

Gymnasieelevers sprogkultur

*Et speciale om karaktæres, forventningspres
og trivsel i gymnasiet*

		A. Skole		B. Skole		C. Skole		D. Skole	
		1. Skole	2. Skole	3. Skole	4. Skole	5. Skole	6. Skole	7. Skole	8. Skole
Dansk	Læsning	7			4				
	Brevskrivning	7			7				
	Skr. fremstilling	7			7				
	Orden	7			4				
	Mundtlig	7			7				
Matematik	Færdighed	7			10				
	Problem	10			7				
	Mundtlig	7			7				
Engelsk	Skriftlig	4			7				
	Mundtlig	4			7				
Tysk	Skriftlig	10			4				
	Mundtlig	4			4				
Fransk	Skriftlig								
	Mundtlig								
Fysik/kemi	Praktisk/mund.		4				4		
Biologi			4				4		
Geografi			7				7		
Historie			7				7		
Samfundsfag			4				4		
Kristendomskundskab									
Tysk valgfag	Skriftlig								
	Mundtlig								
	Skriftlig								
	Mundtlig								

1. juni 2022

sblk@ruc.dk

Studienummer: 62815

Simone Bielenberg Lind Kristensen

Speciale i Dansk

Roskilde Universitet

Vejleder: Carsten Levisen

Antal anslag: 159.400

RUC

Abstract

In this report, I examine the language culture of the high school students and what parameters play into the experience of a good everyday life in high school. To investigate this, I have chosen to use the theory of cultural scripts which is based on the larger theory complex and analytical approach Natural Semantic Metalanguage (NSM). Traditionally, this approach is used to examine cultural logics in national cultures, but I wish with this study to contribute new research and knowledge by examine a specific and unexplored language culture, namely the language culture of high school students.

In order to gain an insight into some of the cultural logics of the language culture, the study is based on the empirical material: interviews of four high school students and the documentary series *Alt for klinken*. In the empirical material, a number of common themes emerged, among other things: Grades, high expectations and what parameters help students thrive in high school.

Some of the central cultural logics of this language culture are that other people play a major role in the high school students' minds, and the notion that other people think something bad about the high school students. In addition, it is central that high school students want to performance at a certain level and achieve high grades. The cultural logics of high school students' language culture aim at high grades as this is prestigious to achieve. Based in this, I see both a striving culture and counterculture to the striving culture and performance culture.

In addition to the focus on high grades and the desire to achieve high grades, it is also important for high school students to have fun in high school. This does not mean that the high school students necessarily have to sit and laugh in class, but rather a desire for the teaching to be understandable, exciting and that the academic content makes sense. It is important for the high school students that the academic community is *fun*, that they *feel good* in the social community, and that this makes the high school students have a feeling that it is *meaningful* to go to high school.

Indholdsfortegnelse

Abstract	2
1. Indledning.....	5
2. Metodologi	7
2.1 Teori om Kulturelle Scripts som den er udformet i NSM-tilgangen	7
2.1.1 Semantiske primer	10
2.1.2 Semantiske molekyler.....	12
2.2 Empirihåndtering	14
2.2.1 Empiriindsamling i form af interview	15
2.2.2 Empiriindsamling i form af dokumentarserien <i>Alt for kliquen</i>	16
2.2.3 Diskursanalyse.....	18
3. Analyse	19
3.1 Karakterræs i gymnasiet	19
3.1.1 Gymnasieeleverne verbaliserer deres karakterer i klasselokalet	20
___3.1.1.1 Kulturelt script for 'Gymnasieeleverne verbaliserer deres karakterer i klasselokalet'	22
3.1.2 Når gymnasieelever sammenligner egne og andres præstationer med karaktererne, men ikke taler højt om det.....	22
___3.1.2.1 Kulturelt script for 'Når gymnasieelever sammenligner egne og andres præstationer med karaktererne, men ikke taler højt om det'	24
3.1.3 Når gymnasieelever vil fremstå og opfattes som en stræber	25
___3.1.3.1 Kulturelt script for 'Når gymnasieelever vil fremstå og opfattes som en stræber'	27
3.1.4 Når gymnasieelever præsterer godt fagligt, men ikke vil betegnes eller opfattes som stræbere	27
___3.1.4.1 Kulturelt script for 'Når gymnasieelever præsterer godt fagligt, men ikke vil betegnes eller opfattes som stræbere'	29
3.1.5 Når nogle gymnasieelever får lave karakterer, bliver de ikke skuffede	29
___3.1.5.1 Kulturelt script for 'Når nogle gymnasieelever får lave karakterer, bliver de ikke skuffede'	31
3.1.6 Delkonklusion.....	31
3.2 Forventningspres i gymnasiet.....	33
3.2.1 Når gymnasieelever har forventninger til dem selv.....	35
___3.2.1.1 Kulturelt script for 'Når gymnasieelever har forventninger til dem selv'	37
3.2.2 Når gymnasieelever oplever et forventningspres fra deres forældre	37
___3.2.2.1 Kulturelt script for 'Når gymnasieelever oplever et forventningspres fra deres forældre' ...	39
___3.2.2.2 Kulturelt script for 'Når gymnasieeleverne oplever et forventningspres fra forældrene selvom det ikke er artikulert'	40

3.2.3 Når gymnasieelever oplever et forventningspres fra lærerne	41
___3.2.3.1 Kulturelt script for 'Når gymnasieelever oplever et forventningspres fra lærerne'	43
3.2.4 Delkonklusion.....	43
3.3 Trivsel i gymnasiet	44
3.3.1 Når det faglige fællesskab har en positiv indvirkning på gymnasieelevernes trivsel	45
___3.3.1.1 Kulturelt script for 'Når det faglige fællesskab har en positiv indvirkning på gymnasieelevernes trivsel'	49
3.3.2 Når det sociale fællesskab har en positiv indvirkning på gymnasieelevers trivsel.....	49
___3.3.2.1 Kulturelt script for 'Når det sociale fællesskab har en positiv indvirkning på gymnasieelevers trivsel'	53
3.3.3 Når gymnasieeleverne føler at det er meningsfuldt at gå i gymnasiet.....	54
___3.3.3.1 Kulturelt script for 'Når gymnasieeleverne føler at det er meningsfuldt at gå i gymnasiet' .	59
3.3.4 Delkonklusion.....	59
4. Diskussion	60
4.1 Hvordan har man det når man trives?.....	64
5. Konklusion	67
Litteraturliste	69
Bøger	69
Artikler	70
Internet.....	71
Bilag	72

1. Indledning

Hvert år kan cirka 50.000 gymnasieelever kalde sig for studenter og se tilbage på deres tid som gymnasieelev på et givent gymnasium (Mikkelsen, 2021). En gymnasietid som både rummer hverdagen i klasserummet, studierejser med klassekammeraterne, gymnasiefester og store begivenheder som eksempelvis den afsluttende studentereksamen. Fælles for alt dette er, at der hos gymnasieeleverne er forskellige tanker, følelser og opfattelser forbundet med både de små og store begivenheder, som er med til at give en bestemt oplevelse af tiden i gymnasiet.

*”Alle siger hele tiden at gymnasiet er de tre bedste år af dit liv, så husk nu at nyde det!
Men det har overhovedet ikke været de tre bedste år af mit liv”* (Gymnasieelev, Roskilde 2022).

Interessen for at skrive om gymnasieelever opstod da jeg hørte ovenstående udsagn, hvor en gymnasieelev udtrykker sin skuffelse over, at forventningerne til gymnasielivet, ikke stemmer overens med oplevelsen af at gå i gymnasiet. Jeg er ikke interesseret i at undersøge, hvorfor vedkommende netop udtrykker denne skuffelse, men jeg har en interesse i at undersøge hvilke parametre der spiller ind i oplevelsen af den gode hverdag på gymnasiet. Hvilke parametre mener gymnasieeleverne har en påvirkning på deres tid i gymnasiet, og oplevelse af at være gymnasieelev? Hvilke elementer er vigtige for gymnasieeleverne, når de tænker på deres tid i gymnasiet og det at være gymnasieelev?

Min nysgerrighed udspringer fra interessen for at opnå viden om gymnasieelevernes opfattelse af blandt andet karakterer og andre parametre der påvirker oplevelsen af at være gymnasieelev. For at afdække denne nysgerrighed, er det oplagt at benytte en tilgang der gør det muligt at dykke ned i sprogkulturelle værdier, normer og holdninger. I denne undersøgelse, vil jeg derfor benytte teorien om kulturelle scripts som den er udformet i det større teorikompleks og analysetilgang, der kaldes Naturligt Semantisk Metasprog (NSM) (Wierzbicka, 2003: xvii). Traditionelt set bruges denne tilgang til at undersøge større nationale kulturer, men med denne undersøgelse ønsker jeg at bidrage med ny forskning og viden ved at undersøge en specifik og udforsket sprogkultur, nemlig gymnasieelevers sprogkultur. Dette ved at klarlægge nogle af de kulturelle normer og holdninger der udspiller sig i sprogkulturen. En analyse baseret på sproglig og diskursiv evidens i gymnasieelevers sprogkultur, vil være med til at dem der ikke er en del af denne sprogkultur, kan få et indblik i og

større forståelse af sprogkulturen, ved at se det fra et insider-perspektiv og forstå gymnasieelevernes logikker. Det vil sige, at jeg tager udgangspunkt i sprogkulturen fra et emisk-perspektiv, og dermed tager afsæt i gymnasieelevernes egne udtalelser og tanker om gymnasielivet.

Igennem hele rapporten benytter jeg betegnelsen *gymnasiet*, hvilket dækker over alle former for gymnasiale uddannelser, der giver adgang til videregående uddannelser. De gymnasiale uddannelser er den Tekniske studentereksamen (htx), Merkantile studentereksamen (hhx), Almene studentereksamen (stx) og Højere forberedelseksamen (hf) (Haue, 2022).

2. Metodologi

I følgende afsnit præsenteres de teoretiske og metodiske overvejelser. Først præsenteres teorien om kulturelle scripts som den er udformet i NSM-tilgangen, hvor elementerne og fremgangsmåden i denne teori, bliver beskrevet, herunder semantiske primer og semantiske molekyler. Afslutningsvist beskrives måden hvorpå jeg har indsamlet empiri, og valgt at håndtere samt behandle empirien.

2.1 Teori om Kulturelle Scripts som den er udformet i NSM-tilgangen

"A cultural script is a way of stating such norms, rules, and strategies using the metalanguage of semantic primes (...) cultural scripts are very important for understanding (from an 'insider perspective') what is going on in actual communicative events"

(Goddard, 2011: 73).

I dag er der mange forskellige måder at tale og interagere på, hvilket udspringer af mange forskellige kulturelle holdninger og værdier (Wierzbicka, 2003: vi). Kulturer skal ikke blot forstås som kulturer i forskellige lande og samfund, men også i forhold til de mere konkrete, specifikke og afgrænsede sprogkulturer. Det ses eksempelvis på de gymnasiale uddannelser, hvor det er muligt at forstå og undersøge gymnasieelevers sprogkultur – hvilket er netop det jeg gør i denne undersøgelse.

Jeg ønsker at undersøge gymnasieelevers kulturelle logikker, ved at lytte til deres sprogbrug og forståelse af verden. På denne måde vil jeg lytte til de ord gymnasieelever benytter, samt måden hvorpå de udtrykker deres oplevelser, følelser og tanker om forskellige parametre i gymnasielivet. Ud fra det sproglige syn, er det muligt at undersøge de små 'clues' eleverne siger. Det vil sige, at jeg ud fra teorien om kulturelle scripts, som den er udformet i NSM-tilgangen (Wierzbicka, 2003: xvii), afdækker de kulturelle logikker der kommer til udtryk i det emiske perspektiv, fordi jeg undersøger kulturen fra gymnasieelevernes synsvinkel. Formålet er at foretage en dybdegående, semantisk-drevet undersøgelse af de emiske realiteter, ved at se detaljeret på gymnasieelevers sprogbrug, som udspringer fra socialiteten i gymnasiet og de underliggende kulturelle scripts i denne sprogkultur.

For at undersøge gymnasieelevers sprogkultur, har jeg valgt at benytte teorien om kulturelle scripts, som den er udformet i det større teorikompleks, kaldet Naturligt Semantisk Metasprog (Wierzbicka, 2003: xvii). Det Naturlige Semantiske Metasprog (NSM) muliggør beskrivelse og sammenligning af

normer, værdier og principper i en given kultur, ud fra et universelt kultur-uafhængigt metasprog (Wierzbicka, 2003: xviii). Oprindeligt var kulturelle scripts tiltænkt at undersøge nationalkulturelle perspektiver, for eksempel Danish culture, Australian culture, Chinese culture, med videre (Goddard, 2006: 5). Dette for at forstå talepraksis fra talernes perspektiv i den givne nationalkultur (Goddard & Wierzbicka, 2004: 153). I denne undersøgelse vælger jeg at snævre det ind til at handle om en specifik sprogkultur, gymnasieelevers sprogkultur, og beskriver derfor ikke de gældende kulturelle scripts fra et nationalt perspektiv. På denne måde er jeg med til at udvikle teorien om kulturelle scripts, da undersøgelsen med udgangspunkt i gymnasieelevernes sprogkultur, er et andet udsnit end de traditionelle kulturelle scripts, som for eksempel Danish cultural scripts.

“A semantic language which purports to explain must make the complex simple, the confused transparently plain, the obscure self-explanatory” (Wierzbicka, 1972: 1-2).

NSM er en betegnelse for den tilgang og det sprog, man kan bruge til at beskrive og analysere udtryk i en given sprogkultur. NSM er baseret på; *“the principles of maximum clarity and universality”* (Goddard, 2011: 64), og er en metode der er udviklet af lingvisten, Anna Wierzbicka. Det kan være svært at beskrive ord og udtryk, uden beskrivelserne bærer præg af sproglige begrænsninger, der i høj grad påvirkes af kulturen. De sproglige begrænsninger kan man undgå ved at gøre brug af NSM, fordi det består af: *“the shared core of all languages”* (Wierzbicka, 2014: 33). Denne fælles kerne muliggør en dybdegående beskrivelse og analyse af en given sprogkultur (Wierzbicka, 2014: 38).

I analysen af sprogkulturen, er de kulturelle scripts oplagte at benytte, da disse gør det muligt at indramme de eksisterende værdier, holdninger og normer, der eksisterer i den pågældende sprogkultur. I analysen af sprogkulturen er det relevant at inddrage sproglig evidens, da det kan være med til at forstå kulturen, fra et insider perspektiv. *“(…) if analysed with appropriate tools, linguistic evidence allows us to stay close to an insider perspective”* (Goddard, 2006: 15). Det, at den sproglige evidens gør det muligt at komme helt tæt på et insider-perspektiv, lægger sig op af det emiske perspektiv, hvor undersøgelsen tager udgangspunkt i gymnasieelevernes udsagn.

“(…) the cultural scripts approach is evidence-based, and that while not disregarding evidence of other sources (ethnographic and sociological studies, literature, and so on) it places particular importance on linguistic evidence. Aside from the semantics of cultural key words, other kinds of

linguistic evidence which can be particularly revealing of cultural norms and values include common sayings and proverbs, frequent collocations, conversational routines and varieties of formulaic or semi-formulaic speech (...)" (Goddard & Wierzbicka, 2004: 154).

De kulturelle scripts indrammer en bestemt holdning, antagelse eller opfattelse, som antages at være alment kendt blandt folk i en given kultur (Goddard, 2006: 5). De kulturelle scripts indledes ofte med *'mange mennesker tænker sådan:'*, hvilket vil sige, at det følgende repræsenterer en udbredt social holdning i den givne kultur (Goddard, 2011: 392). Det ses eksempelvis i følgende Angloamerikanske kulturelle script for "positive thinking":

"People think like this:

It is good if a person can often think that something good will happen

It is good if a person can often feel something good because of this"

(Goddard, 2006: 12).

Som det ses i ovenstående kulturelle script, begynder det med *'people think like this'*, hvilket er kendetegnet for de kulturelle scripts der indrammer en bestemt måde hvorpå folk tænker på i den givne kultur (Goddard, 2006: 12). I denne undersøgelse kommer jeg dog til at undersøge en mere konkret og specifik sprogkultur, og derfor vil den indledende sætning i de kulturelle scripts være mere specifik end den oprindelige *'Many people think like this'*. Det er dermed ikke en national socialitet der er tale om, men socialiteten i danske gymnasier ved for eksempel at indlede de kulturelle scripts med: *Når gymnasieelever [m] får karakterer [m] er det sådan.*

Ved at tage udgangspunkt i de kulturelle logikker i sprogkulturen, foretages undersøgelsen fra et emisk perspektiv, og dermed et insider-perspektiv, hvor de kulturelle scripts er genkendelige for dem der er en del af denne kultur, men scriptet skal også være forståelig og tilgængelig for mennesker, der ikke er en del af kulturen (Goddard & Wierzbicka, 2004: 153). Dette gøres ved brug af NSM-tilgangen, og de klare og præcise formuleringer. Det er ikke nødvendigvis alle der er en del af en kultur, eller sprogkultur, der personligt identificerer sig med det kulturelle script, men er bekendt med det alligevel (Goddard & Wierzbicka, 2004: 157). I udarbejdelsen af de kulturelle scripts, skal man, inden for NSM-tilgangen, gøre brug af *semantiske primer* og *semantiske molekyler*, som bliver præsenteret i følgende afsnit.

2.1.1 Semantiske primer

”The accessibility and transparency of cultural scripts written in semantic primes gives them a huge advantage over technical modes of description when it comes to real-world situations” (Goddard & Wierzbicka, 2004: 160).

Sprogenes fælles kerne består af semantiske primer. De semantiske primer danner bro mellem sprogene og giver en fælles forståelse, da det er universelle ord. De semantiske primer er en del af en fælles forståelsesramme, en neutral ramme af transparente ord, der muliggør en fælles forståelse, når de bruges (Levisen, 2012: 44). Primerne er klare og præcise ord, der ikke kræver yderligere forklaring. De semantiske primer kan beskrives som en form for et ’mini-sprog’ eller ’NSM-sprog’, hvilket består af kernen i alle sprog (Wierzbicka, 2014: 33). Den fælles kerne består af følgende 65 semantiske primer:

I, YOU, SOMEONE, SOMETHING~THING, PEOPLE, BODY	Substantives
KIND, PART	Relational substantives
THIS, THE SAME, OTHER/ELSE	Determiners
ONE, TWO, MUCH~MANY, LITTLE~FEW, SOME, ALL	Quantifiers
GOOD, BAD	Evaluators
BIG, SMALL	Descriptors
THINK, KNOW, WANT, FEEL, SEE, HEAR	Mental predicates
SAY, WORDS, TRUE	Speech
DO, HAPPEN, MOVE, TOUCH	Actions, events, movement, contact
BE (SOMEWHERE), THERE IS, HAVE, BE (SOMEONE/SOMETHING)	Location, existence, possession, specification
LIVE, DIE	Life and death
WHEN~TIME, NOW, BEFORE, AFTER, A LONG TIME, A SHORT TIME, FOR SOME TIME, MOMENT	Time
WHERE~PLACE, HERE, ABOVE, BELOW, FAR, NEAR, SIDE, INSIDE	Space
NOT, MAYBE, CAN, BECAUSE, IF	Logical concepts
VERY, MORE	Intensifier, augmentor
LIKE~AS~WAY	Similarity

Figur 1: De semantiske primer på engelsk (Levisen, 2012: 45).

De ovenstående semantiske primere er som tidligere nævnt universelle, og findes derfor på alle sprog. I nedenstående figur ses det danske primkort:

JEG *I*, DU *you*, NOGEN (PERSON) *someone*, NOGET~TING *something~thing*,
MENNESKER *people*, KROP *body*
SLAGS *kind*, DEL *part*
DEN HER *this*, DEN SAMME *the same*, ANDEN *other*
ÉN *one*, TO *two*, NOGLE *some*, ALLE *all*, MEGET~MANGE *much~many*,
LIDT~FÅ *little~few*
GOD *good*, DÅRLIG *bad*
STOR *big*, LILLE *small*
TÆNKER *think*, VED *know*, VIL HAVE~VIL *want*, FØLER *feel*, SER *see*, HØRER *hear*
SIGER *say*, ORD *words*, DET PASSER *true*
GØR *do*, SKER *happen*, BEVÆGER SIG *move*, RØRER *touching*
ER (ET STED) *be (somewhere)*, DER ER *there is*, HAR *have*, ER (NOGEN/NOGET) *be (someone/something)*
LEVER *live*, DØR *die*
NÅR~TID *when~time*, NU *now*, FØR *before*, EFTER *after*, LÆNGE *a long time*,
KORT TID *a short time*, ET STYKKE TID *for some time*, ØJEBLIK *moment*
HVOR~STED *where~place*, HER *here*, OVER *above*, UNDER *below*, LANGT VÆK *far*,
TÆT PÅ *near*, SIDE *side*, INDE I *inside*
IKKE *not*, MÅSKE *maybe*, KAN *can*, FORDI *because*, HVIS *if*
MEGET *very*, MERE *more*
SOM~MÅDE *like~as~way*

Figur 2: De semantiske primere på dansk (Levisen, 2012: 46).

I Anna Wierzbickas udgivelse af *Semantic Primitives* (1972), præsenterede hun for første gang det vi i dag kender som NSM. Til at starte med var der 14 semantiske primere, og gennem tiden er der tilføjet flere (Wierzbicka, 1972: 15-16). I dag er der 65 semantiske primere, men fordi primerne forekommer i forskellige grammatiske former (allolexer), er det samlede antal større end 65 (Levisen, 2012: 44). Eksempelvis optræder det semantiske prim 'jeg' også som 'mig', afhængig af syntaksen. De forskellige allolexer er sprogspecifikke, hvilket vil sige, at det semantiske prim 'jeg', kan optræde på forskellige måder på dansk, men det gælder ikke nødvendigvis alle sprog.

Formålet med de semantiske primer er at de skal skabe klarhed, men i arbejdet med en given kultur, er det ikke altid muligt udelukkende at bruge primerne i de kulturelle scripts. Udtryk kan være så komplekse, at det er nødvendigt at inddrage ord der stadig er simple men mere komplekse end de semantiske primer – hvilket kaldes *semantiske molekyler* (Goddard, 2011, 71).

2.1.2 Semantiske molekyler

” (...) to formulate certain kinds of cultural scripts optimally requires not only semantic primes, but also certain "semantic molecules". Semantic molecules are complex word-meanings which function as chunks or units in cultural scripts” (Goddard, 2006: 9).

I arbejdet med NSM, og i udarbejdelsen af kulturelle scripts, vil man så vidt muligt bruge de semantiske primer, da dette bidrager til den fælles forståelsesramme og et neutralt sprog. Selvom der er et ønske om klarhed og universalitet, er der udtryk der er så komplekse, at de semantiske primer ikke fuldkomment kan dække en tilstrækkelig definition. Det kan derfor være nødvendigt at bruge ord, der er lidt mere komplekse end primerne (Goddard, 2011: 71). I sådanne tilfælde kan man benytte de semantiske molekyler, der kan inddrages som beskrivende og underbyggende elementer i de kulturelle scripts. Molekylerne markeres med [m] for tydeligt at adskille dem fra de semantiske primer, da molekylerne ikke indgår i det semantiske primkort (Levisen, 2012: 59).

De semantiske molekyler adskiller sig derudover fra de semantiske primer ved at de, modsat primerne, kan nedbrydes ved brug af de semantiske primer (Levisen, 2012: 60). Flere af de semantiske molekyler er tæt på at være universelle, men fordi de ikke har eksponenter på alle sprog, som de semantiske primer har, kan de ikke betegnes som universelle. Nogle af de molekyler der er tæt på at være universelle er eksempelvis 'hånd', 'hoved', 'mænd', 'kvinder', 'børn', 'mor', 'vand', 'ild', 'sky' og 'jord' (Goddard, 2011: 72). De semantiske molekyler 'mænd', 'kvinder' og 'børn' er tæt på at være en del af det universelle sprog, da de repræsenterer et grundlæggende system for en social kategorisering (Goddard, 2006: 9).

I nedenstående kulturelle script, ses det hvordan de kulturelle scripts, der er markeret med [m], inddrages som underbyggende elementer:

“A West African cultural script for the 'thanks for yesterday' and 'thanks for the other day' routines

people think like this:

if someone does something good for me

it is good if I say something like this to this person at the same time:

I know that you have done something good for me

I feel something good towards you because of this"

it will be good if I say the same thing the day [M] after

it will be good if I say the same thing at another time after this day [M]

I can say it with words, I can say it not with words”

(Goddard, 2006: 247).

I denne undersøgelse inddrager jeg en række semantiske molekyler, da det i beskrivelserne af gymnasieelevernes sprogkultur ikke er muligt at undlade eksempelvis 'gymnasieelev [m]'. Det semantiske molekyle 'gymnasieelev [m]' er meget sigende for netop de personer der er en del af sprogkulturen. Udover 'gymnasieelev [m]', vil jeg også inddrage de semantiske molekyler, 'karakterer [m]' og 'få karakterer [m]', da disse molekyler beskriver et stort omdrejningspunkt i sprogkulturen og den organiske proces der sker, når gymnasieelever får karakterer. Derudover inddrager jeg semantiske molekyler, der siger noget om de andre mennesker, der også er en del af gymnasieelevernes verden, nemlig 'lærer [m]', 'forældre [m]' og 'vi [m]'. Molekylet 'vi [m]' betegner det fællesskab som gymnasieeleverne er en del af. De semantiske molekyler er med til at øge kompleksiteten og sværhedsgraden af den semantiske definition. Det er derfor vigtigt, at jeg med markeringen [m] viser, hvornår molekylerne optræder, så det er tydeligt at der optræder et ord, der ikke er universelt (Levisen, 2012: 59). De semantiske molekyler jeg inddrager, er uanalyseret men nødvendige at inddrage i de kulturelle scripts for at opnå den præcise forståelse af netop denne sprogkultur.

2.2 Empirihåndtering

For at få et indblik i gymnasieelevers kulturelle logikker, har jeg valgt at foretage interview af 4 gymnasieelever, samt benytte en dokumentarserie, Alt for kliquen, som empirisk materiale.

Først og fremmest har jeg valgt at gøre brug af interviews, da jeg ønskede at opnå en dybere viden, der er subjektivt erfaret af informanterne. Forskningsinterviewet benyttes for at opnå viden om hvordan informanterne beskriver deres oplevelser og måden hvorpå de artikulere deres handling og gøren (Kvale & Brinkmann, 2015: 19). I et forskningsinterview skal temaer forstås ud fra den levede hverdagsverden ud fra informantens egne perspektiver. Forskningsinterviewet nærmer sig en hverdagssamtale, men med et professionelt formål, hvilket indebærer en særlig tilgang og teknik, hvor det hverken er en almindelige hverdagssamtale eller et lukket spørgeskema. Interviewet udføres ud fra en interviewguide, der fokuserer på bestemte temaer og samtidig er åben for spørgsmål undervejs i interviewet, der er med til at give en bredere forståelse og viden. Det er vigtigt at interviewer forholder sig åben overfor nye og uventede samtaleemner, fremfor at arbejde med fastlåste kategorier og fortolkningsskemaer (Kvale & Brinkmann, 2015: 49).

De på forhånd fastlagte forskningsspørgsmål, kan fungere som et styrende element i interviewet, men det betyder ikke at interviewer ikke kan afvige fra dem. I den konkrete interaktion i interviewet er det muligt som interviewer at se bort fra de planlagte interviewspørgsmål, således at det er en løs og umiddelbar dialog. Det kan dog stadig være muligt at man som interviewer alligevel ender med at komme rundt om alle de temaer, man havde forberedt at komme ind på igennem interviewet (Tinggaard & Brinkmann, 2015: 38). Overordnet set kan man skelne mellem en tematisk og en dynamisk dimension i et interview. Den tematiske dimension vil indeholde de spørgsmål, man som interviewer mener er vigtige for at komme omkring de emner man ønsker at undersøge. Det er samtidig vigtigt at man i interviewet sikrer sig, at man kommer tilstrækkeligt rundt om de udvalgte temaer. I den dynamiske dimension er hensigten at interviewspørgsmålene skal fremme en positiv interaktion, holde samtalen i gang og give informanterne lyst til at tale om deres oplevelser af bestemte begivenheder og situationer, og samtidig være villig til at tale om deres følelser (Tinggaard & Brinkmann, 2015: 41).

Fordelen ved at gøre brug af interview, er, at man får mulighed for at få et indblik i hvordan informanterne forstår bestemte begivenheder, situationer eller fænomener i deres liv. Det kan eksempelvis være oplevelsen af at være en del af en bestemt ungdomsgruppe, at leve med en bestemt

sygdom eller at gå på en bestemt skole. Interviewet muliggør dermed detaljerede og konkrete oplysninger fra et begrænset antal personer (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 32).

I et interview konstrueres viden i samspillet mellem interviewer og informanten (Kvale & Brinkmann, 2015: 20). Interaktionen mellem interviewer og informanten er afgørende for den viden man opnår, hvilket påvirkes af den menneskelige relation der er mellem interviewer og informanten. Dette afhænger af interviewerens evne til at skabe en tryk situation for informanten og hvor vedkommende har frihed til at tale om private og sårbare emner, selvom vedkommende er bevidst om at interviewer foretager en lydoptagelse af interviewet, med henblik på senere analytisk anvendelse. For at opnå dette, kræver det at interviewer kan balancere mellem interessen for at indsamle interessant viden og de etiske overvejelser i forhold til informantens integritet (Kvale & Brinkmann, 2015: 37).

2.2.1 Empiriindsamling i form af interview

I denne undersøgelse, har jeg valgt at foretage interviewene i hjemlige omgivelser. Som interviewer kender jeg informanterne privat, gennem sport eller familiære kontakter, og har dermed en vis form for personlig relation til alle informanterne. Informanterne er udvalgt ud fra den gode relation, med udgangspunkt i ønsket om at informanterne havde lyst til at dele deres oplevelser, følelser og tanker om det at gå i gymnasiet. Det er tanker og følelser, som er meget personlige og private for den enkelte. Derfor har den menneskelige relation, mellem interviewer og informanter, og den tryghed det har skabt, været afgørende for det empiriske materiale. Informanterne fordeler sig således i forhold til køn, alder og klassetrin:

Informant	Køn	Alder	Klassetrin
Informant 1	Pige	18 år	2.g på Roskilde Katedralskole
Informant 2	Pige	19 år	3.g på Roskilde Katedralskole
Informant 3	Dreng	17 år	2.g på Roskilde Handelsgymnasium
Informant 4	Pige	16 år	1.g på Himmelev Gymnasium

Derudover har jeg som interviewer, valgt at tilgå interviewene med en receptiv, empatisk og lyttende tilgang, for i bedst muligt omfang at høre informanternes oplevelser af begivenheder og situationer, med deres egne ord (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 33). Det har været afgørende for specialets

relevans og validitet, at det er informanternes egne ord der kommer frem i interviewet og ikke ord, jeg som interviewer, har lagt i munden på informanterne eller præget dem til at sige. Derudover formede interviewene sig efter samtalen – det vil sige, at spørgsmålene ikke blev stillet i den rækkefølge de står oplyst i, i interviewguiden, da det var vigtigt at informanterne kom frem til pointerne og selv satte ord på deres oplevelser, følelser og tanker.

Interviewguiden (Bilag 7) består af en række temaer og enkelte åbne spørgsmål, som jeg kunne gøre brug af, hvis ikke informanterne selv kom ind på temaerne undervejs i interviewet. Det er dog ikke alle tematikkerne, som jeg forventede ville være relevante, der viste sig at være relevante for gymnasieeleverne. Ud fra empirien har det vist sig, at der var andre temaer der også er vigtige for informanterne, som dermed efterfølgende er inddraget som temaer til brug i de senere analytiske dele. Det vil sige, at temaerne er ikke nogle der er vigtige for mig som interviewforsker, det er temaer der, gennem empirien, har vist sig at være vigtige for gymnasieeleverne – og ikke kun ud fra interviewene, men også ud fra dokumentarserien, som senere bliver præsenteret. De temaer der er gennemgående i empirien, er blandt andet oplevelsen af at starte i gymnasiet, forventninger til en selv og et forventningspres fra andre, karakterernes betydning og påvirkning af oplevelsen af at gå i gymnasiet og det sociale fællesskab i gymnasieklassen. Ud fra disse gennemgående temaer, har jeg samlet tematikkerne under overskrifterne *Karakterræs*, *Forventningspres* og *Trivsel*, som også er overskrifterne på hver af de tre analysedele.

2.2.2 Empiriindsamling i form af dokumentarserien *Alt for kliquen*

Udover interview som empirisk materiale, har jeg også inddraget DR3's dokumentarserie, *Alt for kliquen* (2019). I dokumentarserien følger man en række gymnasieelever på Frederiksborg Gymnasium i Hillerød i deres hverdag – både i timerne, frikvartererne, samtaler med forældre og venner, fester og store begivenheder i gymnasietiden. I serien er der en lang række interviews, hvor eleverne fortæller om de begivenheder og oplevelser de har haft i gymnasietiden, samtidig med at scenerne udspiller sig på gangene, på dansegulvet eller på værelset derhjemme. Serien møder gymnasieeleverne hvor de er – både til de glade stunder, de sårbare tider og de perioder hvor eleverne oplever stor grad af pres og stress, eksempelvis i forbindelse med deres SRP (studieretningsprojekt) i 3.g. Derudover er der flere sekvenser hvor gymnasieeleverne taler med hinanden og på den måde er

det muligt at få et indblik i den diskurs og den måde gymnasieelever taler om hvordan man har det i gymnasiet, da dette kommer til udtryk i interaktionen mellem gymnasieeleverne.

Jeg har valgt at inddrage denne dokumentarserie som empirisk materiale, da dette giver et andet indblik i livet som gymnasieelev, end det er muligt i interviewene. Denne form for empiri muliggør en komprimeret og samtidig fyldestgørende indsigt i personernes hverdag som gymnasieelev, da man følger dem i en længere periode og i mange forskellige situationer. Ud fra dokumentarserien er det muligt at se gymnasieelevernes skuffelse, glæde og frustrationer i øjeblikket, hvilket ikke er muligt i et interview, da informanterne taler om den oplevede virkelighed på et givent tidspunkt eller periode. Samtidig er dokumentarserien ikke produceret med formålet om at indgå i denne undersøgelse, som interviewene er. Det er derfor særligt interessant at personerne i dokumentarserien taler ind i de samme tematikker og problemstillinger som informanterne gør i interviewene. Denne uafhængige sammenhæng vidner om, at tematikkerne er centrale for oplevelsen af at være gymnasieelev.

I behandlingen af dokumentarserien som empirisk materiale, har jeg transskriberet alle de relevante passager fra dokumentarseriens seks afsnit. Med relevante passager forstås de scener i serien, hvor gymnasieeleverne taler om de emner som har vist sig at være gennemgående temaer, både i serien og interviewene; Starten på gymnasietiden, forventninger til sig selv og forventningspres fra andre, karakterernes påvirkning af gymnasietiden, det sociale fællesskab, mv. Det vil sige, at der i serien er en lang række scener der ikke er medtaget i udarbejdelsen af det transskriberede materiale, da dette ikke er relevant inden for de givne emner. Eksempelvis ses det flere gange i serien, hvor gymnasieeleverne bliver filmet i situationer, hvor de ikke udtrykker sig verbalt. I de nonverbale sekvenser filmes der til fester med høj musik, drinks og kys, eller når de gør sig klar til festerne, ligger i sengen, spiser mad, ser serie, og så videre. Disse nonverbale sekvenser, er elementer der ikke har relevans i forhold til denne undersøgelse, og derfor er sekvenserne ikke inddraget i det transskriberede materiale.

Alt empiri har blinde vinkler og svagheder. Svagheden ved brugen af dokumentarserien *Alt for kliquen* som empirisk materiale, er at der er nogle der har klippet i det optagede materiale og har foretaget en række til- og fravalg i forhold til det der skal med og ikke med i slutproduktet af serien. Det er ikke muligt at vide, om de ting som gymnasieeleverne siger, er dét de rent faktisk oplever, men det er derimod sikkert at det er den måde de vælger at præsentere det at gå i gymnasiet. Det er deres måde at fremstille gymnasielivet på, og derfor anser jeg serien som relevant for specialets analytiske grundlag.

2.2.3 Diskursanalyse

Som nævnt i ovenstående afsnit, har jeg valgt at inddrage materiale der er produceret uafhængigt af denne undersøgelse. Udover dokumentarserien, *Alt for kliquen*, inddrager jeg også tekster der er en del af den diskursive ramme, og som ”gennemtrænger større eller mindre udsnit af en samfundsmæssighed” (Petersen, 1998: 1). Teksterne skal ikke udelukkende forstås som skrevne ord, men også som optaget eller nedfældet kommunikation, som eksempelvis videoer fra intromøder til de gymnasiale uddannelser, som beskrives i afsnit 3.2 *Forventningspres i gymnasiet*. Diskurserne aktiverer et system af betydninger der rækker langt ud over de enkelte diskurshandlinger, og som derved kan have større betydning end først antaget (Petersen, 1998: 5).

”Hvis man ønsker at opnå en forståelse af den viden og de kategorier og betydninger som gennemstrømmer, udspringer af og former et eller andet udsnit af en samfundsmæssighed – en institution, en offentlighed, et fællesskab – så er det en god idé at kigge på en gruppe af tekster som har en relevant placering i denne offentlighed, denne institution, dette fællesskab”

(Petersen, 1998: 7).

I diskursanalytisk arbejde er det muligt at identificere de diskurser der er til stede, som i denne undersøgelse vil være de diskursivt relevante tekster der relaterer sig til gymnasieelevers sprogkultur (Petersen, 1998: 2). Med udgangspunkt i gymnasieelevernes sprogkultur, foretager jeg en fokuseret transtekstuel diskursanalyse, da jeg ikke blot tager udgangspunkt i én tekst, men undersøger emner på tværs af tekster. Det er derfor en fokuseret diskursanalyse, hvor flere forskellige tekster har relevans indenfor det undersøgte, og dermed er analysen emnedrevet (Petersen, 1998: 3-4).

I følgende afsnit præsenteres de tre analysedele: *Karakterræs i gymnasiet*, *Forventningspres i gymnasiet* og *Trivsel i gymnasiet*, der alle bundes i de tematikker, som gymnasieeleverne i interviewene og dokumentarserien taler ind i, og som har vist sig at være vigtige emner når man er gymnasieelev.

3. Analyse

Analysen er opdelt i tre dele: *Karakterræs i gymnasiet*, *Forventningspres i gymnasiet* og *Trivsel i gymnasiet*. I første analysedel, *Karakterræs i gymnasiet*, præsenteres en række kulturelle scripts for det gymnasieeleverne taler om i klasserummet når de får karakterer, herunder det de ikke taler med andre om i forhold til karakterer. Samtidig præsenteres der to kulturelle stræber-scripts og et kulturelt script for modkulturen til stræberkulturen. Denne delanalyse er meget konkret og teknisk i forhold til den følgende delanalyse; *Forventningspres i gymnasiet*, hvor det foregår på et mere psykologisk niveau, da det handler om det forventningspres som gymnasieeleverne oplever fra dem selv eller andre. Til sidst vil der i den tredje analysedel være tale om et endnu mere kulturelt niveau end de to første delanalyser, da dette handler om trivsel og den klasserumskultur der skal være for at gymnasieeleverne trives i deres hverdag.

I analyseafsnittet vil der flere gange fremgå 'høje karakterer', 'lave karakterer', 'gode karakterer' og 'dårlige karakterer'. Dette er den måde det fremgår i empirien og gymnasieelevernes udsagn, og er dermed ikke udtryk eller betegnelser, som jeg har valgt at skrive. Derudover kan forestillingen af hvad gode, dårlige, høje og lave karakterer er, varierer meget, hvilket er op til den enkelte elev hvad der for dem er gode eller dårlige karakterer.

3.1 Karakterræs i gymnasiet

I en undersøgelse, foretaget af Uddannelses- og Forskningsministeriet, svarer en fjerdedel af de 911 adspurgte gymnasieelever, at karakterer er det vigtigste for dem. Det betyder, at gymnasieeleverne vægter karakterer højere end venner og det at lære noget nyt i gymnasiet, som er undersøgelsens hovedfokus (Lema, 2020). Undersøgelsen blev foretaget i forbindelse med en evaluering af optagelsessystemet til de videregående uddannelser, hvor det er vigtigt for gymnasieeleverne at have så mange muligheder som muligt i forhold til deres videre uddannelse. For at dette kan lade sig gøre, er et højt karaktergennemsnit vigtigt for at gymnasieeleverne har mulighed for at læse videre på de ønskede videregående uddannelser. I undersøgelsen fremgår det også at 76 % af de adspurgte mener, at "det vigtigste i høj eller nogen grad er at forbedre deres karaktergennemsnit" (Lema, 2020). Det store fokus på karakterer, kan være med til at påvirke elevernes lyst til ny læring og trivsel generelt, og samtidig er dette fokus med til at skabe et karakterræs. Konkurrencen og karakterræset i

gymnasieklasserne skaber et stort dagligt pres på eleverne, som de skal håndtere og navigere i (Nielsen & Lagermann, 2017: 29).

3.1.1 Gymnasieeleverne verbaliserer deres karakterer i klasselokalet

Karakterer er et velkendt taleemne i danske gymnasieklasser. Det ses særligt i forhold til den snak der er i klassen, om egne og andres karakterer ved afleveringer, standpunktskarakterer, terminsprøver, med videre. Det giver en konstant sammenligning af præstationer og faglige kompetencer.

(1) *”Altså jeg vil sige, at karaktererne fylder noget i klassen. Særligt når vi får en aflevering tilbage. Alle vil gerne have høje karakterer. Så det fylder altid noget. Det er bare federe at få 10 eller 12. Især når der bliver snakket i klassen, og alle vil høre hinandens karakterer. Så er det ikke så fedt, hvis man har fået en lav karakter”* (Bilag 8, informant 1).

(2) *”Jeg er nysgerrig på hvad de andre har fået af karakterer”* (Bilag 9, informant 2).

(3) *”Pigegruppe snakker:*

Pige 1: Det er irriterende. Jeg er faldet i dansk mundtlig. Men jeg havde godt set den komme

Pige 2: Hvad har du fået?

Pige 3: Hvad er du faldet til?

Pige 1: 7. Jeg fik 10 sidste gang (...)” (Bilag 3, 11.50).

(4) *”Snak i klassen mellem en gruppe af piger: (...)*

Pige 4: Har vi alle sammen fået 7 i old?

Pige 1: Ja, undtaget Top og Sara, de har fået 10 (...)” (Bilag 3, 12.20).

Eksemplerne taler direkte ind i den kultur der eksisterer i klasserummet. En kultur der indebærer samtaler om og sammenligning af karakterer, som det ses i eksempel (1): *’karaktererne fylder noget i klassen’* og *’alle vil høre hinandens karakterer’*. Særligt ved brugen af det metaforiske udtryk *fylder*, viser at karaktererne har en central plads i gymnasieelevernes bevidsthed. I Den Danske Ordbog står der følgende betydning af *fylder*:

”2. optage en vis mængde plads

2.a OVERFØRT optage en del af nogens opmærksomhed, tid, tilværelse el.lign.”

(DDO, fylde).

At noget fylder, kan både betyde at noget optager en vis mængde plads, i fysisk forstand, men som den overførte betydning viser, kan det også betyde at det er noget der optager en del af nogens opmærksomhed, tid eller tilværelse. Netop den overførte betydning, kan siges at være gældende for karaktererne i klasserummet. Karaktererne er en del af elevernes hverdag og den måde de evaluerer og retfærdiggør egne og klassekammeraters præstationer. Det at informant 1 beskriver at *'karaktererne fylder noget'*, vidner om at der er evidens for at det er noget gymnasieeleverne verbaliserer på et generelt niveau i klasselokalet.

Karakterernes måde at eksistere i elevernes bevidsthed og snakken i klasserummet, kommer til udtryk i eksempel (3) og (4), hvor følgende fremgår af samtalen mellem nogle gymnasieelever: *'jeg er faldet i dansk'*, *'hvad har du fået'*, *'hvad er du faldet til'* og *'har vi alle sammen fået 7 i old'*. Samtalerne foregår i store grupper eller mellem flere gymnasieelever i hele klasselokalet. Som det fremgår af eksemplerne, består samtalerne af spørgsmål til klassekammeraternes karakterer. I nogle tilfælde kender eleverne til klassekammeraternes karakterer, som det ses i eksempel (4), hvor eleverne ikke kun siger de karakterer de selv har fået, men også kan svare på hvilke karakterer flere eller alle klassekammerater har fået. Spørgsmålene til og opmærksomheden omkring karakterer i klasselokalet, bunder i en nysgerrighed som det ses i eksempel (2): *'jeg er nysgerrig på hvad de andre i klassen har fået af karakterer'*, hvor denne nysgerrighed skaber lysten til at vide hvilke karakterer klassekammeraterne har fået, så eleverne kan sammenligne karaktererne med præstationer, deltagelse i timerne og faglige kompetencer.

De sproglige udtryk der går igen i diskursen, er ord og udtryk vi kender, genkender og samtidig er meget sigende for den klasserumskultur der eksisterer i gymnasieklasserne. Baseret på ovenstående udsagn og sproglige evidens, har jeg opstillet følgende kulturelle script for *'Gymnasieeleverne verbaliserer deres karakterer i klasselokalet'*. I det kulturelle script er følgende semantiske molekyler benyttet: *'gymnasieelever [m]'*, *'karakterer [m]'* og *'få karakterer [m]'*. De semantiske molekyler bruges som underbyggende elementer i scriptet, og er med til at sætte rammen for det scenarie der udspiller sig i gymnasieklasserne:

3.1.1.1 Kulturelt script for 'Gymnasieeleverne verbaliserer deres karakterer i klasselokalet'

Når gymnasieelever [m] får karakterer [m], er det sådan:

- a. mange gymnasieelever [m] siger noget om deres karakterer [m] til mange andre her
- b. mange gymnasieelever [m] vil vide noget om de andres karakterer [m]

Det kulturelle script for 'Gymnasieeleverne verbaliserer deres karakterer i klasselokalet' beskriver den kultur der er i en gymnasieklasse, når eleverne eksempelvis får en aflevering tilbage med en given karakter. Det er et scenarie der udspiller sig, som gymnasieeleverne kender til og på en eller anden måde er en del af – enten ved at spørge andre eller blive spurgt ind til de opnåede karakterer. Scriptet er et klassebaseret script, hvor klassen kan siges at være det offentlige rum. I dette offentlige rum er der en tendens til, at gymnasieeleverne har et behov, der bunder i en nysgerrighed og interesse, for at vide hvilke karakterer klassekammeraterne har fået, og derfor taler de om egne og andres karakterer i klasserummet.

3.1.2 Når gymnasieelever sammenligner egne og andres præstationer med karaktererne, men ikke taler højt om det

Én ting er det der foregår i klasselokalet, og det gymnasieeleverne taler om – noget andet er det gymnasieeleverne tænker om karaktererne og dét der foregår i klasselokalet. Herunder ses eksempler på den interne konkurrence der eksisterer i klasserummene på gymnasierne. En konstant sammenligning, hvor gymnasieelever vil høre hvilke karakterer klassekammeraterne har fået, så de derigennem kan sammenligne de pågældende karakterer med præstationer og det faglige niveau. Det medvirker til en konkurrence mellem gymnasieeleverne, som de ikke nødvendigvis taler med de pågældende klassekammerater om.

(5) ”Jeg tror aldrig nogensinde jeg ville nævne højt for de andre piger at jeg føler at der er konkurrence mellem os. Det tror jeg aldrig jeg vil sætte ord på (...)” (Bilag 3, 18.06).

(6) ”Jeg er nysgerrig på hvad de andre i klassen har fået af karakterer, så jeg kan sammenligne mig med de andre. Hvis jeg fx får 10 i et fag hvor jeg deltager meget, og de

andre piger, som ikke deltager i timerne, også får 10, så vil jeg blive sur. Man sammenligner med de andre, for man kan godt føle at det er unfair” (Bilag 9, informant 2).

- (7) *”Jeg sammenligner mig med mine veninder. Jeg kan godt sige at jeg ikk gør, men selvfølgelig gør jeg det”* (Bilag 6, 15.50).
- (8) *”Jeg synes det er utrolig frustrerende at en af mine veninder har fået en højere karakter end jeg har selv”* (Bilag 3, 13.05).

Ovenstående eksempler vidner om en intern konkurrence blandt gymnasieeleverne, som de holder for dem selv og ikke taler med andre om, hvilket fremgår særligt af eksempel (5) og (7): *’jeg føler at der er konkurrence mellem os’, ’det tror jeg aldrig jeg vil sætte ord på’ og ’jeg sammenligner mig med mine veninder’*. De udvalgte udsagn, viser gymnasieelevernes behov for at sammenligne egne og klassekammeraternes karakterer og præstationer, som skaber en intern konkurrence. Konkurrencen ses i eksempel (8): *’det er utrolig frustrerende at en af mine veninder har fået en højere karakter end jeg’*, hvor vedkommende oplever at blive frustreret, fordi en af veninderne har formået at få en højere karakter, og dermed har klaret det bedre.

Sammenligninger af egne og andres præstationer og faglige kompetencer i klasserummet, fremgår særligt af eksempel (6): *’hvis jeg fx får 10 i et fag hvor jeg deltager meget, og de andre piger, som ikke deltager i timerne, også får 10, så vil jeg blive sur’*. Det er et tydeligt eksempel på hvordan gymnasieelever kan sammenligne egne og andres præstationer, i form af om de mener at deres klassekammerater har deltaget meget, lidt eller slet ikke i timerne, og på baggrund af dette sammenligner præstationer med karaktererne i de enkelte fag. I samme eksempel fremgår følgende: *’man sammenligner med de andre, for man kan godt føle at det er unfair’*. I Den Danske Ordbog står der følgende om ordet *unfair*:

”1. som strider mod redelige og retfærdige regler; som ikke forekommer korrekt eller reel” (DDO, unfair).

I klasserummet er der ikke nedskrevne regler for hvor meget eleverne skal deltage i timerne for at opnå en bestemt karakter. Det kan godt være at den enkelte lærer har nogle rammer og regler for hvad vedkommende bedømmer ud fra, men det er ikke ensbetydende med eleverne er klar over hvor meget og hvordan de skal deltage i timerne. Det vil sige, at når følgende fremgår i eksempel (6): *’man kan godt føle at det er unfair’*, hænger det sammen med de uskrevne regler der eksisterer i

gymnasieklasserne. Uanset hvad, så vil vedkommende opleve det som *unfair*, hvis de andre i klassen, der ikke deltager i timerne, får samme karakter, da præstation og karakter dermed ikke hænger sammen og er retfærdigt i elevens øjne. Eleverne ser egne og andres præstationer i klasselokalet og kan på baggrund af dette sammenligne de givne karakterer.

På baggrund af ovenstående eksempler og den sproglige evidens der findes i diskursen, har jeg opstillet følgende kulturelle script for 'Når gymnasieelever sammenligner egne og andres præstationer med karaktererne, men ikke taler højt om det'. Det kulturelle script indeholder den sammenligning af præstationer og tilhørende karakterer, som gymnasieeleverne oplever, men ikke taler højt om. Derudover vil der også indgå en komponent der viser den følelse, som gymnasieeleverne kan opleve, hvis karaktererne, som klassekammeraterne får, er unfair i forhold til det de præsterer i klasselokalet.

3.1.2.1 Kulturelt script for 'Når gymnasieelever sammenligner egne og andres præstationer med karaktererne, men ikke taler højt om det'

Når gymnasieelever [m] får karakterer [m], tænker de sådan om andre gymnasieelever [m] her:

- a. andre gymnasieelever [m] her gør ikke meget godt som mig
- b. jeg vil vide den karakter [m] de andre gymnasieelever [m] får
- c. hvis de får samme karakter [m] som mig, tænker jeg noget dårligt

Det kulturelle script for 'Når gymnasieelever sammenligner egne og andres præstationer og karakterer, men ikke taler højt om det' er opbygget som et scenarie, hvor gymnasieelever vurderer, på baggrund af egne og andres præstationer i klasselokalet, hvorvidt de er bedre eller dårligere end klassekammeraterne. Ud fra denne vurdering, opstår der et behov hos gymnasieeleverne for at vide hvilke karakterer klassekammeraterne har opnået, så de kan sammenligne egne og andres præstationer med karaktererne. Sammenligningen kan ende med at gymnasieeleverne oplever en skuffelse, hvis de klassekammerater, der præsterer dårligere, får samme karakter som dem selv. Dette fremgår af komponent (c), hvor det semantiske prim 'tænker' er inddraget, da den skuffelse som eleverne oplever, ikke udtrykkes verbalt men kun foregår på et tænkt niveau. Det vidner om, at karaktærræset ligger i det hemmelige og skjulte, og dermed i det gymnasieeleverne ikke taler om.

3.1.3 Når gymnasieelever vil fremstå og opfattes som en stræber

Karakterræs og den konkurrence der kan være mellem gymnasieelever, er kun noget eleverne selv tænker over og ikke noget de taler med andre om. Ud fra det empiriske materiale, taler eleverne ikke om konkurrencen, men fortæller om karaktererne til andre, lytter til de andres karakterer, og på baggrund af det sammenligner og tænker bestemte ting for dem selv. Den konstante sammenligning af præstationer og karakterer, hænger i høj grad sammen med den præstationskultur og perfektionskultur der eksisterer i samfundet (Hummelmose & Pedersen, 2017: 4). Denne kultur kan være med til at nogle gymnasieelever vil præstere så godt som muligt, og opnå de bedst mulige karakterer.

(9) *”Pige 2: Så du vil gerne fremstå som om du har styr på det hele?”*

Pige 1: Ja – så vil jeg hellere blive kaldt en stræber og alt muligt andet, end jeg vil sådan...

Pige 3: Ellers overlever du ikk?

Pige 2: Men prøv lige og hør her, om man så får et 4 tal i stedet for et 10 tal, altså det er jo ikk verdens undergang

Pige 3: Men det er det bare lidt ikk? Altså det er din fremtid og det er det der er forfærdeligt

Pige 1: Det fylder bare så meget. Det gør at man ikke kan sove om natten, men ligger og vender og drejer og det er sådan der, bare hele tiden” (Bilag 3, 00.05).

(10) *”Så jeg vil hele tiden forsøge at være den bedste jeg kan, fordi jeg ikke vil have at de skal tænke at jeg er dårlig og dum eller svag”* (Bilag 3, 11.30).

(11) *”Jeg skal op på 12, 12 i tysk og også i engelsk. Det SKAL jeg”* (Bilag 3, 12.20).

(12) *”Jeg vil bare gerne have det [karaktergennemsnittet, red.] op på 10, for så kan jeg komme ind på jurastudiet, kvote 1 (...)”* (Bilag 3, 17.28).

(13) *”Jeg panikkede helt vildt lige før, fordi den [SRP, red.] tæller så meget. Det er alligevel to karakterer (...) Jeg vil ha’ 10. (...) Jeg bliver fandme ked af det hvis jeg får 7. Ja, det er rimelige meget pres, så ja...”* (Bilag 4, 0.16).

Eksemplerne vidner om en konstant stræben efter at gøre det perfekt hele tiden. En stræben efter at fremstå på en bestemt måde overfor veninder, venner og klassekammerater, og samtidig stræbe efter de ønskede karakterer i de enkelte fag.

For nogle er det ikke kun en stræben efter det bedste, men ligefrem et krav til dem selv, som det ses i eksempel (11): *'jeg skal op på 12'* og *'det SKAL jeg'*. Udover brugen af *skal*, er der også i flere af udtrykkene gjort brug af *vil*, som i eksempel (12) og (13): *'jeg vil bare gerne have det [karaktergennemsnittet, red.] op på 10'* og *'jeg vil ha' 10'*. For at vise den forskel der er mellem brugen af, *skal* og *vil*, ses her dele af ordbogsdefinitionerne fra Den Danske Ordbog:

Skal

"1.a bruges for at udtrykke ordre, befaling eller tvingende nødvendighed" (DDO, skulle).

Vil

"1.a bruges for at udtrykke stærk vilje: tilstræbe, tilsigte" (DDO, vil).

Ordbog definitionerne adskiller sig fra hinanden ved at *skal* er en ordre, befaling eller tvingende nødvendighed, hvorimod *vil* er at tilstræbe noget bestemt. Det vil sige, at der i eksempel (11), (12) og (13), kan siges at være bestemte tilstræbelser og tvingende nødvendigheder, som gymnasieeleverne kræver af og pålægger dem selv – og i disse tilfælde er det krav og tilstræbelser om at opnå bestemte karakterer. Karakterer har en stor betydning for disse gymnasieelever, som det også ses i eksempel (13): *'jeg bliver fandme ked af det hvis jeg får 7'*, hvor følelsen af at blive skuffet over at få 7 i SRP kommer til udtryk, fordi vedkommende tilstræber at få 10.

Udover de ting som gymnasieeleverne gerne vil opnå, i form af bestemte karakterer, så betyder andre menneskers mening om dem også en del, som det ses i eksempel (9) og (10): *'så vil jeg hellere blive kaldt en stræber'* og *'jeg vil hele tiden forsøge at være den bedste jeg kan, fordi jeg ikke vil have at de skal tænke at jeg er dårlig'*. Her er der tale om en måde hvorpå gymnasieeleverne ønsker at fremstå overfor klassekammeraterne, så klassekammeraterne tænker noget bestemt. I dette tilfælde vil gymnasieeleverne gerne kaldes for en *stræber*, og klassekammeraterne skal tænke at de præsterer godt i timerne. *Stræber* er et negativt ladet ord, men ved at nogle gymnasieelever kalder dem selv for stræber, så tager de den semantiske valens og ophæver den pragmatisk ved at sige at de er stræbere. Det vil sige, at *stræber* og den negative semantiske valens som ordet indebærer, kan ophæves i situationen hvor gymnasieeleverne bruger ordet om dem selv, hvilket gør at gymnasieeleverne ikke ser det at være *stræber* som noget negativt.

På baggrund af ovenstående udsagn, og sproglige evidens der eksisterer i diskursen, har jeg opstillet følgende kulturelle script for 'Når gymnasieelever vil fremstå og opfattes som en stræber'. Det kulturelle script afspejler, hvordan gymnasieelever gerne vil være stræbere, og samtidig vil opfattes af andre som værende stræbere.

3.1.3.1 Kulturelt script for 'Når gymnasieelever vil fremstå og opfattes som en stræber'

For nogle gymnasieelever [m] er det sådan:

- a. jeg vil ha' en meget god karakter [m]
- b. hvis jeg ikke får den her meget gode karakter [m], tænker jeg noget meget dårligt om mig
- c. det er godt hvis andre her tænker jeg gør det meget meget godt

Det kulturelle script for 'Når gymnasieelever vil fremstå og opfattes som en stræber' beskriver den måde hvorpå en gymnasieelev tænker, hvis vedkommende ser sig selv som en stræber og samtidig ønsker at blive betragtet som en stræber af andre. For gymnasieelever, der gerne vil opfattes stræbere, er det vigtigt at præstere godt, hvilket skal afspejle sig i karaktererne ved at de, som det fremgår af komponent (a), vil have meget gode karakterer. For stræberen er det ikke længere en relativ ting men derimod absolut, da karaktererne 10 og 12 er de eneste acceptable. Derudover fremgår det i komponent (c), at det er godt hvis klassekammeraterne betragter en som stræber, da det er godt at være en stræber.

3.1.4 Når gymnasieelever præsterer godt fagligt, men ikke vil betegnes eller opfattes som stræbere

Det er dog ikke alle gymnasieelever, der ønsker at være eller blive opfattet som stræbere. Stræber er ikke nødvendigvis noget man som gymnasieelev ønsker at blive klassificeret som, selvom man, ud fra præstationer og ønsket om at opnå høje karakterer, kan betegnes som stræbere af klassekammeraterne.

- (14) ”(...) jeg har ikke lyst til at fremstå som en stræber. (...) I spansktime er jeg bedre end andre, jeg forstår hvad læreren siger på spansk, men de andre forstår det ikke og kan ikke følge lige så godt med som jeg kan. Men jeg har ikke lyst til at fremstå flabet og hele tiden

række hånden op og sige svaret. Så det er ikke altid jeg siger noget. Jeg synes det er virkelig ubehageligt at være meget bedre end andre” (Bilag 9, informant 2).

- (15) *”En af de andre piger fra klassen så alle mine karakterer på min computerskærm. Det var virkelig grænseoverskridende. Altså jeg er meget tilfreds med mine karakterer, men jeg havde ikke lyst til at hun så det (...). Jeg får meget bedre karakterer end hun gør, så jeg føler at der kommer en afstand mellem os og at vi så ikke kan snakke sammen, fordi hun tror at jeg er en stræber og er bedre end hende (...). Jeg vil hellere have at ingen ved hvordan jeg klarer det fagligt og hvilke karakterer jeg får, og så vil jeg hellere have at folk tager mig som jeg er og ikke ud fra hvilke karakterer jeg får” (Bilag 9, informant 2).*

Ovenstående udsagn er eksempler på, hvordan gymnasieelever, der gerne vil have høje karakterer og ved at de er bedre end andre, ikke ønsker at bliver klassificeret som stræbere. Den sproglige evidens i forhold til at gymnasieelever ønsker at få gode karakterer og præstere godt i timerne, ses i eksempel (15): *’jeg er meget tilfreds med mine karakterer’*, og eksempel (14): *’i spansktimerne er jeg bedre end andre, jeg forstår hvad læreren siger’*, dog har denne tilfredsstillelse af at få gode karakterer og præstere godt i timerne, også nogle konsekvenser. Det ses i følgende: *’jeg har ikke lyst til at fremstå som en stræber’* og *’jeg har ikke lyst til at fremstå flabet’*. Det vil sige, at når gymnasieelever får gode karakterer, og præstere godt i timerne, bliver de automatisk klassificeret som stræbere. Det er dog ikke nødvendigvis et ønskescenarie at være og blive opfattet som en stræber, da det kan gøre at gymnasieelever føler at der kommer en social afstand til klassekammeraterne.

Den sociale afstand kan medvirke til at eleverne får et ønske om at: *’jeg vil hellere have at ingen ved hvordan jeg klarer det fagligt og hvilke karakterer jeg får’*. Det vil sige, at det for gymnasieeleverne er så negativt at blive opfattet som stræbere, at de hellere vil skjule deres gode præstationer i klasselokalet i frygt for at blive opfattet som værende flabet og en stræber. Her er det tydeligt, at *stræber* har en negativ semantisk valens, der bekræftes i det sociale fællesskab.

På baggrund af ovenstående udsagn, og sproglige evidens der eksisterer i diskursen, har jeg opstillet nedenstående kulturelle script for *’Når gymnasieelever præstere godt fagligt, men ikke vil betegnes eller opfattes som stræbere’*.

3.1.4.1 Kulturelt script for 'Når gymnasieelever præsterer godt fagligt, men ikke vil betegnes eller opfattes som stræbere'

Nogle gymnasieelever [m] tænker sådan:

- a. jeg ved jeg er en meget god gymnasieelev [m] og får gode karakterer [m]
- b. jeg vil ikke ha' andre her ved jeg er meget god
- c. det er dårligt hvis andre her tænker jeg er meget god

Det kulturelle script for 'Når gymnasieelever præsterer godt fagligt, men ikke vil betegnes eller opfattes som stræbere', vidner om en kultur i gymnasieklasserne, hvor det er ønskværdigt at præstere godt, men ikke så godt, at klassekammeraterne lægger mærke til det. Gymnasieeleverne ønsker ikke at klassekammeraterne opfatter dem som meget bedre, og derigennem tænker noget dårligt om dem – eller ligefrem klassificerer dem som værende en stræber. Her anses og opfattes stræber som noget negativt, og derfor har gymnasieeleverne ikke lyst til at fremstå som stræbere.

Jeg har valgt at opstille to kulturelle *stræber*-scripts. Det ene er det senest præsenterede: '*Når gymnasieelever præsterer godt fagligt, men ikke vil betegnes eller opfattes som stræbere*', hvor det ikke er ønskværdigt at være eller blive opfattet som stræber. Dette script adskiller sig markant fra det andet kulturelle stræber-script: '*Når gymnasieelever vil fremstå og opfattes som en stræber*', hvor det er godt at være og blive opfattet som en stræber. Forskellene består i, hvorvidt man som gymnasieelev higer efter at præstere godt og gerne vil fremstå som en der præsterer godt, eller om man præsterer godt, men ikke ønsker at andre ved hvor god man er, i frygt for at andre tænker noget dårligt. Derudover kommer forskellen særligt til udtryk i forhold til, om gymnasieeleverne formår at ophæve den semantisk negative valens i ordet, *stræber*, ved at bruge det pragmatisk, eller om de bekræfter opfattelsen af *stræber* som noget negativt, og dermed ikke vil betegnes som værende stræbere.

3.1.5 Når nogle gymnasieelever får lave karakterer, bliver de ikke skuffede

Det er ikke alle gymnasieelever der nødvendigvis er en del af præstationskulturen, og som enten ikke kan eller har ambitioner om at præstere godt og komme ud fra gymnasiet med et højt karaktergennemsnit. Det er tydeligt, at der er nogle gymnasieelever der ønsker at være og blive

opfattet som stræbere, mens andre ikke vil – men der er også gymnasieelever, der er en del af en modkultur til denne stræber-kultur.

(16) ”Når jeg får lave karakterer, så griner jeg bare over det, sammen med mine venner. De får også lave karakterer, og det griner vi bare af” (Bilag 10, informant 3).

(17) ”(...) der er intet hemmeligt over det, for jeg er ikke bange for at sige at jeg har fået -3 til de andre. Det taler vi om, og så griner vi bare af det. Vi griner af det, for der er ikke nogen af os der tager det så tungt” (Bilag 10, informant 3).

Eksemplerne (16) og (17) vidner om en kultur i klasselokalet, der er i modstrid med stræbertilgangene. En modsætning, hvor gymnasieeleverne griner og har det sjovt over at de får *lave karakterer*. ’når jeg får lave karakterer, så griner jeg bare over det, sammen med mine venner’ og ’så griner vi bare af det’. Denne måde at dække sig ind under at vennerne har det på samme måde, tyder på at informanten forsøger at skjule en sårbarhed, da det også tydeliggøres at der også er andre der har det på samme måde, og vedkommende dermed ikke er alene om følelsen. Gymnasieeleverne siger det på denne måde, fordi de godt ved at det er en modkultur til stræberkulturen og det eksisterende karakterræs, og derfor kan der være en form for prestige i at sige det.

I eksempel (16), hvor informanten siger *’når jeg får lave karakterer’*, vidner om at det ikke er første gang at vedkommende får *lave karakterer*, da der ved ordvalgene *’når jeg får’* udtrykkes en genkendelighed og tilbagevendende tendens. De gentagende *lave karakterer* medvirker til at denne informant, og hans venner, der også får *lave karakterer*, griner af det og *’ikke tager det så tungt’*. For at forstå, hvad det vil sige, at eleverne *’ikke tager det så tungt’*, inddrager jeg ordbogsdefinitionen af *at tage noget tungt*:

- ”1. ærgre sig over noget eller være ked af noget
2. gå højt op i noget; tage noget alvorligt” (DDO, tage noget tungt).

I ordbogsdefinitionen fremgår det, at når man tager noget tungt, betyder det at man ærgrer sig eller bliver ked af det, og i nogle tilfælde kan det være fordi man går højt op i noget og derfor tager det alvorligt. Det at gymnasieeleverne *’ikke tager det så tungt’*, viser at de ikke går op i at opnå *høje karakterer* og ikke tager det alvorligt eller ærgrer sig, hvis de får *lave karakterer*.

Det at disse gymnasieelever '*ikke tager det så tungt*', viser at de ikke tilstræber eller ser det som en tvingende nødvendighed at få *høje karakterer*, som stræberne gør. Disse gymnasieelever accepterer *lave karakterer*, fordi de ikke tager det alvorligt eller går lige så højt op i det som stræberne gør. Derfor opfattes dette som en modkultur til karakterræset, stræber- og præstationskulturen der eksisterer i gymnasiet. Grunden til at det verbaliseres på denne måde, i eksempel (16) og (17), er at gymnasieeleverne er klar over at det er i modstrid med, og en modkultur til, karakterræset, stræber- og præstationskulturen.

På baggrund af ovenstående udsagn og den sproglige evidens der eksisterer i diskursen, har jeg opstillet følgende kulturelle script: 'Når nogle gymnasieelever får lave karakterer, bliver de ikke skuffede':

3.1.5.1 Kulturelt script for 'Når nogle gymnasieelever får lave karakterer, bliver de ikke skuffede'

For nogle gymnasieelever [m] er det sådan:

- a. de får dårlige karakterer [m]
- b. når de får dårlige karakterer [m] føler de ikke noget dårligt

Nogle af de gymnasieelever der får og er vant til at få *lave karakterer*, har en tendens til at trække på skuldrene, ikke tage det så tungt, og grine af det med klassekammeraterne, der ligeledes får dårlige karakterer. Dette ses særligt i komponent (b), hvor eleverne ikke føler noget dårligt, når de får *lave karakterer*. Det er en oplevelse og opfattelse, ikke for den enkelte elev men for den eksisterende kultur der er med til at artikulere dette script.

3.1.6 Delkonklusion

I denne delanalyse, *Karakterræs i gymnasiet*, har jeg opstillet en række kulturelle scripts for de ting, der relaterer sig til karakterer og det karakterræs der eksisterer i gymnasiet. Jeg har taget udgangspunkt i den verbalisering der eksisterer i klasserummet, når gymnasieeleverne får karakterer for eksempelvis en aflevering. Dernæst har jeg opstillet et kulturelt script for den sammenligning af præstationer og karakterer, som eleverne gør, men som de ikke taler med andre om. Til sidst har jeg

opstillet kulturelle scripts for når gymnasieelever henholdsvis gerne vil og ikke vil opfattes som stræbere, og dernæst den modkultur der eksisterer til stræberkulturen.

Overordnet set, er det gennemgående i denne delanalyse, at der er et stort fokus på andre. Andre personer, som i de fleste tilfælde er klassekammeraterne. I gymnasieelevernes udsagn fremgår der et stort fokus på hvad andre tænker, gør eller får af karakterer, og derfor lader det til at andre personer er meget centralt i gymnasieelevernes bevidsthed, når de taler om og tænker på karakterer og karakterernes påvirkning på oplevelsen af at være gymnasieelev.

I næste delanalyse, Forventningspres i gymnasiet, præsenterer jeg en række faktorer, der er med til at skabe et forventningspres hos eleverne, som de forsøger at leve op til.

3.2 Forventningspres i gymnasiet

I denne delanalyse præsenteres en række udsagn og sproglig evidens der eksisterer i diskursen. Ud fra dette opstiller jeg kulturelle scripts, der relaterer sig til det forventningspres som gymnasieelever har til dem selv, eller oplever at andre har til dem.

Perfektions- og præstationskulturen handler blandt andet om, at gymnasieelever oplever et øget forventningspres fra omgivelserne. Forventningspreset skabes blandt andet af venner, familie, lærere, skolen og samfundet, hvilket medfører at eleverne har øgede forventninger til dem selv, deres præstationer og succes i livet (Hummelose & Pedersen, 2017: 8). Forventningspres fra omgivelserne kommer til udtryk på mange forskellige måder – eksempelvis det man som gymnasieelev hører, allerede inden man starter på gymnasiet. For at eksemplificere dette, har jeg lyttet til flere intromøder, hvor gymnasierne under corona-nedlukningerne afholdt online intromøder for at tiltrække kommende gymnasieelever. Under sådanne intromøder præsenterer lærere, elever og direktøren det pågældende gymnasium med udgangspunkt i det faglige niveau og de sociale fællesskaber.

Et af intromøderne som jeg finder relevant i denne sammenhæng, er intromødet på Roskilde Handelsgymnasium, der blev afholdt i starten af 2021. Under intromødet sagde direktøren, Jørgen Sloth, blandt andet følgende:

”Vi gør en stor indsats for at alle kommer igennem. Det er nemlig et centralt succeskriterie for os, at når man starter her, så fuldfører man og gennemfører sin uddannelse og man kommer ud herfra med et ordentligt eksamensbevis, så man kan komme videre enten ud på arbejdsmarkedet eller en videregående uddannelse” (Roskilde Handelsgymnasium, 2021).

Udsagnet er en del af Jørgen Sloths indledende præsentation af gymnasiet og de mange fordele der er ved at gå på netop dette gymnasium. Jørgen siger dog en række ord og vendinger, i ovenstående citat, som de kommende gymnasieelever ikke nødvendigvis hører som positive, motiverende og engagerede ord. Det er eksempelvis følgende: *'et centralt succeskriterie for os'*, *'når man starter her, så fuldfører man og gennemfører sin uddannelse'* og *'et ordentligt eksamensbevis'*.

Når Jørgen siger: *'så fuldfører man og gennemfører sin uddannelse'*, kan det være med til at skabe et pres på de kommende gymnasieelever, da der er en risiko for at de kan opfatte dem selv som om at de ikke er gode nok, hvis ikke de formår at gennemføre uddannelsen. Det kan være at de af personlige

årsager er nødsaget til at droppe ud undervejs, eller bliver smidt ud af gymnasiet på grund af for høj fraværspcent – uanset hvad, kan ovenstående udsagn medvirke til at gymnasieeleverne føler, at de ikke lever op til gymnasiets forventninger til dem.

Det at Jørgen Sloth nævner at det er *'et centralt succeskriterie for os'*, vidner om at gymnasiet har nogle kriterier, som kun skaber succes hvis eleverne lever op til det. Heri ligger der også en forventning til og et pres på eleverne, som de skal forsøge at navigere i. Succeskriteriet kan hænge sammen med at de danske gymnasier får et tilskud per gymnasieelev der gennemfører den gymnasiale uddannelse. Formand for Danske Gymnasier, Birgitte Vedersø, pointerer at tilskuddet, i 2020, så således ud: *"Tilskuddet per hhx-elev er ifølge finansloven for 2020 på 65.600 kroner om året, mens en stx-elev udløser et taxameter på 73.300 kroner per år"* (Vedersø, 2020). Hvis en elev ikke gennemfører uddannelsen, har gymnasiet brugt ressourcer på eleven undervejs, som gymnasiet ikke får igen i form af tilskuddet per gennemførte elev. Derfor kan udsagnet fra direktør for Roskilde Handelsgymnasium, Jørgen Sloth, om at det er *'et centralt succeskriterie for os, at når man starter her, så fuldfører man og gennemfører sin uddannelse'*, fremstå som et forventningspres til eleverne allerede inden de starter på gymnasiet.

Derudover fremgår det også af citatet, at gymnasieeleverne kommer ud fra gymnasiet med *'et ordentligt eksamensbevis'* – men hvad er et ordentligt eksamensbevis? For at forstå hvad det vil sige, har jeg valgt at inddrage ordbogsdefinitionen af *ordentlig* fra Den Danske Ordbog:

1. *"tilstrækkelig god; som lever op til de stillede krav eller forventninger*
2. *som lever op til visse sociale normer"* (DDO, ordentlig).

Ud fra ordbogsdefinitionen af *ordentlig*, kan det både være et eksamensbevis der lever op til de stillede krav eller forventninger som gymnasiet har til eleverne, men det kan også være et eksamensbevis der lever op til visse sociale normer. Det er dog uklart, hvilke krav og forventninger der er tale om, for at eksamensbeviset bliver ordentligt, og det er samtidig uklart hvilke sociale normer eksamensbeviset skal leve op til for at det er ordentligt eller *'tilstrækkeligt godt'*. Uanset hvad, så må det være et eksamensbevis der lever op til de stillede krav og forventninger, der er fra gymnasiet – men det er ikke nødvendigvis den samme opfattelse eleverne har af et ordentligt eksamensbevis. Det kan være at eleverne har andre forventninger til gymnasielivet og hvorvidt de gennemfører eller ej, end dét gymnasiet lægger op til i deres online intromøde.

3.2.1 Når gymnasieelever har forventninger til dem selv

Dette er blot ét eksempel på, hvordan der fra gymnasiernes side kan være et forventningspres til eleverne, hvilket særligt kommer til udtryk i de ord og vendinger der eksisterer i diskursen. Forventningspreset fra omverdenen, herunder gymnasiet, kan medføre at eleverne har et forventningspres til dem selv. I nedenstående udsagn ses en række eksempler på, hvordan gymnasieelever har forventninger til dem selv:

- (1) *”Hvis jeg fx har fået 7 i en tysk aflevering, og jeg så i næste aflevering virkelig gør mig umage. Altså jeg gør en ekstra indsats og prøver at gøre det læreren sagde til mig ved sidste aflevering. Men hvis jeg så får 7 igen, så bliver jeg skuffet. For så kan det bare være lige meget med den ekstra indsats jeg har gjort”* (Bilag 8, informant 1).
- (2) *”Mine egne forventninger er nok højst, men samtidig er jeg ret ligeglad faktisk. Jeg har forventninger til mig selv og presser mig selv. Det betyder noget for mig at få gode karakterer (...) Jeg føler ikke pres fra andre, jeg føler kun et pres fra mig selv. Men jeg ved ikke hvor det kommer fra”* (Bilag 9, informant 2).

I eksempel (1) ligger der en skjult forventning. En forventning om at den ekstra indsats informant 1 har gjort, i dette eksempel i forbindelse med en tysk aflevering, skal føre til en højere karakter. Det viser at informanten har en forventning om at den ekstra arbejdsindsats vil blive belønnet, men her oplever vedkommende en skuffelse, hvis det ikke sker. Det ses særligt i følgende: *’hvis jeg får 7 igen, så bliver jeg skuffet’* og *’så kan det bare være lige meget med den ekstra indsats jeg har gjort’*. Netop denne skuffelse er interessant i forhold til hvilke følelser der er forbundet med forventningerne til egne præstationer og resultater.

I eksempel (2) fremgår det tydeligt at vedkommende har et forventningspres til sig selv: *’mine egne forventninger er nok højest’*, *’jeg har forventninger til mig selv og presser mig selv’*, *’jeg føler ikke pres fra andre, jeg føler kun et pres fra mig selv’* og *’jeg ved ikke hvor det kommer fra’*. Her kommer det særligt til udtryk at informantens egne forventninger er højest, og disse ikke er påvirket af andre. Den sproglige evidens viser at informanten har forventninger til sig selv og dette fører til et *pres*, og derfor kan det siges at vedkommende oplever et forventningspres fra sig selv. Forventningspreset som informanten oplever, hænger sammen med at vedkommende ønsker at få gode karakterer, da det *’betyder noget for mig at få gode karakterer’*.

Ud fra eksemplerne (1) og (2) ses det, at der er en sammenhæng mellem forventningspres og karakterer. Sammenhængen kommer til udtryk ved at de forventninger som informanterne har til dem selv, er relateret til de karakterer de gerne vil opnå.

- (3) ”Der er meget pres på når man går i 3.g. Huen er på til sommer og man skal helst komme ud med et højt snit så man kan få en god uddannelse. Og der kommer mange perioder hvor der så er ekstra pres på. Hvor presset ligger lige til kanten af hvad jeg, at jeg næsten ikke kan mere, (...) jeg gerne vil klare det hele så godt, og komme ud med et højt snit. Det er de perioder hvor man så godt kan stille sig selv spørgsmålet, er det overhovedet det værd, altså. Hvad laver jeg egentlig her? Den skide SRP den tæller to karakterer. Hvis jeg ikke klarer det godt, så er jeg fucked” (Bilag 4: 4.20).

I eksempel (3) er der en lang række ord og vendinger der indikerer forskellige former for forventningspres, eksempelvis følgende: *'man skal helst komme ud med et højt snit så man kan få en god uddannelse'*. Heri ligger der en indirekte forventning om, at vedkommende skal afslutte gymnasiet med et højt gennemsnit, så vedkommende kan komme ind på en *'god uddannelse'*. For gymnasieeleverne er det vigtigt med en god uddannelse, et højt karaktergennemsnit og høje karakterer der fremstår som en nødvendighed for at de kan få et godt liv. De høje karakterer der er med til at de kan komme ind på den ønskede videregående uddannelse, muligheder for at få det rigtige arbejde med den rigtige løn og generelt få et succesfuldt liv (Nielsen & Lagermann, 2017: 27). Alt dette bunder i det *pres* som gymnasieeleverne oplever, og som fremgår flere gange i ovenstående udsagn: *'der er meget pres på når man går i 3.g'*, *'mange perioder hvor der så er ekstra pres på'* og *'presset ligger lidt til kanten'*.

I Den Danske Ordbog står en beskrivelse af *pres*, som blandt andet kan betyde:

”1.b OVERFØRT (psykisk) belastning der svækker nogens position eller skaber en trængt situation – belastning kan bestå i skærpede krav til kapacitet, høje forventninger til forestående præstationer, m.m.” (DDO, *pres*).

Som det fremgår af definitionen i Den Danske Ordbog, kan *pres* opleves i forbindelse med høje forventninger til blandt andet forestående præstationer. Det relaterer sig i høj grad til eksempel (3), hvor informanten oplever *pres*, i form af forventninger til at *'klare det godt'* i forbindelse med SRP (studieretningsprojekt). For som vedkommende siger: *'den skide SRP tæller to karakterer'*. Her kommer det igen til udtryk, at forventningspresset hænger sammen med karakterer, da de

forventninger som vedkommende har, er forventninger til den karakter der skal gives for den afleverede SRP. Hvilket opfølges med: *'hvis jeg ikke klarer det godt, så er jeg fucked'*. Det at informanten vil *'klare det godt'* i forbindelse med SRP, og føler sig *fucked*, hvis dette ikke sker, hænger sammen med den karakter vedkommende gerne vil opnå, og dermed det forventningspres vedkommende skaber til sig selv og egne præstationer.

Ud fra udsagnene og den sproglige evidens der eksisterer i diskursen, har jeg opstillet nedenstående kulturelle script for 'Når gymnasieelever har forventninger til dem selv'. I scriptet afspejles de forventninger gymnasieelever kan have til dem selv i forbindelse med at opnå bestemte karakterer, og samtidig også det pres og den skuffelse, eleverne kan opleve i den sammenhæng.

3.2.1.1 Kulturelt script for 'Når gymnasieelever har forventninger til dem selv'

Mange gymnasieelever [m] tænker sådan:

- a. jeg vil gøre det rigtig godt og jeg vil ha' meget gode karakterer [m]
- b. hvis det ikke sker, føler og tænker jeg noget dårligt om mig

Det kulturelle script for 'Når gymnasieelever har forventninger til dem selv' beskriver en forventning om at gymnasieeleverne vil præstere rigtig godt, hvilket som regel hænger sammen med at opnå høje karakterer, og det er netop dette der er med til at skabe et pres, og en skuffelse hvis dette ikke lykkes. Denne skuffelse kommer særligt til udtryk i komponent b, 'tænker jeg noget dårligt om mig', da dette understreger forventningspresset gymnasieeleverne, har til dem selv.

3.2.2 Når gymnasieelever oplever et forventningspres fra deres forældre

Udover de forventninger som gymnasieeleverne har til dem selv og presset i den forbindelse, kan de også opleve et forventningspres fra andre – eksempelvis fra forældrene. Forventningspres fra forældre kan komme til udtryk på forskellig vis. Det kan både være forventninger, som forældrene siger direkte til deres børn, når de eksempelvis taler om karakterer eller gennemførsel af gymnasiet, hvilket skaber dette forventningspres til børnene. Det kan også være forventninger, som gymnasieeleverne *tror* at deres forældre har til dem, og ikke nødvendigvis noget de har givet udtryk for eller talt med dem om.

Herunder ses en række udsagn, hvor forventningspreset verbaliseres tydeligt fra forældrenes side, så børnene ikke er i tvivl om at forældrene har forventninger til dem i deres gymnasietid:

- (4) *”Min mor er sådan lidt et konkurrencemenneske. Så min mor er meget sådan, ”gør det bedre”. Hun tænker meget over hvordan jeg klarer mig sådan fremover, tror jeg. Så jeg prøver ligesom at yde mit bedste og klare mig godt”* (Bilag 1, 7.05).
- (5) *”Samtale mellem Signe og hendes mor:
Mor: Så må du jo bare lægge dig i selen. Men det kan være svært at nå det hele, når du både vil engagere dig i alt muligt frivilligt, men også skal have top, top i det faglige”* (Bilag 4: 9.25).
- (6) *”Jeg føler jeg sådan klarer det meget godt. Og den eneste jeg får et pres fra, det er min mor. De snakker hele tiden om at man skal gøre noget bedre. Man skal hele tiden forbedre sig. Så hvis jeg siger at jeg fik 10 i den her, så er min mor sådan, når jamen hvordan kan du så gøre det bedre. Hvor jeg er bare sådan lidt, åh kan vi ikke bare være lidt glade for at jeg har fået 10?”* (Bilag 4: 9.43).

I ovenstående udsagn er det meget tydeligt at forældrene har forventninger til deres børn, da forventningerne verbaliseres direkte, særligt i følgende: *'så må du jo bare lægge dig i selen', 'gør det bedre', 'skal hele tiden forbedre sig' og 'du skal have top, top i det faglige'*. I disse udvalgte sætninger fremgår forventningerne særligt i brugen af *'du skal', 'gør det' og 'du må'*, hvilket er meget direkte og nærmest en ordre om at deres børn, altså gymnasieeleverne, skal gøre noget bestemt for at leve op til de forventninger forældre har. Når gymnasieeleverne skal leve op til forældrenes forventninger, skaber det et pres, og derfor er der tale om et forventningspres fra forældre.

Igen er der en sammenhæng mellem forventninger, det pres forventningerne medfører og høje karakterer. Det ses særligt i eksempel (6), hvor gymnasieeleven oplever en form for frustration over at forældrene ikke er tilfredse med karakteren 10, og dertil tænker: *'åh kan vi ikke bare være lidt glade for at jeg har fået 10?'*. Heri ses det forventningspres der er fra forældrene, og at vedkommendes præstationsniveau og karakter ikke er godt nok.

Ud fra ovenstående eksempler og den diskursive evidens, har jeg opstillet følgende kulturelle script for *'Når gymnasieelever oplever et forventningspres fra deres forældre'*.

3.2.2.1 Kulturelt script for 'Når gymnasieelever oplever et forventningspres fra deres forældre'

Mange gymnasieelever [m] tænker sådan:

- a. mine forældre [m] siger at jeg skal ha' rigtig gode karakterer [m]
- b. hvis jeg ikke får rigtig gode karakterer [m], tænker mine forældre [m] noget dårligt om mig

I det kulturelle script for 'Når gymnasieelever oplever et forventningspres fra deres forældre' ses det i komponent (a), at forældrene har en forventning om at gymnasieeleverne præsterer på et højt niveau, som skal føre til høje karakterer. Denne forventning skaber et pres hos gymnasieeleven om at vedkommende skal præstere godt. Hvis dette ikke sker, vil forældrene tænke noget dårligt om gymnasieeleven, som det fremgår i komponent (b). Forventningspreset er med til at skabe en følelse af ikke at være god nok og deri også en form for skuffelse, som det også kom til udtryk i eksempel (6), hvor eleven siger: *'åh kan vi ikke bare være lidt glade for at jeg har fået 10?'*

Det er dog ikke alle forældre der tydeligt kommunikerer deres forventninger til børnene. Det er ikke nødvendigvis noget der italesættes, men kan være noget gymnasieeleverne oplever at deres forældre har – også selvom de ikke direkte siger at de har forventninger til dem.

(7) *"Hvis jeg får lave karakterer, siger jeg det ikke til min familie. Det er grænseoverskridende og ubehageligt. Jeg ved ikke hvorfor, men jeg tror lidt at mine forældre forventer at jeg får høje karakterer, fordi det plejer jeg"* (Bilag 9, informant 2).

(8) *"Det er lidt noget andet med mine forældre. De ved ikke at jeg fx har fået -3 i mundtlig matematik. Jeg tror ikke de ville blive så glade tror jeg, hvis de fik det at vide. Jeg tror bare det er fordi de har nogle forventninger til mig og ikke ved at jeg klarer det så dårligt. De forventer at jeg bliver færdig med min uddannelse og får hue på næste år, men de ved ikke hvor skidt det står til"* (Bilag 10, informant 3).

Den manglende kommunikation i forhold til om forældrene forventer noget, gør at gymnasieeleverne kan være i tvivl om hvorvidt forældrene har forventninger til dem eller ej. Det ses i eksempel (7) og (8), hvor gymnasieeleverne ikke direkte oplever at forældrene har italesat forventninger overfor dem, men alligevel føler de at der er et forventningspres fra forældrene, fordi de tror at forældrene har forventninger til dem: *'jeg ved ikke hvorfor, men jeg tror lidt at mine forældre forventer at jeg får høje karakterer, fordi det plejer jeg'* og *'jeg tror bare det er fordi de har nogle forventninger til mig'*.

Her ses det særligt ved brugen af *tror*, som indikerer den tvivl som eleverne har i forhold til om forældrene har forventninger eller ej. Denne tvivl medfører at gymnasieelever undlader at fortælle deres forældre om deres præstationer og karakterer, som i eksempel (7): *'hvis jeg får lave karakterer, siger jeg det ikke. Det er grænseoverskridende og ubehageligt'*. Det at informanten i eksempel (7) ikke ønsker at forældrene skal vide, hvis vedkommende får lave karakterer, da det er grænseoverskridende og ubehageligt, kan siges at hænge sammen med den skuffelse, som også blev nævnt i præsentationen af det kulturelle script for *'Når gymnasieelever har forventninger til dem selv'*. Det betyder at der ses en sammenhæng mellem det sagte og usagte forventningspres fra forældre, og den skuffelse det kan medføre – enten en skuffelse hos eleven selv, eller en formodet skuffelse hos forældrene.

Den formodede skuffelse hos forældrene ses særligt i eksempel (8), hvor vedkommende siger følgende: *'jeg tror ikke de ville blive så glade tror jeg, hvis de fik det at vide'*. Det at vedkommende formoder at forældrene ikke ville blive så glade, hvis de fik at vide at vedkommende havde fået en dårlig karakter i det ene fag, vidner om at gymnasieelever ikke tør vise de dårlige præstationer – ligesom det også kom til udtryk i eksempel (7). Det at gymnasieeleverne hellere vil skjule de dårlige præstationer og karakterer, fordi de tror at forældrene forventer bedre præstationer, vidner om et forventningspres fra forældrene, som forældrene formentlig ikke er bekendt med, at de pålægger deres børn. Det vil sige, at forældrenes manglende italesættelse i forhold til forventninger til deres børn, ikke skåner dem for at opleve et forventningspres alligevel. Uvisheden og tvivlen om hvorvidt forældrene har forventninger, er også grundlaget for at føle et pres – et forventningspres fra forældrene der ikke er artikuleret.

På baggrund af ovenstående udsagn og den sproglige evidens der eksisterer i diskursen, opstilles følgende kulturelle script for *'Når gymnasieeleverne oplever et forventningspres fra forældrene selvom det ikke er artikuleret'*.

3.2.2.2 Kulturelt script for 'Når gymnasieeleverne oplever et forventningspres fra forældrene selvom det ikke er artikuleret'

Mange gymnasieelever [m] tænker sådan:

- a. måske tænker mine forældre [m] sådan om mig:
 - a. jeg gør det rigtig godt og jeg får gode karakterer
- b. hvis jeg får dårlige karakterer, siger jeg det ikke til mine forældre [m], fordi de måske vil tænke noget dårligt om mig

I det kulturelle script for 'Når gymnasieeleverne oplever et forventningspres fra forældrene selvom det ikke er artikulert' indgår det semantiske prim 'måske', for at markere den tvivl om uvished som eleverne har i forhold til hvorvidt forældrene har forventninger til dem eller ej. Det kommer til udtryk i scriptet at eleverne tror at deres forældre forventer at de klarer det godt og får gode karakterer. Samtidig ses det også i komponent (b) at eleverne ikke har lyst til at fortælle om deres dårlige præstationer, fordi det så kan være at forældrene bliver skuffede. Alt dette er skabt ud fra det forventningspres som ikke er artikulert, men som eleverne føler fra forældrenes side.

3.2.3 Når gymnasieelever oplever et forventningspres fra lærerne

Udover de forventninger gymnasieelever kan have til dem selv, og det forventningspres eleverne oplever fra deres forældre, kan der også være et forventningspres fra lærerne i gymnasiet. Forventningspres fra lærerne kan både være noget lærerne selv har givet udtryk for overfor eleverne, men det kan samtidig også være forventninger som eleverne føler at lærerne har til dem – ligesom det kom til udtryk i ovenstående kulturelle script for 'Når gymnasieeleverne oplever et forventningspres fra forældrene selvom det ikke er artikulert', da eleverne oplever et forventningspres fra forældrene, baseret på formodninger om at forældrene har forventninger til dem.

- (9) *"Lærerne har forventninger til eleverne om at de klarer sig godt i det specifikke fag de underviser i. Det er helt tydeligt, at lærerne forventer at man afleverer til tiden, er aktive i timerne, deltager og skriver noter"* (Bilag 8, informant 1).
- (10) *"Man føler sig dum hvis man ikke skriver noter, for så sidder man bare der og kigger ud i luften, og så kan det være at lærerne tænker at man ikke følger med eller ikke lytter til hvad der bliver sagt. Og det kan man sige i høj grad hænger sammen med de forventninger jeg føler lærerne har til os, altså inden for deres eget fag. At alle skal være aktive og gode i deres fag, og det bliver jo så belønnet med gode karakterer, og nogle gange at lærerne rent faktisk siger til os at vi har været gode"* (Bilag 8, informant 1).
- (11) *"Jeg tror min lærer tænker at hun vil give mig en lav karakter i matematik mundtlig, fordi så kan det være at jeg gør det bedre. Som om hun forventer at jeg så vil gøre en større"*

indsat. Men sådan virker det bare ikke på mig. Det har det modsatte effekt” (Bilag 10, informant 3).

I eksempel (9) står der blandt andet *'forventninger til eleverne om at de klarer sig godt'* – men hvad vil det sige at klare sig godt? Denne forventning fremstår ikke præcist og tydeligt formuleret, og forventningerne kan derfor være uklare for eleverne, hvis lærerne siger det på denne måde i klasselokalet. I samme eksempel står der også følgende: *'lærerne forventer at man afleverer til tiden, er aktive i timerne, deltager og skriver noter'*. Her er det mere tydeligt hvad lærerne rent faktisk forventer af eleverne – at de afleverer til tiden og deltager aktivt i timerne – men hænger det sammen med at klare sig godt?

Én ting der er sikkert, er at det at *'klare sig godt'* er en præfabrikeret frase, der eksisterer i diskursen, da det fremgår af flere af udsagnene i denne delanalyse. Det ses både i eksempel (3), (4), (6), (8) og (9). Det at denne frase fremgår så mange gange i udsagnene, vidner om at det er et velkendt udtryk blandt eleverne. Problemet opstår dog, når det er uklart overfor eleverne hvad det vil sige, og hvordan de kan *klare sig godt*. De usagte forventninger til eleverne, gør at det ikke er tydeligt i hvilket omfang og hvordan lærerne forventer at eleverne eksempelvis skal være aktive i timerne og tage noter. Der er mange måder at gøre det på, men hvordan lærerne rent praktisk forventer at eleverne skal gøre det, er uklart. Denne utydelighed og manglende klarhed vil indgå som komponent i nedenstående kulturelle script for *'Når gymnasieelever oplever et forventningspres fra lærerne'*.

Udover den manglende klarhed over hvad der forventes af eleverne, fremgår det også i eksempel (10), at informant 1 føler at lærerne har forventninger til eleverne: *'de forventninger jeg føler lærerne har til os'*. Dermed er der tale om en fornemmelse af at lærerne forventer noget, og ikke nødvendigvis at lærerne har tydeliggjort deres forventninger overfor eleverne. Hvilket også fremgår af eksempel (11), hvor informant 3 giver udtryk for at det er *'som om hun [læreren] forventer at...'*. Det at vedkommende siger *som om* vidner om at det ikke er noget læreren klart har givet udtryk for overfor eleven, men at det er noget vedkommende oplever og føler at læreren har. I nogle tilfælde giver lærerne udtryk for om deres forventninger er opfyldt af eleverne, som det ses i eksempel (10): *'det bliver jo så belønnet med gode karakterer, og nogle gange at lærerne rent faktisk siger til os at vi har været gode'*. Her ses det, hvordan lærerne kan vise hvorvidt eleverne har levet op til deres forventninger – enten ved at give tilsvarende gode karakterer eller sige det til eleverne.

På baggrund af ovenstående udsagn og den sproglige evidens der eksisterer i diskursen, har jeg opstillet følgende kulturelle script for *'Når gymnasieelever oplever et forventningspres fra lærerne'*.

3.2.3.1 Kulturelt script for 'Når gymnasieelever oplever et forventningspres fra lærerne'

Når lærerne [m] vil ha' at gymnasieeleverne [m] gør det godt, tænker gymnasieeleverne [m] sådan:

- a. når vi [m] siger noget her, fordi vi [m] gerne vil at læreren [m] siger: du gør det godt, kan vi [m] ikke vide om det er godt

I det kulturelle script for 'Når gymnasieelever oplever et forventningspres fra lærerne' fremgår det, hvordan gymnasieeleverne ikke er i tvivl om, at lærerne forventer og ønsker at eleverne skal gøre det godt. Men samtidig også at dette forventningspres er uklart, utydeligt og er med til at skabe en tvivl hos eleverne. Denne utydelighed og uklarhed som eleverne oplever, ift hvad der forventes af dem, vidner om at lærerne ikke er tydelige nok i deres kommunikation og verbalisering af hvilke forventninger de har og hvordan eleverne kan leve op til disse forventninger. Der skal helst være nogle rigtige svar, og dem skal eleverne kunne sige, hvorefter eleverne gerne vil vide om de har sagt det rigtige – altså om eleverne har levet op til lærernes forventninger til deres præstationer. Eleverne kan dog ikke vide det medmindre lærerne udtrykker dette, og derfor er disse usagte forventninger med til at skabe et forventningspres til eleverne, som de ikke ved hvordan de lever op til.

3.2.4 Delkonklusion

I denne delanalyse har jeg præsenteret en række kulturelle scripts for nogle af de parametre der gør, at gymnasieelever kan opleve et forventningspres til dem selv, eller forventningspres fra andre. Det ses både i det kulturelle script for '*Når gymnasieelever har forventninger til dem selv*', der bygger på forventningen om at opnå *høje karakterer*. Dernæst er der kulturelle scripts for forventningspres fra forældre og lærer, hvor det i begge tilfælde kommer til udtryk at forventningspreset kan artikuleres tydeligt fra forældrene og lærernes side, men der kan også være usagte forventninger, som ikke verbaliseres. De usagte forventninger, som gymnasieelever føler at andre har til dem, kan stadig medføre at eleverne oplever et forventningspres fra forældre eller lærere, selvom det ikke er artikuleret og måske ikke er hensigten fra forældrene og lærernes side.

3.3 Trivsel i gymnasiet

Den sidste del af analysen handler om trivsel hos gymnasieelever. Trivsel kan forstås på mange forskellige måder, og ud fra mange forskellige perspektiver. Derfor vil jeg først tage udgangspunkt i ordbogsdefinitionen for at undersøge hvad *trivsel* betyder ifølge fra Den Danske Ordbog. *Trivsel* er afledt af verbet *trives*, og det er derfor nødvendigt at se på definitionen af *trives* for at forstå hvad *trivsel* er:

*”1. være i sund og god fysisk vækst; udvikle sig godt
1.a føle sig godt tilpas; finde sig godt til rette
1.b udfolde sig; være i god udvikling” (DDO, trives).*

Det er værd at bemærke, at definitionen af *trives*, indebærer to punkter som beskriver den fysiske tilstand, hvor det kun er punkt 1.a *’føle sig godt tilpas; finde sig godt til rette’*, der viser den mentale tilstand, hvilket er det eneste punkt der er interessant for gymnasieelevers trivsel og denne undersøgelse. Det vil sige, at det er følelsen af at trives, følelsen af at være tilpas eller føle sig til rette på gymnasiet, som jeg undersøger i denne delanalyse.

Udover ordbogsdefinitionen er det også relevant at inddrage opfattelsen af *trivsel* ud fra det pædagogiske perspektiv. Ifølge ungdomsforsker, Jens C. Nielsen, handler *trivsel* om *”individets emotionelle, kognitive og praktiske kompetencer, der gør det i stand til at håndtere sin hverdag i forskellige livsarenaer på en (for individet) produktiv måde”* (Nielsen, 2020: 4). Her inddrages også individets sociale relationer, og hvordan individet oplever disse relationer. Det vil sige, at *trivsel* er en samlet vurdering af, hvordan individet *trives* overordnet set og på tværs af de forskellige komponenter igennem hele livet. Inden for det pædagogiske perspektiv er der ikke blot tale om *trivsel* generelt, men *trivsel* der knytter sig til en bestemt periode af individets liv. Hvilket kaldes *elevtrivsel*, der dækker over skole- og gymnasieelevers *trivsel*, som udelukkende knytter sig til den tidsperiode hvor de unge går i skole eller gymnasiet (Nielsen, 2020: 4).

Elevtrivsel omfatter elevernes individuelle oplevelse af hvorvidt de trives eller ej, herunder hvordan de trives i faglige og sociale fællesskaber i gymnasiet. Her er der ikke blot tale om fællesskaberne, som eleverne selv danner grundlag for, men også det faglige og sociale læringsmiljø, som gymnasiet danner rammerne for (Nielsen, 2020: 4), og disse rammer er lærerne i særdeleshed også med til at

skabe. Lærernes væren, engagement og indlevelse i elevernes tilværelse og hvordan de har det i gymnasiet, har stor indvirkning på elevernes trivsel. Lærerne kan gennem den faglige og sociale relation til eleverne, være med til at fremme elevernes motivation og tilhørsforhold til gymnasiet. De kan blandt andet være gode til at skabe sociale relationer til eleverne ved at udvise omsorg og samtidig give eleverne en følelse af at være respekteret og retfærdigt behandlet (Nielsen, 2020: 9).

De ovenstående perspektiver, både ordbogsdefinitionen af *trives* og det pædagogiske perspektiv med begrebet *elevtrivsel*, er baseret på undersøgelser af *unges trivsel*, hvor undersøgelsen er foretaget ud fra et etic-perspektiv, og dermed undersøgt udefra ved brug af eksempelvis statistikker fra elevtrivselsundersøgelser. Jeg vil nu undersøge gymnasieelevers trivsel, ud fra et emisk-perspektiv, og tager derfor udgangspunkt i gymnasieelevernes udsagn. Ud fra de ord og udtryk gymnasieeleverne siger om deres oplevelse af gymnasietiden, vil jeg se hvilke scripts der udspiller sig i gymnasiet i relation til elevernes trivsel.

3.3.1 Når det faglige fællesskab har en positiv indvirkning på gymnasieelevernes trivsel

Det første parameter der relaterer sig til elevernes trivsel, er lærerne. Særligt det tilhørsforhold gymnasieeleverne kan have til gymnasiet, hvilket lærerne i høj grad medvirker til. De relationelle forhold som gymnasieeleverne kan have til lærerne, kommer til udtryk i følgende udsagn:

- (1) *”Man får et vildt tæt forhold til lærerne som elevrådsformand, og jeg laver jo vildt meget arbejde med lærerne (...). Så det er vigtigt for mig at have det godt med lærerne, og det føler jeg også jeg har. Så når jeg ligesom er til møderne, eller snakker med nogle af lærerne, så får man bare sådan en hjemlig følelse (...)”* (Bilag 5, 03.04).
- (2) *”Jeg har altid set op til lærerne, men her på gymnasiet er det bare noget særligt. Jeg bliver vildt inspireret af dem”* (Bilag 5, 04.26).

I ovenstående udsagn er det tydeligt at der er tale om lærer-elev-relationer der er med til at fremme gymnasieelevernes motivation, som det ses i eksempel (2), *'jeg bliver vildt inspireret af dem'*, hvor inspirationen blandt andet kan medvirke til højere grad af motivation og tilhørsforhold til gymnasiet, som det ses i eksempel (1); *'så får man bare sådan en hjemlig følelse'*. Når gymnasieeleverne har en *hjemlig følelse* på gymnasiet, kan det siges at lærerne har formået at skabe en relation til dem, så de

føler sig godt tilpas og finder sig godt til rette, som det fremgik af ordbogsdefinitionen af *trives*. Gymnasieeleven i eksempel (1) nævner også følgende: *'det er vigtigt for mig at have det godt med lærerne, og det føler jeg også jeg har'*, hvilket vidner om at gymnasieeleven er klar over at relationen til lærerne er vigtig for at vedkommende får den hjemlige følelse på gymnasiet.

Lærere kan både være inspirerende og gøre at man som elev føler sig tilpas i de faglige og sociale fællesskaber. Følelsen af at være tilpas, kan komme til udtryk på mange måder, og i den forbindelse kan lærer-elev-relationerne også gøre at eleverne, ud fra nogle parametre, ikke føler sig tilpas.

(3) *"Man føler sig dum hvis man ikke skriver noter, for så sidder man bare der og kigger ud i luften, og så kan det være at lærerne tænker at man ikke følger med eller ikke lytter til hvad der bliver sagt. Og det kan man sige i høj grad hænger sammen med de forventninger jeg føler lærerne har til eleverne, altså inden for deres eget fag. At alle skal være aktive og gode i deres fag"* (Bilag 8, informant 1).

(4) *"Jeg tror min lærer tænker at hun vil give mig en lav karakter i matematik mundtlig, fordi så kan det være at jeg gør det bedre. Som om hun forventer at jeg så vil gøre en større indsats. Men sådan virker det bare ikke på mig. Det har det modsatte effekt"* (Bilag 10, informant 3).

I ovenstående udsagn er der tale om manglende kommunikation og interaktion mellem lærere og gymnasieelever, hvilket gør at lærer-elev-relationerne bygger på gisninger, som det ses i eksempel (4): *'jeg tror min lærer tænker at hun vil give mig en lav karakter'*, ved brugen af *'tror'*, samt eksempel (3), *'kan det være at lærerne tænker at man ikke følger med'*, ved brugen af *'kan det være'*. Gymnasieelevernes tvivl, gisninger og tanker om hvad lærerne tænker, vidner om at der i disse relationer ikke eksisterer en åben kommunikation og velbegrundede forventninger fra lærernes side. Det kan medvirke til at gymnasieeleverne ikke, i lige så høj grad som ønsket, føler sig respekteret og retfærdigt behandlet, hvilket for nogle også kan medvirke til manglende motivation. Særligt denne del af eksempel (4): *'som om hun forventer at jeg så vil gøre en større indsats. Men sådan virker det bare ikke på mig. Det har det modsatte effekt'*, vidner om en lærer-elev-relation der ikke medvirker til motivation hos gymnasieeleven, men derimod demotivation. Det kommer til udtryk da gymnasieeleven pointerer at lærerens intentioner og ønsker på elevens vegne, gør at vedkommende får lyst til at gøre en endnu mindre indsats end hidtil.

Lærernes forventninger kommer også til udtryk i nedenstående udsagn, hvor gymnasieeleverne føler at lærerne har forventninger til deres deltagelse og engagement i det faglige fællesskab. Herunder forventninger til elevernes indsats i lektiearbejdet, afleveringer, m.v. Statens Institut for Folkesundhed, SDU, har lavet en rapport om udviklingen af gymnasieelevers sundhed og trivsel fra 2014 til 2019. I denne rapport står der blandt andet, at *”Skolemiljøet har en betydning for unges udvikling og trivsel. Blandt andet er det at føle sig presset af skolearbejde blevet fundet til at have en negativ betydning for unges trivsel”* (Jezek, mfl., 2020: 30). Netop det at føle sig presset af skolearbejde, viser sig at være en gennemgående problematik.

(5) *”Jeg synes der er så mange ting at se til, så jeg føler mig meget ofte rigtig presset på tid, og oplever en stor grad af stress, for igen, det er så vigtigt for mig at lave alle afleveringer og lektier, så jeg har gjort alt hvad jeg kan for at gøre det så godt som muligt. Det er stressende med alle de afleveringer vi har for hele tiden, samtidig med lektier, at jeg gerne vil tage gode noter i alle fag og klare det godt, fritidsinteresser der skal passes, venner og veninder, og så videre. Der er bare mange ting hele tiden, og det synes jeg virkelig er stressende at finde rundt i”* (Bilag 8, informant 1).

(6) *”Der er meget pres på når man går i 3.g. Huen er på til sommer og man skal helst komme ud med et højt snit så man kan få en god uddannelse. Og der kommer mange perioder hvor der så er ekstra pres på. Hvor presset ligger lige til kanten af hvad jeg, at jeg næsten ikke kan mere, og det gælder altså både de mange lektier og til tider mange afleveringer vi har, men også at jeg gerne vil klare det hele så godt, og komme ud med et højt snit. Det er de perioder hvor man så godt kan stille sig selv spørgsmålet, er det overhovedet det værd, altså”* (Bilag 4, 4.20).

Gymnasieelevernes oplevelse af 'pres' relaterer sig, ud fra ovenstående udsagn, til mængden af lektier og afleveringer. Mængden af gøremål og tidsfristerne gør at eleverne, som i eksempel (5), *'føler mig ofte rigtig presset på tid'*, hvilket for nogle medfører en stressende følelse: *'det er stressende med alle de afleveringer vi har for hele tiden, samtidig med lektier'*. Som det fremgik ovenfor, er det *'at føle sig presset'* i skolen og af skolearbejdet, et afgørende element der har en negativ betydning for de unges trivsel.

Udover de enkelte lektier og afleveringer, som gymnasieeleverne skal lave, virker det til at der også er en del andre ting som har indvirkning på deres oplevelse af at føle sig presset, som her i eksempel

(5): *'der er bare mange ting hele tiden, og det synes jeg er virkelig stressende at finde rundt i'* og *'jeg gerne vil tage gode noter i alle fag og klare det godt, fritidsinteresser der skal passes, venner og veninder, og så videre'* eller som det ses i eksempel (6), *'huen er på til sommer og man skal helst komme ud med et højt snit så man kan få en god uddannelse'* og *'jeg gerne vil klare det hele så godt'*. Som det fremgår af disse udsagn, er det ikke kun et spørgsmål om presset i forbindelse med skoleopgaver, men i høj grad også fordi gymnasieeleverne har mange andre ting de også vil, såsom familie, venner, fritidsinteresser, og særligt i forhold til deres stræben efter at skulle *'klare sig godt'*, som det fremgår af begge ovenstående udsagn.

Performancekulturen er med til at skabe en konkurrence mellem gymnasieeleverne, hvilket ifølge J. Nielsen kan *"gøre elever utrygge i undervisningssituationer, fordi de er bange for at fejle foran deres klassekammerater"* (Nielsen, 2020: 13). Netop denne performancekultur, hvor gymnasieeleverne kan føle sig utrygge i undervisningssituationer, ses i følgende eksempler:

(7) *"(...) jeg rækker kun hånden op hvis jeg er 100% sikker på at svaret er rigtigt"* (Bilag 10, informant 3).

(8) *"Det var enormt grænseoverskridende at række hånden op i starten af 1.g. Altså at skulle sige noget højt for andre i klassen, særligt da vi ikke kendte hinanden.(...) Men altså jeg ved at der er andre der har det sværere end mig. (...) Jeg tror ikke de tør, fordi de ikke vil sige noget forkert"* (Bilag 11, informant 4).

Både eksempel (7) og (8) er udsagn der vidner om en kultur, hvor man ikke skal fejle i klasselokalet, fordi *'jeg rækker kun hånden op hvis jeg er 100% sikker'* og *'jeg tror ikke de tør, fordi de ikke vil sige noget forkert'*. Disse to udsagn er tydelige eksempler på gymnasieelever der kun tør sige noget når de ved at det er rigtigt, og derfor ikke har lyst til at fejle foran klassekammeraterne og lærerne. Det at fejle i klasselokalet kan have konsekvenser for det faglige fællesskab, da eleverne ikke ønsker at fejle overfor lærerne, så de får dårlige karakterer.

På baggrund af elementerne i de faglige fællesskaber, og den sproglige evidens der eksisterer i diskursen, har jeg opstillet nedenstående kulturelle script. Det kulturelle script bygger på den diskursive evidens, hvor gymnasieeleverne ønsker et tæt forhold til lærerne, og har det godt med dem, så eleverne får en hjemlig følelse på gymnasiet. Derudover er scriptet baseret på at eleverne blandt andet skal skrive noter, være aktiv i timerne og lave alle lektier, samtidig med at de skal holde presset

nede så de ikke føler sig presset. Alt dette for at gymnasieeleverne kan have det godt i det faglige fællesskab. Samtidig er det vigtigt at det faglige fællesskab bygger på tryghed og at eleverne føler sig tilpas i fællesskabet, så de tør deltage i timerne og vise hvad de kan. Ud fra dette, har jeg opstillet følgende kulturelle script for 'Når det faglige fællesskab har en positiv indvirkning på gymnasieelevers trivsel'.

3.3.1.1 Kulturelt script for 'Når det faglige fællesskab har en positiv indvirkning på gymnasieelevernes trivsel'

Mange gymnasieelever tænker sådan:

det er godt hvis jeg ofte føler noget godt når jeg er på det her sted

jeg føler ofte noget godt på det her sted, hvis det er sådan:

- a. jeg ved at lærerne [m] tænker noget godt, når de tænker på mig
 - i. samtidigt tænker jeg noget godt, når jeg tænker på dem
- b. jeg ved at jeg kan gøre alt det lærerne [m] vil ha' at jeg gør
- c. jeg tænker ikke: jeg kan ikke gøre det, jeg ved ikke hvad jeg kan gøre
- d. når det er sådan, føler jeg noget godt, jeg føler ikke noget dårligt

I det faglige fællesskab er det vigtigt at gymnasieeleverne har en god relation til lærerne, som medvirker til at eleverne har lyst og overskud til at lave de lektier og afleveringer, som lærerne sætter dem til at lave. Det er vigtigt, at eleverne har det godt i klassen, og føler sig godt tilpas – hvilket lærerne i høj grad er med til at skabe rammerne for. Et fagligt fællesskab som dette medvirker til at gymnasieeleverne trives.

3.3.2 Når det sociale fællesskab har en positiv indvirkning på gymnasieelevers trivsel

Udover parametrene i det faglige fællesskab, er der også det sociale fællesskab som også er en vigtig faktor i gymnasieelevernes trivsel. I det sociale fællesskab er der ligeledes en række faktorer, som kan påvirke gymnasieelevernes opfattelse af hvorvidt de trives i gymnasiet eller ej. Det sociale fællesskab bygger i høj grad på de sociale relationer – hvilket både er klassekammerater, venner, kærester og andre sociale relationer. I det sociale fællesskab er det ikke nødvendigvis sådan, at

eleverne deler deres følelser, bekymringer og de ting der er udfordrende for dem. For mange gymnasieelever kan det være svært at vise følelser og svaghed i det sociale fællesskab.

(9) *”Jeg tror bare man tit er bange for at virke sårbar (...). At folk er så bange for at miste face. Det skal ikke være tabubelagt at snakke om hvis man har det svært”* (Bilag 3: 24.13).

(10) *”Der er mange af mine venner, (...) der ikke ved at jeg igennem mange år nu har døjet med depression og angst. Jeg har ikke så meget som skænket det en tanke at dele det med nogen. Så tror jeg bare det ville blive en mærkelig stemning og ødelægge noget af den gode stemning”* (Bilag 3: 13.58).

Ovenstående udsagn om frygten for at vise sårbarhed og svaghed, hænger i høj grad sammen med det tidligere beskrevet faglige fællesskab, hvor eleverne ikke turde fejle i klasserummet. Sammenhængen ses i forhold til, at frygten for at fejle og ikke vise svaghed hænger sammen med de relationer de har til klassekammeraterne, da disse relationer både indgår i det faglige og sociale fællesskab. Det vil sige at ovenstående udsagn, er det frygten for at fejle socialt og ikke fagligt, som det viste sig tidligere.

I eksempel (9) står der blandt andet, at *'man er tit bange for at virke sårbar'* og *'folk er så bange for at miste face'*, hvilket vidner om et socialt fællesskab, hvor der ikke er plads til at være sårbar og vise sine svagheder, fordi man er bange den facade man har opbygget i det sociale fællesskab. Det at gymnasieeleverne hellere vil bevare deres *'face'*, og ikke vise sårbarhed, relaterer sig til den forestilling om at snakken om svaghed vil ødelægge stemningen i det sociale fællesskab, som det ses i eksempel (10): *'det ville blive en mærkelig stemning og ødelægge noget af den gode stemning'*. Frygten for om stemningen bliver ødelagt, vidner om at gymnasieeleverne ikke vil bryde det gode fællesskab, og hellere vil passe ind i fællesskabet ved at skjule ting, end at risikere at blive ekskluderet eller udelukket hvis de siger sandheden.

Et af omdrejningspunkterne for trivsel blandt gymnasieelever, er venner. Vennerne i skolen eller uden for skolen, er med til at påvirke hvorvidt gymnasieeleverne trives eller ej i deres hverdag:

(11) *”Det er fedt at mødes på bænken. Der er faste regler og rammer. Det er altid det samme. Det er rart, når alt det med skole er så stressende og hårdt, så kan man altid komme ned på*

bænken og slappe af med et par øl. I en verden af kaos og ændringer, er der noget der bare forbliver det samme, og det kan jeg super godt lide” (Bilag 3: 7.25).

- (12) *”I den her drengegruppe føler jeg mig meget tilpas. Det er som om man bare ikke har brug for at sige noget man ikke ville sige, eller gør noget man ikke naturligt ville gøre. Man er bare 100 % sig selv” (Bilag 2: 24.21).*

Det sociale fællesskab er for mange gymnasieelever forbundet med tryghed, hvor det som i eksempel (12) ses at vedkommende: *’føler jeg mig meget tilpas’*. Det at vedkommende føler sig tilpas, stemmer overens med ordbogsdefinitionen af *trives*, hvilket vidner om at vedkommende i eksempel (12) giver udtryk for at *trives* i det sociale fællesskab ved at sige følgende: *’man er bare 100 % sig selv’* og *’der er ikke nogen der skal gøre noget for at vise sig’*. Det at man kan være 100 % sig selv, viser at de ikke skal skjule noget eller have et bestemt *’face’* for at passe ind i det sociale fællesskab, hvilket viser at vedkommende i eksemplet finder sig til rette i fællesskabet.

Derudover er det i eksempel (11) tydeligt at det sociale fællesskab kan være *’det gode’*, hvis det faglige fællesskab ikke er som ønsket: *’der er faste regler og rammer. Det er altid det samme. Det er rart, når alt det med skole er så stressende og hårdt’* og *’i en verden af kaos og ændringer, er der noget der bare forbliver det samme’*. Dette vidner om, at det kan være at gymnasieeleverne oplever det faglige fællesskab som værende udfordrende, stresset og hårdt, og derfor har et behov for et godt socialt fællesskab, hvor de finder sig godt tilpas.

- (13) *”Jeg følte at jeg gjorde meget for at skabe et fællesskab, prøvede at gøre det hyggeligt med musik i frikvarteret (...) Så blev jeg ked af det inden i mig selv, over at jeg ikke havde det sjovt, og jeg ikke synes at de andre gav noget igen. (...) Så jeg gik bare rundt og var trist og sur, fordi der så intet sjovt var. Jeg blev sur på de andre over at de ikke bidrog til at vi skulle have det sjovt i klassen” (Bilag 9, informant 2).*

- (14) *”Det var fint nok at starte i 1.g. (...) Men altså jeg er den yngste i klassen, så jeg er rimelig langt bagud i forhold til de andre i forhold til hvor langt de er i deres liv med biler, flytte hjemmefra osv. Det er som om vi ikke har de samme interesser, fordi vi ikke er det samme sted i livet. Så det var ikke særlig sjovt i 1.g. Der følte jeg mig faktisk meget udenfor, altså socialt fordi de andre bare var lige det ældre end mig. Men altså sådan har det jo så*

været både i 1. og 2.g. Men det er som om det er blevet bedre her i slutningen af 2.g” (Bilag 10, informant 3).

(15) ”Men sådan generelt, så er det sådan at når man selv gider i timerne, så er det sjovt. Fordi der er så mange der har god energi når de er i skolen, i frikvartererne. Der er nogen i klassen der er gode til at komme med sjove kommentarer, og er gode til at sprede god energi. Det er sjovt. Jeg kan godt lide når de er i godt humør, for det smitter” (Bilag 10, informant 3).

(16) ”Det vigtigste for mig er venner og at have det godt socialt. For altså det er som om det hænger meget godt sammen, at når man har det godt socialt, så er undervisningen også sjovere. Jeg synes bare at den gode stemning gør, at man er meget tryk i klassen og tør række hånden op og stille spørgsmål. Så jeg tror det er vigtigt at man har det godt socialt i sin klasse, for at man trives så godt som muligt” (Bilag 10, informant 3).

I ovenstående udsagn er der tydelige eksempler på hvor stor indvirkning det sociale fællesskab har på elevernes trivsel. Det ses særligt i eksempel (13), ’så blev jeg ked af det inden i mig selv, over at jeg ikke havde det sjovt’, ’så jeg gik bare rundt og var trist og sur, fordi der så intet sjovt var’ og ’jeg blev sur på de andre’, hvor denne informant giver udtryk for at være trist, sur og ked af det, fordi det sociale fællesskab ikke var som vedkommende ønskede. At være ked af det, sur og trist, på grund af det manglende sociale fællesskab, har en negativ indvirkning på trivslen, hvilket tydeliggøres ved måden hvorpå vedkommende udtrykker følelser i forbindelse med oplevelserne af det manglende sociale fællesskab i klassen.

Der er mange forskellige faktorer der indvirker på, hvorvidt man trives i det sociale fællesskab eller ej. I eksempel (14) giver informanten blandt andet udtryk for at på grund af manglende fællesinteresser oplevede vedkommende at, ’det var ikke særlig sjovt i 1.g’ og ’der følte jeg mig faktisk meget udenfor, altså socialt’. Det at føle sig udenfor, afviger fra definitionen af *trives* i forhold til ’at føle sig til rette’. Det at vedkommende føler sig udenfor, og dermed ikke føler sig til rette i det sociale fællesskab, kan indikere manglende trivsel på det givne tidspunkt.

Gymnasieeleven beskriver en højere grad af trivsel ved blandt andet at udtrykke dette i eksempel (15) og (16): ’det vigtigste for mig er venner og at have det godt socialt’, ’når man har det godt socialt, så er undervisningen også sjovere’ og ’jeg synes bare at den gode stemning gør, at man er meget tryk

i klassen'. Denne informant tydeliggør vigtigheden af god stemning i klassen og at have det godt socialt med vennerne, er med til at give tryk i klassen, hvilket påvirker deltagelsen og engagementet i undervisningen. Hvilket også nævnes ved følgende: *'det er vigtigt at man har det godt socialt i sin klasse, for at man trives så godt som muligt*'. Her sættes der lighedstegn mellem det at have det godt socialt og den ønskede trivsel i gymnasiet.

Som det også fremgår af eksempel (15), har engagementet i timerne ligeledes en påvirkning på den faglige og sociale trivsel: *'men sådan generelt, så er det sådan at når man selv gider i timerne, så er det sjovt*'. Her fremgår ligeledes en sammenhæng mellem det faglige og sociale, hvor det kommer til udtryk at engagement og lyst til deltagelse i det faglige også har en indvirkning på, hvorvidt det er *'sjovt*' at gå i gymnasiet. Udover ens eget engagement og lyst, har klassekammeraternes humør også en afgørende betydning for gymnasieeleverne trivsel: *'der er nogen i klassen der er gode til at komme med sjove kommentarer, og er gode til at sprede god energi*' og *'jeg kan godt lide når de er i godt humør, for det smitter*'. Det at klassekammeraterne er gode til at sprede god energi og at det smitter når de er i godt humør, er tydelige indikatorer på et fællesskab der medvirker til social trivsel, da vedkommende dermed føler sig godt tilpas i klassen og føler sig til rette i gymnasiet.

På baggrund af elementerne i de sociale fællesskaber der påvirker gymnasieelevernes trivsel, og den sproglige evidens der eksisterer i diskursen, har jeg opstillet nedenstående kulturelle script. Det kulturelle script bygger på den diskursive evidens, hvor gymnasieeleverne tør vise svaghed overfor vennerne ved at snakke om svære ting i livet. Derudover vil gymnasieeleverne gerne føle sig tilpas i deres vennegruppe, så de tør at være sig selv. Samtidig er det vigtigt at alle bidrager til at alle har det godt i det sociale fællesskab, hvor man har det sjovt med hinanden, da det er med til at gymnasieeleverne føler at der er god stemning i klassen.

Ud fra dette, har jeg opstillet følgende kulturelle script for *'Når det sociale fællesskab har en positiv indvirkning på gymnasieelevers trivsel*'.

3.3.2.1 Kulturelt script for 'Når det sociale fællesskab har en positiv indvirkning på gymnasieelevers trivsel'

Mange gymnasieelever [m] tænker sådan:

jeg føler ofte noget godt på det her sted, når det er sådan:

- a. jeg ved jeg kan sige det til andre her, hvis der sker dårlige ting for mig
- b. jeg kan sige det jeg vil, fordi jeg har det godt på det her sted
- c. de andre her gør noget, fordi de vil ha' at alle skal ha' det godt
- d. når andre her siger mange ting, fordi de føler noget godt, er det ofte sådan:
 - a. jeg kan føle noget godt ligesom alle andre her, jeg kan sige mange gode ting ligesom alle andre her, fordi jeg føler noget godt når jeg er sammen med de andre

Det kulturelle script for 'Når det sociale fællesskab har en positiv indvirkning på gymnasieelevers trivsel' viser hvordan det sociale fællesskab ønskes at være for at gymnasieelevernes trivsel er optimal, og er dermed det ideelle sociale fællesskab. Det er vigtigt, at gymnasieeleverne føler sig trygge i fællesskabet, så de tør fortælle om de svære ting i deres liv og de udfordringer de har. Samtidig bygger det gode sociale fællesskab også på et godt fællesskab, hvor alle bidrager til at alle har det godt, i form af at være i godt humør og have det sjovt – hvilket bidrager til en god stemning og trivsel i det sociale fællesskab.

3.3.3 Når gymnasieeleverne føler at det er meningsfuldt at gå i gymnasiet

Det at gymnasieeleverne ønsker at have det sjovt og generelt trives i deres gymnasietid, afhænger både af det faglige og sociale fællesskab, hvilket afspejlede sig i ovenstående diskursive evidens. Udover de elementer der påvirker det faglige og sociale fællesskab, viser det sig også at der i diskursen eksisterer nogle større eksistentielle tanker om livet som gymnasieelev.

(17) *"Jeg tror en af grundene til at mine venner betyder så meget, er at jeg bruger meget tid alene hjemme. (...) meget af tiden så føler jeg også bare at jeg får tiden til at gå. Det føles ikke som om der er så forfærdeligt meget indhold i mit liv. (...) Jeg føler at jeg sidder og venter på at der sker noget, som ligesom kunne gøre mig glad eller ku' gi' mig noget indhold eller mening i livet"* (Bilag 2, 20.45).

(18) *"Jeg føler mig stresset med afleveringer, især de afleveringer der er svære og som jeg ikke kan overskue at gå i gang med. (...) det stresser mig og jeg bliver irriteret når jeg så skal sætte mig med opgaverne. Hvis vi spilder tiden i skolen med ligegyldige opgaver, det stresser*

mig også. Det er spild af liv, hvis vi bruger en time på at lære noget som læreren kunne sige på 5 minutter. Jeg bliver stresset over at skolen tager så meget af mit liv, at det skal fylde så meget” (Bilag 9, informant 2).

- (19) *”Og der kommer mange perioder hvor der så er ekstra pres på. Hvor presset ligger lige til kanten af hvad jeg, at jeg næsten ikke kan mere. (...) Det er de perioder hvor man så godt kan stille sig selv spørgsmålet, er det overhovedet det værd, altså. Hvad laver jeg egentlig her?” (Bilag 4, 4.20).*

Det at gymnasieeleverne ønsker at få indhold i livet, og at livet skal give mening, relaterer sig både til de faglige og sociale fællesskaber. Som det ses i eksempel (17), hvor vedkommende venter på at der sker noget der kan give *'noget indhold eller mening i livet'*, hvor vennerne og det sociale fællesskab skal være med til at give indhold i livet. Derudover kan det også føles som *'spild af liv'*, som det ses i eksempel (18), når der i det faglige fællesskab bruges: *'en time på at lære noget som læreren kunne sige på 5 minutter'*, hvilket gør at vedkommende oplever at *'jeg bliver stresset over at skolen tager så meget af mit liv, at det skal fylde så meget'*. Skolearbejdet og tiden i skolen er en stor del af gymnasieelevernes liv, og i dette tilfælde giver det vedkommende en følelse af at *'spilde sit liv'* på det. Hvilket fører videre til eksempel (19), hvor følgende står: *'det er de perioder hvor man så godt kan stille sig selv spørgsmålet, er det overhovedet det værd'* og *'hvad laver jeg egentlig her?'*. Her er det dét *pres*, som både det faglige og sociale fællesskab er med til at skabe. *Pres* i form af at leve op til de forventninger der er i forhold til de ting som vedkommende skal leve op til eller gerne vil opnå.

De eksistentielle tanker og frustrationer over meningen med livet er, som det fremgår af udsagnene, tæt forbundet med de faglige og sociale fællesskaber. Dette hænger i høj grad sammen med gymnasieelevernes lyst og motivation i skolen.

- (20) *”For mig der er karaktererne med til at gøre det motiverede i de enkelte fag. Det er lidt som om at det bare er federe og sjovere, når man har motivationen for at deltage i timerne. Men det er selvfølgelig ikke alle fag eller timer der er sådan. Men altså man kan også føle sig dårlig til et fag pga. karaktererne, og se sig surt på et fag. Det er en svær balancegang” (Bilag 8, informant 1).*

(21) ”I idræt får jeg 10 og det er virkelig motiverende for mig, altså der har jeg lyst til at gøre en ekstra indsats og blive ved med at komme til timerne og gøre så jeg kan beholde mit 10-tal (...) Hvis der ikke var karakterer, tror jeg der ville være meget mindre konkurrence i klassen (...). Så ville det give mere lyst, altså lyst til at lære og høre efter, så timerne blev mere sjove og hyggelige” (Bilag 10, informant 3).

Hvorvidt eleverne føler sig motiverede for at deltage i timerne eller ej, viser sig at være påvirket af karaktererne de får i de enkelte fag, som det ses i eksempel (20): *'karaktererne med til at gøre det motiverende i de enkelte fag'* og *'som om det bare er federe og sjovere, når man har motivationen for at deltage i timerne'*. Karakterernes indvirkning på gymnasieelevernes motivation og lyst til at deltage i timerne, gør at de også oplever at timerne er *'sjovere'*, som det ses i eksempel (21): *'lyst til at lære og høre efter, så timerne blev mere sjove og hyggelige'*. I dette eksempel kobles motivation, lyst og oplevelsen af at det skal være *sjovt og hyggeligt* i timerne, sammen med den konkurrence som karaktererne kan skabe i det faglige fællesskab.

Et gennemgående ønskescenarie eller ideal i gymnasieklassen, er at eleverne skal have det *'sjovt'*. Det fremgår i flere af eksemplerne i denne delanalyse. For at forstå hvad gymnasieelevernes brug af *sjov*, betyder, og hvilket elevsyn det taler ind i, vil jeg først klarlægge ordbogsdefinitionen af *sjov* fra Den Danske Ordbog:

”1. situation, forestilling el. lign. Der morer eller underholder nogen
1.a det at more sig eller foretage sig noget som morer andre” (DDO, sjov).

Ud fra definitionen af *sjov*, virker det til at der sker noget, som man synes er *sjovt* og derfor morer sig, eller definition 1.a hvor man med sin underholdning eller det man siger, morer andre så de griner. Disse definitioner dækker dog ikke over gymnasieelevernes synspunkt i forhold til hvornår de har det *sjovt* i gymnasiet. Det kommer særligt til udtryk i eksempel (16) og (21), hvor der blandt andet står:

”Men sådan generelt, så er det sådan at når man selv gider i timerne, så er det sjovt”
(Eksempel (16)).

”Så ville det give mere lyst, altså lyst til at lære og høre efter, så timerne blev mere sjove og hyggelige” (Eksempel (21)).

Her er der tale om en måde hvorpå gymnasieeleverne har det *sjovt*, men som ikke relaterer sig til ordbogsdefinitionerne om at man morer sig fordi nogen siger eller gør noget sjovt, eller at man morer

andre. I eksemplerne er tale om at dét at gymnasieeleverne oplever *at have det sjovt*, relaterer sig til undervisningstimerne, hvor lysten til at deltage kan gøre at man *har det sjovt*. Det vil sige, at der i ovenstående eksempler ikke er tale om at gymnasieeleverne griner og morer sig, fordi de modtager undervisning. Det er noget andet og umiddelbart noget der ikke er defineret, hverken i ordbogen eller ud fra forskningen og idealet om *elevtrivsel*. I nedenstående ses flere eksempler på, gymnasieelever der har *det sjovt* i gymnasiet, men hvor *sjov* heller ikke relaterer sig til ordbogsdefinition af *sjov*.

(22) ”Gutterne i klassen har helt klart den største rolle i at jeg er nået til 3.g, fordi de holder mig i skolen og sørger for at jeg ikke har for meget fravær og gør det sjovt for mig samtidig. (...) det vigtigste for os er bare at vi trives og kan snakke sammen. (...) Det er virkelig gået op for mig at have dem i klassen, det hjælper rigtig meget i min egen skolegang og jeg bare kommer igennem tingene lettere end hvis jeg var alene” (Bilag 4, 2.55).

(23) ”Jeg kunne godt tænke mig at tingene var anderledes, så man havde lyst til at lære noget. Altså en ny måde at lære på, mere inddragelse af eleverne i timerne, så det bliver mere sjovt ligesom at være til timerne. Det er bare alt for meget tavlearbejde. Det ville bare gøre det meget mere sjovt og nemmere at komme igennem dagen, hvis vi ikke skulle sidde så meget og bare lytte til lærerne. Det er bare ikke fedt” (Bilag 10, informant 3).

(24) ”Det vigtigste for mig er venner og at have det godt socialt. For altså det er som om det hænger meget godt sammen, at når man har det godt socialt, så er undervisningen også sjovere. (...) Så jeg tror det er vigtigt at man har det godt socialt i sin klasse, for at man trives så godt som muligt” (Bilag 10, informant 3).

I ovenstående udsagn ses det igen, hvordan gymnasieelevernes trivsel bygger på de faglige og sociale fællesskaber, som på forskellige måder indvirker på måden hvorpå eleverne trives i deres hverdag. Som det ses i eksempel (22): *'de holder mig i skolen og sørger for at jeg ikke har for meget fravær og gør det sjovt for mig samtidig'* og *'det hjælper rigtig meget i min egen skolegang og jeg bare kommer igennem tingene lettere end hvis jeg var alene'*, hvor det sociale fællesskab med vennerne, gør at vedkommende trives ud fra dette parameter, og derfor *'kommer igennem tingene lettere'* i skolen, og dermed det faglige fællesskab.

Hvor det i eksempel (23) tyder på at vedkommendes oplevelse af at det skal være *'sjovt'*, primært bunder i et ønske om *'mere inddragelse af eleverne i timerne, så det bliver mere sjovt ligesom at være*

til timerne', hvilket ville føre til at vedkommende føler at: *'det ville bare gøre det meget mere sjovt og nemmere at komme igennem dagen'*. Her er det især lærernes undervisningsmetoder og tilgang til undervisningen, der indvirker på gymnasieelevens oplevelse af at have lyst til at lære noget, og hvorvidt skoledagen opfattes som *sjov* og *nem*. I det sidste eksempel (24), ses der igen en sammenhæng mellem det faglige og sociale fællesskab, hvor det kommer til udtryk at *'når man har det godt socialt, så er undervisningen også sjovere'* og *'vigtigt at man har det godt socialt i sin klasse, for at man trives så godt som muligt'*. Dermed tyder det på, at man som gymnasieelev kan trives i det sociale fællesskab, eller man kan trives i det faglige fællesskab, men optimalt set, så skal man trives i både det faglige og sociale fællesskab, da det så er *sjovt* at have sin hverdag i gymnasiet.

Derudover ses det i eksemplerne at gymnasieeleverne blandt andet nævner følgende: *'komme til timerne'*, *'en time på at lære noget som læreren kunne sige på 5 minutter'*, *'deltage i timerne'*, *'lære og høre efter'*, *'de holder mig i skolen'*, *'sørger for at jeg ikke har for meget fravær'*, *'tavlearbejde'*, *'lytte til lærerne'*, *'tryk i klassen'* og *'tør række hånden op'*. Dette vidner om, at gymnasieeleverne udelukkende taler ud fra hverdagen og deres dagligdag i relation til deres trivsel. Det vil sige, at gymnasieelevernes udsagn er baseret på hverdagssituationer og -oplevelser som relaterer sig til trivlsen, og derfor skal trivsel forstås ud fra et hverdagsperspektiv, og ikke ud fra bestemte begivenheder eller store oplevelser i deres liv. Trivsel er dermed oplevelsen af hverdagen hos gymnasieeleverne.

Ud fra argumentationen om at den optimale hverdagstrivsel hos gymnasieelever opnås ved at eleverne trives i både de faglige og sociale fællesskaber, har jeg opstillet nedenstående kulturelle script. Det kulturelle script bygger på det sociale fællesskab, hvor vennerne har en stor indvirkning på gymnasieelevernes trivsel. Derudover ses det faglige fællesskab som en vigtig faktor, der er med til at eleverne ønsker at de ikke føler sig presset og dermed føler at de har tid og overskud til at lave de ting de gerne vil. Samtidig har karakterernes indvirkning på motivationen også en afgørende betydning for trivlsen, og hvorvidt eleverne føler at det har det godt i skolen. På baggrund af dette, har jeg opstillet følgende kulturelle script for *'Når gymnasieelever føler at det er meningsfuldt at gå i gymnasiet'*.

3.3.3.1 Kulturelt script for 'Når gymnasieeleverne føler at det er meningsfuldt at gå i gymnasiet'

Mange gymnasieelever [m] tænker sådan:

det er godt hvis det kan være sådan:

- a. jeg føler noget godt på det her sted, fordi jeg kan gøre det jeg vil sammen med andre som mig
 - a. det er dårligt hvis jeg føler at jeg ikke kan det jeg gerne vil
- b. jeg får gode karakterer [m], på grund af det tænker jeg: "det er godt at være her"
- c. jeg ved hvorfor jeg er her, jeg kan sige hvorfor

Det kulturelle script for 'Når gymnasieelever føler at det er meningsfuldt at gå i gymnasiet' viser hvordan det ideelle liv i gymnasiet er for gymnasieeleverne. Det bunder i at eleverne har det godt med de andre i klassen og deres venner, og dermed det sociale fællesskab. Derudover er det meningsfuldt for eleverne hvis de oplever at de har tid og overskud til det de gerne vil. Det vil sige, at der ikke skal være så meget skolearbejde, i form af lektier og afleveringer, som giver dem en oplevelse af at være presset eller stresset. Derudover viser det sig, at karakterer har en stor indvirkning på elevernes trivsel, og når eleverne får gode karakterer, så medvirker det til at de kan lide timerne, ønsker at deltage og synes at det er *sjovt*. Komponent (c) viser det meningsfulde, altså at gymnasieeleverne føler at det er meningsfuldt at være i gymnasiet.

3.3.4 Delkonklusion

I denne delanalyse, har jeg præsenteret de tre komponenter der er vigtige for at gymnasieeleverne trives i gymnasiet. Trivslen relaterer sig både til det faglige og sociale fællesskab, og de enkelte elementer der påvirker trivslen i de forskellige fællesskaber. Derudover ses det i det sidste kulturelle script, at det skal være meningsfuldt for gymnasieeleverne at gå i gymnasiet, hvilket bygger på forskellige parametre. Det er både det faglige og sociale fællesskab, men også at det er vigtigt at gymnasieeleverne oplever at det er sjovt at gå i gymnasiet, hvor *sjov* ikke forstås som det at grine, men derimod oplevelsen af at det er spændende og interessant i eksempelvis undervisningen.

4. Diskussion

I gymnasieelevers sprogkultur er der en række gentagne idiomatiske fraser, som er et udtryk for de eksisterende kulturelle logikker. Det er blandt andet *'at noget fylder'* og *'høje og lave karakterer'*. De idiomatiske fraser er tæt knyttet til de kulturelle logikker i sprogkulturen, herunder de indlejrede kulturelle scripts. Definitionen af *at noget fylder* er kort beskrevet i analysedel 1 – *Karakterræs i gymnasiet*, hvor det indgår i et af eksemplerne: *"karaktererne fylder noget i klassen"* (Bilag 8, informant 1). Det at *karaktererne fylder noget*, vidner om at karaktererne har en central plads i gymnasieelevernes bevidsthed, da karaktererne optager deres opmærksomhed. Dermed bruges udtrykket, *at noget fylder*, i relation til karakterer.

Det at *karaktererne fylder noget* i elevernes bevidsthed, hænger i høj grad sammen med de *høje og lave karakterer*. De *høje og lave karakterer* beskrives blandt andet på følgende måde: *"Alle vil gerne have høje karakterer (...) det ikke så fedt, hvis man har fået en lav karakter"* (Bilag 8, informant 1). Der er en tydelig sammenhæng mellem at *høje karakterer* er noget gymnasieeleverne tilstræber og gerne vil opnå, hvorimod *lave karakterer* er noget gymnasieeleverne ikke ønsker at få.

For at diskutere denne sammenhæng på et bredere niveau, inddrager jeg den gældende karakterskala i det danske uddannelsessystem. 7-trins-skalaen består af de karakterer der viser en bestået præstation (12, 10, 7, 4, 02) og de karakterer for de ikke-beståede præstationer (00, -3). Betegnelser samt beskrivelser for den enkelte karakter fremgår i nedenstående skema fra Uddannelses- og Forskningsministeriet (2021):

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Den fremragende præstation	Karakteren 12 gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler
10	Den fortrinlige præstation	Karakteren 10 gives for den fortrinlige præstation, der demonstrerer omfattende opfyldelse af fagets mål, med nogle mindre væsentlige mangler
7	Den gode præstation	Karakteren 7 gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler

4	Den jævne præstation	Karakteren 4 gives for den jævne præstation, der demonstrerer en mindre grad af opfyldelse af fagets adskillige væsentlige mangler
02	Den tilstrækkelige præstation	Karakteren 02 gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål
00	Den utilstrækkelige præstation	Karakteren 00 gives for den utilstrækkelige præstation, der ikke demonstrerer en acceptabel grad af opfyldelse af fagets mål
-3	Den ringe præstation	Karakteren -3 gives for den helt uacceptable præstation

I karakterskalaen ses et tydeligt metaforisk system, hvor noget står øverst og andet nederst. Karakteren 12 står øverst i skalaen mens karakteren -3 står nederst, hvilket vil sige at det er de *høje karakterer* der står øverst, derefter bliver karaktererne lavere og lavere, og de *laveste karakterer* står nederst i karakterskalaen. Det at de *høje karakterer* er placeret øverst i karakterskala, og det netop er disse karakterer som gymnasieeleverne tilstræber, vidner om en logik der bygger på at *op er godt* hvilket i denne sammenhæng viser at højt og *høje karakterer* er godt. Der er prestige i at opnå *høje karakterer*, mens det ikke er prestigefyldt at få *lave karakterer*.

De *lave karakterer* er placeret under de *høje karakterer*, og dermed må det der er nederst og lavest være dårligt, som det også fremgår af følgende citat: ”Hvis jeg får *lave karakterer*, siger jeg det ikke til min familie. (...) Jeg ved ikke hvorfor, men jeg tror lidt at mine forældre forventer at jeg får *høje karakterer*, fordi det plejer jeg” (Bilag 9, informant 2). Det virker til, at der er en form for skam, skuffelse og skyldfølelse forbundet med *lave karakterer*, da det, som det fremgår af udsagnet, kan være at man som gymnasieelev ikke siger til forældrene når man får *lave karakterer*. Det vil sige, at *lave karakterer* ikke er velanset at få, og som gymnasieeleverne derfor ikke har behov for eller lyst til at fortælle andre.

Det kan derfor argumenteres for at der ud fra denne kulturelle logik er et metaforisk system, der er baseret på karakterskalaen, hvor *op er godt* og *ned er dårligt*. *Op* er det man inden for disse logikker tilstræber, mens det der er *nede* og *lavt* er noget der er forbundet med skam og skuffelse. Det tyder

dog på, at der er en større sammenhæng end blot logikken om at *op er godt og ned er dårligt*, da der kan drages paralleller til en skjult relation som kan opstilles som nedenstående:

Op er godt, ned er dårligt

Højt er oppe og godt, lavt er nede og dårligt

Det er godt at være oppe, det er dårligt at være nede

Nogle er oppe og gode, andre er nede og dårlige

Du er oppe og god, jeg er nede og dårlig

Det tyder på at der ligger en skjult relation mellem de kulturelle logikker i forhold til at *høje karakterer* er godt og *lave karakterer* er dårligt, og så gymnasieelevernes opfattelse af dem selv, når de får henholdsvis *høje og lave karakterer*. Baseret på det metaforiske system som karakterskalaen danner rammen for, kan det diskuteres hvorvidt der sker en identifikation med karaktererne. Et valens system der går fra *høj karakter* til *god person* – altså når man som gymnasieelev har fået en *høj karakter*, har man gjort det godt og er dermed en god elev og *god person*.

Det samme gør sig gældende med de *lave karakterer*, hvor *ned* og *lav* er dårligt, og hvis jeg får *lave karakterer*, er jeg en dårlig elev og en *dårlig person*. Som det også pointeres i Sørensen et al. (2017), så er det ”at få gode karakterer og klare sig godt til prøver og eksaminer – det at præstere i uddannelsessystemet – ikke blot om at demonstrere sin faglige kunnen, men i videre forstand om at demonstrere sit værd som ungt menneske” (Sørensen et al., 2017: 30). Her demonstreres det ligeledes hvordan der er en sammenhæng mellem karakterer og gymnasieelevernes opfattelse af dem selv.

På baggrund af ovenstående, kan der argumenteres for, at karaktererne har så stor betydning for gymnasieeleverne, at de identificerer sig med karaktererne, og hvorvidt de føler sig gode nok som mennesker. Der anses en sammenhæng mellem *høje karakterer* og at være et godt menneske eller at have værdi som menneske. *Høje karakterer* er nærmest en nødvendighed for at man har og kan få et godt liv, for de kulturelle logikker sigter op imod de *høje karakterer*. Hvis du får *høje karakterer*, og dermed står øverst i karakterskalaens metaforiske system, er du meget god, og groft sagt, så kan vi bruge dig til noget i denne verden – det er i hvert fald det de kulturelle logikker går ud fra. Der er en kulturel logik i forhold til at man tilstræber det *høje, det gode* og det der giver prestige, hvilket de *høje karakterer* gør.

Karaktererne og beskrivelserne af dem kan også tolkes som et udtryk for, at eleverne aldrig er gode nok. Dette ses i beskrivelserne af karaktererne, hvor der er et stort fokus på mangler og fejl ved en

given præstation. I alle beskrivelserne af de beståede præstationer, er der en pointering af det manglende: ”med ingen eller få uvæsentlige mangler”, ”med nogle mindre væsentlige mangler”, ”med en del mangler” og ”adskillige væsentlige mangler”. Men hvorfor skal der være så stort et fokus på mangler og fejl i en given præstation?

På den ene side kan det siges, at beskrivelserne af det mangelfulde i alle karakterbeskrivelserne, kan være et symbol på at eleverne skal forstå og acceptere at der i alle præstationer kan være mangler, så det ikke er nødvendigt at tilstræbe den helt fejlfrie og perfekte præstation, da man stadig kan opnå *høje karakterer*, selvom man har fejl og mangler i sin præstation. Det kan være en måde at tydeliggøre overfor eleverne at det er okay at fejle, ikke at kunne alting udenad, og at det er acceptabelt at lave fejl under sin præstation.

På den anden side kan fokuset på fejl og mangler også være med til at eleverne får en følelse af at det aldrig er godt nok. Deres præstationer er aldrig gode nok, for de kan ikke opnå den sublime præstation, da man også kan få karakteren 12 selvom man har fejl og mangler. Der kan argumenteres for, at fokuset på fejl og mangler i karakterbeskrivelserne kan medvirke til at gymnasieeleverne særligt lægger mærke til de fejl de laver og mangler der har været under præstationerne. Hvilket gør at gymnasieeleverne identificerer sig med fejl og mangler inden for den givne karakter, i stedet for at identificere sig med det gode ved den givne karakter. For at undgå at lave fejl, kan det handle om et taktisk spil for at præstere bedst muligt og undgå at lave fejl: ”Jeg prøver at tale tingene ned, altså at alting ikke skal være perfekt. For hvis jeg siger til mig selv at alt skal være perfekt, så begynder jeg at lave fejl og tænke for meget over det” (Bilag 9, informant 2). Dette er et tydeligt eksempel på en gymnasieelev, der er taktisk i forhold til at tænke noget bestemt for at undgå at lave fejl og dermed kan gøre det så godt som muligt, og måske endda opnå en tilfredsstillende præstation.

For at vende tilbage til det metaforiske system som karakterskalaen illustrerer, er logikken at *høje karakterer* er oppe og øverst, og at man som gymnasieelev er en *god person* hvis man får gode og *høje karakterer*. Når nu der er så stort et fokus på fejl og mangler i karakterbeskrivelserne, kan det give en fornemmelse af at man bedømmes ud fra de fejl man laver, fremfor det man gør godt i præstationen. Det kan give et visuelt billede af, at man starter på et 12-tal og derfra kun kan falde ned af skalaen, og dermed falder ned til dårligere og *lavere karakterer*. Jo flere fejl og mangler der er i elevernes præstationer, jo *lavere karakter* får de og dårligere præstation er det. Hvilket vender tilbage til elevernes måde at identificere sig med karaktererne, hvor de *lave karakterer* vidner om en dårlig præstation og at gymnasieeleverne er *dårlige personer*. Karaktererne har en stor indvirkning på,

hvordan gymnasieeleverne opfatter dem selv, og en utilfredsstillende karakter kan dermed bidrage til oplevelsen af ikke at være god nok. Det kan være svært for gymnasieeleverne at skelne mellem dårlige karakterer og at være en dårlig eller dum person. Eleverne er dermed ikke individer, de er karakterer.

4.1 Hvordan har man det når man trives?

I den tredje analysedel, *Trivsel i gymnasiet*, præsenterede jeg ordbogsdefinitionen af *trives* for at vise en af de måder hvorpå man kan forstå betydningen af *trivsel*. En anden måde hvorpå man kan beskrive et ord og dets betydning, er i de semantiske eksplikationer. Nedenstående semantiske eksplikation er skrevet af Nynne Horn (2015), der ud fra det Naturligt Semantiske Metasprog har beskrevet hvad *trivsel* betyder:

“Semantic explication of *trivsel*

Something

People can say what this something is with the word *trivsel*

People can say something about something with this word when someone thinks like this about a place:

a. It can be like this:

All people in this place feel something good at many times

b. Because of this, someone here can think like this:

“Many good things happen here

People here can do things as they want”

c. It is good if it is like this in a place

It is very bad if it is not like this in a place”

(Horn, 2015: 47-48).

Det der er værd at bemærke i ovenstående eksplikation af *trivsel*, er komponenterne hvor følgende står skrevet: *'All people in this place feel something good at many times'* og *'many good things happen here'*. I disse komponenter indgår det, at når man *trives* så føler man ofte noget godt og at det der sker, er gode ting. Dette relaterer sig i nogen grad til ordbogsdefinitionen af *trives*, hvor der blandt andet står: *”1.a føle sig godt tilpas; finde sig godt til rette”* (DDO, *trives*). Ligheden ses i beskrivelserne af det gode; at man føler sig godt tilpas eller ofte føler noget godt, når man *trives*.

De analytiske resultater i den tredje analysedel viste at der også er andre elementer der har en indvirkning på *trivslen*. Centralt i gymnasieelevernes *trivsel* er at de skal have det godt og føle sig tryk i både det faglige og sociale fællesskab i gymnasiet. Det at eleverne vil *ha' det godt* relaterer sig til hverdagen og det genkomne. *Ha' det godt* er nu, men det er også en følelse man har over en længere periode. *At have det godt* er ikke baseret på en bestemt dag, oplevelse eller tidspunkt, men nærmere en følelse af at *have det godt* i hverdagen over en tidsmæssig periode. Det er ikke et lykkesmoment – og heller ikke en periode hvor man udelukkende har været glad, smilende og kun har haft gode oplevelser, samtaler eller hyggelige timer.

Når man giver udtryk for at *have det godt*, er det ikke ensbetydende med at man overhovedet ikke har haft negative tanker, diskussioner, udfordringer eller andet. Man kan godt have oplevet noget dårligt eller haft en dårlig følelse inden for en given periode, og samtidig føle at man *har det godt*. En hverdag hvor der ikke udelukkende er gode momenter, men at der overordnet set er flere gode end dårlige momenter – dét er *trivsel*. Hvilket vil sige at man ser bort fra ulykke og negativitet, når man siger at man *har det godt*, selvom man har haft mindre gode dage, fordi man overordnet set har haft mange og flere gode oplevelser, tanker og følelser end dårlige.

På baggrund af dette, kan det siges at ordbogsdefinitionen og den semantiske eksplikation af *trivsel* udelukkende viser det gode ved at man skal føle sig tilpas eller føle at man har det godt. Hvilket tyder på at disse beskrivelser udelukkende fokuserer på at man skal *have det godt*. Men hvad hvis man har haft en diskussion med sin mor over aftensmaden, eller fik en lav karakter for den aflevering man har brugt hele weekenden på – *trives* man så ikke? For hvis idealet er at det altid skal være godt, at man kun må opleve gode ting og altid være glad og *have det godt*, så vil man måske aldrig opleve at man *har det godt* eller føle at man *trives*?

Det som ordbogsdefinitionen og eksplikationen af *trivsel* ikke rummer, er elementet af at *trivsel* er over en længere tidsperiode, og at der i denne periode godt kan ske dårlige ting. Men at man overordnet set ser bort fra disse ulykker, negative tanker, mv., fordi alle de gode ting, som eksempelvis ros fra dansklæreren, kompliment fra klassekammeraten, den gode oplevelse under en fremlæggelse, eller en god gruppeøvelse hvor man forstod et nyt begreb i biologi, vægter højere i ens bevidsthed end de dårlige ting. *Trivsel* er ikke kun glade dage med smil og succes, der er også momenter af skuffelse og ærgrelse, men dette forhindrer ikke gymnasieeleverne i at føle at de *trives*, da det at man *trives* bygger på en oplevelse af at man *har det godt* i en længere tidsmæssig periode.

På baggrund af dette, har jeg opstillet et kulturelt script for 'Når jeg har det godt og trives'. Det kulturelle script er på et bredere niveau end de kulturelle scripts jeg har opstillet hidtil. Scriptet er på et mere overordnet og nationalt niveau, da det relaterer sig til en kulturel norm i forhold til at *trives*, og relaterer sig ikke udelukkende til eksempelvis gymnasieelevernes sprogkultur, som jeg har beskrevet i analysen. I det kulturelle script inddrages 'trives [m]' som molekyle, da det allerede er eksplikeret, og betydningen af dette molekyle er derfor allerede klarlagt.

Kulturelt script for 'Når jeg har det godt og trives'

Mange mennesker tænker sådan når de trives [m]:

det er godt hvis det er sådan:

- a. jeg føler ofte noget godt, fordi der sker mange gode ting i lang tid
 - a. nogle gange sker der noget dårligt for mig, ikke noget meget dårligt
- b. hvis det sker sådan i et stykke tid, kan jeg sige: "jeg har det godt"

Det kulturelle script for 'Når jeg har det godt og trives' rummer både de gode ting der sker i en længere periode, og herimellem de dårlige oplevelser og følelser som også kan opstå, men som ikke er det bærende element, da de gode momenter er mest fremtrædende i denne periode. Når man i en længere periode både oplever mange gode og nogle dårlige ting, oplevelser, følelser, med videre, siger man stadig at man *har det godt*, da den overordnede følelse er god og dermed kan man opleve at *trives* i sin hverdag.

Det vigtige ved at inddrage dette kulturelle script i diskussionen er for at tydeliggøre det element af *trivsel* som ikke udelukkende er godt med gode oplevelser, tanker og følelser. I *trivsel* er der også elementer af dårlige ting, såsom dårlige oplevelser, tanker og følelser, men disse ting er ikke lige så fremtrædende som de gode, og derfor kan man stadig sige at man *har det godt* og *trives*, selvom man har en dårlig dag en gang imellem. Det er vigtigt at folk er klar over, og især de unge mennesker ved, at det er okay ikke at opleve fede og sjove ting hele tiden. Det er okay at man er lidt ked af det eller har diskuteret med nogle for et par dage siden, for selvom man har haft dårlige tanker, følelser og oplevelser, så kan man sagtens *trives* alligevel og føle at man *har det godt*, så længe de gode oplevelser er de mest fremtrædende.

5. Konklusion

Udgangspunktet for denne specialerapport var at undersøge gymnasieelevers sprogkultur og hvilke parametre der spiller ind i oplevelsen af den gode hverdag i gymnasiet. For at undersøge dette, har jeg valgt at benytte teorien om kulturelle scripts der er baseret på det større teorikompleks, Naturligt Semantisk Metasprog. Teorien om kulturelle scripts var oprindeligt tiltænkt til at undersøge større nationalkulturer, eksempelvis *Danish culture*, *Australian culture*, *Chinese culture*, mv. Det vil sige, at det oprindeligt var tiltænkt til at undersøge større nationaliteter og ikke ud fra så specifik en sprogkultur som jeg har beskæftiget mig med, da jeg har zoomet ind på den konkrete og specifikke sprogkultur hos gymnasieeleverne. På denne måde har jeg bidraget til ny viden og indsigt i en konkret sprogkultur, som ikke før er undersøgt inden for NSM og kulturelle scripts.

Ud fra denne tilgang, har jeg fået indsigt i nogle af de kulturelle logikker der eksisterer i gymnasieelevernes sprogkultur. Ved at tage udgangspunkt i gymnasieelevernes udtalelser og tanker om gymnasielivet, har jeg dermed undersøgt ud fra et emisk-perspektiv og fået indblik i gymnasieelevernes tanker, følelser og oplever fra et insider-perspektiv. På denne baggrund har jeg fået indsigt i hvilke elementer der, ud fra gymnasieelevernes udtalelser, har vist sig at være vigtige for dem i deres oplevelse af at være gymnasieelev.

I det empiriske materiale (interviews af fire informanter og dokumentarserien *Alt for kliken*) har der været en række gennemgående tematikker, som jeg opdelt i henholdsvis *Karakterræs*, *Forventningspres* og *Trivsel* – hvilket også danner rammerne for de tre delanalyser. I hver analysedel har jeg opstillet en række kulturelle scripts, der er baseret på gymnasieelevernes udsagn og den sproglige evidens der eksisterer i diskursen. Mange af de kulturelle scripts er opbygget som scenarier. Det vil sige, at det er alment foregående scenarier der udspiller sig i gymnasiet eller i gymnasieelevernes bevidsthed.

Noget af det der er gennemgående i gymnasieelevernes sprogkultur er, at de taler om og tænker meget på andre mennesker når de fortæller om karakterer, forventningspres, mv. Disse andre mennesker er som regel klassekammerater, men kan også være lærere, forældre og venner. Andre menneskers opfattelse af gymnasieeleverne har en stor plads i deres bevidsthed, og er derfor et centralt element i de kulturelle logikker. Gymnasieeleverne tænker på og om andre i forskellige sammenhænge, hvilket som regel er, at andre tænker noget dårligt om dem.

Dét at tænke noget negativt, er også gennemgående i flere andre kulturelle scripts, særligt at gymnasieelever tænker noget dårligt om dem selv, hvis de for eksempel ikke får de ønskede *høje karakterer*. Dette var også en stor del af det diskursive fokus, da de kulturelle logikker inden for gymnasieelevers sprogkultur, sigter op mod de *høje karakterer* som er placeret øverst på karakterskalaen. Hvis dette ikke lykkes, kan det medføre en skuffelse og skam hos gymnasieeleverne over ikke at præstere på et bestemt niveau.

Det at gymnasieeleverne ønsker at præstere godt og opnå høje karakterer, hænger sammen med stræber- og præstationskulturen. Ud fra gymnasieelevernes udsagn viste det sig, at der er to former for stræber-scripts. Det ene stræber-script bygger på ønsket om at være en stræber og blive opfattet som stræber, hvor gymnasieeleverne ophæver den semantisk negative valens i ordet *stræber*, ved at bruge det pragmatisk. Hvorimod det andet stræber-script viser hvordan gymnasieelever bekræfter den semantisk negative valens i *stræber*, fordi disse gymnasieelever ikke ønsker at blive opfattet som værende stræbere, selvom de præsterer godt og får høje karakterer. Udover de to stræber-scripts forekommer der også en modkultur til stræberkulturen. Det er en modkultur, da gymnasieeleverne der er en del af denne kultur, griner når de får lave karakterer, og er dermed godt klar over at det er en modsætning til den herskende stræberkultur.

Ydermere viste det sig at gymnasieeleverne ønsker '*at have det sjovt i gymnasiet*', og at dette ikke nødvendigvis er forbundet med at grine af nogen eller at få andre til at grine. *At have det sjovt i gymnasiet* skal nærmere forstås i relation til følelsen af at forstå det faglige indhold, synes at det er spændende at modtage undervisning og at timerne i gymnasiet giver mening. Netop denne oplevelse af at det skal *give mening at gå i gymnasiet* viste sig også i delanalysen om *Trivsel i gymnasiet*, at være vigtigt. Dette bunder både i at eleverne ønsker at have et godt fagligt og socialt fællesskab, som medvirker til en følelse af at det er meningsfuldt at gå i gymnasiet.

Afslutningsvist er der gymnasieelevernes *trivsel* der ikke kun bunder i gode oplevelser, følelser og tanker i deres hverdag. Hvorvidt man *trives* eller ej, vurderes over en længere tidsmæssig periode, og denne periode indebærer både gode og dårlige tanker, følelser og oplevelser. Dette gælder ikke blot for gymnasieelevers *trivsel*, men for alles *trivsel*. Derfor inddrager jeg i diskussionen elementer fra ordbogsdefinitionen af *trives* og en semantisk eksplikation af *trivsel*, for at se om disse også rummer de momentvise dårlige oplevelser man kan opleve og samtidig sige at man *har det godt* og *trives*. I ønsket om at illustrere at *trivsel* også indebærer elementer af dårlige momenter, har jeg opstillet et kulturelt script for '*Når jeg har det godt og trives*'.

Litteraturliste

Bøger

- Goddard, Cliff (2006): *Ethnopragmatics – understanding discourse in cultural context*. Mouton de Gruyter. s. 1-30 (afsnit i bog). ISBN-13: 978-3-11-018874-5.
- Goddard, Cliff (2011): *Semantic analysis: a practical introduction* 2. udgave. Oxford: Oxford University Press. ISBN-13: 978-0199560288.
- Goddard, Cliff & Wierzbicka, Anna (2004): *Cultural scripts. What are they and what are they good for?* Walter De Gruyter. ISBN-13: 978-0199668434.
- Kvale, Steiner & Brinkmann, Svend (2015): *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udgave. Han Reitzels Forlag, København. ISBN: 978-87-412-6015-0.
- Levisen, Carsten (2012): *Cultural Semantics and Social Cognition, A Case Study on the Danish Universe of Meaning*. De Gruyter Mouton. ISBN 978-3-11-029460-6.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015): *Kvalitative metoder – En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag. Kapitel 1: Interviewet: Samtalen som forskningsmetode, s. 29-53. ISBN: 9788741277264
- Wierzbicka, Anna (1972): *Semantic Primitives*. Athenäum Verlag. ISBN-3-7610-4822-X
- Wierzbicka, Anna (2003): *Cross-Cultural Pragmatics – The Semantics of Human Interaction*. Mouton de Gruyter. ISBN-13: 978-3110177695
- Wierzbicka, Anna (2014): *Imprisoned in English: The hazards of English as a default language*. New York: Oxford University Press. ISBN-13: 978-0199321506.

Artikler

- Haue, Harry (2022): *Gymnasium*. Den Store Danske, lex.dk. Lokaliseret d. 14. maj 2022. Link: <https://denstoredanske.lex.dk/gymnasium>
- Horn, Nynne T. (2015): *Specialeafhandling om trivsel*. Aarhus Universitet. <file:///C:/Users/Bruger/Documents/RUC/RUC%20-%2010.%20semester%20-%20Speciale/Speciale%20-%20fra%20drev/Litteratur/Nynne%20Horn%20-%20speciale%20om%20trivsel.pdf>
- Hummelose, Maria & Pedersen, Rune V. (2017): *Præstationskultur i skolen*. Dansk Center for Undervisningsmiljø. Link: <https://dcum.dk/media/2179/dcumpaestationskulturdigi2017.pdf>
- Lema, Adrian (2020): *Gymnasieelever: Høje karakterer er vigtigere end venner og at lære noget nyt*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. Lokaliseret d. 2. marts 2022. Link: <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2020/gymnasieelever-hoje-karakterer-er-vigtigere-end-venner-og-at-laere-noget-nyt>
- Mikkelsen, Rasmus B. (2021): *Sommerens studenter fik lidt bedre karakterer end sidste år*. Styrelsen for undervisning og kvalitet. Lokaliseret d. 9. maj 2022. Link: <https://www.stukovm.dk/aktuelt/uvvm/2021/sep/210923-sommerens-studenter-fik-lidt-bedre-karakterer-end-sidste-aar>
- Nielsen, Jens C. (2020): *Elevtrivsel i gymnasieskolen*. Link: <https://unipress.dk/media/17495/06-elevtrivsel-i-gymnasieskolen-24-08-2020.pdf> ISBN: 978 87 7219 1584
- Nielsen, Anne Maj & Lagermann, Laila Colding (2017): *Stress i gymnasiet – hvad der stresser gymnasieelever og hvordan forebyggelse og behandling virker med 'åben og rolig for unge'*. Århus Universitet. https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog_-_Stress_i_gymnasiet_-_FINAL_2017.pdf

- Petersen, Lars K. (1998): *Tekst- og diskursanalyse som sociologisk fremgangsmåde I*: Dansk Sociologi. ISSN 0905-5908. Link: <file:///C:/Users/Bruger/Downloads/766-Article%20Text-2564-1-10-20070214.pdf>

- Sørensen, N. U., Pless, M., Katznelson, N., & Nielsen, M. L. (2017): *Picture Perfect. Præstationsorienteringer blandt unge i forskellige ungdomslivskontekster*, s. 27-48. Tidsskrift for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet. Link: <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2568/2484>

- Vedersø, Birgitte (2020): *Danske Gymnasier om taxametre: Det koster kassen at undervise i fysik, kemi og bioteknologi*. Altinet.dk. Lokaliseret d. 30. marts 2022. Link: <https://www.alinget.dk/uddannelse/artikel/danske-gymnasier-om-taxametre-det-koster-kassen-at-undervise-i-fysik-kemi-og-bioteknologi>

- Jezek, A. H., Pisinger, V., Thorsted, A. & Thygesen, L. C. (2020): Sundhed og trivsel blandt gymnasieelever – Udviklingen fra 2014-2019. Statens Institut for Folkesundhed, SDU. Lokaliseret d. 16. april 2022. Link: file:///C:/Users/Bruger/Downloads/Sundhed_trivsel_gym_www_v2.pdf

Internet

- DDO, Den Danske Ordbog: *Fylde*. Lokaliseret d. 11. april 2022. Link: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=fylder>

- DDO, Den Danske Ordbog: *Ordentlig*. Lokaliseret d. 9. maj 2022. Link: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=ordentlig>

- DDO, Den Danske Ordbog: *Pres*. Lokaliseret d. 4. april 2022. Link: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=pres>

- DDO, Den Danske Ordbog: *Sjov*. Lokaliseret d. 1. maj 2022. Link: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=sjov>

- DDO, Den Danske Ordbog: *Skulle*. Lokaliseret d. 11. april 2022. Link: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=skulle>
- DDO, Den Danske Ordbog: *Tage noget tungt*. Lokaliseret d. 4. maj 2022. Link: https://ordnet.dk/ddo/ordbog?subentry_id=59011296&query=tage+noget+tungt
- DDO, Den Danske Ordbog: *Trives*. Lokaliseret d. 14. april 2022. Link: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=trives>
- DDO, Den Danske Ordbog: *Unfair*. Lokaliseret d. 11. april 2022. Link: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=unfair>
- DDO, Den Danske Ordbog: *Vil*. Lokaliseret d. 11. april 2022. Link: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=vil>
- DR3 (2019): *Alt for kliquen*. Lokaliseret d. 6. januar 2022. Link: https://www.dr.dk/drtv/serie/alt-for-kliquen_83955
- Roskilde Handelsgymnasium (2021): *Informationsaften*. Lokaliseret d. 1. marts 2022. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=M4DnNW7iZwA>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2021): *Karakterskalaer*. Lokaliseret d. 24. maj 2022. Link: <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/karakterskalaer>

Bilag

- Bilag 1 – 1. episode af Alt for kliquen – Link til episode: https://www.dr.dk/drtv/se/alt-for-kliquen_88294
- Bilag 2 – 2. episode af Alt for kliquen – Link til episode: https://www.dr.dk/drtv/se/alt-for-kliquen_252283

- Bilag 3 – 3. episode af Alt for cliken – Link til episode: https://www.dr.dk/drtv/se/alt-for-kliken_92331
- Bilag 4 – 4. episode af Alt for cliken – Link til episode: https://www.dr.dk/drtv/se/alt-for-kliken_95041
- Bilag 5 – 5. Episode af Alt for cliken – Link til episode: https://www.dr.dk/drtv/se/alt-for-kliken_97451
- Bilag 6 – 6. episode af Alt for cliken – Link til episode: https://www.dr.dk/drtv/se/alt-for-kliken_99031
- Bilag 7 – Interviewspørgsmål
- Bilag 8 – Informant 1, pige, 18 år, 2.g på Roskilde Katedralskole
- Bilag 9 – Informant 2, pige, 19 år, 3.g på Roskilde Katedralskole
- Bilag 10 – Informant 3, dreng, 17 år, 2.g på Roskilde Handelsgymnasium
- Bilag 11 – Informant 4, pige, 16 år, 1.g på Himmelev Gymnasium