlige pronomen *jeg*. Ina fortæller også, at *skolen* har en betydning for, om *hun* føler sig presset eller stresset (Bilag 7, l:167). Det interessante ved elevernes svar til, hvem eller hvad der presser og stresser dem, er, at det enten kan skyldes *nogen*, herunder skolen, samfundet, klassekammeraterne eller forældrene, men at det i høj grad skyldes *dem selv*.

8.3.1 "jeg lægger det der pres på mig selv"

Ina har en klar fornemmelse af, at det er skolen, som presser og stresser hende, selvom det i høj grad er hende selv, der kan styre om hun føler sig presset eller stresset ved f.eks. at have overblik over lektier og afleveringer (ibid.:167-173). Mia er derimod eksplicit omkring, at det er i høj grad skyldes hende selv (Bilag 8, l:196), når hun føler sig stresset eller presset:

"Fordi jeg lægger det der pres på mig selv om, at jeg skal kunne lave alle mine lektier, og jeg skal lave alle mine afleveringer, og det skal jo ikke bare være sådan, det skal jo være godt, jeg skal få en ordenlig karakter, det er så vigtigt."

(Bilag 8, l:198-200)

Mia presser sig selv, fordi det i hendes optik er altafgørende at klare sig godt i gymnasiet. Eleverne i 3.a indskriver sig i præstationssamfundet, idet der i klassen hersker en forestilling om, at man som elev i gymnasieskolen skal klare sig godt (Bilag 1, l:182-191, 374-379). Inden for en afhandlingens forståelsesramme vil eleverne være påvirket af miljøet både i klassen, men også af de samfundsmæssige krav om at klare sig godt i gymnasieskolen. Men det er ikke kun miljøet, som påvirker eleverne - eleverne påvirker også miljøet. En elev som Mia påvirker

f.eks. selvsamme præstationskultur, idet hun bestræber sig på at være blandt de dygtigste elever i klassen. Hun er altså med til at skabe og opretholde en præstationskultur i klassen (og i samfundet for dens sags skyld), som for mange elever, herunder også hende selv, kan virke stressende. På den måde kan der argumenteres for, at den enkelte person også kan være med til at påvirke miljøet og omgivelserne, og at personen også bliver påvirket af miljøet i klassen samt af de samfundsmæssige krav, som stilles til nutidens gymnasieelever.

Mia har høje forventninger til at sig selv - ikke bare om at klare sig godt i skolen, men derimod om at klare sig optimalt, så hun kan få gode karakterer. Disse tanker om sig selv og egne præstationer påpeges indledningsvis i afhandlingen af Katznelson (jf. 1.1). Ønsket om at klare sig optimalt synes altså i Mias perspektiv at være i front, hvilket refererer videre til tankerne i *Konkurrencestaten* omkring det opportunistiske menneske, der konstant søger at gøre det stadig bedre.

Ali fortæller eksplicit at presset skyldes et ydre pres fra samfundet: *"Jamen, det skyldes jo skolen (...) den kræver af en, at man skal have gode karakterer og man føler måske et psykisk pres på sig selv, fordi (...) man gerne vil klare det godt! Måske gør ens forældre det også"* (Bilag 6, l:148-151). Udsagnet vidner om, at han har forventninger til sig selv. Han vil gerne have gode karakterer, hvilket indikerer, at han kræver noget af sig selv og af egne præstationer. Skolen kræver, at han laver sine opgaver og afleveringer, men det er i høj grad den enkelte elev, som kræver noget af sig selv, hvis vedkommende vil have gode karakterer. Elevernes krav til egne præstationer bliver yderlig behandlet i kap. 10.2. Presset i tilværelsen kan tilsyneladende også skyldes forventninger hjemmefra, hvilket vidner om, at forældrene også har en betydelig rolle i forhold til at føle sig presset, hvilket uddybes og analyseres i kap. 10.4.

8.4 En italesat diskurs

*"den subjektive jamren i alle sine facetter
(...) er i centrum på den sociale scene."*
(Ehrenberg 2001:51 I: Petersen 2005:68)

Ina fremhæver, at de mange afleveringer stresser hende. Hun vælger betegnelsen "at være stresset", og hun kunne have valgt at formulere oplevelsen af tilværelsen på mange andre måder. Det tyder på, at der hersker en generel diskurs, hvori mennesket italesætter at være

og at føle sig stresset. Der er en tendens til, at eleverne i 3.a også italesætter tilværelsen som stressende. Eleverne skulle under min tilstedeværelse finde opgaver online, hvor en elev udtaler: *"Jeg gør det lige (...) Det stresser mig helt forfærdeligt"* (Bilag 1, l:405-406). Brinkmann forklarer, at tilværelsens ubehag i disse år udtrykkes gennem en sygeliggørende stressdiskurs – at mennesket har fået et naturligt sprog for det, der er vanskeligt i livet (Brinkmann 2013:86). Ina bruger sproget til at forklare, hvordan hun oplever og vurderer tilværelsen, og det er forholdsvis ukompliceret for hende at italesætte, at hun er stresset. At give udtryk for "at man er stresset" er blevet en så naturlig beskrivelse af tilværelsen, at ingen længere fortrækker en mine, hvis formuleringen "jeg er stresset" indgår i en almindelig hverdagssamtale. Desuden vil man kunne antage, at Inas oplevelse af at være stresset får en selvforstærkende effekt, idet undersøgelser (Nielsen & Lagermann 2017) og resultater (#2 DR 2014) cirkulerer i mediebilledet og tilbyder læserne en forståelse, de kan spejle deres eget liv i (Brinkmann 2013:86). Det er altså blevet nemmere end nogensinde før at forstå og begrunde sin pressede tilværelse med, at man nu er stresset. Under interviewet med Mia taler vi om, hvorfor folk har en tendens til at italesætte, at de er stresset fremfor at italesætte, at de er presset, hvortil hun giver følgende forklaring:

"Jamen måske fordi på det givne tidspunkt, kan det føles som om man er stresset, fordi der er så mange ting om ørerne, og fordi det er så voldsomt, at det også tager på en psykisk, altså, så tror jeg, at folk nærmere vil bruge ordet stresset."

(Bilag 8, l:189-191)

Mias forklaring er et udtryk for, hvorfor folk har en tendens til at bruge formuleringen "at være stresset" fremfor formuleringen "at være presset", da *noget* føles stressende i øjeblikket. Mange mennesker bruger betegnelsen "at være stresset" fremfor "at være presset" om deres oplevelse af tilværelsen. Det er derfor umuligt at gøre sig klog på, hvad det enkelte individ lægger i det heterogene stressbegreb. Er folk rent faktisk stressede og lider af det? Eller er det en betegnelse, som folk bruger til at beskrive deres fortravlede liv? Brinkmann og Petersen påpeger i *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion* (2015), at der i menneskets dagligdagsprog glider diagnostiske termer ind, som anvendes til forståelse af mange forskellige livsfænomener, hvor tilværelsens områder præges af en diagnostisk logik, når det konstateres, at mennesket har problemer (Brinkmann & Petersen 2015:7-8). At flere og flere

mennesker har problemer, føler ubehag i tilværelsen, føler sig stressede, betegnes som en væsentlig del af *diagnosekulturen*, hvortil de fastslår, at diagnosekulturen har konsekvenser på både et samfunds- og individniveau (Brinkmann & Petersen 2015:8), og de peger på en markant udvikling i diagnosekulturen, hvilket kalder på forskning og debat, som jeg forfølger i afhandlingen.

8.4.1 Stressepidemien er over os

Lektor ved AAU, Anders Petersen, påpeger, at: *"(...) vi lever i en tid, hvor alle har ret til at udtrykke og ikke mindst mulighed for at reagere på en psykisk lidelsesform"* (Petersen 2005:61). Folk *taler om* psykiske lidelser, og flere og flere mennesker er – perifert eller direkte – i kontakt med psykiske lidelser. Hvem kender i dag ikke en person, der lider af stress, har været sygemeldt fra sit arbejde pga. stress, har udtalt at vedkommende følte sig stresset etc. Under interviewet med Ali spørger jeg, om han kender personer, der har været stresset, hvortil han svarer følgende:

"Man hører ofte... Folk siger altid: "Åh, jeg er så stresset" og: "Det er så stressende". Det er selvfølgelig også svært at sige... Hvis jeg skal være helt ærlig, så synes jeg også, at man bruger ordet lidt for meget. Fordi der er rent faktisk folk, som lider af det. Det er en psykisk lidelse og der er folk, der bliver nødt til at tage fri fra arbejde i flere måneder ad gangen, så synes jeg heller ikke, at man skal overdrive det, når man siger, at man er stresset."

(Bilag 6, l:202-206)

Udsagnet vidner om, at der er en generel tendens til, at folk ofte *italesætter*, at de er stressede eller at noget opleves som stressende. Ali giver udtryk for, at det kan være svært at vurdere, om folk rent faktisk er stressede eller ej. I hans optik er dét at give udtryk for, at man er stresset, et udtryk man skal være påpasselig med, hvis det rent faktisk viser sig *ikke* at være tilfældet. Hvis alle folk siger, at de er stressede, overskygger det, de personer som rent faktisk lider af stress. Brinkmann påpeger i forlængelse heraf, at *"(...) tunge psykiatriske tilstande (...) kan rimeligvis siges at være underprioriteret til fordel for en (over-)behandling af langt lettere tilstande"* (Brinkmann 2010:19). Dvs. at mere alvorlige psykiske tilstande negligeres, når der

er et stigende fokus på f.eks. stress, hvor alle og enhver i dag har mulighed for at tilkendegive, at de er stressede. Udsagnet "at være stresset" eller at opleve noget som "stressende" er ikke ualmindelige udsagn at støde på i helt almindelige hverdagssamtaler, og ifølge Brinkmann har det moderne fortravlede liv udløst en stressepidemi (Brinkmann 2013:79), hvor han påpeger, at epidemien ligeledes skabes via mediebilledet.

8.4.2 Ubehaget bliver forstærket i mediebilledet

Når Ali fortæller, at: *"(...) man hører meget om det. Om folk, der er stressede"* (Bilag 6, l:144), så indikerer det, at hans forestilling om stress, også gives i en medieformidlet tid, idet avisoverskrifter, radioudsendelser samt nyheder i TV formidler om stress – nu også blandt gymnasieelever. Når så dramatiske stresstal formidles af medierne, forstærker det yderligere fortællingen om en stressepidemi (Brinkmann 2013:86), og når undersøgelser fremviser, at over halvdelen af gymnasieeleverne i dag er stressede dagligt eller ofte (Bendtsen et al. 2014), er disse fortællinger *også* med til at danne rammen for, hvordan eleverne oplever og vurderer tilværelsen. At mediebilledet beretter om, at flere og flere elever *er* stressede, betyder, at stress nu bliver præsenteret som et uomgængeligt faktum i det moderne fortravlede gymnasieliv.

8.5 Opsamling

Kapitlet frembringer en nuancering af elevernes forståelser, erfaringer og oplevelser med stress i gymnasietilværelsen, hvilket viser, at stress er et komplekst anliggende, hvori flere faktorer har indflydelse på elevernes forståelser og oplevelser af fænomenet. Oplevelsen af stress og pres i tilværelsen skyldes bl.a., at eleverne presser sig selv, da de har høje forventninger til egne præstationer. I visse situationer i gymnasietilværelsen har eleverne en oplevelse af føle ulyst, koncentrationsbesvær samt udmattelse grundet uoverkommelige krav i tilværelsen. Ydermere hersker der en generel tendens til at italesætte, at man føler sig stresset.

9 Tid

Jeg har i analysen af empirien fået øje på, at oplevelsen af stress også hænger sammen med en oplevelse af tid, idet eleverne beskriver, at stress er noget man føler, *"(...) hvis du virkelig ikke føler, at du har tid til at nå det [du skal]"* (Bilag 7, l:158), og *"(...) hvis du generelt føler, at du hele tiden er lidt bagud"* (ibid.:159-160).

I kap. 5.3 har jeg vist, med udgangspunkt i Rosas tankesæt, hvilke samfundsmæssige strukturer og betingelser eleverne er en del af. Spørgsmålet er imidlertid, hvad empirien fortæller? Hvilke erfaringer giver eleverne udtryk for i relation til de tidslige strukturer og accelerationssamfundet, de befinder sig i? Elevernes erfaringer og oplevelser med tiden præsenteres og analyseres, og jf. analysestrategien er der tale om, at flere faktorer spiller ind på oplevelsen af tiden såsom karakterernes betydning og et konkurrencemæssigt aspekt.

9.1 Gymnasieelevernes erfaringer med tiden

Ifølge Ali er den største udfordring i gymnasietilværelsen manglen på tid (Bilag 6, l:79-84), hvorfor jeg finder det relevant at inddrage Rosas teori om acceleration og fremmedgørelse til at belyse det empiriske materiale i analysen. Observationsnoterne peger også i retningen af, at eleverne føler sig presset på tid i gymnasietilværelsen. F.eks. giver en elev i klassen udtryk for, at vedkommende har brug for mere tid til en aflevering, hvis den skal laves godt nok (Bilag 1, l:197). En anden observation er, at dansklæreren italesatte, at næste aflevering kun er en tre timers aflevering, hvortil en elev svarer: *"(...) det tager jo ikke kun tre timer"* (ibid.:238-239). Heri ligger nogle tidslige udfordringer, særligt fordi eleverne ofte er optaget af at lave afleveringerne gode.

9.1.1 En prioritering af tiden

"Hverdagen er blevet et altopslugende hav af krav."
(Gergen 2000:75 I: Rosa 2014: 87)

Nutidens gymnasieelever har, ligesom alle andre mennesker, meget at se til. De skal nå at lave afleveringer, at lave lektier til hver dag i alle undervisningsfag, at slappe af, at feste, at være

sammen med venner og familie, at passe et fritidsjob, at blive dannet som menneske, at dyrke fritidsinteresser etc. - og det kan være vanskeligt at nå det hele inden for den tid, de har. Selvom det vestlige, liberale menneske, ifølge Rosa, føler sig mere fri end nogensinde før, føler det sig alligevel domineret af en række stigende og voldsomme sociale krav, som det ofte ikke selv kan kontrollere (Rosa 2014:86). I en gymnasieelevs øjne kunne et krav bl.a. være de mange afleveringer, som *skal* og *bør* laves - og som i konkurrencesamfundet må antages at skulle laves til perfektion. Ifølge Ali handler det derfor om, hvordan man *prioriterer* sin tid. Han fortæller, at der hurtigt kan *"(...) blive for lidt tid til at nå det hele, og så ender man med at prioritere nogle ting frem for andre"* (Bilag 6, l:83-84), og for ham er afleveringerne første prioritet (ibid.:108). Ifølge Ali er det desuden vigtigt, at afleveringerne bliver så gode som overhovedet muligt, idet det udmønter sig i bedre karakterer - og dermed en bedre fremtid og et godt liv.

Generelt har Ali en oplevelse af at have tid til at nå det, han skal, fordi han prioriterer sin tid. Han fravælger at bruge tid på alle lektier til hver dag, idet han giver udtryk for, at det ikke er muligt: *"(...) altså, du kan ikke lave både alle dine afleveringer til tiden og så også læse op på alle fag, som du har lektier for i, det kan du selvfølgelig godt, men det er de færreste, der gør det"* (ibid.:104-106). Han giver udtryk for, at det forekommer ham problematisk, hvis elever bliver alt for fikseret på skolearbejdet, hvor de tænker alt for meget på afleveringerne, lektierne samt bestræbelsen på at få de bedste karakterer (ibid.:87-88). Problematikken ligger i, at en overdreven optagethed af skolearbejdet medfører, at man glemmer *"(...) at gøre noget i sin fritid, som man godt kan lide f.eks. være sammen med sine venner eller bare lave noget man godt kan lide"* (ibid.:89-90). Fritiden og livet uden for skolen spiller en afgørende rolle for Ali, da der skal være plads til og tid til at gøre noget, som gør ham glad og lykkelig. Han kunne sagtens vælge at prioritere mere tid på skolearbejdet, og han giver også udtryk for, at han har den tid til rådighed, det kræver. Grunden til at Ali fravælger at lave lektier og dermed bruger mindre tid på disse skyldes, at: *"(...) det kan blive for meget for en"* (ibid.:121-122). Udtrykket vidner om, at Ali vælger at sige fra over for de mange krav, han møder i hverdagen. For ham er tiden en vigtig ressource, og den tid, han har, skal bruges optimalt på noget, som betyder noget for ham. Hvis han brugte al sin tid på skolearbejdet, vil han muligvis ende med at blive fremmedgjort over for sine egne handlinger og dermed sig selv.

9.1.2 At bruge al sin tid på skolearbejde

Mia pointerer, i modsætning til Ali, at hun bruger det meste af sin tid på skolearbejdet, hvori hun beretter om et tidspres. Jeg spørger ind til oplevelsen af tidspreset, hvortil hun svarer følgende:

"Jeg vil i hvert fald sige, at jeg ikke har haft andet tid, altså jeg har ikke haft tid til at lave nogle andre ting end det her [de to afleveringer], og det synes jeg er meget ærgerligt, for jeg vil også gerne kunne lave noget andet derhjemme med min familie eller med min kæreste, eller, bruge min tid anderledes."

(Bilag 8, l:119-122)

For Mia betyder den aktuelle situation, at hun ikke har tid til andet end skolearbejdet, selvom hun ønsker at bruge tiden anderledes, hvilket kan perspektiveres til Rosas antagelser om det fremmedgørende aspekt. Rosa beskriver fremmedgørelsen som:

"(...) en tilstand, hvor subjekter forfølger mål eller udøver praksisser, der på den ene side ikke påtvinges dem af ydre faktorer eller aktører – der er altså velfungerende alternativer – men som de på den anden siden [sic] heller ikke 'rigtig' ønsker eller støtter."

(Rosa 2014:94)

Rosa argumenter for, at det fremmedgørende aspekt bl.a. kendetegnes ved de handlinger, individet udfører, hvori individet frivilligt gør noget, det 'egentlig' ikke vil, har lyst til eller bryder sig om (ibid.:104). Mia fortæller ikke, at hun ikke har lyst til at lave afleveringerne, men derimod at hun gerne ville bruge tiden anderledes, hvis hun kunne. Afleveringerne er hun nødt til at lave, hvilket betyder, at hun frivilligt gør noget, hun *skal* – hun kunne vælge *ikke* at lave afleveringerne, men så vil hun formentlig ikke blive student. Om handlingen "at lave sine afleveringer" kan beskrives som fremmedgørende er lidt mere vanskeligt at hævde, idet eleverne som udgangspunkt *skal* og er *vant til* at lave deres afleveringer. Det er blevet en daglig rutine for dem at lave afleveringer, og de bliver derfor nødvendigvis ikke fremmedgjort over for handlingen. Rosa peger på, at fremmedgørelsen over for egne handlinger også skyldes konkurrencens og accelerationens selvforstærkende logik (ibid.).

Konkurrenceelementet i Rosas teori taler for, at Mia laver sine afleveringer. At bruge al sin tid på skolearbejdet samt at stile efter de bedste karakterer er blevet så naturlig en del af hendes tilværelse og måde at navigere i systemet på, at hun ikke længere stiller spørgsmålstejn ved sine tilsyneladende "ufrivillige" handlinger – hun gør det bare.

9.1.3 Et ønske om at bruge tiden anderledes

"samtidens individer (...) mister oplevelsen af, at tiden er deres egen, og at de kan gøre med den, hvad de har lyst til."
(Petersen 2015:79)

Eleverne giver udtryk for, at de gerne ville bruge tiden, som de råder over, anderledes. I kap. 8.1.3 påpeger Ali to væsentlige forhold i forbindelse med at være i underskud af tid, og at det derved bliver vanskeligt 1) at gøre det, han skal, og 2) at gøre det, han har lyst til. Desuden kan det være vanskeligt at have tid til at lave sine afleveringer *gode nok*, og derved opnå en så god karakter som muligt (Bilag 6, l:161-162). Spørgsmålet er imidlertid, om afleveringerne skal laves gode nok i forhold til hans egen individuelle tilfredsstillelse over egne præstationer, eller om det nærmere er for at gøre forældrene tilfredse og stolte? I hvert fald er der tale om, at konkurrenceelementet influerer på Alis oplevelser med tiden som en central drivkraft i livstempoet. Derudover kan det også være vanskeligt at finde tid til vennerne, som er dem, Ali har allermest lyst til at bruge sin tid sammen med (ibid.:163-164). Udsagnene indikerer, at der udøves et pres på subjektets frie vilje og handlinger. Dette forklarer Rosa ved at hævde, at den sociale acceleration er blevet en totalitær kraft i og for det moderne samfund, som påtvinges alle, der lever under dens herredømme. Ifølge Rosa er de totalitære kræfter altgennemtrængende og omfatter alle aspekter af samfundslivet, og det er vanskeligt eller nærmest umuligt at kritisere eller bekæmpe disse (Rosa 2014:71). Den totalitære kraft i samfundet består i, at Ali har en oplevelse af samt erfaringer med at være *begrænset* i sine frie viljer og handlinger. I Alis tilfælde vidner hans erfaringer med de kontekster, han befinder sig i, om, at han er *presset* på sin frie vilje og handlinger, og han vælger i visse tilfælde at frigøre sig fra dette pres ved at sige fra og dermed handle anderledes, når presset bliver for uoverskueligt. F.eks. idet han fravælger at lave lektier samt prioriterer tiden på andet end skolearbejdet. Ifølge Nielsen betyder frigørelsen udviklingen af en realitetsdygtighed hos individet. Ali er i stand til at skelne og orientere sig i en modsigelsesfyldt tilværelse, og han

træffer sine egen valg i bevidstheden om mangfoldigheden af principielle muligheder (Nielsen 1993:119).

Ina fortæller, at hun har rigeligt tid. Hun vælger ofte at bruge tiden på at være sammen med vennerne, kæresten samt at foretage sig handlinger såsom at se Netflix i stedet for at gå i gang med f.eks. afleveringerne, og hun giver udtryk for, at hun bruger tiden på andet, end hvad hun egentlig burde (Bilag 7, l:90). I en verden struktureret af hastighedens imperativer giver det, ifølge Rosa, god mening, at individet ofte søger kortsigtede nydelser (Rosa 2014:104), som i Inas tilfælde ved at se Netflix i stedet for at indfri mere langsigtede ønsker som f.eks. *lav afleveringerne, vær den bedste elev* etc. Ina fører og former sit liv ud fra egne ønsker og behov, og hun vælger frivilligt at bruge sin tid på noget, som hun egentlig ikke burde, og hun bliver i sidste ende frustreret over, at hun ikke er gået i gang med afleveringerne noget før. Hun beskriver frustrationen ved, at hun ender med at sidde med alle afleveringerne *"(...) på en gang, og så kan man ikke nå det, og så bliver man først rigtig stresset"* (Bilag 7, l:195-196). Idet de mange afleveringer stresser hende, og når hun ikke går i gang i bedre tid, ender hun i sidste ende med at blive fremmedgjort over for egne handlinger og dermed også fremmedgjort over for sig selv, ville Rosa hævde. Rosa beskriver desuden, hvordan fremmedgørelsen som regel opstår på baggrund af det faktum, at det enkelte menneske ikke har tid til at sætte sig ordentligt ind i de ting, det har med at gøre (Rosa 2014:101). Om Ina føler, at hun virkelig ikke har tid nok til at sætte sig ordenligt ind i skolearbejdet og afleveringerne, kan jeg kun gisne om. At hun ofte går i gang med afleveringerne i sidste øjeblik samt giver udtryk for, at de forekommer uoverskuelige og dermed stresser hende, vidner om, at det i hendes tilfælde måske kan være vanskeligt at sætte sig ordentligt ind i skolearbejdet og afleveringerne. I Inas tilfælde går oplevelsen af at føle sig stresset, mangle tid og blive fremmedgjort over for sig selv og egne handlinger hånd i hånd. Hun beskriver derfor et ønske om at være bedre til at disponere over sin tid.

9.1.4 Et ønske om at være bedre til at disponere over sin tid

Afleveringerne er ikke kun et element i Inas tilværelse, som stresser hende, de *"(...) tager [også] allermest tid"* (Bilag 7, l:25). Grunden til at afleveringerne opleves stressende skyldes,

at hun ikke går "(...) i gang i god tid" (Bilag 7:55-56). Generelt ville der være nok tid til at nå det hele i gymnasiet, hvis hun brugte tiden bedre:

"Jeg føler, altså, hvis man også var bedre til at disponere over sin tid og gik i gang i bedre tid, ville der være rigelig plads til at lave det hele. Det er mere det der med, at man er dårlig til at komme i gang. Altså at man bruger sin tid på noget andet."

(ibid.:88-90)

Både Mia og Ina fremhæver, at det forekommer problematisk at disponere over sin tid, idet lærerne kan være dårlige til at planlægge afleveringstidspunkterne, hvor nogle uger kan være propfyldte med afleveringer og andre kan være afleveringsfrie, hvilket spiller ind på elevernes oplevelse af, om de har tid nok til at nå, det de skal. Ina fortæller, at "(...) opgavebeskrivelserne ligger der [på lectio] ofte to uger eller en uge i forvejen, så er det jo bare at gå i gang i bedre tid" (ibid.:193-194). Ina er bevidst om, at problemet ikke kun skyldes dårlig planlægning fra lærernes side, da opgavebeskrivelserne kan ses i forholdsvis lang tid inden det aktuelle afleveringstidspunkt. Hun bebrejder derfor sig selv og sin egen disciplinering: "(...) det er jo helt sikkert ens egen skyld, at man ikke disponerer ens tid ordentligt" (ibid.:189-190). Tiden, hun råder over, bruger hun ikke godt nok, og hun ender med at blive stresset og giver i sidste ende sig selv skylden. Rosa fastslår, hvordan alle nederlag, fejl og mangler ofte falder direkte tilbage på det enkelte menneske, idet det udelukkende er ens egen skyld, hvis man er ulykkelig, ikke kan følge med (Rosa 2014:114), og i Inas tilfælde ikke er disciplineret nok til at disponere over sin tid. Nutidens gymnasieelever lever i en hverdag fyldt med stramme tidsplaner og tidfrister, som for nogle elever kan være svære at overholde. Det er derfor en nærliggende reaktion, at en elev som Ina føler skyld, fordi det kan være svært at leve op til de mange forventninger, som stilles til hende i gymnasieskolen (ibid.:87). Tanker som 'nederlag, der falder direkte tilbage på det enkelte menneske' samt at det 'udelukkende er ens egen skyld, hvis man ikke kan følge med' leder hen på Willigs antagelser i *Kritikkens U-vending* (2013). Oplevelsen af ikke at kunne følge med, bliver i dag opfattet som menneskets egen skyld - ikke samfundets skyld, hvilket er paradoksalt, idet konkurrencesamfundet slæber den økonomiske kapitalisme ind på bl.a. uddannelsesområdet, hvor også Rosa har en kraftig antagelse om, at den kapitalistiske økonomis grundlæggende principper og regler for profit spiller en helt afgørende rolle (ibid.:33). Willig beskriver, hvordan den nye form for selvkritik

ikke gør, at individet retter blikket mod sig selv i håbet om at blive mere dannet eller skolet – det nye form for selvkritik synes nærmere at følge idealer om effektivitet og konkurrence (Willig 2013:54) Derfor taler Willig om en U-vending fra samfundskritik til selvkritik, hvor sidstnævnte har fået overtaget (ibid.:15). Det er individet selv, som bliver kritikkens genstand (ibid.:14). Willig udviser sin bekymring, idet han påpeger, at langt de fleste kritisable forhold måske *ikke* er et individuelt anliggende, men derimod er et samfundsanliggende (ibid.:15). Disse tanker vil blive yderlig behandlet i kap. 10.2

9.1.5 Fanget i et stærkt roterende hamsterhjul

Ifølge Rosa føler det moderne individ sig fanget i et evindeligt roterende hamsterhjul (Rosa 2014:37), hvor det er blevet en central udfordring for individet at føre og forme dets liv på en sådan måde, at det sætter vedkommende i stand til at fortsætte ræset, bevare konkurrenceevnen og dermed ikke falde ud af det stærkt roterende hamsterhjul (ibid.:93). Mia fører og former sit liv ved at sørge for at følge med i undervisningen: *"Jeg føler, at jeg virkelig skal følge med hele tiden (...) du skal hele tiden være opdateret på alt det du nu lærer, for det kan jo være, at du skal bruge det til eksamen"* (Bilag 8, l:152-156). Hun fastslår vigtigheden af at følge med i undervisningen, og hvordan hun sætter sig i stand til konstant at være opdateret. Det, hun lærer, er viden og indsigter, som hun muligvis skal bruge i en kommende eksamenssituation, og på baggrund heraf have mulighed for (måske) at klare sig bedre til eksamen. Der er tale om, hvad Dreier inspireret af Holzkamp betegner *intenderet læring* (Dreier 1999:86), idet Mia sætter sig for, at hun vil lære noget bestemt og tilrettelægger mulighederne herfor i gymnasieskolen. Spørgsmålet er, om hun holder sig opdateret i undervisningen pga. egen lyst eller nærmere, fordi det er nødvendigt for at nå sine mål? Hendes mål er at få de bedste karakterer, så fremtidens døre til videregående uddannelser er åbne, og derved mulige for hende at søge ind på, og baggrund heraf kan der udledes, at den intenderede læring i skolen er lystbetonet for Mia. Hertil pointerer Rosa, hvordan individuelle mål, ønsker, drømme og livsplaner også bliver brugt som drivkraft i accelerationsmaskinen (Rosa 2014:92), hvilket må siges at være tilfældet hos Mia, idet hendes drømme og ambitioner også er med til at skabe den accelererende virkelighed, hun befinder sig i. Det interessante i den forbindelse er, idet Rosa påpeger, at den sociale acceleration ikke længere opleves som en frigørelse, men derimod som et undertvingende pres (ibid.). I det

accelererende samfund, Mia befinder sig i, er presset så overvældende, at Mias autonomi om at kunne definere det gode livs mål; at få gode karakterer, et godt job etc., ikke længere kan ses uafhængigt af et ydre pres fra det omgivende samfund (Rosa 2014:92).

9.1.6 Ressourcer hjemmefra gør, at man ikke føler sig (tids)presset

Jeg spørger Ali, om han har en oplevelse af at arbejde under et tidspres, hvortil han svarer: *"Jeg ved ikke, om jeg vil sige, at vi arbejder under tidspres. Det vil nogen jo mene, at man gør"* (Bilag 6, l:248-249). Ifølge ham er det individuelt, om en elev oplever, at vedkommende arbejder under et tidspres, og det handler også om *"(...) hvor meget man får med hjemmefra"* (ibid.:252). Heri ligger en forståelse af, at den enkelte elev har nogle ressourcer med sig i bagagen, som har betydning for, om vedkommende føler sig (tids-)presset. Ifølge Ali er der *"(...) mange [elever], som ikke har særlig meget med hjemmefra, som selvfølgelig vil føle sig tidspresset og føle sig bagud, og de skal indhente de andre, fordi de har nogle kompetencer med hjemmefra"* (ibid.:252-254). En sådan forklaring kan uddybes med den franske sociolog Pierre Bourdieus (1930-2002) analyser af det sociale rum.¹⁶ De kompetencer, som nogen elever har med sig hjemmefra, kan forstås som en vis mængde kulturel kapital i Bourdieus terminologi. Kulturel kapital forstås som finkulturelle færdigheder samt en beherskelse af den legitime kulturs koder (Järvinen 2000:249). Inden for undervisning handler det først og fremmest om at overføre kulturel kapital, og dem, der optager kulturel kapital lettest, er ofte elever, som i forvejen kommer fra ressourcestærke hjem, idet disse familier ofte også besidder en større mængde kulturel kapital (ibid.:352). De elever, som har ressourcer med hjemmefra, skyldes, ifølge Ali, at *"(...) de har nogle forældre, som kan hjælpe dem måske og det er ikke alle, som har det"* (Bilag 6, l:254-255). Han skelner mellem elever, som kommer fra ressourcestærke hjem, hvor familien kan hjælpe med lektier og afleveringer og elever, som ikke har samme ressourcer med sig og derfor vil føle sig tidspresset og føle sig bagud. Ifølge Ali har ressourcerne hjemmefra en betydning for, om en elev føler sig (tids-)presset eller ej, men samtidig udmønter en ressourcestærk baggrund sig i et forventningspres fra forældrene (ibid.:265-267). Forventninger hjemmefra uddybes i kap. 10.4.

¹⁶ Bourdieu har i *La Distinction* (1979) udformet en model over sociale positioner i det sociale rum.

9.2 Opsamling på tidslige oplevelser og erfaringer

Ud fra elevernes fortællinger og erfaringer med tiden er der forhold og tendenser i samfundet, som peger på, at de indskriver sig i accelerationssamfundet. Eleverne giver udtryk for, at tiden er en vigtig ressource, og at de ofte mangler mere tid i tilværelsen. Eleverne hæfter sig ikke eksplicit ved den manglende stabilitet og dermed sociale accelerationen af samfundet, men de giver udtryk for, at de skal følge med og være opdateret i undervisningen, idet konkurrencesamfundet efterspørger, at mennesket skal være omstillingsparat og fleksibel. Eleverne hæfter sig derimod ved accelerationen af livstempoet, som må siges at have en indvirkning på flere af livets forhold, som uddybet i de ovenstående analyseafsnit. Eleverne indskriver sig desuden i konkurrencestatens principper, hvor de ikke længere sætter spørgsmålstejn ved mængden af tid, de bruger på at leve op til de samfundsmæssige forventninger, som stilles til dem. Dette medfører ofte, at de i visse tilfælde er begrænsede på deres frie vilje og handlinger, samt at de ofte føler skyld, hvis de ikke kan leve op til både egne og andres forventninger. Det er ej heller muligt, at realisere samtlige valg og muligheder, som eleverne står stillet over for i tilværelsen, hvilket lægger et pres på det enkelte individ. Accelerationen af livstempoet samt de fremmedgørende aspekter er således i en større eller mindre grad tilstede i elevernes hverdag og gymnasietilværelse.

10 Forhold, der også har en betydning for, hvordan tilværelsen opleves

I de følgende afsnit vil jeg belyse en række forhold, som også har betydning for og indflydelse på, om eleverne oplever tilværelsen som stressende. Disse forhold omhandler karakterernes betydning, kravet til egne præstationer, konkurrence blandt klassekammeraterne samt forventningerne fra forældrene.

10.1 Karakterernes betydning

Nutidens gymnasieelever har læst på lektien og lært den: De er resultatorienterede, ambitiøse og pligtopfyldende. Ungdomspsykolog, Ida Koch, påpeger, at det for de unge handler om at få de bedste karakterer på eksamensbeviset (Koch 2010:26). Både Ina og Mia nævner karakterernes betydning under præsentationen af deres billeder (Bilag 2), hvilket vidner om, at karaktererne udgør en betydelig del af gymnasietilværelsen. Det handler om, at *"(...) man skal have alle de her gode karakterer... igen karakter, karakter, karakter! Og det fylder så sindssygt meget"* (Bilag 8, l:226-227). Koch pointerer, i tråd med Rosa, at samfundet har forandret sig, hvilket har medført nye mistrivselsformer blandt de unge (Koch 2010:21). Ifølge Koch er der flere unge end voksne, der udviser psykosomatiske stresssymptomer, som er relateret til de eksisterende præstations- og kvalifikationskrav fra både samfundet, men som også udmønter sig i krav fra elevernes forældre og fra eleverne selv (ibid.:27). Selvsamme erfaringer optræder hos Ali, da han giver udtryk for, at en stresset tilværelse skyldes, at skolen og dermed samfundet opstiller nogle retningslinjer for, hvordan man skal være og begå sig i gymnasieskolen, da det er efterstræbelsesværdigt at leve op til disse krav og retningslinjer: *"Den [skolen/samfundet] kræver af en, at man skal have gode karakterer, og man føler måske et psykisk pres på sig selv, fordi (...) man gerne vil klare det godt!"* (Bilag 6, l:148-150). Ifølge Willig lever eleverne i en tid med et markant neoliberalt, normativt forventningspres om at være optionsfunktionsdygtig, hvilket betyder, at der er fare for, at der opstår et nyt sårbart individ (Willig 2005:37). Ali føler "et psykisk pres", fordi han gerne vil klare sig godt i skolen og leve op til de forventninger, som stilles til ham. Man kan derfor med Willigs sige ord: *"(...) at subjektet nu gør sig selv til et objekt for managementstrategiens fordring som selvansvarlighed"* (ibid.:33) – som forklaring på, hvorfor samtlige

samtidsdiagnoser taler om stress, en skrøbeliggørelse af identiteten og udmattelse af selvet (Willig 2005:33).

Der hersker desuden en præstationskultur i 3.a om at få de bedste karakterer. Det er tydeligt, hvordan elevernes tilværelse udgør en fokusering rettet mod karaktererne, og at de handler og agerer derefter.¹⁷ Flere af klassens elever fortalte f.eks. højt, hvilken karakter de havde fået, da afleveringerne blev returneret fra læreren (Bilag 1, l:188). Derudover var læreren ligeledes med til at påvirke selvsamme fokusering på karaktererne, idet hun under tilstedeværelsen i 3.a udtalte: *"(...) husk at der stadigvæk er to stile tilbage, som kan påvirke jeres slutkarakter"* (ibid.:182-183). Karakterer og en konstant stræben efter de bedste af slagsen er blevet en uomtvistelig del af gymnasietilværelsen, da karaktererne sætter rammerne for elevernes muligheder i fremtiden.

10.1.1 Karaktererne er nøglen til fremtiden

*"(...) hvis jeg har et rigtig højt gennemsnit,
så vil det højst sandsynligt gavne mig i og med,
at jeg kan komme ind på mange flere forskellige uddannelser."*
(Bilag 8, l:258-260)

Eleverne i 3.a er ekstremt fokuseret på karaktererne, samt hvilke fremtidsmuligheder det giver dem efter STX. Inden for kritisk psykologi opereres der med begreberne *daglig livsførelse* samt *personlig deltagerbane*, som afbilder en foranderlig struktur og rettet i en persons tilværelse (Dreier 1999:83). Elevernes daglige livsførelse ses som et centralt anliggende for deres bestræbelser på at føre og forme et godt liv, som i et elevperspektiv bl.a. er muligheden for at komme ind på den uddannelse, eleverne drømmer om. Diskrepansen opstår i mellemtiden, når de ofte ikke ved, hvilken uddannelse de vil søge ind på, og de bestræber sig derfor på at få et højt karaktergennemsnit, da det medfører flere muligheder og dermed mindre begrænsninger.

¹⁷ Jeg refererer her til kritiske psykologis tanker om, at subjektet opfattes som en deltagende aktør i konkrete samfundsmæssige praksisser (Dreier 1999). Begrebet *handleevne* udgør en forståelse af, at subjektet er i stand til at forholde sig til sig selv og omverdenen og derved udvide sin rådighed over den givne praksis' rammer. Handleevnen betragtes også som en udvidelse af den enkelte persons muligheder for at deltage ud fra, hvad personen betragter som en relevant udvidelse (ibid.:83-84).

Ifølge Ali har karakterer en vis betydning, men de er ikke repræsentative for, hvem man er som person (Bilag 6, l:232). Jeg spørger nærmere indtil, hvad karaktererne betyder for ham:

"De betyder meget! Og det føles ikke godt at sige det, synes jeg, for det er bare et tal. Men det er ikke bare et tal, fordi det er ligesom det, der giver dig adgangen til at kunne gøre det, du har lyst til senere i dit liv. Så de betyder ret meget, altså om du får et 7-tal eller 10-tal, det betyder virkelig meget, fordi det enten påvirker dit gennemsnit positivt, eller også gør det det negativt."

(ibid.:294-298)

Karaktererne er vigtige og udgør elevernes adgangsbillet til fremtiden. Forestillingen om fremtiden og et godt liv udgør i Alis perspektiv, at have muligheden for at søge ind på sine drømmeuddannelser samt at få et job, der gør ham lykkelig. Derfor efterstræber han høje karakterer for at holde samtlige muligheder til fremtiden åbne. Udsagnet vidner endvidere om, hvor betydelig karakteren 7 og 10 er, hvori et 7-tal udgør en begrænsning, hvorimod et 10-tal medfører flere muligheder. Disse fremtidserfaringer gør sig også gældende for Mia, idet hun påpeger karakterernes betydning for hendes deltagelse i gymnasieskolen og for hendes videre liv (Bilag 8, l:32-35). Hverken Mia eller Ali ved, hvilken uddannelse de vil søge ind på i fremtiden. De ved bare, at så længe de har et tocifret tal på eksamensbeviset, så er alverdens muligheder mulige for dem. Fordi de endnu ikke ved, hvilken uddannelse de vil søge ind på efter STX, medfører det et markant pres på deres skuldre om at klare sig optimalt i gymnasieskolen.

10.1.2 Hvis du ved, hvad du vil

Ina ved, hvilken uddannelse hun vil søge ind på efter STX. Hun vil læse arabisk på KU, hvilket kræver et gennemsnit på 6,8. Hun vil læse arabisk, fordi hun interesserer sig for sprog, og fordi de sproglige fag er de eneste fag, hvor hun får gode karakterer (Bilag 7, l:237-238). Hun tilrettelægger sin deltagelse i gymnasiet, der opretholder et gennemsnit, så hun kan søge ind på uddannelsen. Der kan argumenteres for, på trods af at Ina giver udtryk for, at afleveringer stresser hende, og at de tager meget af hendes tid, at hun alligevel har et mere afslappet forhold til karaktergivning i gymnasiet, fordi hun ved, hvad hun vil. Hun føler sig ikke

presset, på samme måde som Ali og Mia, om at præstere med tocifrede karakterer i samtlige fag. Ina fortæller: *"(...) jeg slagter ikke mig selv, hvis jeg får et 4-tal eller et 7-tal, det er fint nok"* (Bilag 7, l:252-253), hvilket vidner om, at hun ikke presser sig selv til at få højere karakterer end det, hun lige akkurat skal bruge til at søge ind på uddannelsen. Ifølge Ina ser det:

"(...) rimelig lyst ud nu og jeg tror også sagtens, at jeg kan nå det, men hvis jeg ikke havde taget mig sammen og gjort mig umage med de ting, jeg laver nu, så tror jeg ikke, at jeg havde nået det. Så nu betyder det mere for mig, at jeg får en ordentlig karakter, for det skal ikke trække mit snit ned eller... Jeg har brug for at trække det op, så jeg skal have en bedre karakter."

(ibid.:263-266)

Citatet vidner om optimisme hos Ina, idet hun har en formodning om, at hun nok skal nå sit ønskede gennemsnit. Det har betydet, at hun har øget sin koncentration i undervisningen og dermed fokusering på karaktererne, da disse er adgangsgivende i sidste ende. Hvis hun skal bruge et gennemsnit på 6,8, vil 4-taller trække gennemsnittet ned, og derfor føler hun sig (også) presset til at opretholde sit nuværende gennemsnit. Ud fra Dreiers terminologi kan der argumenteres for, at Ina betragter det som en relevant udvidelse af sin handleevne, idet hun nu er mere fokuseret på karaktergivningen, og at hun nu tilrettelægger sin deltagelse og sine handlinger i gymnasiet derefter, så hun har mulighed for at søge ind på KU. En af hendes strategier til at opretholde gennemsnittet præsenteres i næste afsnit.

10.1.3 Deltagelse giver points

Ina er eksplicit omkring, hvordan hun har mulighed for at hæve sit karaktergennemsnit, idet hendes forklaringer vidner om, at aktiv deltagelse i undervisningen udmønter sig i bedre karakterer. For Ina er aktiv deltagelse en klar strategi for 1) at gøre sig bemærket og opnå anerkendelse, og 2) at blive "belønnet" for sin deltagelse og engagement i form af bedre karakterer. For Ina handler det hverken om at sige meget, det rigtige eller klogeste i undervisningen, for hende er det *"(...) en kamp om, at læreren skal lægge mærke til at jeg er her, så de kan give en god karakter"* (ibid.:335-336). Udtrykket "en kamp om" indikerer, at gode karakterer ikke kommer af sig selv, det kræver deltagelse og engagement. Ina påpeger, hvordan hun "anstrenger sig" for at følge med i undervisningen, så læreren bemærker hende

(Bilag 7, l:344), hvortil hun giver følgende bemærkning: *"(...) hvis man ikke skulle række hånden op, så ville jeg bestemt ikke gøre det"* (ibid.:346-347). Ina ville altså ikke deltage i undervisningen, hvis ikke det blev *krævet* af hende. Der kan argumenteres for, at konkurrencestatens logikkeker og principper tilsyneladende influerer i elevernes handlingsmønstre i gymnasieskolen, hvilket i Rosas terminologi antageligt vil medføre, at eleverne vil blive fremmedgjort over for deres handlinger og sig selv. Ina deltager kun i undervisningen, fordi det indirekte kræves af hende, og fordi det giver point at gøre det - ikke fordi hun har lyst, for så ville hun lade være.

Under tilstedeværelsen i klassen hæftede jeg mig ikke ved Inas stræben efter at være aktiv deltagende, men det er tilsyneladende en væsentlig erfaring, hun har gjort sig. Ali har også læst på lektien om, at aktiv deltagelse giver point: *"Jamen fordi jeg ved, at det er sådan man skal gøre for at klare det godt"* (Bilag 6, l:380). Der tegner sig et billede af, at eleverne er fokuserede på, at aktiv deltagelse udmønter sig i bedre karakterer, hvilket er efterstræbelsesværdigt ud fra et elevperspektiv. Om de resterende elever i klassen praktiserer en deltagende handling i undervisningen pga. lyst eller point, kan jeg kun gisne om, men noget tyder på, at sidstnævnte er tilfældet.

10.2 Krav til egne præstationer

Kravet om at præstere i gymnasieskolen udgør ikke kun et ydre krav fra konkurrencestaten, disse krav er så at sige blevet indoptaget og ligger dermed dybt indlejret hos den enkelte elev, der nu stiller individuelle krav til sig selv om at præstere. Dette kan forklares i og med, at eleverne lever i en ekstrem individualiseret tid, hvori selvkritikken er blevet et fremtrædende aspekt (Willig 2013:13). Mia giver udtryk for, hvordan de ydre krav har en vis indflydelse på eleverne og deres handlingsmønstre, men også hvordan disse krav bliver indoptaget som et indadvendt personligt projekt. Fokuseringen samt målsætningen om at få så høje karakterer som muligt er fremtrædende i Mias erfaringer: *"(...) det viser bare lidt, hvor meget karakterer de betyder, og det lægger jo det her mega forventningspres på os elever, at vi skal kunne leve op til gode karakterer"* (Bilag 8, l:57-58). Derudover fortæller hun, at karakteren i de fag hun ved, hun er god til, *"(...) skal være 10 eller 12, for at jeg bliver tilfreds med mig selv"* (ibid.:209-210; min understregning). Der hersker en tendens til at bebrejde sig selv, hvis man som gymnasieelev ikke kan leve op til hverken ydre eller indre krav. Tendensen advokerer Willig

for, og ifølge ham ligger kritikken hos selvet og bliver derved et indre anliggende (Willig 2013:72). Hans hypotese går på: *"(...) at det indre arbejde med selvets ressourcer er så markant anstrengende, at det fører til et mentalt kollaps"* (ibid.:57) samt at dem, som ikke kan opfylde kravet om individuel selvrealisering, er de stressramte eller udbrændte (ibid.:129). Særligt Mia synes at være i risikozonen for Willigs hypoteser, fordi hun retter fokus (og kritikken) mod sig selv, hvis hun ikke kan leve op til ydre og indre krav, hvilket kommer særligt til udtryk i følgende udsagn: *"(...) der er jo ikke så meget mere at gøre end at gøre mit bedste. Så om jeg ender oppe på det 12-tal, det er kun mig selv, der kan presse mig selv nok til at kunne gøre det"* (Bilag 8, l:416-418). For Mia bliver det et personligt projekt at få de efterstræbelsesværdige 12-taller, og hun er bevidst om, at det udelukkende er hende selv, som kan presse sig selv til at opnå resultaterne. Willigs antagelser understøtter den generelle tendens til, at stress i samfundet individualiseres, herunder at der er noget i galt med det enkelte individ, siden det ikke kan følge med eller efterleve de krav, der stilles til og forventes af vedkommende. Ved at vende blikket om vil man muligvis opdage, at det antageligt er samfundets indretning, der er problematisk og i stedet fokusere på, at kulturen og normerne i f.eks. gymnasieskolerne, på arbejdspladserne etc. burde ændres frem det enkelte individ.

10.3 Konkurrence blandt eleverne

Man kan ikke sige karakterer uden at sige konkurrence i gymnasieverdenen. Karaktererne bruges af eleverne til at sammenligne sig med hinanden. Ina og Mia vil gerne være ligeså gode, som de dygtigste elever i klassen: *"(...) man vil godt være ligeså god som de andre, og de andre har fået 12"* (Bilag 7, l:249) og *"(...) jeg vil gerne være på niveau med dem [de dygtigste] altså, man gider jo heller ikke at rende bagved"* (Bilag 8, l:233-234). Hos eleverne hersker der tilsyneladende et statussymbol om at være dygtig og om at klare sig godt i gymnasiet, som de gerne selv vil forfølge og leve op til.

Konkurrencen kommer også til udtryk i den praktiserende undervisning. Ali fortæller, hvordan det i undervisningen gælder om at blive taget først af læreren ved håndsoprækning, og at det er en ulempe, hvis en klassekammerat bliver taget før ham (Bilag 6, l:368-370). Heri ligger en forståelse af at være aktivt deltagende og få point for at være det. Det har den konsekvens, at der konkurreres om at blive taget først - en konsekvens som kan gå ud over venskaberne i skolen, hvilket ikke er *"(...) et særlig godt forhold, fordi det er jo en kammerat*

som klarer det godt, men det gør jo netop, at du ikke klarer det ligeså godt, fordi du ikke bliver taget selv (Bilag 6, l:370-372). Professor ved RUC, Charlotte Højholt, påpeger, hvordan skolens elever udgør hinandens mulighedsbetingelser og/eller begrænsninger for deltagelse i undervisningssammenhænge. Heri belyses paradokset, som Ali italesætter, at skolen ofte organiserer læring og udvikling som et individuelt projekt, hvor klassens kammerater opfattes som konkurrenter eller forstyrrende elementer (Højholt 2012:203-204). Når en elev kommer til orde før Ali, medfører det, at han føler sig begrænset i sin deltagelse, hvilket har den betydning, at han ikke fremstår ligeså aktivt deltagende, som han gerne ville. I hans optik udgør begrænsningen, at han ikke bliver tildelt den ønskede karakter.

Der eksisterer tilsyneladende også en mere skjult eller en ikke-italiesat dimension af konkurrence-elementet i elevernes gymnasietilværelse. F.eks. er Mia opmærksom på de andre elevers karakterer og deltagelse i undervisningen, hvis hun får en dårligere karakter, end hun plejer, hvilket gør, at hun presser sig selv. Hun bliver yderlig opmærksom, hvis en elev med en dårligere karakter 'overhaler' hendes karakter, hvilket ikke er acceptabelt i Mias perspektiv (Bilag 8, l:401-405). Ikke kun i konkurrencestaten gælder det om at være et skridt foran sine konkurrenter, de selvsamme konkurrerende tanker influerer også i gymnasietilværelsen.

Udtalelserne vidner om, at kampen om høje karakterer og konkurrenceelementet i gymnasieklassen er særdeles udbredt, og det er med til at skabe et pres hos den enkelte elev om at klare sig godt - og helst bedre end klassekammeraterne.

10.4 Forældrenes forventninger

Eleverne har ikke kun høje forventninger til sig selv om at præstere i gymnasieskolen, ofte kommer forventningerne hjemmefra fra forældrene, hvilket muligvis kan forklares ud fra det sociokulturelle område, eleverne kommer fra. Jeg spørger nærmere indtil elevernes familiære baggrund, samt om og hvilke forventninger der er til eleverne hjemmefra (Bilag 4).

Ina fortæller, at der ikke er nogen deciderede forventninger til hende hjemmefra, fordi det overvejende går godt for hende i gymnasiet. Hendes forældre er glade, så længe hun ikke presser sig selv for hårdt, og så længe hun kan følge med i gymnasielivets tempo. Familien hverken presser hende til at forberede sig eller forventer, at hun kommer hjem med 12-taller. Hendes forældre bliver heller ikke "enormt skuffede", hvis hun kommer hjem med et 4-tal

(Bilag 7, l:300-306). Fortællingen vidner om, at der tilsyneladende *er* elever fra klassen, hvis forældre forventer mere end Inas forældre gør. Disse forældre kunne være Alis forældre, for hvis han kommer hjem med et 4-tal, *"(...) så siger de selvfølgelig, at det ikke er godt"* (Bilag 6, l:271) Alis forældre forventer, at han klarer sig godt i gymnasiet, og at han får gode karakterer (ibid.:269-270). Han fortæller i forlængelse heraf:

"Det er mine forældres skyld, at jeg tager gymnasiet. Det er dem, der motiverer mig til at læse på en uddannelse (...) Hvis mine forældre ikke gik særlig meget op i det, og hvis mine forældre ikke engagerede sig i mit liv, og gik op i om jeg fik gode karakterer, så ville det helt klart være sværere for mig at opnå det."

(ibid.:258-262)

Hjælpen samt motivationen fra forældrene spiller en rolle - det samme gør forventningerne. Ali fortæller, at der ligger et forventningspres fra forældrenes side, hvilket er *"(...) med til at presse og stresse en i sidste ende (...) fordi man føler også godt, at man vil gøre dem stolte, og man vil gerne leve op til deres forventninger og vise dem, at man godt kan"* (ibid.:265-267). Ali føler et pres over for forældrenes forventninger til ham og hans præstationer i gymnasieskolen. Disse antagelser bekræftes af undersøgelser, der viser, at forventningerne hjemmefra er udbredt blandt unge med anden etnisk baggrund (Følner et al. 2014:13), som er tilfældet for Ali.

I Mias familie taler de ofte om forventningerne til hende. I hendes perspektiv er det problematisk, når forældrene har *for* høje forventninger til hende – særligt hvis hun føler, at hun ikke kan leve op til disse. Hvis hun har været til en terminsprøve eller har afleveret en aflevering, hvor hun har en fornemmelse af, at det ikke er gået hende godt, har forældrene en tendens til at sige: *"Ej, Mia hold nu op. Du får 10", eller "Ej, Mia, du får 12"* (Bilag 8, l:362). For Mia udmønter forældrenes reaktioner sig i et forventningspres, og følgende tanker trænger sig på hos hende: *"(...) hvad nu hvis jeg får 4, altså så bliver de skide skuffede"* (ibid.:364). Mia får sjældent et 4-tal og hvis det sker, så fortæller hun, at forældrene alligevel har et afslappet forhold til den pågældende karakter, hvilket vidner om, at forældrene ikke lægger et så stort pres på hende som først antaget. Problemet skyldes nærmere, at Mia presser sig selv og har ambitiøse forventninger til sig selv. Men når forældrene siger: *"Arghh kom nu, du får 12"* (ibid.:370), presser det Mia i en sådan grad, at hun udtrykker at "det stresser hende" samt at

"det gør hende nervøs" (Bilag 8, l:371). Forældrenes forventninger må altså siges, at have en større eller mindre indflydelse på, om eleverne føler sig pressede og stressede i tilværelsen.

10.5 Opsamling

Ovenstående forhold; karakterer, konkurrence, krav til egne præstationer og forventningerne hjemmefra, har også betydning for, om eleverne har en oplevelse af, at føle sig stressede og pressede i gymnasietilværelsen. Elevernes markante fokusering på karaktererne i gymnasieskolen udgør en væsentlig stress-faktor, hvilket skaber en præstationskultur i klassen samt konkurrence blandt klassens elever. Hvis eleverne ikke ved, hvilken uddannelse de vil søge ind på efter STX, presser eleverne sig selv for at opnå de højeste karakterer. Derudover oplever eleverne et forventningspres fra forældrene, hvilket påvirker eleverne. Det synes væsentligt at fremhæve de oplevede udfordringer, som florerer i gymnasieverdenen, så disse inkluderes i betragtningerne omkring, hvorfor elever oplever tilværelsen, som de gør.

Forandringspotentialer

11 Diskussion

I kapitlet vil jeg diskutere om fænomenet stress trænger til en præcisering, samt hvilke konsekvenser det har, når man undersøger et kompleks fænomen som stress, herunder anvendelsen af afhandlingens metodiske tilgang og primære teori. Afslutningsvis vil jeg diskutere forsøgene med karakterfri gymnasieklasser, og om disse forsøg kunne være et muligt løsningsforslag for en bedre tilværelse for nutidens gymnasieelever.

11.1 En præcisering af stress

Eleverne i min undersøgelse har eleverne travlt, og de føler, at tiden er knap (jf. del 3). Et nyt amerikansk studie viser, at travlhed er et statussymbol (Bezzella et al. 2016), hvilket kunne være en mulig forklaring på, hvorfor alle mennesker går rundt og *føler sig* stressede, idet de efterstræber et fortravlet liv, da det ifølge ovenstående undersøgelse er anerkendelsesværdigt at leve og føre et sådant liv (ibid.). Eleverne i min undersøgelse vil formodentlig ikke identificere travlhed og manglen på tid som værende et statussymbol, tværtimod ønsker de mere tid i tilværelsen til at gøre det, de har lyst til, og de ønsker at bruge tiden anderledes. De føler sig pressede og stressede, hvis de er bagud med afleveringer, og hvis de føler, at de har brug for mere tid i tilværelsen, og de forbinder travlhed med at føle sig stresset (jf. del 3). I min optik er et fortravlet liv ikke ensbetydende med, at travle mennesker nødvendigvis *er* stressede. De fleste mennesker har travlt, men de lider ikke nødvendigvis af stress. Man kunne på baggrund heraf diskutere, om stress som fænomen trænger til en præcisering? Noget tyder på, at det kunne være gavnligt med en nærmere præcisering, hvis man vil gøre sig klogere på, hvad der ligger til grund for, at en stor del af landets elever tilkendegiver, at de føler sig pressede og stressede (jf. undersøgelserne fra DGS og SIF). Hvis vi skal komme de højtrangerede stressstatistikker til livs, og undgå at gymnasieelever føler sig stressede og pressede i tilværelsen, skal vi muligvis tage op til overvejelse, hvordan vi *taler* om udfordringerne i tilværelsen - kollektivt. Vi er nødt til at tale om udfordringerne i tilværelsen på en anden måde, end vi gør i dag, i hverdagslivet, i medierne og ude i gymnasieklasserne. Måske er vi ikke stressede, måske har vi bare travlt, og hvis alle mennesker siger, at de er eller føler sig stressede, så overskygger det de personer, som virkelig lider af stress.

11.2 At undersøge et komplekst fænomen

Brinkmann og Petersen peger på en udbredt stressepideemi, hvilket kalder på forskning og debat (jf. kap. 8.4.1). Det kan diskuteres, om der burde stilles nogle krav og retningslinjer for, hvordan et komplekst fænomen som stress undersøges i fremtidige forskningssammenhænge, samt om man ved at undersøge et fænomen som stress er medskaber af den stressepideemi, som udspiller sig i samfundet?

I min optik bør forskere være påpasselig med, hvordan de i fremtiden udarbejder trivselsundersøgelser i gymnasieskolen, idet resultaterne fra undersøgelserne kan have utilsigtede konsekvenser. Her refererer jeg til, hvordan medierne hæfter sig ved resultaterne fra undersøgelserne og konstaterer, at gymnasietilværelsen er, som den er, fordi det har eleverne skrevet under på. Via arbejdet med egen empiri har jeg erfaret, at de tre elever er *pressede* fra flere fronter, hvilket for eleverne kan virke *stressende* i øjeblikket. Man kunne antage, at elever som Ina og Mia, hvis de blev spurgt ind til oplevelsen af stress og pres i en fremtidig trivselsundersøgelse, formentlig ville være tilbøjelige til at sætte krydset i dagligt eller ofte presset/stresset. Jeg kunne tilsyneladende påvirke eleverne under interviewene i sådan en grad, at de opfattede tilværelsen som *pressende* frem for *stressende*, hvilket også antyder, at en spørgeskemaundersøgelse kunne have den effekt, at påvirke respondenternes svar i en bestemt retning med de opstillede spørgsmål og svarmuligheder. Der vil altid være faldgrupper, når man udformer spørgeskemaer og spørger ind til, hvor ofte eleverne er stressede eller pressede. Det samme gør sig gældende, når man kvalitativt undersøger, *hvorvidt* eleverne føler sig stressede eller pressede. Med min undersøgelse er jeg med til at betone, at det kan være problematisk at være gymnasieelev i vor tid, idet jeg fremhæver udfordringerne i tilværelsen. Derfor bør man være yderst velovervejet omkring, hvordan forskning tilrettelægges og udføres, særligt når et komplekst fænomen som stress undersøges.

Ved metodisk at anvende foto-elicitation i egen undersøgelse har jeg søgt at lade egne forskningsinteresser være mindre styrende, idet eleverne som det første under interviewene med deres billeder har belyst tilværelsen som gymnasieelev. Jeg har derved fået adgang til elevernes oplevelser og perspektiver på en anden måde end ved at interviewe dem om væsentlige forhold i tilværelsen. Jeg vurderer, at foto-elicitation metodisk har bidraget til at understøtte første-persons perspektivet, idet eleverne har haft mulighed for at fremhæve væsentlige og betydningsfulde forhold i gymnasietilværelsen – uden at være påvirket af mine

spørgsmål. Eleverne har derfor ikke forsøgt at give mig svar, de troede, jeg var på udkig efter, hvilket er en særlig risiko, når man fortager interview (Jacobsen et al. 2015:235). Hvis eleverne frembringer svar i en interviewsituation, de tror, jeg er på udkig efter, eller de formoder, jeg gerne vil høre, men som ikke stemmer overens med, hvordan elevernes tilværelse tager sig ud, kan der være en risiko for, at svarerne giver et misvisende billede af virkeligheden. Det kunne være interessant udelukkende at have anvendt foto-elicitation i interviewene og have udformet en undersøgelse på baggrund af viden og indsigter heraf.

Jeg mener også, at det er væsentligt at have med i betragtningerne af egen undersøgelse på hvilket *tidspunkt* i gymnasietilværelsen, eleverne føler sig stressede og pressede. Er det generelt i løbet af hele gymnasietiden? Eller er det i perioden op til de afsluttende eksamener? Når oplevelsen af stress og pres indtræffer op til de afsluttende eksamener, er det måske mere passende, at oplevelsen af stress og pres bør tolkes som et udtryk for nervøsitet samt en øget fokusering på at præstere, snarere end der er tale om en decideret stresstilstand hos eleverne. At min undersøgelse har fundet sted i en 3.g klasse i en tid, hvor eleverne skulle aflevere to eksamensopgaver, og de kun har to måneder tilbage af deres gymnasietid, har muligvis betydet en øget fokusering hos eleverne, da de gerne vil klare sig godt i slutspurten. Eleverne er altså blevet interviewet i en periode af deres gymnasietid, hvor de har haft meget at se til, og det er derfor ikke utænkeligt, at de har følt sig mere pressede og stressede end normalt.

11.3 Teoriens begrænsninger

Jeg har anvendt Rosas teori i flere dele af afhandlingen, hvorfor jeg finder det væsentlig at belyse, hvori hans teori kommer til kort. Rosa hævder, at den sociale acceleration er blevet en totalitær kraft i det moderne samfund, hvori *alle* samfundets mennesker inkluderes (jf. kap. 9.1.3), hvilket i min optik forekommer voldsomt. Jeg er enig med Rosa i, at der er nogle totalitære kræfter på spil, men at disse kræfter ligefrem er uundgåelige, idet *alle* subjekter påvirkes af dem, forholder jeg mig mere tvivlende omkring. Der er ingen tvivl om, at de fleste mennesker påvirkes af accelerationssamfundet, men de bliver formentlig ikke påvirket på samme måde og i samme grad, hvilket empirien vidner om. Rosas antagelser om, at de sociale betingelser undergraver individets evne til selvbestemmelse (jf. kap. 2.2.1), stemmer heller ikke overens med empirien, idet eleverne har mulighed for at påvirke nogle af de krav, de møder i gymnasietilværelsen. Eleverne er altså ikke styret af de samfundsmæssige strukturer

og betingelser i det omfang, Rosa hævder, da de med deres deltagelse i gymnasiet er med til at ændre egne betingelser for at handle i verden. F.eks. når de i en undervisningskontekst forhandler med læreren om at rykke et afleveringstidspunkt, hvis de føler, at de ikke kan nå at lave afleveringen til det planlagte tidspunkt. Elevernes erfaringer med de kontekster, de befinder sig i, vidner om, at de har en oplevelse af at være presset og dermed *begrænset* i deres frie viljer og handlinger, f.eks. når de føler, at de ikke har tid til at gøre, hvad de har lyst. I visse situationer frigør de sig presset ved at sige fra og dermed handle anderledes, når presset bliver uoverskueligt og uoverkommeligt. Eleverne er altså ikke kun underlagt de samfundsmæssige strukturer, som Rosa hævder, idet de har mulighed for at føre og forme deres liv ud fra egne ønsker og behov i den verden, de befinder sig i. Netop derfor har jeg inddraget et forandringsperspektiv, som andre kritisk teoretiske teoretikere har blik for, samt antagelserne inden for kritisk psykologi, hvori en elev i samspil med andre elever, via deres handlinger og deltagelse i de kontekster, de befinder sig i, har mulighed for at påvirke og forandre tilværelsen.

11.4 Karakterfri klasser som muligt løsningsforslag

Eleverne i min undersøgelse gør, hvad de kan, for at bestrebe sig på at være den bedste elev. Jagten på høje karakterer medfører, at elevernes krav til sig selv om at præstere i samtlige fag i gymnasieskolen opleves som i et markant pres (jf. del 3). Hertil påpeger Petersen, at et overdrevent præstationspres inden for flere af livets parametre kan betragtes som stressinitierende (Petersen 2015:79). Brinkmann fastslår, at det accelererende samfunds krav om evig udvikling og forandring resulterer i et stigende stressniveau hos befolkningen (Brinkmann 2010:22). Det tyder på, at samfundets indretning forekommer problematisk. Måske er det på tide, at kigge samfundets indretning efter i sømmene? Det er værd at huske på, at en kritik af samfundets indretning er motoren for at skabe et nyt og bedre samfund. Men hvad kan reelt gøres?

I tiden forskes og afprøves virkningen af karakterfri klasser rundt omkring på landets gymnasieskoler.¹⁸ Spørgsmålet er, om karakterfri klasser kunne være en mulig løsning på, at færre elever vil berette om en stressfyldt tilværelse? På Odder Gymnasium, som har indført

¹⁸ En fjerdedel af landets gymnasieskoler eksperimenterer med karakterfrihed (#8 Politiken 2017).

karakterfri klasser, viser det sig, at eleverne scorer højere i trivselsmålingerne (#8 Politiken 2017), hvilket indikerer, at færre elever føler, at de mistrives. Men om eleverne føler sig mindre stressede, som undersøgelserne viser (ibid.), er jeg endnu tvivlende omkring, da jeg i afhandlingens behandling af teori og empiri har erfaret, at flere faktorer, end karakterernes betydning, har indflydelse på, om eleverne oplever tilværelsen som stressfyldt. Intentionen med karakterfri klasser er at skabe en bedre tilværelse for nutidens gymnasieelever, hvilket er et forsøg i den rigtige retning - særligt med bedre trivsel for øje, men om forsøgene har den tilsigtede effekt må senere og mere dybdegående undersøgelser belyse. Man kan argumentere for, at karakterfri klasser er en utopisk forestilling, idet jeg, i kraft af egen undersøgelse, har erfaret, at eleverne gerne vil vide, hvor de placerer sig karaktermæssigt på karakterskalaen, da de er rettede mod fremtiden og livet, som venter dem efter STX. Karakterfri klasser kræver dels flere ressourcer fra gymnasierne side og dels mere tid fra lærernes side, og hvis vi lever i et accelerationssamfund, som Rosa hævder, hvor tid er en knap ressource, og hvor nye tiltag, som karakterfri klasser, er tidskrævende processer, så er det ikke utænkeligt, at disse forsøg aldrig bliver en realitet.

På trods af at forsøgene med karakterfri klasser er relevante tiltag, hvor hensigten også er at skabe en klassekultur, hvor der fokuseres på *indhold*, og hvad der reelt kan læres - frem for *formen*, og hvad der kan lyses af i undervisningen (ibid.). Og på trods af, at en elev som Ali giver udtryk for, at det er; "(...) en ulempe at måle alting i tal" (Bilag 6, l:235), bliver elever i karakterfri klasser i sidste ende bedømt karaktermæssigt til eksamen. Heri ligger der stadig en intention om, at eleverne skal klare sig godt og helst med gode karakterer afslutningsvis - vejen dertil er bare i mindre grad fokuseret på karaktererne og vil muligvis opleves mindre stressende. Spørgsmålet er midlertidig, om intentionerne med karakterfri klasser i princippet udspiller sig "bag om ryggen" på de sociale aktører? Hvis forsøgene har til formål, at eleverne skal klare sig stadig bedre med høje karakterer afslutningsvis i gymnasiet, kan der argumenteres for, at konkurrencestatens logikker og principper alligevel synes indlejret som en væsentlig hensigt med forsøgene. Jeg vil lade disse refleksioner stå på klem til fremtidige undersøgelser.

Del 5

Afrunding

12 Konklusion

I specialeafhandlingen har jeg undersøgt, hvordan tilværelsen som gymnasieelev opleves i nutidens Danmark, samt hvilke udfordringer eleverne møder i gymnasietilværelsen i deres stræben efter et godt liv, og i hvilket omfang der er tale om, at eleverne føler sig stressede og pressede.

Tilværelsen som gymnasieelev er et komplekst anliggende, som indebærer og rummer mange forskellige oplevede facetter og udfordringer. Eleverne er rettet mod et godt gymnasieliv, hvori de sociale relationer blandt klassens elever er et altafgørende aspekt, og udgør fundamentet for elevernes oplevelse af trivsel i gymnasieskolen. I elevernes stræben efter et godt liv, er de optagede af at få et højt afsluttende karaktergennemsnit, så de har mulighed for at søge ind på videregående uddannelser i fremtiden. Deres stræben medfører et markant pres hos den enkelte elev om at præstere i samtlige fag i gymnasieskolen, hvor eleverne presser sig selv for at opnå efterstræbelsesværdige 12-taller. Eleverne føler sig ydermere presset til at deltage i undervisningen, ikke fordi de har lyst, men fordi de ved, at det medfører højere karakterer, når de er aktivt deltagende i undervisningen.

Tilværelsen som gymnasieelev er presset fra flere fronter. Afhandlingens undersøgelse er foretaget på en gymnasieskole i Nordsjælland, hvorfor sociokulturelle og socioøkonomiske forhold har indflydelse på elevernes oplevelse af tilværelsen. Elevernes forældre forventer, at eleverne klarer sig godt i gymnasieskolen. Forventningspresset fra forældrene medfører, at tilværelsen opleves stressende for eleverne. Presset udgøres også af krav fra konkurrencestaten. Disse krav bliver indoptaget og ligger dybt indlejret hos eleverne, hvor de stiller individuelle og høje krav til sig selv om at holde sig opdateret i undervisningen og om konstant at præstere, hvilket medfører et psykisk pres og skaber grobund for udmattelse. Eleverne føler skyld, hvis de ikke kan følge med eller efterleve de krav, der stilles til dem, og som de stiller til sig selv. Hos to af eleverne viser det sig, at der i visse situationer i gymnasietilværelsen indtræffer psykiske symptomer på stress, da de har en oplevelse af at føle ulyst, koncentrationsbesvær samt udmattelse grundet høje og uoverkommelige krav i tilværelsen. Eleverne sætter sig i stand til at håndtere de stressfyldte situationer, da de på forskellig vis mestrer de krav, som opleves uoverskuelige, f.eks. ved at fravælge at lave lektier.

Eleverne indskriver sig i accelerations- og præstationssamfundet, hvor de selv er med til at påvirke kulturen. Der hersker en præstationskultur i gymnasieklassen, herunder at være blandt de dygtigste elever, hvilket skaber konkurrence iblandt klassens elever. Det medfører et pres hos den enkelte elev om at klare sig godt og gerne bedre end sine klassekammerater. Ydermere er en central udfordring en oplevelse af mangel på mere tid i gymnasietilværelsen, og eleverne føler sig stressede, hvis de føler, at de ikke har tid nok. Eleverne ønsker at bruge tiden anderledes, end de gør, f.eks. til at have mere tid sammen med venner og familie samt mere tid til at lave deres afleveringer gode nok. De føler sig presset og hermed begrænset i deres frie viljer og handlinger til at gøre, hvad de har lyst til. Jeg har fremanalyseret, at de i visse situationer fremmedgøres over for deres handlinger og dermed sig selv. De frigør sig fra presset ved at prioritere deres tid på andet end lektier og skolearbejde, og i undervisningen forhandler de med deres lærer om at rykke en aflevering, hvis de vurderer, at de har brug for mere tid til at lave afleveringen. De har altså mulighed for at sige fra, påvirke og handle anderledes, hvis tilværelsen forekommer uoverskuelig og uoverkommelig.

Flere forhold i elevernes tilværelse peger på, at tilværelsen *opleves* stressende, hvilket ikke er ensbetydende med, at eleverne nødvendigvis *er* stressede. Afhandlingens undersøgelse er en nuancering af elevernes forståelser og oplevelser af stress i gymnasietilværelsen, hvilket viser, at stress er et komplekst anliggende, hvori flere faktorer har indflydelse på elevernes forståelse af fænomenet. Via interaktionen mellem eleverne og jeg, udvikler eleverne deres forståelse af at være stresset, og de vurderer gymnasielivet som en presset tilværelse. De lever i en tid og i et samfund, hvori stress er en italesat diskurs, og hvor det er nemt at begrunde udfordringer i tilværelsen med, at man er stresset. Afhandlingens elever vil antageligt være tilbøjelige til, at tilkendegive i en fremtidig trivselsundersøgelse, at de dagligt eller ofte er stressede, da flere forhold i tilværelsen opleves og dermed føles stressende, hvilket, på baggrund af de empiriske fund, vil være en forvrængning af virkeligheden.

13 Perspektivering

I kapitlet vil jeg perspektivere afhandlingens empiriske fund samt konklusioner til fremtidige samfundsmæssige og praksisrelaterede forhold.

Rosas anskuelser om en accelererende virkelighed kan perspektiveres til fremtiden og livet, som venter eleverne efter STX, herunder de videregående uddannelser og arbejdsmarkedet. I et højhastighedssamfund med dertilhørende finanskriser, arbejdsløshed, intensiveret global konkurrence etc. tvinges også politikerne til at agere hurtigt og effektivt for at finde de bedste løsninger. Rosa peger på, at accelerationssamfundene er i en demokratisk krise, hvor der nu sættes nye dagsordner hurtigere, end hvad mennesket kan følge med i eller nå at engagere sig i (Willig 2014:10). I accelerationsregimet er demokratiske beslutninger *også* tidskrævende processer (Rosa 2014:65), hvor der ikke længere er tid til at diskutere og afprøve politiske tiltag i beslutningsprocesserne (ibid.:66). Ud fra disse anskuelser kan der argumenteres for, at uddannelsesreformer bliver foretaget ud fra mindre velbegrundende og velargumenterede beslutninger, idet politikerne *også* er underlagt tidsregimenet og vil derfor have mindre tid til at træffe de mest hensigtsmæssige beslutninger. Det forekommer derfor ikke underligt, at der i accelerationssamfundet er et politisk fokus på at få studerende gennem deres uddannelser på så kort tid som muligt. De politiske beslutninger og tiltag påvirker de studerende i uddannelsessystemet, og man kunne antage, at det er vanskeligt for de studerende at sætte sig imod, idet politiske modbevægelser ligeledes er tidskrævende processer, og at det vil forekomme meningsløst at gøre et forsøg.

Når eleverne i min undersøgelse i forvejen føler, at de mangler mere tid, og at tiden er en knap ressource i gymnasietilværelsen, vil oplevelsen muligvis også være fremtrædende, når og hvis de påbegynder videregående studier, og når de træder ind på arbejdsmarkedet. På de videregående uddannelser skal de studerende helst have studierelevante jobs ved siden af fuldtidsstudiet, så de gør sig attraktive for arbejdsmarkedet – og på arbejdsmarkedet stilles der hele tiden flere og større krav til medarbejderne om at være mere effektive. Det er derfor ikke utænkeligt, at eleverne i fremtiden også vil føle sig presset på tid samt føle sig forjagede og stressede.

Den viden og de indsigter jeg har erfaret undervejs i specialeforløbet, vil jeg applicere til fremtidige praksissammenhænge, idet jeg efter mit uddannelsesforløb på RUC skal undervise i gymnasieskolen. På baggrund heraf vil jeg forhåbentlig kunne håndtere og imødekomme nogle af de udfordringer, som indtræffer i tilværelsen som gymnasieelev.

Idet eleverne i 3.a er fokuserede på karaktererne i gymnasieskolen, hvori konkurrencen ligger på skjul, har igangsat en refleksion hos mig om, hvordan jeg i fremtiden vil håndtere karaktergivning, idet jeg har en formodning om, at et mindre italesat fokus på karakterer formentlig vil være gavnligt for elevernes trivsel. Ydermere finder jeg det essentielt at skabe en klassekultur, hvor eleverne føler sig trygge ved at bidrage og ytre sig i undervisningen, og hvor de får øjnene op for, at aktiv og engageret deltagelse i undervisningen ikke kun giver point, men at det også skaber læring, udvikling og livsglæde. Derudover forekommer det nødvendig at være orienteret i, hvordan elevernes afleveringer er fordelt i de forskellige fag og planlægge afleveringstidspunkter på baggrund heraf, så det synes mere overskueligt for eleverne at håndtere og fordybe sig i disse.

Teknologien, herunder brugen af computere og mobiltelefoner, i undervisningen synes også af være et udfordrende (og stressende) aspekt, viser både empirien og nyeste studier (#9 Politiken 2017). I en digital tid finder jeg det nødvendigt, at facilitere en diskussion om - i fællesskab med eleverne - hvornår og hvordan teknologien bør inddrages i undervisningen, så den ikke får u hensigtsmæssige konsekvenser.

14 Litteraturliste

- Andersen, M. F. & Brinkmann, S. (2013): "Nye perspektiver på stress i arbejdslivet" I: Andersen, M. F. & Brinkmann, S. (red.): *Nye perspektiver på stress*. (s.7-21). 1. udgave, 1. oplag, Klim, Aarhus
- Bendtsen, P. et al. (2014): *Ungdomsprofilen 2014. Sundhedsadfærd, helbred og trivsel blandt elever på ungdomsuddannelser*. Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet
- Bezzella, S. et al. (2016): "Conspicuous Consumption of Time: When Busyness and Lack of Leisure Time Become a Status Symbol", *Journal of Costumer Research*, vol. 44 (1), (s. 118-138). Oxford Academic
- Bovbjerg, K. M. (2011): "Stress – et begreb i bevægelse" I: Bovbjerg, K. M (red.): *Motivation og mismod*. (s. 43-58). Aarhus Universitetsforlag
- Brinkmann, S. (2010): "Patologiseringsten: Diagnoser og patologier før og nu" I: Brinkmann, S. (red.): *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. (s. 15-31). 1. udgave, Klim, Århus
- Brinkmann, S. (2013): "Stress i arbejdslivet: Konstitueringen af en epidemi" I: Andersen, M. F. & Brinkmann, S. (red.): *Nye perspektiver på stress*. (s. 75-92). 1. udgave, 1. oplag, Klim, Aarhus
- Brinkmann, S & Petersen, A. (2015): "Diagnoser i samtiden: En introduktion" I: Brinkmann, S. & Petersen, A. (red.): *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion*. (s. 7-16). 1. udgave. 2. oplag, Klim, Aarhus
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015): "Interviewet: Samtalen som forskningsmetode" I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*. (s. 29-53). 2. udgave, 2. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Christensen, G. (2002): *Psykologiens videnskabsteori*. 1. udgave, Roskilde Universitetsforlag
- Collier, J. & Collier, M. (1986): *Visual Antropology. Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Darmer, P. & Nygaard, C. (2005): "Paradigmatænkning (og dens begrænsning)" I: Nygaard, C. (red.): *Samfundsvidenskabelige analysemetoder*. (s. 21-44). 1. udgave. Samfundslitteratur 2005
- Dreier, O. (1999): "Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster" I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære – Læring som social praksis*. (s. 76-99). 4. oplag, Hans Reitzels Forlag, København

Dreier, O. (2006): "Imod abstraktionen af struktur". Nordiske Udkast, Årgang 34, nr. 1, (s. 3-12)

Fallin, K. et al. (2001): "Helping Children Cope with Stress in the Classroom Setting". Childhood Education, vol. 78(1), (s.17-24)

Flyvbjerg, B. (2001): *Making Social Science Matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. 1. udgave, Cambridge University Press.

Flyvbjerg, B. (2015): "Fem misforståelser om casestudiet" I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*. (s. 497-520). 2. udgave, 2. oplag, Hans Reitzels Forlag

Følner, B. et al. (2014): *Kønsroller og social kontrol blandt unge med etnisk minoritetsbaggrund*, Als Research, København

Gitz-Johansen, T. & Rasmussen, K. (2008): "»Jeg oplever at jeg kommer tættere på eleven« – om foto-interview som bidrag til gymnasiearbejdet". Gymnasiepædagogik, nr. 70, November, (s. 9-38), Syddansk Universitet

Grube, K. & Østergaard, S. (2010): *Jeg har brug for et break! Perspektiver på sammenhængen mellem gymnasie- og fritidsliv*. 1. udgave, 1. oplag, Ungdomsanalyse.nu

Halkier, B. (2012): *Fokusgrupper*. 2. udgave, 3. opslag, Samfundslitteratur

Halkier, B. (2015): "Fokusgrupper" I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*. (s. 137-151). 2. udgave, 2. oplag, Hans Reitzels Forlag

Hutters, C. et al. (2013): *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne - Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?* Center for Ungdomsforskning, DPU, 2013

Højholt, C. (2012): "Communities of Children and learning in school: Children's perspectives" I: Hedegaard, M. et al. (red.). *Children, Childhood and Everyday Life: Children's perspective*. (s. 199-215). Information Age Publishing Inc. USA

Illeris, K. (red.) (2014): *Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed*. 1. udgave, 2. oplag, Samfundslitteratur

Jacobsen, B. et al. (2015): "Fænomenologi" I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*. (s. 217-239). 2. udgave, 2. oplag, Hans Reitzels Forlag

- Jensen, S. Q. & Christensen, A. (2012): "Intersektionalitet og kvalitativ samfundsforskning. Analyser af identitet, magt og forskellighed" I: Jacobsen, M. H. & Jensen, S. Q. (red.): *Kvalitative udfordringer*. (s. 271-299). 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Juul, S. (2012): "Nyere kritisk teori" I: Juul, S. & Pedersen, K. B. (red.): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori. En indføring*. (s. 319-358). 1. udgave, 2. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Juul, S. & Pedersen, K. B. (2012): "Hvorfor videnskabsteori?" I: Juul, S. & Pedersen, K. B. (red.): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori. En indføring*. (s. 9-22). 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Järvinen, M. (2000): "Pierre Bourdieu" I: Andersen, H & Kaspersen, L. (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori*. (s. 342-363). 2. udgave. Hans Reitzels Forlag
- Katznelson, N. (2014): "Unge identitetsudvikling – uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet" I: Illeris, K. (red.): *Læring i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed*. (s. 151-166). 1. udgave, 2. oplag, Samfundslitteratur
- Koch, I. (2010): "Unge og ungdomsproblemer" I: Nielsen, J. C. et al. (red.): *Den svære ungdom*. (s. 19-34). 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Kristensen, S. & Krogstrup, H. K. (2015): *Deltagende observation*. 2. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Lazarus, R. S. & Folkmann, S (1984): *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company, Inc., New York
- Lazarus, R. S. (2006): *Stress og følelser – en ny syntese*, 1. udgave, Akademisk Forlag, København
- Netterstrøm, B. (2002): *Stress på arbejdspladsen – årsager, forebyggelse og håndtering*. 1. udgave, 3. oplag, Hans Reitzels Forlag, København
- Nielsen, H. K. (1993): *Kultur og modernitet*. Aarhus Universitetsforlag, Århus
- Nielsen, H. K. (2015): "Kritisk teori" I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*. (s. 373-388). 2. udgave, 2. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, A. M. & Lagermann, L. C. (2017): *Stress i gymnasiet - Hvad der stresser gymnasielever og hvordan forebyggelse og behandling virker med 'Åben og Rolig for Unge'*. 1. udgave, DPU, Aarhus Universitet

Olsén, P. & Clausen, C. (2000): "Tilpasning eller autonomi? Om magt og læreprocesser i det industrielle arbejdsliv". Tidsskrift for Arbejdsliv, vol. 2, no. 4, (s. 45-60).

Pedersen, O. K. (2011): *Konkurrencestaten*. 1. udgave, 5. oplag, Hans Reitzels Forlag

Petersen, A. (2005): "Depression – selvets utilstrækkelighedspatologi" I: Willig, R. & Østergaard, M. (red.): *Sociale patologier*. (s. 61-78). 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag

Petersen, A. (2015): "Diagnoser som designet orden: Depression i præstationssamfundet" I: Brinkmann, S. & Petersen, A. (red.): *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion*. (s. 59-82). 1. udgave, 2. oplag, Klim, Aarhus

Rasmussen, K. (2004): "Børns fortællinger om kvarteret – et bidrag til kvarterets identitet?". Nordisk Arkitekturforskning, vol. 17, nr. 1, 2004, (s. 37-52).

Rasmussen, J. (2011): "Sociologisk subjektteori og socialkonstruktivisme" I: Karpatschhof, B. & Katzenelson, B. (red.): *Klassisk og moderne psykologisk teori*. (s. 393-411). 2. udgave, 2. oplag, Hans Reitzels Forlag

Rosa, H. (2014): *Fremmedgørelse og acceleration*. 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, København

Schraube, E. (2009): "Technology as Materialized Action and Its Ambivalences". Theory & Psychology, vol. 19 (2), (s. 296-312). Sage Publications

Schraube, E. (2010): "Første-persons perspektivet i psykologisk teori og forskningspraksis." Nordiske Udkast, Årgang 38, nr. 1 & 2, (s. 93-104).

Skolverket (2006): *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsvalg*. Rapport 287, Skolverket

Szulevicz, T. (2015): "Deltagerobservation" I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*. (s. 81-96). 2. udgave, 2. oplag, Hans Reitzels Forlag

Willig, R. (2005): "Selvrealiseringsoptioner – vor tids fordring om anerkendelse" I: Willig, R. & Østergaard, M. (red.): *Sociale patologier*. (s. 13-40). 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag

Willig, R. (2013): *Kritikkens U-vending*. 1. udgave, 2. oplag, Hans Reitzels Forlag

Willig, R. (2014): "Introduktion til den danske udgave" I: Rosa, H. *Fremmedgørelse og acceleration*. (s. 7-10). 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, København

14.1 Internetkilder

(#1 TV2 2017)

"Drengene mod pigerne", dokumentarserie, 8. Feb. 2017- 4. Mar. 2017, TV2. Senest lokaliseret d. 25/6-17 på <https://play.tv2.dk/programmer/dokumentar/serier/drengene-mod-pigerne/>

(#2 DR 2014)

"Over halvdelen af eleverne i gymnasiet har stress", DR, 14.01.2014. Senest lokaliseret d. 25/6-17 på <https://www.dr.dk/ligetil/indland/over-halvdelen-af-eleverne-i-gymnasiet-har-stress>

(#3 Kristeligt Dagblad 2016)

Nielsen, S. (2016): "Mor til gymnasieelev: Vores samfund skaber alt for mange stressramte unge" I: *Kristeligt Dagblad*. 28.04.2016. Senest lokaliseret d. 25/6-17 på <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kronikke/vores-samfund-skaber-alt-mange-stressramte-unge>

(#4 NetAvisen 2015)

Damsgaard, E. R. (2015): "Gymnasieelever stresser over karakterraes og CV-rytteri" I: *NetAvisen*. 23.03.2015. Senest lokaliseret d. 25/6-17 på <http://navisen.dk/blog/gymnasieelever-stresser-over-karakterraes-og-cv-rytteri/>

(#5 DGS 2013-2014)

Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS): *Elevundersøgelse 2013-2014. En undersøgelse af elevers oplevede pres i gymnasiet*. Senest lokaliseret d. 25/6-17 på <http://www.ft.dk/samling/20131/almdel/buu/bilag/86/1322280/index.htm>

(#6 AE 2010)

Pihl, M. S. (2010): *Flere og flere dropper ud af skolen. Frafald skaber tabergeneration blandt danske unge*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE). Senest lokaliseret d. 25/6-17 på https://www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_frafald-skaber-tabergeneration-blandt-danske-unge.pdf

(#7 AG)

Allerød Gymnasiums hjemmeside. Senest lokaliseret d. 25/6-17 på <http://allerodgymnasium.dk/>

(#8 Politiken 2017)

Erichsen, T. J. (2017): "Lyder mindre stress og fravær, øget deltagelse og bedre trivsel godt? Så indfør karakterfrihed" I: *Politiken*. 04.05.2017. Senest lokaliseret d. 25/6-17 på <http://politikken.dk/debat/debatindlaeg/art5932815/Lyder-mindre-stress-og-frav%C3%A6r-%C3%B8get-deltagelse-og-bedre-trivsel-godt-S%C3%A5-indf%C3%B8r-karakterfrihed>

(#9 Politiken 2017)

Ladegaard, A. (2017): "Mobilen spolerer i stigende grad gymnasieelevers koncentrationsevne"

I: *Politiken*. 05.06.2017. Senest lokaliseret d. 25/6-17 på <http://politikken.dk/indland/art5976189/Mobilen-spolerer-i-stigende-grad-gymnasieelevers-koncentrationsevne>

14.2 Oversigt over bilag

Bilag 1: Observationsnoter i 3.a på Allerød Gymnasium over tre undervisningsdage d. 20/3-17, d. 29/3-17 samt d. 31/3-17.

Bilag 2: Elevernes beskrivelser af deres billeder (foto-elicitation) ved interviewene d. 31/3-17.

Bilag 3: Mailkorrespondance d. 8/3-17 mellem rektor på Allerød Gymnasium og jeg, herunder en anmodning om undersøgelse på AG samt godkendelse til undersøgelsen på AG.

Bilag 4: Interviewguide, taget i brug d. 31/3-17 på Allerød Gymnasium.

Bilag 5: Retningslinjer for transskribering af interviewene.

Bilag 6: Interview inkl. foto-elicitation med Ali, d. 31/3-17 på Allerød Gymnasium.

Bilag 7: Interview inkl. foto-elicitation med Ina, d. 31/3-17 på Allerød Gymnasium.

Bilag 8: Interview inkl. foto-elicitation med Mia, d. 31/3-17 på Allerød Gymnasium.