

# Når det handler om mere end det faglige

---

Et eksemplarisk indblik i tre unges hverdagsliv på gymnasiet



Af

*Andreas Meisner Pedersen, 64594 (Psykologi + Pædagogik & Uddannelsesstudier)*

&

*David Lee Rigelsen, 64600 (Pædagogik & Uddannelsesstudier + Psykologi)*

**Roskilde Universitetscenter | Vejleder: Søs Anne-Lise Bayer & Karl-Henrik  
Jørgensen | Juni, 2020**

Anslag: 159.806



## Abstract

The reason for this thesis, is rooted in the experience about the everlasting debate about high school students in the Danish society. No matter if it is a political debate or an informal conversation about high school and the students a part of that structure, there is always an opinion about the everyday high school student. More specifically, these conversations tend to be about the *way* these students manage to perform or *how* they should manage to perform. But is performance everything and is performance a big deal to the students? What about the social sphere they are a part of? This thesis will, therefore, go in depth and give a firsthand look into the personal experiences within the social lives of these everyday high school students and how they relate themselves to the class community they are a part of. Thus, the problem definition is constructed as follows:

### **How does the relationship between a community and an individual matter regarding the self-perception and identity of young people today?**

The aim and purpose are to document the life experiences of a student as they go through high school, which will be developed based on interviews given pertaining to their life. To understand the everyday social life in high school, it is important to receive information about it through students as they personally experience it. The thesis will therefore involve different society-, sociological- and social psychological based theories, which will support an interpretation frame based on the stories the informants deliver throughout their interviews. To help support and give some understanding, the used theorists are as followed: the society theorists whom are Ove Kaj Pedersen, Anders Petersen, Anthony Giddens and Erik Erikson; Richard Jenkins together with Svend Brinkmann who give a sociological and social psychological understanding of the field. The course of action is not anchored on a definite scientific theory, but instead inspired of different perspectives in relation to keep as open of a mind as possible. The thesis analytical topics are based on general themes the students speak into, such as “Meaningful relations”, “A socially conditional performance culture” and “The grade as a social identification marker”. The result shows that the students are meta reflexive, which means that they reflect and interpret themselves not just in their ongoing social sphere but also in a society based and future sense.

## Indholdsfortegnelse

---

<b>1.0 Indledning &amp; problemfelt</b> .....	4
<b>2.0 Redegørelse</b> .....	7
2.1 Eksisterende viden inden for feltet.....	7
2.1.1 Skrivere i overgange - identitet og udvikling (Primær forfatter: Andreas Pedersen).....	7
2.1.2 Karakterbogen: om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur (Primær forfatter: Andreas Pedersen).....	8
2.1.3 Det er vigtigt at være en succes... Men det er bar' ikke altid det lykkes! (Primær forfatter: David Rigelsen).....	9
2.1.4 Når gymnasiet er en fremmed verden (Primær forfatter: Andreas Pedersen).....	10
2.2 Gymnasieskolen - et historisk overblik (Primær forfatter: David Rigelsen).....	11
<b>3.0 Metodiske overvejelser og fremgangsmåde</b> .....	14
3.1 Videnskabsteoretisk tilgang (Primær forfatter: Andreas Pedersen).....	14
3.2 Livshistorieinterview som metodisk tilgang (Primær forfatter: David Rigelsen).....	15
3.2.1 Bevidst naivitet (Primær forfatter: Andreas Pedersen).....	17
3.2.2 En asymmetrisk interaktion (Primær forfatter: Andreas Pedersen).....	17
3.2.3 Ethiske overvejelser (Primær forfatter: Andreas Pedersen).....	18
3.3 Interviewets forløb.....	19
3.3.1 Interviewets begyndende fase (Primær forfatter: David Rigelsen).....	19
3.3.2 Selve interviewfasen (Primær forfatter: David Rigelsen).....	20
3.3.3 Interviewets afsluttende fase (Primær forfatter: David Rigelsen).....	21
<b>4.0 Teori</b> .....	23
4.1 Perspektiver på samfundsforståelser.....	23
4.1.1 Danmark som konkurrencestat (Primær forfatter: David Rigelsen).....	23
4.1.2 Et præstationsamfund (Primær forfatter: David Rigelsen).....	24

4.1.3 Det senmoderne samfund (Primær forfatter: David Rigelsen) .....	26
4.2 Forskellige identitetsperspektiver.....	28
4.2.1 Gruppeidentifikation (Primær forfatter: Andreas Pedersen) .....	29
4.2.2 Identitet som selvvurdering (Primær forfatter: Andreas Pedersen).....	31
4.2.3 Identitet som moralsk selvfortolkning (Primær forfatter: Andreas Pedersen).....	34
<b>5.0 Analyse .....</b>	<b>37</b>
5.1 Analysestrategi .....	37
5.1.1 En socialt betinget præstationskultur (Primær forfatter: David Rigelsen) .....	38
5.1.2 Fremtidsudsigterne er abstrakte (Primær forfatter: David Rigelsen) .....	41
5.1.3 Den bevidste unge (Primær forfatter: David Rigelsen) .....	44
5.1.4 Betydningsfulde relationer (Primær forfatter: Andreas Pedersen) .....	46
5.1.5 Karakteren er en social identifikationsmarkør (Primær forfatter: Andreas Pedersen) .....	51
5.1.6 Gruppeidentifikationens betydning (Primær forfatter: Andreas Pedersen) .....	55
<b>6.0 Diskussion, konklusion &amp; perspektivering .....</b>	<b>59</b>
6.1 Fordummer samfundet de unge? .....	59
6.2 Handler det om mere end bare at skulle præstere?.....	60
6.3 De unge er meta-refleksive! .....	61
<b>7.0 Litteraturliste .....</b>	<b>63</b>

## 1.0 Indledning & problemfelt

---

Anledningen for dette speciales udformning er blevet til på baggrund af uformelle diskussioner og efterrefleksioner, som specialets forfattere har haft omkring gymnasietiden. Begge forfattere er studenter fra henholdsvis Himmelev Gymnasium og Handelsskolen i Roskilde, og meget tid er gået siden dengang, vi trådte op i studentervognen og anlagde et nyt kapitel. Interessen for genstandsfeltet bygger til dels på personlige oplevelser om livet på gymnasiet - meget er gået i glemmebogen siden - dels på en reel nysgerrighed for den moderne gymnasieelev. Vi synes til dels, at den offentlige debat omkring gymnasieelever har en tendens til at fordømme de unge, eksempelvis når vi omtaler dem som “curlingbørn” og “mig-generationen” (Eriksen, 2017), hvilket er ret interessant taget i betragtning af, at de unge i dag skal forholde sig til at træffe flere beslutninger end nogensinde. Der synes at mangle det forhold, at elever i gymnasiet overordnet er refleksive udover deres personlige- og sociale sfære, når det gælder ambitioner, intentioner og præstationer. Derfor er det dette speciales interesse at undersøge de refleksioner, som den moderne gymnasieelev har omkring sig selv og sin fremtid.

Præstationskulturen er klart at foretrække frem for en, der fordeler muligheder efter personlighed, intentioner eller følelser (Aisinger, 2019). Sådan fremhæves en udtalelse af tidligere undervisningsminister, Merete Riisager, i en artikel på Folkeskolen.dk tilbage i 2019. Baggrunden for argumentet var, at en perfektionskultur var en medvirkende årsag til, at unge har det skidt - ikke præstationskulturen. En interessant kobling som sætter et modsætningsforhold og ikke en sammenhæng op omkring flid og intentioner, og som umiddelbart fjerner mennesket fra præstationen. Samme artikel fremhæver, at forskere er bekymrede for den struktur der, ifølge dem, viser sig i en præstationskultur. En kultur hvor performance eksisterer i alle fora: *“De har vænnet sig til at lægge meget lineære planer for deres fremtid, så når noget går galt [...] er det en forsinkelse, som de skal forbi så hurtigt som muligt for ikke at ødelægge planen og ende som en fiasko”* (Aisinger, 2019). Fagligheden har i politikken og i debatten høj fokus, hvor gymnasiet især er et varmt emne. I den forbindelse fremhæves karakterens betydning, for de enkelte elever, som en medvirkende årsag til, at disse ofte føler et pres på baggrund af at præstere mod en høj karakter (UVM, 2019). Karakterens betydning sættes også op af eleverne selv, der ser 10 og 12 som de ideelle pejlemærker for det at præstere godt i gymnasiet, da disse ses som en nødvendighed for at komme langt. En urealistisk forestilling ifølge formand for Danske Gymnasier, Birgitte Vedersø:

*”De unge har en meget stor forventning om, at de skal præstere højt for at kunne bruge deres uddannelse til noget. Jeg mener, at der ligger et arbejde i at gøre de unge klar over, at de kan komme langt med en helt almindelig studentereksamen” (Karlsen, 2019).*

Men er viden om studentereksamens langstrakte adgangsbillet alene afgørende for eleverne? Består paradokset netop af, hvordan eleverne skal realisere sig selv med denne adgangsbillet? For åbner antallet af muligheder, der i sidste ende skal være med til at definere den enkeltes fremtid op for en masse utallige dilemmaer, og er det alene fagligheden, der er vigtig for eleverne på gymnasiet? Problemstillinger som dette speciale vil give et indblik i.

Gymnasieforskningen har ofte haft fokus på elevens strategier og faglige præstationsorientering, men forskningen retter i højere grad fokus mod den sociale sfæres betydning for eleverne. Det er dette speciales intention ligeledes at gå nysgerrigt ind og undersøge gymnasieskolens sociale rums betydning for en moderne gymnasieelev. I den forbindelse er specialets indhold blevet til på baggrund af følgende problemformulering:

### **Hvordan har forholdet mellem fællesskabet og individet betydning for de unges selvopfattelse og identitet i dag?**

På baggrund af ovenstående problemformulering anerkendes det på forhånd, at det sociale spiller en vis rolle for gymnasieeleverne. Vi vil derfor besvare vores problemformulering gennem en nysgerrig tilgang til gymnasieelevernes oplevelser af sig selv i den sociale sfære via deres fortællinger. “Fællesskabet” skal i denne forbindelse dog ikke ses ud fra en overordnet terminologi, men ud fra de fortællinger, som vil blive præsenteret i analyseafsnittet. Dertil anlægger vi samtidigt et perspektiv, hvorfra selvopfattelsen og identitet ses som en betingelse af det fællesskab, som gymnasieeleverne befinder sig i på skolen.

Oprindeligt havde vi til hensigt at undersøge ovenstående problemformulering ved hjælp af data fra både 1.- og 3.g elever fra et alment gymnasium, i dette tilfælde STX, men under udformningen af specialet, har der været særlige omstændigheder på grund af corona-virussen, som gjorde, at vi ikke fik mulighed for at indhente informanter fra flere forskellige årgange på gymnasiet. I den forbindelse rettede vi derfor fokus mod elever fra én klasse på gymnasiets 1.g-årgang, da de først og fremmest befinder sig i det samme fællesskab i klassen i en periode af deres liv, hvor de for nyligt har oplevet skift i deres tilværelse på baggrund af en række overvejelser og valg om fremtiden.

Vi er klar over, at alle mennesker har forskellige forudsætninger, og at fortællingerne i dette speciale derfor er betinget af elevernes nuværende tilværelse. Derfor kunne et indblik i en 3.g-elevs fortælling have været relevant for at skabe et mere nuanceret blik på, hvilken betydning fællesskabet har for individets selvopfattelse og identitet over tid.

## 2.0 Redegørelse

---

### 2.1 Eksisterende viden inden for feltet

I dette afsnit vil vi fremlægge et overblik over noget af den forskning, som har haft betydning for vores forståelse af det genstandsfelt, vi har behandlet data på baggrund af. Den udvalgte fremlagte forskning fremstilles i dette speciale med det formål at give et indblik i de tematikker, som specialets indsamlede data indfanger. Vi benyttede forskellige databaser til at anlægge en bred overordnet forståelse af genstandsfeltet. I den forbindelse fremlægger vi følgende forskningsartikler:

#### 2.1.1 Skrivere i overgange - identitet og udvikling

Via Google Scholar søgte vi på "*identitet og gymnasium*", hvor vi fandt artiklen *Skrivere i overgange - identitet og udvikling* af Ellen Krogh, professor ved Syddansk Universitet (2018). Forskningen fulgte tre piger fra 9. klasse frem til 3.g. Forskningen fandt, at skrivning havde stor betydning for disse pigers faglige engagement og udvikling som gymnasieelever, og at identitet og identifikation var afgørende faktorer for faglig læring og udvikling (Krogh, 2018: 12). Det overordnede tema for disse tre piger var, at deres identitet som fagligt kompetente og stærke skrivere blev udfordret i så høj grad, at det fik en "kriseagtig karakter", idet deres folkeskoleerfaringer var særligt identitetsbærende (Krogh, 2018: 16). De havde i folkeskolen stor lyst og glæde over den faglige skrivning, samt en stolt erfaring med faglig identitet og anerkendelse. Deres selvfortælling som stærke skrivere i bestemte fag må omtolkes og revideres i forbindelse med omstillingen fra folkeskoleelev til gymnasieelev, hvilket indvirker på det positive selvbillede som kompetent og fagligt stærk folkeskoleelev. Det ender med at være uden betydning for dem, når de kommer i gymnasiet, der ikke for nogen af dem kan genetableres, som en erfaring med progressiv opbygning af skriveerfaring og skrivekompetence hen over deres skoleliv (Krogh, 2018: 16).

I vores egen undersøgelse har lignende forhold vist sig at være virkelige for nogle af vores informanter, hvor den gode selvfremstilling om sig selv i folkeskolen bliver taget op til revision, da karakteren i gymnasiet pludselig viser sig ikke at være tilfredsstillende.



### 2.1.2 Karakterbogen: om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur

Ved at søge på "*individ, fællesskab, gymnasium og unge*" fandt vi via Google Scholar denne forskningsartikel af professor ved Aalborg Universitet, Noemi Katznelson, & Arnt Vestergaard Louw, lektor ved Aarhus Universitet (2018). Den belyser, på baggrund af interviews med 11 lærere og 75 elever fordelt på 13 ungdomsuddannelser, elevers motivation og målorientering. Her fokuseres der på, hvilke intentioner elever har i visse læringssammenhænge, og hvad der driver dem, når det handler om præstationer og feedback, inden for rammerne af ungdomsuddannelserne. Med et teoretisk begrebsgrundlag som '*mestringsorientering*' og '*præstationsorientering*' peger undersøgelsen på, at karakterer og præstationer i skolen dominerer elevernes læringsorientering på STX og HHX. Grundlæggende forstås en præstationsorienteret elev som værende produktorienteret; altså være orienteret mod at identificere og leve op til de forudsætninger lærere og skolen har, samt hvilke fastsatte standarder der er til stede inden for videnspræstation og -produktion. Her er den summative vurdering *af* læring vigtig (Katznelson & Louw, 2018: 14). For den mestringsorienteret elev er det den formative vurdering *for* læring, der er vigtig. I denne sammenhæng handler læreprocesser om at udvikle evner, opnå forståelse, indgå i dialog og fokusere på udviklingsmuligheder og opgaveløsninger, hvorfor udfordringer og fejl er kilder til at få indsigt i, hvad man kan gøre bedre næste gang (Katznelson & Louw, 2018: 13). Det er motivationsfaktorer, med hvilke alle elever handler strategisk enten på baggrund af en summativ eller en formativ målorientering. I den forbindelse skelnes der mellem konstruktiv og destruktiv præstationsorientering (Katznelson & Louw, 2018: 15). Elever, som handler ud fra en konstruktiv præstationsorientering (offensiv tilgang), fokuserer på at demonstrere evner og opnå succes. Det er en orientering som er relateret til elevens selvforståelse, holdninger og fastholdelse af resultater. Her kan præstation af evner være en stærk og central motivation for læring for elever i visse læringssammenhænge. I den destruktive præstationsorientering (defensiv tilgang) har eleven fokus på at undgå nederlag og undgå at udvise (oplevede) manglende evner. I den defensive tilgang handler nogle elever i læringssammenhænge ved at "fjolle rundt" i stedet for at arbejde fagligt for på den måde at undgå at udvise manglende evner. Både mestringsorientering og præstationsorientering skal i den kontekst ikke forstås som dikotomier, de udelukker ikke nødvendigvis hinanden. Undersøgelsen viser, at eleverne på STX og HHX er bærere af både en defensiv og en offensiv præstationsorientering; eleverne oplever gode karakterer som motiverende og tiltalende for at gøre sig umage (Katznelson & Louw, 2018: 16). Omvendt fører de defensive dimensioner af karaktergivning også til oplevelse af pres, hvor eleverne mister lysten til opgaven eller skolen, når karaktererne ikke opleves som gode.

Betydningen, som karaktererne tillægges, afhænger af nogle indre og ydre forhold. De indre forhold, særligt på HHX, STX og HF, har at gøre med de adgangskrav, der er af betydning for eleverne, når det handler om at skabe sig muligheder fremadrettet. Derfor er karaktererne vigtige, hvorfor eleverne ikke opfatter muligheder, som noget de har, men som noget de skal skabe. De ydre forhold er de forhold, der rækker ud over uddannelsessystemet. De er kendetegnet ved en “perfektionskultur”, som kobler sig til globale kulturelle strømninger såvel som til strukturelle forhold, der kobler sig til ‘*konkurrencestaten*’. Men perfektionskulturen gør sig også til udtryk i elevernes kropsidealer, sociale medier og relationer; en tænkning som blandt elever skaber vindere og tabere, top og bund (Katznelson & Louw, 2018: 38). Ligeledes viser undersøgelsen, at det for mange elever handler om at vise sig frem på en god måde i undervisningen; at blive set af læreren, række hånden op strategisk, sige det rigtige på det rigtige tidspunkt og omvendt lade være med at række hånden op, hvis man er usikker. Det er en balancering og en prioritering inden for bestemte fag, på bestemte tidspunkter og måder i løbet af året. Det er en balancering, der er forankret i elevernes evne til at agere strategisk alt efter læringsammenhængene. Der tegner sig et billede af en læringskultur, der er domineret af en præstationskultur med “uddannelsesudmattelse”, instrumentel- og strategisk tilgang til læring og i nogle sammenhænge med defensive elevstrategier til følge (Katznelson & Louw, 2018: 95).

I dette speciales egne data viser der sig også at være et betydeligt fokus på karakterer og at kunne læse læreren. Karakterens både indre og ydre forhold spiller ind. De indre forhold spiller ind i den forstand, at sammenligningen med andre klassekammerater har betydning for den værdi og den selvfremstilling, karakteren giver én. Karakterens ydre forhold er betinget af informanternes muligheder for at realisere sig selv. Ligeledes har det at hvile i sig selv i den sociale sfære, først og fremmest stor betydning for den mestrings- og præstationsorientering, de tillægger sig selv.

### **2.1.3 Det er vigtigt at være en succes... Men det er bar’ ikke altid det lykkes!**

Søren Østergaard, forsker og centerleder ved CUR (Center for Ungdomsstudier) og Thomas Willer, sociolog og forsker, har på baggrund af 2030 1.-3.g-elever fordelt på 21 almene gymnasier og handelsskoler undersøgt de strategier, eleverne benytter sig af under gymnasieprocessen (Østergaard & Willer, 2017). Undersøgelsen peger på, at danske gymnasieelever navigerer strategisk ud fra et tryghedsprincip; et tryghedsprincip som indikerer, at de vælger gymnasiet til, da det for eleverne betyder, at det fremstår som det sikre valg i forhold til en nær fremtid, som man ikke ved, hvad bringer med sig (Østergaard & Willer, 2017: 3). Undersøgelsen peger på, at gymnasietiden er en tid med

personligt ansvar, når det handler om selvrealisering og selvudvikling, hvilket derfor fylder meget. Eleverne står dog meget alene med det, hvorfor de ofte søger mod det trygge og følger flertallet (Østergaard & Willer, 2017: 3). Med mange frie valg er venner og relationer altafgørende, men tiden til dyrkelsen af venskaber er knap, hvorfor det oftest forsøges kompenseret til festerne, hvor venskaber og relationer for alvor kan udfoldes, og hvor paraderne sænkes (Østergaard; Willer, 2017: 10). Det er et spændingsfelt mellem en præstationskultur, som fylder meget - hvor størstedelen af eleverne er målrettede og disciplinerede - og en social ramme, som skal sikre et afbræk fra lektier og skole. Det er en tid, der i høj grad også er præget af pres fra omgivelserne om at leve op til bestemte krav og forventninger, hvor social status og kropsidealer betyder meget (Østergaard & Willer, 2017: 13). Derfor vælger nogle elever relationer til ud fra et "kontraktforhold", som skal være med til at sikre et socialt fundament i løbet af processen, men dette kontraktforhold kan skiftes ud igen. Tiden er en konstant jagt på at føle sig succesfuld i fællesskabet og samtidig føle en individuel ægthed.

Kontraktforholdene, som de er begrebsliggjort i Østergaard & Willer (2018), virker umiddelbart kyniske til en vis grad, som de fremstilles. I denne undersøgelse er de begrebsliggjort som '*pragmatiske relationer*', da vi ser, at disse relationer er af stor betydning for eleverne i gymnasiet - både socialt og fagligt - uden en egentlig stillingtagen til om disse relationer er midlertidige. Derimod ses en konsensus blandt medlemmerne i de pragmatiske relationer omkring betydningen af disse. Dog ser vi, at tryghedsprincippet spiller en betydelig rolle i disse valg af relationer.

#### **2.1.4 Når gymnasiet er en fremmed verden**

Lars Ulriksen, professor ved Københavns Universitet, Susanne Murning, Ph.d. ved VUC Videnscenter og forsker, Aase Bitsch Ebbensgaard (1946-2017), har undersøgt de demografisk kulturelle forhold, som influerer på den enkeltes elevs evne til at navigere inden for gymnasiets rammer (Ulriksen, Murning & Ebbensgaard, 2009). Undersøgelsen viser, at elever navigerer, inden for de strukturelle rammer, ud fra hvilke "sociolekter" (Ulriksen et al., 2009: 92), de enkelte elever besidder; altså hvilke sproglige færdigheder, som de bringer med sig fra forældrekulturen. Disse bliver henholdsvis kategoriseret som '*gymnasiefremmede*' eller '*gymnasiekendte*'. Er en elev barn af forældre med en akademisk baggrund, besidder disse elever oftest en sociolekt, der influerer, at de nemmere tyder de strukturelle koder, som gør sig gældende, både indholdsmæssigt og sprogligt, hvorfor disse bliver kategoriseret som gymnasiekendte. De gymnasiefremmede elever har behov for at få konkretiseret, hvad der forventes og hvorfor, for at kunne se relevansen i de givne

undervisningstimer. Det gør sig især gældende i gruppearbejde, hvor rammerne, inden for arbejdsprocessen, er mere frie (Ulriksen et al., 2009: 75). De gymnasiekendte elever har nemmere ved at tyde, hvad der forventes inden for den løse ramme af for eksempel en gruppearbejdsproces (Ulriksen et al., 2009: 83), hvorimod gymnasiefremmede skal bruge mere tid på at skyde sig ind på, hvad der forventes, de skal lære, hvorfor de kan have større udfordringer ved at vurdere rigtigheden i det, de gør. Er det derfor uforståeligt for mange af de gymnasiefremmede, opfattes det derfor som meningsløst og kedeligt. Det kan derfor have en indvirkning på det mentale, sociale og faglige overskud, når det handler om at deltage aktivt i timerne (Ulriksen et al., 2009: 83).

Det belyses ydermere, at elever indgår i flere forskellige sociale sammenhænge på gymnasiet: “[...] hvor det er forskellige interesser, som er centrum, og hvor deltagerne forholder sig forskelligt til hinanden og til de regler, der gælder for at indgå i den pågældende arena og i det som udspiller sig der.” (Ulriksen et al., 2009: 86). Den sociale arena er til stede i klassen i undervisningstiden, ligesom arenaen for undervisningen finder sted i elevernes fritid. Den gymnasiale struktur sætter dermed en ramme, der ikke er fastlåst i tid og rum.

I dette speciale navigerer eleverne ligeledes i forskellige sociale sammenhænge. Disse sociale sammenhænge finder både sted i og uden for undervisningen, og der skabes en konsensus i betydningen af disse relationer for eleverne. Selvom betydningen af om elever er gymnasiefremmede eller gymnasiekendte er essentielt i en undervisningssammenhæng, har det ikke umiddelbart kunne spores ud fra, hvordan de navigerer i fagligt forankrede relationer. Begreberne har derimod været inspirationskilder til at tillægge en kronologi i interviewene, hvor demografiske forholds betydning i gymnasiesammenhæng for specialets informanter har været interessant at undersøge nærmere i vores livshistorieinterviews.

## **2.2 Gymnasieskolen - et historisk overblik**

Følgende afsnit skal skildre den samfundsmæssige udvikling, der har haft betydning for gymnasieskolen, som vi kender det i dag. Vi vil beskrive gymnasieskolen ved at forholde os til bestemte nedslag i historien med det formål at give læseren en forståelse for den ramme, som vores informanter i specialet befinder sig i, og som ligeledes afspejler samfundets strukturelle rammer; en ramme som historisk set har haft betydning for de muligheder det enkelte individ har haft i bestræbelserne på at tage en uddannelse.

Frem til 1960'erne var samfundets behov for mange bogligt uddannede unge ganske beskedent, og politikere og skolefolk var således fokuseret på at begrænse væksten i unge, der søgte mod gymnasieskolen. I 1849, hvor Danmark fik sin første grundlov, blev der dengang ved landets 12 lærde skoler ikke dimitteret mere end 89 studenter. Det var hvad, der i landbrugssamfundet var brug for på daværende tidspunkt (Haue, 2017: 55).

Det moderne almendannende gymnasium, som vi kender det i dag, hvor tre fjerdedele af den nuværende ungdomsårgang starter på en gymnasial uddannelse (Danmarks Statistik, 2019), er grundlagt i 1850 på latinskolens fundament, hvoraf væsentlige dele allerede blev til i middelalderen. Med 1850-reformen blev der skabt en skole med flere fag, hvor studentereksamen nu skulle aflægges ved skolerne i modsætning til tidligere, hvor den blev aflagt ved universitetet. Der var nu tale om en "enhedsskole"; en skoleform, hvor eleverne ikke blev delt efter evner eller social baggrund, men hvor alle elever skulle studere de samme fag på samme niveauer (Haue, 2017: 56). Kendetegnende for den "nye skole" var almendannelse, der siden 1830 havde været en central del af den daværende reformdiskurs, da det kunne bruges til at udvælge almene dele af videnskaberne, der kunne og burde være plads til i fagene, og som man mente havde betydning for udviklingen af elevernes personlige myndighed til at reflektere over deres eget forhold til andre medmennesker, natur og samfund (Dolin, 2017: 40).

Med industrialiseringen og videnskabsudviklingen blev den daværende fagfordeling dog mindre hensigtsmæssig, og i 1871 blev "den lærde skole" delt i to linjer: en sproglig-historisk og en matematisk-naturvidenskabelig. I 1903 blev denne differentiering dog yderligere udbygget med en nysproglige linje (emu, 2019). Denne tredeling varede indtil 1958, hvor gymnasiet fik to linjer; en sproglig og matematisk, som efter 1.g blev delt sådan, at eleverne kunne vælge mellem flere grene inden for henholdsvis den sproglige- og matematiske linje (Haue, 2013). I 1971 blev skoleugen på fem dage, som vi også kender i dag, indført, og det medførte nye undervisningsformer. Fokus i undervisningen bevægede sig derefter fra et dannelsesideal, hvor faktuel viden var centralt, til en formal dannelse, hvor metoden fik større betydning. Denne proces blev understøttet af indførelsen af elevernes medbestemmelse med hensyn til valg af emner, arbejdsformer og forberedelsestid til eksamen. På trods af de gennemførte reformer og gymnasiets transformationer blev det overordnede formål med undervisningen stadig fastholdt; nemlig at eleverne skulle erhverve sig almendannelse og forblive studieforberevende. Noget som især venstrefløjen mente, var velegnet til at danne en forestilling om et gymnasium med nyere indhold:

*“[...] hvor den gymnasiale uddannelse bliver virkelig almendannende, så at eleverne bliver i stand til at forstå og løse problemer af såvel praktisk som teoretisk karakter. Vi skal være med til at gøre eleverne til selvstændige individer, så at de kan være med til at ud- og omforme det eksisterende samfund” (Haue, 2017: 57).*

I 1988 blev “valggymnasiet” etableret, da socialdemokraterne via skole og uddannelsespolitikken prioriterede et lighedssyn, som var kendetegnet ved, at den enkelte elev nu skulle have flere valgmuligheder (emu, 2019). Fra politisk side blev der barslet med et forslag, der som udgangspunkt bevarede de to linjer; den sproglige og den matematiske, og endvidere sikrede eleverne større frihed til at vælge fag på tværs af linjerne, så de matematiske elever kunne tilpasse deres uddannelse i en mere sproglig retning og omvendt. Netop forøgelsen af elevernes valgfrihed til at vælge fag på tværs af linjer, syntes umiddelbart at være et godt svar på samfundets udvikling (Haue, 2017: 57), og understreger ligeledes det voksende antal af muligheder, som de unge i dag fortsat stilles overfor.

I begyndelsen af 2003 blev en overvægt af Folketingets partier enige om en reform af de gymnasiale uddannelser, og i februar 2004 kunne loven blive vedtaget. Mens alle tidligere reformer havde besvaret samfundets voksende kompleksitet med indførelse af flere fag, linjer og grene, skete det ikke i forbindelse med 2005-reformen. Snarere tværtimod, idet der fremover ikke skulle ske en opdeling i linjer, og de mange valgfag blev erstattet af faste kombinationer af fag i studieretningerne. Dermed blev det muligt for fagene at samarbejde, og reformens mest vidtgående krav var, at der skulle etableres et obligatorisk fagsamarbejde i det første semester. Selve fagsamarbejdet skulle ske i tre regier; almen studieforberedelse (AT), naturvidenskabeligt grundforløb og almen sprogforståelse (Haue, 2017: 62).

Ovenstående afsnit om gymnasiets historie afspejler den udvikling, som samfundet har gennemgået. Engang var der ikke lige så mange muligheder for at tage en gymnasial uddannelse, og heller ikke hvad eleverne kunne have af fag undervejs. I dag udbydes der derimod en lang række af forskellige linjer og kombinationer af fag, som kan vælges afhængigt af den enkelte studerendes faglige- og personlige interesser og ambitioner. De unge er dermed underlagt en struktur fyldt med muligheder, der kan have forskellig betydning for deres fremtid.

## 3.0 Metodiske overvejelser og fremgangsmåde

---

### 3.1 Videnskabsteoretisk tilgang

Som vi har redegjort for i specialets indledning, har vi et vist kendskab til genstandsfeltet, men da vi er nysgerrige på gymnasieelevernes egne oplevelser gennem deres fortællinger, har udgangspunktet for den empiriske datagenerering på forhånd været at give de unge, og måden de oplever verden på, en chance for at stå frem. I den forbindelse har vores intention været at indhente en så fordomsfri beskrivelse hos informanterne som muligt (Kvale & Brinkmann, 2015: 50), hvor formålet ikke har været at be- eller afkræfte den fremstillede teori. I stedet har vi fundet frem til overordnede tematikker, som de unge hver især har talt sig ind i, og disse tematikker har givet os mulighed for at fortolke på essensen af det transskriberede materiale. De teoretiske værktøjer har i den henseende været med til at eksplicitere temaerne i forhold til fortolkningsprocessen i analysen.

Derfor har vores forskerposition i specialet været baseret på inspiration fra vores anvendte teoretikere både før, under og efter indsamlingen af data. Således er specialet ikke forankret ud fra ét bestemt videnskabsteoretisk ståsted, men vi har derimod ladet os inspirere af forskellige videnskabsteoretiske perspektiver i forsøget på at forholde os så åbne som overhovedet muligt over for feltet. Denne tilgang er blandt andet baseret på et ønske om at skabe en bred og nuanceret forståelse af relevante og forskellige begreber, der kan hjælpe os med at fortolke på de fænomener, vi har stiftet bekendtskab med i dataindsamlingen. Dermed har vi haft en abduktiv tilgang i specialet, da vi ikke har søgt efter at af- eller bekræfte bestemte teorier eller teser, men i stedet forholdt os åbne overfor feltet og forsøgt at skabe en teoretisk forståelsesramme om de fænomener, der har vist sig for os.

Ud fra en teoretisk formulering forstås den abduktive tilgang ved at søge mod underliggende mønstre, som skal forklare den individuelle case (Alvesson & Sköldberg, 2009: 5). Metoden indeholder både induktive karakteristika, hvor udgangspunktet er forankret i at undersøge feltet, som det viser sig, og deduktive karakteristika, hvor udgangspunktet er baseret på den teoretiske viden, som skal af- eller bekræftes, men kan ikke reduceres til en kombination af disse to, da (Alvesson & Sköldberg, 2009: 4). Abduktion blev opfundet af den amerikanske filosof Charles Sanders Peirce (Persson, 2019) og er en proces, hvor teorien bidrager til en forståelse af den empiriske data, og den empiriske data kan bidrage til nye teoretiske overvejelser (Alvesson & Sköldberg, 2009: 4). Abduktion er med andre ord med til at skabe en teoretisk bestemmelse af feltet; vel og mærke en forstående og ikke en forklarende bestemmelse (Karpatschhof, 2015: 457). Det er denne forståelse af abduktion vi har forholdt os til. For eksempel havde vi oprindeligt tænkt os at anvende den amerikanske socialpsykolog, George Herbert

Meads, behavioristiske selvbevidsthedsteori. Teorien viste sig dog ikke at være tilstrækkelig at benytte som analyseredskab i forbindelse med informanternes fortællinger. I forståelsen af individers selvbevidsthed influeret af sociale omstændigheder var dette ellers et udgangspunkt, som, vi overvejede, kunne suppleres med det data, vi indsamlede, men jo mere vi dykkede ned i Meads teori, desto mere viste det sig, at den var mere konstruktiv at benytte i en observationssammenhæng end i forbindelse med livshistoriefortællinger. Særligt hans teori om *gestuskonversation* (Mead, 1934/2017: 194), som indbefatter den proces, der skaber vores selvbevidsthed, forankret i interaktionen mellem individer på forskellige niveauer, kunne ikke umiddelbart benyttes som værktøj i forhold til livshistoriefortællinger. Under gestuskonversationen skabes selvbevidstheden på baggrund af subjekters intersubjektive relationsmønstre (attituder), hvor en handlepraksis - eksempelvis en samtale eller at sparke en fodbold frem og tilbage til hinanden - påbegyndes med en "gestus". Denne gestus resulterer et "gensvar", i hvilken der bliver skabt en kohærent mening (Mead, 1934/2017, s. 107). Det er denne proces der sætter et objektivi perspektiv på individet, i hvilket individet bliver opmærksom på sig selv.

Til gengæld viste det sig, at eksempelvis Anthony Giddens' teori om det senmoderne samfund blev relevant, da informanterne i fortællingerne viste sig at berøre temaer, som Giddens' begreber om individualisering og øget refleksivitet også berører.

### 3.2 Livshistorieinterview som metodisk tilgang

*"Psychological phenomena, such as experience, emotion, thought and action are given in a specific form of existence: subjective and first-person. On the one hand human experience, feeling, thinking, acting with and in the world are always socially and materially mediated processes (through language, others and the social, cultural and the technological world); on the other hand, they are always someone's processes. They exist only from the point of view of a subject that has them, and in this sense in a subjective first-person mode"* (Busch-Jensen, Schraube, 2019: 6).

I dette speciale har vi ønsket at rette fokus mod gymnasieelevers livsverden, og med reference til ovenstående citat har vi forholdt os åbne i forhold til vores informanter, og i den forbindelse kortlagt deres oplevelser af at være subjekter i en gymnasial ramme. Vi er derfor blevet inspireret til at skildre gymnasieelevers personlige fortællinger om at gå på gymnasiet med alt, hvad dette måtte indebære.



Ifølge Marianne Horsdal, dansk kulturforsker og professor ved Syddansk Universitet, er vores tilværelse præget af de fortællinger, som vi er omgivet af. Disse fortællinger har betydning for vores identitet, for fællesskaber og ikke mindst for muligheden af at skabe mening og sammenhæng i vores tilværelse. Livshistorier gør det muligt at forstå fortiden for at kunne forholde sig til nutiden (Horsdal, 2017: 103-106). Man kan dog diskutere, om et interview, hvor interviewereren stiller informanten en række spørgsmål om informantens tilværelse, kan kaldes for et livshistorieinterview. Om det er det, kommer an på, om vi som interviewere er i stand til at stille spørgsmål, der lægger op til, at informanten skal fortælle historier. Derudover kommer det an på, om vores informanter retter sig efter dette, og om de fortæller, eller om de besvarer spørgsmålene på ikke-fortællende og mere faktuel vis (Horsdal, 2017: 111).

Vi skal dog være opmærksomme på, at informanternes livshistorier imidlertid kan indeholde andre diskurser end de rent narrative. Der kan være beskrivelser, argumentationer og opremsning af mere eller mindre faktuelle kendsgerninger, men disse egenskaber kan ligeledes finde sted i andre litterære- og narrative genrer, og de bidrager til den samlede forståelse af historierne om livet (Horsdal, 2017: 111-112).

Så når de subjektive oplevelser i livshistorieinterviews er interessante at undersøge i specialet, er det derfor vigtigt, at fortællingerne bliver så autentiske som muligt, hvorfor vi søger at etablere flere enkeltmandsinterviews (Aagerup, 2015: 105). Vi ønsker dermed at få berettet informanternes personlige livshistorier så rent som muligt, hvorfor interviewet skal lade samtalen styre så lidt som muligt. Det vil sige at en nedtoning af strukturen vil være et centralt element i metodeprocessen. Vi bestræber os derfor på at lave et livshistorieinterview, hvor samtalen er mere åben og ustruktureret uden forudarbejdede spørgsmål (Aagerup, 2015: 111).

Vi vil med andre ord forsøge at indramme informanternes fortællinger med udgangspunkt i deres livsverden. Med den norske professor ved Aarhus Universitet, Steinar Kvaales (1938-2008) og professor ved Aalborg Universitet, Svend Brinkmanns ord, vil vi altså “[...] forsøge at indhente fordomsfri beskrivelse” (Kvale & Brinkmann, 2015: 50) af gymnasieelevers livsverden. Den tyske filosof Edmund Husserl (1859-1938) introducerede ‘livsverden’ som et fænomenologisk kernebegreb, og definerede det som “[...] den verden, vi lever i sammen med andre” (Juil, 2012: 79). Dette er også en præmis for vores undersøgelse, da gymnasieelever uundgåeligt er aktører i en social rammestruktur. Samtalen vil formes af at vi etablerer en proces ved at stille indledende spørgsmål, hvorefter informanten definerer, hvordan livshistorien skal forløbe i samtalen. Det deskriptive element fra informanten er derfor en vigtig brik i vores undersøgelse, da denne i samtalen fokuserer

på at indfange en så nøjagtig som mulig beskrivelse af, hvad informanten oplever og føler (Kvale & Brinkmann, 2015: 52). Går informanten i stå leder vi informanten videre ved at stille støttende spørgsmål (Aagerup, 2015: 112).

Da der kun er få præstrukturerede og standardiserede procedurer, vil processen være betinget af, at de metodiske beslutninger må tages under interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015: 36). Derfor har vi også sat os ind i feltet inden, så vi har et begrebsmæssigt grundlag for at kunne “gribe” det, der måtte blive sagt mellem linjerne.

### 3.2.1 Bevidst naivitet

Et af de elementer som i dette speciale er relevant at forholde sig til, er *‘bevidst naivitet’*. Begrebet ‘bevidst’ er interessant i denne sammenhæng, da vi med denne tilgang er bevidste om, at vores egen erfaringshorisont uundgåeligt har indflydelse på, hvordan vi opfatter de narrativer, som vi med interviewet bliver givet. Derfor bestræber vi os på så vidt muligt at sætte “[...] *forudsætningerne i parentes*” (Kvale & Brinkmann, 2015: 52) uden at have på forhånd formulerede spørgsmål. I bestræbelserne på at få et så autentisk indblik som muligt i informanternes livsverden, anlægger vi derfor en ramme, der forudsætter, at vi er opmærksomme over for det, der siges - såvel som det, der ikke siges - og kritiske i forhold til egne forudsætninger og hypoteser under interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015: 52). Vi er dog stadig styret af en problemstilling, som vi er nysgerrige på at forfølge, for selvom vi tilgår interviewet med “et åbent sind”, er det ikke ensbetydende med, at vi tilgår det med “et tomt hoved” (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 37).

### 3.2.2 En asymmetrisk interaktion

Selvom rammesætningen ideelt set bliver løst funderet, vil vi som interviewere uundgåeligt sidde med definitionsmagten. I den forbindelse kan vi ikke komme udenom, at samtalen bliver skabt på baggrund af det, som Kvale og Brinkmann kalder for en *‘manipulerende dialog’*. I den manipulerende dialog har forskningsinterviewet en mere eller mindre skjult dagsorden, og når vi vælger ikke at fremlægge konkrete tematikker for informanten, som vi er nysgerrige og interesserede omkring, vil interviewet indeholde en mere eller mindre manipulerende dagsorden. Derfor søger vi at tilgå samtalen ud fra det Kvale og Brinkmann kalder for *‘undtagelsen’*, hvor vi forsøger at reducere den asymmetriske relation ved at interviewet formes på baggrund af en kollaborativ tilgang, hvor vi og informanten bestræber os på at nærme os en ligestilling med hensyn til udspørgning, fortolkning og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015: 56).

### 3.2.3 Ethiske overvejelser

Med henblik på den ovenstående afsnit om den asymmetriske relation fremlægges i dette afsnit etiske retningslinjer, som vi finder særligt nødvendige af hensyn til de informanter, som har bidraget til dette speciale. Vi læner os derfor op ad Kvale & Brinkmanns etiske retningslinjer vedrørende *'informeret samtykke'*, *'fortrolighed'* og *'konsekvenser'* (Kvale & Brinkmann 2015: 116-119).

Ifølge Kvale og Brinkmann betyder informeret samtykke, at informanterne informeres om undersøgelsens formål. I forbindelse med rekruttering af informanterne er vi fokuseret på, at de involverede deltager frivilligt, hvorfor vi samtidig informerer om deltagerens ret til når som helst at trække sig i undersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2014: 116). Da informanterne er gymnasieelever, er sandsynligheden for, at informanterne er under 18 år til stede, hvorfor en skriftlig samtykkeerklæring derfor må genereres, hvor formålet for interviewet ligeledes bliver fremlagt overfor forældrene (Kvale & Brinkmann, 2014: 116). I interviewets indledende fase vil deltagerne blive informeret om interviewprocessens overordnede forløb og varighed. Det er i den forbindelse væsentligt at informere deltagerne om, at interviewet optages, samt at alt det genererede data vil blive håndteret fortroligt. Derfor vil navne ikke fremgå i dette speciale, for at beskytte deltagerens privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015: 118). Med henblik på denne anonymisering vil det give os de bedste forudsætninger for at bearbejde det indsamlede data, som vi fortolker det (Kvale & Brinkmann, 2015: 118).

Som nævnt indbefatter livshistorieinterviewet, at de metodiske beslutninger oftest træffes under interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015: 36). I den sammenhæng er de også styret af, at *"[...] summen af potentielle fordele for deltagerne og betydningen af den opnåede viden skal mere end opveje risikoen for at skade deltageren [...]"* (Kvale & Brinkmann, 2014: 118), hvorfor vi har fokus på ikke at berøre eventuelle ømtålelige emner. I den forbindelse er vi opmærksomme på, at den åbenhed og uforudsigelighed, rammerne for et livshistorieinterview inkluderer, kan forføre deltageren til at afsløre information, som denne måske vil fortryde efterfølgende (Kvale & Brinkmann: 2015: 119). Et eksempel herpå er det, som Kvale & Brinkmann kalder for *'kvasitereapeutiske relationer'*. Kvasitereapeutiske relationer kendetegnes særligt ved langvarige og gentagende interviews om personlige emner (Kvale & Brinkmann, 2015: 119). Vores undersøgelse bygger ikke på gentagne interviews, men den bygger på personlige fortællinger, hvorfor vi forholder os til, at vi på forhånd ikke ved om informationer bliver for ømtålelige til at kunne blive benyttet. Det er i denne sammenhæng, vi er særligt opmærksomme på, om dette påvirker eventuelle metodiske beslutninger.

### 3.3 Interviewets forløb

I vores metodiske opbygning af vores interview har vi ladet os inspirere af Steinar Kvaales og Svend Brinkmanns syv forskningsfaser i vores interviewproces. De syv faser er: *'Tematisering'*, *'design'*, *'interview'*, *'transskription'*, *'analyse'*, *'verifikation'* og *'rapportering'*. Dette er gjort med henblik på at fastholde vores oprindelige intentioner og formål med interviewet, for på den måde at få skabt et så optimalt udbytte som muligt ud af de interviews, vi har foretaget os i forbindelse med dette speciale (Kvale & Brinkmann, 2015: 155). Vi har dog inddelt Kvale og Brinkmanns syv faser til tre, som vi kalder: *'Interviewets indledende fase'* (tematisering og design), *'selve interviewfasen'* (interview) og *'interviewets afsluttende fase'* (transskription, analyse, verifikation og rapportering). Disse tre faser vil blive uddybet i det følgende afsnit.

#### 3.3.1 Interviewets begyndende fase

Som vi har belyst i specialets indledning, har vi valgt at fokusere på elever fra 1.g på et gymnasium i Roskilde, og første skridt var at få adgang til informanter inden for vores genstandsfelt. Nærmere bestemt blev adgangen til informanterne baseret på et besøg på et gymnasium, hvor vi på forhånd havde aftalt med skolens ledelse, at vi kunne præsentere vores speciale for eleverne på skolens scene i en frokostpause. Her fik eleverne besked på, at såfremt de var interesseret, kunne de henvende sig til os i løbet af pausen. Dette resulterede i, at der var 13 elever fra 1.g, der meldte sig til at blive interviewet; én dreng og 12 piger. Selve selektionen af informanterne blev først og fremmest foretaget på baggrund af specialets problemformulering, og vi søgte derfor at udvælge informanter fra samme klasse for at opnå større viden om den samme klasse som fællesskab.

Udgangspunktet for vores interviews har ikke været forankret i en forudbestemt interviewguide, og derfor fungerede vores første livshistorieinterview som et prøveinterview, hvori vi kunne gøre os erfaringer med denne interviewform, inden vi påbegyndte de efterfølgende enkeltmandsinterviews. Inden udførelsen af vores tre egentlige livshistorieinterviews forholdt vi os til, hvordan prøveinterviewets forløb havde fungeret med udgangspunkt i, at vi på forhånd havde tiltænkt interviewet en bestemt "spørge-kronologi"; dermed ikke sagt, at vi havde forberedt bestemte spørgsmål til vores informanter, men at vi blot ønskede at spørge ind til henholdsvis informantens fortid, nutid og fremtid.

Selve formålet med interviewene var at få informanternes personlige fortællinger om at gå på gymnasiet, samt det der er gået forud for deres beslutning om at starte der, og hvordan de ser på deres

efterfølgende fremtid. Dette gjorde vi med henblik på at skabe et empirisk grundlag, der i sammenhæng med vores teoretiske perspektiver, skulle danne grundlaget for vores analyse, hvis formål har været at give et deskriptivt indblik i de unges hverdagsliv og emotionelle forhold omkring det at være et individ med gymnasiet som fællesskab (Kvale & Brinkmann, 2015: 49). Som nævnt blev vores livshistorieinterviews afholdt som enkeltmandsinterviews, da informanternes egne fortællinger netop har været centrum i specialet. Hvis vi derimod havde anlagt en undersøgelse på baggrund af gruppeinterviews, ville der formentlig have været en risiko for, at informanter med højere social status ville have defineret “den kollektive sandhed” i interview-gruppen (Gundelach & Järvinen, 2006: 71).

### **3.3.2 Selve interviewfasen**

Oprindeligt skulle interviewene have fundet sted i fysiske rammer, men på baggrund af den opståede situation omkring coronavirussen, valgte vi at afholde vores interviews via Skype. Valget om at udføre vores interviews over Skype medførte samtidigt en mere afslappet samtale, da informanten nu selv kunne vælge den lokation, de følte sig mest tilpas i under selve interviewet. Kendetegnende for vores interviews skulle altså være, at informanten skulle have oplevelsen af en uformel samtale, og derfor startede vi hvert interview op med diverse “smalltalk”, hvor vi opmærksomt og interesserede stillede spørgsmål omkring deres hverdag under corona-krisen, hvorfra vi begyndte i at stille spørgsmål til, hvordan det er at gå på gymnasiet. Begrundelsen for dette valg var baseret på en bevidsthed om at få informanten til at føle sig afslappet og have en oplevelse af frit at kunne tale og eksponere sine meninger og oplevelser over for os som interviewere (Kvale & Brinkman, 2015: 183). Vores første livshistorieinterview havde til formål at fungere som prøveinterview, og undervejs i interviewet blev det klart, at vi blev nødt til at fralægge os intentionen om den bestemte spørgekronologi. Grunden hertil var, at vi oplevede et interview, der delvist blev af terapeutisk karakter, da flere sekvenser af samtalen kom til at centrere sig om informantens familiære fortid, og hvordan denne havde haft stor betydning for den følgende opvækst samt tanker om fremtiden (Kvale & Brinkman, 2015: 119). Intet af dette gav os heller et relevant indblik i den unges fortælling om forholdet mellem fællesskab og individ i gymnasiet, og derfor valgte vi at starte de efterfølgende interviews op med spørgsmål til nutiden og om, hvordan det helt overordnet er at gå i gymnasiet. Derfra arbejdede vi, i fællesskab med informanterne, frem og tilbage i tiden, og stillede løbende meningsorienterede og uddybende spørgsmål til, hvad der var gået forud for deres valg af gymnasium, og hvordan de så på fremtiden, når de en dag er færdige med gymnasiet. Således blev informantens

fortællinger om nutiden omdrejningspunktet for hele samtalen, og indholdet i samtalen blev i højere grad styret af informantens egen interesse for at fortælle, hvad der var betydningsfuldt for deres nuværende og fremtidige livssituation (Kvale & Brinkmann, 2015: 50-51).

Hvert interview blev derudover afsluttet med en debriefing, hvor den pågældende informant havde mulighed for at stille yderligere spørgsmål til specialets indhold eller knytte yderligere kommentarer til samtalen, hvis der var noget, personen ønskede at tilføje eller at forklare yderligere (Kvale & Brinkmann, 2015: 183).

### **3.3.3 Interviewets afsluttende fase**

Efter hvert interview foretog vi en transskribering af lydoptagelsen, hvilket i dette tilfælde var en oversættelse fra tale til skrift. I transskriberingen valgte vi at oversætte interviewet ordret, hvilket har medført nogle sætningskonstruktioner, der i sin skriftlige form kan virke hakkende eller rodet, eftersom sætningen oprindeligt er formuleret i talesprog og ikke skriftsprog, samt at eventuelle tryk på bestemte ord i sætninger eller ironiske eller sarkastiske udtalelser ikke automatisk vil være til at læse ud fra oversættelsen (Kvale & Brinkmann 2015: 236). Dette har vi dog imødekommet ved at tilføje redaktionelle kommentarer undervejs, så betydningsfulde og implicite betydninger eller henvisninger ikke går tabt i oversættelsen.

Efterfølgende valgte vi at dele hvert interview ligeligt op mellem speciale-gruppens to medlemmer, så vi sikrede os, at begge parter fik bearbejdet alle tre livshistorieinterviews. Selvom vi forinden internt aftalte, hvordan transskriberingen skulle foretages, og at vi begge efterstræbte os på at transskribere så ordret og præcist som muligt, kan denne løsning alligevel have haft konsekvenser for måden, hvorpå de to halvdele af interviewet er blevet transskriberet. Således kan vi ikke frasige os eventuelle fortolkende elementer undervejs, ligesom det heller ikke kan udelukkes, at visse udtryk i de skrevne sætninger kan variere og have forskellige betydninger afhængigt af, hvordan vi hver især har anvendt komma og punktum, samt har medtaget talepauser undervejs, der har kunne signalere tvivl eller uforståenhed over for os som interviewere (Kvale & Brinkmann 2015: 243).

Afslutningsvis blev transskriberingerne gennemlæst og opdelt i forskellige farvekoder, der skulle bidrage til at skabe et overblik over de tematikker, der overordnet set viste sig at gå igen hos hver af vores tre informanter. Dette blev gjort med inspiration fra de amerikanske psykologer Amedeo og Babro Giorgi, der har udviklet fire analytiske principper, der indkredser en bestræbelse på at foretage en detaljeret og fordomsfri beskrivelse, samt at fravælge at lægge standardkategorier og kausalforklaringer ned over fænomenerne (Tanggaard, 2017: 88). Kort beskrevet er de fire trin:

- 1) Man erhverver sig en konkret beskrivelse af et fænomen. Før denne analyseres, indtager forskeren en fænomenologisk holdning og sætter sin forforståelse i parentes. Med materialet i sin besiddelse læser forskeren beskrivelsen i sin helhed og forsøger at få det ind under huden.
- 2) Når forskeren har fået et godt kendskab til materialet, går forskeren tilbage til begyndelsen og læser igen, denne gang langsommere, med henblik på at etablere meningsenheder.
- 3) Forskeren transformerer enhederne til kategorier og begreber, der kan udtrykke psykologiske, sociologiske og antropologiske betydninger, som forskeren er interesseret i at få belyst. Først på dette tidspunkt kan man overskride subjektets eller forskningsdeltagerens egen sprogbrug.
- 4) På baggrund af de etablerede kategorier artikuleres ideelt set den generelle struktur i det fænomen, som personen har oplevet. Målet med forskningsprocessen er på den måde at finde det generelle i det konkrete via de fænomenologiske redskaber.

De to psykologer har beskrevet de fire trin ud fra en fænomenologisk indgangsvinkel, hvilket ikke er hensigten i dette speciale. Vi har således blot forholdt os til deres principper, for at skabe en tydelig struktur i bearbejdningen af den indsamlede empiri, så de generaliserbare interviews' resultater står tydeligt frem i analyseafsnittet.

## 4.0 Teori

---

### 4.1 Perspektiver på samfundsforståelser

Følgende afsnit har til formål at give læseren en forståelse for udvalgte samfundsopfattelser, der kan refereres til, når samfundet i Danmark skal karakteriseres. Vi har udvalgt tre perspektiver på det danske samfund, som henholdsvis Ove Kaj Pedersen, Anders Petersen og Anthony Giddens beskriver som gældende i forhold til de samfundsmæssige strukturer, der eksisterer i samfundet, og som dermed har indflydelse på den institution, som vores informanter har som ramme i dette speciale. Afslutningsvis er det relevant at nævne, at formålet med afsnittet ikke er at skildre *vores* forståelse af samfundet, men derimod blot at give læseren mulige perspektiver på et eksisterende samfund samt den indvirkning, det eventuelt måtte have for individet.

#### 4.1.1 Danmark som konkurrencestat

Den første af de tre udvalgte samfundsopfattelser er forståelsen af Danmark som konkurrencestat. Særligt i det seneste årti har forskellige samfundsteoretikere såsom Ove Kaj Pedersen, politolog og professor ved Copenhagen Business School, rettet opmærksomheden mod, at der i nutidens samfund hersker en global konkurrence, hvor det ikke blot længere er virksomheder, der konkurrerer på det globale marked. Dette gør sig derimod også gældende for de enkelte stater, som i de senere år i højere grad konkurrerer mod hinanden om at skabe de bedste rammer for deres egne virksomheder. Globalisering af nationernes økonomiske fokus, har således medført, at mange virksomheder oplever en hårdere konkurrence, ikke blot inden for deres egen landegrænser, men derimod fra hele verden (Pedersen, 2011: 12).

I konkurrencestaten er der således en forståelse af, at det er vigtigere end nogensinde, at virksomhederne er i stand til at kunne håndtere den globale konkurrence. Ud fra en “konkurrencestatslig” samfundsforståelse, betyder dette, at det er nødvendigt, at hele samfundet inddrages i bestræbelserne på sikre, at statens virksomheder står så stærkt som overhovedet muligt på de globale markeder. Heriblandt har den offentlige sektor en vigtig rolle, da hele uddannelsessektoren – lige fra folkeskoler, gymnasier og videre op til universiteterne – skal indrettes, så virksomhederne får muligheden for at opnå den arbejdskraft, der er nødvendig til at opretholde deres konkurrenceevne (Konkurrencestaten, 2020). Et eksempel herpå er den for nyligt afskaffede lov om uddannelsesloftet, der tilbage i 2016 blev vedtaget i bestræbelserne på, at unge studerende blev hurtigere om at færdiggøre deres uddannelser, så de kunne træde ind på arbejdsmarkedet (UFM, 2020).



Konkurrencestaten søger derudover at gøre den enkelte borger ansvarlig for sit eget liv, ligesom konkurrencestaten, ifølge Pedersen, anskuer fællesskabet som værende knyttet til arbejde, og identificerer frihed med muligheden for, at det enkelte individ kan realisere sine egne behov og optimere sin egennytte. Således kan konkurrencestaten forstås som værende en stat, der søger at fremme dynamik frem for at skabe stabilitet. Dette kommer, ifølge Pedersen, for eksempel til udtryk ved, at staten er organiseret til at påvirke og tilpasse samt at mobilisere og reformere med formålet om at internationale interesser skal varetages (Pedersen, 2011: 12).

I kontekst til konkurrencestaten kommer Pedersen ligeledes med en forståelse af individet som '*det opportunistiske individ*'. Det opportunistiske individ kan karakteriseres ved, at individet lader sig motivere af forskellige incitament, der bliver opstillet af staten og uddannelsessystemet. Ligeledes er det opportunistiske individ kendetegnet ved, at dette søger at realisere sin egennytte, der sker gennem tilegnelsen af faglighed og færdigheder, hvilket samtidigt giver adgang til videre dannelse og udvikling af kreative egenskaber og selvstændighed (Pedersen, 2011: 190). Konkurrencestatens ideal om et opportunistisk individ kan således betragtes som en betegnelse for samfundets individer og deres adfærd i mødet med de strukturelle incitamentsstrukturer, som fordres i konkurrencestaten (Pedersen, 2011: 15).

Ovenstående afsnit, "Danmark som konkurrencestat", giver os altså et bud på en forståelse af, hvilke tendenser der kan forefindes i samfundet, samt hvilken indflydelse disse har på borgerne. Pedersens teori skal således bidrage til, at læseren ud fra en kontekstuel rammesætning kan forholde sig til individet i dette speciale, hvorfra vi anskuer og fortolker individets oplevelser i forsøget på at frembringe en empirisk forståelse af informanternes fortællinger i analysen. Således skal Pedersens samfundssyn- og subjektsyn fungere som en indgangsvinkel til at fortolke på de frembragte udsagn i analysen, hvor det flere gange kommer til udtryk, at de i en vis form agerer opportunistiske, men ud fra et socialt perspektiv.

#### **4.1.2 Et præstationssamfund**

I forlængelse af ovenstående afsnit om konkurrencestaten er det andet, eller blot mere udvidet samfundsperspektiv, beskrevet af Anders Petersen, lektor i sociologi ved Aalborg Universitet. Med udgangspunkt i hans teori om '*præstationssamfundet*', argumenterer han for, at en af konkurrencestatens væsentlige betingelser er, at der eksisterer et ændret samfunds- og menneskesyn,

hvor mennesket betragtes som et stykke arbejdskraft, der skal handle produktivt og effektivt til tjeneste for arbejdsmarkedet (Petersen, 2016: 56).

*"I præstationssamfundet, belønnes den flittige og den dygtige. Det giver alle en fair chance. Nogle er født ind i vanskelige kår. De skal have en "hestesko" og ekstra hjælp, hvis de behøver det. Men hvem der løber af med stillingen som kirurg, cheføkonom, celleforsker eller selvstændig elektriker med 100 ansatte, afgøres af dygtighed og flid. Det er fair. Det er rimeligt. Det giver den bedste balance i samfundet, når dygtighed belønnes" - Merete Riisager (2018).*

Ovenstående citat af den forhenværende undervisningsminister, Merete Riisager, illustrerer ganske godt de samfundskarakteristika, som Anders Petersen frembringer om præstationssamfundet; at den til forveksling ligner en kultur, der tidligere normalt var forbeholdt elitesportsudøvere (Petersen, 2016: 60-61). På baggrund af denne sontring har præstationskulturens fokus, på at skulle præstere, således bevæget sig ud af sportens verden og ind i nutidens samfund. Dermed er den præstationsorientering, der før var forbeholdt bestemte institutionelle sammenhænge, som individet selv kunne vælge til eller fra, blevet en "social målestok" i samfundet. Ifølge Petersen er præstationssamfundet dermed resultatet af, at individer i nutidens samfund har tilegnet sig konkurrencestatens ideal om det opportunistiske individ og, mere eller mindre bevidst, søger at efterleve dette i jagten på at konstant at blive en bedre udgave af sig selv (Petersen, 2016: 62).

Hertil præsenterer Petersen også begrebet 'præstationsindivid', som han betegner som det individideal, der i dag er underlagt Danmark som konkurrencestat og dermed som præstationssamfund. Selve definitionen lægger sig umiddelbart op ad Ove Kaj Pedersens begreb om det opportunistiske individ. Hvor det opportunistiske individ præsterer på baggrund af ønsket om selvrealisering og optimering af ens egennytte gennem incitamenter, adskiller Petersens begreb om individidealet sig dog ved, at præstationsindividet er underlagt specifikke tvangsformer, der kommer til udtryk som formaninger om, at de skal være aktive, effektive og hele tiden vide, hvad de vil, og forsøge at nå dertil uden at gå i stå (Petersen, 2016: 69-71, 75). Dette er desuden kommet til udtryk i bearbejdningen af vores data, da vores informanter gentagende gange taler sig ind i sammenhænge, som kan sættes i kontekst til Pedersens og Petersens begreber om samfundet og individet.

I forhold til Pedersen anlægger Petersen en kritisk tilgang til forståelsen af samfundet med udgangspunkt i Pedersens beskrivelse af konkurrencestaten. Overordnet set opererer Petersen med

både et samfunds- og subjektsyn, men han retter dog et særligt fokus mod de tvangsforhold i samfundet, der underlægger individet til at efterleve samfundets tilskyndelser. Særligt hans begreb om en herskende præstationskultur har til formål at udgøre et relevant perspektiv på de unge i vores speciale, og Petersen bidrager til et subjektsyn, der skal ligge til grund for vores fortolkninger af de unges præstationsorientering i forhold til de handlinger de foretager i fællesskabet.

#### 4.1.3 Det senmoderne samfund

I dette afsnit vil der følge en beskrivelse af et tredje samfundsperspektiv, som den britiske sociolog Anthony Giddens, karakteriserer som *'det senmoderne samfund'*. Det senmoderne samfund er særligt kendetegnet ved en øget globalisering og dertilhørende individualisering. I den forbindelse beskriver Giddens tre elementer, som særlige kendetræk ved det senmoderne samfund: *'adskillelse af tid og sted'*, *'udlejring af sociale relationer'* og *'øget refleksivitet'*. Vi forholder os dog ikke til Giddens teori om *'udlejring af sociale relationer'*, som grundlæggende handler om, at opdragelsen og omsorgen er løftet ud af familien og varetages af andre. Dette element er væsentligt at fremhæve som en del af Giddens' teori om det senmoderne samfund, men vil ikke yderligere anvendes som et begrebsligt værktøj i forbindelse med dette speciales analyse. Der skal desuden tages forbehold for, at redegørelsen af teorien om det senmoderne samfund ikke er fra en førstehåndskilde, men er fortolket på baggrund af andre forfattere.

Helt overordnet stammer tanken om det senmoderne samfund fra Giddens, og er et sociologisk begreb, der beskriver de tendenser og ændringer, der definerer samfundet i forhold til tidligere perioder, især det som Giddens betegner, som det *'moderne samfund'*. Med *'moderne'* henviser Giddens til den samfundsudvikling, der foregik i løbet af det 19. århundrede, hvor industrialiseringen fandt sted. Her var der en grundlæggende tro på menneskets evne til rationelt at kunne overskue verden (Høher-Larsen, 2016).

På mange måder mener Giddens, at det moderne fortsat udgør en kerne af individets vilkår i det senmoderne. Der er dog sket flere ting, der gør, at han vurderer, at det er mere relevant at omtale det samfund, vi lever i, som værende senmoderne. Særligt med henblik på det, han kalder for *'tab af traditioner'* (Giddens, 2020, ¶ Tab af traditioner og individualisering). I betragtningen af at mennesket stadig grundlæggende har værdier, som ligner dem fra før det senmoderne samfund, er det specielt det, at traditioner stadig spiller en vigtig rolle for mennesker og for samfundet. Eksempelvis kan det gøre sig til udtryk ved, at traditioner kan virke som en form for: *"[...] håndbog til at vide*

*hvordan man opfører sig i fællesskabet*” (Giddens, 2020, ¶ Tab af traditioner og individualisering). Giddens kalder dette forhold for *‘en ontologisk sikkerhed’*, der defineres af, at hvert enkelt menneske gennem sin opvækst og udvikling og i relationen til forældrene, har tilegnet sig nogle positive rutiner og en grundlæggende tillid, der senere i livet kan udgøre et sikkerhedsværn, der gør det enkelte individ i stand til at håndtere og navigere i tvivlen og usikkerheden.

Giddens anskuer således individet, som et refleksivt menneske, der producerer og reproducerer fortællinger om sig selv gennem dets egne handlinger (Giddens, 2020, ¶ Psykologi som den nye religion?). Der hvor tab af traditioner alligevel gør sig til udtryk i det senmoderne samfund er, når afhængigheden af traditioner ikke længere er betinget af økonomiske forhold; eksempelvis ved ægteskabelige aftaler mellem familier. Det enkelte individ er derfor blevet mere økonomisk uafhængigt. I tabet af traditioner er det senmoderne individ influeret af *‘individualiseringen’*. Individualisering vil sige, at: “[...] *det enkelte menneske har fået større frihed til at planlægge og træffe sine egne valg her i livet. Familie, traditioner, normer, social baggrund får mindre betydning for, hvordan det enkelte menneske planlægger og lever sit liv.*” (Giddens, 2020, ¶ Tab af traditioner og individualisering). I det senmoderne samfund lever individet nemlig under det grundvilkår, at der følger en konstant tvivl og usikkerhed med de mange valg og muligheder, som eksisterer for den enkelte i samfundet i forsøget på at realisere sig selv (Giddens, 2020, ¶ Tab af traditioner og individualisering). Individet er således refleksivt og vidende om sine muligheder, men er stadig klar over de mulige risici som følge af samfundets ændrede krav.

Ifølge Giddens har individet dog ikke andre valg end blot at vælge og at leve med den risiko, der følger med (Giddens, 2020, ¶ Tab af traditioner og individualisering). Det senmoderne individ er i den forbindelse præget af øget refleksivitet. I det traditionelle samfund (cirka 1750-1850) blev der sat færre spørgsmålstejn ved livet og verdens indretning, men i forbindelse med det stigende uddannelses- og vidensniveau, er folk blevet mere kritiske overfor autoriteter og viden. Refleksiviteten handler altså grundlæggende om at kunne anskue sig selv og sin verden udefra og stille spørgsmål til, hvad det gode liv er. Denne refleksivitet kommer eksempelvis til udtryk i informanternes fortællinger om de mange overvejelser, de gør sig omkring fremtiden. I det senmoderne samfund er verden således at betragte som dynamisk og foranderlig, og hvor individet er uafhængigt af tid og sted (Giddens, 2020, ¶ Tab af traditioner og individualisering). Adskillelsen af tid og sted betyder grundlæggende, at kommunikation i gamle dage primært foregik afhængigt af fysisk tilstedeværelse. Det vil sige, at man mødtes og kommunikerede direkte med folk, mens kommunikationen i dag er langt mere uafhængig af tid og rum. Man kan skrive beskeder via telefonen

og på Facebook og have “virtuelle samtaler” med venner og bekendte på internettet uafhængigt af fysisk tilstedeværelse. (Giddens, 2020, ¶ Adskillelse af tid og rum). Ifølge Giddens er individet i det senmoderne samfund dog kun i stand til at håndtere dette, fordi denne er præget af en øget refleksivitet, og han anser i høj grad individet som værende præget af en individualisering. Til forskel fra Pedersen og Petersen anskuer Giddens dog subjektet ud fra en anden sammenhæng, hvori han både relaterer individet til og frigør individet fra fællesskabet på én og samme tid i sin beskrivelse af individet i det senmoderne samfund.

Ligesom Pedersen og Petersen beskriver Giddens visse karaktertræk i samfundet, men han betragter det ud fra andre betingelser hos det moderne individ. Mens Ove Kaj Pedersen og Anders Petersen beskriver samfundet og individet ud fra et økonomisk perspektiv og en bestemt markedslogik, beskriver Giddens samfundet og subjektet ud fra et opbrud med traditioner og en frisættelse af individet som følge heraf. Pedersen og Petersen opererer med et tydeligt individideal som følge af samfundets strukturer, til forskel fra Giddens, der derimod i stedet beskriver tendenser i samfundet, som har betydning for de eksisterende præmisser. Dermed har Giddens ikke et konkret begreb om, hvad samfundet tilskynder, men blot hvilke rammer, der eksisterer i samfundet, og hvilken betydning det har for individet.

Samlet set giver de tre samfundsperspektiver dermed to forskellige udgangspunkter for at forstå individet i samfundet, og tilsammen skaber de en bredere forståelsesramme, der bidrager til en nuanceret fortolkning af de unge i specialet ud fra en vished om, at de egentligt handler på baggrund af samfundets tilskyndelser, men samtidig også ud fra en større bevidsthed om mulighederne og konsekvenserne heraf.

## 4.2 Forskellige identitetsperspektiver

I det følgende afsnit fremstiller vi tre teoretikere, som har hver sin fortolkning af identitetsbegrebet. Det vil fremgå, at identitet bliver fortolket forskelligt, da de forskellige subjektsyn er afgørende for hvilken identitetsforståelse, der gør sig gældende. Der fremstilles en overordnet fælles forståelse, blandt de udvalgte teoretikere, af samfundet og de sociale processer, som en uundgåelig forudsætning inden for identitetens tilblivelse. Det interessante er, hvordan de forholder sig til identitetsbegrebet på baggrund af denne forudsætning.

Vi tager afsæt i Richard Jenkins’ *Social identity - fourth edition* (2014), for hvem identitet ses som socialt konstrueret; Erik Eriksons *Identitet, ungdom og kriser* (1963), for hvem identitet anskues

socialt og eksistentialetisk - det er en essens, der udvikles kontinuerligt i subjekters livsfaser gennem identitetskriser; Svend Brinkmanns *Identitet - udfordringer i forbrugersamfundet* (2008), for hvem identitet ses som diskursivt medieret, hvori individers "moraliske selvfortolkning" gør sig gældende. Vi vil løbende konkretisere disse teorier med eksempler fra fortællinger, som dette speciales informanter har givet os, samt hvorfor de valgte teorier har betydning for dette speciale.

#### 4.2.1 Gruppeidentifikation

Den britiske socialantropolog, Richard Jenkins, bidrager til identitets-teoretiseringen gennem et kritisk syn på identitet forstået som en allerede eksisterende og ikke påvirkelig enhed hos det enkelte menneske. Et subjekts identitet kan, ifølge Jenkins, ikke eksistere eller formes uafhængigt af omgivelserne. Selvet er derfor socialt funderet. Han forholder sig til identitet ud fra en forståelse, han omtaler som '*pragmatisk individualisme*' (Jenkins, 2014: 41). Pragmatisk individualisme er forankret i en forståelse af verden som værende konstrueret og opfattet og indeholder tre elementer:

- 1) *"The individual order is the human world as made up of embodied individuals, and what-goes-on-in-their-heads.*
- 2) *The interaction order is the human world as constituted in relationships between individuals, in what-goes-on-between-people.*
- 3) *The institutional order is the human world of pattern and organisation of established-ways-of-doing-things.*" (Jenkins, 2014: 41).

Identiteten er altså en konstrueret enhed, som er formet - eller rettere formes - i sammenligningen og meningskabelsen af os selv i enhver interaktiv kontekst. Derfor handler det for Jenkins om at tilgå identitet ud fra, hvordan mennesker identificerer sig. Vi skal forstå selvet som en dynamisk intern-ekstern identifikation; en proces som i praksis indeholder en syntese af intern selvdefinition og en ekstern definition af selvet på baggrund af, hvordan andre definerer os (Jenkins, 2014: 42). I den forbindelse giver det mening for Jenkins at benytte identifikation for at beskrive selvet, da identifikation for ham ikke er noget, vi mennesker har, men noget vi mennesker gør (Jenkins, 2014: 6). Han ser dermed identitet som den diskrepans, der fortæller os, hvem vi adskiller os fra i vores konstante identifikationsproces mod andre, og hvem vi sammenligner os med:

*“Identity denotes the ways in which individuals and collectivities are distinguished in their relations with other individuals and collectivities. Identification is the systematic establishment and signification between individuals, between collectivities, of relationships of similarity and difference. Taken - as they can only be - together, similarity and difference are the dynamic principles of identification, and are at the heart of the human world”* (Jenkins, 2014: 19).

I denne diskrepans ligger en kollektiv identifikation, hvor vores motiv er rettet mod grupper, hvori vores interesser bliver opfyldt; en identitet, som adskiller “os” fra “dem”. Denne diskrepans gør sig for eksempel til udtryk i forhold til valg af gymnasium blandt nogle af vores informanter. For eksempel fremhævede en af vores informanter i sine fortællinger en observation, hvor en dreng bar øjenskygge på et gymnasium; en adfærd som denne gymnasieelev distancerede sig fra, da hun ikke kunne identificere sig med den gruppe af unge på det pågældende gymnasium (Informant C).

Jenkins belyser, at hvis et menneske mener, at noget er virkeligt, så *er* det virkeligt; særligt med henblik på de handlinger og konsekvenser dette “noget” producerer. I den forbindelse er en gruppe intersubjektiv “virkelig” (Jenkins, 2014: 108). Han definerer en gruppe ud fra to aspekter - ‘*collective internal definition*’ og ‘*collective external*’ definition (Jenkins, 2014: 107):

- 1) Collective internal definition er vores gruppeidentitet. Det er vores forhold til signifikante andre, som vi sammenligner os med og definerer forskellighed fra, der genererer gruppeidentiteten. At definere forskellighed skal ikke forstås som en distancering fra andre. I stedet skal det blot forstås ud fra vores selvbevidste gruppe-medlemskab hvor vi identificerer andre og skaber (tilhørs)forhold med dem.
- 2) Collective external definition er andres identifikation af os; om vi anerkendes som en del af en gruppe, hvilket har betydning for, hvordan vi identificerer os selv.

Han tilføjer ordet ‘*self*’ som en parallel til ‘*identity*’, og han definerer selvet som et individs refleksive følelse af subjektets partikulære identitet konstitueret i relation til andre med henblik på sammenhæng og forskellighed, for hvem subjektet ellers ikke ville vide hvem denne var, og hvordan denne skulle handle (Jenkins, 2014: 51). I en konkret fortælling fra en af vores informanter sammenlignes karakteren mod sin bedste veninde, som hun karakteriserer som klog. Hun karakteriserer ikke sig selv

som en 12-talspige, men derimod veninden som værende en 12-talspige, hvilket hun efterfølgende motiveres til at leve op til (Informant J).

I Jenkins' teoretiske udlægning af selvet, er han transparent om sin negligering af subjektets underbevidsthed; underbevidstheden som indeholder drømme, impulsive, flygtige og improvisatoriske beslutninger, kraftfulde følelser og lignende, som ikke nødvendigvis er afhængig af omgivelserne. Han ser det ganske enkelt som en ontologisk og epistemologisk problematik at observere på selvet, da han ikke mener, man kan antage noget på baggrund af det (Jenkins, 2014: 54). Det er også i denne sammenhæng, at hans identitetsteorier når sine begrænsninger, da disse er forankret i sociologiske observationer af mennesker frem for eksempelvis psykoterapeutiske observationer af mennesker, hvilket i vores speciale begrænser en dybere forståelse af individers handleårsager.

Overordnet forstås identitet som en dynamisk størrelse i Jenkins' perspektiv på baggrund af diskrepansen mellem "os" og "dem". I den forbindelse supplerer Jenkins' teorier konstruktivt til den indsamlede data, idet gruppeidentifikationen for de unge gymnasieelever synes at have stor betydning i deres fortællinger, men den kan ikke støtte en generel analyse af elevernes selvvurdering i den sociale sfære. I den henseende fremlægger vi i det følgende afsnit teori, som kan supplere en dybere forståelse af elevernes handleårsager på baggrund af den indsamlede data.

#### **4.2.2 Identitet som selvvurdering**

Erik Erikson (1902-1994) var en dansk/tysk/amerikansk psykoanalytiker og udviklingspsykolog. Eriksons teori tilkendegiver en opfattelse, at individer formes af omverdenen og anerkendte derfor ikke, at individer kan være "psykologisk alene" (Erikson, 1968: 44). Med dette mente Erikson, at individers selvbillede ikke er upåvirket af omgivelsernes historiske, kulturelle og sociale strukturer: "[...] *den sociale organisation er uundværlig som konstruktivt element i individets udvikling.*" (Erikson, 1968: 45). Identitet er derfor aldrig "etableret", eller noget man kan være "i besiddelse af" og er derfor heller ikke statisk og uforanderlig (Erikson, 1968: 22). Dog er subjekter ikke uden refleksive tankeprocesser (selvvurdering), hvorfor Erikson, i hans teori, fremhæver to elementer, som for subjekter er afgørende for identitetsudviklingen: '*personlig identitet*' og '*egoidentitet*' (Erikson, 1968: 47):



- 1) Personlig identitet er en bevidst følelse og er baseret på to samtidige iagttagelser: at man mærker, ens eksistens har sammenhæng og kontinuitet i tid og rum, og at man mærker, andre ligeledes opfatter ens sammenhæng og kontinuitet. Eksistensen er et faktum.
- 2) Egoidentitet indeholder kvaliteten af dennes eksistens. Det indebærer, subjektivt set, at man er sig selv bevidst, at man har anlagt sin egen individuelle stil, som i signifikante andres øjne opfattes og anerkendes på samme måde. Nærmere bestemt afhænger kvaliteten af, at det indre og det ydre opleves som noget fundamentalt godt (Erikson, 1968: 79).

På baggrund af dette mente Erikson, at gruppeidentitet (ens sociale identifikationsforhold) og egoidentitet (ens refleksive selvopfattelse) gensidigt komplementerer hinanden (Erikson, 1968: 48). Dialektikken mellem identifikationsforhold og den refleksive selvopfattelse kan eksempelvis spejles i to af vores informanternes fortælling om det sociale rums betydning for det at hvile i sig selv i gymnasieklassen, som vi vil berøre i analysen i afsnittet om gruppeidentifikationens betydning.

Eriksons epistemologiske syn på identitet var at: “[...] *studere problemet om det infantile jags oprindelse i det sociale miljø*” (Erikson, 1968: 45), men med den forudsætning at: “[...] *finde forbindelsesleddet mellem sociale strukturer og organismekræfter [...]*” (Erikson, 1968: 48). På baggrund af disse organismekræfter så han en virkelighed i personligheden uafhængigt af - dog ikke afkoblet fra - omgivelserne, da han mente, at denne udvikler sig trinvist efter det mønster, der ligger forudbestemt i den menneskelige organismes beredskab til at drives mod, samvirke med og være opmærksom på subjektets voksende kreds af betydningsfulde individer og institutioner (Erikson, 1968: 89). Med denne forudsætning introducerede han betydningen bag begrebet ‘*identitetskrise*’. “Krise” skal ikke opfattes i negativ forstand, men som et nødvendigt vendepunkt, et afgørende øjeblik i et subjekts tilværelse. Krise er et udviklingsscenarie indeholdende aktuelle omgivelsesmæssige påvirkninger, som subjektet må forholde sig til, hvor perspektivet radikalt forandres (Erikson, 1968: 14, 90). Identitetskrise er en forudsætning for vores identitetsdannelse, hvorfor Erikson også så eksistentielt på denne udvikling, da den foregår “normativt” i alle udviklingshændelser i et individs livscyklus: “*Hvert stadium bliver en krise*” (Erikson, 1968: 14). Denne krise indbefatter en perception hos individet, som uomtvisteligt er inkluderet i processen, da krisen gør os opmærksomme på, at identiteten optræder for øjnene af os. Hertil fremhæves det i Eriksons teori, at vi er mest bevidste om vores identitet, når vi netop gør bekendtskab med den, eller når vi havner i en krise og føler en trussel i form af en identitetsforvirring (Erikson, 1968: 158).

## Identitetskrisen i ungdommen

Når Eriksons teori beskriver identiteten hos individer som eksistentiel, skyldes det, at identiteten deles op i livsfaser eller "stadier", hvilket hos Erikson skal forstås som en almen forudsætning for alle individer. Stadierne spænder fra spædbarnsperioden og den tidlige barndom (tumlingealderen) til førskolealderen og skolealderen samt ungdomstiden til voksenalderen. Hvert af disse stadier indeholder identitetskrise, som individer gennemgår, og som gradvist opbygger deres selvbillede. Disse har betydning for individers senere gennemgående livsfaser. Selvom vi i dette speciale anerkender, at disse stadier har haft betydning for vores informanternes identitetsudvikling, er det ikke noget, vi vil berøre nærmere. Dog ser vi for eksempel, at efterskoletiden, for nogle af vores informanter, har haft særlig betydning for deres selvsvurdering. Under skolealderfasen eksponeres individer, ifølge Erikson, gradvist for mere autonomisering, hvilket påvirker deres syn på egne evner, hvorfor skolealderens bidrag til identitetsfølelsen direkte har indflydelse på, om man kan udtrykke ordene: "Jeg er det, jeg kan lære at udrette" (Erikson, 1968: 121). Derfor indeholder denne fase en konflikt mellem at have tiltro til egen arbejdsevne versus at opleve mindreværd. Eksempelvis har efterskolen haft betydning for en informants faglige og sociale ro i gymnasieklassen (Informant S), hvilket har skabt en positiv sammenhængskraft i hendes oplevelse af- og i fortællingen om sig selv. Ungdomstiden er det sidste stadie i barndommen (Erikson, 1968: 149), og er en livsfase, hvor krisen identificeres på baggrund af en identitetsforvirring. For at denne proces skal blive fuldstændig, må individet indordne sine barndomsidentifikationer under en ny form for identifikation, som i langt højere grad fordrer til at skulle træffe valg og tage stilling til livet. Identitetsforvirringen gør sig især til udtryk ved, at unge ofte er abnormt optagne af de indtryk de gør på andre i sammenhæng med, hvad de virkelig føler, de virkelig er (Erikson, 1968: 121). Det er i højere grad en fase, hvor individet søger anerkendelse mod jævnaldrende:

*"Det der mest foruroliger de unge, er i al almindelighed en manglende evne til at bestemme sig for en arbejdsidentitet. For at holde sammen på sig selv kan de for en tid overidentificere sig med gruppens eller massernes helte i en sådan grad, at det er som om, de helt mister deres egen individualitet"* (Erikson, 1968: 125).

Krisen er altså med til at udvikle individer, hvilket medfører:

*“[...] en voksende fornemmelse af indre enhed, med forbedret dømmekraft og med større evne til at “klare sig godt” i overensstemmelse med sin egen standard og i overensstemmelse med den standard, som opretholdes af de personer, der har betydning for mennesket.” (Erikson, 1968: 87).*

Eriksons teori forstås overordnet som menneskets selv vurdering på baggrund af personlige og sociale udviklingsscenarier, som gradvist gør individet opmærksom på sig selv og sit forhold til andre. Erikson støtter derfor dette speciales belysning af den selv vurdering, som eleverne tillægger sig selv på baggrund af den aktuelle sociale sfære, de indgår i på gymnasiet. Dog viser dataene ydermere, at karakterens betydning i et fremtidigt perspektiv har stor værdi, samt den moralske forpligtelse de tillægger karakteren i forhold til en reel selvrealisering. Derfor supplerer følgende teori konstruktivt til beskrivelsen af den fortælling, eleverne tillægger sig selv i et fremtidigt perspektiv.

#### **4.2.3 Identitet som moralsk selvfortolkning**

Ifølge den danske psykolog Svend Brinkmann “eksisterer” vores identitet udelukkende på baggrund af en fortolkning af os selv. Naturligvis er mennesket en biologisk genstand, men når Brinkmann taler om identitet, er det fordi han anser individets selvfortolkning som mere end en biologisk genstand. Identitet er dermed at forstå som en flydende størrelse, som formes, fortolkes og forhandles i samspil med omgivelserne (Brinkmann, 2008: 24).

For Brinkmann er identitet afhængig af de sociale rammer og knytter identitet til, hvad personen ønsker at være inden for de sociale rammers forudsætninger (Brinkmann, 2008: 18). Det vil sige, at vores selvfortolkning er diskursivt medieret, hvorfor vi i vores kulturelt-sociale praksisser er afskåret fra at kunne fortolke os selv ud fra alle verdens selvrealiseringsmuligheder (Brinkmann, 2008: 69). Nærmere forstået er friheden til at realisere sig selv kun mulig i et samfund, hvor individet anerkender at fuldende, genoprette og opretholde det samfund, som gør denne identitet mulig (Brinkmann, 2008: 91). Realiseringen af sig selv er dog ikke ubegrænset, og et konkret eksempel på dette gør sig blandt andet til udtryk hos en af vores informanter, da hun belyser nødvendigheden af at have det rette karaktergennemsnit, såfremt hun skal kunne læse videre til psykolog (Informant S). Der eksisterer altså nogle strukturelle forhold, som har betydning for S’ muligheder for at realisere sig selv. Brinkmann mener, at psykologien bør defineres som studiet af diskursive praksisser. Det vil sige, hvordan personer handler, tænker, føler samt fortolker sig selv i kollektivt bestemte meningsfulde praksisser. Dette definerer Brinkmann som konstituerende for individers identitet (Brinkmann, 2008: 31).

Nærmere bestemt er det, der er essensen af et subjekts selvfortolkning, evnen til at identificere sig med bestemte værdier og derigennem forpligte sig til bestemte moralske gøremål (Brinkmann, 2008: 27). Vi ser eksempelvis i forbindelse med datagenereringen, at det samlede karaktergennemsnit har betydning for informanternes muligheder for selvrealisering, heriblandt hvilke faglige udfordringer de skal være opmærksomme på for at forbedre disse muligheder (Informant S). Det er den moralske selvfortolkning, der fortæller: “[...] at hvem jeg er, er bestemt af den værdihorisont jeg handler inden for, for det er denne horisont, der hjælper mig til at afgøre, hvad der er værd at identificere sig med” (Brinkmann, 2008: 28). Selvfortolkningen har to dimensioner: ‘korrespondens’ og ‘kohærens’ (Brinkmann, 2008: 66):

- 1) Korrespondens er selvfortolkningens moralske horisont. Subjekter bestræber sig på at leve i overensstemmelse (korrespondens) med den moralske horisonts fordringer, altså hvilke værdier vi søger at få vores tilværelse til at korrespondere med.
- 2) Kohærens er de narrativer, som giver selvfortolkningen form. Tilværelsens narrative struktur er det der giver livet og identiteten sammenhæng (kohærens).

Det er med til at skabe en “etikette”, en integritet, for subjektet, som binder sin identitet på baggrund af moralske værdier, hvilket betyder, at subjektets identitet er mere eller mindre konstant på tværs af sociale praksisser (selv-konstans). Han understreger at selv-konstansen kun kan opretholdes, hvis der findes stabile institutioner og praksisser at deltage i samt at individet er givet nogle narrative former, som kan fastholdes over tid. Med denne selv-konstans ser han også individet som havende en høj grad af refleksivitet, hvilket også binder individet med forpligtelser over for andre: “[...] Man kan altså kun være en person, hvis man ved, man er det [...] De væsener (personer) der forstår sig selv som aktører, holder vi moralsk ansvarlige for deres handlinger” (Brinkmann, 2008: 30). Implicit ligger der også, i andres forventninger til subjektet, en anerkendelse af individet som subjekt.

Overordnet taler Brinkmann om, at mennesket er afhængigt af en kohærens og en korrespondens, i hvilken individet tillægger en mening om sig selv og de valg, som individet forpligter sig til. Mennesket handler altså på baggrund af en moralsk forpligtelse, som er konstitueret af den sammenhæng, som individet tillægger sig selv. I den forbindelse supplerer dette fremstillede subjektsyn elementer i informanternes fortællinger i dette speciale; fortællinger som indikerer, at

fremtidsudsigterne for informanterne kan være abstrakte. De tilfører sig på den baggrund nogle moralske forpligtelser for at sikre sig de bedste forudsætninger fremadrettet i en konkret kontekst, der umiddelbart indikerer en orientering mod nuet.

## 5.0 Analyse

---

### 5.1 Analysestrategi

For at åbne op for vores empiriske materiale i det følgende, har vi valgt at strukturere analysen ud fra de samfunds- og subjektsyn, som vi i det ovenstående har redegjort for. Herunder er analyseafsnittene opdelt under flere overskrifter, hvis formål er at beskrive de temaer, som de unge hver især taler sig ind. Vores hensigt har således været at lade empirien tale gennem de pointer, som de unge fremstiller undervejs i interviewene. Det overordnede formål med analysen er derfor ikke at af- eller bekræfte de teoretiske perspektiver, som vi har frembragt i redegørelsen, men har derimod til formål at nuancere og give en større forståelse for de unges hverdagsliv i forhold til, hvordan de navigerer i det moderne samfund.

Den ene del af analysens fokus er baseret på de samfundsperspektiver, som vi med referencer til Ove Kaj Pedersen, Anders Petersen og Anthony Giddens, har redegjort for i specialet. I forsøget på at forstå informanternes oplevelser, forholder vi os fortolkende i bearbejdningen af empirien med formålet om at forklare de centrale pointer, som udspringer af de unges fortællinger i interviewene i sammenhæng med de samfundsmæssige perspektiver og begreber, vi har præsenteret. Vi tager derfor udgangspunkt i bestemte interviewpassager, der taler sig ind i forskellige perspektiver på, hvordan oplevelsen af begreber såsom præstationsorientering, opportuniste og øget refleksivitet, gør sig gældende.

Den anden del af analysens fokus er baseret på de subjektsyn, som vi har præsenteret i forbindelse med redegørelsen af Erik Eriksons, Richard Jenkins' og Svend Brinkmanns teorier. Dette perspektiv i analysen vil have fokus på, hvad der kendetegner de unges oplevelser af at være et individ i gymnasiet som fællesskab. Her vil Erikson og Jenkins i samspil blive bragt ind for at give en helhedsforståelse af informanterne i den institutionelle kontekst, de befinder sig i. Hertil bliver Brinkmann anvendt for at understøtte vores fortolkning af de fortællinger, som de unge særligt frembringer i forhold til deres tanker og overvejelser om fremtiden.

Samlet set har analysens to fokusområder dermed til formål at give en nuanceret forståelse af forholdet mellem fællesskab og individ i gymnasiet ud fra de oplevelser, som de unge mener har været betydningsfulde at frembringe i deres livshistoriefortællinger i forhold til de betydninger, det synes at have for deres selvopfattelse og identitet.

### 5.1.1 En socialt betinget præstationskultur

I dette første afsnit vil vi analysere fortællingen om den eksisterende præstationskultur, som ifølge Ove Kaj Pedersen og Anders Petersen, eksisterer i vores samfund; at individet i nutidens samfund har tilegnet sig konkurrencestatens ideal om at agere opportunistisk, i en konstant jagt efter at optimere sig selv på baggrund af forskellige incitament (Pedersen, 2011: 15). I afsnittet vil vi derfor skildre informanternes perspektiver på deres oplevelse af at skulle præstere. For det viser sig, at vores informanter i større eller mindre grad, har et fokus på at skulle præstere efter bedste evne. I vores analyse vil vi dog åbne op for en anderledes forståelse af den præstationskultur, vi med reference til Petersen på forhånd har forholdt os til. Med empirien in mente, synes der dog at være andet på spil, end blot at de unge søger at optimere deres egennytte i det samfund, som Ove Kaj Pedersen og Anders Petersen ellers skildrer. Vi har derfor forholdt os undrende i forhold til den præstationskultur, der umiddelbart viser sig for os i empirien. Petersen definerer præstationskulturen som fast forankret i det samfund, vi lige nu befinder os i (Petersen, 2011:73), men når vi dykker ned i empirien og kigger nærmere på de unges fortællinger, bliver det klart for os, at en entydig definition af den herskende kultur er svær at skabe.

Tager man udgangspunkt i Anders Petersens karakterisering af det præstationsindivid, der ifølge ham, eksisterer i præstationssamfundet, står det delvist i kontrast til de unges fortællinger om, hvordan præstationskulturen egentlig gør sig gældende for de unge i gymnasiet. Informant S fortæller:

*“Altså jeg vil gerne arbejde i Frankrig... Og om ikke andet læse fransk... Og så finde ud af, hvad jeg gerne vil... Fordi... Som det ser ud nu, vil jeg rigtig mange ting, og det... Det er sådan lidt... Svært lige at kapere... Alle de drømme man har, og alt det man gerne vil åbne og have ud af sit liv... Og så tror jeg, at det går mig lidt på, det med at jeg føler, at man... Kun har ét valg, og så igen... Så har jeg det sådan, at for mig er det også bare vigtigt at, det første valg jeg tager, at det er noget som jeg... Kan se mig selv i, når jeg står i det... Sådan lige nu, hvad er det jeg gerne vil... Jeg gider ikke tænke på, hvad vil jeg gerne om 30 år eller 10 år... Det skal være, hvad, jeg gerne vil lige nu...  
Hvad gør mig glad lige nu!” (Informant S).*

S taler sig ind i, at der er mange muligheder at vælge mellem, og at hun har en følelse af, at hun skal vælge rigtigt. Der hersker dermed ingen tvivl om, at hun er bevidst om, at der eksisterer et forventningspres i forhold til det, som Petersen betegner som præstationssamfundets tilskyndelser; at man skal vide, hvad man vil og konstant være vedvarende aktiv for ikke at sakke bagud (Petersen,

2016: 70). Det mest interessante element i denne kontekst er dog, at hun faktisk ikke har lyst at forholde sig til, hvad der skal ske ude i fremtiden, men blot ønsker at forholde sig til, hvad der gør hende glad lige nu, der hvor hun er. Ligeledes fortæller informanten J, hvordan hun heller ikke har en fastlagt plan for hendes fremtid:

*[...] det kunne da være rart at vide, hvis jeg bare drømte om at være advokat eller et eller andet, hvis det bare var min passion, men så er det jo også bare presset med, kan jeg overhovedet komme ind? Du ved så er det bare sådan et andet pres. Nu er det bare sådan, hvad vil jeg? Jeg har alt, jeg kan vælge stort set alt, jeg skal bare lige have karakteren til det-agtigt ikke? Det er det eneste [benspænd, red.] der er. Jeg skal bare tage det skridt for skridt” (Informant J).*

Begge informanter anerkender altså fuldt ud de eksisterende præmisser og forventninger om, at de på et eller andet tidspunkt skal tage ét valg blandt alle de mange tilgængelige muligheder, men de stiller sig samtidigt i opposition til forestillingen om, at man ikke kan undslippe samfundets sociale påbud, såfremt man ikke lever op til samfundets tilskyndelser om at tage mod de muligheder, der byder sig i nuet (Petersen, 2016: 69).

I denne sammenhæng kan man dermed sige, at vores informanter faktisk forsøger at lempe på forventnings- og præstationspresset ved at trække tempoet ned og i stedet tage tingene “skridt for skridt”. De forholder sig ikke til, hvad der skal ske langt ude i fremtiden, men forholder sig derimod til, hvad der sker i nuet, og hvordan de kan forholde sig til det. For udover at skulle forholde sig til, at karaktererne kan ende med at være afgørende for deres valg af muligheder ude i fremtiden, er der en enighed om, at det er et unødvendigt pres at lægge på dem selv, hvis de orienterer sig for langt ud i fremtiden. De har drømme og ambitioner, men de er ikke mere omfattende, end at det for dem skal være realistisk at forholde sig til i det øjeblik, de befinder sig i og i et tempo, der passer dem.

Derudover er det interessant, at de unge i interviewene åbner op for, at præstationskulturen ikke blot skal forstås som en overordnet tendens i samfundet, hvor det gælder om at have den største selvdisciplinering i forsøget på sine mål (Petersen, 2016: 60-61). Derimod skal det anskues som noget, der i høj grad er socialt forankret og afhængigt af de situationer, som de unge øjeblikkeligt befinder sig i. Et eksempel på det sociale forefindes, da J fortæller, hvordan hendes første tid på gymnasiet har været:



*”Jeg synes, at det har været virkelig fedt! Det har helt klart levet op til mine forventninger, men det tog os lidt tid at komme ind i det... Jeg havde det virkelig hårdt i starten, især i den internationale klasse... Man var åben og klar, men alligevel så mentalt udkørt. Man havde lige fået venner i den gamle klasse, og nu skulle du til at starte forfra. Og det ved jeg også, fordi jeg kender nogen fra de andre skoler, og det var på præcis samme måde, så det var ikke noget skolen gjorde. Det var bare fordi, når du skulle starte på grundforløbet, så havde du haft hele sommerferien til at forberede dig mentalt, og her var du blevet mega udkørt og træt... Og skolen var jo også svært, for det var jo ikke fordi, at skolen ikke var der. Og så var det lige forfra i den nye klasse” (Informant J).*

I fortællingen om, at det kan være hårdt at starte op på noget nyt, er det særligt interessante i hendes udtalelse, hvor vigtigt det sociale umiddelbart har vist sig at være for hende på gymnasiet. Hun har brugt hele sin sommerferie på at forberede sig, hvilket må siges at være et udtryk for en eksisterende bevidsthed om, at det er af stor betydning at være mentalt klar til at skulle møde nye mennesker og få nye venner; kort sagt at skulle præstere socialt i en sammenhæng, hvor det faglige ellers anses for at være af stor betydning.

Vores informant, S, taler sig ligeledes ind i, at der for hende eksisterer en socialt baseret præstationsorientering, da vi i interviewet spørger, hvorfor hun valgte sin nuværende studieretning frem for eksempelvis den sproglige, hvortil hun svarer:

*”Jeg tror det handler rigtigt, rigtigt meget om, at jeg var bange for at kom jeg i den sproglige, så ville jeg have det svært socialt. Jeg tror vitterligt kun, det var det, mine tanker var på, det var det sociale, fordi... Det var det sociale, og så det her med hvor mange kræfter skulle jeg lægge i det, og så tror jeg at det først gik op for mig, at det sociale, det var det, der var vigtigst for mig lige dér [...]” (Informant S).*

S giver altså også udtryk for, hvordan hun også har orienteret sig mod det sociale og i dette tilfælde i en bekymring om, hvorvidt hun overhovedet er i stand til at præstere socialt tilstrækkeligt på den sproglige linje.

Et yderligere eksempel på, at der for de unge eksisterer en mere social præstationsorientering er, da J i interviewet slutter af med at sige:

*"[...] fagligt kan du ikke lige pludselig bare blive bedre, du kan hvad du kan. Socialt der kan man hele tiden justere lidt på det, altså ikke sådan ændre sig selv men sådan bare tænke lidt anderledes måske... Sådan hele tiden.... Passe ind men stadig være dig selv [...]" (Informant J: 24).*

Her giver J et interessant bud på, hvorfor de unge er så socialt orienteret i gymnasiet. Som nævnt virker det til, at de unge forsøger at forholde sig til deres egen fremtid inden for en overskuelig tidshorisont. Med sin udtalelse skaber hun en forestilling om, at det sociale er det eneste, du kan gøre noget ved i øjeblikket, uagtet at fagligheden er en stor del af formålet med overhovedet at tage en uddannelse. Det er bare nemmere for dem ikke at fokusere for meget på fagligheden og fremtiden, men i stedet blot orientere sig i det øjeblik, de befinder sig i. Citatet bliver yderligere interessant med henblik på Brinkmanns definition på identitet som moralsk selvfortolkning, fordi: *"[...] hvem jeg er, er bestemt af den værdihorisont jeg handler inden for, for det er denne horisont, der hjælper mig til at afgøre, hvad der er værd at identificere sig med"* (Brinkmann, 2008: 28). Hendes belæg for at fagligheden ikke kan forandres til trods for, at hun bevæger sig i en uddannelsesmæssig kontekst, som netop sætter en ramme for udvikling af faglige kompetencer, synes også at indikere, at hun tillægger en større værdi i det socialt observerbare frem for den faglige udvikling, da det for hende er mere konkret at navigere i og identificere sig med.

Anders Petersens begreb om præstationssamfundet og individet heri i sammenhæng med Svend Brinkmanns begreb om moralsk selvfortolkning, eksisterer der en opmærksomhed omkring det at skulle præstere. Der er en generel enighed om, at det ville være fedt at få gode karakterer eller at vide, hvad der skal ske om 10, 20 eller 30 år, hvilket de også anerkender. Alligevel adskiller deres præstationsorientering sig i mange tilfælde fra det faglige, og fokus er i stedet rettet mod, hvad de kan udrette i øjeblikket og ikke på baggrund af et incitament ude i fremtiden. Informanterne er enormt bevidste og omstillingsparate, hvilket individet endda fordres til at være i præstationssamfundet, men præstationsorienteringen for de unge synes i højere grad at være foranderlig og ikke mindst betinget af nuet samt af den ramme, de befinder sig i; særligt socialt.

### **5.1.2 Fremtidsudsigterne er abstrakte**

I forlængelse af det ovenstående afsnit vil vi i det følgende give et nærmere indblik i, hvordan Ove Kaj Pedersens begreb om opportunistik gør sig gældende for individerne i den pågældende 1.g klasse. Som nævnt i redegørelsen for Pedersens teori om konkurrencestaten, karakteriserer han individet heri

som en person, for hvem faglighed og færdigheder er en forudsætning for at blive dannet til en opportunistisk person, der kan agere selvstændigt og reflektivt i jagten på at realisere sig selv (Pedersen, 2011: 190).

Med henblik på de fortællinger som vores informanter frembringer i empirien, hersker der hos os en forståelse af, at de unge faktisk agerer opportunistiske. De unge gymnasieelever har nemlig i høj grad fokus på at realisere sig selv, omend det ikke blot er på baggrund af incitamentet eller faglighed, men derimod på baggrund af abstrakte forventninger til fremtiden. Selve det abstrakte kommer for alvor til udtryk hos informanten C, der fortæller om de overvejelser, hun har gjort sig om fremtiden:

*[...] jeg skrev en opgave... Det var på efterskolen. En stor opgave hvad man skulle i ens liv, i sit sabbatår, hvordan gymnasiet skulle foregå, og planlægge nærmest det hele. [...] Og der skrev jeg, at jeg gerne ville ud og rejse, og lave noget frivilligt arbejde, hvor jeg tænkte, det skulle være i Sydamerika. Så skrev jeg også jeg gerne ville være filminstruktør. Så det er ikke så meget frivillig eller kultur eller noget eller hjælpe nogen i nød. Det var mere... Det er mere fordi jeg synes, at det er spændende” (Informant C).*

Hun går altså fra at ville rejse og lave frivilligt arbejde og til at ville være filminstruktør, også selvom det ikke har noget med frivillighed eller kultur at gøre. Derudover fortæller hun i forlængelse heraf, at hun efterfølgende også har gjort sig overvejelser om en helt tredje karrierevej:

*“[...] det kunne også være spændende at komme ind i politiet. Jeg tror det er fordi der kan ske noget nyt hver dag, men også sådan... Man hjælper nogen... [...] Altså når man er politi så er man også i en lidt anden rolle, end hvis man er derhjemme” (Informant C).*

I dette tilfælde er Cs drømme foranderlige, og selvom hun nødvendigvis ikke har et begreb om sin fremtid, eller at hun ikke endegyldigt ved, hvad hun vil, og hvornår hun vil det, har hun alligevel en klar antagelse om, at det først og fremmest handler om at give sig selv et så godt udgangspunkt som overhovedet muligt i gymnasiet.

I empirien giver de unge gymnasieelever derudover også en forståelse af, at de først og fremmest koncentrerer sig om det konkrete og observerbare og som tidligere beskrevet, lever de i nuet, hvor de tidligste tanker om fremtiden ikke rækker meget længere end til tiden lige efter gymnasiet: *“Altså lige nu tænker man mest på, man skal klare 2. og 3.g, men jeg ved i hvert fald... Jeg tror godt, jeg vil*

ud og rejse” (Informant C). Samme forhold gør sig gældende for J, der udtaler: *“Altså det eneste jeg ved, det er at jeg måske gerne vil rejse [...]”* (Informant J), hvortil hun dog yderligere fortæller:

*“[...] Jeg har lidt en indre drøm om, at jeg gerne vil rejse og opleve verden, mens jeg har en karriere, som jeg er mega passioneret omkring... Så derfor synes jeg, at engelsk har været en af mine stærke fag, jeg føler mig sikker i det fag... Og det gør meget, og så var jeg sådan... Mega fed studieretning, den prøver jeg”* (Informant J).

I citatet taler J sig afslutningsvis ind i et interessant eksempel på, hvordan hendes valg af studieretning og overvejelser herom, ikke synes at være tilfældige, tværtimod. Med reference til Ove Kaj Pedersen, kan hun karakteriseres som opportunistisk. Hun føler sig sikker i engelskfaget og har på baggrund heraf valgt en studieretning, der udover at leve op til hendes drømme om at rejse, ligeledes understøttes af de faglige styrker, som hun besidder. Dette kommer i særdeleshed ligeledes til udtryk, da S fortæller om, hvilke drømme, der har ligget til grund for hendes valg af studieretning:

*“Jeg ved jeg skal til udlandet, jeg skal til Paris, når jeg er færdig med 3.g. Og det er derfor jeg har valgt begynder-fransk til at starte med, fordi jeg har den her drøm om, at jeg skal til Paris. Og det er ligesom det der driver mig, 100 % det er det. Og så tror jeg bare, jeg valgte den internationale fordi jeg vidste bare at jeg altid har haft et eller andet med det her engelsk, altså det har altid tiltalt mig, og det har altid været mit stærkeste fag, så jeg synes det var latterligt ikke at gå 100 % med det [...]”* (Informant S).

S tydeliggør her, hvordan hun helt eksplicit også har valgt sin studieretning på baggrund af et ønske om at realisere sig selv og sine drømme. Hun vil til Frankrig, og det ville være direkte “latterligt” ikke at vælge en linje, hvor hendes faglige styrker ikke kan komme i spil.

J, og i særdeleshed S, giver med ovenstående udtalelser dermed en forståelse af, at der på ingen måder har været tale om tilfældige valg, som de har gjort i forlængelse af deres overvejelser om deres nærmeste fremtid, da deres overvejelser i høj grad bærer præg af, at de netop søger at skabe et fagligt fundament, der optimerer på mulighederne ude i fremtiden for at realisere dem selv.

### 5.1.3 Den bevidste unge

Udover de unges foranderlige og abstrakte fremtidsdrømme og opportunistiske tendenser, taler vores informanter sig også ind i Giddens' begreb om øget refleksivitet, der i kontekst til vores speciale, handler om, at de unge i dag befinder sig i en situation, hvor de selv er ansvarlige for at træffe en masse individuelle valg om, hvordan ens livsstil eller liv skal være (Giddens, 2020, ¶ Tab af traditioner og individualisering). Følgende afsnit har derfor til formål at skildre informanternes fortællinger om deres valg og overvejelser herom. Helt overordnet har vi gennem empirien gentagende gange erfaret, at de er enormt refleksive og bevidste om de til- og fravalg, som de er nødt til at gøre sig undervejs i jagten på at realisere "det gode liv".

Som vi har belyst tidligere i analysen, orienterer de unge sig ikke længere ud i fremtiden, end at de føler, det er indenfor rækkevidde, og dermed har de altså ikke et begreb om, hvad det gode liv indebærer. Deres fokus rettes i stedet mod at koncentrere sig om ting, der virker meningsfulde for dem i det øjeblik, de befinder sig i. De ved dog, at de på et tidspunkt skal vælge, og det er her dilemmaerne opstår. Et eksempel på den øgede refleksivitet hos de unge er, da S udtaler sig om, hvilke tanker hun har gjort sig om sine uddannelsesdrømme:

*"[...] Jeg har længe gjort mig overvejelser om, først at uddanne mig til psykolog og så senere psykoterapeut... [...] Det der ligesom taler fra at gøre det er, at du skal have et standpunkt... Altså at dit snit skal være på 11, og det er bare... Det er bare i nogle situationer... Så synes jeg, at det er svært lige at skulle... Altså sådan forestille mig at komme dertil. Også fordi, at... Det matematiske ved gymnasiet trækker ret meget ned for mig... Så lige der, der er det sådan... Der er jeg ked af, at det skal være sådan en fjernt urealistisk ting, som jeg gerne vil... Ja... Og så har jeg i mange år, faktisk gerne ville... altså sådan... Det er fordi, at jeg igen... Jeg overtænker rigtig meget, og så tænker jeg over, hvad er positivt og hvad er negativt... Hvad taber jeg ved det, og hvad vinder jeg... Det er sådan lidt for meget det... For eksempel hvis jeg sagde, at jeg gerne ville være skuespiller, så tænker jeg rigtig meget på min fremtid, og på... Det kan jeg jo heller ikke resten af mit liv, for jeg har ikke lyst til det, og jeg har ikke lyst til det.. Altså... [...]" (Informant S).*

S har altså gjort sig enormt mange tanker om sin fremtid, og mange af hendes overvejelser er nøje gennemtænkte i forhold til, hvad det giver hende af muligheder for at opnå "det gode liv". I denne udtalelse gør hun det dog samtidigt klart, at hun udover sine drømme ligeledes har øje for hendes begrænsninger. Disse begrænsninger har nemlig en indflydelse på hendes fremtidsvalg og tanken om

at blive psykolog og senere psykoterapeut tilsidesættes en anelse. I den forbindelse har Brinkmann en pointe, når han belyser, at individers selvfortolkning er begrænset af de realiseringsmuligheder, som er tilgængelige for det enkelte individ (Brinkmann, 2008: 18). Der synes at vise sig en moralske selvfortolkning (Brinkmann, 2008: 28), idet hun meget reflektivt overvejer de muligheder og de begrænsninger, som vil blive udslagsgivende ved eventuelle til- og fravalg, da hun udtrykker: *“hvad taber jeg ved det, og hvad vinder jeg”* (Informant S). I S’ tilfælde afhænger hendes muligheder for enten at blive psykolog eller psykoterapeut af, at hun forbedrer sine kompetencer i matematik, før en reel mulighed for at uddanne sig til psykolog viser sig. En begrænsning som hun er meget bevidst om, hvorfor ovenstående citat tydeligvis viser S’ refleksivitet og selvbevidsthed, og at tingene ikke er overladt til tilfældighederne.

Helt overordnet har de unge dog en oplevelse af, at der er mange muligheder for at opnå større livserfaring og at blive klogere på sig selv og sine muligheder, der er drevet af en interesse. For der er ikke den store grund til at sætte et unødvendigt pres på at realisere sig selv med et prestigefyldt job, som man måske alligevel ikke kan se sig selv i:

*“[...] det kunne da være rart at vide hvis jeg bare drømte om at være advokat eller et eller andet, hvis det bare var min passion, men så er det jo også bare presset med, kan jeg overhovedet komme ind? Du ved, så er det bare sådan et andet pres. Nu er det bare sådan, hvad vil jeg, jeg har alt, jeg kan vælge stort set alt, jeg skal bare lige have karakteren til det-agtigt ikke? Det er det eneste [benspænd] der er. Jeg skal bare tage det skridt for skridt”* (Informant J).

J belyser her desuden også en stillingtagen til ikke at lægge et unødvendigt pres på sig selv i forhold til eventuelle uddannelsesmuligheder, og hun udviser ligeledes en øget refleksivitet (Giddens, 2020, ¶ Tab af traditioner og individualisering). Der er dog ingen grund til at begrænse sig selv ved at forholde sig for meget til fremtiden, hvor ens mulige utilstrækkelighed bliver taget op til revision, men når ansvaret også ligger på ens egne skuldre, er det for S væsentligt at vælge rigtigt første gang: *“Jeg tror, at jeg er lidt bange for det med at jeg kommer til at vælge noget, som jeg i bund og grund ikke rigtig er glad for... For jeg ved ikke, om det er det, jeg vil... Jeg ved jo ikke om jeg nogensinde er 100 procent sikker på, at det er noget jeg vil”* (Informant S).

Deres bevidsthed handler dermed ikke bare om alle de muligheder, der eksisterer, men også om alle de dilemmaer det medfører, og som i sidste ende skal føre til en bestemt “livsvej”. Det er dog ikke

fordi, at informanterne ikke har store ambitioner eller drømme for fremtiden, for det har de. Det handler bare om at finde frem til det, der gør dem glade; det der føles som et godt liv, på trods af at det lige nu kan virke uoverskueligt.

#### 5.1.4 Betydningsfulde relationer

Vores erfaring i bearbejdelsen af analysen viser os, at opbygningen af sociale relationer i høj grad bærer præg af en præstationsorientering, men dette betyder ikke, at relationerne, som de skaber, ikke er betydningsfulde, for det er de. I det nedenstående afsnit tager vi derfor fat på to former for betydningsfulde relationer, som vores informanter har talt sig ind i, og som har en særlig grad af betydning i deres fortællinger omkring gymnasielivet.

J belyser et socialt fællesskab, som er karakteriseret ved en strukturel og dynamisk relationsdannelse, der fungerer på forskellige niveauer alt efter kontekst: *“I min klasse føler jeg, at det er en god blanding. Vi kan være sociale og vi kan være faglige. Og vi kan også være begge på samme tid!”* (Informant J). Der tegner sig i dette eksempel et billede af et socialt fællesskab, som i visse tilfælde er af pragmatisk karakter. J uddyber senere:

*“Altså man ved lidt nu, hvem man sådan er tættest med på en eller anden måde, for du snakker jo ikke med 31 elever, men det er mere sådan... Min bedste veninde fra klassen, vi snakker sammen hver dag når vi er i skole, så facetimer vi, mens vi laver fysik og matematik og sådan noget ikke, og så er der sådan andre som jeg [...] de tre piger som jeg snakkede om, så er det sådan mest S jeg har kontakt med, også uden for skolen, hvor de andre to, det er mere sådan, altså hvis vi skal være i en gruppe der er mere end to, så er vi nødt til at være fire, så er det os fire sammen. Så når vi snakker sammen så har vi det hyggeligt, men jeg kan også bare mærke det er sådan mere... Ikke tvunget på nogen måde, men mere sådan fagligt, socialt - Fagligt-socialt! Hvor hun [min bedste veninde] det er mere sådan socialt”* (Informant J).

Her er der tale om en collective internal definition (Jenkins, 2014: 107) på forskellige niveauer af relationer, som er af betydning for J, og som, ud fra hendes forklaring, adskiller sig fra hinanden i form af, hvilken definition de får på baggrund af konteksten, og med 31 elever i klassen, er disse betydningsfulde relationer med til at skabe struktur i det brede sociale fællesskab i gymnasieklassen.

Det er en struktur, der bærer præg af betydningsfulde relationer og kan, som beskrevet, deles op i to kategorier: ”De tætte relationer” og ”de pragmatiske relationer”.

### **De tætte relationer**

Disse relationer er de sociale venskaber, som fungerer uden for en skolemæssig kontekst. Informanterne anvender med fordel relationerne i faglige sammenhænge, men i mange tilfælde rummer de mere end det. Formålet med disse relationer er nemlig ikke blot at hente en faglig gevinst, men er i stedet kendetegnet ved, at meget få personer dyrker hinandens selskab i og uden for de gymnasiale rammer, hvori samtalen med hinanden vægtes højere end hos andre. Der er tale om et tæt bånd, der skaber denne særligt betydningsfulde relation, som i dette eksempel fra S:

*“[...] jeg har kun én [...] hun var en af dem jeg gik til gymnastik med, og vores forældre gik til gymnastik, da de var små, og vi har haft et eller andet bånd, der har gjort at vi har holdt fast på hinanden. Jeg tror ærligt, at hvis vi ikke havde haft det der specielle bånd og den relation så var det ikke sikkert at vi måske havde været sammen som det er nu” (Informant S).*

De tætte betydningsfulde relationer kendetegnes hos de unge ved, at de er skabt før det nuværende fællesskab i klassen. Ligesom hos J rækker S’ tætte relationer ud over den nuværende klasses sociale fundament og kendetegnes ved at have en betydning uden for de fagligt funderede rammer. De konstruktive rammer, som de tætte bånd skaber for nogle af disse elever, danner specielle bånd i meningskabelsen af relationerne. Samtidig rækker disse bånd udover de fagligt funderede kontekster, hvilket giver venskaberne betydning. Behovet for at holde de sociale identiteter adskilte er nemlig med til at skabe en kontekst, hvor man kan koble af og: *“[...] skille tingene fra hinanden. Jeg har nok et behov for at have min skole og min uddannelse det ene sted og så mit friliv mit andet sted, fordi så slapper jeg mere af, tror jeg [...]” (Informant S).* Med henblik på Jenkins’ definition på identifikation som: *“[...] the systematic establishment and signification between individuals, between collectivities, of relationships of similarity and difference” (Jenkins, 2014: 19),* er kategoriseringen af de socialt baserede kontekster, som S taler sig ind i, med til at etablere en meningskabelse i den konkrete sociale kontekst, hun befinder sig i.



## De pragmatiske relationer

Disse relationer fungerer udelukkende inden for en strukturelt forankret ramme og er kendetegnet ved, at de faglige diskussioner blandt gruppens medlemmer er hyggelige, hvor der samtidig også er en fælles forståelse for, at der indhentes en faglig gevinst i samarbejde med gruppen. Relationerne kan blandt andet kategoriseres ved, at disse ikke nødvendigvis hører under samme vennekreds, som i dette eksempel fra C, der fortæller om sin tid på efterskolen:

*“[...] vi var tre piger fra Fyn, Sjælland og Jylland [...] Vi var meget forskellige. Jeg synes, vi fik det virkelig godt. Altså inde på værelset der vidste vi, vi havde ligesom hinanden, men udenfor var vi ikke hinandens bedste venner, men vi kunne altid komme til hinanden. Det er også det, der sjovt ved efterskolen [...] Altså vi sagde “hej” og kunne snakke, hvis det var; vi var rigtig gode venner og hjalp hinanden, men vi havde bare ikke samme vennekredse” (Informant C).*

I ovenstående udtalelser giver hun udtryk for, at der hersker en konsensus omkring den tryghed, de finder hos hinanden inden for de strukturelt forankrede rammer, hvilket har stor betydning for C i denne fortælling. De er ikke hinandens bedste venner, som det pointeres, men de ved, hvor de har hinanden, når behovet for støtte skal findes. Der er altså tale om en “faglig-social” relation af særlig betydning blandt de tre piger på efterskolen.

Disse pragmatiske relationer har lige så stor betydning inden for en gymnasial ramme. Især i skrivende stund hvor de gymnasiale uddannelser er lukkede. For det kan være fagligt *“[...] virkelig drænende at gå på gymnasiet”* (Informant S), og for S er det derfor en *“[...] fordel, at vi har hinanden i skolen, hvor i den her tid kan jeg mærke, at det er drænende, fordi vi IKKE har hinanden og det sociale”* (Informant S). Der er en tryghed og fordel for S at hente i støtten i det pragmatiske sociale fællesskab, hvorfor det er med til at skabe en ro omkring det pres, som de kan lægge ned over sig selv fagligt. Især under de svære fag, som i dette eksempel fra C:

*“Før jul var der noget ekstra matematik man kunne melde sig til så det var hver torsdag efter skole i halvanden time. Det meldte jeg mig til sammen med 2 andre piger fra klassen, fordi vi har snakket om at vi har egentlig sådan lidt udfordringer og det kunne være hyggeligt, og så kunne vi gøre det sammen og samtidig få noget ud af det [...]” (Informant C).*

Ligesom hos J er de hyggelige omgivelser blandt gruppens medlemmer en betydningsfuld faktor. Der skabes en konsensus om, at “vi” kan få noget konstruktivt gennemført sammen. Der er dermed tale om socialt-faglige venskaber, hvor tryghed kombineret med sammenhold er en væsentlig faktor for det faglige udbytte: “[...] men jeg tror også, det er det der med, vi tog sammen derhen” (Informant C).

De pragmatiske relationer kan også være af begrænset karakter og er ikke nødvendigvis relateret til samme klasse, som i dette eksempel fra J: “[...] der er også en, som jeg følges med hver morgen, når vi kan [...] hun er fra [samme by], og så cykler vi sammen i skole... Og hun går i en anden klasse” (Informant J). Der skabes her en fælles forståelse mellem veninden og hende om, at den relation, som dyrkes til og fra skole, er begrænset til lige netop den bestemte aktivitet.

De pragmatiske relationer spiller ligeledes ind, når de har været til fest, og samtidigt er de med til at opretholde og tilmed styrke de fællesskaber, som dyrkes på tværs af klassen:

*“De tre piger, som jeg nævnte tidligere... Den ene bor i Roskilde og de to andre i [...] De bor begge i Ringsted, så de skal begge tage toget, og det tager en time med transport om morgenen! [...] Hvis vi skal et eller andet, eller vi har været til fest i Roskilde, så tager de tit her hjem og sover, og så tager de toget hjem til Ringsted næste morgen... Det skaber også et fællesskab! Det er lettere lige at sove hos en af os, der bor i Roskilde...”* (Informant J).

Man kan under de pragmatiske relationer med fordel “bruge” hinanden under demografisk funderede omstændigheder, hvor muligheden for at komme tættere på hinanden bliver et frynsegode. De fordele som de pragmatiske, og også betydningsfulde, relationer - især under demografisk funderede omstændigheder - skaber et stærkt sammenhold blandt eleverne, men trods dette stærke sammenhold, er der altså eksempler på, at disse ikke altid kategoriseres under “samme vennekreds”.

De pragmatiske venskaber er i høj grad ligeledes præget af en opportunistisk tilgang, hvor de unge gymnasieelever ser muligheder og fordele hos og med hinandens selskab. Det er her, de kan være særligt fagligt præstationsorienteret ved at skabe hyggelige omgivelser, som kan bidrage konstruktivt til de udfordrende fag. De midlertidigt lukkede gymnasier, som følge af corona-virussen, sætter samtidigt et perspektiv på, hvor meget dyrkelsen af sociale relationer sker i fast forankrede rammer:

*[...] det er bare det der med man mødes hver dag, og man har noget som man skal, og så følges man til time med den ene og så følges man til time med den anden, og spiser sammen med de forskellige mennesker. Det er sådan man får snakket sammen.” (Informant J).*

Især fordi “[...] når man alligevel kommer hjem, så har man lidt hvert sit liv, og så går hverdagen bare, ikke, og man skal på arbejde og man skal til fritidsaktiviteter, og sådan nogle ting ikke” (Informant J). I samme kontekst uddyber hun, at hun føler sig “tvunget til at skulle enten at sende en video eller skrive en sms” (Informant J), hvorfor det, for de unge, synes at virke formålsløs at skabe kontakten, for “*hvor meget snakker man så egentlig sammen?*” (Informant J).

Den igangværende pandemi adskiller eleverne for samvær i en længere periode, end de er vant til, hvilket sætter et godt perspektiv på den sociale eksponering i skolen, de stimuleres af, som både S og J taler sig ind i. Muligheden for at skabe og opretholde kontakten med hinanden er ikke længere væk end en besked eller en videohilsen, hvorfor de ikke er afhængige af den fysiske tilstedeværelse for at opretholde relationerne. De er, med reference til Giddens’ teori om adskillelse af tid og rum, ikke afhængige af en fysisk ramme som gymnasiet for have social kontakt. Den sociale eksponering, som de stimuleres af dagligt, perspektiveres derfor i højere grad nu på baggrund af en faktor som tid og rum. De relationer, man dyrker online, er dem, der betyder mest; der hvor de pragmatiske relationer adskiller sig fra de tætte relationer. De relationer, som man dyrker online, er dem, der er vigtigst for den enkelte. De pragmatiske relationer er altså fysisk betinget, til trods for at teknologien giver mulighed for at holde relationerne ved lige. Mange af relationerne er dermed betinget af fysisk samvær, for at det ikke bliver “drænende”. De gymnasiale strukturelle rammers indbydende fordring til at være sammen, er på mange måder derfor særdeles betydningsfulde. Derfor er de pragmatiske relationer også af stor værdi, da de er med til, at det brede fællesskab dyrkes og vedligeholdes. Det gode og brede fællesskab i klassen er derfor væsentligt i forhold til at opretholde et godt og trygt sammenhold, som ligeledes kan gavne alle fagligt.

Niveauerne af relationerne, som vi har skildret i det ovenstående afsnit, er bevidst stillet skarpt op for at kunne sætte dem i perspektiv til, hvordan de unge gymnasieelever navigerer indenfor den sociale sfære både i og uden for skolen. Der er dog en indbyrdes sammenhæng mellem dem, hvilket kommer til udtryk i følgende eksempel, hvor J ganske godt beskriver, hvordan de sociale, “faglige-sociale” og faglige relationer kan flyde ind i hinanden:

[...] Vi kan godt finde på at sidde til efter skole, hvis der er en matematik-aflevering, hvor halvdelen ikke forstår den, og hvor én har forstået den. Så hjælper vi hinanden... Men vi kan også godt finde på, hvor der er store grupper, hvor det ikke kun er to... Men vi kan også godt tage på Kaffekilden efter skole... Mest os piger! Der er heller ikke så meget plads der, så der kan man lige sidde et par piger... Og det sker også at vi tager til København... Man skulle lige ind i klassen, men dem jeg er tættest med, har jeg været i København med, og vi har haft pigeaftener bare os fire... For hvis man skal holde pigeaftener for vores klasse, så er det for 24 piger... Det er liiiige... (Informant J).

Dette citat eksemplificerer ganske godt, hvordan de forskellige niveauer dyrkes. Man kan fornemme refleksionerne omkring de forskellige relationer i fortællingen, hvor der i høj grad er en intention om at dyrke det brede fællesskab i klassen. Igen dyrkes det dog bedst under faglige omstændigheder. Alligevel er der en interesse i at finde andre rammer at dyrke det brede fællesskab i. Her anvender de kaffebaren, Kaffekilden, hvor de pragmatiske relationer omstilles til mere uformelle relationer trods den trange plads. De tre piger i fortællingen er dem, som hun også finder sammen med under gruppearbejde, og som hun ligeledes tager til København med under uformelle omstændigheder.

### 5.1.5 Karakteren identifikationsmarkør

Gennem fortællingerne har vi erfaret en generel tendens til, at karakteren for de unge ikke bare anses som værende adgangsgivende for senere uddannelser, men at den også umiddelbart har betydning for deres selvbevidsthed. For den præstation, de tillægger sig selv på baggrund af karakteren, er i særdeleshed også en etikette, der er med til at skabe deres selvbillede:

*“Det er ikke fordi man kommer hjem og siger, jeg har fået 02! Det er bare federe at få 12... Det er jo ikke nogen hemmelighed... Og fra folkeskolen, min bedste veninde fik jo 12 i alt, og hvis hun fik 10, så blev hun så skuffet... Men hun er også bare så klog, så jeg forstår det godt! Og så prøvede jeg at leve lidt op til det, og det tror jeg... Fordi hun havde meget pres på sig selv, ikke fordi hun gik psykisk ned eller sådan, men hun lagde pres på sig selv, og det tror jeg, at jeg også fik, altså... Hvis hun fik 12, så var det lidt trist hvis jeg fik 4... Så jeg tror helt klart, at det har hjulpet mig med... Det lyder måske lidt forkert, men jeg tror helt klart, at det har lagt et pres på mig”* (Informant J).

J tillægger i denne fortælling betydningen af karakteren på baggrund af en signifikant anden, som hun beundrer og forsøger at leve op til. Symbolet, som karakteren har, består af et socialt element, hvor

dens betydning gør sig til udtryk i en sammenligningsproces, hvor det pres J lægger på sig selv, indikerer en genspejling i veninden, som hun anser som klog. Hun karakteriserer ikke sig selv som en 2-tals elev, men ved at sammenligne sig med sin veninde, motiveres hun til at lægge et “pres” på sig selv mod at få en bedre karakter. Karakteren, som social identifikationsmarkør, er således med til at åbne op for selvbevidstheden hos J. Et andet konkret eksempel på, at karakteren er en social markør, er, når hun uddyber: “[...] 4 er bare ikke godt nok for mig, hvor, at det for andre er fint med 4” (Informant J). I den forbindelse har Richard Jenkins en pointe, når han hævder, at identifikation er noget, vi gør (Jenkins, 2014: 6) ud fra en forståelse af, at den motivation, som J lægger mod karakteren, blandt andet er påvirket af den identifikation, som hun lægger i sammenligningsprocessen for sig selv og sin bedste veninde såvel som “andre”, der ifølge J, har det “fint med 4”. Det dialektiske forhold mellem individers sociale identifikationsforhold og selvvurdering (Erikson, 1968: 48) kan altså i høj grad identificeres i karakterens sociale element, hvor der også er udviklingsmuligheder (Erikson, 1968: 45) at hente hos J. Signifikante andre, som man forsøger at leve op til eller sammenligner sig med, er altså med til at løfte barren for én selv, når det handler om at stræbe højt. Karakteren har dog også for nogen i klassen en moralsk forpligtelse, hvilket S indikerer med følgende udtalelse:

*”For det handler om at få gode karakterer! Og jeg gør det jo ikke for at vise mig, men gør det for mig selv! Og hvis jeg gerne vil være psykolog og have et snit på 11, så bliver jeg jo nødt til det! Det er jo ikke fordi, at jeg tænker, at nu skal jeg bare vise, hvad jeg kan... Det er slet ikke sådan, det er! Men jeg tror at mange misforstår det, og så bliver man meget hurtigt stemplet... Det føler jeg ikke, at jeg er [blevet stemplet som stræber]!” (Informant S).*

Karakteren som identifikationsmarkør handler i denne forbindelse ikke så meget om at udvise prestige over for andre, men i højere grad om den forpligtelse hun tillægger sig selv i forhold til fremtiden i forbindelse med karaktergennemsnittet. Med reference til Brinkmann er der således tale om en moralsk selvfortolkning (Brinkmann, 2008: 28), som motiverer hende til at holde niveauet i hævd over for en mulig fremtidig profession. Derudover synes Jenkins begreb om collective external definition (Jenkins, 2014: 107) at gøre sig gældende, da ønsket om høje karakterer, ifølge S, også er med til at sætte en norm i klassen om, hvorvidt man kategoriseres som “stræber” eller ej. På trods af dette skaber karakteren muligheder for hendes egen selvrealisering, da hun bestræber sig på at forfølge og præstere i overensstemmelse med den moralske horisont, som hun tillægger sig selv og

karakteren i forhold til at blive psykolog. Omvendt er selvrealiseringen ligeledes betinget af og måske endda begrænset til karakteren, hvorfor hendes egen moralske selvfortolkning giver hende motivation til at være opmærksom på den mulighed, som et godt gennemsnit giver hende fremadrettet.

For S har tiden på efterskolen haft stor betydning for hendes selvudvikling og evne til at tro på sig selv, hvilket kan have haft stor indflydelse på hendes faglige ro i den sociale sfære, der er til stede i hendes nuværende klasse. Hendes faglige overskud, som indebærer, at hun deltager meget i undervisningen, projiceres solidarisk ud mod andre i klassen:

*Jeg vil rigtig gerne være en motivationsfaktor for andre. Altså det her med, at man skal bare gøre det, og man skal bare turde! Altså der er rigtig mange, der frygter at række hånden op og sige noget forkert... Hvor at, det gør jeg jo også... Jeg rækker også hånden op ind imellem og får at vide... Aaaarh... Det er vist ikke helt rigtigt! Og sådan... Og det er jo sådan det er! Det er jo en del af det! Det er jo at man skal lære... Altså sådan... Man skal bare være modig, og det er ligesom det jeg går med... Det her med, at man skal bare kaste sig ud i det... Altså! (Informant S).*

Med reference til Erikson, tegner der sig et billede hos S af, at der er skabt “[...] en voksende fornemmelse af en indre sammenhæng, med forbedret dømmekraft og med større evne til at klare sig godt i overensstemmelse med sin egen standard [...]” (Erikson, 1968: 87). De realiseringsmuligheder hun tillægger sig selv på baggrund af sine refleksioner om fremtiden, kan give et billede af, at den identitet og umiddelbare ro, hun har skabt sig fagligt og socialt, indtil videre bygger på en stabil kohærent og korrespondent identitet (Brinkmann, 2008: 66), hvor hun er sig selv bevidst og har anlagt sin egen individuelle stil (Erikson, 1968: 47). Hun taler sig ligeledes ind i et emne, hvor det at præstere i den sociale sfære i klassen har betydning for, hvordan ens faglige egennytte i klassen influeres. Det at “turde” eller at “sige noget forkert” kan være en identifikationsmarkør, der har betydning for, om man taber ansigt i fællesskabet i klassen, og dette har derfor betydning for den søgen for anerkendelse, som de unge gymnasieelever er opmærksomme på hos hinanden (Erikson, 1968: 121). Den sociale opbygningsfase i klassen har især stor indvirkning på elevernes egennyttighed, hvilket J også udtrykker med følgende udtalelse:

*“[...] Jeg tror at i starten gjaldt det om, så skulle vi lære hinanden at kende socialt, før vi kunne hvile i os selv. Og når vi kan hvile i os selv, så kan vi koncentrere os [...] At vi skulle hvile i klassen og turde række hånden op uden at lave jokes ud af det [...] For i starten var det meget sådan...*

*Haha, agtigt... Jeg vil gerne sige noget fagligt i samfundsfag fx, og man skulle også lige føle sig tryk i klassen, og det gjorde også bare, at vi på en måde først skulle klikke i klassen, og så fagligt, synes jeg... [...]” (Informant J).*

De faglige præstationer er betinget af den sociale sfære, som de indgår i, hvilket kan tyde på en bekymring for, at det “at sige noget forkert” influerer på, om nogen “laver jokes” i stedet for at række hånden op. For der er et generelt ønske om at præstere og klare sig godt i klassen fagligt, hvorfor karakteren, som symbol på elevernes faglige evner, har indflydelse på disses selvfremstilling, hvilket kommer til udtryk i dette citat:

*“[...] jeg fik 12 i nogen af mine afgangseksamener, så jeg var sådan... Wow, det kan jeg godt, det her! Og så kom jeg på gym, og så var jeg sådan... Første standpunkt... Det er simpelthen løgn, det kan jeg ikke, det kan ikke være min karakter!” (Informant J).*

Selvfremsstillingen, som er forankret på baggrund af tidligere strukturer, såsom folkeskolen, sætter pludseligt perspektiv på Js syn på egne evner. I denne kontekst indtræder J i en form for identitetskrise idet et generelt udviklingsscenarie optræder for øjnene af hende, hvilket hun må forholde sig til (Erikson, 1968: 14, 90). Derfor kan karakteren alene være misvisende i forbindelse med den ændrede strukturelle ramme, som disse elever befinder sig under, da andre forhold spiller ind, hvorfor feedback kan være med til at give et mere nuanceret billede:’

*“[...] for det siger mere! Men en god kombi af begge dele... For eksempel, jeg fik en karakter i tysk som standpunkt... Så bagefter tog hun [læreren] samtalen med os, og det var fedt, for jeg var sådan... Jeg ved godt, hvorfor jeg ikke fik mere! Hvertil hun var sådan, nejnej! Du har misforstået det, du har fået en virkelig god karakter! Jeg giver ikke 12 første gang, så du har faktisk klaret det mega nice, og hun så det mere ift. hvordan vi havde udviklet os ift. Da vi startede til nu, og det var sådan... Det hun havde baseret det på, var ikke bare, hvad vi kunne, men hvordan vi havde udviklet os! Og det var mega fedt, og jeg var sådan... Wow, så havde jeg gjort det mega godt, for jeg var egentlig skuffet over det!” (Informant J).*

Ud fra dette citat er Js udvikling umiddelbart ikke alene fagligt forankret, men er derimod mere nuanceret, hvorfor feedbacken kan være med til at konkretisere og tydeliggøre udviklingen for

eleverne i de forskellige fag. Udviklingen, som feedbacken omkranser, bliver i eksemplet defineret af læreren, hvorfor en autoritær anerkendelse potentielt kan have stor værdi og anses som vigtig. Feedbacken kan ligeledes være medkonstituerende for den indre kohærens (Brinkmann, 2008: 66), som eleverne skaber, på baggrund af den karakter de får, da det derved bliver mere konkret for dem. Der er dog en generel enighed om, at feedback og karakterer hver især virker ukonkrete, da karakteren i sig selv ikke siger noget om, hvad du kan gøre bedre, mens feedbacken alene ikke giver en forståelse for det faglige niveau. Samtidig er de unge bevidste om, at det er karakteren, der ligger til grund for deres muligheder i fremtiden, hvorfor karakteren alligevel anses som værende det vigtigste. Dette kommer til udtryk i følgende udtalelse:

*“Jeg vil sige, at det var afgørende for ens videregående uddannelse... Fordi hvis det også var ens feedback, man kom ind på... Så ville det jo være oplagt at vælge feedbacken! Men... Altså nu hvor vi har et system, hvor ens karakterer, at der bare er nogle tal, der betyder noget... Så bliver det jo bare nødt til at være karakteren” (Informant S).*

Brinkmann er i denne sammenhæng relevant at inddrage, da han belyser, at friheden til at realisere sig selv kun er mulig i et samfund, hvor individet anerkender at fuldende, genoprette og opretholde det samfund, som gør denne identitet mulig (Brinkmann, 2008: 91), og her må S navigere indenfor disse diskursive rammer. Det er et citat, der skildrer en temmelig reflektiv og observant tilgang til hendes situation, som det gør sig til udtryk nu og her.

### **5.1.6 Gruppeidentifikationens betydning**

I det foregående afsnit berørte vi de sociale betingelsers betydning for elevernes faglige egennyttighed og karakterbestræbelser. I den forbindelse skabes der naturligt en søgning mod at identificere sig mod grupper, som i denne observation fra S:

*“Jeg føler, der er ret mange i min nuværende klasse, som også har det her behov for, at ligesom, at have nogen de kan støtte sig op ad [...] jeg tror det er rigtig svært at undgå at der bliver skabt nogle... jeg ved ikke om man kan kalde det grupper men nogle... ja, det ER vel grupper, det er det, det kalder vi dem (fniser) det er det jo, som man er tætte med. Man kan ikke være bedste venner med alle [...]” (Informant S).*



Dette eksempel fra S står på mange måder i overensstemmelse med Jenkins argumentation om, at vi søger mod at identificere os med grupper. Trods en generel fortælling om et godt sammenhold og et godt fællesskab blandt klassens 31 elever, søger flere af klassens unge mod forskellige grupperinger for at få et gruppetilhørsforhold, som de kan støtte sig op ad. Helt naturligt konstituerer klassens unge forskellige gruppetilhørsforhold, og der dannes en interactional order (Jenkins, 2014: 41). Elevernes søgen mod at støtte sig op ad andre er også i denne sammenhæng et fravalg af klassekammerater, hvor elevernes interesser bliver opfyldt i forhold til dem, de vælger til. Den diskrepans (Jenkins, 2014: 19), som skabes i klassegrupperne, er dog ikke et kynisk fravalg af andre, men et strategisk tilvalg hvor de unge i klassen føler en tilskyndelse til at skabe relationer her og nu for ikke at falde socialt bagefter:

*“Det var svært på en måde at holde kontakt med dem man havde på grundforløbet, for der var bare så meget nyt, og socialt skulle du bare prøve at følge med, for hvis du sådan prøvede at gå lidt tilbage, så kunne man ikke følge med i sin klasse længere... Så jeg har helt klart mistet kontakten med nogen af dem fra k-klassen [...]” (Informant J).*

Der tegner sig her et billede af den tidligere nævnte sociale præstationsorientering, der tilskynder til at etablere sig individuelt i det brede fællesskab, hvorfor J føler, at hvis ikke hun handler, taber hun momentum og risikerer at sætte sin egen personlige identitet på spil (Erikson, 1968: 47).

Med udgangspunkt i Js fortælling har hun altså en bekymring for at ende i en situation, hvor hun ender uden for fællesskabet, hvilket kan være årsag til de gruppedannelser, som, S mener, eksisterer i klassen. Man kan ikke være bedste venner med alle, som informant C og S giver udtryk for, og derfor eksisterer der et behov for at kunne positionere sig internt i klassen, mens man søger andre at navigere efter og støtte sig op ad. I nogle tilfælde er det derfor en pragmatisk nødvendighed at kunne støtte sig op ad hinanden, hvilket, som nævnt, kan medføre en faglig gevinst, der især gør sig til udtryk i de venskaber, vi tidligere har defineret som værende pragmatiske. Det, der synes at indikere en social omstillingsparathed, fordrer de unge til at nedprioritere de i forvejen dannede relationer i grundforløbsklassen for at kunne følge med. De specifikke tvangsformer, som Petersen argumenterer for, er til stede i præstationssamfundet (Petersen, 2016: 69-71, 75), kan altså i høj grad overføres til den sociale sfære; tvangsformer som de selv er med til at reproducere med henblik på socialt “at følge med”. Det er en struktur, der appellerer til at agere i nuet, for hvis de forholder sig til tidligere relationer i grundforløbsklassen, oplever de unge en følelse af at tabe socialt momentum blandt de

andre i klassen. Når dette gør sig gældende, er det netop en indikator på, at der eksisterer en vis pragmatisme over den sociale omstillingsparathed, som de til dels føler sig underlagt, når de føler sig nødsaget til at nedprioritere de forhenværende relationer. Dette giver os en forståelse af, at gruppeidentifikation er en dynamisk og konstant proces (Jenkins, 2014: 41), der i dette tilfælde er betinget af det fællesskab, som de aktuelt befinder sig i. Der virker altså til at være noget på spil for eleverne i opstartsfasen i klassen, idet de skal finde sin plads i fællesskabet i klassen.

Hertil giver J udtryk for, at skal man finde sin plads og hvile i sig selv, “[...] skal man også føle sig accepteret af sine medmennesker, føler jeg, og man skal hvile i selskabet, ikke i sådan små mængder, man skal også hvile i klassen” (Informant J). Med reference til Erikson afhænger Js indre ro og selvpfattelse i høj grad af en accept af sin omgangskreds (Erikson, 1968: 47). For S synes der i højere grad at være en reflektiv, positiv selvpfattelse bag det “at hvile i sig selv”, når hun udtaler: “[...] Her er jeg, tag mig som jeg er. Og socialt er det rigtigt vigtigt at have det godt” (Informant S). Hun supplerer i denne forbindelse, at hendes tilgang til det sociale fællesskab handler om, at andre skal have det godt. Hun giver i den forbindelse udtryk for, at hun tidligere ikke har kunnet identificere sig med de idealer, som man har skullet leve op til i folkeskolen:

*“Jeg har aldrig kunne give mig selv 100 procent i folkeskolen, og det er det, der har været mit problem... Det med at jeg gerne vil... Man vil gerne være sig selv, man har bare ikke sådan haft sådan... Mulighed for det... Fordi dem man har omgås med, ikke har gjort det muligt for dig, fordi der har været en eller anden idealperson, som du skulle leve op til” (Informant S).*

Med henvisning til Jenkins har der været en konflikt i S’ collective internal definition og folkeskoleklassens collective internal definition (Jenkins, 2014: 107). Hun har ikke identificeret sig med det ideal, som gjorde sig gældende i folkeskolefællesskabet, hvorfor der, med reference til Erikson, kan være opstået en identitetsforvirring (Erikson, 1968: 15). Hun har ikke følt sig anerkendt som sig selv, idet folkeskoleklassens collective external definition, har fordret hende til at måtte indordne sig. Denne form for identitetsforvirring, kan have været medvirkende til, at hendes egen selvpfattelse og gruppeidentifikation først og fremmest er rettet mod at få andre til at føle sig godt tilpas, idet hun selv giver udtryk for at have haft en negativ gruppeidentifikation i folkeskolen. Hun projicerer i den henseende mod at tilfredsstille fællesskabet i gymnasieklassen, hvilket kommer til udtryk, da hun uddyber: “[...] før i tiden har jeg altid været rigtig bange for at blive holdt udenfor, eller at jeg ville føle at jeg blev holdt udenfor, uden at jeg faktisk blev det” (Informant S). S’

selvvurdering ændrede sig dog sidenhen på grund af det gode sammenhold, der var på hendes efterskole.

Med henblik på ovenstående synes Js identifikationsforhold at være definerende for hendes egen indre ro ved at de projiceres mod hendes egen selvvurdering, hvorimod S' egen selvvurdering projiceres mod de sociale identifikationsforhold.

## 6.0 Diskussion, konklusion & perspektivering

---

Følgende diskussion vil tage udgangspunkt i tre overordnede afsnit. Det første afsnit, “Fordummer samfundet de unge?” vil indeholde en diskussion af, hvorvidt hele forståelsen af den nuværende ungdomsgeneration er forfejlet i en tid, hvor de unge skal forholde sig til et væld af muligheder omkring deres fremtid. Det andet afsnit, “Det handler om at gøre det, så godt man kan!” vil følge op på det foregående afsnit, samt frembringe væsentlige pointer, der leder op til det tredje afsnit, “De unge er metarefleksive!”. Dette afsluttende afsnit vil lede til en samlet konklusion på specialets forskningsresultater i forhold at besvare specialets problemformulering.

### 6.1 Fordummer samfundet de unge?

Der eksisterer umiddelbart MANGE holdninger til de unge, hvor alt lige fra medier til politikere, forældre, og egentlig også os selv, ikke tøver med at karakterisere de unge som “curlingbørn” og dovne. Uafbrudt bliver de unge mindet om, at deres arbejdsmoral er for slap, og at indsatsen i skolen skal øges. At den nuværende generation af unge “slacker” og hellere end gerne pjækker fra skole og uddannelse i tide og utide. Samtidig påpeges det fra den ældre generation, at de unge skal knibe ballerne sammen og begynde at tage ansvar, ligesom man gjorde, “dengang mor og far var børn”. Dengang var skolen og de gode karakterer det centrale, og der fandtes ikke mobiltelefoner, Ipads og Snapchat. Dengang var der nemlig kun frisk luft, kreativitet og spændende bøger på biblioteket, der kunne læses (Eriksen, 2019).

Dette underbygger den danske professor i ungdoms- og uddannelsesforskning ved Aalborg Universitet i København, Noemi Katznelson, med følgende udtalelse i en artikel: “*De unge beskrives ofte nedladende, for eksempel som narcissistiske, urealistiske og drømmende, men vi svinger dem, når vi ikke tager dem alvorligt og prøver at forstå dem [...]*” (Eriksen, 2017). Den nuværende ungdomsgeneration bliver altså i dag ofte, med nedladende vendinger og beskrivelser, karakteriseret af samfundets ældre generation, men er det sådan, at det virkelig forholder sig? At de unge “slacker”, er dovne, urealistiske og drømmende? Eller er der i højere grad tale om, at de unge bliver misforstået? Hvis vi forholder os til det empiriske arbejde, som vi i dette speciale har foretaget os, er der umiddelbart knapt med sammenlignelige forhold mellem ovenstående påstand og den fortælling om de unge, som vi har frembragt i vores analyse. Vi er selvfølgelig klar over, at vores analyse skaber et indblik i unges hverdag på gymnasiet, mere end den kommer med en standardisering af, hvordan

tingene overordnet set forholder sig for de unge i samfundet. Dog er det værd at pointere, at der eksisterer en positiv fortælling omkring de unge; i hvert fald i vores speciale.

Hvis vi ser tilbage på nogle af de udtalelser, som vi har frembragt i analysen, opstår der en forståelse af, at de unge er enormt bevidste om deres fremtid og om alle de valg, de skal træffe. De er udmærket klar over, hvad det kræves af dem, for at realisere deres drømme, men samtidig er de bevidste om, at det også er et pres at lægge på dem selv, hvis de retter fokus for langt ud i fremtiden; en fremtid de alligevel kun kan have forhåbninger om. I stedet forholder de sig til deres nuværende tilværelse, og at de bare ønsker at foretage dem noget, de godt kan lide, og som giver de bedst mulige forudsætninger for dem hver især. Så kan det godt være, at mor og far var mere målrettede, og at skole, karakterer og uddannelse var nemt for dem at sætte i centrum, da de var børn. Men det vidner måske i virkeligheden mere om en tilværelse, hvor mulighederne dengang var færre og valgene enklere.

## **6.2 Handler det om mere end bare at skulle præstere?**

Så er de unge virkelig urealistiske, forkælede, selvoptagede og dovne? Eller er der tale om en debat, der er for unuanceret, og som i virkeligheden er langt mere kompleks, end hvad vi, den ældre generation i samfundet, gør den til?

Der er givetvis studerende, der er dovne og for slappe til at komme i gang med en uddannelse. Men når danske unge, sammen med islandske, svenske og newzealandske, topper OECDs (Organisation for Economic Co-operation and Development) opgørelser over de ældste studerende på erhvervsuddannelser (Johansson, 2018), afspejler det vel potentielt en overordnet samfundsmæssig tendens til, at de danske unge generelt tager deres uddannelse og liv ganske seriøst?

Vores erfaring i specialet er, at de unge i dag er dygtige, ambitiøse og reflekterende; de vil rigtig gerne blive til noget. Som informant S, der drømmer om at rejse til Frankrig efter gymnasiet og senere at blive psykoterapeut. Eller informant C, der drømmer om at blive filminstruktør eller politimand, fordi hun elsker at være kreativ og at kunne gøre en forskel for andre mennesker. Dog under den forudsætning, at de formår at gøre sig fortjent til de karakterer, der giver dem mulighederne for at realisere deres drømme.

Her viser det sig, at der blandt de unge dog muligvis hersker en "perfekthedskultur", hvor de i højere grad måler sig på det de gør, og ikke det de er. Dette kommer eksempelvis til udtryk i en udtalelse fra J, da hun fortæller, at selvom hun har gjort det så godt, som hun kunne i en given opgave, så er det bare ikke godt nok ikke at få højere end 4 eller 7 som karakter. Ligeledes kommer det også til udtryk hos informant S, der giver os en forståelse af, at flere af hendes klassekammerater ikke rækker hånden

op i frygt for at sige noget forkert. Der rejser sig således et spørgsmål, der er baseret på, hvorvidt der udover den sociale præstationsorientering også indfinder sig en kultur, hvor kun det bedste er godt nok.

Med reference til Anders Petersens begreb om præstationssamfundet, krediterer man heri dem, som gør det godt. Det er et samfund, hvor man tilskynder borgerne til at gøre deres bedste; både i forhold til at præstere godt og til at udfordre sig selv. Denne samfundsforståelse anser vi ikke for at være kritisk i sig selv, men det er i høj grad diskutabelt, om den medfølgende adfærd - perfektionskulturen - i præstationssamfundet, hos eksempelvis de unge, er af positiv værdi for samfundets borgere i sidste ende. Endvidere har regeringen og Folketinget gennem de sidste mange år forhandlet om forskellige tiltag, med formålet om at få de unge hurtigere gennem uddannelsessystemet og videre ude på arbejdsmarkedet, hvor de så kan bidrage til statens globale konkurrenceevne. Det er da muligt, at de studerende godt kan blive presset hurtigere gennem uddannelserne, men kan samtidig virke fuldstændigt utilsigtet. De unge befinder sig i en periode, hvor de er i gang med at udvikle kompetencer i et samfund, der stiller store krav til den enkeltes individuelle præstationer. Vi kan da godt tilstræbe et system, hvor de unge går i gang med en videregående uddannelse som 19-årige og bliver boende hjemme hos mor og far, indtil de er færdige med studierne. Men er det det, vi vil? Og bidrager det ikke blot til større usikkerhed blandt de unge i en eksistens, der øjensynligt også er præget af en underbevidst stræben efter det perfekte?

Dette kan måske besvares med udgangspunkt i analyseafsnittet omkring karakteren som identifikationsmarkør. Her viser det sig, at der umiddelbart er mere på spil end blot at få en god karakter. Det er nemlig også et spørgsmål om, hvorvidt den enkelte elev overhovedet kan identificere sig med de pågældende karakterer. Et godt eksempel herpå er fra informanten J, der fortæller om, hvor svært hun havde ved at identificere sig med de første standpunktskarakterer hun fik i gymnasiet, og at hun slet ikke kunne genkende sig selv i dem. Dette er også et signal om, at man søger det perfekte i en tilværelse, hvor det ellers er de faglige præstationer, der er udslagsgivende for deres videre uddannelsesforløb. Men er det så et spørgsmål om, at man stræber efter det perfekte? Eller om man gerne vil kunne vise høje karakterer til andre? Eller er det blot et spørgsmål om, at de unge ønsker gøre det så godt som muligt?

### **6.3 De unge er meta-refleksive!**

Karaktererne og det at skulle præstere fylder øjensynligt meget blandt gymnasieeleverne og i samfundsdebatten, men når det handler om nystartede gymnasieelever, er det for ensidigt at tillægge

gymnasieelevers præstationsorientering en større faglig betydning. Som det er beskrevet i undervejs i specialets analyse, giver gymnasieeleverne os en forståelse af, at de er klar over de mange muligheder, der venter forude, og hvad særligt karakteren har af betydning for en eventuel videregående uddannelse. I gymnasiet som den overordnede strukturelle ramme, der for informanterne varer tre år, er fokuset dog først og fremmest rettet mod at præstere socialt, da det for dem er forudsætningen for at kunne præstere fagligt. Der er dog langt fra tale om en helt ubevidst handling, da orienteringen mod det sociale åbner op for rammer, der skaber rum for samarbejde og støtte i udfordrende situationer og fag. Samtidig kategoriserer og navigerer de unge konstruktivt rundt i gymnasiet med stor bevidsthed til fordel for dem selv og fællesskabet i al almindelighed.

Helt overordnet er de unge i vores speciale enormt opmærksomme på deres muligheder, og på at de kan optimere på disse ved at klare sig godt i skolen. Som sagt er det vigtigste for dem dog lige nu, at de søger at kunne identificere sig med det, de foretager sig og forhåbentlig ender med at beskæftige sig med. I den forbindelse er det væsentligt at nævne, at de er ambitiøse og seriøse omkring deres sociale- og faglige kompetencer, også selvom der er forskel på, hvilke forudsætninger de bringer med sig i ind i skolen. Dertil er orienteringen mod at yde ud fra bedste evne umiddelbart betinget af en moralsk forpligtelse mod en abstrakt fremtid, hvor karakteren har stor betydning, samtidig med at karakteren også fungerer som en social identifikationsmarkør. Fælles for vores informanter er, at de ønsker at gøre det bedste de kan. På trods af at de ikke forholder sig for meget til, hvad fremtiden bringer, griber de alligevel de muligheder, der åbner sig for dem, da de er helt klar over, at mulighederne har betydning for deres fremtid.

I forlængelse af ovenstående er det altså i høj grad værd at pointere, at de unge i dette speciale, tegner et interessant billede af, hvordan de agerer metarefleksivt og selektivt i flere aspekter i deres gymnasieliv; både socialt og fagligt. De vælger og fravælger ikke bare på baggrund af pludselige indskydelse, men nærmere på baggrund af strategier. Afslutningsvis er det væsentligt at forholde sig til, at den personlige udvikling og selvrealisering spiller en stor rolle i de unges oplevelser og fortællinger herom. I kraft af fortællingerne har vi fået et betydningsfuldt indblik i, hvordan informanterne først og fremmest opfatter og har opfattet dem selv under flere forskellige forhold. Så uanset informanternes oplevelser af fortiden, nutiden og forhåbninger til fremtiden, har de unge i dette speciale udvist enorm bevidsthed om forholdet mellem fællesskab og individ, samt den betydning, det har for deres selvopfattelse og identitet, og at det hele dermed har betydning for deres personlige udvikling.

## 7.0 Litteraturliste

---

Aagerup, L. (2015). *Pædagogens undersøgelsesmetoder*. København: Hans Reitzels Forlag

Aisinger, P (2019). *Ministeren opfordrer unge til at kæmpe for præstationssamfundet*.

Lokaliseret [16-05-2020]. På:

<https://www.folkeskolen.dk/653558/ministeren-opfordrer-unge-til-at-kaempe-for-praestationssamfundet>

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas qualitative research* (2. udg.). London: Sage Publication Ltd.

Brinkmann, S. (2008). *Identitet: Udfordringer i forbrugersamfundet*. Århus: Forlaget Klim

Busch-Jensen, P. & Schraube, E. (2019). Zooming in zooming out: Analytical strategies of situated generalization in psychological research. I: Højholt, C. & Schraube, E. (Red.), *Subjectivity and Knowledge: Generalization in the psychological study of everyday life*. New York: Springer

Danmarks Statistik (2019). *Flere fuldfører gymnasial uddannelse*. Lokaliseret [02-06-2020].

På: <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=28345>

Demant, J. & Järvinen, M. (2006). Modenhed og alkoholforbrug. I: Gundelach, P. & Järvinen, M. (Red.), *Unge, fester og alkohol* (s. 69-86). Århus: Akademisk Forlag

Dolin, J. (2017). Dannelse, kompetencer og faglighed. I: Dolin, J., Ingerslev, G. H. & Jørgensen, H. S. (Red.) *Gymnasiepædagogik: En grundbog* (3. udg.) (29-55). København: Hans Reitzels Forlag



- Emu Danmarks Læreportal (2019). *De gymnasiale uddannelsers historie*. Lokaliseret [02-06-2020]. På:  
<https://emu.dk/hf/uddannelsens-formal-og-historie/de-gymnasiale-uddannelsers-historie>
- Eriksen, C. (2019). *Samfundstaber eller stræber*. Lokaliseret [16-05-2020]. På:  
<https://www.folkeskolen.dk/1137142/samfundstaber-eller-straeber>
- Eriksen, I (2017). *Unge i dag er ikke narcissister - de er pressede*. [16-05-2020]. På:  
<https://videnskab.dk/kultur-samfund/unge-i-dag-er-ikke-narcissister-de-er-pressede>
- Erikson, E. (1968). *Identitet. Ungdom og Kriser*. København: Hans Reitzels Forlag
- Haue, H. (2017). Gymnasiets transformation. I: , Ingerslev, G. H. & Jørgensen, H. S. (Red.)  
*Gymnasiepædagogik: En grundbog* (3. udg.) (55-67). København: Hans Reitzels Forlag
- Haue, H. (2013). *Gymnasium*. Lokaliseret [02-06-2020]. På:  
<https://denstoredanske.lex.dk/gymnasium>
- Horsdal, M. (2017). *Tilværelsens fortællinger: Tilegnelse og anvendelse*. København: Hans Reitzels Forlag
- Høher-Larsen, M. *Senmodernitet*. Lokaliseret [02-06-2020]. På:  
<https://faktalink.dk/titelliste/senmodernitet>
- Jenkins, R. (2014). *Social identity* (4. udg.). London: Routledge
- Johansson, M. L., (2018). *Dimittender fra erhvervsuddannelser blandt verdens ældste*. Lokaliseret [16-05-2020]. På:  
<https://www.dst.dk/da/Statistik/bagtal/2018/2018-01-18-Dimittender-fra-erhvervsuddannelser-blandt-OECDs-aeldste#>

Juul, S. (2012). Fænomenologi. I: Juul, S. & Pedersen, K. B. (Red.), *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: En indføring* (65-107). København: Hans Reitzels Forlag

Karpatschhof, B. (2015). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (443-463). København: Hans Reitzels Forlag

Katznelson, N. & Louw, A. V. (2018). *Karakterbogen: Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. Aalborg: Aalborg universitetsforlag

Krogh, E. (2018). Skrivere i overgange - identitet og udvikling. *Viden om literacy, vol. (24)*, (12-17)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag

Persson, C. P. (2019). *Abduktion: Metoden til at finde den bedste forklaring*. Lokaliseret [02-06-2020]. På:  
<https://videnskab.dk/kultur-samfund/abduktion-metoden-til-at-finde-den-bedste-forklaring?fbclid=IwAR2WEAji476TcL051tBySruOltTGRnEaah4QpnRvY6-JtZQbsjcRtQmDkWM>

Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag

Systeme (2020). *Anthony Giddens*. Lokaliseret [16-05-2020]. På:  
<https://samfundsfag-c.systeme.dk/?id=639>

Systeme (2020). *Anthony Giddens og det senmoderne samfund*. Lokaliseret [16-05-2020]. På:  
<https://samfundsfag-c.systeme.dk/?id=639>

Systime (2020). *Konkurrencestaten*. Lokaliseret [02-06-2020]. På:

<https://samfundsfag-c.systime.dk/?id=607>

Systime (2020). *Psykologi som den nye religion?*. Lokaliseret [16-05-2020]. På:

<https://religionspsyk.systime.dk/?id=123>

Tanggaard, L. (2017). Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode. I: *Järvinen, M & Mik-Meyer, N* (Red.), *Kvalitativ analyse: Syv traditioner* (81-103). København: Hans Reitzels Forlag

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg.) (29-55). København: Hans Reitzels Forlag

Uddannelse- og forskningsministeriet (2020). *Dobbeltuddannelse: Uddannelsesloftet fjernes*. Lokaliseret [02-06-2020]. På:

<https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/dobbeltuddannelse>

Ulriksen, L., Murning, S., Ebbensgaard, A., B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Undervisningsministeriet (2019). *Elever er glade for at gå på gymnasiet, men pres trækker trivslen ned*. Lokaliseret [16-05-2020]. På:

<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2019/sep/190909-elever-er-glade-for-gymnasiet-men-pres-traekker-trivslen-ned>

Vedersø, B. (2018). *Gymnasier: Karakterer betyder mindre, end mange unge tror*. Lokaliseret [16-05-2020]. På:

<https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/167750-gymnasier-karakterer-betyder-mindre-end-mange-unge-tror>

Willer, T., Østergaard, S. (2017). *Det er vigtigt at være en succes... men det er bare ikke altid, at det lykkes!*. Frederiksberg: Ungdomsanalyse.nu