
MISTRIVSEL BLANDT UNGE PÅ UDDANNELSERNE

Et kvalitativt studie af unge piger, der er skiftet
fra gymnasie til produktionskole



Katrine Haldóra Haugaard Fisker: 56530

Anne-Kerstine Pedersen: 56450

Kira Lund: 48960

Specialeafhandling 2017

Vejleder: Kasper Andreas Kristensen

Antal tegn: 279.725

Antal normalsider: 117

Fordeling

Indledning (KATRINE)

Videnskabsteori (KIRA)

Metode

- Valg af kvalitativt interviewstudie (KIRA)
- Rekruttering af interviewpersoner (KIRA)
- Kvalitetssikring af vores metode (KIRA)
- Vores rejse (KATRINE)
- Ethiske overvejelser (ANNE-KERSTINE)
- Interviewene (ANNE-KERSTINE)
- Beskrivelse af de tre interviewsituationer (ANNE-KERSTINE)
- Analysestrategi (KIRA)
- Metoderefleksion (KATRINE)

Teori

- Konkurrencesamfundet - specialets historiske placering (KATRINE)
- Oplevelse af sammenhæng (KIRA)
- Det sociale selv (ANNE-KERSTINE)
- Psykiatriske diagnoser - som selvfortælling og forankret i samtiden (ANNE-KERSTINE)
- Teoriernes samspil - sådan forstår vi mental trivsel (KIRA OG ANNE-KERSTINE)

Analyse

- Præsentation af pigerne (KATRINE)
- Tiden i gymnasiet:
 - Det psykiske (ANNE-KERSTINE)
 - Det sociale (ANNE-KERSTINE)
 - Det faglige (KATRINE)
- Tiden på produktionsskole:
 - Det sociale (KIRA)
 - Idræt (KIRA)
 - En pause fra hamsterhjulet (KIRA)

Diskussion

- Hvordan kan pigernes oplevelser bidrage til problematikken vedr. unge, der mistrives på uddannelserne? (KIRA OG KATRINE)
- Forslag til videre forskning (ANNE-KERSTINE)

Konklusion (KIRA, ANNE-KERSTINE OG KATRINE)

Perspektivering (KIRA)

Forord

Vi vil gerne takke vores vejleder Kasper Andreas Kristensen, som med kyndig vejledning og et stort engagement for specialets tematik, har inspireret os gennem den rejse, som vores specialeproces har været.

En stor tak skal der også lyde til den produktionsskole, som havde lyst til og kunne finde mening i at indlede et samarbejde med os. Det har været inspirerende at møde skolens ildsjæle. Ligeledes vil vi gerne takke vores tre modige interviewpersoner, som med tillid, åbenhed og fortællelyst har deltaget i nærværende undersøgelse. Jeres bidrag har muliggjort dette speciale. Af etiske årsager kan vi ikke takke jer eller skolen med navns nævnelse.

Slutteligt vil vi gerne takke vores familie, venner og kærester, som har støttet, heppet og udvist rummelighed igennem hele vores specialeproces. En særlig tak skal lyde til Nis Fisker for teknisk bistand.

God læselyst

Kira Lund, Katrine Haldóra Haugaard Fisker og Anne-Kerstine Pedersen.

RUC, 28. september 2017

Abstract

Studies show that an increasing number of young people in the educational system are suffering from e.g. stress, depression, anxiety, and fatigue. In this thesis, we examined the reasons behind this concerning development by carrying out a qualitative interview study of three girls, who switched schools from a Gymnasium to a Production-school, due to a lack of mental well-being. Based on a philosophical hermeneutic approach, we conducted an in-depth analysis of the girls' experiences of their time at the two schools. The theoretical foundation is based on the work of Hartmut Rosa, Noemi Katznelson, Ove Kai Pedersen, Aaron Antonovsky, Ian Burkitt, Rasmus Johnsen, and Mette Berg Christiansen. Our choice of theoretical framework allowed us to recognize that the girls' understandings of their own mental well-being are results of their sense of coherence as well as their sense of self, which is embedded in the cultural, social, and historical contexts in which they live their lives.

We showed that all three girls were affected by mental illness during their time in Gymnasium. Two of the girls were diagnosed with a mental illness, while one had mental illness in the family. The girls experienced psychological difficulties, which combined with academic difficulties as well as social difficulties for some of them, resulted in poor mental well-being amongst all three girls. We concluded that these experiences of difficulties led the girls to feel unable to meet the demands and expectations they felt were required of them academically as well as socially. This is why they ultimately chose to discontinue their educations at their respective Gymnasiums.

Furthermore, we showed that the girls' time at Production-school, in contrast to their time at the Gymnasiums, was characterized by experiences of a strong social unity at school, supportive staff, and meaningful social activities. We concluded that these experiences, as well as their opportunity to take a much-needed break from academic pressure, have influenced the girls' mental well-being in a positive direction, although in different manners. The girl without a diagnosis thrives, while only one of the two girls with a mental diagnose appears to have a positive development in her mental well-being. Here, we showed that the development of the girls' mental well-being seems to be conditional on their ability to comprehend the mental illnesses that affect their lives.

We recommended that further studies be made to consider the relationship between comprehension and mental well-being, as well as the relationship between a chaotic educational career and mental well-being. In addition, we recommended that a longitudinal study be carried out to gain an understanding of the development of mental well-being over time.

Indholdsfortegnelse

1	INDLEDNING	7
1.1	MOTIVATION	7
1.2	PROBLEMFELT	8
1.3	PROBLEMFOMULERING.....	11
1.4	AFGRÆNSNING	12
2	VIDENSKABSTEORI	13
2.1	VALG AF FILOSOFISK HERMENEUTIK	13
2.2	FILOSOFISK HERMENEUTIK.....	13
2.3	VALIDITETSKRAV FOR FILOSOFISK HERMENEUTIK.....	15
3	METODE.....	16
3.1	VALG AF KVALITATIVT INTERVIEWSTUDIE	16
3.2	REKRUTTERING AF INTERVIEWPERSONER.....	17
3.3	KVALITETSSIKRING AF VORES METODE	17
3.4	VORES REJSE	18
3.4.1	Forinden vores møde med felten.....	18
3.4.1.1	Vores fordomme	19
3.4.1.2	Litteratursøgning	20
3.4.2	Vores møde med felten	22
3.5	ETISKE OVERVEJELSER	23
3.5.1	Mikro- og makroetik	24
3.5.2	Informeret samtykke	25
3.5.3	Anonymisering.....	26
3.6	INTERVIEWENE.....	26
3.7	BESKRIVELSE AF DE TRE INTERVIEWSITUATIONER	27
3.7.1	Interview med Lea	28
3.7.2	Interview med My	29
3.7.3	Interview med Kia.....	29
3.8	ANALYSESTRATEGI	29
3.9	METODEREFLEKSION.....	30
4	TEORI	32

4.1	KONKURRENCESAMFUNDET - SPECIALETS HISTORISKE PLACERING	32
4.1.1	Konkurrencestaten	32
4.1.1.1	De fire hovedtræk.....	33
4.1.1.2	Menneskesynet i velfærdsstaten og konkurrencestaten	33
4.1.1.3	Skolen i velfærdsstaten og konkurrencestaten.....	34
4.1.2	Accelerationen i samfundet.....	34
4.1.2.1	Social acceleration.....	35
4.1.2.2	Årsagerne til den sociale acceleration.....	35
4.1.2.3	Anerkendelsesstrukturer i accelerationssamfundet	36
4.1.2.4	Deceleration.....	36
4.1.2.5	Fremmedgørelsen i accelerationssamfundet.....	37
4.1.3	Ungdomslivet i dag	38
4.1.3.1	Individualisering - en tid med muligheder og begrænsninger	38
4.1.3.2	Individualisering i uddannelserne - et system med mange krav.....	39
4.1.4	Refleksion over anvendelsen af Pedersens, Rosas samt Katznelsons teorier	41
4.2	OPLEVELSE AF SAMMENHÆNG (OAS).....	41
4.2.1	Den salutogenetiske model	42
4.2.2	Oplevelsen af begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed.....	42
4.2.3	Refleksion over anvendelsen af Antonovskys teori	45
4.3	DET SOCIALE SELV	46
4.3.1	Selvet i samtiden og relationer	46
4.3.2	Selvet som dynamisk	46
4.3.3	At finde og ændre sig selv.....	47
4.3.4	Refleksion over anvendelsen af Burkitts teori	48
4.4	PSYKIATRISKE DIAGNOSER - SOM SELVFORTÆLLING OG FORANKRET I SAMTIDEN.....	49
4.4.1	Psykiatriske diagnoser - et hverdagsligt sprog.....	49
4.4.2	Psykiatriske diagnoser - en oplevelse af utilstrækkelighed	50
4.4.3	Refleksion over anvendelsen af Johnsens og Christiansens teori.....	51
4.5	TEORIERNES SAMSPIL - SÅDAN FORSTÅR VI MENTAL TRIVSEL	52
5	ANALYSE	55
5.1	PRÆSENTATION AF PIGERNE	55
5.2	TIDEN I GYMNASIET.....	57
5.2.1	Det psykiske - i et hverdagsligt sprog.....	57
5.2.1.1	At have en psykisk diagnose	57
5.2.1.2	At have psykisk sygdom i nærmeste familie.....	63
5.2.1.3	At føle meningsfuldhed og meningsløshed	64
5.2.1.4	Opsummering: Det psykiske i et hverdagsligt sprog.....	66
5.2.2	Det sociale - om at forstå sig selv samt indgå i sociale relationer	66
5.2.2.1	Overgangen fra folkeskole til gymnasium - en sårbar fase	66
5.2.2.2	Ønsket om venskab.....	69
5.2.2.3	Ungdommen - en fase mellem barndom og voksenlivet	71
5.2.2.4	At turde at fejle.....	73
5.2.2.5	Opsummering: Det sociale - om at forstå sig selv samt indgå i sociale relationer.....	74
5.2.3	Det faglige - normer, krav og forventninger	74
5.2.3.1	Om at starte på gymnasiet.....	74

5.2.3.2	<i>Uopnåeligt højt niveau</i>	76
5.2.3.3	<i>At bruge karakterer til at vurdere sig selv</i>	78
5.2.3.4	<i>Eksamener</i>	80
5.2.3.5	<i>Når det skal gå hurtigt</i>	82
5.2.3.6	<i>At gøre noget, man ikke har interesse i</i>	83
5.2.3.7	<i>Om at stoppe i gymnasiet</i>	85
5.2.3.8	<i>Opsummering: Det faglige - normer, krav og forventninger</i>	87
5.2.4	Samlet opsummering af tiden i gymnasiet	87
5.3	TIDEN PÅ PRODUKTIONSSKOLE	88
5.3.1	Det sociale - sammenhold og omsorgsfuldt personale	88
5.3.1.1	<i>At føle sig vigtig</i>	88
5.3.1.2	<i>Personalets omsorgsfulde rolle</i>	90
5.3.1.3	<i>At føle sig bagud</i>	90
5.3.1.4	<i>Diagnoser som forklaringsmodel</i>	92
5.3.1.5	<i>Opsummering: Det sociale - sammenhold og omsorgsfuldt personale</i>	93
5.3.2	Idræt - en meningsfuld aktivitet	94
5.3.2.1	<i>Når idræt er sjovt</i>	94
5.3.2.2	<i>At få en pause fra det, der er svært</i>	94
5.3.2.3	<i>At finde det unikke ved sig selv</i>	97
5.3.2.4	<i>En ny indstilling til livet</i>	98
5.3.2.5	<i>Opsummering: Idræt - en meningsfuld aktivitet</i>	100
5.3.3	En pause fra hamsterhjulet - at træde ud og ind igen	100
5.3.3.1	<i>At tage en pause fra de boglige fag</i>	101
5.3.3.2	<i>At kunne håndtere fremtidens udfordringer</i>	103
5.3.3.3	<i>Opsummering: En pause fra hamsterhjulet - at træde ud og ind igen</i>	105
5.3.4	Samlet opsummering: Tiden på produktionsskole	106
6	DISKUSSION	107
6.1	HVORDAN KAN PIGERNES OPLEVELSER BIDRAGE TIL PROBLEMATIKKEN VEDR. UNGE, DER MISTRIVES PÅ UDDANNELSERNE?	107
6.2	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	109
6.2.1	De tre pigers sygehistorier	109
6.2.2	De tre pigers uddannelseshistorik	111
6.2.3	Hvad med fremtiden?	111
7	KONKLUSION	113
8	PERSPEKTIVERING	116
9	LITTERATURLISTE	119
9.1	BØGER	119
9.2	RAPPORTER	120
9.3	TIDSSKRIFTSARTIKLER	121
9.4	INTERNETADRESSER	121

Appendix

BILAG A – MAIL TIL SKOLEN

BILAG B – BREV TIL PIGERNE

BILAG C – INTERVIEW GUIDE

BILAG D – ERKLÆRING OM SAMTYKKE

BILAG E – INTERVIEW LEA

BILAG F – INTERVIEW MY

BILAG G – INTERVIEW KIA

1 Indledning

Vi har i specialegruppen oplevet et øget fokus i medierne på det stadigt stigende antal unge, der mistrives på uddannelserne såvel som i tilværelsen generelt. Problematikken er blevet fremstillet i tv- og radioudsendelser samt i artikler og rapporter, ligesom vi har kunnet finde eksempler fra vores egen hverdag. I det følgende vil vi redegøre for motivationen bag at beskæftige os med unge i mistrivsel og herefter ud fra udvalgte rapporter skitsere specialets problemfelt, som skal klarlægge relevansen for den efterfølgende problemformulering.

1.1 Motivation

I november 2016 blev der bragt et tv-indslag samt en tilhørende artikel, hvor fire østjyske produktionsskoler fortalte om en tilstrømning af en ny gruppe elever. Den nye gruppe bestod af såkaldte 12-tals piger, som er fagligt stærke og arbejder hårdt for at opnå høje karakterer i gymnasiet, men som grundet et stort pres ender med dårlig selvværd, usikkerhed og depression, hvilket medfører, at de til sidst må gå ud af gymnasiet for efterfølgende at starte på et produktionsskoleforløb. På produktionsskolen oplever pigerne at få det bedre mentalt, grundet skolens rummelighed og støttende rammer (Tv2østjylland.dk, 2016). Vi i specialegruppen fandt tv-indslaget yderst interessant, da vi har en interesse for den aktuelle tematik omhandlende unge, der mistrives i uddannelsessystemet, hvorfor vi så 12-tals piger, der føler sig psykisk pressede i gymnasiet, som en relevant målgruppe at arbejde med i dette speciale. Vi blev således nysgerrige på, hvorfor piger, der ellers har klaret sig fagligt godt, kommer til at føle sig pressede i en sådan grad, at de må opgive at færdiggøre gymnasiet og i stedet starte på en produktionsskole, hvis optagelseskriterier er, at den unge skal være erklæret uegnet til at gå på gymnasiet. Vi finder springet mellem gymnasiet og produktionsskole særligt interessant, idet de to skoler er meget forskellige. En gymnasial uddannelse forløber over en treårig periode, og formålet med uddannelsen er at forberede eleverne til en videregående uddannelse samt at bidrage til de unges udvikling af deres almindelse, viden og kompetencer gennem boglig læring (Retsinformation.dk1). I modsætning hertil er produktionsskolerne et etårigt praktisk uddannelsesforløb, der tilbyder forskellige værkstedsaktiviteter samt en mentorordning, hvor den enkelte elev kan få støtte og vejledning ift. fremtidige uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder (Produktionsskoler.dk). Den unge får efter endt uddannelse ikke noget formelt afgangsbrev, hvorfor produktionsskolen ikke kan betragtes som en formel kompetencegivende uddannelse (Retsinformation.dk2). På den måde

illustrerer pigernes skifte fra en gymnasial uddannelse til en produktionsskole, at de bevæger sig fra en studieforberegende uddannelse til en ikke-kompetencegivende uddannelse. Således blev vi nysgerrige på, hvorfor fagligt stærke piger foretager dette skift? Og i den forbindelse også hvad produktionsskoler kan tilbyde unge, der mistrives? Som vi skal se i indeværende speciale (jf. afsnit 3.4.2), fandt vi, at den rejste problematik i tv-indslaget ikke var svarende til den, vi mødte, da vi besøgte en produktionsskole. De piger, vi mødte på produktionsskolen, var ikke fagligt stærke og således havde ingen af dem fået topkarakterer, hvorfor specialets målgruppe og fokus ændrede sig undervejs. Dermed fandt vi, at vores oprindelige problemstilling om fagligt stærke piger, der går ud af gymnasiet grundet mistrivsel, ikke længere gør sig gældende. Vi finder dog, at de piger vi interviewede på produktionsskolen, fortsat repræsenterer unge, der mistrives på gymnasierne, og således kan pigernes fortællinger stadig give os indsigt i, hvorfor en gruppe piger mistrives i en sådan grad, at de må ophøre deres gymnasiale uddannelse for senere hen at påbegynde et produktionsskoleforløb.

1.2 Problemfelt

I en analyse foretaget af Janne Tolstrup, som er professor ved Statens Institut for Folkesundhed, fremgår det, at der i løbet af de seneste 15-20 år ses en væsentlig stigning af gymnasieelever, der trives dårligt mentalt, og som føler sig nedtrykte, deprimerede eller nervøse. Således ses det i analysen, at der i 1997 var ca. 12%, der inden for de seneste 14 dage havde følt sig ængstelige, nervøse, urolige eller plaget af angst, imens andelen i 2013 var steget til 23%. Derudover svarede næsten 23% i 1997, at de inden for de seneste 14 dage havde følt sig nedtrykt, deprimeret eller ulykkelig, hvor tallet i 2013 var steget til 35% (Si-folkesundhed.dk, 2016). Problematikken vedr. unge i mistrivsel er ydermere blevet undersøgt ved Vidensråd for Forebyggelse. I deres rapport; *Børn og unges mentale helbred - Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser* (2014), kortlægges den samlede udvikling af unges mentale trivsel over de seneste 20 år. I rapporten konkluderes det, at udbredelsen af stress, nervøsitet og søvnproblemer blandt unge er markant stigende (Due et al., 2014). I 2005 var der således blandt 16-24-årige hhv. 8% af drengene og 14% af pigerne, der følte sig stressede og nervøse i deres hverdagsliv. I 2013 var tallene steget til hhv. 16% af drengene og 33% af pigerne (ibid.:81). Tallene illustrerer en tydelig negativ udvikling af unges oplevelse af stress og nervøsitet, og særligt ses, at udviklingen i højere grad rammer pigerne end drengene. I rapporten argumenteres der for, at der eksisterer et behov for, at der investeres ressourcer til det forebyggende arbejde ift. de unge, der mistrives, således at stress

og mistrivsel ikke udvikler sig til psykisk sygdom og/eller fører til et øget frafald på ungdomsuddannelserne (ibid.:11).

I *Sundhedsprofilen* fra 2014 udarbejdet af Statens Institut for Folkesundhed er fokus særligt rettet mod unge, der mistrives på de gymnasiale uddannelser, og her pointeres det, at de unges mentale sundhed har betydning for, hvordan de klarer sig i uddannelsessystemet og arbejdslivet, hvorfor god mental sundhed har vist sig at hænge sammen med øget indlæring, gennemførelse af uddannelse og mindre risikoadfærd (Bendtsen et al., 2014:39). I *Sundhedsprofilen* dokumenteres ligeledes en øget forekomst af stress blandt gymnasieeleverne, og det ses, at 12% af unge oplever stress dagligt, og 39% oplever stress ugentligt (ibid.:42). I profilen beskrives stress som forårsaget af en ubalance mellem de krav, der stilles, og de ressourcer de unge har til rådighed for at kunne leve op til kravene (ibid.).

På Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse ved Aarhus Universitet forskes der også i unge og mistrivsel. I rapporten; *Stress i gymnasiet* (2017) bekræftes ovenstående tendenser, og det beskrives heri, hvordan trivsel og læring i gymnasiet er truet af den udbredte stress samt det præstationspres og den konkurrence, der præger gymnasierne i dag (Nielsen & Lagermann, 2017:15-17). Ifølge eleverne selv er det, der stresser dem, de konstante høje krav, det store præstationspres, samt en faglig og social konkurrence. De unge føler således, at de skal præstere både i skriftlige afleveringer, der kan ligge samtidigt i forskellige fag, og derudover skal de forberede sig til - samt deltage i - undervisningen, hvilket medfører, at mange af dem ofte må arbejde om natten for at kunne nå det hele (ibid.:10-11). De unge anstrænger sig derfor konstant for at præstere bedst muligt, idet karakterer er afgørende for deres videre uddannelse, karriere og succes i livet. Kampen for høje karakterer skaber konkurrence både fagligt og socialt, idet der kæmpes om at blive bemærket som den dygtige elev af lærerne samt som en god og attraktiv samarbejdspartner og kammerat, der har ressourcer til gode præstationer (ibid.). Således forstår vi, at der blandt de unge hersker en opfattelse af, at deres faglige præstationer både har betydning for deres fremtidige succes i livet samt for deres popularitet ift. klassekammeraterne og lærerne, hvorfor de må presse sig selv til at opnå de gode faglige resultater.

For at forstå problematikken vedr. unges mistrivsel til fulde samt få en dybere forståelse for det præstationspres, de unge udsættes for, ser vi en nyttig viden i at forstå ungdomsperiodens karakter og præmisser. Ifølge Knud Illeris, der er professor i livslang læring på Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (Edu.au.dk), er ungdomsårene en afgørende periode i et menneskes liv,

idet det er i denne periode, der træffes en række afgørende valg, som oftest får betydning for resten af menneskets liv (Illeris, 2002:65-66,72). Dette indbefatter valg af uddannelse, livsstil, seksualitet samt erhverv, og på den måde er ungdomslivet præget af en særlig stræben efter at træffe de rigtige valg på det rette tidspunkt, idet den unge opfatter, at det er i denne periode, at han eller hun skal skabe grobunden for egen tilværelse, herunder om denne kan blive lykkelig eller ej (ibid.:72-74). Ungdomslivet er dermed også en periode, hvor den unge for første gang oplever at være hovedperson i eget liv, og den unge oplever i forlængelse heraf, at perioden medfører, at han eller hun i stigende grad skal tage stilling til, hvem han eller hun ønsker at være samt lære egne behov at kende (ibid.). På den måde forstår vi i specialegruppen, at ungdomslivet er en sårbar fase, idet det er her, den unge skal finde, forstå og udvikle sig selv og sit liv samt træffe nogle afgørende valg, ift. hvilken tilværelse den enkelte ønsker sig på længere sigt.

Vi har med ovenstående problematiseret den stigende tendens, der ses med, at unge på de gymnasiale uddannelser mistrives i deres hverdagsliv og døjler med stress, depression, nedtrykthed mv. Vi forstår endvidere, at de unge oplever et stort præstationspres i en uddannelsesmæssig kontekst, da de unge føler, det er her, at de skal klare sig godt for at kunne opnå succes og værdsættelse blandt venner, lærere og i livet generelt. Vi finder således et interessant sundhedsmæssigt problem i, at unge, der i forvejen befinder sig i en særlig sårbar periode i deres liv, samtidig skal føle sig pressede på uddannelserne i en sådan grad, at de mistrives. Vi finder denne problematik yderligst foruroligende og til dels underbelyst, idet vi forstår, at det er veldokumenteret i mange rapporter, at der er et stigende antal af unge, der mistrives, men at der mangler viden om hvorfor;

Det er bekymrende, at flere unge i dag trives dårligt. Vi ved ikke, hvad der er sket, og hvorfor udviklingen er gået den forkerte vej. Vi kan kun konstatere, at der altså er dokumentation for, at flere unge oplever at have psykiske symptomer end tidligere - Janne S. Tolstrup, professor ved Statens Institut for Folkesundhed (Si-folkesundhed.dk, 2016).

For at imødekomme den manglende viden om, hvorfor unge mistrives på uddannelserne, vil vi i indeværende speciale bidrage til den eksisterende forskning med en kvalitativ undersøgelse af tre piger, der er stoppet i gymnasiet for senere hen at starte på en produktionsskole. Vi mener, at sådan et studie kan supplere den allerede eksisterende viden med en dybdegående og nuanceret indsigt i,

hvorfor tre piger oplevede at mistrives i gymnasiet, hvorfor de ophørte deres gymnasiale uddannelse, og endelig hvad et produktionsskoleforløb kan tilbyde dem? Vi ønsker at undersøge pigernes mentale trivsel ud fra WHO's definition af mental sundhed, der beskrives som; "En tilstand af trivsel, hvor individet kan udfolde sine evner, kan håndtere dagligdags udfordringer og stress, kan arbejde produktivt på frugtbar vis, samt er i stand til at yde et bidrag til fællesskabet" (Sst.dk, 2016). Således ser vi, at de unge pigers mentale trivsel ikke kun afhænger af fraværet af fysisk og psykisk sygdom, men derimod påvirkes af graden af de psykologiske ressourcer og evner, den enkelte har til rådighed, som er nødvendige for at kunne udvikle sig mentalt samt klare de stressorer og udfordringer, der forekommer i deres skoleliv samt i hverdagslivet generelt. Vi vil senere eksplicitere, hvordan vi helt konkret på baggrund af vores teoriramme forstår og anvender begrebet mental trivsel i vores analyse (jf. afsnit 4.5), og det er med udgangspunkt i denne forståelse af mental trivsel samt i ovenstående problemfelt, at vi ønsker at undersøge følgende problemformulering:

1.3 Problemformulering

Med udgangspunkt i tre piger, der tidligere er påbegyndt en studieforberevende gymnasial uddannelse, og som i dag går på en ikke-kompetencegivende produktionsskole, vil vi i indeværende speciale undersøge;

Hvordan har tiden på gymnasiet påvirket tre pigers mentale trivsel, og hvorfor vælger de at ophøre deres gymnasiale uddannelse? Samt hvordan og hvorfor påvirkes pigernes mentale trivsel igennem det produktionsskoleforløb, som de efterfølgende gennemgår?

- Hvorfor startede de tre piger i gymnasiet?
- Hvorfor ophørte de tre piger deres gymnasiale uddannelse?
- Hvilke udfordringer oplevede pigerne i deres hverdag på gymnasiet?
- Hvilke udfordringer oplever pigerne i deres hverdag på produktionsskolen?
- Hvilket udbytte har pigernes forløb på produktionsskolen givet dem?
- Hvordan har pigernes mentale trivsel udviklet sig fra deres tid i gymnasiet til deres tid på produktionsskolen?

1.4 Afgrænsning

Vi har i indeværende speciale valgt at afgrænse vores fokus til tre pigers fortællinger om deres tid på hhv. gymnasiet og produktionsskolen. I førnævnte tv-indslag italesættes det, at den nye tilstrømning af elever til produktionsskolerne er piger, og i problemfeltet ses det endvidere, at piger er mere stressede end drenge, hvorfor vi forstår, at piger fremstår som værende mere sårbare end drenge overfor stress på uddannelserne. Vi har derfor valgt at beskæftige os med piger i vores undersøgelse, men har samtidig fravalgt at gå dybere ned i teorier vedr. køn og kønsforskelle. De piger, vi har interviewet, har alle psykisk sygdom tæt inde på livet, og vi har i den forbindelse fravalgt at beskæftige os med de psykiske sygdomme ud fra en medicinsk vinkel og i stedet valgt udelukkende at fokusere på pigernes oplevelser af, hvordan sygdommene påvirker deres liv. Slutteligt har vi fravalgt at gå i dybden med pigernes fortællinger vedr. deres familieforhold, ligesom vi ikke har undersøgt skolestrukturer og skolepolitikker nærmere på hverken gymnasiet eller produktionsskolen. Vi er bevidste om, at hvis vi havde valgt at inddrage ovenstående temaer, kunne vi have opnået flere nuancer af pigernes historier, men samtidig fandt vi det nødvendigt at foretage disse fravalg, for at vi kunne indsnævre vores fokus og således gå mere i dybden med andre relevante temaer.

2 Videnskabsteori

I det følgende vil vi redegøre for, hvorfor vi har valgt at beskæftige os med filosofisk hermeneutik i indeværende speciale, hvad denne videnskabsteori er for en retning, og hvordan dette valg får en betydning for, hvilken viden vi kan udlede om vores problemfelt. Til dette har vi valgt at anvende RUC-lektor Søren Juuls kapitel om hermeneutik i bogen; *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – en indføring* (2012) samt Hans-Georg Gadamer's eget værk om filosofisk hermeneutik; *Sandhed og Metode* (2007).

2.1 Valg af filosofisk hermeneutik

Vi har i dette speciale valgt at beskæftige os med hermeneutik, da vi finder, at denne videnskabsteoretiske retning kan hjælpe os med at forstå pigernes oplevelser af deres tid på hhv. gymnasiet og produktionsskolen. Dette fordi fortolkningsarbejde netop har til formål at forstå, hvad der motiverer mennesker til at handle, som de gør, hvilket må forstås i lyset af den samtid, de lever i (Juul, 2012:109-110). Vi har valgt at beskæftige os med den filosofiske gren af de hermeneutiske videnskabsteoretiske retninger, idet vi i specialegruppen har en forståelse af, at forskeren har en betydning for den viden, der udledes om et problemfelt. Vi finder, at det er i kraft af vores egen indlejring i verden, at vi som forskere overhovedet har mulighed for at opnå en forståelse for meningen bag pigernes udsagn, og det er denne ontologiske forståelse af det hermeneutiske fortolkningsarbejde, der er det særlige ved den filosofiske hermeneutik (ibid.:121-122).

2.2 Filosofisk hermeneutik

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) er ophavsmanden bag den filosofiske hermeneutik, hvor han, med afsæt i Martin Heideggers ontologiske forståelse af mennesket, udlægger en ontologi om den menneskelige væren, som får en betydning for det fortolkningsarbejde, den hermeneutiske tradition beskæftiger sig med (Gadamer, 2007:253). Gadamer understreger, at forestillingen om, at forskeren kan udlede viden om verden uden om sin egen historiske indlejring i denne, er en utopi. Hans hermeneutiske filosofi drejer sig derfor særligt om at anfægte ikke alene den hermeneutiske tradition, men også de naturvidenskabelige traditioners forestilling om, at det er et ønskværdigt, men også et opnåeligt mål for forskeren at kunne frigøre sig fra sine egne fordomme om verden (ibid.:263). Det er denne forståelse af forskerens historiske indlejring i verden, der er det nytænkende i Gadamer's filosofiske hermeneutik. Forskerens fortolkning vil altid være påvirket af

hans historiske væren, dvs. det samfund og de dertilhørende normer, som han er født ind i. Forståelsen af mennesket som et historisk væsen indebærer derfor også en forståelse af mennesket som ét, der fra barnsben er underlagt fordomme om verden. For Gadamer er det her en vigtig pointe, at det er i kraft af vores egen indlejring i verden, at vi overhovedet kan erkende noget som helst om virkeligheden. Det er på grund af vores fordomme dvs. det er på grund af, at vi selv er en del af dén verden, som vi ønsker at undersøge, at vi overhovedet er i stand til at forstå meningen bag andres udsagn om verden (ibid.:280-281). Fordomme skal således ifølge Gadamer (2007:264) ikke forstås som noget negativt, da begrebet blot indebærer, at der fældes en dom på forhånd, hvorfor fordomme sagtens kan være legitime. Gadamers pointe vedr. dét at betegne mennesket som fordomsfuldt er, at mennesket må forstås som ét, der altid er underlagt historiske fordomme, hvilket han kalder for den virkningshistoriske bevidsthed om mennesket. Forskeren er altid indlejret i en historisk sammenhæng, som han kun kan have en begrænset viden om (ibid.:287). Menneskets historisk betingede syn på verden begrebsliggør Gadamer gennem det, han kalder for et menneskes 'horisont'. Ens horisont repræsenterer det, som forskeren ikke kan se udover; sine fordomme (ibid.:291). For den hermeneutiske forsker handler det om at udvide sin horisont, og dette gøres ved at efterprøve sine fordomme, så forskeren kommer til nye forståelser. Denne proces kalder Gadamer for horisontsammensmeltning; "forståelse [er, red.] altid den proces, hvor horisonter, der formodes at eksistere for sig selv, smelter sammen." (Gadamer, 2007:291). Begrebet horisontsammensmeltning referer således til den proces, hvor forskerens fordomme smelter sammen med de nye erfaringer, vedkommende har gjort sig i sit møde med felten. Horisontsammensmeltning er således udtryk for en ny erkendelse af virkeligheden, en ny udvidet horisont. Gadamers ontologiske forståelse af menneskets erkendelsesmulighed som horisontsammensmeltning får den betydning, at det bliver en central opgave for forskeren at være åben over for et anderledes syn på verden, der kan være i strid med egne fordomme. En sådan åbenhed afhænger af, at forsker gør sig sine egne fordomme bevidst, hvorfor forskerens refleksion over sin egen virkningshistoriske bevidsthed bliver central for forståelsen af andres horisonter (ibid.:256). I den filosofiske hermeneutik centrerer den hermeneutiske cirkel sig derfor om horisontsammensmeltning, hvor forskeren ved at bringe sine fordomme i spil hele tiden skaber nye forståelser gennem dennes erfaringer fra den sociale virkelighed, hvorfor den hermeneutiske cirkel i den filosofiske hermeneutik er en ontologi om, hvordan mennesket kan erkende verden (Juil, 2012:111). Det er således vigtigt, at vi som fortolkere gør os vores fordomme så bevidste som muligt, så disse kan bringes i spil, da dette er en forudsætning for en horisontsammensmeltning, der

kan lede os til en ny og anderledes forståelse af verden. Den filosofiske hermeneutik hjælper os således til at forstå, at det er på baggrund af vores egen indlejring i verden, at vi på én og samme tid er i stand til at erkende meningen bag pigernes udsagn, men samtidig også som resultat af egen historiske indlejring heller aldrig vil kunne erkende den endegyldige sandhed bag deres udsagn. Det er denne ontologiske forståelse af den menneskelige erkendelse, der danner udgangspunktet for vores metodiske fremgangsmåde i indeværende speciale.

2.3 Validitetskrav for filosofisk hermeneutik

Vores valg af hermeneutik får den betydning, at vi i specialet opererer med en epistemologi, hvor erkendelse altid er en fortolket udlægning af den sociale virkelighed, hvorfor vores erkendelse altid vil være usikker og åben for diskussion (Juul, 2012:108). Vores fortolkning af pigernes udsagn er dermed én mulig forståelse af den undersøgte problemstilling, hvorfor kvaliteten af vores fortolkning afhænger af, hvorvidt argumenterne bag er sammenhængende, konsistente og velunderbyggede (ibid.:133). Endvidere forstår vi, at vi må explicitere vores overvejelser over, hvilke fordomme felten bliver mødt med, samt hvordan de nye erfaringer, vi har gjort os i mødet med felten, har udfordret og sat disse fordomme i spil (ibid.:129). Endvidere forstår vi, at det er et generelt kriterium ved al videnskabelig forskning, at der må redegøres for valg af teori, metode og empiri i undersøgelsen, da forskeren må vise sine argumenter for, hvorfor de trufne valg er hensigtsmæssige for undersøgelsens valgte problemstilling (ibid.:131). For at imødekomme de ovenstående validitetskrav til en filosofisk hermeneutisk undersøgelse og således skabe den mest valide fortolkning af indeværende speciales problemstilling, vil vi i de kommende afsnit fremlægge og explicitere vores fordomme, valg af metode og teori samt forsøge at skabe bedst mulig gennemsigtighed i vores forskningsproces i forbindelse med vores undersøgelse både før, under og efter vores møde med felten.

3 Metode

Vi vil i det følgende afsnit redegøre for vores metodiske valg i forbindelse med indeværende speciales undersøgelse. Først vil vi argumentere for, hvilken metode vi har valgt at anvende til vores undersøgelse af vores problemfelt, og efterfølgende vil vi redegøre for, hvordan vi konkret har anvendt metoden. Herunder vil vi beskrive, hvordan vores fordomme er blevet bragt i spil i vores møde med felten, samt hvilke etiske overvejelser vi løbende har gjort os gennem udarbejdelsen af dette speciale. Ydermere vil vi redegøre og argumentere for kvalitetssikringen af indeværende speciales resultater, og dernæst vil vi beskrive vores analysestrategi, og hvordan vi mener, at denne har bidraget til specialets analyse. Afsluttende vil vi anlægge et kritisk blik på vores metodevalg. Vi har valgt at anvende Steinar Kvales bog; *Interview - en introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (1997), Steinar Kvales & Svend Brinkmanns bog; *Interview - Introduktion til et håndværk* (2009) samt Svend Brinkmanns & Lene Tanggaards metodebog; *Kvalitativ metode - En grundbog* (2015).

3.1 Valg af kvalitativt interviewstudie

Idet vi ønskede at undersøge vores problemformulering ud fra en filosofisk hermeneutisk tilgang, hvor mennesket må forstås i dets konkrete kontekst (jf. afsnit 2.2), fandt vi det oplagt at gå ud i felten og foretage en kvalitativ undersøgelse af nogle piger, der alle har oplevet ikke at kunne leve op til forventningerne i gymnasiet, og som følge heraf har ophørt deres gymnasiale uddannelse for efterfølgende at starte på en produktionsskole. Vi valgte, at vi ville indsamle vores empiri ved at foretage interviews med pigerne, idet den bedste genstand for hermeneutisk fortolkning er sprog; “Den essentielle sammenhæng mellem sproglighed og forståelse viser sig først og fremmest ved, at overleveringens væsen er at eksistere i sproget som medium, så at fortolkningens foretrukne genstand derfor er af sproglig natur.” (Gadamer, 2007:368). Sproget er således nøglen til forståelse, og det er gennem sproget, at pigernes historiske indlejring viser sig. Idet vi forstår mennesket som ét, der fortolker verden omkring sig (jf. afsnit 2.2), fandt vi det oplagt at udføre semistrukturerede livsverdensinterviews, da denne type af interview; “forsøger at forstå temaer fra den daglige livsverden ud fra interviewpersonernes egne perspektiver.” (Kvale & Brinkmann, 2009:45). Vi valgte, at interviewene skulle være semistrukturerede, da dette gav os plads til at udarbejde en interviewguide (jf. Bilag C), hvor vi på den ene side kunne stille spørgsmål ud fra vores undersøgelses specifikke formål og vores egne fordomme om felten. Samtidig med at vi på den

anden side kunne give plads til den åbenhed, som forskeren ifølge den filosofiske hermeneutik (jf. afsnit 2.2) skal besidde i mødet med felten, så vi således kunne forfølge de emner og historier, som pigerne gerne ville bringe på banen i løbet af interviewene (Kvale & Brinkmann, 2009:143-144). Vi valgte at opdele vores interviewguide i forsknings- samt interviewspørgsmål.

Forskningsspørgsmålene blev udarbejdet på baggrund af de fordomme, vi havde genereret forinden vores møde med felten gennem litteratursøgning og egne personlige erfaringer (jf. afsnit 3.4.1.1), hvorimod interviewspørgsmålene skulle fungere som mere ligefremme og livsverdensnære spørgsmål, som pigerne bedre kunne forholde sig til (Brinkmann & Tanggaard, 2015:40).

3.2 Rekruttering af interviewpersoner

Med inspiration fra det tidligere omtalte tv-indslag tog vi kontakt til en produktionsskole (jf. Bilag A), hvor vi i en mail efterspurgte elever, der havde en lignende historie som de piger, der optrådte på tv, og som kunne have lyst til at deltage i nærværende undersøgelse. Vi fik en mail retur fra Betina, der er mentor på den givne produktionsskole, som kunne berette, at hun kendte til flere piger på sin skole, som oplevede at stå i samme problemstilling, som de piger vi havde set i tv-indslaget. Således satte Betina os i stævne med tre piger, hun mente, der matchede den målgruppe, vi søgte, og som ønskede at deltage i et interview. Således valgte vi at undersøge vores problemformulering, ved at foretage tre semistrukturerede livsverdensinterview med tre piger fra denne produktionsskole. På baggrund af vores specialeproces' begrænsede tidshorisont samt maksimale sideantal valgte vi ikke at interviewe flere end tre piger. En præsentation af de tre interviewpersoner vil foreligge umiddelbart inden specialets analyseafsnit (jf. afsnit 5.1), da vi fandt dette mest hensigtsmæssigt for læser. Af etiske årsager er de tre piger og Betina blevet anonymiseret (jf. afsnit 3.5.3), ligesom produktionsskolens navn samt beliggenhed heller ikke vil blive beskrevet i indeværende afsnit om rekruttering af interviewpersoner.

3.3 Kvalitetssikring af vores metode

Validitet inden for kvalitative studier handler ifølge Kvale og Brinkmann om; ”hvorvidt en metode undersøger det, den har til formål at undersøge.” (Kvale & Brinkmann, 2009:272). Endvidere mener de, at validiteten af et interviewstudie i høj grad afhænger af forskerens praktiske klogskab, hvorfor bl.a. etiske valg er særligt betydningsfulde for kvaliteten af den producerede viden (ibid.:274,331). Validitet afhænger således af forskerens håndværksmæssige dygtighed, hvorfor kvalitetssikring er noget, der løbende skal tages højde for under hele det kvalitative interviewstudie (ibid.). Vi har

forsøgt at sikre kvaliteten af specialets resultater ved løbende gennem hele processen at reflektere over undersøgelsens validitet, hvorfor vi i indeværende metodeafsnit samt vores videnskabsteoretiske afsnit argumenterer for, hvorfor vi finder de metodiske valg, vi har truffet, gavnlige for vores undersøgelses specifikke formål. Idet Kvale ser forskerens etiske valg som særligt afgørende, har vi valgt at fokusere særligt meget på etik under specialets proces og også søgt at ekspliciteere specialets etiske overvejelser grundigt over for læser (jf. afsnit 3.5). Ydermere har vi valgt i diskussionsafsnittet at reflektere over og argumentere for vores resultaters validitet. På denne måde søger vi igen i diskussionen at foretage en kvalitetssikring ved at reflektere over vores fundne resultater og disses udsagnskraft, dvs. hvilken viden, vi med vores videnskabsteoretiske, metodiske samt teoretiske valg har kunne udlede om vores problemformulering, samt hvordan vores resultater kan bidrage til den videre forskning inden for vores problemfelt vedr. unge i mistrivsel.

3.4 Vores rejse

Som det blev introduceret i specialets indledning, har præmissen for og undersøgelsens fokus i indeværende speciale ændret sig gennem hele vores forløb. Vi vil derfor i det følgende redegøre for det, vi har valgt at kalde 'vores rejse', hvor vi vil blotlægge vores specialeproces, og synliggøre hvorledes specialets fokus og problemfelt har ændret karakter gennem processen. Nærværende afsnit skal således give læser et indblik i, hvordan vores fordomme tog sig ud forinden vores møde med felten, samt hvordan de blev udfordret og revideret i vores møde med felten, og dermed skabe gennemsigtighed i vores forskningsproces (jf. afsnit 2.3).

3.4.1 Forinden vores møde med felten

Som beskrevet indledningsvis er motivationen for dette speciale knyttet til et tv-indslag, der har til hensigt at undersøge en ny tendens, hvor såkaldte 12-tals piger må gå ud af gymnasiet grundet det store pres, de i dag er underlagt pga. den store vægtning af karaktergivningen. Således beskriver to piger, at de er psykisk belastede grundet deres stræben efter høje karakterer. Pigerne ophører derfor deres gymnasiale uddannelse og starter efterfølgende på en produktionsskole, hvor de ved hjælp af skolens tilbud får mulighed for at komme på rette fode igen. Det er således med udgangspunkt i denne problematik, at vores første fordomme tog form. Vores fordomme er endvidere et resultat af vores egne personlige erfaringer med bl.a. uddannelsessystemet, vores studier, samtaler med andre unge samt mediernes fokus på skole, ungdom, uddannelse, stressramte studerende mv. Derudover er

vores fordomme også et resultat af, at vi læste os ind på problemfeltet forinden vores empiriindsamling. I det følgende vil vi redegøre for disse fordomme.

3.4.1.1 Vores fordomme

Da vi selv er studerende, har vi i kraft af egne erfaringer fået en følelse af, at uddannelse og karrierevalg får en stadig større betydning for unges liv. Vi har således en fordom om, at unge i dag oplever et pres ift. at opnå gode faglige resultater, så de kan få adgang til de højere uddannelser og derved opnå anerkendelse og accept fra deres omgivelser. Vi ser, at unge i dag oplever at skulle leve op til et stigende antal krav og forventninger om gode faglige resultater, som de unge har til sig selv, men også som skolen samt den unges venner og familie har til den enkelte unge. Hvis den unge ikke oplever at kunne leve op til de mange krav, har vi en fordom om, at dette potentielt kan have en negativ betydning for dennes mentale trivsel. Dette skyldes, at vi ser, at vi lever i en kultur, hvor de unge oplever, at de hele tiden kan præstere bedre, og i takt med den samfundsudvikling skabes der et rum, hvor der ikke gives særlig meget plads til, at mennesket kan prioritere andre aspekter i deres liv, såsom sociale relationer og en robusthed til at klare livets op- og nedture. Dette mener vi afspejles i skolernes prioritering i undervisningen, som i høj grad fokuserer på at udvikle elevernes faglige kompetencer frem for at understøtte elevernes udvikling af sociale og personlige færdigheder. Vi har således en fordom om, at når de unge skal præstere på et højt niveau i skolen, så kan det have en betydning for, i hvor høj grad der prioriteres tid og ressourcer på personlig udvikling og mentalt velvære blandt de unge. Vi ser således en uddannelseskultur, hvor præstationer og resultater hele tiden kan og skal forbedres, hvorfor vi har en fordom om, at det stigende antal af depressions- og stressramte unge i samfundet skyldes presset fra skolesystemets præstationskultur.

Vi har derudover haft en række fordomme om produktionsskolen og har bl.a. en ide om, at denne skole er for fagligt svage unge, der trives dårligt, og som ikke formår at begå sig i de strukturer, der findes på de traditionelle ungdomsuddannelser. Vi har således også en fordom om, at produktionsskolen stiller færre krav til den unge, hvilket kan være med til at fjerne presset fra de elever, som har haft svært ved at klare sig i gymnasiet. Dette kan være årsagen til, at pigerne, der skifter fra gymnasiet til produktionsskolen, oplever en forbedring af deres mentale trivsel. En fordom er således også, at produktionsskolen i højere grad end gymnasiet vægter de sociale og personlige færdigheder. Desuden kan det være tilfældet, at de unge på produktionsskolen ikke

konkurrerer om karakterer på samme måde, som er tilfældet blandt unge i gymnasiet, fordi de unge på produktionsskolen ikke har samme ressourcer og faglige kompetencer samt de samme høje forventninger til sig selv og hinanden.

Vi har også helt konkrete fordomme om årsagerne til pigernes skoleskift fra gymnasiet til produktionsskolen. Vi har en fordom om, at pigernes stræben efter 10- og 12-taller er ekstrem, og at frygten for de dårlige karakterer kan blive så stor, at de bukker under for presset og dropper ud af gymnasiet. En anden fordom er, at pigerne ønsker at gøre det perfekt på mange forskellige facetter i livet, og at deres store fokus på at få topkarakterer i skolen gør, at de får sværere ved at leve op til de krav, der stilles i forhold til parforhold, familierelationer, vennerelationer, interesser, udseende mv., hvilket tilsammen skaber et stort pres på den unge. Endeligt har vi en fordom om, at anerkendelsesstrukturen på gymnasiet primært påskønner og værdsætter de gode præstationer og færdigheder, hvilket gør, at eleverne bliver nødt til at stræbe efter topkaraktererne, hvis de vil opnå anerkendelse.

3.4.1.2 Litteratursøgning

Inden vi gik ud i felten foretog vi en grundig litteratursøgning på baggrund af vores fordomme og udvalgte herudfra artikler, rapporter og bøger, hvoraf nogle af disse er anvendt og nævnt direkte i specialet, imens andre har fungeret som en baggrundsviden. Vi forsøgte som det første at søge bredt i databaserne Google Scholar og PsycINFO med søgeordene: “girls”, “mental health”, “12”, “grades”, “characters”, “production schools”, “high school” i forskellige kombinationer, dog uden de store brugbare hits. Vi lavede dernæst en bred googlesøgning med søgeordene: “12 tals piger”, “produktionsskole”, “gymnasiet”, “mental sundhed”, “stress”, “præstationskultur”, “konkurrence”. Endvidere søgte vi på REX søgeportal, hvor vi bl.a. anvendte UDK emnesystemet med nummeret 159.922.1 og (education* ELLER uddannelse*). Tallet står for “kønsforskelle”. I denne søgning kom der 23 hits frem. Vi søgte herefter på: “gender”, “education”, hvor der kom 176 resultater frem. Efterfølgende søgte vi på bibliotek.dk, som inkluderer resultater fra hele Danmark i søgningen. Vi søgte her på ordene: (sundhed* or “det gode liv”) AND ungdom*, som resulterede i 36 hits. Her fandt vi frem til Ungdomsprofilen 2014, som vi udvalgte til gennemlæsning. Herefter søgte vi i selvsamme database på: 12 tal* præstation* uddannelse*. Her viste der sig at være 6 hits, hvoraf vi udvalgte 1 artikel. I en ny søgning skrev vi: uddannelse* pige* med en afgrænsning på år 2014, hvor der kom 54 hits frem, hvoraf vi udvalgte tre artikler. Til sidst søgte vi på søgeordene:

gymnasie* karakter*, som gav 462 hits. De artikler, som vi ikke kunne få fri adgang til via REX, søgte vi efter i Infomedia, hvorigennem vi kunne få adgang til hele artiklen. Efter vores søgning i REX og bibliotek.dk gennemgik vi de fundne tidsskrifter og rapporter og ledte efter navne på relevante personer, vi kunne søge yderligere på i Forskningsdatabasen.dk. Til sidst søgte vi i PsycINFO, hvor vi anvendte søgeordene: perfection* AND girls AND school, hvor der kom 93 hits frem, samt i SocINDEX, hvor vi søgte på: perfectionism AND (gender OR female* OR girl*) AND (Denmark OR Nordic), og hvor vi desuden i kategorien 'Subjekt' indtastede: "college students". De artikler, vi igennem denne litteratursøgning udvalgte til gennemlæsning, omhandlede alle piger, der er fagligt dygtige og får topkarakterer, men som trives dårligt i gymnasiet. De udvalgte rapporter omhandlede den generelle tendens til, at der ses en stigning i antallet af unge, der mistrives på uddannelserne.

Efterfølgende søgte vi efter bøger med relevante teorier om ungdommen samt om samfundet, som de unge lever i. Først foretog vi en UDK søgning med emneordet 301.165, som er Ungdomssociologi (2000-2017), hvilket medførte 25 hits. Heraf udvalgte vi 6 bøger. Da vi skulle finde bøgerne, fandt vi, at mange af disse stod under emneordet 301.165, som er 'Ung', hvorfor vi valgte at kigge alle bøgerne igennem under denne inddeling. Således fandt vi yderligere fem bøger, som vi valgte at kigge nærmere på. Herigennem udvalgte vi Noemi Katznelsons kapitler i bogen "Ungdomsliv", da hun specifikt beskæftiger sig med ungdom ift. uddannelsessystemet. Da vi skulle finde teorier om samfundet, søgte vi i bibliotek.dk under søgeordet "konkurrencestaten", hvor der fremkom 386 hits. Afgrænset ved emne-afkrydsning blev der trykket på "konkurrencestat", hvor hitsene blev skåret ned til 8. Søgningen indsnævredes yderligere til bøger fra år 2007-2017 samt faglitteratur, hvilket førte til 1 hit, som var Ove K. Pedersens teori om konkurrencestaten, som vi dermed udvalgte til gennemlæsning. Vi ville gerne have aktuelle bøger, som var max ti år gamle, hvorfor vi fravalgte de bøger, som var af ældre dato, ligesom vi fravalgte de bøger, som omhandlede unge i andre lande end Danmark, da vi havde en fordom om, at ungdomskulturen er forskellig fra land til land. Efterfølgende foretog vi en bred googlesøgning med "Mental trivsel" og fandt i den forbindelse frem til offentlige-/forskningsrapporter omhandlede mental trivsel, hvor vi fandt, at Aron Antonovsky blev nævnt op til flere gange, hvorfor vi søgte specifikt på ham og fandt hans teori relevant til at kunne fortælle os noget om pigernes mentale trivsel. Vi søgte endvidere specifikt på "Axel Honneth" og "anerkendelse", da pigerne fra tv-indslaget havde nævnt anerkendelse i interviewene, hvorfor vi udvalgte Honneth til gennemlæsning.

Efter vores møde med felten fandt vi ud af, at der var artikler og bøger fra den første litteratursøgning, som alligevel ikke var relevante, herunder de mange tidsskriftsartikler omhandlende 12-tals piger, hvorfor vi fravalgte disse igen. Vi måtte desuden foretage en ny litteratursøgning, så vi kunne finde supplerende litteratur, der kunne bringe os mere viden om de piger, vi havde mødt på produktionsskolen. Her kombinerede vi søgeordene “ungdom”, “ung”, “ungdomsliv” med “psykiske diagnoser”, “psykisk sygdom”, “social spejling”, “social sammenligning”, “sociale relationer”, “tidspres” og “mental trivsel”. Herigennem fandt vi Hartmut Rosas teori relevant, da vi her kunne få adgang til viden om det tidspres, som vi fandt, at pigerne var underlagt, og samtidig kunne han sige noget om krænkelse og anerkendelse, hvorfor vi fravalgte Honneth igen. Desuden fandt vi Ian Burkitt relevant, da han både kunne sige noget om menneskets sociale relationer, ligesom han kunne sige noget om menneskets behov for at indgå i meningsfulde aktiviteter. Slutteligt fandt vi Rasmus Johnsen og Mette B. Christiansens teori relevant, da de kunne bidrage med et blik på, hvordan pigerne oplever de psykiske sygdomme, frem for en naturvidenskabelig forståelse af, hvad de forskellige diagnosekategorier indebærer. Endnu engang fravalgte vi bøger, der var ældre end ti år gamle.

3.4.2 Vores møde med felten

Som tidligere nævnt tog vi kontakt til en produktionsskole, hvor vores kontaktperson Betina satte os i stævne med de tre piger, hvis historie lignende de to pigers, der optrådte i tv-indslaget. Et tv-indslag, som Betina i øvrigt havde set. Vi havde dermed en fordom om, at de piger, vi ville møde i felten, var 12-tals piger, der havde fået topkarakterer, men på trods heraf måtte ophøre deres gymnasiale uddannelse og påbegynde et forløb på en produktionsskole. Da vi udførte de tre interviews, gik det hurtigt op for os, at de tre piger ikke indfrie vores fordomme om, hvad en 12-tals pige er for en type, idet vi kort inde i interviewene erfarede, at ingen af de tre piger havde fået topkarakterer. Tværtimod havde de fået lave- og dumpekarakterer, og de var ikke skiftet direkte fra gymnasiet til produktionsskole, men havde derimod gået på flere afbrudte uddannelsesforløb i mellemtiden. Således italesatte de tre interviewpersoner nogle andre problematikker end dem, som var præsenteret i det omtalte tv-indslag, ligesom interviewpersonernes fortællinger ikke stemte overens med det, som Betina fremlagde forud for empiriindsamlingen. Under de tre interviews ændrede vores fordomme således hurtig karakter, hvilket var en proces, der fortsatte under transskriberingen, meningskondenseringen, tematiseringen samt analysen af de tre interviews.

Gennem denne proces fik vi en ny fordom om, at den rejste problematik i tv-indslaget ikke var svarende til det, vi fandt i mødet med felten, hvorfor præmissen for og undersøgelsens fokus måtte ændres. Den nye problematik kom således til at vedrøre interviewpersonernes oplevelser af ikke at kunne imødekomme de faglige såvel som sociale krav i gymnasiet samt det at have psykisk sygdom tæt inde på livet. Vi har derfor gennem vores specialeproces måtte revidere vores teoriramme, idet de første teorier, som vi indhentede forud for vores empiriindsamling, ikke kunne favne vores nye problemfelt. Vi havde forinden valgt at arbejde med teorier af Aaron Antonovsky, Ove K. Pedersen og Noemi Katznelson, således at Antonovskys teori skulle bruges til at forstå pigernes mentale trivsel, mens Pedersen og Katznelson skulle bruges til at forstå pigernes historiske indlejring. Vi måtte dog under transskriberingen og meningskondenseringen af vores interviews erfare, at pigernes fortællinger var domineret af temaer omkring psykisk sygdom, tidspres, at de sammenlignede sig med de øvrige elever og havde behov for sociale relationer. Således fandt vi det nødvendigt at supplere vores teoriramme med Hartmut Rosa, Ian Burkitt, Rasmus Johnsen og Mette B. Christiansen, der kunne favne disse emner. Vi valgte dog stadigvæk at beholde de tidligere fundne teorier, da vi mente at de fortsat gjorde sig gældende og ville være relevante for vores analyse af pigernes udsagn. Ydermere har vi valgt at skippe 12-tals pige retorikken, således at vi blot bruger betegnelsen "pigerne", idet vi finder 12-tals retorikken misvisende, da ingen af interviewpersonerne har fået topkarakterer. Vi fik mulighed for at tale med Betina og spurgte ind til, hvorfor hun netop havde udvalgt de tre piger til vores projekt. Betina argumenterede for, at hun fandt de tre interviewpersoner som værende 12-tals piger ud fra en forståelse af, at pigerne lever i en tid, hvor 'det perfekte er det nye normale', hvorfor de lider under, at kun top præstationer er gode nok. Vi har med ovenstående således redegjort for vores rejse gennem denne specialeproces, og blotlagt hvorledes vores fordomme er revideret gentagne gange. Vi har dermed ændret fokus fra at ville undersøge 12-tals piger, der skifter fra gymnasie til produktionsskole, til at beskæftige os med piger, der grundet psykiske, sociale og faglige vanskeligheder har måtte ophøre deres gymnasiale uddannelse for senere hen at starte på en produktionsskole.

3.5 Ethiske overvejelser

Under hele specialeprocessen har de etiske overvejelser præget vores arbejde. Vi vil i indeværende afsnit blotlægge de etiske overvejelser, som vi i gruppen har drøftet før, under og efter empiriindsamlingen.

3.5.1 Mikro- og makroetik

Brinkmann og Tanggaard opdeler de forskningsetiske problematikker op i de makroetiske og mikroetiske. De makroetiske principper indbefatter spørgsmålet om, hvilke større interesser, i en samfundsmæssig sammenhæng, der tilgodeses i et givent forskningsprojekt (Brinkmann & Tanggaard, 2015:473-447). Vi har i gruppen gjort os nogle makroetiske overvejelser, da vi er bevidste om, at vi placerer indeværende speciale i en samfundsmæssig kontekst, som tjener det formål at sætte fokus på en samfundsmæssig problematik, der handler om, at der i en uddannelsesmæssig kontekst eksisterer nogle normer, regler og krav, der kan have nogle negative konsekvenser for unge i dag. Vi har således reflekteret over, at vi på sin vis kan være med til at tegne et negativt billede af gymnasiet som institution samt af de normer, der hersker i samfundet om, at gymnasiet er den mest selvfølgelige vej efter folkeskolen. Da vi i specialets perspektivering vil diskutere, hvilken betydning en mulig implementering af en reform, vedr. omorganisering af produktionsskolerne, vil få for de sårbare unge, kan dette ligeledes ses som et bidrag til samfundsdebatten vedr. hvilke skoleforløb man bør tilbyde sårbare unge. En anden makroetisk overvejelse, vi har gjort os, omhandler Brinkmanns og Tanggaards pointe vedr. det særlige etiske potentiale, der kan udspringe fra den kvalitative forskning, idet denne kan være med til at synliggøre de marginaliseredes stemme (ibid.:463). På den måde ser vi, at vi kan være med til at skabe mulighed for, at tre unge piger, der har oplevet mistrivsel i gymnasiet, kan fortælle deres historie og dermed blive hørt i en offentlig kontekst. Hermed kan vi med indeværende speciale bidrage med nye perspektiver til problematikken vedr. unge mennesker, der mistrives på ungdomsuddannelser (jf. afsnit 1.2).

De mikroetiske principper omhandler det informerede samtykke, sikring af fortrolighed samt princippet om, at forskeren ikke må forvolde skade på interviewpersonen (ibid.:473). I forlængelse heraf finder vi det relevant at inddrage Brinkmanns og Tanggaards reference til den danske filosof Knud Ejler Christian Løgstrup. Løgstrup ytrer, at mennesket er et afhængigt væsen, hvorfor den enkelte altid vil holde dele af den andens liv i sine hænder, og fordringen må derfor være, at den enkelte må tage vare på den andens liv, i hvert fald de dele som den enkelte har magt over (ibid.:470). Med dette in mente ser vi interviewsituationen som en relationel situation og er dermed opmærksomme på, at vi som forskere har et ansvar over for pigernes ve og vel. Vi havde derfor fokus på at skabe en positiv og anerkendende stemning, omend vi var opmærksomme på, at interviewet på ingen måde skulle betragtes som terapi. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015:465)

må interviewet ikke forveksles med terapi, idet forskeren ikke hjælper interviewpersonen efter interviewet, og med dette in mente var vi opmærksomme på, at vi som forskere ikke skulle komme med gode råd eller direkte påvirke pigerne til at handle anderledes i fremtiden, ligesom vi ikke skulle gøre brug af nogle former for terapeutiske virkemidler. Endelig gjorde vi os etiske overvejelser omkring det faktum, at pigernes private fortællinger om deres liv samt personlige erfaringer ville blive gjort tilgængelige for offentligheden (ibid.:463). Vi fandt det derfor yderst vigtigt at indhente informeret samtykke samt vejlede pigerne ift. de valg, de måtte træffe vedr. deres deltagelse i nærværende undersøgelse. Dette vil blive ekspliciteret i det nedenstående.

3.5.2 Informeret samtykke

Forud for mødet med de tre piger sendte vi dem en beskrivelse af projektets emne og formål (jf. Bilag B) samt information om, hvor og hvornår interviewet ville foregå, og at de ville få mulighed for en fuld anonymisering. Vi gjorde dette, så det ikke blot var ud fra Betinas forklaringer, at pigernes beslutning om at deltage i vores undersøgelse blev truffet, men derimod ud fra specialegruppens egen beskrivelse. Vi ønskede derfor at være eksplicite omkring undersøgelsens rammer, således at pigerne kunne træffe deres beslutning ud fra et velinformeret grundlag. På interviewdagene præsenterede vi pigerne for den udarbejdede samtykkeerklæring (jf. Bilag D), idet vi ønskede at synliggøre, hvad deres deltagelse ville indbefatte. Vi måtte beklageligt erfare, at samtykkeerklæringen fremstod indviklet, hvorfor vi gav os god tid til at forklare, hvad den repræsenterede. Det var således vores opfattelse, at pigerne ikke forstod, hvad en anonymisering samt en ikke-anonymisering ville indbefatte, og vi oplevede dermed et konkret etisk dilemma i mødet med felten. Pigerne ytrede et ønske om at gøre det, der var i vores interesse, hvilket de forstod som værende at lade sig ikke-anonymisere. Ud fra princippet om, at vi er ansvarlige for pigernes ve og vel, valgte vi at vejlede dem i, at det sikreste valg var at lade sig anonymisere, idet de trods detaljerede beskrivelser fortsat fremstod usikre i deres valg om anonymisering. Til sidst var de tre piger dog alle enige med os i, at en fuld anonymisering var at foretrække, da de forstod, hvilke konsekvenser det kunne få, såfremt deres identitet ville blive offentliggjort på internettet. Vi kunne således indhente et informeret samtykke, og pigerne fremstod alle tilfredse og afklarede med deres beslutninger. De tre piger ønskede udover fuld anonymisering, at det transskriberede interview ikke ville blive vedlagt specialet, når det blev offentliggjort på internettet, og derudover ønskede to af pigerne at få det transskriberede interview tilsendt, hvilket også kunne sikre, at de havde mulighed for at erklære sig enige eller uenige i vores transskribering af deres fortællinger.

3.5.3 Anonymisering

Da pigerne ønskede fuld anonymisering, måtte vi ændre flere aspekter i deres udtalelser for at kunne leve op til vores løfte. Vi har derfor sløret navnene på pigerne, deres familiemedlemmer og venner, ligesom vi har sløret navnene på produktionsskolens ansatte. Ydermere har vi sløret, hvilken produktionsskole specialet tager udgangspunkt i, hvorfor vi hverken henviser til produktionsskolens placering eller navn. Vi har desuden sløret den linje pigerne går på, så linjen blot benævnes idrætslinjen. Ydermere har vi sløret de mere detaljerede personlige karakteristika og kendetegn hos pigerne samt alle de bynavne, lande, jobtitler samt specifikke uddannelsesinstitutioner, der blev nævnt i interviewene. Således vil disse blive italesat med mere generelle eller sammenlignelige karakteristika og kendetegn, og i nogle sammenhænge vil vi benytte andre ord, lignende tendenser eller kontekster for på den måde at opnå fuld anonymisering. Konkret har vi derfor bl.a. sløret, hvilken angstlidelse interviewpersonen Kia lider af, således at den bliver omtalt som en angst for fødevareallergi. Ligeledes omtaler vi ikke, hvilke specifikke lidelser interviewpersonen Mys søskende lider af, ligesom vi ikke specificerer, hvilken selvskadende adfærd interviewpersonen Lea lider af. Det gældende princip i specialegruppen har således været, at hvis der har hersket usikkerhed om, hvorvidt et aspekt ville kunne afsløre pigernes identitet, har vi som hovedregel sløret dette, da vores løfte om fuld anonymisering har vejet tungere end at kunne give de eksakte beskrivelser. Vi har dog bestræbt os på at give et sandfærdigt billede af interviewpersonernes fortællinger, hvorfor vi i vores transskriberinger samtidig har forsøgt at lægge os så tæt op af deres fortællinger, som muligt.

3.6 Interviewene

Forud for selve undersøgelsen fortalte Betina, at det var hendes opfattelse, at emnet omkring dét at gå ud af gymnasiet samt dét at starte på en produktionsskole for pigerne er forbundet med følelser af skam og skyld. Vi var bevidste om, at det var Betinas egen opfattelse, men vi brugte hendes beretninger aktivt, hvorfor hendes fortælling blev en fordom for os, og vi forberedte os derfor på, at interviewsituationen kunne gå hen og blive en følsom samtale. Forberedelserne gik på at drøfte, hvordan interviewer kunne agere anerkendende, aktivt lyttende samt støttende, ligesom vi talte om, hvordan at interviewer måtte tackle det, såfremt pigerne blev berørte eller kede af det under interviewsituationen. Med dette in mente havde vi således fokus på, at spørgsmålene i vores interviewguide ikke måtte virke fordømmende, trods den var udarbejdet på baggrund af vores

fordomme om felten (jf. afsnit 3.1). Vi var således opmærksomme på at stille pigerne spørgsmål, der ikke ville reproducere en given skam og skyldfølelse, der måtte være forbundet med deres skoleskift.

Vi besluttede, at vi kun skulle være to gruppe-medlemmer til stede under selve interviewene, da vi vurderede, at interviewsituationen ellers kunne virke intimiderende på interviewpersonen, hvis hun skulle forholde sig til os alle tre. Vi besluttede derfor, at der skulle være én interviewer, som stillede alle spørgsmålene, samt én observant. Idet vi i interviewsituationerne blev overraskede over de tre pigers svar, viste det sig særligt gavnligt, at der var en observant til stede, der kunne bevare et overblik over interviewguidens spørgsmål. Dette fordi interviewer følte sig nødsaget til at omrokere og undlade interviewguidens spørgsmål samt finde på nye spørgsmål for at forfølge de emner, som pigerne bragte på banen. Vi havde fået stillet et kontorlokale til rådighed, hvor vi kunne få ro og undgå forstyrrelser, og hvor vi kunne skabe en intim og hyggelig stemning med stearinlys, snacks og vand. Vi havde således fokus på, at pigerne skulle føle sig trygge i interviewsituationen, således at der kunne skabes en god relation samt fortrolighed mellem den enkelte pige og interviewer. Derfor indledte vi også interviewet med en briefing (jf. Bilag C), hvor vi gjorde det klart, hvilke roller vi hver især havde, så pigerne vidste, at samtalen primært ville foregå med interviewer. I briefinggen forklarede vi desuden om interviewets fokus, det informerede samtykke, at de kunne nægte at svare og afbryde interviewet, samt at der ikke var nogen rigtige eller forkerte svar. Endvidere blev pigerne gjort opmærksomme på, at interviewene blev optaget, samt at lydfileerne ville blive slettet efterfølgende. Vi afsluttede interviewet med en debriefing (jf. Bilag C), hvor vi takkede pigerne for deres deltagelse samt spurgte ind til, hvordan de havde oplevet interviewsituationen, så vi kunne sikre os, at pigerne gik fra lokalet med en god fornemmelse. Pigerne fik slutteligt udleveret vores mailadresse, så de kunne kontakte os, hvis de kom i tanker om nye pointer, eller hvis der opstod et ønske hos dem om, at nogle af deres pointer skulle udelades i specialet.

3.7 Beskrivelse af de tre interviewsituationer

Vi vil i nedenstående afsnit give læser et indblik i de tre interviewsituationer, med fokus på at gengive pigernes og vores egne konkrete handlinger samt vores fortolkning af pigernes fremtræden og den generelle stemning, der prægede interviewene. Vi vil endvidere i interviewet med Lea

redegøre for nogle konkrete etiske overvejelser, som spontant opstod i interviewsituationen, idet dette interview adskiller sig væsentligt fra de to andre.

3.7.1 Interview med Lea

Interviewet med Lea var det første og varede 1 time og 50 minutter. Lea kom fnisende ind på kontoret og fik straks øje på et lille vækkeur, der stod placeret i vindueskarmen. Uret gav en svag 'klik-lyd' fra sig, og undskyldende tog hun uret og satte det ude foran døren. Hun forklarede, at lyde gør hende stresset og utryg. Interviewet startede herefter, og cirka fem minutter inde i interviewet begyndte Lea at græde. Hun fniste, mens hun forsøgte at holde gråden tilbage, og hun gjorde os opmærksomme på, at hun er én, der havde let til tårer, samt at hun havde haft det svært weekenden forinden, hvorfor hun følte sig ekstra grådlabil. Derefter sagde hun, at vi ikke skulle tage os af hendes gråd og knækkede stemme, hvorefter interviewer samt observant flere gange understregede, at de hverken blev akavede eller pinligt berørte ved situationen. Ydermere blev Lea gjort opmærksom på, at vi kunne holde en pause, at hun kunne gå ud på toilettet og sunde sig, eller at vi alle tre sammen kunne sidde og trække vejret stille og roligt. Observanten spurgte, om hun skulle hente papir til Lea, hvilket hun takkede ja til. Da Lea fik papiret, tørrede hun næsen, hvorefter hun grinende sagde; "Så kan jeg også sidde og lege med det [papiret, red.]", og under interviewet blev papiret således revet i adskillige små stumper. Lea ønskede at fortsætte, hvilket vi gjorde. Et stykke inde i interviewet fik hun øje på en række små farvede bolde. Hun tog fat om den ene og konstaterede, at bolden var hård, og derved ikke en slags 'afstresnings-bold', som hun kunne klemme. Under hele interviewet var Lea skiftevis småfnisende, grædende, humoristisk samt ukoncentreret. Centralt var det, at hun under hele interviewet fremstod dedikeret ift. at få sin historie frem, og hun måtte således flere gange trække vejret dybt og finde fokus, hvorefter hun kunne fortsætte sin fortælling på ivrig vis. Mod slutningen af interviewet virkede stemningen let og rolig, og da vi takkede Lea for hendes deltagelse smilede hun bredt og sagde, at hun følte sig lettet. Flere gange jokede hun med, at hun nu slet ikke behøvede at gå til psykolog dagen efter, som udtryk for, at det var rart for hende at snakke med os. Interviewet med Lea bød således på nogle konkrete etiske overvejelser, da Lea begyndte at græde, som gik på, om det var etisk forsvarligt at fortsætte interviewet, da interviewer og observant ikke ønskede at forvolde skade på Lea. I den konkrete situation valgte vi at fortsætte interviewet, da vi oplevede, at Lea fremstod afklaret med, at hun trods sin grådlabilitet ville have sin fortælling frem. Vi gjorde os derfor umage med at udstråle en ro og naturlighed over for Lea og hendes gråd, således at der blev skabt et rum, hvor det var legitimt at

vise følelser, så Lea ikke skulle føle sig flov og forkert over egen fremtoning. Vi vurderede, at det var etisk forsvarligt at fortsætte, idet Lea ikke skulle føle sig forkert, hvilket der kunne være en risiko for, hvis vi valgte at afbryde interviewet, ligesom Lea ikke skulle fratages sin mulighed for at få sin fortælling frem, blot fordi hun viste sine følelser.

3.7.2 Interview med My

Interviewet med My varede 1 time og 15 minutter. Da My kom ind på kontoret, virkede hun fokuseret samt yderst høflig og hun fremstod generelt velovervejet i sine fortællinger samt moden, rolig og fattet. Under hele interviewet vurderede vi Mys stemningsleje som værende neutralt, og hun virkede tidvist en anelse forsigtig, men samtidig positivt stemt samt fokuseret på, at hendes beskrivelser og pointer skulle komme tydeligt og præcist frem. Interviewet med My forløb uden afbrydelser, og stemningen var præget af en vis seriøsitet, omend den stadig virkede let og rolig.

3.7.3 Interview med Kia

Interviewet med Kia varede 1 time og 10 minutter. Kia fremstod rolig omend også lidt usikker, og hun var sommetider grinende, dette både på en naturlig og nervøs vis. Mod slutningen og efter selve interviewet fremstod Kia lettet, positivt stemt samt stolt over egen præstation, og hun gik således storsmilende fra kontoret. Gruppens tredje mand havde observeret, at Kia efter interviewet ivrigt fortalte de andre på produktionsskolen om, hvor godt hun klarede det, og at de to interviewere havde været rigtig søde. Således vurderede vi, at det havde været en positiv oplevelse for Kia, trods hendes nervøse fremtoning under interviewet.

3.8 Analysestrategi

Umiddelbart efter at vi havde foretaget vores tre interviews, transskriberede vi vores lydfile. Vi valgte som udgangspunkt at transskribere ordret, hvad pigerne havde sagt, men med forbehold for ordlyde som 'øh' eller ukorrekte grammatiske ordstillinger, der virkede forstyrrende for forståelsen. Endvidere valgte vi at nedskrive følelsesudtryk som latter eller suk samt længere pauser og kropssprog, når vi vurderede, det var vigtigt for forståelsen af deres ytringer (Kvale & Brinkmann, 2009:203). Transskriberingerne er vedlagt som bilag (jf. Bilag E, F, G), men vil af etiske årsager ikke være vedlagt den offentligt tilgængelige udgave af dette speciale (jf. afsnit 3.5.2).

Efter at vi havde transskriberet vores interviews, valgte vi at foretage en meningskondensering af de tre interviews, idet vi fandt denne analysestrategi brugbar til at hjælpe os med at skabe overblik

over vores empiri og finde temaer ud fra vores interviewpersoners udtalelser. Målet med at anvende denne strategi var at finde en struktur for opbygningen af vores analyse, der ikke var opdelt ud fra teoretiske temaer, men efter vores interviewpersonernes italesatte temaer. Vi fandt, at vi ved brug af meningskondensering fik øje for nogle emner, som vi ikke kunne fortolke med vores eksisterende teoriramme, hvorfor vi måtte søge ny teori (jf. afsnit 3.4) for at kunne forstå vores interviewpersoners udtalelser bedre. Således har vores analysestrategi, udover at skulle hjælpe os med at skabe overblik over vores empiri og hjælpe os med at finde en struktur for vores analyse, også været med til at styrke specialets teoriramme.

Vi foretog en meningskondensering ud fra de fem trin, som står beskrevet i Kvaales bog (1997:192).

1) Først har vi læst interviewene i deres helhed, så vi kunne danne os et overblik over vores indsamlede empiri. 2) Dernæst har vi søgt at finde de naturlige betydningsenheder i vores interviews, dvs. vi har systematisk kigget på vores interviewpersoners udtalelser og formuleret disse til kortere sætninger, således at hovedbetydningen af udtalelserne blev formuleret kort og præcist (ibid.:190). 3) Herefter fandt vi frem til en række temaer ud fra de betydningsenheder, vi fandt i trin 2. 4) Efterfølgende stillede vi spørgsmål til vores fundne betydningsenheder ud fra vores problemformulering, og på den måde fandt vi frem til, hvilke dele af vores empiri der var relevant for analysen, og hvilke dele der ikke var. 5) Til sidst knyttede vi de temaer sammen, vi fandt væsentlige for analysen, sådan så de i sin helhed udgjorde et deskriptivt udsagn (ibid.:192).

Ovenstående meningskondensering har resulteret i en analysestruktur, der har to overordnede afsnit; *Tiden på gymnasiet* og *Tiden på produktionsskolen*, som hver er inddelt i en række undertemaer, vi ud fra vores meningskondensering har fundet frem til.

3.9 Metoderefleksion

I forbindelse med vores empiriindsamling blev vi opmærksomme på nogle udfordringer, som fik os til at reflektere over anvendelsen af vores metode, hvorfor vi i dette afsnit ønsker at bringe et kritisk blik herpå.

Den viden, vi har haft adgang til, er vi kommet frem til ved at fortolke pigernes subjektive fortællinger i de tre interviews. Vi har således i interviewene kun haft mulighed for at få et indblik i pigernes egne erfaringer med, hvordan de forstår hhv. sig selv, de krav de føler sig underlagt, deres problemer, gymnasiet, produktionsskolen, deres udvikling mv. Pigerne har dermed været enebestemmende ift. at udvælge, hvilken viden de ville videreføre, og hvad de ikke ønskede at få

frem. Vi har således reflekteret over, om vi kunne have opnået et bredere grundlag for at udvikle en viden om felten, hvis vi havde underbygget pigernes fortællinger med perspektiver fra andre relevante personer. Vi har endvidere reflekteret over den begrænsede tid, vi havde sammen med pigerne i form af et enkelt interview med hver pige på 1-2 timer. Dette har således kun kunnet bringe os et øjebliksbillede af pigernes oplevelser, hvorfor vi kun har haft begrænset adgang til pigernes livshistorier. Da vi skulle bearbejde vores empiri, blev vi opmærksomme på, at der var informationer, vi fandt mangelfulde og havde brug for at få uddybet. Dette var bl.a., fordi vi ikke var forberedt på, at pigerne ikke var skiftet direkte fra gymnasiet til produktionsskolen. Det var først under og særligt efter vores empiriindsamling, at vi blev opmærksomme på, at pigerne har været igennem mange afbrudte uddannelsesforløb, hvorfor vi må erkende, at vi ikke til fulde kan redegøre for perioden mellem deres tid på hhv. gymnasiet og produktionsskolen. Derfor er det uddannelsesforløb, vi har forsøgt at stille op i vores præsentation af pigerne (jf. afsnit 5.1), muligvis mangelfuldt, idet det tager udgangspunkt i pigernes sporadiske fortællinger omkring de forskellige uddannelsesforløb, de har været på, og hvordan disse har været for dem. Endvidere blev vi overraskede over, at alle pigernes historier var præget af, at de havde fået lave- og dumpekarakterer, og at de alle var berørt af psykisk sygdom. Således finder vi, at vores interviewguide var mangelfuld ift. de spørgsmål, vi havde forberedt. Hvis vi således havde valgt at udføre nogle opfølgende interviews med pigerne, havde vi haft mulighed for at udarbejde en ny interviewguide med spørgsmål, der var målrettet disse nye informationer, så vi således kunne få adgang til et mere helstøbt billede af pigernes historier.

4 Teori

Som beskrevet ser vi et stigende antal af unge med stress, depression, nervøsitet og nedtrykthed i uddannelsessystemet (jf. afsnit 1.2), hvorfor vi har valgt at beskæftige os med tre pigers mentale trivsel i en uddannelsesmæssig kontekst. Således er vores valgte teoriramme baseret på, at teorierne tilsammen kan bringe os en forståelse af, hvordan pigernes mentale trivsel har taget sig ud på hhv. gymnasiet og produktionsskolen. I det følgende vil vi indledningsvis redegøre for samt reflektere over de teorier, vi har valgt at anvende til specialets analyse. Efterfølgende vil vi redegøre for teoriernes samspil, herunder hvorledes teorierne hver især bidrager til specialets forståelse samt analyse af pigernes mentale trivsel på hhv. gymnasiet og produktionsskolen.

4.1 Konkurrencesamfundet - specialets historiske placering

Som tidligere beskrevet (jf. afsnit 2.2) er indeværende undersøgelse et fortolkningsarbejde, forankret i den filosofiske hermeneutik, og vi er derved kommet frem til, at vi må søge indsigt i pigernes historiske indlejring i verden, førend vi kan forstå deres livsytringer. Således vil vi i det følgende blotlægge tre udvalgte teorier, som tilsammen kan bringe os en forståelse af den tid, pigerne og vi selv lever i. Det er en tid, som vi ud fra teorierne finder er præget af konkurrence, hvorfor vi har valgt at kalde vor tids samfund for et *konkurrencesamfund*. Teorierne skal således bringe os en forståelse af, hvilke samfundsmæssige betingelser der er medvirkende til, at pigerne føler et pres, samt hvordan pigerne oplever, at samfundets krav og forventninger påvirker deres mentale trivsel. På den måde udgør de tre følgende teorier tilsammen vores forståelse af konkurrencesamfundet.

4.1.1 Konkurrencestaten

Vi vil indledningsvis tage udgangspunkt i Ove K. Pedersens bog; *Konkurrencestaten* (2011). Pedersen er uddannet politolog og professor i komparativ politisk økonomi ved Copenhagen Business School (Denstoredanske.dk, 2014). Pedersen argumenterer for, at der er sket en række samfundsmæssige ændringer, hvorved den traditionelle velfærdsstat har udviklet sig til en konkurrencestat. Vi finder det væsentligt kort at beskrive en overordnet samfundsmæssig udvikling, idet vi derigennem kan opnå en grundlæggende forståelse af nutidens Danmark. Vi vil særligt fokusere på udviklingens betydning for den måde, hvorpå mennesket i samfundet betragtes, dvs. de

to statsformers syn på det ideelle menneske, samt hvordan udviklingen har haft indflydelse på det danske uddannelsessystem.

4.1.1.1 *De fire hovedtræk*

Pedersen argumenterer for, at der fra start 1990'erne sker et historisk og internationalt økonomisk epokeskifte, der sammen med en massiv kritik af velfærdsstaten bevirker, at Danmark udvikler sig til en konkurrencestat (Pedersen, 2011:11-12). Det 1. hovedtræk ved konkurrencestaten er, at den globale konkurrence får en stor betydning i samfundet, hvorfor der iværksættes initiativer, der skal sørge for, at borgere og virksomheder deltager i den globale konkurrence (ibid.). Det 2. hovedtræk omhandler ansvarliggørelsen af den enkelte borger (ibid.). Det 3. hovedtræk omhandler det øgede fokus på omskiftelighed, hvilket medfører, at staten nu er organiseret og ledet ud fra en uendelig række af nye og dynamiske reformer, der skal sikre Danmarks konkurrenceevne globalt (ibid.:11-12). Det sidste og 4. hovedtræk ved konkurrencestaten er blikket mod de internationale sammenhænge, og der arbejdes således ivrigt mod at påvirke og fremme danske interesser i det internationale samfund (ibid.).

4.1.1.2 *Menneskesynet i velfærdsstaten og konkurrencestaten*

I velfærdsstatens tid herskede der en forestilling om, at det gode samfund byggede på dannelsen af den eksistentielle personlighed (Pedersen, 2011:15). Den eksistentielle personlighed var udtryk for, at mennesket dengang var urørligt, unikt og værdigt og derfor skulle beskyttes, erkendes samt anerkendes af alle, herunder også af staten. Demokratisering blev anset som vejen mod det gode samfund, og det var den eksistentielle personlighed, der kunne få det demokratiske samfund til at blomstre (ibid.). Den eksistentielle personlighed blev anset som social og moralsk, og det var disse egenskaber, som var grundlaget for det gode samfund (ibid.:23). I dag, med konkurrencestatens indmarch, tales der i højere grad om *den opportunistiske personlighed*, som er optaget af det, som Pedersen kalder økonomismen, der i dag anses som samfundets fremherskende ideologi (ibid.). Den opportunistiske personlighed anses som værende nytteorienteret, hvorfor konkurrencestatens borgere også kaldes for nyttemaksimerende individer (ibid.:190). Det ideelle menneske i konkurrencestaten skal være rationelt tænkende samt motiveret for at realisere egen nytte eller interesse, der skal drive denne frem (ibid.:32), og endelig anses faglighed som dét, der danner mennesket samt udvikler dennes selvstændighed og kreativitet (ibid.:190). Vi i specialegruppen tolker, at ovenstående vidner om, at den enkelte i velfærdsstaten blev tillagt en særlig værdi ud fra

det kriterium, at det var unikt og uerstatteligt, hvorimod mennesket i konkurrencestaten anses som et selvstyrende væsen, der bliver målt og vejret ud fra dets evner og præstationer, hvorfor vi forstår, at det er herigennem, at mennesket i konkurrencestaten værdisættes.

4.1.1.3 *Skolen i velfærdsstaten og konkurrencestaten*

Pedersen beskriver, at der kort efter besættelsestiden foregik en politisk og samfundsmæssig værdikamp om skolens funktion, som afstedkom en særlig vægtning af fællesskab, solidaritet og samarbejdsvilje (Pedersen, 2011:178-179). Velfærdsstatens skoler havde til formål at; “fremme (...) den enkelte elevs alsidige udvikling, og at der lægges vægt på kulturelle, moralske og åndelige værdier.” (Pedersen, 2011:178). Skolen skulle således fremme elevens personlighed, hvor fokus var på udviklingen af den harmoniske, lykkelige og gode personlighed, og den enkelte elev blev sat op på en piedestal, hvilket bl.a. betød, at eleven skulle oplyses om, at denne var uerstattelig (ibid.:178-80). Pædagogikken var rettet mod dannelsen, og en central opgave var at motivere den enkelte elev til at se sig selv som en medborger, der var medansvarlig for samfundets og fællesskabets realisering (ibid.:179). I konkurrencestatens tid ses det, at ungdomsuddannelser og folkeskolen, i samme grad som erhvervsuddannelserne, nu er en del af en økonomisk tænkning, der skal sikre Danmark en god konkurrenceevne, således at det primære formål nu er at uddanne faglige og kompetente unge, der kan begå sig på arbejdsmarkedet på markedets betingelser (ibid.:170,186-188). Den tidligere VK-regering ville erstatte den eksistentielle personlighed med den faglige, og der blev lagt vægt på, at det er gennem faglig læring, at eleven udvikler sig personligt (ibid.:193). Vi i gruppen tolker ovenstående som udtryk for, at skolen i velfærdsstaten bl.a. var præget af en optagethed af elevens personlighed samt dannelse, hvorimod fokus i konkurrencestatens skoler er på den faglige læring. Vi kan således forstå, at konkurrencedygtighed i dag iht. Pedersens teori handler om, hvorvidt det enkelte menneske formår at tilegne sig faglige kompetencer, der skal sikre denne et job.

4.1.2 **Accelerationen i samfundet**

Den følgende teori tager udgangspunkt i Hartmut Rosas bog; *Fremmedgørelse og acceleration* (2014). Rosa er en tysk professor i sociologi, og med hans teori om accelerationen i samfundet vil vi beskrive nogle samfundsmæssige vilkår, som Rosa finder eksisterer i dag (Rosa, 2014:7-8). I sin bog fremlægger Rosa en kritik af det moderne liv, som han mener er kendetegnet ved et hastigt tempo, der kan medføre, at mennesket bliver fremmedgjort fra sig selv. Følgende teori skal således

bringe os en forståelse af, at konkurrencesamfundet i høj grad også handler om hastighed, hvilket skal hjælpe os til at forstå, hvorfor pigerne oplever, at de må være hurtige for at opretholde deres konkurrencedygtighed.

4.1.2.1 *Social acceleration*

I sin kritik af det moderne samfund anvender Rosa begrebet *social acceleration* til at beskrive fænomenet om det øgede tempo i samfundet. Han ser, at den sociale acceleration finder sted på tre forskellige niveauer, som er hhv. teknologisk acceleration, acceleration af social forandring og acceleration af livets tempo (Rosa, 2014:20). Rosa beskriver den teknologiske acceleration, som den tydeligste form for tempoforøgelse i samfundet, da udviklingen inden for transport, kommunikation og produktion foregår i et hastigt stigende tempo (ibid.:21). Accelerationen af den sociale forandring kan ifølge Rosa (2014:23) observeres i menneskets hverdag, hvor holdninger, værdier, mode, livsstil, sociale relationer, forpligtelser, sociale klasser, sproget, praksisformer og vaner ofte skifter karakter hos det moderne menneske og dermed ikke er stabile størrelser. Accelerationen af livstempoet ses ifølge Rosa (2014:27) ved, at mennesker i dag ofte skal skynde sig og føler sig tidspresede, hvorfor de må gøre flere ting på én gang eller springe pauser over (ibid.:28-29). Tiden bliver derfor opfattet som et råmateriale, der kan opbruges ligesom olie og derfor bliver en stadig mere kostbar ressource (ibid.:26). Vi i gruppen forstår således, at der er et øget tempo på samfundsniveau i form af den teknologiske udvikling samt en tempoforøgelse på individuelt plan, der fører til et mere omskifteligt og ustabilt hverdagsliv for det enkelte menneske.

4.1.2.2 *Årsagerne til den sociale acceleration*

Rosa mener, at vi lever i et konkurrencesamfund, som er med til at påvirke tempoforøgelsen i samfundet. Eftersom individets position ikke længere er bestemt ved fødslen, som det var tilfældet i før og ikke-moderne samfund, er individets position i samfundet i dag under konstant konkurrencebaseret forhandling (Rosa, 2014:35). På den måde forstår vi, at tidsaspektet i konkurrencesamfundet bevirker, at vi skifter kærester, venner, jobs mv. hurtigere end før, hvilket indbyder til konkurrence i det sociale rum. Det enkelte individ skal selv sikre sig det gode liv ift. ressourcer, velstand, privilegier, positioner, social status og anerkendelse, og der udspiller sig derfor en konstant konkurrence om uddannelsesgrader, jobs, indkomst, materielle goder, finde en god partner og en kreds af gode venner (ibid.:33-34). I den forbindelse er det altså helt essentielt at være foran sine konkurrenter for at opretholde en konkurrenceevne, hvorfor tidsaspektet spiller en vigtig

rolle for individets *konkurrencedygtighed* (ibid.:34-35). Rosa mener desuden, at den sociale acceleration har forvandlet sig til et selvkørende system kaldet accelerationskredsløbet (ibid.:38). Hermed er det svært at stoppe accelerationen i samfundet også for det enkelte individ, da det at træde ud af accelerationen og tage et længerevarende afbræk er ensbetydende med at blive forældet i sine erfaringer, sin viden, samt sit udstyr, udsyn og sprog (ibid.:39) Rosa benævner flere gange den sociale acceleration som et *hamsterhjul*, som mennesket skal forsøge at blive i, for at kunne følge med sine konkurrenter. Hvis individet først træder ud af hjulet, er det svært at hoppe ind i det igen og følge med accelerationstempoet (ibid.:43). Vi i gruppen forstår dermed, at den sociale konkurrence om positioner i samfundet er med til at påvirke mennesket til at yde maksimalt og gerne så hurtigt som muligt for at kunne opnå konkurrencefordele. Vi forstår, at mennesket føler sig presset til at forsøge at holde tempoet oppe for at kunne følge med i hamsterhjulet og således undgå at miste værdifulde handlemuligheder og relationer og derigennem risikere at miste nogle konkurrencemæssige fordele.

4.1.2.3 *Anerkendelsesstrukturer i accelerationssamfundet*

Rosa er i mange henseender inspireret af sin læremester Axel Honneth og supplerer Honneths anerkendelsesteori med sin egen. Rosa mener, at hastigheden spiller en rolle ift. anerkendelse, da det er de hurtige, der vinder og anerkendes, og de langsomste, der taber og krænkes (Rosa, 2014:67). Graden af anerkendelse er derved ikke selvsagt ved fødslen, og individet må derfor være hurtigt og fleksibelt for at opnå og bibeholde anerkendelsen, som det også var tilfældet med den sociale position (ibid.:67-68). Den sociale anerkendelse afhænger af indsatsen fra dag til dag og kan ikke længere spares op, hvorfor den hele tiden er i fare for at blive frataget individet på grund af den dynamiske anerkendelseskamp i accelerationssamfundet (ibid.:69). Kan mennesket ikke følge med og præstere hurtigt og konstant, vil det blive offer for krænkelser, og derfor er individet nervøs for at komme bagud (ibid.:71).

4.1.2.4 *Deceleration*

Rosa fremhæver, at der i samfundet også findes decelererende kræfter, hvoraf nogle beskrives som en hensigtsmæssig *tilsigtet deceleration* og andre kan beskrives som en *utilstet deceleration* (Rosa, 2014:40). Rosa nævner af decelerationsformer bl.a. en 'deceleration som dysfunktionel konsekvens af social acceleration', som skyldes dysfunktionelle eller patologiske former for hastighedsnedsættelse, som resultat af et for højt livstempo. Dette indebærer f.eks. den nødvendige

hastighedsnedsættelse, eller tilbagetrækning fra den sociale acceleration, som et menneske, der lider af f.eks. depression, må foretage (ibid.:43). Også arbejdere, der er ekskluderet fra arbejdsmarkedet på grund af en manglende evne til at leve op til kravene om fleksibilitet og hastighed, er blevet decelereret, fordi de ikke har formået at opretholde deres konkurrenceevne (ibid.). Rosa forklarer, at en tilsigtet deceleration sker, når individer forsøger at optimere deres chancer for at kunne følge med i det accelererende hamsterhjul ved at tage afslappende afbræk, som f.eks. ferier, der kan ruste individerne til bedre at kunne klare tidspresset efterfølgende (ibid.:44). Således forstår vi i gruppen deceleration som en hastighedsnedsættelse, der enten kan være utilsigtet, hvis et menneske ikke formår at følge med i det accelererende tempo, eller der kan ske en tilsigtet deceleration, hvor mennesket med en form for strategi igennem bevidste, temponedsættende handlinger forsøger at opkvalificere sine chancer for at kunne følge med i hamsterhjulet.

4.1.2.5 Fremmedgørelsen i accelerationssamfundet

Rosa beskriver mennesket i samfundet som et frit, men alligevel bundet individ, da det har uendelig mange valgmuligheder, men alligevel er styret af en række samfundsnormer og sociale krav, som det ikke selv kan kontrollere (ibid.:86). Rosa pointerer i den forbindelse, at hverdagens handlinger er baseret og motiveret på 'må' og 'skal', og at mennesker ofte forklarer det, de foretager sig, med reference til ydre krav (ibid.). Rosa argumenterer endvidere for, at disse dominerende samfundsnormer, hvor individer presses til at udnytte tiden optimalt ift. at kunne være konkurrencedygtige i hamsterhjulet, også medfører en *fremmedgørelse* af mennesket (ibid.:95). Fremmedgørelsen beskrives som en tilstand, hvor mennesker frivilligt gør noget, de egentlig ikke ønsker (ibid.). Han mener, at fremmedgørelsen som regel opstår på baggrund af det faktum, at vi aldrig har tid til at sætte os ordentligt ind i de ting, vi har med at gøre (ibid.:101) og desuden aldrig rigtig kan komme til at gøre det, vi rigtig gerne vil, fordi listen over ting, der bør gøres, bliver stadig længere indenfor alle områder (ibid.:103). Rosa ser endvidere en form for reproduktion af disse samfundsnormer, som presser individerne på tid, i form af indlæringen på uddannelser, hvor elever lærer at overholde tidsplaner og tidsrytmer, tilsidesætte kropslige behov og impulser, samt at skynde sig (ibid.:88). Vi i gruppen forstår således, at der er en gruppe af individer i det senmoderne samfund, der føler sig pressede på tid, fordi de skal følge med deres konkurrenter og dermed aldrig gør det, de virkelig ønsker, hvorfor de kan miste sig selv i en fremmedgørende tilstand. Konkurrencedygtighed handler således også om tid, idet hastighed siger noget om, hvem der kan efterleve de mange krav, som accelerationen i samfundet byder det enkelte menneske. Rosa stiller i

sin bog spørgsmålet; “Hvad er det gode liv, og hvorfor har vi ikke sådan et?” (Rosa 2014:11-12). Vi ser i dette citat, at Rosa på forhånd tager for givet, at mennesker i dag ikke lever det gode liv, om end han ikke selv kommer med et konkret bud på, hvad det gode liv er. Vi i gruppen formoder, at det gode liv må være noget andet end det senmoderne liv, som Rosa kritiserer for at være præget af et øget tempo, som fører til, at mennesket bliver fremmedgjort fra sig selv og sine fysiske og sociale omgivelser. Rosa hævder, at svaret på, hvorfor mennesket ikke lever det gode liv, skal findes i, at det moderne samfunds mennesker bliver styret og undertrykt af accelererende og usynlige kræfter (ibid.:12-13), og med dette in mente forstår vi, at den sociale acceleration står i vejen for, at mennesket kan leve det gode liv.

4.1.3 Ungdomslivet i dag

Afslutningsvis vil vi gå dybere ind i, hvad det vil sige at være ung i dagens Danmark, ud fra Noemi Katznelsons teori om den øgede individualisering samt unge og uddannelse. Katznelson fungerer som forskningsleder på Center for Ungdomsforskning (Cefu.dk), og vi tager udgangspunkt i to kapitler i bogen; *Ungdomsliv - mellem individualisering og standardisering* (2009). Katznelsons teori skal bidrage med en dybere forståelse af ungdomslivet i vores samtid, herunder de betingelser og rammer, som unge lever under i dag.

4.1.3.1 Individualisering - en tid med muligheder og begrænsninger

Katznelson argumenterer for, at vi siden 1980'erne har set en øget *individualisering* i samfundet, hvilket bevirker, at den enkelte i stigende grad oplever at have det fulde ansvar for sig selv, sine handlinger mv. (Katznelson, 2009a:39). Med ansvaret følger fordringen om, at den enkelte unge accepterer og påtager sig de konsekvenser, et givent valg måtte afstedkomme. De unge skal i stigende grad tage stilling til egne forestillinger, ønsker og drømme, hvilket kræver, at den enkelte unge udviser et stort engagement (ibid.:43). Den øgede individualisering betyder, at unge i dag oplever, at de selv skal vælge imellem uendelig mange muligheder ift. til at skulle forme egen tilværelse og identitet. De unge skal træffe valg vedr. uddannelse, arbejde, livsstil, forbrug mv., og på den måde står det på sin vis frit for, hvordan den enkelte unge ønsker at forme sit liv (ibid.:39). Den enkelte kan derfor ikke betragte sig selv som et offer, der fejlede pga. samfundsmæssige betingelser (ibid.:45). På den anden side hersker der også en ufrihed i de unges liv, således at de ikke kan fraskrive sig de uendelig mange valg og muligheder, som den øgede individualisering byder på. De mange valg kan tvetydigt nok, pga. den enkelte unges situation, opleves som

indsnævrede, idet de unges økonomi, formåen og evner ikke altid er i overensstemmelse med alle de valg, der nu står til rådighed (ibid.:39). På den måde får de unges personlige forudsætninger en stor betydning, da det er disse, i samspil med de samfundsmæssige rammer, der i praksis skaber de unges liv (ibid.:39-40). Således opstår der en dobbelthed, og Katznelson argumenterer for, at de unge står i et krydsfelt præget af dikotomierne muligheder og begrænsninger samt frihed og bindinger, som kan være medvirkende til, at ungdomslivet i dag opleves som problematisk og udfordrende (ibid.:39-40). Katznelson henter inspiration fra den tyske ungdomsforsker Thomas Ziehe, og hun inddrager Ziehes tankesæt om det, han kalder *baggrunds-overbevisninger*.

Baggrunds-overbevisninger henviser til, at de unge oplever at stå over for en række af bevidste og umiddelbare lystbetonede valg og præferencer, men bag disse ligger der som regel en række underliggende samfundsmæssige koder, som betyder, at den enkelte unge er flettet ind i et net af institutioner og institutionaliseringer, der danner de rammer, som den unge handler ud fra (ibid.). Der eksisterer således et paradoks, der kalder på, at der aldrig har været så mange frie og individbaserede valgmuligheder, som alligevel er sat ind i en række systemer, der konstituerer de rammer, som de unge træffer deres valg ud fra (ibid.). Den tyske sociolog Ulrich Beck kalder systemerne for den institutionelle individualisering, og særligt er det, at den enkelte ikke lægger mærke til de kræfter, der ligger bag de valg, der træffes, idet det opleves som naturligt, fordi det nu engang er sådan, at verden er sammensat (ibid.). De forskellige systemer indbefatter uddannelsessystemet, arbejdsmarkedet, aktiveringssystemerne, sundhedsvæsenet, retsvæsenet mv., og de påvirker den enkelte unge på en synlig såvel som usynlig måde. Vi i gruppen tolker ovenstående som udtryk for, at vi lever i en tid, hvor individet er aktør i eget liv. Det er således op til den enkelte unge at definere sig selv ud fra de uendelig mange valgmuligheder, der står til rådighed. På den måde opstår der også en række klare forventninger om, at den unge forvalter samt tager ansvar for eget liv. Katznelsons teori bringer således os i gruppen en forståelse af, at de unge lever i en tid, der ikke alene er præget af autonomi, men også af en stærk afhængighed af den måde samfundet er indrettet på.

4.1.3.2 *Individualisering i uddannelserne - et system med mange krav*

Skolen er en vigtig arena for unge, og samtidig er skolen ofte også et sted, hvor unge møder den institutionelle individualisering (Katznelson, 2009a:41). Uddannelse får en stadig voksende betydning i samfundet og for den enkelte unge, og med det øgede fokus følger en øget vægtning af, at uddannelse er roden til værdsættelse, succes samt social opstigning (ibid.), og studentereksamen

opfattes derfor som en nødvendighed ift. at kunne mestre en usikker fremtid (Katznelson, 2009b:88). Uddannelse anses som et centralt kriterium for, at den unge klarer sig igennem arbejdslivet såvel som i tilværelsen generelt (Katznelson, 2009a:42). Vi ser dermed et stigende uddannelsespres, og Katznelson pointerer, at der eksisterer en samfundsmæssig klapjagt, der har til hensigt at få så mange unge som muligt igennem uddannelsessystemet. Uddannelse betragtes ydermere som et *sorteringsapparat*, der separerer de unge, der kan klare at gennemføre en uddannelse, fra dem, der ikke kan klare det (ibid.:41-42). Denne sorteringsmekanisme bevirker, at unge ofte konkurrerer og sammenligner sig med hinanden, og sejre såvel som nederlag påvirker den unge ift. egen identitetsdannelse og selvforståelse. Katznelson understreger således, at de unge oplever store krav samt konstante opfordringer fra uddannelsessystemet om at skulle tage individuel stilling til en række valg, der opleves som vigtige, idet de anses som værende betydningsfulde for resten af deres liv, hvorfor valgene også er en refleksion over, hvordan den unge ser sig selv nu og i fremtiden (ibid.). Der eksisterer derfor en række omsiggribende krav til unge, som skal reflektere over egne valg såvel som fravalg, og de skal begrunde disse samt agere målrettet ift. den plan, som de lægger for deres liv. Den unge skal kunne prioritere og vurdere sig selv på et subjektivt og objektivt plan, og de skal balancere mellem egne drømme og ønsker samt holdningen om, at arbejde og uddannelse er et must i livet. For mange unge er det en svær kunst, idet det kræver en bevidsthed og selvkontrol, som de unge ofte ikke råder over, idet det kræver en stor portion modenhed (ibid.:43-44). De unge skal ydermere besidde en handlekraft ift. den måde, de skaber deres tilværelse på, hvorfor de må handle selvstændigt, være aktive samt udvise disciplin, og hvis disse krav ikke indfries, er det ofte nedslående for de unge (ibid.:44). Endvidere opleves overgangen fra folkeskole til gymnasiet af mange unge som en sårbar fase, idet den unge for første gang trækkes væk fra sin trygge base (Katznelson, 2009b:82). Overgangen er derfor ofte præget af forvirring, frustration og bekymring. Det er især usikkerheden vedr. uddannelsesvalget, og der hersker en optagethed af, om valget vil bringe lykke eller fiasko, idet valgene ses som havende en afgørende betydning for den unges fremtid (ibid.:83-86). Vi i gruppen forstår dermed, at der er opsat en række normer for, hvordan den enkelte unge skal agere i en uddannelsesmæssig kontekst, ligesom vi med det ovenstående er kommet frem til en forståelse af, at de unges ageren i uddannelsessystemet har en indvirkning for dennes liv og selvforståelse.

Vi har med de ovenstående teorier placeret pigerne i en historisk indlejring, der skal give os et indblik i, at pigerne og vi selv lever i dét, vi har valgt at benævne *konkurrencesamfundet*. Med

udgangspunkt i det ovenstående, er vi kommet frem til, at vi vil benytte følgende begreber i den kommende analyse, idet det er disse, der kan skabe grobund for, at vi kan forstå pigernes fortællinger; *den opportunistiske personlighed, social acceleration, utilsigtet deceleration, tilsigtet deceleration, konkurrencedygtighed, hamsterhjulet, fremmedgørelse, individualisering, baggrunds-overbevisninger og sorteringsapparatur.*

4.1.4 Refleksion over anvendelsen af Pedersens, Rosas samt Katznelsons teorier

Vi ser i gruppen, at de tre teorier komplementerer hinanden, idet de alle lægger op til en forståelse af, at vi lever i en tid præget af konkurrence, ansvarliggørelse, pres, faglighed, krav, hastighed og individualitet. En central kritik af at sammensætte tre teorier, under betegnelsen *konkurrencesamfundet*, er, at teorierne som udgangspunkt intet har med hinanden at gøre. Således står de alle som selvstændige teorier, skrevet ud fra hver enkelt bidragsydernes egen forskning, hvilket særligt kommer til udtryk ved, at Rosas teori modsat de andres, er normativt funderet, idet han kritiserer den sociale acceleration for at hindre mennesket i at leve 'det gode liv'. Vi ser endvidere en forskel i teoriernes forståelse af, hvordan mennesket opnår konkurrencedygtighed, idet Rosas hovedfokus er på den enkeltes evne til at opnå mest på kortest tid, hvorimod Pedersens og Katznelsons teorier har fokus på, at den enkelte skal træffe de 'rigtige' valg og tilegne sig de 'rigtige' faglige- og personlige kompetencer. Vi ser dog en central fællesnævner for teorierne, idet de alle lægger op til, at konkurrencedygtighed er forankret i menneskets egen formåen ift. at imødekomme samfundets krav. Vores valg af at sammenfatte de tre teorier under betegnelsen *konkurrencesamfundet* er baseret på, at de alle adresserer nogle vigtige samfundsaspekter, som vi finder influerer på pigernes liv, hvilket gør os bedre rustet til at fortolke deres fortællinger.

4.2 Oplevelse af sammenhæng (OAS)

Aaron Antonovsky (1923-1994) var en amerikansk-israelsk professor i medicinsk sociologi ved Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet "Ben-Gurion University of the Negev" i Beersheva, Israel (Antonovsky, 2000:9). Han er bedst kendt for at have grundlagt den salutogenetiske idé, og følgende teori afsnit vil tage udgangspunkt i hans værk; *Helbredets Mysterium* (2000), hvor han udfolder sin teori om den salutogenetiske model og menneskets oplevelse af sammenhæng. Antonovsky giver i teorien svar på spørgsmålet om, hvorfor nogle mennesker er i stand til at mestre stressfyldte hændelser/perioder i deres liv bedre end andre? (ibid.:11), og hans teori kan således hjælpe os med at kaste lys over: Hvorfor pigerne oplevede ikke at kunne gennemføre deres

gymnasiale uddannelse? Og hvordan deres tid på hhv. gymnasiet og produktionsskolen har været med til at påvirke deres oplevelse af at kunne mestre de stressorer, de oplever at være udsat for?

4.2.1 Den salutogenetiske model

Antonovskys udvikling af den salutogenetiske model skete på baggrund af et studie, han foretog i 1970, hvor han fandt, at nogle kvinder, trods deres traumatiske oplevelser i koncentrationslejre, viste sig at have et rimeligt psykisk helbred (Antonovsky, 2000:11). Dette ledte til en undren over, hvilke faktorer der afgør, hvorvidt et menneske er i stand til at håndtere de stressorer, vedkommende bliver udsat for (ibid.:12). Antonovskys fokus var således ikke på årsagerne til sygdom (patogenese), men i stedet på kilderne til et menneskes sundhed (salutogenese). Tesen bag den salutogenetiske model er, at alle mennesker altid i en eller anden forstand er sunde, og dermed befinder sig på dét, Antonovsky kalder et 'kontinuum', der går fra godt til dårligt helbred. Opgaven i en salutogenetisk tilgang til en undersøgelse er at bestemme, hvor den enkelte på et givent tidspunkt befinder sig på dette kontinuum (ibid.:22). Her er det centralt at forstå, at Antonovsky opfattede den menneskelige eksistens som én, der altid er udsat for stressfaktorer, og denne konstante belastning medfører en spændingstilstand, som mennesket må håndtere (ibid.:12). En vigtig pointe i den salutogenetiske tilgang er, at stressfaktorer ikke skal forstås som udelukkende patologiske, de kan ligeså vel være helbredsfræmmende, hvilket afhænger af, hvilken stressfaktor det er, og om den spænding, den skaber, kan opløses på tilfredsstillende vis (ibid.:31). Det er således måden, hvorpå spændingstilstanden håndteres af mennesket, dvs. de modstandsressourcer der muliggør denne håndtering, som Antonovsky mener, at sundhedsvidenskaberne bør og skal interessere sig for (ibid.:12). Antonovskys eget svar på det salutogenetiske spørgsmål om, hvad der gør mennesker modstandsdygtige overfor stressfaktorer, er hans udvikling af begrebet *OAS* (ibid.:32).

4.2.2 Oplevelsen af begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed

Antonovsky fandt i sine studier, at der var en fællesnævner ved menneskets generelle modstandsressourcer overfor stress. Disse ressourcer havde det til fælles, at de gjorde det muligt for mennesket at sætte hverdagslivets konstante stressfaktorer ind i en meningsfyldt sammenhæng (Antonovsky, 2000:12-13). Menneskets oplevelse af sammenhæng, som han forkorter med betegnelsen *OAS*, definerer han som;

en global indstilling, der udtrykker den udstrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men dynamisk tillid til, at (1) de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø, er strukturerede, forudsigelige og forståelige; (2) der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed for en til at klare de krav, disse stimuli stiller; og (3) disse krav er udfordringer, det er værd at engagere sig i. (Antonovsky, 2000:37).

De tre punkter i hans definition af OAS henviser til de tre komponenter, der afgør graden af et menneskes OAS, og således hvor vedkommende placerer sig på kontinuet godt-dårligt helbred:

(1) *Begribelighed*, dvs. hvorvidt tilværelsen er kognitivt forståelig (sammenhængende, ordentlig, struktureret) eller om den er uforklarlig (kaotisk, ustruktureret, tilfældig, støjende). En stærk oplevelse af begribelighed vil resultere i, at mennesket har en tiltro til, at fremtidige stimuli er forudsigelige, eller hvis stimuli viser sig at være overraskende, at denne som minimum vil kunne forklares, dvs. gøres forståelig og passe ind i en sammenhæng (ibid.:35). Oplevelsen af begribelighed er således med til at hjælpe mennesket med at skabe orden i en kaotisk tilværelse med stressende hændelser.

(2) *Håndterbarhed*, dvs. i hvilken grad mennesket oplever, at der står ressourcer til dennes rådighed, og om disse opleves at være adækvate ift. de stressfaktorer, denne oplever at være underlagt (ibid.:35-36). Således mener Antonovsky, at et menneskes oplevelse af håndterbarhed afhænger af det, han kalder 'belastningsbalancen', dvs. hvorvidt der er en balance mellem de oplevede stressorer og de ressourcer, der skal til for at mestre disse. Vedvarende over- såvel som underbelastning er dårligt for den enkeltes helbred, men optimalt set bør et menneske udsættes for lejlighedsvis overbelastning, da det styrker oplevelsen af håndterbarhed, når et menneske tvinges til at trække på nye hidtil ukendte ressourcer for denne (ibid.:129). Ressourcer er enten nogle, mennesket selv har kontrol over, eller nogle, der kontrolleres af en legitim anden, dvs. én, som vedkommende har tillid til og stoler på (ibid.:36). Oplevelsen af håndterbarhed er svag, hvis et menneske føler sig som en ulykkesfugl, der altid kommer ud for dårlige ting og ikke har nogen kontrol over sine omstændigheder. Omvendt vil en stærk oplevelse af håndterbarhed medføre, at livsbegivenheder opfattes som udfordringer, der kan håndteres og klares (ibid.:35). Mennesket oplever ikke sig selv som et offer for omstændighederne, men er i stedet i stand til at håndtere livets uheldige hændelser, når de indtræffer (ibid.:36).

(3) *Meningsfuldhed*, dvs. hvorvidt et menneske oplever, at livet er følelsesmæssigt forståeligt og således oplever en mening med de udfordringer, vedkommende har været udsat for. Denne komponent er motivationselementet i OAS, idet den afgør, hvorvidt et menneske oplever sine udfordringer som nogle, det er værd at engagere sig i, eller som byrder, vedkommende hellere ville have været foruden (ibid.:36). Oplevelsen af meningsfuldhed påvirkes af, hvorvidt et menneske oplever medbestemmelse, således at dets handlinger kan påvirke verden omkring det. Gør mennesket ikke det, føler det sig som objekt for dets omstændigheder, hvilket gør, at livet mister mening, idet mennesket oplever, at dets handlinger ikke har en indvirkning i verden (ibid.:108). Har et menneske en stærk oplevelse af meningsfuldhed, så anses en udfordring som noget, vedkommende er villig til at investere energi i for at klare den på bedst mulig vis, og mennesket er opsat på at finde en mening med den. Omvendt har et menneske med en svag oplevelse af meningsfuldhed ikke en følelse af, at der er områder i vedkommendes liv, der har en særlig betydning, og hvis noget anses for at være vigtigt, så er det i forbindelse med, at dette pålægger én tunge byrder eller stiller krav, som vedkommende hellere ville være foruden (ibid.).

Begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed udgør et menneskes OAS, og de er alle vigtige determinanter for, at et menneske kan bevare sin placering på kontinuet godt-dårligt helbred, og for at vedkommende kan bevæge sig mod den sunde ende (ibid.:33). De tre komponenter i et menneskes OAS er uløseligt forbundet med hinanden, men de er ikke lige vigtige (ibid.:38-39). Meningsfuldhed er den vigtigste komponent, da et menneske uden engagement i tilværelsen ikke vil søge ressourcer og forståelse, hvorfor denne ikke vil kunne bibeholde en oplevelse af håndterbarhed og begribelighed. Begribelighed er den næstvigtigste, idet oplevelsen af håndterbarhed afhænger af, at verden er forståelig. Dog er håndterbarheden ikke uden betydning, idet en svag oplevelse af at have ressourcer til rådighed til at klare livets udfordringer forringer ens oplevelse af meningsfuldhed med livet. Dermed afhænger et menneskes mulighed for at mestre sit liv af alle tre komponenter i OAS (ibid.:40).

Antonovsky mener, at ikke alle mennesker har samme betingelser for at udvikle en stærk OAS, idet et menneskes OAS afhænger af familiære forhold, køn, etnicitet, social klasse, gener, held samt samfundsmæssige og historiske vilkår (ibid.:107). Således er udviklingen af OAS afhængig af nogle kår, som mennesket ikke selv er herre over. Antonovsky mener endvidere, at et menneskes OAS

først indtager en forholdsvis stabil placering på kontinuet godt-dårligt helbred, i det tidlige voksenliv; "Jeg tror, at det er i begyndelsen af voksenlivet, at ens placering på OAS-kontinuet bliver mere eller mindre fastlagt." (Antonovsky, 2000:123). Dette skyldes, at mennesket først i denne periode for alvor indgår i langsigtede forpligtelser ift. arbejde, sociale roller og andre mennesker (ibid.). Ungdomslivet er derimod præget af ustabilitet og nysgerrighed (ibid.:134). Den unges centrale opgave er 'at finde sig selv' i en virkelighed, som vedkommende forstår, hvilket afhænger af dennes oplevelse af OAS (ibid.:117-118). Ud fra Antonovskys teori tolker vi, at pigernes OAS er skrøbelig overfor stressfaktorer, idet de endnu ikke har en mere eller mindre fastlagt OAS, hvorfor deres OAS må vurderes til at være mere påvirkelige over for de stimuli, de har oplevet under deres tid på hhv. gymnasiet og produktionsskolen.

I indeværende speciale vil Antonovskys begreb om *OAS* og dets tre komponenter; *begribelighed*, *håndterbarhed* og *meningsfuldhed* blive aktivt anvendt i en analyse af, hvordan de tre pigers OAS har været på hhv. gymnasiet og produktionsskolen.

4.2.3 Refleksion over anvendelsen af Antonovskys teori

Antonovskys salutogenetiske perspektiv går ud på at fokusere på de mennesker, der er i stand til at klare livets stressorer. I vores speciale anvender vi hans teori på en lidt anderledes måde, i den forstand at vi har valgt at fokusere på en gruppe af piger, som ikke har kunne håndtere deres spændingstilstand. Således kan vores valg af Antonovskys teori kritiseres, da teorien kan ses som bedre egnet til at besvare, hvorfor nogle piger bedre er i stand til at klare de krav og forventninger, der er til dem på ungdomsuddannelserne. Det betyder dermed, at der er en oplagt kritik i at anvende en salutogenetisk orientering, der går ud på at afdække mestringssevner, til at foretage en undersøgelse, der i udgangspunktet fokuserer på en gruppe pigers bristende mestringssevner. Alligevel argumenterer vi for, at vi ved at anvende hans begrebsapparat kan afdække, hvorfor nogle piger ikke kan klare presset på ungdomsuddannelserne, idet vi finder, at hans tre komponenter i OAS også kan bruges til at undersøge, hvad der sker, hvis et menneske ikke oplever at kunne mestre, håndtere og finde mening i tilværelsen. Desuden ser vi også en vis salutogenetisk tilgang til vores undersøgelse, idet vi også er optaget af, hvorfor nogle af pigerne er i bedre stand til at mestre deres gymnasietid, samt hvad tiden på produktionsskolen tilbyder pigerne af ressourcer, som bringer dem en oplevelse af igen at kunne mestre deres liv. På den måde kan Antonovskys teori om

OAS være med til at åbne op for en dybere forståelse af, hvilke stressfaktorer såvel som mestningsressourcer der har påvirket pigernes tid på hhv. gymnasiet og produktionsskolen.

4.3 Det sociale selv

I det følgende afsnit vil vi ud fra Ian Burkitts bog; *Social selves - theories of self and society* (2008), fremlægge hans teori om mennesket som et socialt selv. Burkitt er professor ved institut for sociologi og kriminologi ved Bradford University (Bradford.ac.uk). Burkitt indleder sin bog med det ofte stillede spørgsmål om ‘hvem er jeg?’, og det er dette spørgsmål, der fungerer som omdrejningspunkt i bogen (Burkitt, 2008:1). Nærværende teori skal hjælpe os med at forstå pigernes optagede af deres sociale relationer, samt hvilken betydning aktiviteterne på hhv. gymnasiet og produktionsskolen har haft for pigernes selvforståelse.

4.3.1 Selvet i samtiden og relationer

Burkitt pointerer, at mennesket er født ind i en tid og et sted (Burkitt, 2008:3). Således fødes alle ind i et samfund, hvor der eksisterer hierarkier, magtstrukturer, sociale klasseinddelinger, bysamfund, grupperinger, kulturer og religiøse overbevisninger. Når mennesker omgås hinanden, bliver de uddannet, præget samt oplyst ud fra en række værdier og forståelser, ligesom der sker en gensidig *spejling* mellem to mennesker, der gør, at hver enkelt former en forståelse af sig selv (ibid.). Mennesket vælger ikke selv at blive født ind i en samtid, og på den måde er der en række fastlagte og allerede eksisterende forhold, som er med til at skabe mennesker som sociale selver (ibid.). Burkitt argumenterer således for, at; “one cannot separate the styles of self found in different cultures from the very historical and social relationships in which they are formed.” (Burkitt, 2008:25). På den måde forstår vi i gruppen, at mennesket er et socialt væsen, som er forbundet til sin samtid, og det er således gennem dennes historicitet og sociale relationer, at mennesket udvikler og forstår sig selv.

4.3.2 Selvet som dynamisk

Burkitts teori adresserer, at mennesker ikke har et prædefineret jeg, som gemmer sig i menneskets indre. Det klassiske spørgsmål ‘hvem er jeg?’ er på sin vis forfejlet, idet spørgsmålene om ‘hvem vil jeg være?’ eller ‘hvad skal jeg være?’, er mere retningsgivende, når mennesket skaber og forstår sig selv, idet dette sker gennem menneskets handlinger (Burkitt, 2008:4). På den måde er det gennem indtrædelsen af forskellige roller samt i forskellige aktiviteter, såsom jobs, hobbies og

uddannelse, at selvet skabes og forstås. Derved bliver menneskets søgen efter en *selvforståelse* forankret i det, vi 'gør', i stedet for det, vi 'er'. Mennesket må derfor rette sit blik udad mod de mellemmenneskelige relationer samt den verden, som mennesket deler med hinanden, for at kunne forstå sig selv (ibid.). Ud fra ovenstående tolker vi i gruppen Burkitts pointer som et opgør med idéen om, at en indre selvrefleksion er vejen til en forståelse og udvikling af selvet, idet Burkitt her lægger op til, at det er med et mere udadvendt blik, mod relationer samt samfundet, at mennesket skabes og opnår selvforståelse.

4.3.3 At finde og ændre sig selv

Burkitt henter blandt mange andre inspiration fra Mikhail Bakhtin (1895-1975), som var en sovjetisk lingvist (Burkitt, 2008:53). Bakhtin pointerer, at når mennesket interagerer, involverer det sig i sig selv og i det andet menneske, og det er herigennem, at mennesket skabes og forstås. Mennesket er dermed medforfatter af andres samt eget liv gennem dialogen og interaktionen, og slutteligt finder den enkelte sit selv i relationen med sig selv (ibid.). Bakhtin fremhæver, at vi i den vestlige verden i højere grad søger en form for selv-dialog/søgen, hvorfor det er vigtigt at kunne besvare spørgsmålene om 'hvem er jeg?' eller 'hvem skal jeg være?'. At besvare disse spørgsmål er ofte vanskeligt, idet svaret ligger i et spændingsfelt mellem menneskets egne ord og forståelser af sig selv og andres ord og forståelser af ens selv (ibid.). Mennesket kan dermed kun blive dét, det er, gennem en spejling, en tydelig forholden, følelsesmæssig artikulation samt respons, som mennesker giver til hinanden (ibid.:171). Dette er en proces, der aldrig hører op, og det bevirker, at den enkelte får en oplevelse af, hvem det er, om det skal forblive det, dét er, eller søge en forandring af sig selv og eget liv (ibid.:54). Mennesket oplever således at være i en flydende proces, præget af omskiftelighed, hvorfor den enkelte oplever at kunne blive noget andet i dennes fremtid. Endvidere pointerer Burkitt, at der er forskellige grader af, hvordan den enkelte forstår sig selv. Graden afhænger af, hvor meget den enkelte deltager i og bidrager til verden. Og det er lige meget, hvor meget eller lidt den enkelte bidrager med, eller i hvor høj eller lav grad bidraget består i et samfundsmæssigt perspektiv eller i andres liv, som den enkelte interagerer med. Italesættelsen om 'at finde sig selv', er som oftest forankret i en *meningsfuld aktivitet*, og Burkitt fremhæver, at det er herigennem, at den enkelte adskiller sig fra andre mennesker samt opdager og frembringer det unikke ved sig selv (ibid.:55). Med en meningsfuld aktivitet følger ofte en moralsk forpligtelse, således at den enkelte forpligter sig til sociale og samfundsmæssige idealer og værdier og/eller i individuelle forpligtelser af egne personlige mål (ibid.). Som indledningsvis beskrevet stiller Burkitt

spørgsmålet 'hvem er jeg?', men med udgangspunkt i det ovenstående mener Burkitt, at vi skal erstatte dette spørgsmål med 'hvad gør jeg?'. På den måde forstår vi i gruppen, at Burkitt erstatter det passive verbum i spørgsmålet 'hvem er jeg?' med et aktivt verbum i spørgsmålet 'hvad gør jeg?'. Vi tolker således, at udviklingen af selvet samt graden af ens selvforståelse sker igennem deltagelsen i de konkrete meningsfulde aktiviteter, idet mennesket herigennem får mulighed for at opdage det unikke ved sig selv. Endvidere forstår vi, at menneskets mellem menneskelige relationer samt relationen med sig selv har en særlig værdi for det enkelte menneske, og på den måde tolker vi, at behovet for sociale relationer er fundamentalt, idet det er herigennem, at den enkelte udvikler samt forstår sig selv.

Vi vil således anvende begreberne *selvforståelse*, *spejling* samt *meningsfuld aktivitet* til en analyse af, hvordan pigerne har udviklet samt forstået sig selv på hhv. gymnasiet og produktionsskolen.

4.3.4 Refleksion over anvendelsen af Burkitts teori

En central kritik af at anvende Burkitts teori er, at vi med denne ikke kan få en klar opfattelse af, hvad en meningsfuld aktivitet indbefatter. Når vi bruger begrebet 'en meningsfuld aktivitet', sker det derfor ud fra vor fortolkning af, hvad vi forstår med en meningsfuld aktivitet. Således er vores brug af begrebet forankret i en tolkning af, at det kun er mennesket selv, der afgør, hvad en meningsfuld aktivitet er for denne. Vi bruger derved begrebet uden nærmere at gå ind i, hvilke konkrete aktiviteter, der kan betragtes som meningsfulde, udover at der som oftest følger en moralsk forpligtigelse. Vi forstår endvidere den meningsfulde aktivitet som værende social, idet mennesket herigennem udvikler sin grad af selvforståelse, hvilket vi ud fra Burkitts teori forstår må indbefatte en mellem menneskelig involvering. I sin teori fremhæver Burkitt endvidere at; "the body is a 'natural self', which makes possible the social self that comes to identify itself through other. Throughout our lives, though, this natural remains the basis of who we are and everything that we do" (Burkitt, 2008:46). På den måde kan vi ud fra Burkitts teori forstå, at selvet også er i en krop. Kroppens bevægelser, måden at gebærde sig og tale på samt kroppens måde at vise følelser på bliver alle udtryksformer, som menneskets finder sig selv igennem (ibid.:46). Sammenfatter vi denne forståelse, med den fremlagte teori af Burkitt, ser vi en oplagt kritik, der handler om, at vores prioritet om at beskæftige os med selvet i relationer og meningsfulde aktiviteter kan medføre, at vi kommer til at mangle en forståelse af, hvorledes pigerne også er et selv i deres krop. Dette skal særligt ses i lyset af, at idrætsaktiviteterne på produktionsskolen kan ses som kropslige. Med vores

valg om at se på aktiviteter som værende sociale og meningsfulde forstår vi, at vi i den kommende analyse kommer til at mangle et nuanceret blik på produktionsskolens aktiviteter som værende mere end sociale og meningsfulde, nemlig kropslige. Vores valg af ikke at medtage denne del af Burkitts teori er et resultat af, at vi fandt, at pigerne ikke i særlig grad italesætter aktiviteternes fysiske aspekt, dvs. kroppens bevægelser og funktion i aktiviteterne. Derimod har pigerne især fokus på, at de synes aktiviteterne er spændende, sjove og sociale. Vi forstår således, at vi stadig får et fyldestgørende blik af, hvordan pigernes selvforståelse udvikles i de sociale relationer og meningsfulde aktiviteter, trods vores fravalg af at fokusere på selvets kropslige dimension.

4.4 Psykiatriske diagnoser - som selvfortælling og forankret i samtiden

Vi vil i dette teori afsnit tage udgangspunkt i Rasmus Johnsen & Mette B. Christiansens kapitel; *Lidelsens billedbog - om diagnoserne som et kulturelt vokabularium for lidelse* (2015), som er et bidrag til bogen; *Diagnoser - perspektiver, kritik og diskussion* (2015), der er redigeret af Svend Brinkmann og Anders Petersen. Johnsen er adjunkt ved Institut for Ledelse, Politik og Filosofi på Copenhagen Business School, og Christiansen er læge og formand for Foreningen af Yngre Psykiatere (Brinkmann & Petersen, 2015:12-13). Teorien skal bruges til at analysere pigernes fortællinger om selv at være diagnosticeret med en psykisk sygdom eller at have en nærmeste, der er diagnosticeret med en psykisk sygdom. Således vil indeværende teori favne de psykiatriske aspekter, som pigerne italesætter i interviewene, og nedenstående teori vil benyttes til at skabe en forståelse af, hvordan pigerne oplever, at de psykiske sygdomme præger deres liv såvel som selvforståelse. Endeligt skal teorien ydermere benyttes til at forstå, hvorledes de psykiske diagnoser er forbundet til vores samtid.

4.4.1 Psykiatriske diagnoser - et hverdagsligt sprog

Johnsen og Christiansen beskriver, at sproget om de psykiatriske diagnoser tidligere var forbeholdt de fagprofessionelle, og det var således i et klinisk øjemed, at der blev talt om psykiatriske diagnoser, hvorfor det førhen var et sprog, der var ukendt for den almene borger (Johnsen & Christensen, 2015:272). Johnsen og Christiansen argumenterer for, at mennesket i dag anvender *det diagnostiske sprog som et hverdagsligt sprog*, hvilket betyder, at sproget i dag ikke blot rummer det medicinske aspekt, men også forskellige politiske, økonomiske samt sociale elementer, der benyttes af andre end de fagprofessionelle. Det nye hverdagslige sprog rummer de psykiatriske fagtermer, udtryk, italesættelser mv., og det har en central betydning for, hvorledes den enkelte opnår en

selvforståelse, da det er herigennem, at den enkelte kan beskrive og forstå sig selv (ibid.). Talen om de psykiatriske diagnoser bliver derved infiltreret i en kulturel forståelsesramme, hvorfor den almene borger i dag forstår den menneskelige lidelse som en potentiel behandlingskrævende tilstand, og der forekommer derfor et stadigt stigende fokus på de psykiatriske fagtermer og diagnosekategorier end på de somatiske tilstande, som stadig er forbeholdt det medicinske felts vokabularium (ibid.). Menneskets lidelseerfaring bliver derved ud fra et hverdagsprog italesat som psykiatriske diagnoser, og i takt med at det diagnostiske sprog udbredes, bliver følelser som skam, skyldfølelse, tristhed og kedsomhed italesat med faglige begreber (ibid.:272-273). Vi tolker i gruppen således, at det i dag ikke føles fremmed for mennesket at tale om sin lidelse ud fra ord og termer, som tager udgangspunkt i det psykiatriske felts verbale udtryk. På den måde bliver det nye hverdagslige sprog, med faglige termer og betydninger, genstand for menneskets selvforståelse, idet det er med udgangspunkt i disse ord, at mennesket nu kan fortælle om sig selv og dermed skabe en forståelse af sig selv og egen livssituation.

4.4.2 Psykiatriske diagnoser - en oplevelse af utilstrækkelighed

Johnsen og Christiansen henviser til den franske sociolog Alain Ehrenberg, hvis arbejde indbefatter de psykiatriske diagnoser i en kulturel kontekst. Diagnoserne afspejler således samtidens sociale fordringer og kulturelle værdier, og i forlængelse heraf bliver diagnoser i vor tid italesat som *den subjektive oplevelse af utilstrækkelighed* (Johnsen & Christensen, 2015:277). Sådan har det ikke altid været, og Ehrenberg beskriver derved, at der er sket en forandring ift. individets psykiske forhold, og i slutningen af det 20. århundrede blev mennesket frigjort, eller havde en oplevelse af at være frigjort, fra de sociale bånd, som tidligere har dannet mennesket samt skabt de vilkår og betingelser, som mennesket har levet under (ibid.). Forandringen skaber en umiddelbar frihed, idet mennesket nu kan frigøre sig fra de gamle krav og forventninger om at agere korrekt. Det centrale er, at disse blot er erstattet med nye krav og forventninger, som er ligeså opslidende (ibid.). Før frigørelsen eksisterede der således et krav om, at mennesket skulle passe ind, hvilket frembragte angsten for at fejle eller træde ved siden af. Men med frigørelsen følger fordringen om, at mennesket skal være et frit og suverænt menneske, hvorfor det således nu skaber sig selv. De sociale bånd har nu ændret karakter, hvorfor mennesket i dag har angst for ikke at være noget særligt (ibid.). Med dette følger kravet om, at den enkelte skal være noget helt for sig, hvilket fører til en grundlæggende angst for ikke at kunne leve op til det, Ehrenberg kalder for *frihedsimperativet*. Frihedsimperativet er opstået på baggrund af frigørelsen af mennesket, som

kræver, at den enkelte 'bare skal være sig selv' på sin helt egen, særlige, frie og ubesværede facon. Hvor mennesket førhen var bange for at fejle, er det i dag bange for at være utilstrækkeligt (ibid.). Ehrenberg beskriver endvidere, at de diagnostiske kategoriseringer afspejler samfundets sociale bånd og fordringer, som efter frigørelsen medførte angsten for at være utilstrækkelig. Dette ses særligt i diagnosekategorier som generaliseret angst, panikangst, stress, depression, ligesom det ses i andre lidelser, der afspejler individets bristede formåen ift. at flette sig ind i samt tilpasse sig vor samtids sociale rytme, som bifalder selvoverskridelse, selvudvikling, kreativitet og innovation (ibid.). Kravene kan tolkes som værende udtryk for, hvilken adfærd der anerkendes og værdsættes i samfundet, hvilket således peger på, hvilken adfærd der fører til oplevelsen af utilstrækkelighed, og hvilken der ikke gør. Ehrenberg refererer også til yderligere diagnoser, der implicit er forankret i vor tids kulturelle værdier, som fordrer multitasking, evnen til at tænke og indlære hurtigt og effektiv, hvilket kan spores i diagnoser som ADD, ADHD samt andre indlæringsvanskeligheder eller tvangslidelser (ibid.). Diagnoser henviser således til normerne for, hvordan den enkelte opnår en vellykket selvudfoldelse, hvorfor de også bliver et symbol for, hvad der er gået galt (ibid.). Vi tolker i gruppen således, at diagnoser ikke blot er faglige begreber, som udtrykker en række medicinske symptomer, der er opsat af lægevidenskaben. Derimod er diagnoser også forbundet til en samtid, og der hersker derved kulturelle værdier for, hvornår et menneske lykkes, og hvornår det ikke gør, som de forskellige diagnoser bliver udtryk for. Endeligt kan de nye krav og forventninger til det frigjorte menneske ses som udtryk for et nyt fokus på, hvordan den enkelte skal og bør føle samt fremstå for at blive anset som succesfuldt.

Vi vil således anvende begreberne *det diagnostiske sprog som et hverdagsligt sprog, den subjektive oplevelse af utilstrækkelighed* samt *frihedsimperativet* til at analysere, hvilken betydning psykisk sygdom har for pigernes selvforståelse.

4.4.3 Refleksion over anvendelsen af Johnsens og Christiansens teori

Som følge af Johnsens og Christiansens vinkling på psykiatri har vi fravalgt at beskæftige os med psykiatri ud fra en psykopatologisk vinkel, og vi er bevidste om, at vi med denne teori således ikke kan favne diagnosernes symptombillede ud fra en medicinsk vinkel. Vi kan dermed ikke komme frem til en forståelse af, hvordan pigernes eller deres pårørendes forskellige diagnoser tager sig ud, ift. hvilke symptomer en given sygdom afstedkommer, og vi kan endvidere heller ikke sige noget om, hvilken betydning den medicinske behandling har for pigernes oplevelser med en given

diagnose samt for udviklingen af deres mentale trivsel. Vores valg om at inddrage Johnsens og Christiansens teori skaber derved et begrænset fundament ift. at forstå pigernes fortællinger til fulde. Vi argumenterer alligevel for teoriens anvendelighed, idet specialets fokus er en fortolkning af pigernes livsytringer, og således er vi interesseret i at forstå de psykiske diagnoser ud fra, hvordan pigerne oplever dem, frem for en naturvidenskabelig forståelse af, hvad de forskellige diagnosekategorier indebærer.

4.5 Teoriernes samspil - sådan forstår vi mental trivsel

Vi vil i det følgende redegøre for teoriernes samspil, herunder hvorledes hver enkelt teori vil bidrage til indeværende speciales brede og positive sundhedsforståelse af mental trivsel, og således hvordan vi i dette speciale forstår mental trivsel. Endvidere vil vi redegøre for, hvordan teorierne vil blive anvendt i vores analyse af pigernes mentale trivsel på hhv. gymnasiet og produktionsskolen.

Forud for empiriindsamlingen havde vi en fordom om, at Antonovskys teori om menneskets OAS kunne bringe os en dækkende forståelse af pigernes mentale trivsel. I meningskondenseringen og tematiseringen af vores empiri fandt vi dog, at teorien om menneskets OAS var for fattig ift. at få en fyldestgørende forståelse af pigernes mentale trivsel. Dette fordi vi fandt, at pigerne alle er berørte af psykisk sygdom samt optaget af at sammenligne sig med andre og være en del af et fællesskab, hvilket var områder, vi forstod var med til at påvirke deres mentale trivsel, hvorfor vi havde brug for nye teorier, der kunne afdække disse områder. Således fandt vi, at for at forstå pigernes behov for at indgå i sociale relationer, havde vi brug for at inddrage Burkitts teori om det sociale selv, idet Antonovskys teori blot berører behovet for sociale relationer, i det omfang han forstår, at mennesket har brug for legitime andre (jf. afsnit 4.2.2). Dertil kom også, at Antonovsky ikke behandler temaer vedr. psykisk sygdom. Vi valgte derfor at inddrage Johnsens og Christiansens teori, idet vi med denne kunne få en forståelse af, hvorledes pigernes måde at italesætte de psykiske diagnoser har indflydelse på deres måde at forstå sig selv og sit liv på. På den måde fandt vi ud fra Burkitts såvel som Johnsens og Christiansens teori, at mental trivsel i høj grad også handler om, hvordan den enkelte pige forstår sig selv. Således indbefatter begrebet mental trivsel i indeværende speciale både pigernes OAS såvel som deres selvforståelse.

Som beskrevet skal afsnittet om konkurrencesamfundet hjælpe os med at forstå vores samtid og således placere pigerne i en historisk indlejring. Vi finder dog, at Rosas samt Katznelsens teorier

ydermere kan bringe os en forståelse af, hvilken betydning samfundets indretning har for menneskets selvforståelse. Ud fra Rosas teori forstår vi, at fremmedgørelse er negativt for menneskets mentale trivsel, da det hermed afholdes fra at leve det gode liv. Dette fordi vi forstår, at fremmedgørelse er et udtryk for, at mennesket har en dårlig forståelse af sig selv og sine behov, og at samfundets tidspres står i vejen for, at den enkelte kan sætte sig ind i og således vil kunne søge det, som kan bringe denne 'det gode liv'. Ud fra Katznelsons teori forstår vi endvidere, at et menneskes selvforståelse er betinget af den øgede individualisering i samfundet og på uddannelserne, der bevirker, at de unge sammenligner sig med hinanden, samt at de føler, at de må tage de 'rigtige' beslutninger for at opnå et succesfuldt liv. Således forstår vi, at Katznelson ser, at unges selvforståelse påvirkes positivt såvel som negativt, afhængigt af om de unge oplever at kunne præstere som de andre i en uddannelsesmæssig kontekst samt at kunne handle ift. de krav og forventninger, der er til dem pga. den øgede individualisering. Således forstår vi, at Rosa og Katznelson, udover at beskæftige sig med konkurrencesamfundet som værende en samtid, også beskæftiger sig med, hvilken indflydelse samfundets indretning har på menneskets selvforståelse, hvorfor disse teorier også skal bidrage til en forståelse af pigernes mentale trivsel. Ud fra vores teoretiske forståelse af konkurrencesamfundet ser vi dermed, at unges mentale trivsel er knyttet til, hvorvidt de kan imødekomme konkurrencesamfundets mangeartede krav og forventninger til dem vedr. hastighed, dét at kunne navigere i uddannelsessystemet, træffe de 'rigtige' beslutninger og tilegne sig faglige og personlige kompetencer, for på den måde at skabe og opretholde sin konkurrencedygtighed i konkurrencesamfundet.

Således vil vi undersøge pigernes mentale trivsel ud fra en forståelse af, at mental trivsel omhandler deres oplevelse af sammenhæng (OAS) samt deres selvforståelse. Konkret vil vi undersøge pigernes OAS ud fra deres oplevelse af de tre komponenter; begribelighed, håndterbarhed samt meningsfuldhed. Derudover vil vi undersøge pigernes selvforståelse ud fra, om denne er positiv eller ej, samt i hvilken udstrækning de forstår sig selv. I forbindelse hermed vil vi undersøge, hvorvidt pigerne er fremmedgjorte fra sig selv, om de får mulighed for at udvikle deres selvforståelse gennem relationer og meningsfulde aktiviteter, samt hvordan de anvender det diagnostiske sprog til at forstå sig selv og sit liv med. Teorien om konkurrencesamfundet vil i analysen aktivt blive anvendt til at fortolke pigernes oplevelser af at kunne imødekomme de krav og forventninger de føler, at de er underlagt, og således hvilken indflydelse den sociale acceleration, hamsterhjulet samt bekymringer om egen konkurrencedygtighed har på deres OAS såvel som

selvforståelse. Ud fra ovenstående forstår vi således, at alle teorierne hver især favner forskellige aspekter af pigernes liv, som vi forstår har en betydning for deres mentale trivsel, hvorfor vi argumenterer for, at hver enkelt teori er relevant for vores undersøgelse.

5 Analyse

Vi har valgt at dele analysen op i to hovedafsnit; 1) *Tiden i gymnasiet* samt 2) *Tiden på produktionsskolen*, da vi er interesserede i at forstå, hvordan pigerne har oplevet deres tid på de to skoler. Dette skal lede os til en analyse af, hvordan pigernes tid på hhv. gymnasiet og produktionsskolen har påvirket deres mentale trivsel. Således søger vi at forstå, hvorfor pigerne måtte ophøre deres gymnasiale uddannelse, samt hvilket udbytte pigerne har fået ud af deres forløb på produktionsskolen. Vi vil anvende specialets teoretiske ramme som vores analytiske værktøj, der i sidste ende skal føre til en besvarelse af specialets problemformulering. Indledningsvist vil vi give en kort præsentation af de tre piger.

5.1 Præsentation af pigerne

Lea er 22 år og bor i en lejlighed sammen med en roommate, to timers transporttid fra produktionsskolen. Hun har gået et år på produktionsskolen og kender Kia fra et tidligere studieforløb. Lea er diagnosticeret med ADD og panikangst og er selvskadende i mild grad. Hun er tidligere diagnosticeret med depression og er pt. fortsat i tvivl om, hvorvidt hun stadig er depressiv. Lea har siden hun blev diagnosticeret med depression været i medicinsk behandling og er endnu ikke trappet ud, da medicinen også hjælper mod hendes angstanfald og selvskade.

Leas skoleforløb vil blive opridset i det følgende;

- Folkeskole, 9. klasse.
- Efterskole.
- STX, samfundsfaglig/sproglig linje, men stopper efter knap et år, idet hun pga. for højt fravær skulle op i fuldt pensum, hvilket hun ikke ønskede.
- STX, starter i 1.g. igen, men stopper efter en måned pga. angst.
- Går hjemme i et halvt år.
- Produktionsskole (en anden end den nuværende), men stopper efter kort tid, da hun ikke kunne lide at være der.
- HF (uvist i hvor lang tid, men færdiggør ikke uddannelsen).
- PSI (På Sporet Igen), et kommunalt beskæftigelsesrettet tilbud. Hun møder sparsomt op og stopper igen.
- Designskole i et år.

- Studenterkursus med enkeltfag, men bliver smidt ud, fordi hun ikke laver sine skriftlige afleveringer.
- Produktionsskole, idrætslinje. Hun har pt. gået der i et år og ønsker forlængelse af sit forløb.

Kia er 20 år gammel og bor hjemme hos sin mor og papfar cirka to timers transporttid fra produktionsskolen. Hun har gået på produktionsskolen i to måneder og kendte på forhånd Lea. I 9. klasse fik Kia psykiske og sociale problemer, som tog til i gymnasietiden, hvor hun blev diagnosticeret med social angst og depression. Endvidere fortæller Kia, at hun under sin tid i gymnasiet også kæmpede med en angst for at spise, idet hun havde en forståelse af, at hun led af en alvorlig fødevareallergi.

Kias skoleforløb vil blive opridset i det følgende;

- Folkeskole, 9. klasse
- STX, sproglig linje - bliver smidt ud efter et halvt år pga. for højt fravær.
- Går hjemme i et halvt år.
- Efterskole, men vælger at stoppe pga. personlige problemer.
- 10. klasse for at fylde resten af det halve år ud.
- HF, men stopper efter én dag.
- Går hjemme i et halvt år.
- Kursus med kreative fag (uvist hvilket kursus).
- HF, linje med kreative og boglige fag, hvor hun bliver smidt ud i starten af 2. år, pga. at hun var fagligt bagud samt havde for højt fravær.
- Går hjemme i et stykke tid.
- Produktionsskole, idrætslinje. Hun har pt. gået der i to måneder.

My er 19 år gammel og har pt. gået på produktionsskolen i knapt et år. Hun bor i en lejlighed med to veninder i samme by som produktionsskolen ligger. My har to yngre søskende, hvoraf den ene er plaget af psykiske vanskeligheder og den anden blev diagnosticeret med en psykisk sygdom i sommerferien op til, at My skulle starte i gymnasiet. Grundet hendes søstres psykiske vanskeligheder vælger My at flytte hjemmefra i løbet af 1.g. for at give forældrene plads til at have fuldt fokus på hendes søstre og for selv at få mere ro til skolen.

Mys skoleforløb vil blive opridset i det følgende;

- Folkeskole, 9. klasse.
- Efterskole.
- STX, samfundsfaglig linje. Efter 1.g. skifter hun til et andet gymnasie pga. flytning.
- STX, samfundsfaglig linje, dog med en anden fagkombination end den, hun havde i 1. g. Går ud i slutningen af 2.g. inden de afsluttende eksamener pga. manglende overskud til at fokusere på skolen.
- Produktionsskole, idrætslinje. Hun har pt. gået der i næsten et år.
- Har ansøgt om at komme på EUD efter sommerferien og planlægger at flytte sammen med kæresten tættere på uddannelsesstedet.

5.2 Tiden i gymnasiet

Vi vil i dette analyseafsnit søge en forståelse af pigernes oplevelser af deres tid i gymnasiet, samt deres motivation for at påbegynde samt ophøre deres gymnasiale uddannelse. Vi vil foretage en analyse af, hvordan pigernes mentale trivsel har været under deres tid i gymnasiet, og således tolke, hvordan deres OAS og selvforståelse har været i denne periode. I den forbindelse vil vi endvidere analysere, hvorledes konkurrencesamfundets krav og forventninger har influeret på pigernes oplevelser af at gå i gymnasiet. Vi har valgt at inddele indeværende analyseafsnit i tre undertemaer; *Det psykiske*, *Det sociale* og *Det faglige*. Denne inddeling er foretaget på baggrund af vores meningskondensering, hvor vi fandt, at disse undertemaer tilsammen skaber en forståelse af pigernes tid i gymnasiet.

5.2.1 Det psykiske - i et hverdagsligt sprog

Omdrejningspunktet i dette undertema vil omhandle de tre pigers fortællinger om, hvordan psykiske problemer samt diagnoser har påvirket deres tid i gymnasiet.

5.2.1.1 At have en psykisk diagnose

To af pigerne havde forskellige diagnoser i gymnasiet, og i nedenstående citat fortæller Lea om, hvordan hendes diagnose havde betydning for, at hun ikke klarede at gennemføre gymnasiet;

Jeg var jo sådan deprimeret, og det var derfor, jeg ikke kunne klare det blandt andet [gennemføre gymnasiet, red.]. Ligesom jeg igennem lang tid blev distraheret (...) For mig så er det jo, fordi jeg

har fundet ud af, at jeg har, jeg kalder det ADD, men det er jo også på en måde ADHD ikke?

(Lea:150-154).

I ovenstående citat kommer det til udtryk, at Lea benytter det diagnostiske fagsprog som en del af hendes fortælling, når hun anvender depressions- og ADD-diagnoserne til at forklare, hvorfor hun ikke kunne gennemføre gymnasiet. Ud fra Rasmus Johnsens og Mette B. Christiansens teori om, at mennesket i højere grad benytter sig af fagtermer mv. for at beskrive den menneskelige lidelse (jf. afsnit 4.4.1) forstår vi, at Lea bruger dette sprog til at forstå sig selv samt de hændelser, der fandt sted i hendes gymnasietid. Interessant er det, at hun bruger ADHD-diagnosen i forlængelse af ADD-diagnosen, hvilket peger på, at hun bruger en anden diagnose til at forstå sin ADD-diagnose med. Vi kan også forstå Leas udtalelse som udtryk for, at hun oplever dét at blive let distraheret som et symptom på ADD, hvilket kan føre til dét, som Alain Ehrenberg (jf. afsnit 4.4.2) kalder for den subjektive oplevelse af utilstrækkelighed, idet hun oplever ikke at kunne indfri samtidens sociale fordringer om multitasking, koncentration og hurtig effektiv indlæring. Vi forstår således, at Lea føler, at ADD diagnosen, kendetegnet ved bl.a. let distrahering, er en af årsagerne til, at hun ikke magtede at gennemføre gymnasiet. Det findes også relevant at inddrage Aaron Antonovskys teori om håndterbarhed, som henviser til menneskets oplevelse af, hvorvidt samt hvilke ressourcer der er til rådighed for, at den enkelte formår at håndtere de stressfaktorer, som denne oplever at være underlagt (jf. afsnit 4.2.2). Vi forstår, at Lea har haft en svag oplevelse af håndterbarhed, når hun i citatet udtrykker, at hun oplevede 'ikke at kunne klare' at gennemføre gymnasiet, hvilket tyder på, at hun oplevede udfordringerne i gymnasiet som en overbelastning, hun ikke havde ressourcer til at imødekomme, på grund af sin ADD- og depressionsdiagnose.

Lea fortæller desuden, at hun også lider af panikangst (Lea:157-158), og at hendes første angstanfald fandt sted på en klassesetur i gymnasiet, som var præget af fest og store mængder alkohol (Lea:207-244). Hun var derfor usikker på, hvorvidt der var en sammenhæng mellem indtagelse af alkohol og hendes angst, hvilket var en overvejelse, som optog hende i gymnasietiden. I den forbindelse findes det relevant at inddrage Antonovskys teori om oplevelsen af begribelighed, som henviser til menneskets oplevelse af, hvorvidt tilværelsen er kognitiv forståelig og dermed forklarlig (jf. afsnit 4.2.2). Vi tolker, at Lea søgte en oplevelse af begribelighed ved at koble oplevelsen af angst sammen med indtagelse af alkohol, da hun herigennem kunne få en forklaring på, hvad der udløste hendes angstanfald. Således kan denne kobling være et forsøg på at skabe orden i en kaotisk tilværelse, hvor angstanfaldene virkede som stressorer, hvis sammenhæng hun ikke til fulde forstod.

Ligesom Lea oplevede Kia også psykiske vanskeligheder i gymnasietiden. I nedenstående citat giver Kia udtryk for, at de psykiske problemer allerede opstod i 9. klasse, og at hun således tog disse problemer med sig i gymnasiet;

Det havde været sådan fra 9. klasse (...) lige pludselig sååå fik jeg det meget dårligt socialt, og jeg endte med at få en spiseforstyrrelse (...) mine læger snakkede om, at det var noget angst i et stykke tid, der lige pludselig kom væltende frem. Men da jeg så i slutningen af 9. klasse, og da jeg skulle videre i gymnasiet, og jeg havde pludselig alle de her nye problemer, jeg slet ikke kendte til.

(Kia:75-80).

Kia udtrykker her, at hun oplevede nye problemer i sit liv i 9. klasse. Hvilke konkrete problemer hun oplevede, vil blive uddybet i det efterfølgende, men pointen her er, at Kia italesætter en oplevelse af kaos, da hun startede i 1.g., idet hun ikke forstod problemernes oprindelse, betydning samt udfald. Ud fra Antonovskys teori tolker vi, at Kia udtrykker en svag oplevelse af begribelighed, idet hun ikke forstod den stress, som hun oplevede at være underlagt, hvilket peger på, at hun i starten af 1.g. ikke kunne skabe orden og forudsigelighed i sin tilværelse. I følgende citat ses det, at også Kia ligesom Lea italesætter, at psykisk sygdom har haft indflydelse på, hvordan hun forstår sig selv samt sin gymnasietid;

Altså dengang vidste jeg jo ikke rigtig, hvad det var. Altså når jeg sådan blev nervøs omkring folk (...) Jeg havde bare sådan meget nervøsitet og meget sådan uro i kroppen (...) det fandt jeg så ud af var social angst, efter at have været oppe i psykiatrien (...) Så der fik jeg ligesom en forklaring på, hvorfor jeg lige pludselig kunne blive så nervøs. (Kia:215-219).

I dette citat ses det ud fra Johnsens og Christiansens teori, at også Kia fortæller om sig selv ud fra et diagnostisk sprog som et hverdagsligt sprog. Særligt ses det, at hun oplevede at få en forklaring på, hvad der lå bag hendes problemer, da hun fik en angstdiagnose. Hun fortæller, at hun med diagnosen bedre forstod sig selv samt årsagen til, at hun sommetider kunne opleve psykisk og fysisk ubehag. Interessant er det, at Kia fortæller, at hun har fået det lettere ved at leve med de beskrevne symptomer, efter at hun fik dem kategoriseret som social angst (Kia:222-224). Denne italesættelse, kan vi ud fra Antonovskys teori forstå som udtryk for, at forklaringen på hendes

lidelse styrkede hendes oplevelse af begribelighed. På den måde kan det betyde, at Kias fortælling om diagnosticeringen som forklaringsmodel bringer hende en struktur og forståelighed ift. den stress, hun oplever i form af nervøsitet og uro i kroppen, hvilket endvidere bidrager til, at der skabes orden i det, som kan opleves kaotisk.

Kia fortæller ydermere i nedenstående citat, hvordan hun havde en forestilling om, at hun var allergisk over for fødevarer, hvilket hun italesætter som en slags spiseforstyrrelse (Kia:77). Centralt er det, at Kia ikke selv opfattede det som en egentlig spiseforstyrrelse, da hun ikke så sig selv som tyk og ikke ønskede at tabe sig i vægt (Kia:262-264). Om sin frygt for fødevareallergi fortæller Kia;

Og så var vi oppe ved diverse læger, og jeg var til sådan et tjek (...) Og de kunne så ikke finde noget (...) Så var det ligesom om, at der kom sådan en ro på mig "hey der er ikke noget allergi". Men så kom den følelse igen, og jeg forstod ikke, hvad der sker, og den begyndte sådan at påvirke min måde at spise på (...) Jeg spiste ikke noget sådan lige i et halvt år (...) jeg spiste kun yoghurt. Det var virkelig langt ude, og så valgte vi så at tage til ungerådgivningen for ligesom at finde ud af, hvad der foregår. Og så begyndte hun så at forklare mig, at det var sådan nogle symptomer [på angst, red.], der kan ske, når man begynder at tænke sådan, at den måde du tænker på, påvirker din krop (Kia:248-256).

Kia fortæller her, at hun i sin gymnasietid var plaget af tanker om, at hun ville blive alvorligt syg, såfremt hun spiste andre fødevarer end yoghurt. Kia fortæller senere i interviewet, at hendes mor i den henseende var vred og ingen empati udviste, hvorfor Kia oplevede at måtte kæmpe alene med disse tanker (Kia:294-302). Vi forstår, at Kia var forpint af sin angst for at spise samt af sin mors manglende opbakning. Særligt ses det, at det først er, da hun talte med ungerådgivningen, at hun fandt en ro og opnåede en forståelse af, at hun ikke led af allergi. Det er således ikke gennem de somatiske undersøgelser, at hun blev overbevist om, at hun ikke var allergisk, men derimod gennem terapi ved ungerådgivningen, hvor hendes forestillinger om allergi blev karakteriseret som tanker, der var betinget af hendes angstdiagnose. Igen ses det ud fra Johnsens og Christiansens teori, at Kia bruger en psykiatrisk diagnose som en form for forklaringsmodel for egen lidelse, hvilket kan ses i lyset af Antonovskys teori, hvor forklaringen medfører oplevelsen af begribelighed. Således ses det, at Kia under sin gymnasietid har bevæget sig fra en svag til en stærkere oplevelse af begribelighed. Denne bevægelse er formentlig også blevet styrket af, at Kias mor, som resultat af deres besøg i

ungerådgivningen, bedre forstod sin datters tankesæt vedr. angsten for fødevareallergi, hvorfor Kia derefter fik den ønskede støtte og således ikke længere måtte kæmpe med det alene.

I forlængelse af ovenstående fortæller Kia om en særlig episode, hvor hendes tanker om fødevareallergi for alvor blev sat i spil;

Der var en tur, vi skulle på, sådan en introstur (...) Der tog min mor fat i en af lærerne og sagde, "at Kia ikke kan spise på grund af dét og dét, og det ville være dejligt, hvis der lige var én, hvis hun fik det skidt eller blev ked af det. Hun kan ikke være med til at spise aftensmad og sådan noget der, og hun har sin egen mad med" (...) så kom der respons, og jo det ville de gerne og bla bla, og da jeg så kom derover, så var der ingen til at hjælpe mig. Så jeg stod sådan set alene med det, så jaaa [trist toneleje, red.]. (Kia:275-281).

Vi forstår, at Kia oplevede et svigt, da hun ikke modtog den hjælp og støtte fra sine gymnasielærere på introturen, som hun og hendes mor var blevet lovet. Angsten for fødevareallergi og derved angsten for at spise ses her som stressfaktorer, som det kræver ressourcer at kunne mestre. Vi trækker atter på Antonovskys teori om håndterbarhed, og med den kan vi forstå, at ressourcer både kan være dem, mennesket enten selv har kontrol over, eller dem, der kontrolleres af en legitim anden (jf. afsnit 4.2.2). På den måde bliver Kias fortælling udtryk for, at hun og hendes mor havde efterspurgt ressourcer, i form af en legitim anden, der kunne hjælpe Kia med at håndtere en fremmed oplevelse i form af at være på en introstur, der involverede spisesituationer. Vi forstår således, at Kia og hendes mor har haft tillid til de lærere, som de rakte ud efter, men at denne tillid bristede, da de ikke gav Kia den hjælp, som de havde lovet, hvilket peger på, at Kia oplevede en svag grad af håndterbarhed. Denne pointe understøttes, da Kia fortæller, at hun valgte at lyve overfor lærerne og de andre i klassen med, at hun havde fået influenza og blev nødt til at trække sig til sit eget værelse, idet hun ikke magtede at spise i fællesskab med de andre (Kia:287-288).

I ovenstående blev det illustreret, at Kia i det sociale rum oplevede, at hendes psykiske problemer kom i spil, og i det følgende udtrykker Lea lignende tendenser, idet hendes psykiske lidelser også fik en betydning for, hvordan hun oplevede og forstod sig selv i interaktionen med de andre fra sin gymnasieklasse;

når jeg tænker tilbage, har det vel været sådan lidt underligt, dengang jeg ikke vidste sådan, hvad det var, der var anderledes ved mig [hendes ADD-diagnose, red.]. Jeg har jo altid været rigtig god i alle fag (...) altså også grammatik var jeg god til og matematik, men hver gang jeg skulle lave læseprøve, så var jeg sådan en af de langsomste (...) det siger jo lidt om, at jeg har svært ved at, ja gøre det hurtigt. (Lea:829-834).

I citatet kommer der flere væsentlige pointer til udtryk, og til at starte med kan vi forstå, at Lea oplevede sin anderledeshed, når hun spejlede sig med de andre i klassen. Med Ian Burkitts teori om mennesket som et socialt selv (jf. afsnit 4.3.1) tolker vi Leas udtalelser som udtryk for, at det er i interaktionen med de andre elever i hendes klasse, at hun opdager egne personlige kendetegn samt former sin forståelse af sig selv som værende anderledes. Lea refererer atter til sin ADD-diagnose, og på den måde bliver hendes anderledeshed også koblet til diagnosen. Diagnosen kan dermed blive genstand for en oplevelse af utilstrækkelighed hos Lea, idet hun ikke evner at yde som de andre i klassen, og hun tilskriver bl.a. hendes distrahering som en væsentlig årsag hertil, hvilket igen peger på, at hun ikke opfylder samtidens sociale fordringer og kulturelle værdier. Disse kulturelle værdier kan bl.a. ses som værende højt tempo, hvilket kommer til udtryk, når Lea siger, at hun var ‘en af de langsomste’ og ‘har svært ved at gøre det hurtigt’, hvorfor det bliver relevant at inddrage Hartmut Rosas teori om social acceleration (jf. afsnit 4.1.2.1), som adresserer, at der i samfundet ses en tempoforøgelse, hvilket bevirker, at mennesket stræber efter at udføre handlinger hurtigt for at kunne følge med sine konkurrenter og dermed opretholde en tilfredsstillende konkurrenceevne. Citatet vidner om, at Lea forstår, at der er et særligt krav til læringstempo, når hun italesætter dét at være langsom som noget negativt, mens dét at være hurtig som noget positivt. Centralt er det, at Rosa mener, at samfundets hastighedsstrukturer får en særlig rolle, ift. hvad der anerkendes i samfundet, og at det således er de hurtige, der vinder, og de langsomste, der taber (jf. afsnit 4.1.2.3). Når Lea oplever sig selv som værende ‘en af de langsomste’ i klassen, kan vi således også forstå, at hun bliver bragt i en position, der ikke fører til anerkendelse, men tværtimod kan føre til krænkelser fra omgivelserne. Også Noemi Katznelson beskæftiger sig med konkurrence i en uddannelsesmæssig kontekst, og hun pointerer, at der i uddannelsessystemet foregår en sorteringsmekanisme, der bevirker, at de unge konkurrerer og sammenligner sig med hinanden, og sejre såvel som nederlag påvirker den unge ift. egen identitetsdannelse samt selvforståelse (jf. afsnit 4.1.3.2). Således kan Leas fortælling tolkes som udtryk for, at hun oplever at være bagud ift. sine

klassemedlemmer, og at hendes sammenligninger med de øvrige i klassen bringer hende en negativ selvforståelse, idet hun er en af de 'langsomste'.

5.2.1.2 *At have psykisk sygdom i nærmeste familie*

My taler også om, hvordan psykisk sygdom har præget hendes tid i gymnasiet, men modsat Lea og Kia er det ikke My selv, der er syg, men hendes to lillesøstre, hvoraf den ældste blev diagnosticeret med en psykisk sygdom i sommerferien op til, at My starter i 1.g (My:82-83). Da der spørges ind til, hvordan det var at gå i gymnasiet, bringer My sine to søstres psykiske sygdomme op i sit svar;

Så det var også rigtig svært og følge med og have overskud (...) det var halvvejs i 2.g (...) det blev rigtig svært og fokusere på skolen. Det var også grunden til, jeg flyttede hjemmefra, det var, fordi at mine forældre havde brug for og kunne give noget mere fokus til min lillesøster (...) så de ikke skulle bruge tid og overskud på mig, sådan at de kunne fokusere på mig, når jeg var på besøg (...) Også fordi min yngste lillesøster er, hun har ikke diagnose, så jeg ville ikke kalde hende syg, men hun udfordrer med nogle psykiske vanskeligheder, så der har også bare været en hel masse psykolog til dem begge to, og Center for Ungdomspsykiatri og børnelæger og alle mulige ting inden over, som bare har fyldt rigtig meget. (My:89-97).

My italesætter her, at hendes søstres sygdomme var en central årsag til hendes vanskeligheder i gymnasiet. Ud fra Johnsens og Christiansens teori ser vi, at det diagnostiske sprog atter bliver taget i brug som et hverdagsligt sprog, som kan beskrive, hvordan en særlig periode føltes for My. My fortæller endvidere, at der var skænderier og uro i hjemmet, ligesom hun selv følte en uro i sit hoved (My:100-104,133-140). Dette tilsammen illustrerer en form for kaos i Mys tilværelse, omend hun stadig kan fortælle om årsagen hertil. Med Antonovskys teori tolker vi, at Mys flytning peger i retningen af, at hun forsøger at skabe orden i det kaos, hun oplever, og på den måde bevæger hun sig mod en oplevelse af begribelighed, idet hun aktivt søger at skabe ro og struktur i det, som har føltes stressende. Hun kan således med rationelle forklaringer beskrive bevæggrunden for flytningen samt uroens oprindelse. På den måde fremstår My som en pige, der kunne begribe de stressorer, der foregik i hendes liv på daværende tidspunkt. Væsentlig er det, at My havde ressourcer til rådighed, der gjorde, at hun ud fra Antonovskys begrebsapparat oplevede håndterbarhed i sin tilværelse, idet hun aktivt valgte at reagere på stressfaktorerne og derved opnåede en bedre kontrol over sine livsomstændigheder. Mys fortælling vidner også om, at hun så

de problemstillinger, der foregik på hjemmefronten, som en uheldig livsbegivenhed, som hun mestrede at klare.

5.2.1.3 *At føle meningsfuldhed og meningsløshed*

I det følgende ses det, at My italesætter hvordan hendes tid i gymnasiet var præget af meningsfuldhed, imens Kia beskriver, at hun havde en oplevelse af meningsløshed. I nedenstående citat fortæller My om, hvordan hun generelt havde det i gymnasiet;

jeg havde det meget godt. I hvert fald efter jeg flyttede hjemmefra. Jeg har været rigtigt glad for, at vi fik altså meget nemt en lejlighed, fordi at (...) min fars side af familien har sådan et familiefirma, hvor de har en masse (...) nyrenoverede lejligheder (...) og jeg har jo boet sammen med mennesker, jeg godt kunne lide (...) det var også to af mine allerbedste venner, så det har jo været super hyggeligt (...) Hvis de har haft venner på besøg, så har jeg jo også lært dem og kende og omvendt, så der har bare været masser af hygge. (My:381-389).

Vi ser her, at My fortæller, at hun fik det bedre efter flytningen, som peger på, at hun har oplevet en positiv udvikling, hvilket hun bl.a. tilskriver det sociale sammenhold, som hun oplevede i den nye lejlighed. My fremhæver her en glæde ved, at hun nemt og hurtigt kunne få en lejlighed, som på den måde skabte gode rammer for, at hun havde det hyggeligt med sine bedste venner. Ovenstående vidner derfor også om, at My ud fra Antonovskys begrebsapparat, har oplevet meningsfuldhed. Oplevelsen af meningsfuldhed henviser til, hvorvidt mennesket oplever, at livet er følelsesmæssigt forståeligt, hvorfor denne komponent italesættes som motivationselementet i OAS (jf. afsnit 4.2.2). Vi forstår Mys fortælling som udtryk for, at de udfordringer, der har præget hendes familieliv, trods alt har bragt hende noget positivt, og på den måde var udfordringerne ikke blot en byrde, som hun var ude af stand til at reagere på og skabe kontrol over. Derimod har hun med hjælp fra sit familienetværk, som kan forstås som legitime andre, kunne handle, og hendes handlinger har båret frugt, hvilket peger på, at hun ikke blot var det, som Antonovskys italesætter som objekt for sine omstændigheder, hvilket netop kan forstås som udtryk for, at hun oplevede meningsfuldhed trods de byrder, der prægede hendes liv. På den måde ser vi ud fra Burkitts teori, at My har haft gode vennerrelationer, hvorigennem hun kunne udvikle sin selvforståelse.

Modsat My, udtrykker Kia ikke samme positive indstilling til de udfordringer, som hun oplevede i sin gymnasietid, som hun i øvrigt beskriver med ordene; mørk, forvirret, skræmmende og ensom

(Kia:428-433). Interviewer spørger ind til, hvad der gjorde tiden i gymnasiet skræmmende, hvortil Kia fortæller;

jeg tror bare, at jeg til sidst lod min angst overvinde mig og til sidst havde trukket mig så meget, at jeg endte jo også med at blive ret depressiv og ikke rigtig følte, at jeg havde noget sted at være, eller at jeg var en del af noget. Så jeg forstod ikke, hvad min mening var overhovedet.

(Kia:437-440).

Vi kan i dette citat forstå, at Kia igen benytter det diagnostiske sprog som en form for hverdagslig forklaringsmodel, og på den måde kan vi ud fra Johnsen og Christiansen forstå, at det er gennem brugen af diagnoser som angst og depression, at hun retrospektivt kan begribe det, der skete i gymnasiet. Endeligt beskriver Kia her en følelse af meningsløshed, og det findes her relevant at inddrage Antonovsky. Når Kia beskriver, hvorledes hun 'ikke kunne forstå, hvad hendes mening var', kan det tolkes således, at hun oplevede de udfordringer, hun var udsat for i gymnasiet, som værende uden mening og dermed også meningsløse at engagere sig i, hvorfor gymnasiet for Kia kunne ses som en tung byrde, hun hellere ville have været foruden. Denne tolkning understøttes af Kias fortælling om sin generelle tilværelse i sin gymnasietid;

jeg var blevet meget ked af det (...) man kunne sådan ikke rigtig komme i kontakt med mig, og jeg skulle sove hele tiden væk. Og jeg var ikke så livlig og glad, som jeg var i folkeskolen.

(Kia:475-477).

Kia fortæller her om en social tilbagetrækning, hvor hun sov tiden væk, og at hendes omgivelser ikke kunne få ordentlig kontakt til hende. Burkitt beskæftiger sig i sin teori med, at graden af, hvorvidt et menneske forstår sig selv, afhænger af, hvor meget den enkelte deltager i og bidrager til verden (jf. afsnit 4.3.3). Således kan Kias tilbagetrækning være et tegn på, at hun i en periode ikke har deltaget eller bidraget til verden omkring sig og dermed i mindre grad har haft mulighed for at opnå en forståelse af sig selv som værende unik. Det kan således udledes, at gymnasietiden for Kia var en tid, der ikke bidrog til hendes udvikling af sin selvforståelse.

5.2.1.4 Opsummering: *Det psykiske i et hverdagsligt sprog*

Vi har i ovenstående afsnit analyseret os frem til, at der på tværs af pigerne hersker en forståelse af, at psykisk sygdom har været en central årsag til, at de ikke magtede at gennemføre gymnasiet. Således fortæller Lea, at hun led af ADD, depression samt panikangst, mens Kia fortæller, at hun led af depression samt social angst, som medførte, at hun havde forestillinger om, at hun led af en alvorlig fødevareallergi. Endeligt fortæller My, at begge hendes søstre har haft psykiske vanskeligheder. Centralt er det, at de tre piger alle taler om psykiske diagnoser ud fra et hverdagsligt sprog, som på den måde bliver en naturlig del af deres fortælling om dem selv samt deres gymnasietid. Det ses, at de psykiske diagnoser for Lea og Kia medførte følelser af utilstrækkelighed, negativ selvforståelse samt en svag oplevelse af håndterbarhed og begribelighed. Desuden blev det tolket, at Kias tilbagetrækning fra det sociale fællesskab medførte en svag oplevelse af meningsfuldhed, men samtidig blev det også vist, at hun under sin gymnasietid bevægede sig mod en stærkere oplevelse af begribelighed, idet hun fik en adækvat forklaringsramme for sin lidelse. I kontrast hertil blev det vist, at Mys oplevelse af begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed ifm. sine søstres psykiske diagnoser var stærk, da hun forstod det kaos, der prægede hendes familieliv og var i stand til at handle herpå. Desuden havde My gode betingelser for at udvikle sin selvforståelse, idet hun havde et godt socialt netværk uden for skolelivet.

5.2.2 Det sociale - om at forstå sig selv samt indgå i sociale relationer

Dette undertema handler om de tre pigers erfaringer med at danne relationer samt indgå i sociale fællesskaber, ligesom det omhandler dét aspekt, at det er i det sociale felt, at hver enkelt pige forstår og udvikler sig selv.

5.2.2.1 Overgangen fra folkeskole til gymnasium - en sårbar fase

For Kia og Lea gælder det, at de begge oplevede overgangen fra folkeskole til gymnasiet som en svær tid. I følgende citat ses det, at Kia forstår, at overgangen mellem folkeskole og gymnasiet var lig med et miljøskift;

altså i folkeskolen der havde jeg sådan min lille gruppe, som jeg var meget tilknyttet til, og jeg havde sådan ikke venner uden for skolen. Jeg havde aldrig prøvet at være i, hvad hedder det, i andre miljøer, så det var meget. Altså også at se, at ens egne veninder, at det begyndte at gå godt

for dem agtigt [i gymnasiet, red.], og de havde ikke så meget tid til mig, og jeg ville også gerne op på deres niveau og ligesom finde nogle nye venner, og jeg ved ikke, det var, jeg har ikke lært at sådan at få nye venner. (Kia:101-106).

Kia italesætter her folkeskolen som en tryk base, hvor hun havde en god tilknytning til sine venner, ligesom hun her fortæller, at hun ikke havde lært at danne nye relationer. Vi forstår således, at Kia udtrykker, at overgangen fra folkeskole til gymnasiet har været et væsentligt skift i hendes liv, hvilket peger på, at hun er gået fra et trygt og kendt miljø til et mindre trygt og fremmed miljø. Katznelson beskæftiger sig med denne overgang, og hun pointerer, at den som oftest opleves som en sårbar situation, da det er første gang, at den unge skal væk fra sit trygge miljø, hvorfor denne fase ofte er præget af forvirring, frustration samt bekymring (jf. afsnit 4.1.3.2). Disse tre adjektiver finder vi yderst gældende ift. de følelser og oplevelser, der kan spores i Kias fortælling. På den måde tolker vi, at Kia udtrykker en følelse af forvirring over, hvordan andre fællesskaber og relationer fungerer, da hun aldrig har begået sig i andre miljøer end det trygge i folkeskolen. Ligeledes tolker vi, at Kia udtrykker en oplevelse af frustration, ift. at hendes folkeskolevenner, som i øvrigt går på samme gymnasium i andre klasser (Kia:109), formår at indgå i nye vennerelationer og derved ikke længere har den samme tid til hende. Endvidere ser vi, at Kia spejler sig i sine gamle venner, hvilket vi med Burkitts teori kan forstå som udtryk for, at hun i denne spejling får en negativ selvforståelse, idet hun oplever, at hun ikke evner de samme ting som dem. Endeligt tolker vi, at Kia udtrykker en følelse af bekymring, idet hun slutteligt fortæller, at hun ikke har lært at indgå i nye vennerelationer. Vi kan dermed med Katznelsons pointer forstå, at Kias oplevelser i gymnasiet har været præget af en usikkerhed, idet hun nu skal forholde sig til nye klassemedlemmer samt lærere, hvilket hun havde svært ved. På den måde bliver Antonovskys teori nyttig i vores forståelse af, hvordan Kia oplevede overgangen fra folkeskole til gymnasiet som en stressfaktor, hun ikke havde ressourcer til at mestre, idet hun ikke havde lært at begå sig i nye miljøer samt danne nye relationer. Kias oplevelse af håndterbarhed ses derved som værende svag, idet hun oplever manglende kontrol og håndtering ift. at kunne starte i gymnasiet og indgå i nye fællesskaber.

Kia italesætter endvidere, at overgangen mellem folkeskole og gymnasie har betydning for, hvilke relationer hun kunne få til de nye lærere på gymnasiet;

Men det havde jeg også fået at vide om, at der ikke ville være sådan et tæt forhold [med lærerne i gymnasiet, red.] som i folkeskolen, og man kunne ikke rigtig gå til dem, hvis man havde det skidt.

(Kia:160-162).

I dette citat giver Kia udtryk for, at hun i folkeskolen oplevede at kunne have en fortrolig relation med sine lærere, hvilket ikke på samme måde var opnåeligt i gymnasiet, hvorfor der ses et centralt skift, ift. hvad Kia kunne forvente af lærerne i folkeskolen kontra lærerne i gymnasiet. Vi ser, at der også i dette citat udtrykkes en oplevelse af manglende ressourcer ift. at kunne mestre stressorerne i gymnasiet. Ressourcerne består i dette tilfælde af det, som Antonovsky kalder for en legitim anden, som i denne sammenhæng er lærerne på gymnasiet, og vi kan dermed forstå, at Kias håndterbarhed svækkes, idet hun oplever at mangle legitime andre, som hun kan have tillid til og stole på. Dette peger atter på, at Kia oplevede en svag grad af håndterbarhed, idet hun ikke modtog nogen udefrakommende ressourcer, der kunne hjælpe hende med at håndtere og mestre de stressorer som overgangen såvel som gymnasietiden generelt bød på.

I det nedenstående ses det, at også Lea er optaget af, hvordan hun skal forstå de nye lærere på gymnasiet;

*anden gang jeg prøvede at gå i 1.g, hvor jeg nemlig havde det rigtig dårligt, og jeg nemlig prøvede at åbne mig op, og det er nok en af de ting, der gjorde, at jeg ikke er så god til at åbne mig op (...)
jeg havde nemlig skrevet til hende her, som var vores dansklærer og i folkeskolen, der er dansklæreren jo sådan I ved klasselæreren eller sådan, den der tager hånd om én, hvor jeg havde skrevet til hende [dansklæreren i gymnasiet, red.], at jeg havde det ikke godt (...) jeg skrev, jeg havde overvejet at sige det til klassen, at jeg er lidt ved siden af mig selv (...) hvor hun sådan svarede kort tilbage, ikke på nogen ond måde, men bare sådan at det kunne hun desværre ikke tage sig af, at hun havde ikke tid, altså sådan I ved, og jeg havde jo ligesom lige givet hele mit hjerte ud.*

(Lea:1185-1194).

Først og fremmest ser vi her, at Lea vælger at give sin dansklærer i gymnasiet et fortroligt brev, idet hun forstår, at denne har en lignende klasselærerfunktion som hendes tidligere dansklærer i folkeskolen. Ydermere finder vi, at Lea udtrykker en oplevelse af svigt, idet hun ikke modtog den reaktion, som hun havde regnet med. Således overskred hun en barriere ved at åbne sig op og 'give

sit hjerte ud', hvortil hun mødte en afvisning. Igen finder vi Antonovskys teori nyttig, idet vi med denne kan opnå en forståelse af, at Lea gennem brevet forsøgte at række ud til en legitim anden, som hun havde tillid til, og hun stolede derfor på, at dansklæreren ville hjælpe hende og give hende den støtte, som hun igennem brevet plæderede for, hvilket ikke var udfaldet. Vi forstår derfor, at dette citat er udtryk for en svag oplevelse af håndterbarhed, idet Lea oplevede at mangle ressourcer i form af hjælp og støtte fra gymnasielærerne til at kunne mestre overgangen fra folkeskole til gymnasiet tilfredsstillende.

5.2.2.2 Ønsket om venskab

En central problemstilling for Kia og Lea i gymnasiet var deres fokus på, om andre kunne lide dem, samt hvordan de skulle begå sig socialt, og således var de begge meget optagede af, om og hvordan de kunne få venner. I den forbindelse udtrykker Kia;

Jeg kan huske, jeg var meget nervøs for det sociale, om jeg ville passe ind. Om jeg overhovedet ville få venner. Altså det sociale, det spillede nærmest en større rolle til sidst end det faglige (...) Det som om, at jeg har en indre kamp med mig selv, og sådan er min egen værste fjende på en eller anden måde, at jeg tror, at de [dem i klassen, red.] ikke gider mig (Kia:85-87,95-97).

I forlængelse heraf fortæller Kia, at noget af det, som hun husker tydeligst fra sin gymnasietid, var episoder, hvor hun gemte sig på toilettet i op til én time ad gangen, og at hun somme tider valgte at gå hjem bagefter i stedet for at gå til undervisning (Kia:306-312). Kia fortæller i nedenstående citat, hvorfor hun gemte sig på toilettet;

Præstationen over jeg sådan følte mig, at når jeg så skulle til time, så skulle jeg være sjov, være glad, og alle skulle kunne lide mig, hvis jeg ikke kunne leve op til det den dag, så hvis jeg ikke selv følte, at jeg kunne, så kunne jeg ikke få mig selv til at gå derop [til klasselokalet, red.], fordi så ville folk miste interessen, og så ville jeg ende med ikke at have nogle venner. (Kia:314-318).

I det ovenstående kommer det til udtryk, at Kia gennem hele sin gymnasietid i høj grad har fokuseret på sin egen usikkerhed ift. at kunne danne relationer samt indgå i et klassefællesskab. Betydningerne i ovenstående citater er et centralt omdrejningspunkt i hele Kias fortælling, og hun italesætter således gentagne gange, at hun ønsker venskab og fællesskab, men at hun er bange for, at

andre mennesker finder hende uinteressant, dum og kedelig. Vi kan med Burkitts teori forstå, at Kias fortælling om sin usikkerhed samt søgen efter at indgå i et fællesskab skal ses som udtryk for, at hun higer efter relationer, da det er i disse, at hun får mulighed for at udvikle sig selv samt forstå sig selv som værende unik. Det var derved igennem de andres forholdene sig, følelsesmæssig artikulation samt respons, at hun oplevede, hvem hun var, samt fik en forståelse af, hvem hun ønskede at være, og idet Kia oplevede, at de andre i klassen ikke kunne lide hende, tolker vi, at Kia udviklede en negativ selvforståelse, som hende andre ikke gad. Vi kan ydermere forstå Kias fortælling som værende forbundet til det, som Ehrenberg kalder for frihedsimperativet, som er udtryk for, at mennesket i dag skal være noget helt for sig, og lever den enkelte ikke op til dette, medfører det følelser af utilstrækkelighed (jf. afsnit 4.4.2). På den måde taler Kia sig ind i den sociale fordring, der følger frihedsimperativet, og hun formåede således ikke at leve op til kravet om bare at være sig selv på sin helt særlige, frie og ubesværede facon, da hun var opslugt af egen fremtræden, fordi hun oplevede, at hun skulle være sjov og glad for, at de andre i klassen ikke 'mister interessen for hende'. Endvidere finder vi det relevant at inddrage Rosas teori, da han beskriver, hvordan mennesket i nutidens samfund selv må sikre sin egen position igennem en social konkurrence om bl.a. at få en kreds af gode venner for at opnå anerkendelse i det, som Rosa kalder accelerationssamfundet (jf. afsnit 4.1.2.2). Således forstår vi, at Kia var optaget af egen fremtræden i det sociale rum, hvilket kan ses som udtryk for en optagethed af at være konkurrencedygtig gennem det at have venner, hvilket ville bringe hende social status, der kunne sikre hende anerkendelse. På den måde ses det i ovenstående citat, hvordan Kia brugte en masse energi på at opretholde sin konkurrenceevne i det sociale rum ved at være 'sjov', 'glad' og 'vældigt', som vi forstår, at hun på sin vis oplevede at tabe og således blev krænket, idet hun som tidligere beskrevet (jf. afsnit 5.2.1.3) grundet sin sociale angst samt depression til sidst endte med at trække sig fra det sociale fællesskab.

Ligesom Kia var Lea også optaget af at få nye venner. Hun fortæller i nedenstående citat om, hvad hun gjorde i gymnasiet for at få venner;

Jeg var nok meget hyper (...) når jeg tænker tilbage, hvor jeg følte folk ikke kunne lide mig, så følte jeg også, at måske var det også, fordi de ikke så, jeg ved ikke, om jeg skal sige den rigtige mig, fordi jeg kan godt være hyper og fjollet og alt det der, men det var som om, folk så sådan en lidt overfladisk én, der gjorde noget for at få opmærksomhed sådan ikke? (Lea:931-935).

Vi kan med Burkitts teori forstå, at Lea i et retrospektivt perspektiv prøver at forstå sin egen adfærd i gymnasiet. Vi ser, at hun i dag kan fortælle, hvorledes hun dengang søgte at danne relationer ved at indtage en rolle som hende, der var hyper og fjollet. Dette peger på, at hun prøver at få en fornemmelse af, hvem hun var dengang, og hvem hun gerne ville have været, ved at reflektere over sin sociale fremtræden over for de andre i klassen. Centralt er det, at hun på den ene side siger, at hun godt kunne lide at være i rollen som hende, der fjollede og var hyper, og som Burkitt pointerer, er det også igennem indtagelsen af forskellige roller, at selvet skabes samt forstås (jf. afsnit 4.3.1). Omvendt fortæller Lea, at hun oplever, at de andre i klassen ikke så den sande Lea, idet hun gennem denne rolle indtrådte en mere overfladisk karakter, som blot fjollede og var hyper for at få opmærksomhed. På den måde kan det, ud fra Mikhail Bakhtins pointer om, at ens oplevelse af sig selv er betinget af andres oplevelser af én (jf. afsnit 4.3.3), forstås, at Leas selvforståelse ikke kan adskilles fra hendes oplevelser af, hvordan andre i klassen så hende. Således var de andres negative forhold til Leas adfærd, som én der var overfladisk og opmærksomhedskrævende, med til at definere en negativ selvforståelse hos Lea, idet hun så sig selv, som én der var udenfor, og som andre ikke kunne lide. Endeligt kan vi ud fra Ehrenbergs teori forstå, at Lea, ligesom Kia, ikke indfrier frihedsimperativet, idet vi tolker, at Lea oplevede en angst for ikke at være noget særligt, hvorfor hun indtrådte i en rolle, der gjorde, at hun ligesom Kia ikke formåede at være sig selv på sin helt særlige, frie og ubesværede facon, hvilket peger på, at hun også oplevede en utilstrækkelighed. Endvidere tolker vi ud fra Rosas teori, at Lea ligesom Kia, følte sig krænket i det sociale rum, idet hun oplevede, at folk ikke brød sig om hende, hvorfor hun ikke opnåede en social status og dermed en konkurrencedygtighed, der kunne sikre hende anerkendelse i klassefællesskabet.

5.2.2.3 Ungdommen - en fase mellem barndom og voksenlivet

Leas optagethed af det sociale rum kommer også til udtryk i nedenstående citater, hvor det ses, at Lea oplevede, at det var svært at være ung og skulle bevæge sig fra at være barn til at blive voksen;

Man kan sige, det der også gjorde, at jeg ikke klarede det så godt [på gymnasiet, red.], det var også, fordi jeg fokuserede, kan man sige, på det sociale (...) Man kan sige, siden jeg var lille, så slog det ligesom klik (...) jeg var en lille glad pige, så blev jeg teenager, og jeg var ligesom den, der ikke kunne følge med ikke? Hvor de andre f.eks. begyndte at drikke før mig, og det sagde mig ingenting, og så pludselig begyndte jeg at være én, der stadig kravlede i træer, mens de andre de

sådan har tænkt nogen gange "altså" ikke? Lige pludselig så begyndte jeg så at halte bagud, og så har jeg haft mange år, hvor jeg har været ked af det, og det bliver jeg også påvirket af
(Lea:248-256).

kort sagt kan man sige, det der gjorde mig deprimeret, det var jo, at jeg ligesom ikke skulle være barn mere (...) det er som om, det lidt stod stille, samtidig med at jeg blev ældre, men min hjerne blev ikke ældre (Lea:1263-1266,1275-1276).

I ovenstående citater fortæller Lea om sine tanker vedr. dét at føle sig bagud og umoden ift. de andre unge, som hun sammenlignede sig med. Hun forstod således sig selv som én, der ville klatre i træer, imens de andre begyndte at feste samt drikke alkohol, hvorfor hun fokuserede på det sociale, idet hun ikke kunne følge med de andre. Vi kan ud fra Burkitts teori forstå, at det var i Leas spejling med de andre unge i sin klasse, at hun oplevede sig selv som værende bagud, ligesom det var i handlingen, at hun distancerede sig fra de andre i sin klasse. På den måde ses der også en sammenhæng mellem dét at være barn og lege og dét at være voksen og drikke alkohol, idet hun i samme forbindelse italesætter det som; "alle de der sådan nogle voksenting." (Lea:1268). Da Lea udtaler 'mens de andre de sådan har tænkt nogen gange 'altså' ikke?' forstås det, at hun var opmærksom på, hvordan de andre tænkte om hende, og spørgsmål som "hvem er jeg" eller "hvem skal jeg være" besvares ud fra Leas egne såvel som de andres ord, hvilket peger på, at hun i denne tid var opmærksom på andres meninger om hende, i sin egen søgen efter, hvem hun var, eller hvem hun skulle blive. Vi ser ydermere, at Lea her fortæller, at hun ser en sammenhæng mellem dét at skulle blive voksen og hendes udvikling af depression, hvilket startede i slutningen af folkeskolen (Lea:1263-1273). Lea udtrykker, at 'tiden stod stille', hvorfor det findes relevant at inddrage Rosa, hvis teori kan give os en forståelse af, at der er sket en acceleration af livstempoet, og hvor det at blive hægtet af kan medføre, at mennesket risikerer at blive forældet i sin viden, erfaringer mv. (jf. afsnit 4.1.2.2). På den måde forstår vi Leas fortælling som værende udtryk for, at hun følte sig hægtet af det accelererede livstempo, hvorfor hun følte sig trist og bagud ift. de andre unge, idet hun ikke kunne mestre de samme ting som dem, hvilket bevirkede, at hun oplevede at miste sin konkurrenceevne.

5.2.2.4 At turde at fejle

Ligesom Lea og Kia var My også optaget af sig selv i det sociale rum, og hun taler således om, hvordan andre samt hende selv oplevede hendes rolle i sociale sammenhænge;

min rolle har nok udefra set været sådan en lidt stille pige, der ikke har kunne følge med, men det er ikke selv, det synspunkt jeg har. Altså jeg synes ikke selv, jeg er stille på nogen måde. Jeg synes, jeg snakker og snakker og snakker hele tiden. Men hvis man ikke er sikker i det, man siger, kan det godt nogen gange være svært og få sagt det, man gerne vil. Fordi jeg tror, at man ligesom mange andre er bange for at sige noget forkert. Det har jeg i hvert fald tidligere haft, sådan i mine helt unge børneår i starten af folkeskolen, der var jeg rigtig, blev mobbet rigtig meget (...) Så det der med at sige noget forkert, det har været, det har jeg haft rigtig dårlig erfaring med. Men det, jeg synes også selv, jeg er kommet efter det, fordi at jeg synes også, jeg lærte, det var vigtigt og sige noget forkert, eller i hvert fald sige højt, når der var noget, man ikke forstod, så man kunne få det gentaget. Så selvom jeg har været lidt nervøs for det, synes jeg også, jeg er kommet efter det.

(My:565-576).

I dette citat ses det bl.a., at der er to opfattelser i spil, ift. hvem My er. Det findes relevant at inddrage Burkitt, hvis teori kan give os en forståelse af, at My fandt sig selv i interaktionen med de andre i klassen, og interessant er det, at hun på trods af, at hun oplevede, at andre så hende i et bestemt og negativt lys, så hun sig selv i et andet og mere positivt lys. Vi kan forstå dette ud fra Burkitts pointe om, at menneskets selvforståelse er forankret i det, vi *gør*, i stedet for det, vi *er* (jf. afsnit 4.3.2), og på den måde blev Mys selvforståelse skabt i dét, hun *gjorde*, altså i at hun snakkede og snakkede, og dermed ikke i dét, som de andre så hende som værende, altså den stille pige, der prøvede at hænge i. Ydermere kan vi med Antonovskys teori forstå, at My har været ude for en række stressorer, i form af at hun har oplevet mobning i sin tidlige barndom. Særligt ses det her, at My taler om en positiv udvikling, idet hun fortæller, at hun er 'kommet godt efter det'. På den måde tolkes det, at Mys oplevelse af mobning i sine barneår var stressorer, hun kunne mestre, og således har belastningsbalancen været rimelig, idet hun har haft modstandsressourcer, der har muliggjort en håndtering, der gør at mobning, som livsbegivenhed, har kunnet håndteres og klares. Hun betragter derved ikke sig selv som et offer, men derimod som én, der er kommet stærkere ud på den anden side med en positiv forholden sig til sig selv, der bevirker, at hun nu tør fejle, hvilket kan pege på, at

hun også har haft en oplevelse af meningsfuldhed, idet hun kan se, at de udfordringer, hun har stået overfor, har været værd at engagere sig i.

5.2.2.5 *Opsummering: Det sociale - om at forstå sig selv samt indgå i sociale relationer*

I dette undertema har vi analyseret os frem til en forståelse af, at de tre piger spejlede sig i andre unge for at udvikle og forstå sig selv. Det blev tolket, at Lea og Kia begge havde det svært socialt med de andre i klassen, hvilket medførte følelser af utilstrækkelighed og en negativ selvforståelse. For Lea blev dette yderligere forværret af, at hun følte sig umoden og bagud ift. de andre i klassen, hvilket hun desuden mener er årsagen til, at hun udviklede en depression. Endvidere medførte manglen på legitime andre i form af støttende gymnasielærere en svækket oplevelse af håndterbarhed hos Lea og Kia ift. at mestre overgangen fra folkeskole til gymnasiet samt at mestre gymnasielivet generelt. Desuden tolkede vi, at både Kia og Lea manglede konkurrencedygtighed ift. at have en god kreds af venner, hvilket kan have bevirket, at de har følt sig krænkede i det sociale rum. Igen skiller My sig ud, da hun ulig de andre ikke oplevede problemer socialt, og hun var således ikke usikker over sin fremtræden. Det blev desuden tolket, at My fandt en meningsfuldhed i den mobning, hun havde været udsat for i folkeskolen, hvorfor hun, modsat Lea og Kia, var robust i det sociale rum.

5.2.3 **Det faglige - normer, krav og forventninger**

I indeværende undertema vil vi analysere, hvorfor pigerne valgte at starte på gymnasiet, samt hvordan de oplevede det faglige niveau og de udfordringer, de havde i forbindelse hermed.

5.2.3.1 *Om at starte på gymnasiet*

Vi finder det interessant, at alle pigerne giver udtryk for, at deres valg om at starte i gymnasiet var forankret i en række normbaserede argumenter for, hvad der er det mest almindelige at gøre efter folkeskolen. I nedenstående citat fortæller My, hvordan hendes UU-vejleder kun præsenterede hende for gymnasiale uddannelser;

Ja, jeg tror, det var bare det mest almindelige, fordi at når man var ved UU-vejlederen, så syntes jeg ikke, jeg blev informeret ordentligt om, hvad der ellers var af muligheder. Jeg blev kun informeret om, hvilke slags gymnasier der er, altså STX og HHX og HTX, og så tænkte jeg, at STX det var det mest almindelige, og også det der åbnede op for rigtig mange muligheder. (My:52–56).

My giver i dette citat udtryk for, at UU-vejledningen på sin vis indsnævrede hendes valgmuligheder til blot at bestå af de gymnasiale uddannelser. Vi argumenterer derfor for, at Mys følelse af at skulle vælge frit mellem begrænsede muligheder afspejler Katznelsons pointer om, at unge mennesker i dag lever under en øget individualisering, som afføder en dobbelthed, hvor der på den ene side er lagt op til, at de unge har grænseløse muligheder, og på den anden side er flettet ind i en række systemer, der styrer deres valg (jf. afsnit 4.1.3.1). Også i interviewet med Lea ser vi, at hendes valg om at starte i gymnasiet ikke var et velovervejet valg;

Det var egentlig bare det der med, at ligesom man kører bare ind, så er det børnehave, og så er det folkeskole, så er det gymnasie, altså man, ja man tænker ikke over det, ligesom man skal have aftensmad, efter du har fået frokost, sådan lidt ikke? (Lea:91-93).

Lea giver her udtryk for, at hendes valg om at starte i gymnasiet blev truffet på baggrund af en uovervejet rutinehandling. Vi forstår således, at Mys såvel som Leas valg om at starte på gymnasiet ikke var begrundet med en aktiv beslutning ud fra egne personlige behov og interesser, men ud fra det, som Thomas Ziehe kalder for samtidens baggrunds-overbevisninger, der danner rammerne for den enkelte unges tanker og handlinger (jf. afsnit 4.1.3.1), der peger på, at gymnasiet er den mest rigtige og selvfølgelige vej at tage. I førnævnte citat af My giver hun endvidere ikke udtryk for, at hun var orienteret mod en bestemt videregående uddannelse, som påvirkede hendes valg, hvorfor hendes udtalelse om, at 'STX åbner op for mange muligheder', ud fra Katznelsons teori kan ses som udtryk for, at hun anså studentereksamen som den sikre vej til at mestre en usikker fremtid (jf. afsnit 4.1.3.2). Samme opfattelse af, at gymnasiet fungerer som et sikkerhedsnet for fremtiden, ses også i interviewene med Lea og Kia, da vi spørger, hvorfor de valgte at starte på gymnasiet;

det er bare det der med, at det [studentereksamen, red.] er bedst, og det er godt at have i baglommen (Lea:103-104).

Jamen det var jo at komme videre på universitet og blive succesfuld. (Kia:397).

Således taler alle pigerne sig ind i Katznelsons pointe om, at uddannelse kan være udgangspunktet for fremtidig værdsættelse og succes, og at uddannelse står som et centralt kriterium for, at den

unge klarer sig godt på arbejdsmarkedet og i livet generelt (jf. afsnit 4.1.3.2). Endelig tolker vi ud fra Rosas teori om, at vi i dag konkurrerer på uddannelsesgrader og erhvervsstillinger for at opnå konkurrencemæssige fordele (jf. afsnit 4.1.2.2), at de tre piger i de ovenstående citater giver udtryk for, at de via studentereksamen kunne opnå en konkurrencedygtighed i konkurrencesamfundet. Når pigerne således valgte at følge ureflekteret med i accelerationskredsløbet ved at påbegynde en gymnasial uddannelse, kan det forstås som udtryk for, at pigerne ønskede anerkendelse samt succes, hvorfor de måtte blive i dét, som Rosa kalder hamsterhjulet (jf. afsnit 4.1.2.2), idet de ellers risikerede at blive forældet i deres viden, erfaringer mv., hvilket i sidste ende kunne gøre dem til offer for krænkelser.

Særligt for Kia ses det, at hendes mor havde en klar forventning om, at hun skulle have sig en gymnasial uddannelse;

da jeg var 16, der ville min mor gerne have, jeg skulle starte på gymnasiet. Jeg var meget, sådan lidt i tvivl om jeg skulle tage 10. klasse, og jeg kan huske, jeg var meget ked af det. Hun var meget sådan, at det var gymnasiet jeg skulle på "jeg er ligeglad med, hvad du siger, du skal på gymnasiet". (Kia:39-42).

På den måde ser vi, at det ikke blot var ud fra en samfundsmæssig usynlig dagsorden, at Kia startede på gymnasiet, men derimod også ud fra hendes mors forventninger om, at den gymnasiale vej var den eneste rigtige for Kia. Således ses det ud fra Katznelsons teori, at Kias mor også indskriver sig i en forståelse af, at studentereksamen skal sikre Kias fremtidige karriere såvel som tilværelse. Gennem interviewet kommer det frem, at Kias mor flere gange har været vred på hende, da hun ikke har formået at færdiggøre de forskellige gymnasiale uddannelsesforløb, hun har været på (Kia:468,510-512). Således forstår vi, at Kia har følt et ekstra socialt pres fra sin mor, hvilket vi også forstår kan have haft en indflydelse på Kias uddannelsesforløb, der er kendetegnet ved gentagne forsøg på at tage en gymnasial uddannelse (jf. afsnit 5.1).

5.2.3.2 Uopnåeligt højt niveau

De tre piger giver alle udtryk for, at de faglige krav har været for høje, ift. hvad de følte, de selv kunne leve op til, hvilket de italesætter på forskellig vis i nedenstående;

*Altså gymnasiet det [fagligheden, red.] sådan, det ligger sådan virkelig heroppe [viser med hænderne, red.], hvor jeg sådan føler, at jeg, altså der er ikke engang en stige, altså du skal sådan kravle uden nærmest at have noget, altså jeg kan sådan slet ikke forestille mig, at kunne komme herop (...) det ligger virkelig vildt langt væk fra, hvad jeg ser er realistisk. (Lea:373-377).
der er jo rigtig mange uddannelsessteder eller videregående uddannelser, der kun kigger på bestået og ikke bestået, men (...) jeg synes ikke, det var værd og kæmpe for 02, ikke når jeg skulle kæmpe så hårdt, som jeg synes, jeg gjorde. (My:626-629).*

det var som om, at jeg ikke rigtig kunne overskue sådan det faglige (...) Altså efter at have fået de dårlige karakterer, det ved jeg ikke, jeg havde bare opgivet lidt. (Kia:322-324).

I ovenstående ses det, hvordan pigerne føler, at de havde svært ved at indfri de høje faglige krav, de oplevede, der blev stillet til dem. I citatet med Lea ses det, at hun oplevede det høje faglige niveau som et umuligt niveau, der krævede 'en stige', som hun oplevede ikke at have. På samme måde italesætter My, at hun måtte 'kæmpe så hårdt' for lave karakterer, hvorfor det ikke var kampen værd. Og endeligt ses det, at Kia oplevede, at det faglige niveau var for højt for hende, da hun erfarede, at hendes karakterer faldt markant. Vi kan med Antonovskys teori forstå de tre pigers udtalelser som udtryk for, at de oplevede ikke at besidde de nødvendige ressourcer, ift. at kunne klare de stressorer, som de faglige krav afstedkom. Det kan således forstås, at de tre pigers oplevelse af håndterbarhed over for fagligheden har været svag, da niveauet ikke var noget, de oplevede at kunne mestre og klare, hvorfor de alle fik lave- og dumpekarakterer, hvilket fik en betydning for pigernes engagement i skolen. Dette ses, når My i ovenstående fortæller, at det 'ikke var værd og kæmpe for 02', og når Kia udtaler 'jeg havde bare opgivet lidt', da hun fik lave karakterer, ligesom det ses i nedenstående citat af Lea, hvor hun ikke kan se, at det er værd at engagere sig fagligt, når karakteren ikke afspejler indsatsen;

da jeg i folkeskolen gav mig 100%, gjorde det bedste jeg kunne, og jeg fik også gode nok karakterer, men når niveauet nu har rykket sig, og jeg stadigvæk giver 100%, så er det jo ikke nok, når niveauet ligger heroppe (...) Hvis jeg giver mig 100%, så vil jeg også have en karakter, der viser 100% (Lea:382-385,644-645).

Det ses således, at de tre piger oplevede de faglige udfordringer som nogle, der ikke var værd at engagere sig i, da de oplevede, at deres faglige indsats ikke fik den ønskede betydning for deres karakterniveau. Ud fra Antonovskys teori forstår vi, at idet pigerne oplevede, at deres handlinger ikke havde den tilsigtede virkning, dvs. en høj karakter, så blev de faglige krav til udfordringer, som de hellere ville have været foruden. På den måde forstår vi, at de tre piger havde en svag oplevelse af meningsfuldhed ifm. det faglige niveau.

5.2.3.3 *At bruge karakterer til at vurdere sig selv*

I nedenstående citat beskriver Lea en situation med en gymnasielærer, hvor hun giver udtryk for, hvor meget det påvirkede hende følelsesmæssigt, at hun havde fået sværere ved skolen;

I ved folkeskolebevis-noget, hvor der stod, jeg havde fået sådan 10 og 7 og 12 (...) Som jo var godt dengang. Og så viste jeg sådan til folk [klassemedlemmerne, red.] sådan lidt for sjov, se jeg kunne godt engang, og så var det så, hun [læreren, red.] sagde sådan "Ja hvad er der dog blevet af dig" (...) Hun bed jo ligesom lige dér, hvor såret var (...) Fordi jeg vidste det jo godt selv, at det ligesom var gået galt (...) At jeg ikke kunne finde ud af skolen mere. (Lea:318-321,341-347).

Vi ser ud fra Burkitts teori Leas handling, hvor hun viser sit folkeskolebevis med høje karakterer, som et udtryk for, at hun har søgt en positiv respons gennem spejlingen fra hendes klassemedlemmer. I stedet oplevede hun en negativ respons fra sin lærer, da hun kom med de vurderende ord 'hvad er der dog blevet af dig?', hvilket netop er ord, som ramte et ømt punkt hos Lea. Den negative respons fra læreren reflekteres tilbage til Leas forholden sig til sig selv, og hun blev således bekræftet i sin selvforståelse af, at hun ikke længere kunne finde ud af skolen. Således blev Leas spørgsmål "hvem er jeg?" besvaret med "én der ikke kan finde ud af skolen mere" i interaktionen med hendes lærer, hvilket bidrog til en negativ selvforståelse.

Kia oplevede også, at de lave karakterer fik en indflydelse på, hvordan hun forstod sig selv;

Ja det fandt jeg så ud af [at det faglige niveau var steget markant, red.] da mine karakterer de faldt (...) Jeg følte mig sådan decideret dum, at ja, at jeg følte mig sådan, at jeg ikke burde være her [på gymnasiet, red.], fordi jeg ikke var oppe ved de der høje karakterer. (Kia:169-172).

Kia udtrykker her, at de lave karakterer medførte, at hun følte sig dum, hvilket ud fra Burkitts teori kan forstås som udtryk for, at karaktererne fungerede som en form for respons, hvilket fik en negativ indflydelse på Kias selvforståelse, da hun herudfra betragtede sig selv som værende dum.

My italesætter også, at karaktererne påvirkede hendes selvforståelse;

Jeg vil gerne sige, det ikke betød særlig meget, men jeg var rigtig god til ikke og kigge på mine karakterer, hvis jeg fik årskarakterer eller standpunktskarakterer, fordi jeg blev nok lidt ked af det, når jeg så dem, og det var demotiverende, når man så skulle op og i skole og godt vidste, at man ikke gjorde det sådan super godt (...) Jeg har selvfølgelig altid været helt vildt glad, hvis jeg har fået en god karakter, fordi så tænker jeg, at "så kan jeg godt noget". Og så har jeg fokuseret 110% på det. Og så måske også haft en lille forventning om, at jeg har rykket mig på et eller andet punkt. At jeg måske er blevet bedre til noget eller. Mit gennemsnit er jo også blevet højere, hvis jeg har fået 10, så det var også dejligt. (My:585-588,616-620).

My taler her om, at karakterer havde betydning for hendes selvforståelse ift. egne evner. Ud fra Burkitts teori ses det, hvordan de høje karakterer var en respons, som My brugte til at vurdere en udvikling af sig selv, som én 'der er blevet bedre til noget' og derfor bragte hende glæde. De høje karakterer brugte hun derfor positivt i sin udvikling af sin selvforståelse, hvorimod de lave karakterer gjorde hende ked af det samt virkede demotiverende for hende. Idet hun udtaler, at en høj karakter betød, at hun følte, at 'så kan hun godt noget', kan vi forstå, at de lave karakterer modsat bragte hende en følelse af 'ikke at kunne noget'. På den måde ses det i ovenstående citater fra Lea, Kia og My, at karaktererne i gymnasiet havde en central betydning for deres selvforståelse, og da de alle havde fået lave karakterer, medførte det en negativ udvikling af deres selvforståelse. Endvidere fortæller My i ovenstående citat, at hun gerne så, at karakterer 'ikke betød meget' for hende. Vi ser dermed, at hun i ovenstående forsøger at frigøre sig fra det, som Ziehe kalder for samtidens baggrunds-overbevisninger (jf. afsnit 4.1.3.1), som i dette tilfælde handler om, at karaktererne afspejler, hvorvidt den enkelte er god nok. Dette lykkedes ikke for My, da hun ikke kunne frasige sig karakterernes betydning for hendes selvforståelse, og således ses der en stærk afhængighed af konkurrencesamfundets vilkår og betingelser.

Når My nævner karakterens betydning for sit gennemsnit, argumenterer vi for, at hun har en forståelse af, at gennemsnittet kan have en betydning for hendes fremtidige liv, hvilket også Kia italesætter;

Jamen en god karakter det er ligesom at vide, at altså ift. at det næste skridt, hvis jeg vil på universitet, at det kan hjælpe mig videre, at jeg kan komme ind på den linje, jeg gerne vil. Og hvis jeg får en dårlig karakter, så føler jeg jo, at så er der jo ikke rigtig noget håb. Altså hvad skal jeg så gøre. (Kia:186-189).

Det kan forstås, at My og Kia har en idé om, at et højt karaktergennemsnit er ønskværdigt, da det kan hjælpe dem med at imødekomme den samfundsmæssige klapjagt, som Katznelson påpeger, at unge er underlagt i dag, hvor alle skal have en uddannelse (jf. afsnit 4.1.3.2). Vi kan ud fra Antonovskys teori forstå, at My og Kia oplevede, at de ikke havde de nødvendige ressourcer, der skulle til for at imødekomme den samfundsmæssige klapjagt på tilfredsstillende vis, idet de ikke fik høje karakterer, hvorfor vi forstår, at de havde en svag oplevelse af håndterbarhed ifm. at indfri de krav, der stilles til dem i konkurrencesamfundet, vedr. at alle skal have sig en uddannelse.

5.2.3.4 Eksamener

Lea udtrykker i følgende citat, hvordan eksamener påvirkede hende negativt;

jeg kunne forestille mig, at jeg lidt er endt med at have eksamensangst, men det tror jeg ikke, jeg havde i starten, der var jeg bare nervøs, ligesom andre var, men så fordi jeg har haft så mange dårlige oplevelser med det, tror jeg (...) der var jo også hende dér læreren, jeg ikke kunne lide, der skulle jeg nemlig op i et fag med hende, og der vidste jeg jo godt, at jeg ikke havde forberedt, og jeg vidste, det ville blive super akavet og sådan noget. Og så valgte jeg jo at gøre det alligevel, og det var bare sådan, det føltes bare så ydmygende, at sidde dér og lyde rigtig dum. Jeg tror jeg fik 00 også. (Lea:613-614,617-621).

Lea udtrykker her, at hun gik fra at være almindelig nervøs for eksamener til, at hun udviklede eksamensangst som følge af de negative erfaringer med tidligere eksamenssituationer. På den måde anvender Lea igen det Johnsen og Christiansen kalder det diagnostiske sprog som et hverdagsligt sprog, i form af en angstdiagnose, til at forklare om og forstå den lidelse, som hun oplevede, når

hun var til eksamen, hvor hun følte sig ydmyget over at lyde dum. Vi kan ydermere forstå, med Katznelsons pointer om, at sejre såvel som nederlag har en indflydelse på de unges selvforståelse (jf. afsnit 4.1.3.2), at Lea udtrykker en oplevelse af nederlag ved at præstere utilstrækkeligt til eksamen, hvilket påvirkede hendes selvforståelse negativt. Endvidere kan det ud fra Antonovskys teori udledes, at Lea udtrykker en svag oplevelse af håndterbarhed, idet hun ikke oplevede at have de ressourcer til rådighed, der skulle til for, at hun kunne mestre de stressorer, som eksamenssituationen underlagde hende.

Lea giver i nedenstående citat udtryk for, hvorfor hun ikke kan lide eksamen som bedømmelsesform;

jeg synes, det er ærgerligt, at det kun ligesom er lavet på én måde, altså på den måde at f.eks. det der med at eksamenerne betyder så meget. For hvad så hvis du har svært ved en eksamen? Så er det lidt hele dit værd, altså din værdi du på en eller anden måde bliver dømt på, når du går ud og snakker med folk ikke? (Lea:852-856).

Citatet vidner om, at Lea ikke bare ser eksamenssituationen som en vurdering af hendes faglige evner, men af hele hendes værdi som menneske, og på den måde forstår vi, at Lea anser karakterer som en social markør 'når hun skal ud og tale med folk'. Ud fra Katznelsons teori ses det, at Lea taler sig ind i en forståelse af, at uddannelsesmæssige præstationer ikke blot har betydning for ens fremtidige karriereliv, men derimod også er roden til værdsættelse, succes samt social opstigning (jf. afsnit 4.1.3.2). Ud fra Burkitts teori kan vi forstå, at når Lea således bliver vurderet på sine præstationer til en eksamen, er det hele hendes værdi som menneske, der bliver truet. Således er det igennem den følelsesmæssige artikulation samt en forholde sig og respons fra andre, at hun skabte en forståelse af sit eget værd som værende afhængig af andres bedømmelser af hendes faglige præstationer, hvorfor vi forstår, at når Lea i gymnasiet fik lave- og dumpekarakterer, havde det en negativ indflydelse på hendes selvforståelse.

Lea fortæller endvidere, at hendes dårlige erfaringer med eksamener har medvirket til, at hun et par gange blev væk på eksamensdage (Lea:759-764). Samme adfærd finder vi hos Kia, der ligeledes blev væk fra en eksamen sammen med sin gruppe, fordi de ikke havde forberedt sig godt nok og derfor vidste, at de ville få en lav karakter. Kia ender dog med at dukke op sidst på dagen, fordi hun bliver ringet op af skolen (Kia:194-200). Vi forstår, at Lea og Kia handlede ud fra en strategi, hvor

det sås som værende mere oplagt at blive væk fra en eksamen end at tage til den og få en lav karakter. Ud fra Antonovskys teori forstås det, at de ved at blive væk undveg den stress, som eksamenssituationer indebærer, hvorved det forstås, at pigerne havde en svag oplevelse af meningsfuldhed ifm. eksamener, idet de blev anset som udfordringer, der ikke var værd at engagere sig i.

5.2.3.5 Når det skal gå hurtigt

Tidligere i analysen blev det vist (jf. afsnit 5.2.1.1), at Lea på grund af sin ADD-diagnose oplevede, at hun pga. sin læsehastighed ikke kunne følge med det faglige niveau. I nedenstående citat ses det, at også My oplevede, at hun havde svært ved at følge med tempoet i gymnasiet;

jeg tror, det har været svært for mig at indlære, altså det har været rigtig svært for mig og forstå, hvorfor reglerne i matematik var, som de var, eller hvorfor grammatikken i dansk og engelsk var, som den var (...) jeg skulle have tingene rigtig, rigtig, rigtig mange gange, og også flere gange end vi egentlig har gjort i løbet af et forløb, men man kan jo ikke blive ved med at have forløbet, man skal jo også videre. (My:358-362).

My giver her udtryk for, at hun havde behov for mere tid til at indlære, end der var mulighed for. Med Rosas teori om, at det kan være svært at springe ind i hamsterhjulet igen, hvis først den enkelte er hægtet af, forstår vi, at når My havde brug for ekstra tid, blev hun mindre konkurrencedygtig, idet hun gik i stå i sin indlæring, imens undervisningen fortsatte. Hun mistede således vigtige konkurrencefordele, da hun ikke nåede at lære den viden, som undervisningen havde til hensigt at bringe hende. Med dette citat taler My sig således ind i Rosas pointe om, at det er de langsomme, der taber, og de hurtige, der vinder, og på den måde ses det, at My ikke opnåede social anerkendelse, idet at hun var en af de langsomme, der skulle have tingene gentaget flere gange, end der var mulighed for. Dette blev yderligere vanskeliggjort af, at My pga. flytning måtte skifte skole i overgangen fra 1.g. til 2.g., hvor hun på den nye skole havde fag, som hun ikke havde haft på den første skole, samt oplevede, at der var et andet pensum end dét, hun var blevet undervist i tidligere (My:189-204). På den måde ses det, at My blev hægtet af hamsterhjulet, ikke alene pga. at hun lærte langsommere end de andre, men også fordi hun pga. anderledes strukturelle rammer på det nye gymnasium, var kommet så langt bagud, at hun følte, at det var umuligt at indhente det tabte. Ud fra Antonovskys teori kan vi udlede, at My oplevede, at hun ikke havde de ressourcer til

rådighed, der skulle til for at kunne indfri accelerationssamfundets krav om et hurtigt tempo samt omstillingsparathed pga. skoleskift, hvorfor tidsaspektet også havde en negativ indflydelse på hendes oplevelse af håndterbarhed over for de faglige krav.

5.2.3.6 *At gøre noget, man ikke har interesse i*

Lea fortæller, at hun startede på gymnasiet for at læse sproglige samt samfundsfaglige fag, da det var disse, som hun fandt interessante (Lea:353-360). Hun oplevede på trods af dette, at det i første halvdel af 1.g. var obligatorisk for hende at tage et naturvidenskabeligt grundforløb. Dette betød for Lea, at hun følte sig tvunget til at læse fag, som hun ikke interesserede sig for;

jeg manglede den der motivation til, hvad jeg skulle bruge det her til [naturfag, red.], så når jeg sad og lavede et eller andet, jeg syntes, det var røvsygt, og jeg skulle bruge al min energi på det, så kunne jeg ikke rigtig se hvorfor, fordi jeg ikke lige vidste, hvad det var, jeg ville i fremtiden.

(Lea:840-843).

Det kommer her til udtryk, at Lea, på trods af at hun ikke vidste, hvad hun skulle bruge de naturfaglige fag til, følte sig tvunget til at 'bruge al sin energi på det'. Ud fra Rosas teori kan vi forstå, at Lea, grundet strukturelle rammer i gymnasiet, beskæftigede sig med fag, hun *burde* læse, fremfor kun at læse sproglige- og samfundsfaglige fag, som hun havde *lyst* til at læse. Vi kan udlede, at Leas manglende overblik over, hvad en sproglig/samfundsfaglig studentereksamen indebærer, er et resultat af samfundets hastige tempo, hvor mennesket ikke har tid til at sætte sig ordentlig ind i de ting, som denne vil foretage sig. Med dette in mente forstår vi ud fra Rosas teori (jf. afsnit 4.1.2.5), at Lea pga. samfundets tidspres endte med at læse fag, hun egentlig ikke ønskede, hvilket kan have ledt til, at Lea følte sig fremmedgjort fra sig selv.

Det er ikke kun Lea, der giver udtryk for, at hun på gymnasiet beskæftigede sig med fag, hun ikke interesserede sig for. Kia fortæller i nedenstående citat, at selvom hun var mest til de kreative fag, så valgte hun at stræbe efter at komme på universitetet, idet det var en mere stabil vej at gå;

Altså jeg har altid interesseret mig sådan mest for de kreative fag. Men jeg har også fået at vide, at det er meget svært at blive noget inden for det, så derfor burde jeg ikke gå den vej der. Så burde jeg ligesom gå på universitetet eller ligesom finde noget, der er mere stabilt. (Kia:400-403).

Da vi spørger ind til, hvem der har sagt, at det er svært at leve af, svarer Kia:

Ej sådan det ved jeg ikke. Også at man selv måske lidt og måske samfundet og hvordan, også bare igennem venner, når vi sådan har snakket om, at det nok ikke lige er sådan så stabilt at prøve at blive skuespiller. Og ja også min mor, sådan alle omkring én.

(Kia:405-408).

Ud fra Burkitts teori forstår vi, at Kia i interaktionen med sine omgivelser, herunder sin samtid, er blevet præget og oplyst ud fra en række værdier og forståelser om, at den gode vej er den stabile vej, hvilket ikke kendetegner den kreative vej. Pedersen pointerer i sin teori, at det ideelle menneske i konkurrencestaten er den opportunistiske person, som anses for at være rationelt tænkende samt motiveret for at realisere egen nytte eller interesse (jf. afsnit 4.1.1.2). På den måde ser vi, at Kias udtalelser er præget af en rationalitet samt nyttetænkning, hvorfor hun har en forståelse af, at den kreative vej er usikker ift. at kunne drive hende videre mod et arbejdsmarked. Omvendt kan universitetsvejen ses som værende en mere stabil og arbejdsmarkedsorienteret vej, der kan sikre hende en konkurrenceevne. På den måde ser vi også ud fra Rosas teori, at Kia, i stedet for at vælge ud fra, hvad hun virkelig brænder for, har valgt ud fra, hvad hun burde ift. konkurrencesamfundets krav og forventninger til unge i dag. Kia kan således, ligesom Lea, være blevet fremmedgjort fra sig selv, da hun valgte gymnasiet, idet valget var modstridende med hendes egne interesser.

My har ligeledes en stor interesse i de kreative fag og til spørgsmålet om, hvad hun mener, der kunne være anderledes i gymnasiet, svarer hun følgende;

Jeg synes, der skal lægges vægt på det faglige, helt klart. Fordi det er jo det, man kommer for, og det er det, man skal bruge til noget. Men jeg synes også, at man kunne lægge et større fokus på kreative fag, altså folk som mig, som er bedre i kreative fag, og dem er der ikke særlig mange af. Altså fordi i folkeskolen havde man jo håndarbejde og sløjd og madlavning og sådan, det har man jo slet ikke længere på en almindelig STX. Så skal man jo vælge noget andet, og det kunne jeg måske også godt have gjort, set i bakspejlet, men det var jo som sagt ikke noget, jeg blev informeret om fra min UU-vejleder, så det var ikke en mulighed, jeg så på det tidspunkt. (My:644-651).

My fortæller her, at hun 'set i bakspejlet' ville ønske, at hun havde valgt en mere kreativ vej, hvis hun kunne vælge om, og hvis hun havde fået bedre information om andre uddannelsesveje fra sin UU-vejleder af. Vi finder det interessant, at UU-vejlederen guidede My til at tage en STX, dels fordi hun er mere interesseret i de kreative fag, og dels fordi hun flere gange under interviewet fortæller os, at hun ikke oplever sig selv som værende særligt bogligt anlagt (My:228-229,231,374-375). Ligesom det var tilfældet med Lea og Kia, valgte My gymnasiet, på trods af at det var modstridende med hendes egne interesser og kompetencer, hvorfor vi ud fra Rosas teori også finder, at Mys valg om at starte på gymnasiet kan have været medvirkende til en fremmedgørelse hos hende. På den måde ser vi således, at alle tre pigers valg om at påbegynde gymnasiet var funderet i et uovervejet og uinformeret valg, hvilket – tolker vi – har ledt til, at alle pigerne har følt sig fremmedgjorte, idet de frivilligt endte med at læse fag, de egentlig ikke ønskede.

5.2.3.7 *Om at stoppe i gymnasiet*

Lea fortæller, at hun under sin tid i gymnasiet havde for meget fravær, og da hun ikke ønskede at skulle op i fuld pensum, fik hun at vide, at hun skulle gå 1.g. om. Hun startede kortvarigt op i 1.g. igen, men gik ud efter cirka en måned (Lea:82-88). Kia havde også for meget fravær, hvorfor hun endte med at blive smidt ud af skolen (Kia:82-83), hvilket igen blev anledning til, at hendes mor blev vred (Kia:468). Centralt er det, at hun selv, forinden hun fandt ud af, at hun var blevet smidt ud, ønskede at stoppe på gymnasiet, og da hun således bad om en udmeldelsesblanket hos studievejlederen, kunne denne berette om, at hun allerede var udmeldt af skolen (Kia:461-465). Kia fortæller i den forbindelse;

før jeg blev smidt ud, der kunne jeg ligesom også godt mærke selv, at det ligesom ikke holdt. Jeg havde jo været så fraværende i, altså også til timerne, og jeg havde jo mistet en masse arbejde, og jeg kunne jo slet ikke gå op til eksamenerne (...) Altså jeg blev lidt overrasket [over at være udmeldt, red], men alligevel så også lettet, fordi at jeg skulle væk derfra. (Kia:448-458).

Fælles for Kia og Lea er altså, at de havde for meget fravær, og de levede således ikke op til gymnasiets regler vedr. tilstedeværelse, deadlines, tidsfrister mv. Rosa pointerer i sin teori, at uddannelserne er med til at reproducere den sociale acceleration ved at lære eleverne at overholde tidsplaner og tidsrytmer, tilsidesætte kropslige behov og impulser, samt at skynde sig, da tiden opfattes som et råmateriale, der kan opbruges, og derfor er en stadig mere kostbar ressource (jf.

afsnit 4.1.2.5). Da Kia og Lea ikke formåede at møde stabilt op og overholde tidsfristerne, kom de bagud ift. den sociale acceleration, hvilket ifølge Rosa kan medføre et pres og en frygt for ikke at kunne leve op til de konstant skærpede krav. Vi forstår således, at Lea og Kia grundet deres høje fravær, blev sat bagud i hamsterhjulet i en sådan grad, at de kom i risiko for at blive offer for krænkelse, hvorfor vi forstår Leas og Kias ønske om at stoppe i gymnasiet som en måde at undgå de skærpede krav, da de, pga. deres fravær, blev sat så langt bagud, at de oplevede ikke at kunne indhente det tabte.

My valgte selv at gå ud i 2.g. og får således ikke de afsluttende eksamener med (My:411-412). Hun fortæller om sin beslutning;

Jeg tror bare, det er en forventning, at, ja at man skal klare sig lidt bedre, end jeg gjorde. Og jeg synes ikke, det var et nederlag og gå ud, da det ligesom gik op for mig, at jeg ikke kunne leve op til kravene, men altså jeg synes, det var vigtigt og stoppe, mens legen var god, og så tog jeg det som en sejr og kunne sige fra, når jeg ikke kunne mere. (My:259-262).

det var ikke i gymnasiet, at jeg var glad, så det kunne jeg bare mærke, det var vigtigt og fokusere på, og så var jeg nødt til at forvente, at det kunne jeg kun blive på en anden måde. (My:515-517).

Vi ser her, hvordan My italesætter sin beslutning om at gå ud af gymnasiet som nødvendig, idet hun 'ikke kunne mere' og ikke var glad. Ud fra Antonovskys teori vidner Mys udtalelse om, at selvom hendes oplevelse af håndterbarhed var svag ift. at kunne imødekomme de faglige krav, så har hendes oplevelse af håndterbarhed generelt været stærk, idet hun ikke betragtede sig selv som et passivt offer, men derimod som én, der kunne handle og være i kontrol over livets omstændigheder. Vi kan ydermere forstå, at Mys oplevelse af begribelighed var stærk, idet hun havde en tiltro til, at fremtidig stimuli ville bringe hende noget godt, idet hun 'er nødt til at forvente, at hun kan blive glad på en anden måde'. Særligt interessant er det, at My udtaler, at hun dengang 'tog det som en sejr, og kunne sige fra, mens legen var god', hvorfor hun ikke så det som et 'nederlag' at gå ud af gymnasiet. På den måde vidner ovenstående også om, at Mys oplevelse af meningsfuldhed var stærk, idet hun vendte sine faglige udfordringer til en personlig sejr, da hun stoppede i gymnasiet for at imødekomme sine egne personlige krav om, at hun ville være glad. Ud fra Rosas teori ses det således også, at My valgte at handle ud fra, hvad hun havde lyst til og 'fokusere på at være glad', i

stedet for at gå i gymnasiet, som var det, hun oplevede, man burde gøre (jf. afsnit 5.2.3.1). Således ser vi, at hun søgte at bevæge sig væk fra den tilstand af fremmedgørelse, som hun befandt sig i i gymnasiet (jf. afsnit 5.2.3.6).

5.2.3.8 *Opsummering: Det faglige - normer, krav og forventninger*

Ud fra ovenstående analyse forstår vi, at pigernes valg om at starte i gymnasiet blev truffet på baggrund af et uovervejede og uinformerede grundlag, da det blev set som det mest selvfølgelige valg, der skulle bringe dem anerkendelse i konkurrencesamfundet, hvorfor ingen af pigerne var klar over, hvad de reelt gik ind til, da de startede på gymnasiet. Pigerne var alle optaget af at få høje karakterer, men oplevede det faglige niveau som uopnåeligt højt. De fik alle lave- og dumpe karakterer, hvilket bragte dem en svag oplevelse af håndterbarhed og meningsfuldhed, hvorfor de endte med ikke at engagere sig i den faglige indsats. De lave karakterer samt eksamenssituationerne fungerede som en respons, der medførte en negativ udvikling i pigernes selvforståelse. Deres selvforståelse blev yderligere påvirket af, at de så sig selv som mere kreativt anlagte samt alle beskæftigede sig med fag, de ikke interesserede sig for, hvorfor de alle følte sig fremmedgjorte fra sig selv. De tre piger oplevede alle at være underlagt nogle strukturelle vilkår i gymnasiet, som var med til at forværre deres vanskeligheder med at imødekomme de faglige krav, idet den ene pige som konsekvens af et skoleskift kom fagligt bagud, mens de to andre piger havde for meget fravær, og som følge heraf skulle den ene op i fuld pensum eller gå 1.g. om, og den anden blev udmeldt af skolen. Alle tre piger gik således ud af gymnasiet, fordi de oplevede, at de på sin vis ikke kunne leve op til det hastige læringstempo samt de faglige krav. My valgte derfor at stoppe, idet hun erfarede, at hun i gymnasiet ikke kunne opnå den glæde, hun ønskede i sit liv. Således forstår vi, at My generelt havde en stærk oplevelse af håndterbarhed, begribelighed og meningsfuldhed, da hun tog beslutningen om at forlade gymnasiet for at søge noget bedre. Her ses det igen, at Kias og Leas fortællinger adskiller sig fra Mys, idet de blev sat fagligt bagud grundet deres høje fravær og således oplevede det som umuligt at indhente det tabte. Således blev det vist, at Kia og Lea begge valgte at ophøre deres gymnasiale uddannelse for at undgå yderligere krænkelser.

5.2.4 **Samlet opsummering af tiden i gymnasiet**

Vi er i dette analysetema kommet frem til en forståelse af at; 1) *psykisk sygdom*, 2) *sociale vanskeligheder* og 3) *uopnåelige høje faglige krav* har præget pigernes mentale trivsel i gymnasiet

på forskellig vis. Samlet set forstår vi, at alle pigernes mentale trivsel blev påvirket negativt af de faglige krav samt strukturelle rammer i gymnasiet, men hvor Leas og Kias mentale trivsel også blev forværret af deres psykiske og sociale problemer, var My bedre i stand til at handle og finde en mening med de udfordringer, hun har haft i sit liv psykisk såvel som socialt. Dermed er vi således kommet frem til en forståelse af, at Mys mentale trivsel under gymnasietiden var væsentlig bedre end Leas og Kias.

5.3 Tiden på produktionsskole

I indeværende analyseafsnit vil vi søge en forståelse af, hvordan pigerne oplever deres tid på produktionsskolen, og hvorledes skolen har haft en betydning for pigernes selvforståelse og OAS. I forbindelse hermed vil vi løbende gennem afsnittet tolke, hvordan pigernes mentale trivsel har udviklet sig siden deres gymnasietid og således søge en forståelse af, hvilket udbytte de hver især har fået ud af deres produktionsskoleforløb. Vi vil endvidere analysere, hvorledes konkurrencesamfundets krav og forventninger har influeret på pigernes oplevelser af at gå på produktionsskolen. På baggrund af vores meningskondensering har vi valgt at inddele analyseafsnittet i tre underafsnit; *Det sociale*, *Idræt* samt *En pause fra hamsterhjulet*.

5.3.1 Det sociale - sammenhold og omsorgsfuldt personale

Dette undertema omhandler pigernes oplevelser af det sociale fællesskab på produktionsskolen, samt hvilken betydning det har haft for deres mentale trivsel.

5.3.1.1 At føle sig vigtig

Kia fortæller, at underviserne prioriterer at lære eleverne på idrætslinjen, at de har et ansvar over for hinanden, hvorfor det er vigtigt, at de alle møder stabilt op til undervisningen;

altså man skal jo regne med hinanden, det er vigtigt, at man er der til opvisning, og du har en vigtig rolle i opvisning, og folk regner med dig, at du skal komme og sådan noget. Det arbejder man på, at der faktisk er nogle, der har brug for, at du er der, at du kommer. Og pt. der har jeg stadig svært ved det, men det begynder at gå lidt [bedre, red.]. (Kia:548-552).

Kia beskriver her, hvordan hun på skolen lærer, at hun har en 'vigtig rolle' ifm. idrætsopvisningerne, hvilket hun så småt er begyndt at tro på, idet 'det begynder at gå lidt bedre' ift.

at møde op hver dag. Kia oplever, at 'der er brug for, at hun kommer', hvilket vi ud fra Antonovskys teori forstår som udtryk for, at hun oplever meningsfuldhed ved at møde op på skolen, idet hun har en forståelse af, at hendes handlinger påvirker verden omkring hende. Ud fra Burkitts teori om, at mennesket finder og forstår sig selv igennem meningsfulde aktiviteter (jf. afsnit 4.3.3) kan vi ydermere forstå, at Kia oplever idrætsaktiviteterne som meningsfulde, idet hun herigennem har udviklet sin selvforståelse som én, der har en vigtig rolle, ift. at aktiviteterne lykkedes. Således forstår vi, at Kia ser sig selv som en unik og vigtig del af fællesskabet. Citatet vidner på den måde også om, at idræt kan forstås som en social aktivitet, fordi pigerne i et fællesskab er sammen om at få de forskellige idrætsaktiviteter til at lykkes på bedste vis. Dermed forstår vi, at produktionsskolens idrætsaktiviteter er af en særlig social karakter, idet eleverne i fællesskab skal samarbejde, koordinere og udføre diverse idrætsaktiviteter. Som Burkitt pointerer, skabes og forstås jeg'et i den enkeltes handlinger i det mellemmenneskelige samvær, hvorfor vi tolker, at produktionsskolens idrætsaktiviteter udvikler pigernes grad af selvforståelse, idet aktiviteterne fordrer, at de tager del i og bidrager til det sociale fællesskab. Vi forstår endvidere ud fra Burkitts teori om, at meningsfulde aktiviteter indebærer en moralsk forpligtelse ift. de sociale og samfundsmæssige idealer og værdier (jf. afsnit 4.3.3), at Kia oplever at være en del af en meningsfuld aktivitet, idet hun er villig til at forpligte sig til skolens moralske idealer og værdier, som i dette tilfælde indebærer stabilt fremmøde.

My fortæller, ligesom Kia, at skolen har lært hende at møde op hver dag, og således oplever hun at være kommet ind i en god rytme (My:719-720). Lea har også fået en anden tilgang til skolen, idet hun er begyndt at møde til tiden de fleste dage (Lea:1319), dette på trods af at hun nu har en væsentlig længere transporttid, end hun havde i gymnasiet (Lea:541-543). Vi udleder dermed, at alle pigerne oplever at være motiverede til at møde op på skolen, og det betyder, at deres forløb på produktionsskolen har haft en positiv effekt på pigernes engagement i tilværelsen. Ifølge Burkitts teori afhænger menneskets grad af selvforståelse af, hvor meget den enkelte deltager i og bidrager til verden. Idet alle tre piger har udviklet sig fra at være demotiverede ifm. deres skolegang i gymnasiet (jf. afsnit 5.2.3.2), hvoraf Kia og Lea desuden havde et højt fravær og udeblev fra eksamener (jf. afsnit 5.2.3.4 og 5.2.3.7), til at være motiverede for at møde op på produktionsskolen, forstår vi, at produktionsskolens fokus på fremmøde og socialt sammenhold i idrætsaktiviteterne fremmer pigernes deltagelse samt bidrag til omverden, hvilket bringer dem gode muligheder for, at de kan udvikle deres selvforståelse. Pigernes engagement i deres skolegang på produktionsskolen kan endvidere ud fra Antonovskys teori forstås således, at skolens aktiviteter er

blevet til udfordringer, som pigerne finder det værd at investere energi i, hvorfor de har en oplevelse af meningsfuldhed ved at gå på skolen.

5.3.1.2 *Personalets omsorgsfulde rolle*

På produktionsskolen er forholdet mellem personale og elever anderledes end i gymnasiet. Lea fortæller;

lærerne er jo mere sådan, tager hånd om én, og altså det er der helt klart, og hvis der er nogen, der har et problem, så er de meget klar til at lytte. (Lea:1183-1185).

Lea beskriver her, at lærerne på produktionsskolen har en støttende og omsorgsfuld rolle over for eleverne, mens Kia i et andet citat giver udtryk for, at lærerne taler med eleverne om, hvordan de har det indbyrdes og med skolen generelt (Kia:640-642), hvilket viser, at lærerne er med til at guide eleverne samt skabe tryghed for dem. Det er dog ikke kun lærerne, som pigerne oplever at kunne søge støtte hos, idet både My og Lea nævner Betina, der er mentor på idrætslinjen, som særlig betydningsfuld, når de har brug for omsorg (My:733, Lea:1494), og Lea fortæller, at Betina fungerer som en kontaktperson for skolens elever (Lea:1501-1502). Lea, Kia og My oplever derfor alle, at de kan finde støtte fra lærerne og/eller Betina, når de har brug for én at snakke med. Ud fra Antonovskys teori forstår vi, at både Leas, Kias og Mys oplevelse af håndterbarhed er blevet styrket på produktionsskolen, idet de gives ressourcer i form af legitime andre, der kan bistå dem i at håndtere livets stressorer, hvilket Lea og Kia oplevede at mangle i gymnasiet (jf. afsnit 5.2.2.1).

5.3.1.3 *At føle sig bagud*

Lea fortæller i nedenstående, at det accepteres på skolen, hvis hun i timerne vælger at trække sig, når hun oplever at have brug for det, men denne omsorgsfuldhed er dog ikke udelukkende noget, hun oplever som positivt;

en ting, der også har gjort, at jeg er blevet sådan i tvivl om, når man så kommer ud i det virkelige liv, skulle jeg lige til at sige, men sådan på arbejdsmarkedet og noget, men det er, at når de er så omsorgsfulde her, så er jeg også lidt bange for, at man vænner sig til at være for, sådan for, ikke sart, men at det er ok, at man lige sætter sig ud eller sådan. (Lea:1624-1628).

Lea giver her udtryk for, at hun er bange for, at produktionsskolen har gjort hende ude af stand til at træde tilbage på arbejdsmarkedet igen, idet de trygge rammer på skolen ikke svarer til 'det virkelige liv'. Ud fra Rosas teori forstås det, at Lea er bekymret for, hvorvidt hendes konkurrenceevne er blevet svækket af hendes forløb på produktionsskolen, og at lærernes omsorgsfuldhed har gjort hende i tvivl om, hvorvidt hun evner at træde ind i hamsterhjulet igen. På den måde forstås det ud fra Antonovskys teori, at lærernes omsorgsfulde rolle ikke udelukkende er en ressource for Lea, idet hun samtidig oplever de trygge rammer som potentielt hæmmende for hendes håndterbarhed, idet hun er bange for at blive forvænt med en ressource, som hun ikke vil blive stillet til rådighed, når hun forlader produktionsskolen.

Det er ikke kun ifm. lærernes omsorgsfulde rolle, at Lea oplever, at hendes konkurrenceevne bliver svækket. Som det blev analyseret tidligere (jf. afsnit 5.2.2.1 og 5.2.2.3), så oplevede Lea at mangle håndterbarhed overfor tilværelsen under sin tid i gymnasiet, idet hun grundet sin manglende modenhed og diagnoser blev hægtet af samfundets sociale acceleration, hvilket er bekymringer, som fortsat fylder meget under Leas tid på produktionsskolen;

så tror jeg også, at det der er mit dilemma, det er, at jeg nogen gange selv jo også føler, fordi jeg har været deprimeret, og jeg har været ved siden af mig selv nogle år, så føler jeg heller ikke, jeg er kommet så langt, som jeg måske burde være, eller kunne have været, havde [jeg, red.] taget gymnasiet. Så det er jo også lidt et dilemma, om jeg sådan med mig selv, kan jeg acceptere, hvis jeg egentlig har det ok med de små agtigt [de andre elever på produktionsskolen, red.].

(Lea:1251-1256).

Lea fortæller her om en oplevelse af, at hun er kommet bagud ift. uddannelse og tilværelsen generelt og er i et dilemma, mht. hvorvidt hun kan acceptere, at hun trives godt på en skole, hvor de andre elever er yngre end hende. Ud fra Rosas teori forstår vi Leas bekymringer som udtryk for, at hun er bange for at blive offer for krænkelser, idet hun er kommet bagud ift. sine jævnaldrende, da hun ikke har færdiggjort gymnasiet. Således kan vi forstå, at Leas umodenhed er et tema, der stadig fylder meget i hendes liv, fordi hun fortsat bekymrer sig om de fremtidige konsekvenser, der kan være ved, at hun ikke har kunne følge med den sociale acceleration. Det fremgår endvidere også af ovenstående citat, at Lea søger en forklaring på sin manglende modenhed i sin depressionsdiagnose, der har medført, at hun har været 'ved siden af sig selv' i flere år. Det ses således, at Lea fortsat

prøver at begribe hendes manglende konkurrenceevne ud fra sine diagnoser, hvilket hun også kæmpede med i gymnasietiden (jf. afsnit 5.2.1.1).

Lea fortæller i det nedenstående, at hun fortsat har svært ved at blive voksen og moden;

når man så også skal blive voksen og moden og flytte hjemmefra og regninger, og hvad der skal til, altså det med at der så også lige kommer sådan nogle ting oven i ikke? Det giver lige noget ekstra.

(Lea:389-391).

I dette citat udtrykker Lea, at hun ser det som centrale evner at være voksen og moden, hvilket hun oplever som værende vanskeligt at leve op til. Med Katznelsons teori om den øgede individualisering i samfundet forstår vi, at Lea oplever at have det fulde ansvar for sig selv og sine handlinger, hvorfor det tolkes, at hun møder en række forventninger om, at hun skal kunne forvalte sit eget liv og situation, hvilket netop er det, som hun beskriver, at hun har svært ved. Lea, som oplever manglende evner ift. egen modenhed, kan ikke betragte sig selv som et passivt offer, idet hun må betragte sig selv som aktør i eget liv. Leas italesættelse kan ses som udtryk for, at hun føler, at hun mangler personlige forudsætninger, og på den ene side vidner citatet om, at Lea søger en autonomi ift. at skulle klare sig selv, flytte hjemmefra og være voksen, og på den anden side vidner citatet om en afhængighed af samfundets systemer. Dette peger netop på, at der er klare definitioner af, hvordan hun bør agere ift. det, som Ziehe kalder baggrunds-overbevisninger (jf. afsnit 4.1.3.1), der har skabt de usynlige koder for, hvordan Lea som ung bør handle som moden og voksen. Ud fra Antonovskys teori vidner ovenstående citat også om, at Lea har en svag oplevelse af håndterbarhed, idet hun ikke har ressourcer til at håndtere de stressorer, som ungdomslivet byder hende, som i dette tilfælde er de mange krav om modenhed og ansvarlighed.

5.3.1.4 Diagnoser som forklaringsmodel

Lea fortæller, at hun oplever at have fået det bedre siden sin tid i gymnasiet, men at der stadig er ting, der fylder (Lea:1428). Lea uddyber:

jeg har meget voldsomme humørsvingninger, hvor jeg så også igen har læst om, for jeg har også været i tvivl om, har jeg fået den rigtige diagnose, det er ikke noget med, at jeg er det der bipolar, hvor man sådan brr? Men så læste jeg også om, at det kan også sådan ADHD og bipolar tror jeg,

de kan også sådan minde meget om hinanden, så tænkte jeg mja ok, det kan også være, det bare er det. (Lea:1461-1465).

Lea fortæller her, at hun leder efter en forklaringsmodel på sine humørsvingninger, hvilket hun oplever at ADD-diagnosen ikke kan favne, hvorfor hun er i tvivl om, hvorvidt hun egentlig er bipolar. Vi ser ud fra Johnsens og Christiansens teori, at Lea fortsat anvender det diagnostiske sprog som et hverdagsligt sprog til at skabe en forståelse af sig selv og sin livssituation, og da ADD-diagnosen ikke er en adækvat forklaringsramme for hendes lidelse, søger hun nye diagnoser, der kan hjælpe hende til at forstå sig selv bedre. Lea mangler endvidere en forklaringsmodel for, hvorvidt hendes angst oprinder fra en kropslig reaktion på alkohol, eller om det blot foregår i hendes hoved (Lea:203-207), og er desuden i tvivl om, hvorvidt hun stadig er deprimeret (Lea:1514-1515). Lea er således fortsat uafklaret vedrørende hendes forskellige diagnoser, hvorfor hun stadig kæmper med de samme forklaringsproblemer for egen lidelse, som hun gjorde i gymnasiet (jf. afsnit 5.2.1.1 og 5.2.2.3). Det ses således, at Lea fortsat har svært ved at begribe sine diagnoser og sin manglende modenhed (jf. afsnit 5.3.1.3), hvorfor vi forstår, at hun fortsat har en svag oplevelse af begribelighed ift. hendes psykiske og sociale problemer.

5.3.1.5 Opsummering: Det sociale - sammenhold og omsorgsfuldt personale

Pigerne har udviklet sig fra at være umotiverede i gymnasiet til at være motiverede for at møde op på produktionsskolen, hvorfor det blev tolket, at de oplever en meningsfuldhed ved at gå på skolen. Endvidere blev det vist, at produktionsskolens fokus på fremmøde og socialt sammenhold i idrætsaktiviteterne fremmer pigernes deltagelse samt bidrag til omverden, hvilket bringer dem gode muligheder for, at de kan udvikle deres selvforståelse. Det blev desuden analyseret, at pigernes oplevelse af håndterbarhed er blevet styrket af personalets omsorgsfulde rolle, idet de bliver stillet nogle ressourcer til rådighed i form af legitime andre, hvilket særligt Lea og Kia manglede under deres tid i gymnasiet. Centralt er det dog, at Lea også oplever de trygge og omsorgsfulde rammer som en mulig hindring for hendes konkurrenceevne, hvilket svækker hendes oplevelse af håndterbarhed overfor at skulle træde ind i hamsterhjulet igen. Slutteligt blev det analyseret, at Lea stadig føler sig bagud ifm. samfundets sociale acceleration, idet hun fortsat kæmper med forklaringsproblemer angående sin lidelse og manglende modenhed, hvorfor det blev vist, at Lea fortsat har den samme svage oplevelse af begribelighed, som hun havde i gymnasiet.

5.3.2 Idræt - en meningsfuld aktivitet

Omdrejningspunktet i dette undertema er de idrætsaktiviteter, som pigerne deltager i, som er kendetegnet ved samarbejde frem for konkurrence, og vil således omhandle de tre pigers fortællinger om, hvordan idrætten har påvirket deres tid på produktionsskolen.

5.3.2.1 Når idræt er sjovt

På produktionsskolen dyrker pigerne idræt på fuld tid, hvilket de alle forholder sig positivt til;

jeg kan jo rigtig godt lide idræt, og har i hvert fald fundet ud af, at det gør mig rigtig glad.

(Kia:677-678).

det jo bare mega fedt og være her, og mega fedt og komme ud til opvisning, og ja alle de andre ting vi nu laver, der har med idræt og gøre. (My:742-744).

jeg elsker idræt (...) det er vildt fedt, at man har et sted, hvor jeg kan få penge for at dyrke idræt, altså det kunne jo ikke blive bedre (Lea:492-494).

I ovenstående citater ses det, hvordan pigerne på hver deres måde beskriver, at muligheden for at dyrke idræt er en positiv oplevelse. Kia beskriver idræt som noget, hun har fundet ud af 'gør hende rigtig glad', My synes 'det er vildt fedt', og Lea beskriver idræt som noget, hun 'elsker'. Disse udtalelser står i stærk kontrast til pigernes ytringer om deres tid i gymnasiet, som vi tidligere i analysen fandt var en periode, hvor pigerne frivilligt gjorde noget, de ikke ønskede, hvorfor de blev fremmedgjort fra sig selv (jf. afsnit 5.2.3.6). I forlængelse heraf forstår vi ud fra Rosas teori, at pigernes positive syn på produktionsskolens idrætsaktiviteter er et udtryk for, at de nu har fået mulighed for at engagere sig i noget, de har lyst til, frem for noget de *bør* gøre. Vi kan således forstå, at pigerne ved at starte på produktionsskolen får mulighed for at bevæge sig væk fra den fremmedgjorte tilstand, de befandt sig i i gymnasiet.

5.3.2.2 At få en pause fra det, der er svært

Kia uddyber, hvorfor hun bliver glad af at dyrke idræt;

der behøves man ikke rigtig at være alt for sjov, eller der får man lov til bare ligesom at dyrke idræt, og ligesom slappe af på en eller anden måde, og derfor føler jeg, at det er en pause fra det hele, og det er dejligt, jeg kan slippe væk på den måde. (Kia:678-681).

Kia beskriver her, hvordan hun oplever, at idrætten er med til at give hende 'en pause fra det hele', hvilket vi forstår som udtryk for, at hun får en pause fra sin optagethed af 'at være alt for sjov' hele tiden. Ud fra Ehrenbergs teori (jf. afsnit 4.4.2) kan det forstås, at Kia oplever, at hun på produktionsskolen får mulighed for at følge dét frihedsimperativ, hun ikke oplevede at kunne følge i gymnasiet (jf. afsnit 5.2.2.2), idet hun nu kan løsrive sig fra egen usikkerhed i det sociale rum, når hun dyrker idræt.

Hun har det dog stadig svært socialt og er fortsat optaget af, om andre kan lide hende;

altså jeg har det stadigvæk med, om jeg er god nok, og må jeg godt gå over og tale med dem [de andre elever, red.]. Ja om jeg er spændende nok. Det er det, jeg i hvert fald prøver at arbejde med for ligesom at finde ro med mig selv. (Kia:609-611).

Kia beskriver her, hvordan hun i relationen med de andre elever på skolen tvivler på, hvorvidt hun er interessant nok, men at hun arbejder med sig selv for at kunne slippe disse tanker. På den måde tolkes det, at Kia søger at leve op til frihedsimperativet, så hun kan 'finde en ro med sig selv' og således ikke være optaget af sin sociale fremtræden. Et andet interessant element ved ovenstående citat er, at Kia giver udtryk for, at hun søger at 'finde en ro', hvilket hun oplever at kunne opnå gennem idræt. Ud fra Burkitts teori kan vi forstå, at idrætten således er en meningsfuld aktivitet, hvorigennem Kia får mulighed for at finde og forstå sig selv og sin angst, og på den måde søger hun at udvikle sin selvforståelse i det sociale rum gennem idrætten. Kia er dermed fortsat optaget af sin sociale angst, men til forskel fra hendes gymnasietid, hvor vi så, at hun grundet sin angst til sidst opgav at deltage i det sociale fællesskab (jf. afsnit 5.2.1.3), så giver hun nu udtryk for, at hun har en vilje til at forsøge at arbejde med sig selv og sin angst;

jeg tror også, at det er det, jeg sådan har lært igennem årene, at det nytter ikke noget bare og gå hjem og sove, og bare lade livet køre (...) man kan snakke om det igen og igen, men hvis man er angst for, at man ikke kan komme ud af det, skal man også gøre noget, eller det er dét, der rykker dig mest. (Kia:690-693).

Kia udtrykker her, hvordan hun i dag har en ny forståelse af sig selv som ansvarlig for udfaldet af sit liv. Hun oplever at have udviklet sig fra at være passiv og 'bare lade livet køre forbi' til at udfordre sig selv, således at hun i dag ikke blot taler om sin sociale angst, men derimod handler på den og gør 'dét, der rykker hende mest'. Hun fortæller i den forbindelse stolt, at hun for nylig tog initiativ til at lære en af de andre piger på idrætslinjen at kende (Kia:727-731), hvilket ud fra Antonovskys teori kan pege på, at hun oplever en styrket grad af håndterbarhed ifm. sin sociale angst, idet hun modsat gymnasietiden nu formår at etablere modstandsressourcer, der netop gør, at hun kan udfordre sin angst. Vi tolker derved, at hun er kommet væk fra den tilstand, hun befandt sig i på gymnasiet, hvor hun 'lod livet køre forbi'. Ud fra Burkitts teori vil denne udvikling øge Kias grad af selvforståelse, idet hun nu deltager i samt bidrager til sin omverden, hvilket hun ikke formåede i gymnasiet (jf. afsnit 5.2.1.3).

Ligesom Kia oplever Lea også, at idræt er en aktivitet, der hjælper hende med at arbejde med sig selv;

Men jeg tænker, der også var den periode, hvor jeg havde det svært også nogen gange socialt sådan i folkeskolen, så havde jeg også bare brug for at komme hjem, fordi dagene i skolen de var også bare hårde socialt ikke? Og så var det jo, at jeg var en lille sød pige, der øvede [gymnastik, red.] øvelser foran spejlet. Øh, så jeg tænker, at det har jo ligesom været min terapi altså, det er jo ligesom, den har været der for mig (Lea:1617-1621).

Lea fortæller her, at hun forstår gymnastik som et terapeutisk redskab, der hjalp hende gennem socialt svære tider i folkeskolen. Lea har dermed gennem længere tid fundet gymnastik som en betydningsfuld aktivitet for hende, idet det er en aktivitet, hvorigennem hun oplever at kunne tage en pause fra alle sine sociale problemer. Ud fra Antonovskys teori kan det udledes, at gymnastik er en ressource, der styrkede Leas oplevelse af håndterbarhed ift. de sociale udfordringer, hun havde i folkeskolen. Således kan det forstås, at Leas mulighed for at dyrke gymnastik på produktionsskolen styrker hendes oplevelse af håndterbarhed over for sine sociale vanskeligheder, idet gymnastikken fungerer som et frirum for hende. Ud fra Burkitts teori kan det endvidere udledes, at Lea oplever gymnastik som en form for terapi, hvorigennem hun kan arbejde med sig selv og udvikle sin selvforståelse, hvorfor gymnastikken kan ses som en meningsfuld aktivitet for hende.

5.3.2.3 At finde det unikke ved sig selv

Lea fortæller, at hun under sin tid på produktionsskolen har fundet ud af, at hun har en passion for at undervise;

det er også noget, der er rigtig fedt på skolen, at de sådan giver lov til, at hvis man gerne vil, så må man gerne prøve at lave en workshop, det gik så ikke så godt første gang. Men øh jeg har undervist nogle torsdage for nogle. Der er (...) sådan noget gratis noget for unge (...) Ja, det er også rigtig god erfaring, så jo noget af det jeg vil sige, jeg har lært, det er at undervise og se om jeg kan finde ud af det (...) det giver jo også sådan blod på tanden (...) Det gør jo også, at jeg har jo altid haft en lille drøm om, at f.eks. at være gymnastiklærer (Lea:1327-1333,1339-1342).

Lea fortæller her, hvordan produktionsskolen har givet hende mulighed for at prøve kræfter med at afholde workshops, hvilket har givet hende 'blod på tanden' ift. at blive gymnastiklærer. Ud fra Burkitts teori udleder vi, at aktiviteter i form af workshops er meningsfulde aktiviteter for Lea, idet hun, ved at få mulighed for at prøve kræfter med at undervise andre, har udviklet en interesse i at blive gymnastiklærer og således har fundet noget unikt ved sig selv. Ifølge Burkitt er et menneskes selvforståelse forankret i det, vi gør, samt spejlingen i andre, hvorfor vi kan forstå produktionsskolen som et sted, hvor Lea har udviklet sin selvforståelse i en positiv retning, idet hun har fået mulighed for at afholde workshops og således engagere sig i sin nyfundne interesse for at undervise andre. Således forstår vi, at Leas spørgsmål om "hvem er jeg", som i hendes gymnasietid blev besvaret med "én, der ikke kan finde ud af skolen mere" (jf. afsnit 5.2.3.3), er blevet erstattet med "én, der er god til at undervise i gymnastik". Det er dog ikke kun ifm. workshops, at Lea får mulighed for at undervise andre. F.eks. har produktionsskolen for nyligt afholdt et arrangement, hvor skolens elever skulle undervise en 4. klasse i gymnastik;

så det var os, der ligesom skulle undervise de der børn, det var jo også sådan skræmmende for mig. Samtidig med jeg også syntes, det var rigtig sjovt at prøve (Lea:1220-1222).

Her giver Lea udtryk for, at det var sjovt at undervise børn, på trods af at hun også oplevede det som 'skræmmende'. Ud fra Antonovskys teori vidner dette om, at Lea oplevede disse dage som en udfordring, der var værd at engagere sig i, hvorfor hun har en oplevelse af meningsfuldhed ifm. at

undervise. Endvidere forstår vi, at Lea får styrket sin håndterbarhed ved at få lov til at afholde workshops samt undervise mindre børn, idet hun herigennem får mulighed for at udvikle sine kompetencer inden for gymnastikundervisning og således kan tilegne sig ressourcer ifm. hendes fremtidsplaner om at blive gymnastiklærer.

My har ligeledes gennemgået en udvikling i sin selvforståelse, hvilket kommer til udtryk, da vi spørger ind til, hvad der gør hende glad;

det gør min kæreste. Og det gør idrætten. Flere forskellige grene af idræt gør mig glad. Det gør mig rigtig glad og føle, jeg opnår noget, altså jeg er rigtig god sådan til at være flyttet hjemmefra ift. at være ansvarlig og med deadlines på regningen og lægge budget og sådan noget. Altså jeg er rigtig organiseret på det punkt. Så også og føle at jeg ligesom kan noget, som jeg nok ikke følte så meget for to år siden. Det gør mig rigtig glad og rejse. Det gør mig rigtig glad og se min familie få det bedre og alle de ting. (My:801-806).

My fortæller her, at hun i dag oplever at være god til mange ting, hvilket hun ikke følte, at hun var for to år siden. Ud fra Burkitts teori forstår vi, at My har udviklet en mere positiv selvforståelse, idet hun er gået fra at forstå sig selv som “én, der ikke kan noget”, til at forstå sig selv som “én, der er god til at være flyttet hjemmefra, økonomisk ansvarlig og god til organisering”. Det kan således udledes, at My gennem de sidste to år har fundet frem til, at hun besidder nogle evner og således har fundet noget unikt ved sig selv. Denne positive udvikling i Mys selvforståelse forstår vi som et resultat af, at hun er gået fra en tid i gymnasiet præget af bekymringer vedr. sit faglige niveau og sygdom i sin familie (jf. afsnit 5.2.1.2 og 5.2.3.2) til en tid på produktionsskolen, hvor hun oplever glæde ved mange ting, i og med at hendes familie har fået det bedre, og at hun kan engagere sig i forskellige grene af idræt. Vi forstår derfor, at produktionsskolen har været med til at understøtte Mys positive udvikling af sin selvforståelse, idet hun har fået mulighed for at dyrke sin interesse for idræt, og således har kunnet finde sig selv gennem en meningsfuld aktivitet.

5.3.2.4 En ny indstilling til livet

I følgende samtale ses det, at My udtrykker, at hun, siden hun forlod gymnasiet, oplever en ny indstilling til sit liv;

My: Jeg tror, jeg er en hel del gladere og en hel del mere positiv. Og så har jeg jo bare fået det der helt andet syn på livet og på mig selv (...) jeg har brug for og gøre noget for mig selv og springe ud i nogle ting, som jeg håber, gør mig glad. Det lægger jeg rigtig stor fokus på og kunne gøre, gå en vej, som jeg tror, gør mig glad.

Interviewer: Ja, når du siger "syn, et helt andet syn på livet", var det dét, du sagde?

My: Ja, det tænker jeg ift. de normer, der er. Altså jeg vil gerne gå min egen vej i stedet for at gå den vej, som samfundet forventes, der bliver gået.

Interviewer: Ja, og hvad er din egen vej så? Hvis man sådan?

My: Altså lige nu er det jo en lidt langsom vej, fordi at jeg jo har brugt de her tre år, som jeg fagligt ikke kan bruge til noget. Men har jo udviklet mig meget personligt. Så min egen vej er jo lidt bare og give mig den tid, jeg har brug for til at finde ud af, hvad jeg vil, og hvor jeg skal hen.

(My:780-792).

My fortæller her, at hun har 'udviklet sig personligt' og har fået 'et helt andet syn på livet og på sig selv'. Hun er fokuseret på dét, der gør hende glad, frem for hvad samfundet forventer af hende. Ud fra Rosas teori kan vi forstå, at My under sin tid på produktionsskolen har udviklet en anden indstilling til livet, hvorfor hun således ikke længere er interesseret i det, hun *bør*, men i stedet det, hun har *lyst* til. Hun beskriver ligeledes, hvordan hun har fokus på at tage sig tid til at 'finde sin egen vej' i livet, hvorfor hun søger at løsrive sig fra konkurrencesamfundets tidspres, og således vil hun ikke længere skynde sig. Vi kan med Rosas teori forstå My's ændrede 'syn på livet' som en indstilling, der har hjulpet hende væk fra den tilstand af fremmedgørelse, hun befandt sig i på gymnasiet (jf. afsnit 5.2.3.6). Samtidig ser vi dog, at My oplever, at 'det er en lidt langsom vej', hun er gået, og således forstår vi, at hun ikke helt kan frigøre sig samfundets baggrunds-overbevisninger, som her omhandler Rosas pointe om, at tid er et råmateriale, der skal opfattes som en kostbar ressource, den enkelte må udnytte på bedste vis (jf. afsnit 4.1.2.1). Vi forstår dermed, at My oplever ikke at have udnyttet sin tid optimalt, idet hun fortæller, at hun 'fagligt ikke kan bruge de sidste tre år til noget'. Ovenstående samtale vidner også om, at My, ligesom Kia og Lea (jf. afsnit 5.3.2.2 og 5.3.2.3), har fået mulighed for at kunne reflektere over, hvem hun ønsker at være

nu og ikke mindst på længere sigt. Hvor Kia ønsker at arbejde med sin sociale angst, og Lea har fået en fremtidsdrøm om at blive gymnastiklærer, har My udviklet en ny livsindstilling, og hendes fremtidsdrøm handler således om 'at gøre noget for sig selv' og 'springe ud i nogle ting', der gør hende glad. Ud fra Burkitts pointe om, at mennesket grundlæggende oplever at være i en flydende og omskiftelig proces, hvor den enkelte oplever at kunne blive noget andet i dennes fremtid (jf. afsnit 4.3.3), forstår vi, at forløbet på produktionsskolen har igangsat en positiv proces hos alle pigerne, ift. hvem de gerne vil være, og hvor de gerne vil hen. De tre piger er således begyndt at udvikle nogle positive fremtidsdrømme, hvad end det er at finde sin egen vej, være gymnastiklærer eller være socialt frigjort.

5.3.2.5 *Opsummering: Idræt - en meningsfuld aktivitet*

Det er blevet analyseret, at pigerne er gået fra en tid i gymnasiet, hvor de beskæftigede sig med fag, de *burde*, til i dag på produktionsskolen at dyrke idræt af *lyst*, hvorfor de på produktionsskolen bevæger sig væk fra den fremmedgjorte tilstand, de befandt sig i under deres tid i gymnasiet. Pigerne oplever idrætten som en meningsfuld aktivitet, der kan give dem et tiltrængt frirum, hvorigennem de kan arbejde med deres problemer samt udvikle deres selvforståelse. For Kia og Lea gælder det, at de gennem idrætsaktiviteterne endvidere har fået styrket deres oplevelse af håndterbarhed. Dette fordi Kia oplever at kunne udfordre sin sociale angst og dermed nærmer sig det frihedsimperativ, hun ikke kunne indfri i gymnasiet, omend hun stadig kæmper med følelser af utilstrækkelighed. For Lea gælder det, at hun oplever at udvikle ressourcer til at imødekomme sin drøm om at blive gymnastiklærer, hvilket afstedkommer en oplevelse af meningsfuldhed, da undervisning er en udfordring, hun finder det værd at engagere sig i. Det blev vist, at Mys familie er i bedring, hvilket fritager hende en stressor, som hun var underlagt i gymnasiet. Hun har desuden udviklet en ny indstilling til livet, hvor hun ikke vil lade sig kue af samfundets sociale acceleration, men i stedet forfølge det, hun har *lyst* til, ud fra en tidsramme, der passer hende. Endelig blev det tolket, at forløbet på produktionsskolen har igangsat en positiv proces for de tre piger, som alle oplever at have udviklet fremtidsdrømme om, hvem de gerne vil være, og hvor de gerne vil hen.

5.3.3 **En pause fra hamsterhjulet - at træde ud og ind igen**

I indeværende afsnit vil der blive sat fokus på, at produktionsskolen har givet pigerne en mulighed for at tage en pause fra boglige fag, hvilket pigerne oplever har påvirket deres liv på forskellig vis.

5.3.3.1 At tage en pause fra de boglige fag

My udtrykker ambivalente følelser for hendes pause fra de boglige fag;

Altså selvom de tre år, jeg har brugt nu, ikke er, altså ikke har været spildt, så er jeg jo ikke, så kan jeg ikke bruge det til så meget. Altså jeg dyrker idræt for interessens skyld, og jeg har papirer på mit 1.g. men det kommer jeg bare ikke særlig langt med. Så jeg ville jo have været nået en hel del længere, hvis jeg havde gået i 3.g nu og snart var færdig, og kunne bruge det til noget. Eller hvis jeg slet ikke var startet i gymnasiet, og så havde været ekstremt målrettet for, hvad jeg skulle, ja så ville jeg være nået længere. Så nu må der gerne ske en hel masse. (My:447-453).

My udtrykker her, at hun har fået et udbytte af at gå på produktionsskolen, da hendes forløb på skolen ikke har været 'spildt', men idet hun fortæller, at hun dyrker idræt for 'interessens skyld', forstår vi, at hun ser det som en hobby, der ikke kan bringe hende konkurrencedygtighed. Ud fra Pedersens teori om, at det ideelle menneske i konkurrencestaten er det nyttemaksimerende individ (jf. afsnit 4.1.1.2), forstår vi Mys udtalelse som udtryk for, at hun ved at dyrke idræt for interessens skyld ikke realiserer egen nytteværdi. Således forstår vi, at My vurderer sit forløb på produktionsskolen som ubrugeligt ift. konkurrencesamfundets krav om faglighed, idet hun ikke opnår boglige kompetencer og derfor 'ikke kan bruge det til så meget'. Ud fra Rosas teori forstår vi, at My i dette citat, ligesom i ovenstående afsnit (jf. afsnit 5.3.2.4), taler om, at hun kæmper med en følelse af at være kommet bagud ift. den sociale acceleration, idet hun ville være kommet 'en hel del længere', hvis hun var blevet i gymnasiet. Endvidere forstår vi ud fra Katznelsons teori, at Mys bekymringer forstærkes af, at hun ikke oplever at kunne leve op til kravet om, at unge skal have en målrettet plan for deres fremtid.

My giver dog også udtryk for, at produktionsskolen er årsagen til, at hun nu har fået mod på at påbegynde en ny uddannelse efter sommerferien;

Altså jeg var heller ikke startet på EUD efter sommerferien, hvis ikke jeg havde gået her. Så tror jeg aldrig, jeg var kommet videre sådan med skole. Så havde jeg nok fået mig et fuldtidsarbejde eller noget, så det. Og det oplever jeg bare fra rigtig mange mennesker, at de har været ude i nogle problemer, som har forhindret dem ift. skole, og så kommer de ligesom, altså man kan vel godt kalde det en eller anden afvæjning på en eller anden måde, men man får ligesom en åbenbaring

eller en anden indstilling, når man går her (...) Så det synes jeg, det er noget af det, man lærer.

Man lærer og komme på rette vej. (My:727-736).

My udtrykker her, at produktionsskolen fungerer som en slags 'afvænnning', der har hjulpet hende til at komme 'på rette vej'. Ud fra Rosas teori forstår vi, at My opfatter produktionsskolen som et sted, der har givet hende mulighed for at træde ud af dét hamsterhjul, som fremmedgjorde hende fra sig selv i gymnasiet (jf. afsnit 5.2.3.6). Vi forstår således, at produktionsskolen har givet My mulighed for en deceleration, som ifølge Rosa er en tilbagetrækning fra den sociale acceleration (jf. afsnit 4.1.2.4), hvilket kan have medført, at hun har kunnet udvikle sin selvforståelse, som har bragt hende en 'åbenbaring' og 'anden indstilling' til sin tilværelse. Hun udtrykker, at hun 'aldrig var kommet videre med skolen, hvis ikke hun havde gået her', og således forstår vi, at Mys forløb på produktionsskolen har gjort hende klar til at træde ind i hamsterhjulet igen, hvorfor hun nu vil påbegynde en EUD-uddannelse. Således forstår vi, at My har ambivalente følelser vedr. sit forløb på produktionsskolen, idet hun på én og samme tid oplever at være kommet bagud ift. den sociale acceleration ved at træde ud af hamsterhjulet, men at selvsamme deceleration har givet hende mod på at træde ind i hamsterhjulet på ny. På den måde har My en oplevelse af, at produktionsskolen på nuværende tidspunkt har forværret hendes konkurrenceevne, idet hun ikke har opnået boglige kompetencer ved at gå på skolen, men samtidig har skolen forbedret hendes konkurrenceevne på længere sigt, idet hun planlægger at tage en uddannelse, hvilken hun forinden tiden på produktionsskolen ikke turde håbe på.

Kia oplever også, at produktionsskolen har givet hende et tiltrængt afbræk fra de boglige krav på gymnasiet og HF;

jeg sådan føler, at man får lov til at arbejde med sig selv, end f.eks. hvis man skulle starte lige hårdt igen på HF, så ville det igen være meget forvirrende (...) Og f.eks. på gymnasiet og HF og sådan noget, så er det jo også meget sådan, at du er der også for at være social, men det er også din fremtid, der hænger sådan over dig. Og du skal også lige have den i bagtankerne, og du skal lave alle dine lektier, få gode karakterer, hvis du gerne vil videre på din drømme-linje, ja og sådan noget. Så der føler jeg rigtig, at det bare er stressende, og man får ikke den mulighed, som man gør her [på produktionsskolen, red.], som er at arbejde med sig selv. (Kia:566-577).

Kia fortæller her, at hun ville finde det forvirrende at skulle starte op på en HF igen, idet hendes fremtid ville 'hænge over hende'. Hun oplever, at hendes forløb på produktionsskolen giver hende tid til 'at arbejde med sig selv' uden at skulle bekymre sig om fremtiden. Ud fra Rosas teori forstår vi, at Kia oplever produktionsskolen som et sted, hvor hun kan træde ud af hamsterhjulet, og endelig få tid til at prioritere områder i hendes liv, som hun gerne vil arbejde med. Vi kan således forstå, at Kia på produktionsskolen forsøger at bevæge sig væk fra den fremmedgørende tilstand, hun befandt sig i på HF og gymnasiet, hvor hun beskæftigede sig med alt det, hun burde, i form af 'lektier', 'gode karakterer' og fremtidens 'drømme-linje', hvilket stod i vejen for, at hun 'kunne arbejde med sig selv' og således udvikle sin selvforståelse.

5.3.3.2 *At kunne håndtere fremtidens udfordringer*

Kia er fast besluttet på, at hun vil blive på skolen, på trods af at hendes mor vil have hende tilbage på en gymnasial uddannelse;

så var hun [min mor, red.] sådan lidt, efter sommer skal du så i gang igen, og så for første gang så turde jeg at sige, at jeg ligesom føler, at det nok ville være bedst, hvis jeg gik her lidt mere for at arbejde med mig selv, end at skulle starte igen på noget, og så det skulle ende sådan igen.

(Kia:370-373).

Kia fortæller her, at hun ønsker at fortsætte sit arbejde med sig selv på produktionsskolen, og at hun derfor har sagt fra over for sin mor, idet hun frygter, at det vil ende som sidst, såfremt hun påbegynder en gymnasial uddannelse igen. Ud fra Rosas teori forstår vi, at Kia oplever, at hun ikke på nuværende tidspunkt kan træde tilbage i hamsterhjulet, hvorfor hun gennem en tilsigtet deceleration vælger at arbejde med sig selv, således at hun på længere sigt kan starte på en uddannelse (Kia:543-544). Ud fra Antonovskys teori forstår vi, at Kia oplever, at hun ikke på nuværende tidspunkt har de nødvendige ressourcer til at kunne varetage en uddannelse, hvorfor hendes oplevelse af håndterbarhed over for uddannelse og boglige krav fortsat er svag. Dog ser vi, at Kia nu til forskel fra tidligere (jf. afsnit 5.2.3.1) er begyndt at modsætte sig sin mors opfordringer om, at Kia skal få sig en gymnasial uddannelse hurtigst muligt, hvorfor vi forstår, at hun nu har udviklet modstandsressourcer over for sin mors sociale pres. Således tolker vi, at Kia har opnået en større kontrol over sit liv, idet hun følger egne behov og ønsker frem for sin mors krav og forventninger til hende.

Ligesom Kia har Lea heller ikke en plan for, hvad der skal ske efter hendes tid på produktionsskolen. Lea drømmer om at uddanne sig inden for idræt, men samtidig overvejer hun at få forlænget sit forløb på produktionsskolen, skønt hun allerede har gået der i den normerede tidsperiode (Lea:1681-1688). Hun fortæller, at hun bekymrer sig om sin fremtid, og at hun er bange for, at hun aldrig får sig en uddannelse;

min far er jo lidt af et skræmmebillede, fordi at han jo ikke ligefrem, altså jo han har faktisk taget en uddannelse og så alligevel er endt med at være taxachauffør, og det er sådan lidt. Man kan sige, også fordi jeg minder om ham, han har også ADHD ikke? Så der er jeg jo også sådan "arghh får jeg hans skæbne?" Så ja, det skræmmer mig lidt. (Lea:1553-1557).

Lea fortæller her, hvordan hendes far ikke har formået at bruge sin uddannelse, hvilket hun tilskriver hans ADHD. Ud fra Burkitts teori ses det, at Lea spejler sig i sin far og opfatter ham som et 'skræmmebillede' ift. 'egen skæbne', da hun oplever, at hun 'minder om ham', grundet deres fælles diagnose, og derfor er nervøs for ligeledes at 'ende' i et uønsket job. Leas far bliver således medforfatter i hendes liv, idet de begrænsninger, hun oplever faren har, er med til at forme hendes bekymringer over for sin fremtidige karriere. Særligt interessant er det, at Lea igen anvender det, Johnsen og Christiansen kalder for det diagnostiske sprog som et hverdagsligt sprog, til at forstå sit fremtidige liv med. Som det er blevet vist tidligere i analysen, oplever Lea sine diagnoser som en central årsag til hendes vanskeligheder i sin gymnasietid (jf. afsnit 5.2.1.1 og 5.2.2.3) samt som en central årsag til hendes fortsatte psykiske og sociale vanskeligheder på produktionsskolen (jf. afsnit 5.3.1.3 og 5.3.1.4), og også her bliver de atter et centralt tema, når hun taler om sin fremtid. Der tegner sig således et billede af, at Lea hele tiden bruger det diagnostiske sprog til at komme frem til en forståelse af sig selv, og særpræget for ovenstående citat er, at hun her anvender sproget til at skabe en forståelse af sit fremtidige liv. Ud fra Antonovskys teori forstås det, at Leas bekymringer overfor fremtidens udfordringer er et udtryk for, at hun på grund af sine diagnoser føler sig som et offer for omstændighederne, hvorfor det udledes, at hun har en svag oplevelse af håndterbarhed overfor fremtidige stressorer.

Modsat Lea og Kia har My en tillid til, at hun kan håndtere fremtidige udfordringer. My fortæller, at hun skal flytte hen over sommeren, idet den EUD-uddannelse, hun er søgt ind på, ligger langt væk fra hendes nuværende bopæl;

lige nu, der ved jeg faktisk ikke helt, altså hvad jeg skal gøre af mig selv, eller jeg tror, jeg tager tingene lidt, som det kommer. Fordi lige nu står jeg i et kæmpe rod, ift. hvis jeg skal flytte, så skal jeg jo finde ud af det med studie og med job og med arbejde, allerede inden jeg flytter derover.

(My:425-428).

My udtrykker her, at hendes liv pt. er 'et kæmpe rod', fordi hun skal tænke på både flytning, job og nyt studie, men at hun må 'tage tingene, som de kommer'. Denne indstilling til sine fremtidige udfordringer kan ud fra Antonovskys teori forstås som udtryk for, at My har en tillid til, at fremtidige stressorer er noget, hun vil have ressourcer til at kunne mestre, hvorfor vi forstår, at My har en stærk oplevelse af håndterbarhed.

5.3.3.3 Opsummering: En pause fra hamsterhjulet - at træde ud og ind igen

Det blev tolket, at Mys og Kias forløb på produktionsskolen har fungeret som en deceleration for dem begge. For My har det betydet, at hun på den ene side oplever, at hendes konkurrenceevne er blevet svækket, idet hun ikke har opnået boglige kompetencer, men på den anden side har fraværet af boglige fag givet hende mod på at starte på en EUD og dermed træde tilbage i hamsterhjulet igen. Kia oplever, at fraværet af boglige krav har givet hende mulighed for at arbejde med sig selv, hvilket hun håber på længere sigt vil give hende mod på at træde tilbage i hamsterhjulet. Endvidere blev det analyseret, at Lea spejler sig i sin far, som har den samme diagnose som hende, hvorfor hun bekymrer sig for at ende i et uønsket job, ligesom ham. Således blev det pointeret, at Leas selvforståelse fortsat centrerer sig i hendes diagnoser, hvad end det er ifm. hendes tid på gymnasiet, produktionsskolen eller hendes fremtidige liv. Det blev vist, at mens Mys oplevelse af håndterbarhed over for fremtidige stressorer er stærk, så er både Kias og Leas fortsat svag, idet de på nuværende tidspunkt ikke oplever at besidde de nødvendige ressourcer til at være konkurrencedygtige i en uddannelsesmæssig kontekst.

5.3.4 Samlet opsummering: Tiden på produktionsskole

I ovenstående analyseafsnit er vi kommet frem til en forståelse af, at 1) *det stærke sociale sammenhold* 2) *idrætten* og 3) *pausen fra hamsterhjulet* har præget pigernes mentale trivsel på produktionsskolen på forskellig vis. Samlet set forstår vi, at Mys mentale trivsel er blevet styrket på produktionsskolen, idet hun gennem forløbet har fået et nyt syn på sit liv og sig selv og således vil søge det, der gør hende glad i sit eget tempo. Kia har fortsat psykiske og sociale vanskeligheder, men er gennem forløbet begyndt at arbejde med sig selv og udfordre sin sociale angst, hvorfor hendes mentale trivsel er i en positiv udvikling. Sluttelig forstår vi, at Leas mentale trivsel ikke synes at have ændret sig væsentligt under hendes produktionsskoleforløb, idet hun fortsat kæmper med de samme psykiske og sociale problemer, som hun gjorde i gymnasiet.

6 Diskussion

Idet vi har foretaget et kvalitativt studie, forankret i den filosofiske hermeneutik, af de tre pigers oplevelser på hhv. gymnasiet og produktionsskolen, forstår vi, at vores fortolkning er én udlægning af sandheden, hvorfor vi ikke er kommet frem til en endegyldig sandhed af pigernes oplevelser. Vi finder det derfor relevant at diskutere, hvad vores tolkning af de tre pigers fortællinger kan bidrage med til den eksisterende forskning i unges mistrivsel på uddannelser, ligesom vi vil diskutere, hvilke studier der kunne være relevante at foretage i forlængelse af vores eget.

6.1 Hvordan kan pigernes oplevelser bidrage til problematikken vedr. unge, der mistrives på uddannelserne?

Vi har i specialet undersøgt tre pigers fortællinger vedr. deres tid på hhv. gymnasiet og produktionsskolen, hvilket skulle bringe os en viden, der kunne bidrage til den eksisterende forskning, vi skitserede i problemfeltet. Vi finder det derfor relevant i det følgende at reflektere over vores resultatets udsagnskraft i forbindelse med, *hvorfor* unge mistrives på uddannelserne, samt *hvordan* produktionsskolen hjælper sårbare unge til at få det bedre.

Vi er klar over, at pigernes fortællinger om deres gymnasietid er sket i et retrospektivt perspektiv, hvorfor pigernes historier er baseret på hukommelse og derfor kan være gengivet med forglemmelser. Omvendt forstår vi pigernes oplevelser af deres tid på produktionsskolen som værende baseret på fortællinger om noget, der foregår i nutiden, hvorfor vi forstår, at vi i vores undersøgelse som udgangspunkt kan sige mere om produktionsskolen end gymnasiet. Vi forstår endvidere, at pigerne kan ses som repræsentanter for unge, der mistrives på ungdomsuddannelserne, dog på en særlig vis, idet de alle har psykisk sygdom tæt inde på livet, der for nogle af pigerne også har medført sociale vanskeligheder. Endvidere repræsenterer pigerne en gruppe af unge, der er mere kreativt orienteret, og således har svært ved at finde en interesse for de boglige fag i gymnasiet. Særligt ser vi, at pigerne havde en oplevelse af gymnasiets fællesskab som værende ekskluderende over for dem, idet døren til fællesskabet i gymnasiet ikke stod åben for dem, fordi de fagligt såvel som socialt ikke kunne præstere på niveau med de andre. Pigerne repræsenterer således en særlig gruppe af unge, hvorfor det kan tænkes, at andre sårbare unge kan have andre oplevelser og forståelser af, hvorfor de mistrives i gymnasiet. Det kunne f.eks. sagtens tænkes, at andre unge har større interesse i gymnasiets fag og således ikke har den samme oplevelse af boglige fag, som

bestående af krav de hellere ville være foruden. Det kunne også sagtens tænkes, at andre unge har en anden og mere positiv oplevelse af fællesskabet i gymnasiet, og vi er således klar over, at nogle af de forhold i gymnasiet, der var med til at skabe mistrivsel for de tre piger, kan være forhold, som andre unge trives under. Selvom de tre piger repræsenterer en særlig gruppe af unge i mistrivsel, og vi dermed ikke kan konkludere noget om, hvilke generelle forhold på gymnasierne, der er med til at skabe mistrivsel blandt unge, så mener vi dog, at vi på baggrund af vores analyse af pigernes oplevelser kan udlede, at vi ser nogle tendenser, der handler om, at gymnasiet kan ses som et konkurrencepræget miljø, hvor fokus er rettet mod udviklingen af de unges boglige kompetencer, og hvor der ikke er tilstrækkeligt med støttende ressourcer for sårbare unge.

I kontrast hertil ser vi nogle indsatser på produktionsskolen, der har været særligt givende for de tre pigers mentale trivsel. Vi ser, at produktionsskolens aktiviteter ikke har til hensigt at vurdere kvaliteten af pigernes præstationsevne fagligt såvel som socialt, men derimod bærer produktionsskolens aktiviteter præg af, at der ikke er nogen rigtig eller forkert måde at gøre aktiviteterne på, hvorfor pigerne ikke på samme måde, som det var tilfældet i gymnasiet, er optaget af at skulle præstere rigtigt. Således er pigerne nu fritaget fra at modtage karakterer som bedømmelsesform for deres indsats og formåen, og succeskriteriet på produktionsskolen er i stedet, at den enkelte møder stabilt op og deltager efter bedste evne. Pigerne har således på produktionsskolen ikke været udsat for samme sorteringsmekanisme som i gymnasiet, idet de på produktionsskolen ikke har skullet leve op til nogle fastlagte standarder, der definerer, hvorvidt den enkelte er god eller dårlig til den givne aktivitet. Fællesskabet er tværtimod baseret på en forståelse af, at alle er lige vigtige bidragsydere, og således står døren til fællesskabet på produktionsskolen åben for pigerne, uanset deres forskellige forudsætninger for deltagelse i aktiviteten. Dermed har de fra start af været en del af fællesskabet og har ikke skullet kæmpe samme kamp som i gymnasiet for at blive lukket ind. Pigerne har endvidere på produktionsskolen haft mulighed for at søge støtte hos lærere og mentorer, hvilket ikke var tilfældet på gymnasiet, hvor de derimod følte sig afvist og svigtet af lærerne. Vi ser således, på baggrund af pigernes oplevelser, nogle initiativer på produktionsskolen, der har vist sig at være særligt gavnlige for sårbare unge; kollektive aktiviteter, socialt sammenhold, inkluderende fællesskab, støttende voksenroller, kreative fag, pusterum fra de boglige fag og karaktergivning samt fokus på samarbejde eleverne imellem frem for indbyrdes konkurrence.

Med problematikken vedr. unge, der mistrives på ungdomsuddannelserne, in mente, ser vi derved, at vi på samfundsplan har brug for institutioner, som f.eks. produktionsskoler, der kan støtte de

unge til en bedre mental trivsel, samt støtte dem i, hvad de på længere sigt vil med deres liv, gennem sociale og meningsfulde aktiviteter samt støttende voksenroller. Vi ser dog, at vores undersøgelse ikke kun kan bidrage med en forståelse af, at unge, der mistrives, kan have gavn af et forløb på en produktionsskole. Hvis vi skal imødekomme det stigende antal af unge, der mistrives på uddannelserne i dag, så ser vi et relevant spørgsmål i, hvordan vi kan bruge vores viden om produktionsskolen produktivt på andre uddannelser? Kunne det tænkes, at man kunne overføre nogle af produktionsskolens indsatser og værdier til andre uddannelser, hvor der går unge, der mistrives? Kunne man f.eks. finde ressourcer til at støtte sårbare unge på de gymnasiale uddannelser i form af mentorordninger, som kan bidrage med personlig og mental støtte til elever, der mistrives? Kunne man indtænke det sociale sammenhold, der fordres på produktionsskolerne, på de gymnasiale uddannelser, ved f.eks. at have fokus på mere kollektive indsatser og sociale aktiviteter i undervisningen? Kunne UU-vejledningen f.eks. tage mere udgangspunkt i den enkeltes behov, interesser og kompetencer, så kreativt orienterede elever eller elever, der ikke ser sig selv som bogligt anlagte, vejledes i en bredere vifte af uddannelsesmuligheder, således at det kan undgås, at unge mennesker ender på en uddannelse, der ikke matcher deres ønsker? Vi ser således, at vores undersøgelse af tre pigers oplevelser i uddannelsessystemet kan bringe os en forståelse af, hvilke forhold der kan være med til at skabe mistrivsel på de gymnasiale uddannelser, hvordan produktionsskoler kan hjælpe det stigende antal af unge, der mistrives, samt hvordan man kan indtænke flere ressourcer på uddannelsesinstitutionerne og således prøve at imødekomme den stigende mistrivsel blandt unge på ungdomsuddannelserne.

6.2 Forslag til videre forskning

På baggrund af vores analyseresultater og indsamlede empiri har vi i specialegruppen fundet, at der er relevante områder af pigernes liv, som vi med vores valgte metode og teorier ikke har kunnet afdække fyldestgørende. Vi vil derfor i det følgende reflektere over, hvordan man kunne forske videre på området og dermed bidrage til den samlede viden om unge, der mistrives.

6.2.1 De tre pigers sygehistorier

Vi kom i analysen frem til, at alle tre piger er berørte af psykisk sygdom. Vi fandt, at My er den pige, der lader til bedst at kunne begribe de psykiske sygdomme, der præger hendes familieliv, ligesom vi fandt, at det er hende, der synes at trives bedst. For Kia gælder det, at hun er den pige, hvis begribelighed ift. sine psykiske lidelser bliver styrket, ligesom det også er hende, hvis mentale

trivsel er i en positiv udvikling. Endelig fandt vi, at Lea er den pige, hvis begribelighed ift. hendes psykiske lidelser synes svag og uforandret, imens at det også er Leas mentale trivsel, der lader til at være mere eller mindre konstant. Dermed peger vores undersøgelse på to væsentlige tendenser. Den første tendens handler om, at der kan være en sammenhæng mellem udviklingen af en stærk begribelighed og den enkelte piges erfaringer med psykisk sygdom, idet det lader til, at det for My har været lettere at begribe sine søstres sygdomme, end det har været for Kia og Lea at begribe deres egne. Den anden tendens handler om, at oplevelsen af begribelighed ift. de psykiske sygdomme kan have en central betydning for den enkelte piges mulighed for at udvikle sin mentale trivsel. I forlængelse af ovenstående knytter der sig en væsentlig refleksion til, at vi sammenligner de tre piger og deres mulighed for at opleve mental trivsel samt begribelighed ift. de psykiske sygdomme, på trods af at de alle er påvirket af psykisk sygdom på helt forskellig vis. Havde vi haft en anden teoriramme end den valgte, ville vi muligvis kunne favne, om de forskellige diagnosers symptomer er medvirkende til de forskelle, vi ser, især i Kias og Leas udvikling af deres begribelighed og mentale trivsel. Vi ser f.eks., at Kia fortæller, at hun ikke længere føler sig deprimeret, hvorimod Lea fortæller, at hun er i tvivl om, hvorvidt hun fortsat er deprimeret. Spørgsmålet er derfor, om dette kunne være en potentiel forklaring på, hvorfor Kias mentale trivsel er i en positiv udvikling, mens Leas synes at være uforandret? Spørgsmålet bliver derfor også, om Leas dårlige mentale trivsel samt beskedne udbytte af at gå på produktionsskolen er betinget af, at hun potentielt stadig befinder sig i en depressionstilstand? Idet vi finder, at der kan være en sammenhæng mellem begribelighed og mental trivsel, finde vi det interessant at gå dybere ind i, hvem der kan begribe psykisk sygdom, hvad der skal til, førend psykisk sygdom kan begribes, samt hvad der kan stå i vejen for, at den enkelte kan begribe de psykiske sygdomme, der præger dennes liv? Man kunne f.eks. foretage et longitudinelt studie, hvor man følger en gruppe mennesker, som alle er påvirket af psykiske sygdomme, der modtager psykoedukation gennem en periode, som har til hensigt at bringe dem en bedre forståelse af deres sygdomme. Forud for psykoedukationsforløbene kunne man foretage en række dybdegående interviews, hvor der efterfølgende følges op på effekten af interventionen gennem endnu en række dybdegående interviews. Et sådant studie ser vi som yderst relevant for sundhedsvidenskaberne, idet styrkelsen af et menneskets begribelighed lader til at være en central sundhedsfremmende indsats, der kan skabe bedre mental trivsel for de mennesker, der på den ene eller anden måde er påvirket af psykisk sygdom i deres liv.

6.2.2 De tre pigers uddannelseshistorik

Som vi så i præsentationen af de tre piger (jf. afsnit 5.1) har Kia og Lea begge været igennem adskillige afbrudte uddannelsesforløb, inden de startede på produktionsskolen, hvorimod My er gået direkte fra gymnasiet til produktionsskolen. I forlængelse heraf finder vi det interessant, at vi forstår, at My samtidig er den pige, der har haft det største udbytte af sit forløb på produktionsskolen sammenlignet med de to andre. Vi i specialegruppen har dermed en forestilling om, at der kan være en sammenhæng mellem dét at have en lang række uafsluttede uddannelsesforløb bag sig og mistrivsel, da vi har en formodning om, at dét ikke at gennemføre en påbegyndt uddannelse kan være forbundet med en følelse af nederlag og skam. Et centralt spørgsmål er derfor, hvilken betydning pigernes uddannelseshistorik har haft for deres mentale trivsel såvel som for deres udbytte af deres produktionsskoleforløb. Men eftersom vi blev overraskede over to af pigernes komplicerede uddannelsesforløb, og vi dermed i interviewsituationen ikke var rustede til at spørge dybere ind til disse, kan vi i indeværende speciale ikke svare fyldestgørende på ovenstående spørgsmål. Derfor finder vi det i specialegruppen relevant, at der bliver foretaget yderligere studier, der har til hensigt at undersøge forholdet mellem afbrudte ungdomsuddannelser og unges mistrivsel nærmere. F.eks. kunne man undersøge det potentielle forhold mellem unges uddannelseshistorik og deres mentale trivsel gennem komparative studier, hvor man sammenligner den mentale trivsel hos to forskellige grupper, hvoraf den ene gruppe har et langt og kompliceret uddannelsesforløb bag sig, imens den anden gruppe har haft et mere simpelt uddannelsesforløb. Man kunne også lave et surveystudie, hvor man gennem en løbende spørgeskemaundersøgelse kigger på, om der er en sammenhæng mellem, hvor mange gange unge dropper ud af en uddannelse og udviklingen af deres mentale trivsel.

6.2.3 Hvad med fremtiden?

Et sidste område, som kunne være interessant at undersøge nærmere omhandler vores tolkning af, at produktionsskolens aktiviteter og sociale sammenhold har sat pigerne i en positiv proces, der bevirker, at de alle har udviklet fremtidsdrømme samt har reflekteret over, hvem de ønsker at være på længere sigt. Idet vi forstår, at vi blot har haft en begrænset adgang til pigernes livsverden, dette både ift. deres fortid, men naturligvis også ift. deres fremtid, kunne det være interessant at få indblik i, hvad der sker for pigerne på længere sigt. Det kunne derfor være nyttigt at foretage et longitudinelt studie, hvor vi kunne få mulighed for at følge pigerne gennem en længerevarende periode, idet vi herigennem kunne få et nuanceret syn på pigernes udbytte af deres

produktionsskoleforløb og således ville kunne vurdere langtidseffekterne heraf. Vi i specialegruppen er således bl.a. nysgerrige på, om den positive udvikling af pigernes mentale trivsel vil fortsætte, stagnere eller bevæge sig i den modsatte retning efter endt produktionsskoleforløb. Vi er også nysgerrige på, om produktionsskoleforløbet, for særligt to af pigerne, vil medføre, om de på længere sigt er i stand til at bryde deres kaotiske uddannelsesmønstre og således formår at påbegynde og færdiggøre en uddannelse, og endelig er vi også nysgerrige på, om den sidste pige, der har søgt ind på en EUD, vil gennemføre denne uddannelse.

7 Konklusion

I nærværende undersøgelse er vi kommet frem til en forståelse af, at de tre pigers mentale trivsel i deres gymnasietid blev påvirket negativt af faglige, psykiske og evt. sociale vanskeligheder. Således fandt vi, at de tre piger oplevede gymnasiets faglige niveau som uopnåeligt højt, hvorfor de alle havde en svag oplevelse af håndterbarhed ift. at kunne imødekomme de faglige krav. Pigernes lave- og dumpekarakterer bragte dem endvidere en svag oplevelse af meningsfuldhed ift. at føle sig engageret i deres skolegang, idet de oplevede, at deres faglige indsats ikke resulterede i de høje karakterer, de ønskede sig. Endelig medførte de lave karakterer en negativ selvforståelse hos pigerne, idet de brugte karaktererne som en respons, der fik dem til at føle sig forkerte, dumme og bagud. Vi fandt, at pigerne valgte at påbegynde gymnasiet, idet de forstod, at det er den mest selvfølgelige og prestigefyldte vej, der kan sikre dem en succesfuld fremtid, men derudover vidste de ikke, hvad de reelt gik ind til. Pigerne beskæftigede sig således med fag, de ikke interesserede sig for, både fordi de ikke vidste, hvad deres studieforløb ville indebære, samtidig med at de havde deres interesser og kompetencer inden for det kreative felt. Således oplevede pigerne den faglige indsats som pligtbetonet, hvilket ledte til, at de følte sig fremmedgjorte fra sig selv. Hertil kom, at de tre piger oplevede at være underlagt nogle strukturelle vilkår i gymnasiet, som var med til at forværre deres vanskeligheder med at imødekomme de faglige krav, idet den ene pige som konsekvens af et skoleskift kom fagligt bagud, mens de to andre piger havde for meget fravær, hvorfor den ene skulle op i fuld pensum eller gå 1.g. om, og den anden blev udmeldt af skolen. I vores undersøgelse fandt vi endvidere, at de tre piger alle var berørte af psykisk sygdom under deres tid i gymnasiet, idet én havde psykisk sygdom i nærmeste familie, og to selv var diagnosticeret. Vi fandt, at de to piger, der var diagnosticeret, havde en svag oplevelse af begribelighed vedrørende deres lidelser. Diagnoserne afstedkom yderligere sociale vanskeligheder for dem begge, idet de var ufrie og besværet i deres sociale færden, hvilket medførte følelser af utilstrækkelighed. Endvidere oplevede de to piger at mangle støtte fra gymnasiets lærere, hvilket yderligere svækkede deres oplevelse af håndterbarhed ift. deres psykiske samt sociale vanskeligheder. Omvendt oplevede den pige, der ikke selv var diagnosticeret, ikke sociale vanskeligheder, og var endvidere bedre i stand til at begribe, finde mening i og håndtere de stressorer, som psykisk sygdom i familien havde underlagt hende. Således fandt vi, at de to piger, der selv var diagnosticeret med psykisk sygdom, havde en dårligere mental trivsel end den pige, der havde psykisk sygdom i familien. Dermed fandt vi, at de tre pigers tid i gymnasiet var præget af

særlige livsomstændigheder, der bevirkede, at de generelt ikke havde overskud til at imødekomme de faglige krav og forventninger, der var til dem.

På baggrund af ovenstående kan vi således konkludere, at pigerne oplevede faglige, psykiske og evt. sociale vanskeligheder under deres tid i gymnasiet, hvilket medførte en dårlig mental trivsel hos alle pigerne. Pigenes mistrivsel ledte til, at de havde en oplevelse af ikke at kunne leve op til eller finde interesse i de krav og forventninger, som de oplevede, der var til dem i gymnasiet, hvorfor de til sidst valgte at ophøre deres gymnasiale uddannelse.

I nærværende undersøgelse er vi endvidere kommet frem til en forståelse af, at de tre pigers mentale trivsel påvirkes positivt under deres produktionsskoleforløb, grundet det sociale sammenhold, deres mulighed for at dyrke idræt, samt at de får et pusterum fra boglige krav. Vi fandt således, at pigernes tid på produktionsskolen er præget af en stærk oplevelse af meningsfuldhed, idet de får mulighed for at dyrke deres interesse for idræt og dermed deltager i skolens aktiviteter af lyst frem for pligt, hvorfor de nu, til forskel fra deres tid i gymnasiet, møder stabilt op og engagerer sig i deres skolegang. Vi fandt dermed, at pigerne under deres produktionsskoleforløb bevæger sig væk fra den fremmedgjorte tilstand, de befandt sig i under deres tid i gymnasiet. Vi fandt, at idrætstilbuddet er en social og meningsfuld aktivitet, der påvirker pigernes selvforståelse i en positiv retning. Dette fordi pigerne herigennem får mulighed for at opdage unikke sider ved sig selv og således føler sig gode til noget, ligesom de føler sig som en vigtig og uundværlig del af et socialt fællesskab, hvor alle har en betydningsfuld rolle og er ansvarlige for, at aktiviteterne lykkes.

I vores undersøgelse er vi endvidere kommet frem til, at tiden på produktionsskolen er med til at styrke pigernes oplevelse af håndterbarhed på forskellig vis. Vi fandt således, at alle pigerne, til forskel fra deres gymnasietid, oplever støtte og omsorg fra skolens personale, hvilket bringer dem nogle ressourcer, der muliggør, at pigerne bedre kan håndtere deres psykiske og evt. sociale vanskeligheder. Ligeledes fandt vi, at fraværet af boglige fag samt muligheden for at deltage i sociale og meningsfulde idrætsaktiviteter giver pigerne et unikt frirum, hvor de får mulighed for at arbejde med de psykiske og evt. sociale vanskeligheder, der stod i vejen for, at de kunne fokusere på deres faglige læring i gymnasiet. Omvendt fandt vi også, at to af pigerne udtrykker en bekymring for, hvorvidt personalets støttende rolle, samt pausen fra de boglige fag, har forringet deres evne til at kunne klare samfundets krav efter endt skoleforløb. Vi fandt dog, at forløbet på produktionsskolen har medført, at alle pigerne oplever at have udviklet fremtidsdrømme om, hvem de gerne vil være, og hvor de gerne vil hen, hvad end det handler om fremtidige karriereplaner eller

en mere personlig udvikling. Således fandt vi, at produktionsskolen har været med til at give særligt to af pigerne mod på at komme videre i uddannelsessystemet og livet generelt.

Vi kan dermed konkludere, at pigerne på produktionsskolen oplever et socialt sammenhold, støttende personale, meningsfulde og sociale aktiviteter samt et pusterum fra boglige krav, hvilket har påvirket deres mentale trivsel i en positiv retning, omend på forskellig vis. Vi konkluderer i forlængelse heraf, at den pige, der ikke selv er diagnosticeret, trives bedst, mens det kun er én ud af de to piger, der selv er diagnosticeret, hvis mentale trivsel lader til at være i en positiv udvikling. I den forbindelse blev det vist, at pigernes udvikling af deres mentale trivsel lader til at være betinget af, hvorvidt de kan begribe de psykiske sygdomme, der præger deres liv.

8 Perspektivering

I indeværende speciale fandt vi, at tre pigers mentale trivsel forbedrede sig under deres forløb på en produktionsskole, idet skolen tilbød pigerne en unik mulighed for at tage en pause fra boglige krav, til fordel for at kunne fokusere på deres sociale og/eller psykiske vanskeligheder. I lyset af denne konklusion finder vi det derfor aktuelt at reflektere over et nyt reformudspil fra VKLA-regeringen, der introducerer en ny institutionel ramme for landets produktionsskoler, og i denne forbindelse, hvilken betydning den nye reform kan få for produktionsskoler muligheden for at fremme sårbare unges mentale trivsel fremover.

I Maj 2017 kom undervisningsministeriet med et udspil til en ny reform af de forberedende tilbud til unge op til 25 år, der hverken er i gang med eller har gennemført en ungdomsuddannelse eller er i beskæftigelse (Uvm.dk, 2017). Regeringen ønsker med sin reform at samle de nuværende tilbud til denne gruppe af unge, herunder produktionsskolerne, i én samlet forberedende grunduddannelse. Formålet med reformen er at skabe et mere enkelt og overskueligt forløb for de unge samt at styrke indsatsen over for denne gruppe (ibid.:11), således at regeringen kan realisere sin ambition om, at alle unge skal have sig en ungdomsuddannelse eller opnå tilknytning til arbejdsmarkedet (ibid.:27). Den nye forberedende grunduddannelse er inddelt i tre spor; *den almene grunduddannelse*, *erhvervsgrunduddannelsen* og endelig *produktionsgrunduddannelsen*, der ligesom produktionsskolerne i dag, gennem værkstedsundervisning, er målrettet unge, der har en praktisk læringstilgang, og som måske er i tvivl om deres fremtidsplaner (ibid.:12). Den nye produktionsgrunduddannelse består både af værkstedsundervisning og undervisning i dansk, matematik og it samt obligatoriske eksamener efter hvert modul (ibid.:9). Da reformen endvidere betyder, at hver enkelt linje skal tage udgangspunkt i reel produktion af varer og tjenesteydelser, og som skal være rettet mod de udbudte linjer på EUD og erhverv med gode beskæftigelsesmuligheder (ibid.:13,17), formoder vi, at en linje som idræt ikke længere vil blive udbudt. Krav om boglighed på produktionsskolerne synes yderligere problematisk, når man kigger på opbygningen af produktionsgrunduddannelsen, idet de unge starter med et basismodul, der udelukkende består af boglige fag og ingen værkstedsundervisning (ibid.:31). I analysen så vi, at pigerne var så tyngt socialt og/eller psykisk, at de ikke havde overskud til at fokusere på det faglige. Derfor bliver det også en relevant diskussion, om disse piger overhovedet ville have motivation til at begynde på en produktionsskole, når de først skal gennemføre et forløb, der udelukkende indeholder boglige

aktiviteter, hvor der endvidere er tilknyttet obligatoriske eksamener? Det frirum, vi i analysen har fundet, at produktionsskolen har kunne givet pigerne, synes derfor at være truet af den nye reforms fokus på boglige præstationer og eksamener som bedømmelsesform. Spørgsmålet bliver dermed, om implementeringen af boglige pligtbetonede aktiviteter kommer til at modarbejde de ellers positive aspekter, vi i analysen fandt, at de sociale og meningsfulde aktiviteter har haft for pigernes mentale trivsel? Således mener vi, at reformen er grund til bekymring for, hvorvidt produktionsskolernes nye strukturelle vilkår vil reproducere de kvaler, som skabte problemer for pigernes mentale trivsel under deres tid i gymnasiet.

Vi forstår reformen som udtryk for, at man har valgt at akademisere produktionsskolerne, og det viser, at akademiseringen nu også er trængt ind i en institution, der ellers har været undtaget denne udvikling (Uvm.dk, 2008). Det er en relevant diskussion, om dette i et sundhedsfremmende øjemed er en god udvikling? Det er positivt i den forbindelse, at pigernes optagethed af at mangle boglig konkurrencedygtighed og således komme bagud ift. sine jævnaldrende, bliver imødekommet ved, at de netop får mulighed for at udvikle sig bogligt og samtidig kunne have værkstedsundervisning, som de finder interessant og dermed meningsfuld. Man kunne også forestille sig, at hvis fagene på produktionsskolen er mindre krævende, dvs. hvis pigerne oplever at kunne følge med det faglige niveau og kunne præstere godt, så vil de kunne få sig nogle succesoplevelser under deres tid på produktionsskolen, hvilket vil have en positiv indflydelse på deres selvforståelse og oplevelse af egen konkurrenceevne. Det, der dog stadig forbliver problematisk ved reformen, er, at den er et udtryk for, at boglig konkurrencedygtighed stadig prioriteres til fordel for at udvikle unges sociale færdigheder og psykiske robusthed, som vi på baggrund af vores analyse mener er centrale egenskaber, unge må besidde for at kunne klare sig godt i uddannelsessystemet. Vi bekymrer os om, hvorvidt den unikke mulighed, pigerne fik på produktionsskolen for at kunne træde ud af hamsterhjulets faglige pres og i stedet kunne arbejde med sig selv psykisk samt socialt og dermed give dem mod på at træde tilbage i uddannelsessystemet, bliver udvasket med den nye reform, fordi skolen bliver ændret markant. Ved at akademisere produktionsskolerne skal pigerne igen bruge energi på aktiviteter, de bør, frem for aktiviteter, de har lyst til, og de linjer, de kan gå på, indsnævres således, at kreativt orienterede aktiviteter går til grunde til fordel for beskæftigelsesorienterede aktiviteter. Vi ser dermed en risiko for, at det udbytte, pigerne har fået af deres forløb på produktionsskolen ift. deres mentale trivsel, bliver truet med den nye reform, og spørgsmålet bliver dermed, hvor fremtidens sårbare unge skal finde det pusterum, der kan få dem på fode igen? Således bliver det særlig relevant i den videre diskussion af ungeområdet at overveje, i

hvilken grad akademiseringen af produktionsskolerne vil bidrage til eller forværre regeringens hensigt om at nedbringe antallet af unge, der hverken får taget sig en ungdomsuddannelse eller kommer i beskæftigelse, og især hvad denne udvikling vil få af betydning for det stigende antal af unge, der mistrives på ungdomsuddannelserne i dag?

9 Litteraturliste

9.1 Bøger

Antonovsky, A., 2000: *Helbredets Mysterium*. 1. udgave, 10. oplag. Hans Reitzels Forlag, København.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L., 2015: *Kvalitativ metode - En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. & Pedersen A., 2015: "Diagnoser i Samtiden: En introduktion". I: Brinkmann, S. & Petersen, A. *Diagnoser - Perspektiver, kritik og diskussion*. S. 7-13. 1 udgave, 2. Oplag. Forlaget Klim, Aarhus.

Burkitt, I., 2008: *Social Selves - theories of selves and society*. 2. udgave, 6. oplag. SAGE Forlag.

Gadamer, H. G., 2007: *Sandhed og Metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. 2. udgave. 1. oplag. Academia, Århus.

Hartmut, R., 2014: *Fremmedgørelse og acceleration*. 1. udgave, 3. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Juul, S., 2012: "Hermeneutik". I: Juul, S. & Pedersen, K.B. *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori - en indføring*. S.107-148. 1. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Johansen, R. & Christiansen, M. B, 2015: "Lidelsens billedbog - om diagnoserne som et kulturelt vokabularium for lidelse". I: Brinkmann, S. & Petersen, A. *Diagnoser - Perspektiver, kritik og diskussions*. 271-290. 1 udgave, 2. Oplag. Forlaget Klim, Aarhus.

Katznelson, N., 2009a: "Individualisering og standardisering". I: Illeris, et. al. *Ungdomsliv - mellem individualisering og standardisering*. 1 udgave, 2. Oplag, s. 39-56. Samfundslitteratur, Narayana Press, Gylling.

Katznelson, N., 2009b: "Unge og uddannelse". I: Illeris, et. al. *Ungdomsliv - mellem individualisering og standardisering*. 1 udgave, 2. oplag, s. 79-114. Samfundslitteratur, Narayana Press, Gylling.

Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009: *Interview - Introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 5. oplag. Hans Reitzels Forlag, København.

Kvale, S., 1997: *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. 3. oplag. Hans Reitzels Forlag, København.

Pedersen, O. K., 2011: *Konkurrencestaten*. 1 udgave, 4 oplag. Hans Reitzels Forlag, København.

9.2 Rapporter

Bendtsen, P., Mikkelsen, S. S., Tolstrup, J. S., 2014: *Sundhedsprofilen: Sundhedsadfærd, helbred og trivsel blandt elever på ungdomsuddannelser*. Udgivet af Statens Institut for Folkesundhed.

Fundet d. 14.08.17 på:

<http://www.si->

[folkesundhed.dk/upload/sundhedsadf%C3%A6rd,_helbred_og_trivsel._ungdomsprofilen_2014.pdf](http://www.folkesundhed.dk/upload/sundhedsadf%C3%A6rd,_helbred_og_trivsel._ungdomsprofilen_2014.pdf)

Due, P., Diderichsen, F., Meilstrup, C., Nordentoft, C., Sandbæk, O. A., 2014: *Børn og unges mentale helbred - Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser*.

Udgivet af vidensråd for forebyggelse. Fundet d. 20.08.17 på:

http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraadforforebyggelse_boern-og-unges-mentale-helbred_digital_01_0.pdf

Nielsen, A. M. & Lagermann, L. C., 2017: *Stress i gymnasiet*. Udgivet af Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse ved Aarhus Universitet. Fundet d. 15.08.17 på:

http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog_-_Stress_i_gymnasiet_-_FINAL_2017.pdf

9.3 Tidsskriftsartikler

Illeris, K., 2002: "Unge læring, identitet og selvorientering". I: *Nordisk pædagogik*. Vol. 22, s. 65-87. Oslo.

9.4 Internetadresser

Bradford.ac.uk. *Professor Ian Burkitt*. Bradford universitet. Fundet d. 25.04.17 på:

<http://www.bradford.ac.uk/social-sciences/sociology-criminology/academic-profiles/ian-burkitt.php>

Cefu.dk. *Noemi Katznelson*. Center for Ungdomsforskning. Fundet d. 25. 05.17 på:

<http://www.cefu.dk/emner/cefu-tilbyder/forskere/noemi-katznelson.aspx>

Denstoredanske.dk., 2014: *Ove K. Pedersen*. Gyldendal Den Store Danske. Fundet d. 25.05.17 på:

http://denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Samfund/Politologi,_biografier/CV_for_Ove_K._Pedersen

Edu.au.dk. *Knud Illeris*. Fundet d. 24.05.17 på:

[http://pure.au.dk/portal/da/persons/knud-illeris\(f1a58ac3-4a49-4a7e-8099-c1daa6240a61\).html](http://pure.au.dk/portal/da/persons/knud-illeris(f1a58ac3-4a49-4a7e-8099-c1daa6240a61).html)

Produktionsskoler.dk. *Hvad er en produktionsskole?* Fundet d. 23.05.17 på:

<http://produktionsskoler.dk/index.php?page=hvad-er-en-produktionsskole>

Retsinformation.dk1, 2016. *Lov om de gymnasiale uddannelser*. Fundet d. 23.05.17 på:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=186027>

Retsinformation.dk2, 2012. *Lov om ændring af lov om produktionsskoler*. Fundet d. 23.05.17 på:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=140063>

Si-folkesundhed.dk, 2016: *Markant flere gymnasieelever trives dårligere, og flere har mentale problemer set i forhold til 1997*. Af Tolstrup, Janne. Fundet d. 15.08.17 på:

http://www.si-folkesundhed.dk/Ugens%20tal%20for%20folkesundhed/Ugens%20tal/45_2016.aspx

Sst.dk, 2016: *Mental sundhed*. Af Sundhedsstyrelsen. Fundet d. 05.03.17 på:

<https://www.sst.dk/da/sundhed-og-livsstil/mental-sundhed>

Tv2østjylland.dk, 7. november 2016 kl. 17:46. *12-tals piger ender på produktionsskole*.

Af Alvi, J. S. (journalist). Fundet d. 01.02.17 på:

<https://www.tv2ostjylland.dk/artikel/12-tals-piger-ender-paa-produktionsskoler>

Uvm.dk, 2008: *Kreativitet, produktion og identitet - fra produktionsskole til erhvervsuddannelse*.

Af undervisningsministeriet. Fundet d. 23.08.17 på:

<http://static.uvm.dk/Publikationer/2008/produktionsskole/kap01.html>

Uvm.dk, 2017: *Tro på dig selv - det gør vi. Reform af de forberedende tilbud*.

Af Undervisningsministeriet. Fundet d. 23.08.17 på:

<https://uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2017-tro-paa-dig-selv-det-goer-vi>