

SPECIALE

Unge valg af fritidsaktiviteter

— en afdækning af fællesskabers betydning for
identitetsudviklingen



Lykke Jensen

Institut for uddannelse, læring og filosofi

AAU, Læring- og Forandringsprocesser

Studienr.: 20132457,

Vejleder: Annie Aarup Jensen

Antal anslag/normalsider: 161.884/67,45

**STANDARD FORSIDE
TIL
EKSAMENSOPGAVER**

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave
-----------------------------	---------	----------	-----------	---------------	---------------------------

Uddannelsens navn	LÆRING- 06 FORANDRINGSPROCESSER	
Semester	10.	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	SPECIALE	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn	20132457	<i>Annie Aarup Jensen</i>
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	01.06.2015	
Projekttitel/Synopsistitel/Specialetitel		
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	161.884	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	ANNIE AARUP JENSEN	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Indholdsfortegnelse

1. Abstract	4
2. Indledning og problemstilling	6
3. Problemformulering.....	9
4. Afgrænsning.....	9
5. Begrebsdefinitioner	10
6. Specialets struktur	11
7. Forskningsdiskussion	12
7.1. Præsentation af hovedteoretikere	12
7.2. Læring i et (social)konstruktivistisk perspektiv.....	15
7.2.1. Indholdsdimension.....	17
7.2.2. Drivkraftsdimensionen.....	19
7.2.3. Samspilsdimensionen	23
7.2.4. Læringsbarrierer	25
7.3. Identitet	25
7.3.1. En klassisk identitetsforståelse	26
7.3.2. Identiteten i det senmoderne samfund	28
7.4. Unges handlingsmuligheder i det senmoderne samfund.....	32
7.4.1. Læringsformer.....	33
7.4.2. Mulighedsrummet	34
7.4.3. De ydre påvirkninger	35
7.4.4. Ungdomsrummet.....	35
7.5. Anerkendelse	36
7.5.1. Selvrelationernes tre sfærer.....	38
7.6. Fællesskabet og narrativiteten	39
7.6.1. Når den primære narcissisme sejrer	41
7.7. Praksisfællesskaber	41
8. Delkonklusion	42
8.1. Læring.....	42
8.2. Identiteten og det senmoderne samfund	43
8.3. Fællesskaber	44
9. Valg af forskningsdesign og metode	44
9.1. Datakonstruktion – semistrukturerede interviews	46

9.1.1.	Validitet og etiske overvejelser - interviews	47
9.1.2.	Valg af informanter	48
9.1.3.	Interviewguide.....	49
9.2.	Valg af analysetilgang og tolkningsniveau	50
9.2.1.	Transskribering.....	51
9.2.2.	Gyldighed.....	51
10.	Analyse.....	52
10.1	Ungdomsrummet	52
10.2.	Ungdomsgruppen	52
10.3.	Hvad er fritid?.....	53
10.4.	Fri tid og læring	53
10.5.	Tid nok til fri tid?.....	54
10.6.	Voksenstyring	54
10.7.	Fællesskaber.....	55
10.7.1.	Netbaserede fællesskaber og læring	57
10.7.2.	Praksisfællesskaber	58
11.	Delkonklusion	59
12.	Konklusion	61
13.	Litteraturliste.....	63
13.1.	Bøger/antologier	63
13.2.	Elektroniske artikler.....	64
13.3.	Tidsskrifter	65
13.4.	Rapporter	65

1. Abstract

This thesis is a qualitative study of young people's choice of spare time activities; studies which will form a basis for a research of the significance of communities for the formation of identity. Starting from research showing that an increasing part of young people in Denmark are choosing not to attend organized leisure-time activity - the latest showing that time is a decisive factor - this thesis will examine, which motives lies behind these choices – according to the young people themselves. Furthermore an attempt will be made to understand the significance of communities from the young people's point of view.

The structure of the thesis is deductive, meaning that a thorough study of theory will provide the background for the research and the analysis of the empirical data; data which consists of four qualitative interviews with young people aged 14, who have chosen not to attend any or merely one organized leisure-time activity. The qualitative studies are performed with a phenomenological and hermeneutical approach, which is based on Edmund Husserl and Hans-Georg Gadamer respectively. A combination of these two methodologies means that the examiners horizon of understanding provides a necessary background, when examining individual's experience of phenomenon in its life-world. This will lead to a fusion of horizon, which means that the horizon of understanding constitutes a prerequisite instead of a prevention of understanding. To understand the whole however you must understand the parts, which is illustrated in the *hermeneutic circle*, as shown in the thesis.

The theoretical basis in the thesis is the learning theory by Knud Illeris, supplied and/or complemented by other theorists dealing with the term of learning in the keeping with the paradigm of social-constructivism, such as Leo Vygotskij, Etienne Wenger, Axel Honneth and Abraham Maslow. The social-constructivism represented by Illeris sees human learning as highly individual including both social and personal processes based on the three dimensions; content, incentive and interaction, which is illustrated in his *learning model*.

Furthermore sociologists such as Thomas Ziehe and Sven Mørch are brought in on the discussion regarding the influence of post-modern society on the individual's formation of identity.

The thesis concludes that the young people in the present study have a different understanding of leisure-time, than described by among others Illeris. The organized leisure-time activities are not recognized as being part of actual leisure-time, but are categorized as a learning activity in the line of school, only without being a duty as such. Due to this, these activities are considered less meaningful than the self-organized activities, and due to a state of *ambivalence* defense mechanisms are being mobilized, meaning that they instead often choose self-organized activities over the organized

activities. These mostly involve hanging out talking, playing computer games and on occasion joining a party etc. with closest friends within the private sphere. This can also be a result of a defense trying to protect them from being exposed to the more mentally demanding learning processes, which will often be the case when joining communities involving people that they are less acquainted or simply unfamiliar with. And furthermore it seems these communities and activities are chosen as a sort of refuge from the hasty changes and many choices, which are characterizing many of the contexts that their lives are consisting of. And this can be an expression of strategies used to master the conditions of the post-modernism.

Study shows that due to several reasons these communities are the majority in these young people's lives, and this constitutes a risk of *identity extinguishing*, meaning that when the individual is not exposed to (so many) different perspectives and the possibility of enjoying the role of different identities, it can result in being locked up in a "world of its own".

However, this comprehensive being together in *communities of practice* with friends, who – which the study shows – are confirming, supporting and recognizing each other and all in all creating a safe environment, bring about a solid ground for developing both a strong self-confidence, a feeling of being accepted as an individual and worthy of being a part of relations, and self-esteem when the individual competence being used, is recognized as a value to this community. And these are the bricks included in the foundation of identity.

2. Indledning og problemstilling

Med efterkrigstidens store industrielle og kulturelle udvikling, der i slutningen af 60'erne og starten af 70'erne ledte de vestlige samfund ind i en tid, hvor ungdommen ikke længere accepterede den ældre generations normer og idealer, blev dette opgør begyndelsen på det senmoderne samfund, som siden da har betydet, at den enkelte i højere og højere grad skal tage stilling til og ansvar for sin egen identitetsudvikling og læring. Denne udvikling har således betydet en stadig individualisering, fordi det enkelte individ må tage udgangspunkt i sin egen livsverden¹, når forskellige valg skal træffes.

Med implementering af den nye og meget omdiskuterede skolereform i 2014 betød en udvidelse af skoletiden en indskrænkning af den tid, børn og unge har uden for institutionelt regi, og således altså den tid, der må betegnes som fritid, og som de har en medindflydelse på. Og med den førnævnte individualisering, betyder dette, at den enkelte således må være stadig mere selektiv, når der skal vælges, hvad man vil bruge sin tid på, f.eks. hvilke fritidsaktiviteter, man ønsker at deltage i.

De organiserede fritidsaktiviteter, der bl.a. tæller sportsklubber og forskellige foreninger, har gennem de senere år mærket et fald i deltagerantallet af børn og unge, og i kølvandet af reformens indtræden på skolens arena, ser det ud til at endnu flere, vælger disse aktiviteter fra.² Også i overgangen fra barn til ung, ses der generelt et fald i denne deltagelse. Således blev der i september 2014 – dvs. i kølvandet af reformens implementering - af Epinion lavet en undersøgelse for DR Nyheder, og i denne undersøgelse svarer hver femte forældre at deres børn har fravalgt deres organiserede fritidsaktivitet efter skoletid, "[...] simpelthen fordi de ikke kan nå det længere."³ Til DR Nyheder siger et af de pågældende børn, at "[Det] er meget irriterende, for det er noget, jeg godt kan lide at gøre med mine andre veninder."⁴ Dette fravalg er også et fænomen, jeg har oplevet i mit eget liv; min bonusdatter på 13 år valgte i foråret at sige farvel til danseundervisning, selvom det var noget, hun var glad for. Det var da også i denne min egen hverdag, jeg fandt inspiration til emnet til dette speciale, for med hendes fravalg forsvandt det fællesskab, hun havde oplevet der. Desværre oplever hun i forvejen, at det er meget svært at blive inkluderet i klassefællesskabet i skolen, hvilken påvirker hendes oplevelse af sig selv rigtig meget, og dette er naturligvis ikke rart at stå på sidelinjen og følge.

Når fællesskaber har så stor betydning for ikke mindst de unge, så er det som Knud Illeris netop siger, at det

¹ Livsverdenen kan forstås som verden; "[...] som man møder den i dagliglivet, og som den fremtræder i den umiddelbare og middelbare oplevelse, uafhængigt af og forud for alle forklaringer." Rønn:2007:kap.8

² CUR (2013) og Odense Kommune (2014)

³ Østergaard & Schøtt:2014

⁴ Ibid

*"[...] ikke [er] noget nyt at identitetsudviklingen opfattes som en proces der først og fremmest finder sted i ungdomsfasen, og omvendt at ungdommen opfattes som en livsfase der psykologisk er fokuseret omkring dannelsen af en identitet man kan bygge videre på resten af livet"*⁵.

I en socialkonstruktivistisk forståelse hænger læring og udvikling nemlig uvægerligt sammen med et samspil med omverdenen - det være sig både i et større samfundsmæssigt perspektiv eller i de nære sociale kontekster, som disse fællesskaber bl.a. udgør.⁶ Da disse kontekster således har en stor og afgørende betydning, vil en ændring i betingelserne for et sådan samspil – som det er tilfældet med skolereformen, der påvirker fordelingen af de unges tid i de forskellige kontekster – altså kunne have stor indflydelse.

Netop fællesskaberne bliver da også af mange af ikke mindst samtidens (læring)teoretikere fremhævet, som værende af stor betydning for ikke mindst identitetsudviklingen, fordi disse fællesskaber genererer læring, og identiteten er netop essensen af al læring.⁷ I en ny undersøgelse⁸ fra november 2014 lavet af Børnerådet blandt 13-årige konkluderes det endvidere, at der er større trivsel blandt de unge, der deltager i fritidsaktiviteter, og et af de punkter, de unge netop fokuserer på i den forbindelse, er den mulighed det giver dem for at deltage i alternative fællesskaber, end de i skoleregion.⁹

Men fællesskaberne har i det senmoderne samfund tilsyneladende i forvejen trange kår. Spørger man sociologen Thomas Ziehe, er fællesskaberne i familien truet; disse bliver kunstige og intensiveret, og fællesskab og fælles oplevelser er noget, man planlægger sig til.¹⁰ Samtidig viser yderligere undersøgelser, at en del børn og unge – ligesom min bonus-datter, oplever at være ekskluderet af fællesskabet i deres klasse – i større eller mindre omfang - og de har således endnu en indsnævret mulighed for socialt samspil. Dette fremgår bl.a. af følgende tabeller i figur 1 og 2¹¹ fra en undersøgelse lavet af Børnerådet i 2008 blandt elever i 6. klasser;

⁵ Illeris et al:2002:45

⁶ Illeris:2013

⁷ Illeris:2013

⁸ Som er både kvalitativ og kvantitativ

⁹ Børnerådet:2014

¹⁰ Christensen og Rasmussen:2011:161

¹¹ Børnerådet:2008:46-47

TABEL 24.

	Har du tidligere oplevet, at du blev holdt udenfor af de andre i klassen?	Oplever du nu, at du bliver holdt udenfor af de andre i klassen?
Ja, ofte	7 %	2 %
En gang i mellem	42 %	27 %
Nej, aldrig	51 %	72 %
I alt	100 %	100 %

Figur 1

TABEL 25. *Oplever du, at der er nogen i din klasse som bliver holdt udenfor (svar som du synes, det er ofte eller en gang imellem)?*

	Procent
Flere end én	30
Én	33
Ingen	37
I alt	100

Figur 2

Med fællesskabers tilsyneladende store betydning for de unges identitetsudvikling, er det interessant at undersøge, hvorfor nogle unge egentlig vælger disse organiserede fritidsaktiviteter fra, men også hvad de så i stedet vælger at bruge deres fritid på. I den seneste undersøgelse blev der peget på tidsfaktoren, som motiv for de unges fra(valg), men bag disse motiver ligger der – spørger man bl.a. motivationsteoretikeren Abraham Maslow – forskellige behov, og skal man opnå en forståelse af de unges valg, må man derfor kigge bagom disse umiddelbare motiver. Når de unge bliver afskåret/afskærer sig fra at deltage i de fællesskaber, der her tilbydes i disse aktiviteter, kan man desuden spørge sig selv, om det udelukkende betyder en indskrænkning i mulighederne for at udvikle deres identitet eller åbner disse fravalg i stedet døre for noget andet, der ligeledes kan have en afgørende betydning for denne identitetsudvikling?

Interessant nok mente Maslow allerede, da han udviklede sine teorier,¹² at den stigende urbanisering og individualisering, som jo (stadig) er højaktuel i vores vestlige verden, gør, at vi har en tendens til at undervurdere fællesskabernes betydning for individet.¹³ Jeg

¹² Hans behovspyramide stammer fra 1954 og han døde i 1970

¹³ Halse:2008

finder det derfor både med udgangspunkt i dette og de ovenstående overvejelser interessant at undersøge og lave en nærmere afdækning af disse fænomener. Dette vil, mener jeg, desuden kunne være af stor relevans, når man både i et større samfundsperspektiv og på den mere sociale scene, i fremtiden skal træffe beslutninger, der påvirker de unges hverdag. Ovenstående overvejelser og undren vil således være omdrejningspunktet i dette speciale, og disse har jeg komprimeret ned i følgende problemformulering, som det vil være mit endelige mål at svare på, ved hjælp af den forståelse, jeg på baggrund af mine teoretiske studier og empiriske undersøgelser vil konstruere.

3. Problemformulering

Hvad ligger til grund for unges valg af fritidsaktiviteter i det senmoderne samfund, og hvilken betydning kan disse valg have for deres identitetsudvikling?

4. Afgrænsning

Som det fremgår af indledningen, vil dette speciale omhandle og undersøge betydningen af valg af fritidsaktiviteter i forhold til identitetsudviklingen, ud fra forståelsen af, at identiteten bliver skabt i de sociale og samfundsmæssige rammer, herunder således fællesskaberne vigtighed og betydning for udviklingen af identiteten.

Når man taler om fællesskabers betydning for identitetsudviklingen, vil dette, som det vil fremgå længere fremme hos Erikson, i princippet være af betydning for alle aldersklasser, men da det som fremhævet i indledningen med hjælp fra Illeris fremgår, at en stor og vigtig del af denne bliver udviklet og grundlagt i ungdommen, vil det altså her udelukkende være de unge, undersøgelsen omhandler. De medvirkende unge er alle fra 8. klasse, og er således ca. 14 år. Valget skyldes dels praktiske årsager og dermed lidt tilfældigt, hvem det lige blev, men det var tilsvarende den aldersgruppe, jeg havde i tankerne, da ungdommen flere steder bliver defineret som startende fra det 13. år¹⁴, og fordi jeg fandt det fordelagtigt, at den biologiske forudsætning for at kunne reflektere, måtte være til stede i denne aldersklasse.¹⁵

Problemformuleringen er bred på den måde, at undersøgelsen kan omhandle alle unge, uanset om de deltager meget, lidt eller slet ikke i organiserede fritidsaktiviteter. Da det, som det er indikeret i indledningen, dog her har min interesse at undersøge, hvilken betydning det har, når man helt eller overvejende har valgt ikke at deltage i sådanne organiserede fritidsaktiviteter, og dermed ikke har mulighed for at deltage i de dertil knyttede fællesskaber, vil min undersøgelse derfor udelukkende inkludere unge, der ikke

¹⁴ Illeris:2013/2

¹⁵ Jeg refererer her til Piagets udviklingsstadier, som jeg vil komme nærmere ind på længere fremme i del 1, under forskningsdiskussionen.

deltager i eller kun deltager i få organiserede fritidsaktiviteter, men som tidligere har været mere aktive i sådanne aktiviteter.

Det er således fællesskaberne, der her er i fokus, og ikke så meget de enkelte fritidsaktiviteter, der foregår enten som organiseret eller ikke organiseret. Jeg vil derfor heller ikke gå nærmere ind i forskellige aktiviteter, og heller ikke liste en lang række op, som de vælger at lave, men nærmere forholde mig til disse to hovedinddelinger overordnet. Jeg vil dog gå lidt nærmere ind i deres kommunikation via nettet, primært i forhold til computerspil, men dette er igen for at se på, om der er en forskel i fællesskaber og læring, når det foregår digitalt, og ikke så meget, fordi det er en bestemt aktivitet.

Der indgår i teorierne omkring de unges identitetsudvikling mange overvejelser og fortolkninger omkring, hvorledes familiens/forældrenes sociale placering og kapacitet påvirker udviklingen af identiteten hos den enkelte unge. Med det socialkonstruktivistiske perspektiv, der her vil blive lagt, vil dette være en selvfølgelighed, men jeg vil dog ikke her gå nærmere ind i informanternes familieforhold i denne kontekst, ligesom jeg heller ikke vil inddrage deres status i andre fællesskaber, f.eks. i klasserummet. Jeg har dog, som det fremgår af indledningen, brugt fællesskabets betydning generelt til at underbygge problemstillingen i dette emne, og det vil således ligge implicit i min forståelse, at disse øvrige kontekster spiller en stor rolle for den enkelte, men det vil altså ikke her være det, der her bliver sat fokus på, da det således også vil blive for omfattende.

5. Begrebsdefinitioner

Jeg vil i det følgende bruge begreberne *organiserede fritidsaktiviteter* og *selvorganiserede fritidsaktiviteter*. Med førstnævnte, mener jeg deltagelse i sport, foreningsliv, ungdomsklubber o. lign., dvs. noget, der netop er organiseret, og som man melder sig til og deltager i på bestemte tidspunkter løbende. Illeris et al beskriver disse således;

*"Det kan foregå i rammer, der er sat eller ligefrem styret af ansvarlige voksne, fx når unge er i en fritids- eller sportsklub."*¹⁶

Det vil dog her være for omfattende at skelne mellem de forskellige aktiviteter, og selvom jeg er opmærksom på, at der kan være store afvigelser i mulighederne for at deltage i fællesskaber og danne venskaber inden for disse organiserede aktiviteter, vil der altså ikke her blive dykket ned i eller fokuseret på disse forskelle.

Når jeg derimod omtaler selvorganiserede fritidsaktiviteter, forstår jeg disse som aktiviteter, der foregår;

*"[...] selvorganiseret, når unge i deres fritid er sammen i hjemmet eller i byrummet, fx på en computercafe eller på en shoppingtur."*¹⁷ Dvs. det er aktiviteter, de unge; *"[...]typisk selv står for."*¹⁸

¹⁶ Illeris et al:2009:156

Desuden vil disse aktiviteter, som det vil fremgå, også inkludere de unges digitale fællesskaber, og i den forbindelse vil jeg anvende forkortelsen IRL, for begrebet "in real life", når der er tale om, at de faktisk er til stede fysisk i samme rum.

Som det vil fremgå hen ad vejen, når jeg i dette speciale frem til, at de unge har en lidt anden forståelse af fritidsbegrebet. Jeg vil dog som nævnt anvende *fritid* i begge de ovennævnte begreber, da det er de begreber, der benyttes i mine valgte teorier, og fordi disse begreber er en del af min forståelse, og således vil begreberne først i min konklusion blive revideret til ikke længere at indeholde *fritid*.

Når jeg i det følgende arbejder med identitet, er det velvidende at ikke alle af de anvendte teoretikere bruger dette begreb. Bl.a. benytter Jerome Bruner og Axel Honneth sig at begrebet "selv" (self), men jeg vil for overskuelighedens skyld holde mig til at bruge "identitet", som Illeris anvender, og som han også argumenter for som værende det bedst egnede begreb.¹⁹ Begreberne kan dog ikke bruges identisk, da de forskellige teoretikere beskæftiger sig med dette emne fra forskellige positioner, men jeg vil i stedet betragte det som synonym for de forskellige anvendte.

6. Specialets struktur

Dette speciale vil gennemgående være præget af en deduktiv struktur og tilgang til mine data. Overordnet betyder det, at jeg – som det fremgår af problemfeltet – tager udgangspunkt i en eksisterende viden; dette vil også gøre sig gældende i det følgende, hvor jeg først ud fra litteraturstudier vil diskutere den forelæggende forskning, som jeg vælger at tage udgangspunkt i. Jeg vil først derefter præsentere mit valg af forskningsdesign og metode, hvilket skyldes at jeg mener, at jeg for at kunne argumentere for og begrunde disse valg, nødvendigvis må have konstitueret nærmere, hvilket videnskabsteoretisk ståsted jeg har, således at jeg dermed kan drage paralleller mellem samt tydeliggøre kongruensen mellem netop dette ståsted og designet af undersøgelsen.

I den efterfølgende analyse vil jeg med udgangspunkt i væsentligste hovedbegreber fra teorierne forsøge at finde sammenhænge og mønstre i de data, jeg har indsamlet gennem mine kvalitative forskningsinterviews, for derved at kunne diskutere, hvorledes jeg ved hjælp af undersøgelsen og disse empiriske data kan svare på problemformuleringen og dermed bidrage til den eksisterende viden i forhold til mit emne.

Specialet vil således overordnet i det følgende være inddelt således;

- forskningsdiskussion
- forskningsdesign og metode

¹⁷ Ibid

¹⁸ Ibid

¹⁹ Illeris:2013/2

- analyse
- konklusion

Med den deduktive tilgang har jeg således valgt underspørgsmål fra i forskningsdiskussionen, og lader mine litteraturstudierne være styrende for, hvilke begreber der kan være relevante at undersøge – ud fra den nærværende problemformulering naturligvis.

I både kapitlerne om forskningsdiskussion og analyse, vil henholdsvis den diskuterede teori og den analyserede empiri blive fremstillet i delkonklusioner i slutningen af disse kapitler.

7. Forskningsdiskussion

Til en start, vil jeg kort præsentere og argumentere for valget af de *hovedteoretikere*, jeg har valgt at trække på i dette speciale. Som det fremgår af indledningen, er mit videnskabsteoretiske ståsted socialkonstruktivistisk, og således vil dette perspektiv naturligvis også være udgangspunktet for mit valg af anvendt teori. Der vil endvidere være forekomster af yderligere teoretikere, som dog kun vil blive inddraget i mindre sammenhænge.

7.1. Præsentation af hovedteoretikere

Jeg har som udgangspunkt valgt **Knud Illeris** i forhold til at kaste lys over læringsbegrebet, både fordi det socialkonstruktivistiske perspektiv stemmer godt overens med min egen forståelse af begrebet, og fordi, Illeris og hans helhedssyn på læring er relevant at bruge i denne sammenhæng, hvor både de samfundsmæssige og sociale rammer er en del af den problemstilling, der her bliver sat op i forhold til den enkelte unges identitetsudvikling. Han siger jo netop at;

*"[...]al læring har både en individuel og social side. Heri ligger det, at både den traditionelle læringspsykologis individuelle orientering og den moderne sociale orientering skal medtænkes, men ingen af dem kan alene tilbyde den fuldstændige og "rigtige" forståelse, og det er en fundamental fejlopfattelse at stille problematikken op som et enten-eller."*²⁰

Og netop forståelsen af læringstilegnelsen er nødvendig i denne sammenhæng, fordi identiteten som før nævnt ifølge Illeris netop er essensen af al læring.²¹

Jeg finder desuden Illeris' teori anvendelig og fleksibel, fordi den giver mulighed for – om man så må sige – at tage det bedste fra flere teorier. Illeris er blevet beskyldt for eklekticisme, men som han, mener ligeledes jeg, at man i med en så åben tilgang kan give

²⁰ Illeris:2013:32

²¹ Ibid

teoriernes mulighed for at supplere hinanden i en så forståelig, nutidig helhedsskabende læringsteori som mulig.

Ser man overordnet på sammensætningen af de teoretikere, der i det følgende bliver anvendt, vil det forhåbentlig fremgå, at der er taget hensyn til at disse positioneringer er nogenlunde ligeligt fordelt i forhold til vægten på de forskellige processer og dimensioner, der udgør Illeris' læringstrekant - i de tilfælde, hvor det er teoretikere, der ikke repræsenterer et næsten identisk eller parallelt helhedssyn med ham. Dette således, at der også i opbygningen af dette speciale tages udgangspunkt i og hensyn til den før nævnte helhedstanke bag Illeris læringsteori.

Der kan dog i det følgende forekomme en overvægt af fokus på henholdsvis samspils- og drivkraftsdimensionen, da det jo er netop samværet og samspillet samt de unges valg, og hvad der ligger bag disse, der spiller en stor rolle i den nærværende problemstilling. Dette er dog ikke udtryk for, at de bliver vurderet til at være af større betydning end indholdsdimensionen, da alle dimensionerne betragtes som værende af lige stor betydning for tilegnelse af læring.

I det følgende har jeg ligeledes valgt at anvende den kulturhistoriske skole, som med **Leo Vygotskij** i spidsen netop havde både den kognitive og den sociale side af læringsprocessen for øje. Hans teorier må betragtes som socialkonstruktivistiske, fordi han har fundet inspiration i Piagets kognitive udviklingsteori og samtidig – og i modsætning til Piaget – havde stor fokus på den historiske og kulturelle påvirkning af individet. Dette fokus falder godt i tråd med ikke mindst den hermeneutiske metode, jeg, sammen med den fænomenologiske, har valgt i mit undersøgelsesdesign, og som vil blive uddybet nærmere i kapitlet "*Valg af forskningsdesign og metode*".

Når Vygotskij ikke er valgt som mit primære udgangspunkt i forhold til læring, skyldes det, at den kulturhistoriske skoles læringsforståelse ud fra et helhedssyn ikke kan stå alene, fordi han ikke beskæftigede sig nærmere med, hvad der kan påvirke den enkeltes motivation og hvorledes man kan bidrage til at styrke denne. Og når der i denne undersøgelse bliver stillet spørgsmål til, hvad der ligger bag de unges valg af fritidsaktiviteter, fordrer en fortolkning af svarene, med min læringsforståelse, nødvendigvis en bred forståelse for, hvad der er, der kan påvirke den enkeltes drivkraft. Vygotskij ligger derfor på trods af hans fokus på kulturens og historiens betydning for læring placeret mest imod den indholdsmæssige og den samspilmæssige dimension i forhold til Illeris' helhedstanke, men når han alligevel er inddraget her, er det fordi han trods alt havde fokus på sammenhængen mellem indhold og drivkraft, og hans tanker omkring de motiver og behov, der ligger bag drivkraften finder jeg relevante her.

For at grave lidt dybere i og illustrere, hvilke motiver og behov, der kan være tale om hos det enkelte individ, har jeg valgt at bruge motivationsteoretikeren **Abraham Maslows behovspyramide**. Maslow har ikke en egentlig læringsteori, men hans pyramide kan være

kan være med til at skabe en forståelse for, hvordan individerne prioriterer og hvorfor. Disse motiver og behov rummer i overensstemmelse med Illeris' drivkraftsdimension, både følelsesmæssige og motivationelle aspekter. Maslow repræsenterer den humanistiske psykologi, der i overensstemmelse med socialkonstruktivismen har fokus på det enkelte individ, men han er samtidig også karakteriseret ved, at han tager de sociale og samfundsmæssige forhold med som udgangspunkt for forståelse af udviklingen hos individet, hvilket både gør ham relevant i denne sammenhæng, men også betyder, at han nærmer sig en helhedsforståelse af læringen.

Maslows behovspyramide har været kritiseret for ikke at være universel gyldig på tværs af kulturer, og at hans fremstilling af behov og motiver var for fast struktureret og ufleksibel. Den er dog lavet med udgangspunkt i USA, et vestligt land som vores, og dertil kommer, at Maslow understregede, at han godt var klar over, at hierarkiet ikke nødvendigvis lå helt fast, og at visse af niveauerne godt kunne virke motiverende, selvom niveauet under ikke var opfyldt.

I forhold til læringsbegrebet, har jeg desuden valgt at inddrage **Etienne Wengers** teori om *praksisfællesskaber*, da denne helhedsteori om samspilsdimensionen, som Illeris kalder den²², kan være anvendelig, når jeg skal se på, om der er mulighed for læring i de forskellige fællesskaber, de unge indgår i. Hans skiller sig dog ud fra Maslow på punktet om det sociale, fordi han anser disse for at blive skabt processuelt, hvor Maslow mere ser det sociale som noget, man altid allerede er involveret i.

Wenger kan have en tendens til at glemme de andre aspekter af læring og fokusere for meget på samspillet, men selvom man derved kunne mistænke ham for at bevæge sig imod socialkonstruktionismen, er hans holdning ikke, at det sociale er det væsentlige i læring, men at man ikke kan forstå læring uden det sociale perspektiv. Og i modsætning til socialkonstruktionisterne, fastholder han, når det drejer sig om identitet, det individuelle plans selvstændige eksistens og betydning, og han ligger stort set placeret i centrum af Illeris' læringstrekant.²³

I forhold til identitetsbegrebet, har jeg taget udgangspunkt i **Erik Erikson**, fordi hans forståelse af identitet parallelt minder om Illeris forståelse af læringsbegrebet. Jeg inddrager desuden **Thomas Ziehe**, som med sin fokus på det senmoderne samfund kan bidrage til forståelse af konteksten og de specifikke kulturelle rammer, der har betydning for de unges identitetsudvikling i vor samtid.

Jeg har valgt at inddrage **Axel Honneth**, og hans kritiske teori, da han med sine tanker omkring den *kommunikative frihed* og *anerkendelse* som en nødvendighed for identitetsudviklingen er relevant i denne sammenhæng, hvor netop samspillet mellem de unge i deres fællesskaber er i fokus i forhold til identitetsudvikling. Samtidigt falder

²² Illeris:2013:122

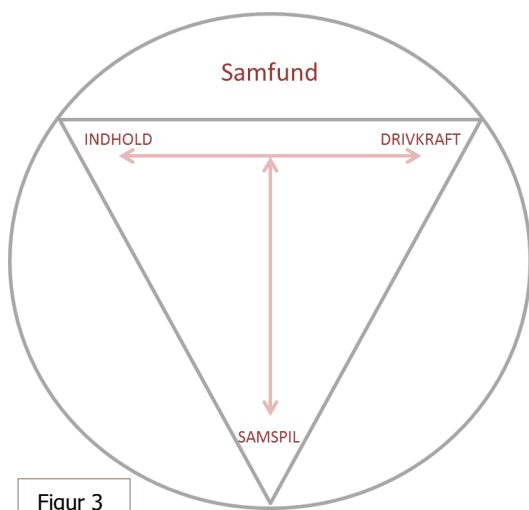
²³ Wenger:2000 og Illeris:2013

anerkendelsesbegrebet godt i tråd med Maslow og hans behovspyramide, hvor det netop går igen på flere niveauer.

Endelig har jeg for at opnå en forståelse af opbygningen og inddelingen af de unges liv – igen i forhold til den senmoderne kontekst, har jeg valgt at inddrage den danske ungdomsforsker **Sven Mørch**, hvis begreb og illustrative præsentation af *ungdomsrummet*, giver en forståelse og i denne sammenhæng relevant indsigt af de forskellige dele og arenaer i de unges liv samt hvilke betingelser de har og hvilke *handlemuligheder* det giver det enkelte individ, som også her er i fokus. Mørck er ligesom Maslow repræsentant for den kritiske psykologi, som ligesom Vygotskij bygger på en dialektisk-materialistisk forståelsesramme. Mørch ser derfor i lighed med Maslow også fællesskaberne som noget, man altid er involveret i. Mørchs teori er af lidt ældre dato, men jeg finder den stadig meget relevant, da den belyser mange af de faktorer, der gør sig gældende i forhold til samtiden.

Jeg vil i det følgende først og fremmest gennemgå den læringsforståelse, der ligger til grund for min analyse af problemstillingen og svar på forskningsspørgsmålet. Selvom denne min problemstilling involverer en forståelse af det senmoderne samfund, vil dette ikke være et tema i denne gennemgang, da de processer, der indgår når et individ lærer, er universelle og vil i deres grundforståelse ikke være afhængige af, hvornår dette foregår. En diskussion af det senmoderne samfund og dets betydning ikke mindst for de unges identitetsudvikling, vil som nævnt blive tilføjet herefter.

7.2. Læring i et (social)konstruktivistisk perspektiv



Figur 3

Som nævnt i indledningen vil forståelsen af læringsbegrebet tage udgangspunkt i Knud Illeris' helhedsforståelse af dette begreb, illustreret med hans læringstrekant, som kan ses i nedenstående figur 3.²⁴ Læringstrekanten viser bl.a. de to processer, som ifølge Illeris må være aktive, hvis læring skal kunne etableres eller udløses.

Den lodrette streg repræsenterer *samspilsprocessen*, som er det almene grundlag for læring, og som med sin medmenneskelige og samfundsmæssige karakter og qua sine impulser og påvirkning af individet er bestemmende for den

anden nødvendige proces, den for individet specifikke *tilegnelsesproces*, som er illustreret med den vandrette streg. Denne proces består af en psykisk bearbejdning af de "input" der optræder i samspillet med omverdenen, og her er det bestemmende forhold af biologisk karakter. I denne proces, hvor der er en lærende, "nogen", må der nødvendigvis

²⁴ Illeris:2013:39

også være "noget", som denne "nogen" skal lære, her fordres altså et indhold. Indholdet er altså det, der skal læres, og i tilegnelsesprocessen bliver det skabt igennem en psykisk bearbejdning af, som nævnt, nye "input", som sammenknyttes med det individet i forvejen har tilegnet sig. Når skemaer og elementer her bliver omtalt meget konkret, skal det dog ikke forstås sådan. Illeris understreger, at menneskets hjerne naturligvis er meget kompleks og på ingen måde er struktureret så simpelt. Det er udelukkende en måde at illustrere det på.²⁵

Det er hos konstruktivismen "stamfader" Jean Piaget, at Illeris har taget udgangspunkt, ikke mindst når det drejer sig om den kognitive del af læringsprocessen. Piaget brugte betegnelsen *skemaer* om den inddeling af sammenhængende erindringer, viden, forståelse og handlepotentialer, der udgør individets tidligere tilegnelser, og det er disse skemaer, der i en læringsproces danner rammen for den *adaptation*, som ifølge Piaget ligger til grund for læring. Bag dette begreb ligger der en ligevægtsproces, hvor individet veksler mellem at *assimilere* – at tilpasse omgivelserne til sine behov – hvilket betyder at påvirkningerne og impulserne fra samspillet med omverdenen bliver passet ind i de i forvejen etablerede skemaer, eller at *akkommodere*, som betyder at tilpasse disse skemaer til omgivelserne.²⁶

I tilegnelsesprocessen må der nødvendigvis også foreligge en vis form for drivkraft hos individet. I konstruktivismebegrebet ligger således, at et individ må være aktivt deltagende for at læring kan ske, da man altså netop selv gennem aktiv deltagelse via samspils- og tilegnelsesprocessen, konstruerer sin læring. Piaget levede dog ikke meget plads for tanker omkring drivkraft, om end han anerkendte nødvendigheden af den. Han skelnede mellem den dynamiske og den strukturelle side af læring, hvilken delvist kan sidestilles med Illeris' to dimensioner i tilegnelsesprocessen, og han mente, at følelserne styrer motivationen, således at intelligensen ikke kan fungere, hvis den ikke er motiveret af en følelsesmæssig styrke. Afhængig af læringens beskaffenhed – om den har assimilativ eller akkomodativ karakter - kræves der dog ifølge Illeris en vis portion *psykisk energi*, som han benævner det, og derfor fordres således noget, der driver den enkelte en sådan aktiv deltagelse.²⁷

Samspil, indhold og drivkraft bliver således, som det også fremgår af læringstrekanten, de tre (ligeværdige) hjørneste, dimensioner, som indgår i skabelsen af læring. Disse vil efterfølgende blive udfoldet nærmere, men først vil her være en uddybning af de forskellige læringstyper.²⁸

²⁵ Illeris:2013

²⁶ Ibid

²⁷ Ibid

²⁸ Ibid og Ritchie:2007

7.2.1. Indholdsdimension

Som beskrevet ovenfor, er et indhold nødvendigt, hvis man skal tale om at iværksætte en tilegnelsesproces; det er det, der skal læres. Indholdet repræsenterer ifølge Illeris *viden, forståelse* og *færdigheder*²⁹, dvs. hvad man ved, forstår og kan, og under disse begreber ligger der en udvikling af funktionalitet og opøvelse af mestring.

Tilegnelsen af disse er nødvendig, dels for at individet skal kunne fungere hensigtsmæssigt i forskellige sammenhænge alt efter placering og interesser i den aktuelle situation, men også for at kunne klare tilværelsens praktiske udfordringer. De vil være afhængige af forudsætninger og fremtidsperspektiverne hos individet, og således vil tilegnelsen af disse være en tilstræbelse til at skabe mening – en sammenhængende forståelse af tilværelsens forskellige forhold. I forhold til dannelsen af identiteten er det således bl.a. disse begreber om socialitet og mening, der er nogle af nøgleordene, hvilket jeg vil komme nærmere ind på under diskussionen af identitetsbegrebet.

Som nævnt opererer Piaget, og altså også Illeris, med de to begreber, der indgår i adaptationsprocessen, *assimilation* og *akkommodation*, og med baggrund i disse, har Illeris opstillet fire læringstyper, som dog kun drejer sig om læringens tilegnelsesproces. Fra disse to begreber udspringer der hver yderligere en læringstype, nemlig henholdsvis kumulativ læring fra den *assimilative* og *transformativ læring* fra *akkommodationen*.³⁰ Jeg vil dog her udelade den kumulative læring³¹, som primært er i spil i de første leveår, ved genoptræning samt når noget skal læres udenad, og den er derfor ikke så relevant i denne sammenhæng.

7.2.1.1. Assimilativ læring

Denne type læring, den *tilføjende*, er den mest almindelige, den der praktiseres i dagliglivet. Som nævnt ovenfor vil individet med denne type læring tilpasse påvirkningerne til i forvejen eksisterende skemaer, som en slags udbygning eller differentiering af disse. Der vil her typisk være tale om kundskaber, færdigheder og oplevelsesmuligheder, og det er her vigtigt også at påpege, at det ikke udelukkende er indhold, et skema indeholder, der er også følelser og motivation knyttet til arbejdet med noget bestemt. Erfaringerne fra tidligere, oplevelsen af enten at have haft succes eller fiasko på et punkt, vil også spille ind, når de etablerede skemaer anvendes. Dette gælder ligeledes, når der er tale om akkommodation.

Den læring, der foregår i skolerne, er oftest kendetegnende ved at være denne type læring, når det drejer sig om det faglige indhold. Det er læring, der bliver bygget op i en stabil fremadskridende udvikling, men som oftest er taget ud af kontekst, og dermed ikke

²⁹ Illeris:2013:40

³⁰ Ibid

³¹ Som Illeris har fundet beskrevet hos Thomas Nissen. Illeris:2013:52

på samme måde som den akkomodative læring, vil kunne anvendes bredt af den lærende. Dette skyldes netop, at indholdet er bundet til et bestemt skema.³²

7.2.1.2. Akkomodativ læring

Når unge mennesker – som det jo drejer sig om i denne kontekst – skal klare sig i vor omskiftelige verden³³, det senmoderne samfund, kan de ikke nøjes med en sådan type læring, men må tilegne sig noget, der er meget fleksibelt i anvendelsen, og som giver handlemuligheder, der kan anvendes i situationer, uanset sammenhæng, hvilket er centralt i forhold til kompetencebegrebet. Dette sker, når de bliver udsat for en uoverensstemmelse, at noget ikke passer sammen. Der må skabes en sammenhæng mellem det eller de eksisterende skema(er) og den nye påvirkning, og dette sker ved en hel eller delvis nedbrydning. Dermed bliver der tale om en *overskridende* læring.

Denne type læring, som kan relateres til bl.a. refleksion og kritisk tænkning, kan foregå både pludselig eller som en længerevarende proces, og bærer præg af individuel karakter, fordi der er så stor mangfoldighed i og af strukturer. Dette vil igen smitte af på den assimilative læring, da skemaernes individuelle udformning efter akkomodationsprocesser vil ligge til grund for efterfølgende assimilationer.

7.2.1.3. Transformativ læring

Når der er tale om en gennemgribende læring, som omfatter alle tre dimensioner og som berører mange skemaer samtidigt, vil der være tale om en endnu mere kompliceret og vidtgående type læring end den akkomodative. Illeris vælger at kalde den transformativ læring, men kært barn har som bekendt mange navne. Mange teoretikere har beskæftiget sig med dette begreb, men Illeris mener, at de alle er synonyme for noget, der dækker over mere eller mindre det samme, dog ud fra forskellige perspektiver. Fælles er i hvert fald, at begreberne dækker over en "*[...] omstrukturering af selvets organisation*"³⁴.

Når der er så stor fokus på dette fænomen, skyldes det den samfundsmæssige udvikling, der er sket, og den forandringshastighed, det – som førnævnt – har bragt med sig; flere og flere mennesker oplever ganske enkelt at stå over for dybtgående personlige kriser. Denne type læring kan finde sted som et pludseligt gennembrud eller via en længerevarende proces – og her vil de sociale relationer spille en vigtig rolle.³⁵

Ifølge Illeris er det akkomodation og transformation, der præger ungdomsperioden, for;

"[D]er er utroligt meget, der skal læres i ungdommen, fagligt, følelsesmæssigt, socialt, samfundsmæssigt – og allermest identitetsmæssigt. [...] Hvor man både

³² Illeris:2013

³⁴ Illeris:2013:60

³⁵ Ibid

*bredt omkring sin identitet, men også med hensyn til uddannelsesforhold, sociale forhold osv. gang på gang kommer til at foretage vidtgående ændringer og rekonstruktioner i både erkendelsesmæssige strukturer og følelsesmæssige mønstre.*³⁶

Illeris betragter den transformative læring som en overvindelse af meningsperspektiver og lignende, der er blevet tilegnet individet i barndommen, og han mener, at transformativ læring bør defineres som "[...]al læring, der indebærer ændringer i den lærendes identitet".³⁷ Det er dog først i den sidste del af ungdomsfasen, at der begynder at være tale om transformativ læring i større omfang, understreger han.³⁸

7.2.2. Drivkraftsdimensionen

Når der således er tale om forsøg på at opnå mening for den enkelte, bliver det forståeligt, at der fordres noget, der kan drive individet til at ville tilegne sig dette "noget", hvilket således fører til den anden nødvendige dimension for tilegnelsesprocessen, hvor *motivation, følelser og vilje*³⁹ ifølge Illeris er de tre signalord. Bag en iværksættelse eller mobilisering af den mentale energi, som læring kræver, kan ligge usikkerhed, nysgerrighed og ikke mindst udækkede behov, der driver individet til at ønske opnåelse af de i indholdsdimensionen nævnte begreber, viden, forståelse og færdigheder, således at den mentale og kropslige balance bliver genoprettet. Dermed bliver samtidigt følsomheden i forhold til sig selv og omverdenen udviklet. De akkomodative processer er i allerhøjeste grad afhængige af motivation og/eller vilje fra individets side, da disse kræver en stor portion psykisk energi. Det er derfor ofte en type læring, individet vil forsøge at undgå, med mindre der altså er en meget høj grad af interesse eller anden tungt vægtende drivkraft forbundet til den pågældende læring.

Når individet lærer noget, vil det have en påvirkning på motivationen, viljen og/eller det følelsesmæssige, f.eks. hvis den enkelte opnår en indsigt i noget, vedkommende ikke tidligere kendte til, kan dette øge nysgerrigheden efter at lære mere om dette eller det kan påvirke vedkommende følelsesmæssigt på en negativ måde, så lysten til at involvere sig i noget, kan forsvinde.

Hos Vygotskij kan man som nævnt finde en fokus på sammenhængen mellem indhold og drivkraft. Overordnet mente han, at der bag enhver af individets *virksomheder*,⁴⁰ ligger

³⁶ Illeris:2013:214

³⁷ Illeris:2014

³⁸ Illeris:2013/2:128

³⁹ Illeris:2013:41

⁴⁰ Begrebet virksomhed skal hos Vygotskij forstås som menneskets handlen; et resultat af et dialektisk samspil mellem mennesket som objekt, der påvirkes af omverdenen, og mennesket som subjekt, der påvirker omverdenen. Det er den menneskelige virksomhed, der genererer viden – og således er den

forskellige mål, der alle er styret af behov og motiver for udførelsen af en pågældende virksomhed. Fordi både den samfundsmæssige og den sociale kontekst også for Vygotskij udgjorde en afgørende faktor for, hvordan og i forhold til hvad den enkelte er motiveret til at handle, betyder det, at der sker en individualisering, da dette bidrager til at præge personlighedsudviklingen. Flere faktorer spiller ind i forhold til en sådan påvirkning; en både kvalitativ og kvantitativ mangfoldighed af aktiviteter skaber flere motiver, og en sådan bredde i aktiviteterne vil sammen med formen af disse, i tilfælde af konflikter mellem dem, bestemme prioriteringen, mente Vygotskij. Endelig kan disse hierarkier i motiverne variere fra snævre til mangesidet, om end de alle vil have en forholdsvis fast størrelse.⁴¹

Efter Vygotskijs tidlige død fortsatte hans kollega Aleksej Leontjev arbejdet, og denne mente, at der findes motiver og aktiviteter, der er mere værdifulde end andre, og at bl.a. kammeratskab og venskab netop er et sådan meningsgivende motiv for menneskelig aktivitet.

"Kammeratskabet indebærer, at man støtter et andet menneskes udvikling snarere end at stille sig hindrende i vejen for denne. Socialt fællesskab og samvirke er meningsfulde livsmål, social isolation og konkurrence er fremmedgørende."⁴²

Når individet i bestræbelsen på balance således samspiller med omverdenen – ikke udelukkende som interaktion, men også som relation - kan dette altså bidrage yderligere til læringen både i form af påvirkninger, men også som en drivkraft, da det kan fungere som et mål for virksomheden. Disse to begreber, *interaktion* og *relation*, kan forstås således, at der med relation til forskel fra interaktion forudsættes et længere tidsperspektiv, hvor der er tale om en form for bånd eller tilknytning, og at der ligeledes er en grad af følelsesmæssig involvering blandt de pågældende individer.⁴³ Med citatet fra Leontjev, ser man altså et glimrende eksempel på, hvordan dimensionerne arbejder sammen og er af vigtighed for hinanden.

7.2.2.1. Den etiske fordring

Hertil finder jeg det interessant, at nævne K.E. Løgstrups tanker om *etikken* i forhold til samspillet med andre mennesker, og dets mulighed for at påvirke drivkraften. Han mente, at vi mennesker må omfavne bl.a. barmhjertigheden og kærligheden, når den kommer til os som en *spontan livsytring*, og at det enkelte menneske dermed konstant bliver stillet overfor *den etiske fordring*; når vi kommunikerer med hinanden, vil der ske en

kulturhistoriske skoles epistemologi altså empirisk. Jeg vil komme nærmere ind på de enkelte virksomhedstyper under samspilsdimensionen. Stensmo:2012

⁴¹ Stensmo:2012:189

⁴² Ibid:192

⁴³ Ritchie:2007:282

selvudlevering, og den magt, det giver det andet menneske, må ikke misbruges, men man skal uselvvisk tage vare på det andet menneskes liv. Med begrebet uselvvisk mente han ikke mindst, at det ikke skulle være en regel eller en pligt, at behandle andre, som man selv ville behandles, men fordi det føles intuitivt rigtigt. Ellers ville det netop betyde, at man gjorde det for sin egen skyld; for at "have sin ryg fri", om man så må sige.

Disse tanker blev bl.a. formuleret i dette af ham så kendte citat:

*"Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej."*⁴⁴

Her er altså i høj grad fokus på den følelsesmæssige side af drivkraftsdimensionen – både i forhold til "afsender" og "modtager" i kommunikationen. Netop denne etiske vinkel finder man også berørt hos Ziehe, som med reference til Habermas taler om forhandlingsetik i kommunikative fællesskaber; dette dækker over, at netop de etiske målestokke bliver forhandlet af deltagerne, og disse regler bliver skabt med sigte på at minimere magtmekanismerne i fællesskabet. Og i det følgende hos Honneth vil dette ud fra begrebet om kommunikativ frihed også blive berørt.

7.2.2.2. Behov og motiver

Hos både Illeris og Vygotskij blev det altså påpeget, at der bag motivationen ligger motiver – som også motivationsbegrebet stammer fra – og bagved motiver gemmer der sig forskellige behov. Lad os her se lidt bagom motiverne og se, hvilke behov der kan gemme sig, og som kan være svære at få øje på – både for individet selv, og den, der står på sidelinjen. Men det er interessant at se på, for som Leontjev og Vygotskij ganske rigtigt påpegede, så findes der nemlig motiver (og altså dermed også nogle bagvedliggende behov), der kan være mere meningsgivende end andre for det enkelte individ.

⁴⁴ Kristendom.dk

Jeg har her valgt at tage udgangspunkt i Abraham Maslows velkendte behovspyramide⁴⁵, som ses i figur 4, hvor han netop har opstillet de menneskelige behov i niveauer, der (i princippet) skal opfyldes nedefra, før næste niveau bliver udløst.

De fysiologiske behov vil jeg her ikke komme nærmere ind på, da dette niveau ikke er så aktuelt i denne sammenhæng, og må betragtes som værende opfyldt i vores del af verden. Jeg vil dog under afsnittet om identiteten i det senmoderne samfund uddybe min forståelse af det tryghedsbehov, som Maslow kategoriserer uden de fysiske behov.

Niveauet *sociale behov* dækker over, at mennesket er et socialt væsen, og for at kunne trives og udvikle sig, må det enkelte individ have kærlighed og omsorg, hvilket altså falder godt i tråd med Løgstrups spontane livsytringer. Her er det følelsen af at høre til, der gælder; at have et tilhørsforhold til andre, om det er enkeltpersoner eller grupper, dvs. at have positive relationer, for det er vigtigt for det enkelte individ at føle sig anerkendt for den, vedkommende er. Disse sociale behov kan bl.a. opfyldes gennem familie, venskaber, forskellige netværks og fællesskaber i f.eks. foreninger og klubber.

Det er på selvhævdelsesbehovet, man finder flere af de spørgsmål, der går igen i forhold til identitetsudviklingen, hvilket jeg kommer nærmere ind på senere. Her drejer det sig om at have behov for at kunne fungere i de sociale sammenhænge, og behov for at kunne

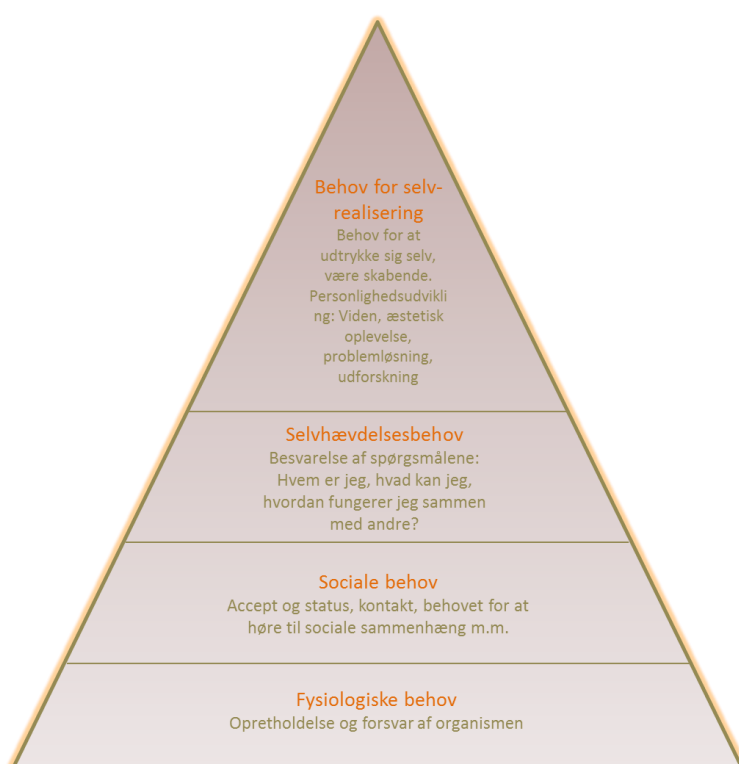
præstere noget, for at finde ud af, hvad man kan; hvad rækker mine evner til? Dette lægger grunden for at kunne blive anerkendt for det, man har at byde på i fællesskaberne.

For at selvhævdelsesbehovet skal blive udløst, kræver det bl.a. en stabil selvagtelse og selvværd – grundlagt på det forrige niveau – for at kunne tage imod den anerkendelse og ros, dette niveau bl.a. indebærer. Her er der tale om ønske om en trang til at udvikle sig, bruge sine evner og potentialer, som man selv ser dem, og blive udfordret.

Den store forskel på mangel- og vækstbehovene ligger i, at

mangelbehovene kan blive opfyldt; man kan blive mæt, være tryk og føle sig anerkendt,

MASLOWS BEHOVSPYRAMIDE



⁴⁵ Halse:2008

men når det drejer sig om vækst, vil vi mennesker altid kunne nye behov for at blive tilfredsstillet, der vil altid kunne indfinde sig en rastløshed efter at nå nye mål og højder.⁴⁶

7.2.3. Samspilsdimensionen

Med samspilsdimensionen, der som nævnt også udgør en proces⁴⁷, har vi altså den ydre påvirkning af individet i en læringsproces. Det er den dimension, som Piaget med sin meget kognitivt rettede læringsteori ikke tillagde den store betydning for læring, men som (bl.a.) Illeris betragter som værende af nødvendighed, fordi individets udveksling og relationer skabes og består gennem *handling, kommunikation* og *samarbejde* i og med omverdenen – både socialt og på samfundsmæssigt niveau. Illeris anser altså denne dimension for at være bidragende til udviklingen af socialitet; dvs. evnen til at kunne engagere sig og fungere hensigtsmæssigt i netop socialt samspil – og dermed styrke muligheden for at blive inkluderet i fællesskaber og deltagelsen i sociale sammenhænge.⁴⁸ At samspille med omverdenen, dækker således ikke blot de sociale behov, som vi ser dem beskrevet hos Maslow, men styrker og udvikler altså også samtidigt de sociale kompetencer, der kan åbne flere døre for socialt samvær med andre, og således har det en vekselvirkende effekt.

7.2.3.1. Samspilsformer

Samspillet kan foregå på utallige måder (og samspilsformer kan også beskrives ud fra mange forskellige teoretiske tilgange), men Illeris opererer med seks typer eller kategorier, der udspecificerer forskellige niveauer og former for samspil, og som ses nedenfor i figur 5:⁴⁹



Figur 5

Her er altså flere måder, hvorpå individet kan samspille med omverdenen på, men det foregår ikke nødvendigvis ansigt til ansigt med andre. Vygotskij opererede med begrebet *mediering*, som betyder, at vi mennesker anvender *kulturelle redskaber* til at kommunikere igennem, primært gennem tegn og symboler, som hjælper os til at forstå eller forklare vores erfaringer. Sprog og kropssprog er meget anvendte kulturelle redskaber, der ligesom bl.a. musik, kunst, og ikke mindst i vor samtid, computere, mobiltelefoner o. lign. er udviklet i netop vores kulturelle kontekst gennem historien, og disse redskaber påvirker så samtidig kulturen og dermed historien fremadrettet. Den kommunikation, der foregår

⁴⁶ Halse:2008

⁴⁷ Netop dette, at begrebet samspil hos Illeris lægger navn til både en dimension og proces, kan være forvirrende, mener lektor på UCC Tom Ritchie, som bl.a. i bogen "Teorier om læring" har arbejdet med og skrevet om Illeris' syn på læring og derunder hans læringstrekant. Han anser det for mere hensigtsmæssigt, havde Illeris bibeholdt hans tidligere benævnelse *omverden* om dimensionen eller anvendt *det sociale/samfundsmæssige* i stedet. Ritchie (red.):2007

⁴⁸ Illeris:2013

⁴⁹ Ritchie (red.):2007:281

med omverdenen i det *kommunikative system* individet indgår i, bidrager således til via de kulturelle redskaber, som både består af materielle redskaber og de kommunikative systemer, at skabe forandringer i tænkningen.⁵⁰ Gennem dialogen kommer der til at foregå flere læreprocesser; læring om sprog, læring af de gældende værdier i konteksten, samt tilegnelse af viden omkring det emne, der indgår i dialogen.

I dette ovenstående gemmer sig således de tre hovedtyper af virksomhed, som Vygotskij opererede med, og som han mente alle var sammenkædet og præget af den historiske og kulturelle kontekst, et individ befinder sig i;

- Bearbejdning af tingsverdenen (den fysiske omverden)
- Kommunikation med den menneskelige verden (den sociale omverden)
- Tænkning og problemløsning via kognitive processer (den indre mentale verden)⁵¹

Når individet har deltaget i samspil med omverdenen, kan disse situationer have efterladt noget uløst, noget, man må efterbearbejde, og der er således tale om en indre proces kaldet *refleksion som eftertanke*.

Når der her således er tale om noget, der skal efterbearbejdes, vil der selvsagt være tale om en tidsforskydning, og det er derfor vigtigt, at der for individet bliver givet plads til, at sådanne efterrefleksioner kan finde sted, da det ellers vil betyde en manglende mulighed for at løse problemer eller færdigbehandle de impulser, man har modtaget i samspillet med omgivelserne. Dette efterlader de unge med, hvad Illeris i det følgende kalder for kognitiv dissonans, hvilket kan påvirke identitetsudvikling negativt, fordi refleksionen, som den vigtige akkomodative proces, den er, bl.a. bidrager til, at de unge kan anvende disse erfaringer i andre situationer, dvs. det skaber mulighed for *transfer*. Folkeskolen bliver ofte udskaeldt for, at undervisningen netop ikke levner mulighed for dette og dermed for udvikling af de kompetencer, den medfører; at den læring, der foregår, er taget ud af kontekst, hvilket også blev understreget i gennemgangen af læringstyperne, hvor den assimilative læring blev fremhævet som den mest anvendte skolerne.⁵² Og det er af stor vigtighed, at der bliver skabt plads til sådan eftertanke uden for skolerummet, understreger Sven Mørch.⁵³

Det er dog vigtigt at nævne, at for at kunne reflektere, kræves et biologisk grundlag for dette. Med Piagets læringsforståelse, som Illeris jo har taget udgangspunkt i, gennemgår det enkelte individ forskellige udviklingsstadier, som bl.a. betyder, at man omkring puberteten vil have udviklet sig til ikke bare at kunne tænke konkret, men også abstrakt, dvs. altså ikke mindst at kunne anvende det lærte i praksis i forskellige kontekster. Denne periode kalder han den *formelt operationelle*. Piaget har været udskaeldt for at være for

⁵⁰ Stensmo:2012

⁵¹ Stensmo:2012:185

⁵² Ibid

⁵³ Dette vil blive belyst nærmere i afsnittet om unges handlingsmuligheder

ufleksibel i forhold til, hvornår perioderne indtræffer hos den enkelte, men at de gennemgås, vil Illeris dog ikke forkaste.⁵⁴ Der kan således for nogle unge være tale om, at evnen til refleksion biologisk set endnu ikke er mulig.

7.2.4. Læringsbarrierer

Når man som med den nærværende problemformulering vil undersøge, hvilke bevidste eller ubevidst bevæggrunde, der kan ligge bag individers valg, og dermed betydningen for læringen og identitetsudviklingen, mener jeg det relevant at se på, hvilke barrierer der kan være i forhold til denne læring. Illeris inddeler dem i tre forskellige, der til en vis grad relaterer til de tre dimensioner. Jeg vil dog her koncentrere mig om de to, der knytter sig til henholdsvis drivkraftsdimensionen, *forsvar mod læring*, samt til samspilsdimensionen, *modstand mod læring*. Den sidste, *fejllæring* knytter sig mere til en misforståelse af noget indhold, og vil derfor primært være rettet mod viden og færdigheder og aktiviteter i uddannelsesinstitutioner, hvilket derfor ikke er relevant her.

Når der er derimod er tale om forsvar, drejer det sig om en psykisk mekanisme, der udløses for at; "[...] beskytte individet mod læring, der af en eller anden grund kan være truende, begrænsende eller på anden måde belastende for fastholdelsen af den mentale balance."; som Illeris formulerer det.⁵⁵ Dette forsvar kan medføre en afvisning af de oplevede impulser fra omverdenen; man lader dem simpelthen ikke trænge ind. Sker dette mange gange omkring samme impuls eller er det noget meget vigtigt for det enkelte individ, kan det udløse en *blokering*, dvs. det sker helt automatisk, eller i yderste konsekvens en *fobi*, der medfører angst. Men et forsvar kan også udmønte sig i en *fordrejning*, hvor man i en situation der i udgangspunktet ville skulle udløse en akkomodation, i stedet afstedkommer en fordrejet assimilation. Dette kan ske, hvis impulser eller situationer er uforenelige med ens udviklede forståelse, og derved undgår man altså en psykisk krævende akkomodationsproces. I denne kontekst, kunne det være fordomme over for bestemte personer, aktiviteter eller en forståelse af sig selv som værende f.eks. dårlig til sport eller andet, hvilket betyder at man ser en aktivitet som helt uforenelig med ens identitet. En overvindelse af et forsvar er central i forhold til læring, men kan kræve en høj grad af tryghed og motivation, fordi det for det enkelte individ ofte drejer sig om opretholdelsen af et selvverd og som nævnt identiteten.⁵⁶

7.3. Identitet

Som det fremgår af indledningen er fokus i min problemstilling rettet mod de unges identitetsudvikling snarere end udvikling af specifikke (faglige) færdigheder. Med det socialkonstruktivistiske perspektiv, der her bliver lagt for dagen, vil det ikke være muligt at komme uden om at se på de ydre rammer det senmoderne samfund skaber i forhold til de

⁵⁴ Illeris:2013:49

⁵⁵ Illeris:2013:167

⁵⁶ Ibid

unges identitetsudvikling, og derfor vil jeg her i forlængelse af gennemgangen af identitetsbegrebet inddrage disse rammer og deres betydning.

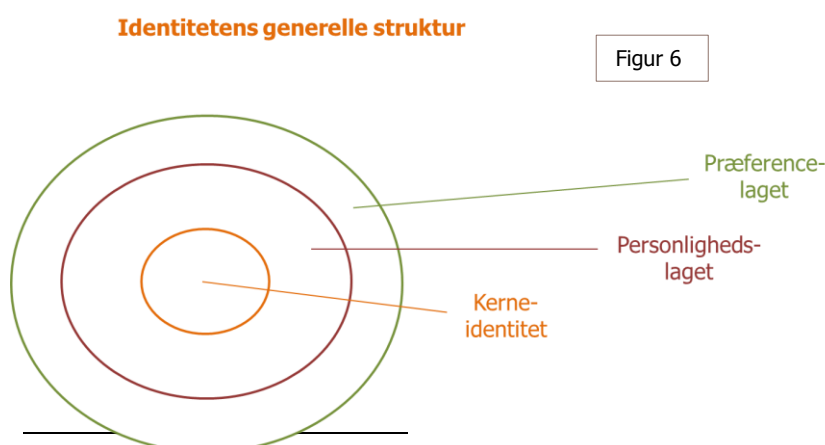
7.3.1. En klassisk identitetsforståelse

Med læring set ud fra en helhedstænkning, er det relevant at vælge Erikson som udgangspunkt for en forståelse af identitetsbegrebet, fordi han netop i lighed med dette, ser identitet som noget, der dannes i en sammenhængende biologisk, psykologisk og social proces, som foregår konstant og som aldrig hører op, og som har transformativ karakter. Således ses identiteten altså (også) som en konstruktion, som udvikles og opbygges af den enkelte, og med Illeris' ord, er den essensen af den samlede læring; og identiteten omfatter begreber relaterende til de tre dimensioner, kognition, emotion og det sociale, hvilket kan forstås som identitetens *ydre* struktur.⁵⁷ Individet er på samme tid et biologisk liv, men således også et socialt og samfundsmæssigt væsen,⁵⁸ og i dannelsen af identiteten bliver derfor både det individuelt sammenhængende livsforløb og oplevelsen af at have en bestemt position i det sociale fællesskab af betydning, og vil altid være til stede og samvirkende.⁵⁹ Denne sidste side af identiteten udnævnte Erikson til at være *gruppeidentitet*, og;

"[...] til den hørte ikke bare det, at: man føler sig forbundet til en gruppe, men også det, at man står for noget bestemt, som anses for værdifuldt i gruppen."

⁶⁰

Der er således en moralsk side af identiteten, som omhandler, hvad den enkelte står for, dvs. de forpligtelser og identifikationer man som individ føler man sig forbundet til og som udgør en betydningshorisont for, hvorledes man skal handle i den enkelte situation, hvad er værdifuldt for en⁶¹, og således ser man altså her en tråd op til Løgstrups etiske fordring.



Illeris har lavet et teoretisk bud på, hvorledes identitetens *indre* struktur med en kerneidentitet i midten kan se ud, hvilket han illustrerer som vist i modellen i figur 6.⁶² Denne kerneidentitet skal dog ikke forstås ontologisk i en "traditionel" forstand, for dette vil ikke være foreneligt

⁵⁷ Illeris:2013/2

⁵⁸ Ibid

⁵⁹ Ibid

⁶⁰ Tønnesvang:2009:113

⁶¹ Ibid

⁶² Illeris:2013/2:110

med den konstruktivistiske tankegang, og der er jo hele tiden mulighed for udvikling af denne. Den skal i stedet forstås som nogle generaliserende spor, der er skabt gennem alle de erfaringer, individet har fået siden fødslen. Et er en sådan kerne-identitet, der drejer sig om at opleve sig selv som værende et bestemt selvstændigt individ i forskellige situationer og kontekster, og selvom man indtager forskellige roller. Den har således til opgave at fastholde kontinuiteten, og der vil derfor også oftest være tale om at ændringer i et individs identitet sker gradvist.⁶³

De næste lag uden på kerneidentiteten, henholdsvis det personlige lag, som handler om, hvordan individet gerne vil være og fremstå over for andre, og præferencelaget, der handler om selvforståelse og holdninger i forskellige kontekster, er, jo længere ude de ligger, stadig mere påvirkeligt i samspillet med omverdenen, hvor den inderste kerneidentitet altså således er den mest stabile.⁶⁴

Ud fra den kulturhistorie skole, understreges også det sociale fællesskabs betydning i forhold til læring og udvikling; Vygotskij mente, at der i en sådan proces først må foregå noget interpsykisk, dvs. samtale, samspil, sam-aktivitet e. lign. mellem mennesker, før den interpsykiske og højere mentale funktion, i form af evnen til at tænke og udtrykke tanker sprogligt, aktiveres.⁶⁵

I dannelsen og udviklingen af identiteten vil det for individet således være spørgsmål som de følgende, der forsøges at finde svar på;

- Hvordan oplever jeg mig selv?
- Hvem vil jeg gerne blive?
- Hvordan oplever jeg, at blive oplevet af de andre?⁶⁶

Herunder kan man således finde fællestræk fra Maslows behovspyramide, bl.a. oplevelsen af at kunne se sig selv i en bestemt position i sociale fællesskaber, og behovet for at skabe en forståelse af, hvad man selv kan, og hvad man står for.

Når Illeris som nævnt i indledningen underforstår, at den gængse forståelse af identitetsudviklingen er specielt centreret omkring ungdommen, er det ligeledes med udgangspunkt i Erikson, som må anses som forgangsmanden for den "klassiske" forståelse af identitetsbegrebet. Erikson beskriver mere generelt bestemmende otte stadier i et menneskes liv. Ved overgangene mellem stadierne befinder individet sig i kriser, som ikke skal forstås negativt, men derimod som et vendepunkt, fordi løsning af krisen fører videre til et nyt udviklingsstadium. Selvom han mener, at dannelsen har trådt helt tilbage til

⁶³ Illeris taler også om, at der findes en tværgående struktur, der omfatter forskellige del-identiteter. Jeg vil ikke her gå nærmere ind i disse, da de blandt andet omhandler områder, som ikke her er relevant. Jeg vil her nøjes med overordnet at anvende forståelsen af, at et individ har flere forskellige roller eller identiteter alt efter, hvilke kontekster eller fællesskaber vedkommende optræder i. Illeris:2013

⁶⁴ Ibid

⁶⁵ Bunzendahl:2009

⁶⁶ Illeris:2009

barndommen, krediterer han nemlig ungdommens *krise*, "identitetsopløsning", for en afgørende rolle i denne.⁶⁷ Her gennemløbes en mangfoldig udvikling. Samtidig har udviklingen i identitetsforståelsen taget en drejning fra en deterministisk tænkning⁶⁸ til en forståelse af, at det enkelte individ faktisk har en mulighed for at have indflydelse på sit eget liv, dog altså med en stærk prægning af konteksten og de læringsmuligheder der gives. Noget, der jo falder helt i tråd med Vygotskijs kulturhistoriske perspektiv. Det er dog samtidigt afgørende, hvorledes den enkelte forholder sig til disse muligheder, påpeger Erikson.⁶⁹ Så her spiller altså alle læringsdimensionerne en rolle.

7.3.2. Identiteten i det senmoderne samfund

Men selvom Erikson er et relevant udgangspunkt for identitetsforståelsen, må denne dog revideres i forhold til vor samtid, for de faste normer og værdier, som var gældende i samfundet, da han udfærdigede sin forståelse af identiteten, er faldet bort. Samfundet i dag kræver en stor fleksibilitet fra individerne, og at disse kan leve med og håndtere det at leve i en verden, hvor eksistensvilkårene er en *kognitiv dissonans*, som Illeris kalder det, dvs. en konstant forvirring, som efterhånden betragtes som en selvfølge.⁷⁰ Samtidig kan man i denne samfundsmæssige og med denne forståelse ikke længere betragte identitetsproblemstillingerne som overstået, når man er 23, som Erikson siger, men i stedet vil de i princippet fortsætte livet ud.⁷¹

7.3.2.1. Læringsbarrierer i det senmoderne samfund

Når Illeris beskæftiger sig med unges identitetsudvikling, vælger han da også bruge begrebet *selvorientering*, fordi det tydeligere illustrerer den måde, de unge hele tiden må vurdere og forholde sig til de mange valgmuligheder, de har, f.eks. i forhold til fritidsaktiviteter. Og med det senmoderne samfunds mange valg og impulser, individet bliver eksponeret for, stortrives forsvarsmekanismerne i forskellige former, når der skal sorteres mellem de mange indtryk og skabes eller opretholdes en sammenhængsforståelse og identitet. Det forsvar, som Illeris med reference til Thomas Leithäuser kalder for *hverdagsbevidstheden*, kan dog både være positivt og negativt; det beskytter mod for mange indtryk, der ellers ville resultere i et psykisk sammenbrud, men som på den anden side også kan blokere for muligheden for at udvikle sig, fordi vi lader nogle muligheder sidde fast i vores filtreringsnet. Endvidere drejer dette forsvar sig om at kunne opretholde en oplevelse af sig selv, at kunne styre sin egen tilværelse, hvilket kan afhjælpes ved at udvikle en stærkere identitet og sammenhængsforståelse, der kan hjælpe os med at håndtere de problemer, vi kommer ud for. Bliver indtrykkene dog for meget for individet, kan det endnu stærkere *identitetsforsvar* blive mobiliseret. Dette

⁶⁷ Erikson:1997

⁶⁸ Med udgangspunkt i Freud – Illeris:2013

⁶⁹ Illeris et al:2002

⁷⁰ Ibid

⁷¹ Tønnesvang:2009

forsvar udvikles parallelt med identiteten og beskytter den, men vil således være stærkere, jo mere stabil identitet, man har udviklet med årene, og vil derfor oftest blive mobiliseret af voksne.

7.3.2.2. Kulturel frisættelse

For at beskrive den vestlige kultur nærmere, og de samfundsmæssige rammer, de (unge) individer må navigere inden for, kan man søge hjælp hos Thomas Ziehe⁷², der – som nævnt i indledningen - med begrebet det senmoderne samfund har forsøgt at beskrive en vestlig kultur præget af en *kulturel frisættelse*, hvor det enkelte individ – som også Erikson var inde på – må skabe sin egen identitet i stedet for at arve den. Rollemodeller er ikke længere nødvendigvis ens egne forældre eller nærmeste familie, og individets værdier og målsætninger bliver derfor skabt gennem en shoppen rundt blandt mange forskellige indtryk, f.eks. gennem medierne og dertil hørende reality stjerner mv.

Der er dog stadig en forventningsramme bestemt ud fra den enkeltes baggrund – og ikke mindst fra påvirkninger fra medier og reklamer, hvilket skaber en *ambivalens* hos den enkelte, og fordrer en forøgelse af selvrefleksion, når modernitetens mange muligheder tilbyder sig. Ungdommen er dog i Ziehes fremstilling; "*[...]individualistisk med sig selv som reference, og det politiske indhold i livsstilene er utilsigtet og åbent for mange tolkninger.*"⁷³ Men overordnet er der altså en ramme for, hvad samfundet forventer af den enkelte, bliver det også påpeget af Illeris et al; med begrebet *ansvar for egen læring* lægges der f.eks. op til, at man selv skal (kunne) sammensætte og vælge sin "retning", men i bund og grund; "*[...]Jer det underliggende budskab at de unge skal lære selv at tage ansvaret for at lære det som andre har bestemt.*"⁷⁴ Dette står således i skærende kontrast til det faktum, at de unge fra de var helt små både direkte og indirekte har fået fortalt, at de skal vælge lige det, de selv har allermost lyst til. Samtidig har de førnævnte manglende fælles værdier og normer og de nærmest uendelige valgmuligheder og tilbud og den hastige forandring, samfundet er præget af, medført et enormt pres i forhold til det at vælge – og vælge rigtigt.⁷⁵

Grundtrækkene i læringen i ungdommen er hos individet således dels en voksende trang til selvstændighed, men også et stadig større behov for at opnå en sammenhængende forståelse af, hvordan vedkommende selv og omverdenen fungerer, og hvorfor det er sådan, og denne forståelse må nødvendigvis tage udgangspunkt i den førnævnte kerneidentitet.

⁷² Ziehe:2007

⁷³ Ibid:14

⁷⁴ Illeris et al:2002:43

⁷⁵ ibid

7.3.2.3. Mestringsstrategier

Når det enkelte menneske skal mestre disse ovennævnte udfordringer anvendes der – ifølge Ziehe - flere forskellige strategier⁷⁶;

- *Subjektivering* – længsel efter nærhed og psykisk intimitet
- *Ontologisering* – længsel efter en overordnet mening og autoritet/sikkerhed
- *Æstetisering/potensering* – processen er i fokus i stedet for en slutttilstand, livsudfoldelsen foregår i højt tempo og det konkrete indhold er af mindre vigtighed. Verden er individets flytbare kulisse og man udskifter det kedelige med fart og spænding.

Trods – eller måske netop på grund af dette – høje tempo og de mange valgmuligheder, bliver der altså søgt imod en større strukturering og – siger Ziehe også – de tiltrækkes af fællesskaber og sociale netværk. De behøver ikke gøre oprør mod traditionerne, for det har de tidligere generationer nemlig allerede gjort⁷⁷.

Ser man på disse strategier i forhold til Maslows pyramide, vil subjektiveringsstrategien rette sig mod niveauet med de sociale behov. Og når det drejer sig om tryghed, kan dette egentlig være placeret både på dette samme niveau eller på det nederste alt efter, hvad man lægger i begrebet. Tryghed i forhold til ren "overlevelse", altså fysiologisk, kan man tolke som værende af en lidt anden karakter end tidligere og anderledes i forhold til f.eks. lande uden demokrati, socialt sikkerhedsnet og med en meget lavere levestandard end vores. Ser vi, som jeg også nævner det i metodeafsnittet, bort fra de familiære betingelser for den enkelte unge, kan disse behov i vor samtid og vestlige verden for (børn og) unge tolkes som primært værende knyttet til tryghed som noget bekendt. At man trods vores omskiftelige senmoderne samfund, uden faste normer og værdier som tidligere, på visse punkter har behov for at finde tryghed i, at noget er, "som det plejer at være". At der trods alt er nogle faste og kendte rammer, strukturer og rutiner, det være sig i hvilken som helst af de arenaer, man bevæger sig på. Men samtidig også, at man trods alt i den enkelte situation eller kontekst er tryk nok til at turde slippe det bekendte og etablerede; og det er en nødvendighed, når der er tale om akkomodativ læring, påpeger Illeris.⁷⁸ I denne optik vil tryghedsbegrebet flytte sig op på det sociale niveau og da man med disse overvejelser til en vis grad kan sammenstille dette begreb med det at skabe mening, vil ontologiseringsstrategien kunne knytte sig til dette og dermed ligeledes til de sociale behovs niveau.

Det skal dog samtidigt tilføjes, at trygheden ud over altså at kunne være knyttet til det sociale behov, næsten kan tangere til alligevel at være aktuelt i forhold til de fysiologiske behov i vor samtid, som således også var Maslows tanke. Den stadig større udbredelse af

⁷⁶ Ziehe:2007:16-17

⁷⁷ Schmidt Mikkelsen:2010

⁷⁸ Illeris:2013:57

mobning i skolen og ikke mindst på de sociale medier, har efterhånden nået et så voldsomt niveau, at selv trusler på livet, om der så egentlig er "hold i dem" eller ej, iblandt er en del af mobningen. Dette ses bl.a. med den seneste og meget højaktuelle sag om pigen Rikke, der har fået den tvivlsomme ære af at have sin egen hadeside på Instagram med diverse trusler.⁷⁹ Når mobningen når sådanne niveauer, kan den faktisk blive en trussel for opretholdelsen af organismen, hvilket ikke mindst illustreres med de tilfælde, hvor unge – og sågar børn – har begået selvmord som følge af meget omfangsrig og grov mobning.⁸⁰

Som modstykke til den karrusel-nydelsestur, som de unges liv skildres som, må videnssamfundet nødvendigvis opjustere skolegangen. I Ziehes fortolkning mener han den længere skolegang, men i denne kontekst er det altså længere skoledage, den nye skolereform har ført med sig. Forklaringen er bl.a. at mere bevægelse skal på skoleskemaet, og de bagvedliggende faktorer kan udspringe af den måde hverdagen ser ud for de unge, hvor andre ting som f.eks. computerspil kan have en højere prioritering end f.eks. fysisk aktivitet og som betyder, at man fra samfundets side (og dermed skolen), lægger nogle rammer ned for at fremme mere bevægelse. Dette kan således igen være med til at bidrage til en følelse af, at et frit valg begrænses.

7.3.2.4. Den gode anderledeshed

Når Ziehe som nævnt i indledningen beskæftiger sig med, hvordan skolen ikke formår at fange de unge, så bruger han i den forbindelse et begreb (*god*) *anderledeshed*⁸¹ Det er jo ikke folkeskolen, der her er i mit søgelys, men jeg mener i stedet at kunne bruge hans overvejelser til at forstå betydningen af at deltage i forskellige fællesskaber uden for skolen.

Han mener, at en *decentralisering* på forskellige *verdensniveauer* kan bidrage til *anderledeshed* og dermed i sidste ende til at understøtte og fremme læring og udvikling. Ziehe mener bl.a., at det er vigtigt, at man i den *subjektive verden* kan være decentraliseret fra sig selv, dvs. at man lærer, at det kan være en nydelse ikke at være i den samme identitet hele tiden, for ikke at blive fastlåst i denne.⁸² Endvidere er det vigtigt, at de unge bliver eksponeret for mangfoldigheden, om man så må sige; de skal ikke udelukkende selv vælge, hvilke andre mennesker de omgås med, men være tvundet til at konfronteres med andre, der adskiller sig fra dem selv.⁸³ Og jo flere arenaer og fællesskaber, jo større mulighed for dels at skabe og udfolde forskellige identiteter, at blive "udsat" for situationer – strukturering af aktiviteter – hvor den enkelte ikke hele tiden

⁷⁹ TV2-nyhederne.dk

⁸⁰ Videnskab.dk

⁸¹ Ziehe:2007:65-80

⁸² Med reference til Illeris, at individet må være fleksibelt. De unge, Ziehe refererer til i hans arbejde, havde netop en stabil indre sammenhæng, dvs. som Illeris siger, en vis kerne-identitet. (Derimod var de kendetegnende ved en manglende jeg-stabilitet.) Illeris et al:2002

⁸³ Ibid

oplever at være i centrum, samt at møde flere og forskellige individer, hvormed man kan udveksle og blive konfronteret med divergerende perspektiver.⁸⁴ Og som tidligere nævnt, var også Vygotskij for en sådan mangfoldighed, der kunne bidrage til udvikling af flere og varierende motiver. Ser man på det med læringsteoretiske briller, er der tale om manglende konflikter, ubalancer hos individet, hvilket betyder, at der mangler grobund for akkomodativ læring, og dermed nedsættes altså mulighederne for udvikling af selvrefleksionsevnen og kritisk tænkning.

7.3.2.5. Identitetsslukning

Vælger de unge disse muligheder fra, og bliver deres berøringsflade dermed primært begrænset til familie, venner og klassekammerater, er der en risiko for, at den gode anderledeshed ikke bliver effektueret, og dette kan i sidste ende betyde en *identitetsslukning*. Dette er et begreb, der oprindeligt stammer fra Erikson, som lagde i betydningen, at man holder op med at være åben og modtagelig. Ziehe mener, at der stadig i det senmoderne samfund er mulighed for dette, dog skal det nu forstås således, at de unge; "*identificerer sig med en fast idé om hvordan de skal være*",⁸⁵ og derfor kun vælger det til, der retter sig mod den pågældende identitet eller kun beskæftiger sig med noget, indtil denne synes opnået. Denne *egenverder*⁸⁶ er således en barriere for ny viden og dermed udvikling. Her er der altså tale om en mobilisering af det førnævnte identitetsforsvar.

Endvidere vil det blive individer, der ikke opnår egenskaber som solidaritet, samarbejdsevner og tolerance, fordi de bliver for fokuserede på dem selv og i stedet bliver konkurrencefikserede. De vil mangle bl.a. den civiliserethed, som Ziehe taler om er så vigtig, når vi skal omgås hinanden.

Dermed bliver det således en "ond cirkel"; deltager man ikke bredt i fællesskaber, vil man ikke have de samme muligheder for at udvikle refleksion og de (øvrige?) sociale kompetencer, der skal til for at være en del af fællesskaber, og som man bl.a. bruger til at anerkende andre.⁸⁷

7.4. Unges handlingsmuligheder i det senmoderne samfund

Læring bliver tillagt en stadig mere samfundsmæssig betydning og er ikke, som længere tilbage i historien primært en del af hverdagslivet; man blev oplært hjemme i familien igennem det daglige arbejde, og der blev ikke skelnet mellem arbejdsliv og fritid, som vi kender det i vor tid. Nu er en stor del af de unges tid afsat til at deltage i institutionelt

⁸⁴ ibid

⁸⁵ Ibid:74

⁸⁶ En mental verden, hvor de definerer sig selv ud fra, hvad de betragter som værende vigtig, attraktiv, rart, interessant – primært orienteret mod populærkulturen. Schmidt Mikkelsen:2010

⁸⁷ Hvilket jeg som tidligere nævnt vil komme ind på senere med hjælp fra af Axel Honneth

organiserede aktiviteter rettet mod læring, fordi læring i vores *videnssamfund*⁸⁸ er blevet et centralt parameter for den økonomiske vækst og den globale konkurrence, og derfor må vores samfund kunne hævde sig læringsmæssigt, og individerne lære gennem hele livet. Dette har også betydet et stort fokus på hverdagslivet, dvs. den tid, hvor - i forhold til denne kontekst - de unge ikke er i skole, og forældrene bliver tilskyndet til at stimulere deres læring. Fritids- og foreningsliv bliver ligeledes analyseret for at styre læringen i disse aktiviteter.⁸⁹

7.4.1. Læringsformer

Dette understreges også hos Peter Alheit⁹⁰, som i forlængelse af samfundets stigende krav om livslang læring har defineret nye forståelser af ordet læring, således at der, som han siger;

*"[...]er mulighed[en] for at integrere disse former for læring på en måde, så der opstår en synergi – det er meningen, at læring ikke kun systematisk udvides til at dække hele livsforløbet, men også udfylder bredden i tilværelsen [...], dvs. at der skal skabes læringsmiljøer, hvori de forskellige typer af læring kan supplere hinanden på en organisk måde."*⁹¹

Her er således tale om læring inden for forskellige kontekster, og som dels udfylder hele livsforløbet, men også *bredden* i tilværelsen, og hvor de forskellige læringstyper som i Piagets forståelse, vil kunne udfolde sig. Disse læringsformer er som følger⁹²:

- *Formel* læring (i forbindelse med anerkendt uddannelse)
- *Ikke-formel* læring (f.eks. supplement til ovenstående, kurser på arbejde, i ungdomsklubber mv.)
- *Uformel* læring (optræder som en naturlig del af hverdagslivet.) I modsætning til de to øvrige former, sker der ikke nødvendigvis bevidst læring. I det tilfælde opfattes det: *"[...]derfor sandsynligvis ikke af den enkelte som noget, der bidrager til hans eller hendes viden og færdigheder."*⁹³

Med denne kontekst bliver spørgsmålet om de unges prioritering af aktiviteter i fritiden og bevæggrundene bag, dermed et spørgsmål, om der med disse prioriteringer bliver skabt mulighed for ikke-formel eller uformel læring – eller evt. begge dele.

⁸⁸ Dette er endnu et af de begreber, der bliver hæftet på vor samtid, sammen med bl.a. som anvendt det senmoderne samfund, men også informationssamfundet. Dette begreb drejer sig dog mere konkret om, at vores samfund har taget en drejning fra produktions- til videnssamfund, og det således er det, der er fokus på, ikke mindst i uddannelserne. Illeris:2013:33

⁸⁹ Ibid

⁹⁰ Alheit:2012

⁹¹ Ibid:215-216

⁹² Ibid

⁹³ Ibid

Samtidig må man have en forståelse for, hvilke forudsætninger unge i det senmoderne samfund har i forhold til at vælge til og fra i deres eget liv. Her kan man finde hjælp i handlingsteorien, som netop har fokus både på de forudsætninger som samfundet skaber for den enkelte, men også de, man som individ skaber for sig selv. Dermed bliver søgelyset rettet mod menneskets handlinger, som dette citat fra Sven Mørch understreger; "[...]mennesket handler intentionelt eller hensigtsmæssigt med betingelserne i deres liv – og de nævnte forudsætninger optræder som betingelser for disse individets handlinger."⁹⁴ Handlingsteorien falder som det fremgår godt i tråd med den forståelse af identiteten, som er blevet præsenteret ovenfor, fordi den udover at inddrage de individuelle forudsætninger, også i høj grad medtager de samfundsmæssige og sociale.

7.4.2. Mulighedsrummet



Figur 7

Det *mulighedsrum*, der skabes mellem forudsætninger og handlinger kan illustreres med den viste model i figur 7.⁹⁵ I denne kontekst kan man forstå de unges valg således, at der med de stadig længere skoledage og senest altså i forbindelse med

skolereformen er skabt nogle betingelser for de unge – et mulighedsrum - som politisk er indført med intensionen om faktisk at give større muligheder - bl.a. i form af mere bevægelse, (men stadig inden for den institutionelle ramme) men som i forhold til fritidsaktiviteterne må betragtes som en begrænsning, da noget af deres fritid bliver inddraget, om end intensionen bl.a. har været, at de så som udgangspunkt til gengæld ikke skulle have lektier for hjemme.⁹⁶ Der skabes således – ifølge handlingsteorien - en *modsætning*; man vil gerne give de unge flere muligheder for bl.a. bevægelse, men hvor man (i forhåbentlig de fleste tilfælde) altså styrker adgangen til bevægelse i skolen, indsnævrer man så samtidig rammerne for dette, fordi man begrænser deres fritid.

Når de unge til- eller fravælger bestemte aktiviteter, skaber de nogle betingelser for sig selv, som giver dem bestemte handleforudsætninger. I disse valg, anvender de de forudsætninger eller styrker, de er i besiddelse af, bl.a. at de tør tage et bestemt valg, og måske gå imod de forventninger der ligger hos f.eks. Men dette valg er igen socialt funderet, fordi det enkelte individ uvægerligt vil være påvirket af kulturen, det være sig både de nævnte personer m.fl., som vedkommende omgås med til dagligt, men også som nævnt hos Illeris f.eks. reklame- og medieverdenen, og, ikke at forglemme, i vor samtid - de sociale medier. De unges handlingsformer er; "[...]jo i stort omfang kammeratbestemt,

⁹⁴ Mørch:1996:

⁹⁵ Mørch:1996:8

⁹⁶ At det er blevet effektueret overalt, kan jeg dog afkræfte; i min pap-datter klasse har det ikke betydet den store forskel i mængden af lektier

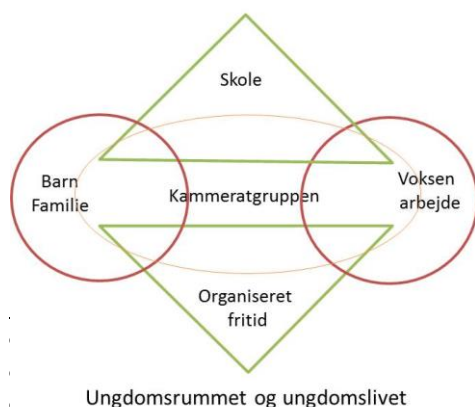
men alligevel samfundsmæssigt formet.”⁹⁷ Således vil der være en tendens til at handle på ensartede måder, ikke mindst fordi et individs handling vil smitte af på andres betingelser.

7.4.3. De ydre påvirkninger

Handlingsformerne tager udgangspunkt i den førnævnte hverdagsbevidsthed, og Leithäuser, hvorfra udtrykket som nævnt stammer, slår da også på, at dette forsvar kan blive udløst, når de unge bliver afkrævet et ansvar for at organisere deres egen tid allerede fra 12-14 års alderen. De unges *hverdagsliv*, som er hans begreb for al tid ud over det produktive eller institutionelle, er altså underlagt en forvaltning, der bunder i samfundets strategiske økonomisering, og de dertil medfølgende køber-sælger forhold, der trænger ind i de mellem menneskelige forhold. Der vil således som tidligere nævnt hos de unge være en oplevelse af, at den del af deres liv, de selv kan råde over⁹⁸, bliver forsøgt forvaltet af voksne.⁹⁹

Ifølge Illeris kan dette dog også mere enkelt skyldes, at der i de organiserede aktiviteter bliver sat krav og rammer omkring deltagelsen, hvilket for nogle og i visse tilfælde altså kan opleves som endnu en indskrænkning af egne valg.¹⁰⁰ Man kan da også se, at fitnesscentre o. lign. er steget voldsomt i popularitet og popper op overalt i bybilledet; her har man muligheden for at komme og gå som man vil, samt at vælge lige, hvilken aktivitet man har lyst til – noget man altså, som det fremgår af indledningen, mærker i de mere organiserede aktiviteter, der altså allerede inden årtusindeskiftet begyndte at slås med en faldende deltagelse fra de unge.¹⁰¹ I det intensive arbejde, der i ungdommens livsfase ligger i at opbygge individualiserede *gør-det-selv-identiteter*¹⁰², hvor intet er overladt til tilfældighederne og hvor den enkelte må kunne identificere sig med en sag eller aktivitet, før der udvises engagement, levnes der ikke megen plads til faste og uflexible værdigrundlag – som man finder i mange af de mere traditionelle organiserede aktiviteter som f.eks. spejder, sport mv.¹⁰³

Figur 8



7.4.4. Ungdomsrummet

Mørch slår i denne forbindelse også på, at det er skolen nu om dage, der ikke giver klare retningslinjer for konstruktion af ungdom; den adskiller netop ikke i børn og unge, bl.a. fordi der ikke længere er en inddeling,

et skrevet i citationstegn. Ibid:10

¹⁰⁰ Illeris et al:2009

¹⁰¹ Ibid

¹⁰² Ibid

¹⁰³ Ibid

som f.eks. tidligere med mellemskolen, men også fordi der ikke længere skelnes mellem de sociale klasser; alle har i princip samme muligheder, og en meget stor del af unge tager nu en ungdomsuddannelse.¹⁰⁴ Når dette bliver interessant i denne sammenhæng, er det netop fordi det, som han bemærker,

*"[M]ed dette perspektiv bliver [...] tydeligt, at når ungdom ikke længere defineres eller konstrueres umiddelbart institutionelt, så stilles der i stedet krav om, at unge etablerer ungdom i deres egne aktiviteter og i de sociale relationer."*¹⁰⁵

Og med en sådan social konstruktion af ungdom, ligger der således krav og forventninger til unge om en mestring af denne deres ungdom, der må omsættes til egne handlingsmuligheder.¹⁰⁶ Dette må altså ske uden for de institutionelle rammer, og i vor samtid består dette meget omfattende *ungdomsrum* af forskellige kontekster, herunder ikke mindst den senest udviklede eller tilkomne; *ungdomsgruppe*, som Mørck definerer som den uformelle og "selvskabte" sociale sammenhæng, hvor de udvikler social orientering og selvopfattelse, men vigtigt at bemærke; ungdomsgruppen reproducerer og forstærker de betingelser, de unge i øvrigt gives, dvs. de svage er sammen, og de stærke er sammen.¹⁰⁷

Når der i vor tid er blevet plads til *ungdomsgruppen*, er det fordi ikke mindst forældrene har anerkendt de unges ret til at være sig selv og til at foretage sig ting sammen:

*"Ungdomsgruppen er de unges svar på større individuelle frihedsgrader, der gør det muligt at udvikle fælles kulturelle eller handlingsmæssige måder at tackle ungdommens problemer og udfordringer på."*¹⁰⁸

Denne kontekst er altså – i modsætning til væsentlige dele af det øvrige ungdomsliv – ikke præget af at være etableret gennem konstruktion af voksne, men er derimod et ungdomsrum for "ligeværdige relationer", som Mørck betegner det.¹⁰⁹

7.5. Anerkendelse

At man (også som ung) har behov for relationer, hvor man bliver anerkendt som ligeværdig er ifølge Axel Honneth i allerhøjeste grad noget, der hænger sammen med identitetsudviklingen. Honneth beskæftiger sig netop med individet i det senmoderne

¹⁰⁴ Sven Mørck siger, at det drejer sig om ca. halvdelen. Dette tal er siden da steget voldsomt og ligger nu på over 90 %, når alle former for ungdomsuddannelse medregnes, og regeringens mål er da også 95 %. Mørck specificerer dog ikke ud, hvilke han medregner, og en sammenligning af de to beregninger må derfor tages med forbehold. Mørck:1996 og UVM:2014

¹⁰⁵ Ibid:22

¹⁰⁶ Ibid

¹⁰⁷ Mørck:1996:25

¹⁰⁸ Ibid:23

¹⁰⁹ Citationstegnene er sat af Mørck. Han uddyber ikke nærmere, hvad han mener med dette, men jeg tolker det, som at selvom han tænker begrebet som ung-ung relation i modsætning til voksen-ung ditto, behøver der ikke nødvendigvis på andre punkter vil være (en oplevelse af) en ligeværdig relation.

samfund, og han er faktisk overbevist om, at identiteten ligefrem er afhængig af, om individet oplever at bliver anerkendt af omverdenen.¹¹⁰ Og anerkendelse er da også et behov, der er at finde på Maslows pyramide.

Med den kritiske teori, som Honneth repræsenterer, lægger han op til, at når man skal undersøge det menneskelige selv, må man tage udgangspunkt i den sociale virkelighed, som den faktisk erfares af sociale aktører – som f.eks. de unge, det her drejer sig om – og så ud fra den pågældende kontekst se på deres mulighed eller umulighed for at have et frit og vellykket menneskeliv, samt kritisere det, der påvirker kvaliteten af deres liv negativt. Man må således uvægerligt lede efter og undersøge de enkelte dele af de *socialle patologier*, som slår igennem når individet mangler anerkendelse, og som således; "[...]nok erfares individuelt, men skabes kollektivt af de måder, vi er sammen på – eller netop ikke er sammen på."¹¹¹

Social patologi kan bl.a. vise sig som ensomhed, stress og meningsløshed, og disse lidelser skyldes ikke mindst den førnævnte dialektik mellem frihed og tvang, det vestlige samfund er præget af¹¹². Paradoksalt nok har vi utallige handle- og livstilsmuligheder, men den rationelle kontrol vi har, har udløst en livsform præget af teknificering og kapitalisme, som kræver disciplin og bestemte mentale indstillinger, og således bliver den stadig større frihed til stadig nye tvangsforhold. Man kan dermed sige, at hvor normer og værdier som både Ziehe og Illeris har været inde på, betragtes som mere eller mindre opløst i det senmoderne samfund, er der alligevel en norm, der stortrives; nemlig normen om individualisering. Den stadig stigende mulighed for dette gør, at det enkelte individ betragter sin identitet som "[...]et eksperiment eller potentiale, der skal udvikles og realiseres aktivt og individuelt"¹¹³, og idealet om, at ens liv er spild, hvis man lever man konformt, kan således være et tungt åg at bære for det enkelte individ. Det, der var en frihed, er dermed blevet til et krav, og en

"[...]frihed der ikke er en frihed til noget bestemt, dvs. som ikke bestemmes gennem meningsfulde forpligtelser og relationer til andre, bliver tom, deprimerende og netop "ubestemt".¹¹⁴

Honneth averterer for, at individet skal motiveres til at engagere sig i sociale praksisser, der muliggør *kommunikativ frihed*, som han kalder det. Begrebet har, ligesom hans øvrige teori, sine rødder hos den tyske filosof Hegel, og skal forstås som en *væren sig selv hos den anden*, hvilket således falder godt i tråd med både Illeris' forståelse af identitet og Maslows sociale behov. I venskabs- og kærlighedsrelationer vil den enkelte kunne opleve

¹¹⁰ Honneth bruger dog begrebet *selvet*

¹¹¹ Jakobsen:2011:218

¹¹² Men der er også mulighed for, at en sådan "tilstand" netop kan være springbræt for den førnævnte transformative læring. Man hører ofte om mennesker, der har f.eks. været gået ned med stress, og som derefter har ændret hele deres måde at leve på og kommer ud "på den anden side" som "et nyt menneske".

¹¹³ Ibid:220

¹¹⁴ Ibid:223

hengivenhed, forpligtelse, loyalitet og omsorgsfuldhed (som går begge veje), og frem for alt, ingen indskrænkning i friheden, men i stedet som en naturlig forlængelse heraf. Sådanne forpligtende relationer vil dermed betyde, at vi indholdsbestemmer selvet på *meningsfulde* måder; dette resulterer således ifølge Honneth i stedet i en (paradoksal) befrielse til pligten, fordi vi bliver befriet fra vores selvoptagethed.

7.5.1. Selvrelationernes tre sfærer

Honneth opererer med tre sfærer med hver sin anerkendelsesform, og hvor individet gennem deltagelse i disse gradvist kan opnå *selvrealisering*, som er Honneths udtryk for dannelse og udvikling af identiteten, fordi vedkommende sættes i stand til at leve sit liv frit, uhæmmet og godt. Sfærerne ¹¹⁵ er *den private*, som netop dækker over de ovenfor nævnte venskabs- og kærlighedsrelationer, og hvor man holder af og/eller elsker hinanden i kraft af ¹¹⁶ tre aspekter i den andens selv, nemlig;

- Følelser/behov
- Moralsk værdighed
- Personlige egenskaber og evner

Denne multiple anerkendelse af det andet individs selv bidrager til at grundlægge en *selvtillid*, som består i en følelse af at være værdig til at blive mødt og besvaret af andre, og en tillid til at relationen vil bestå. Her er det altså relationerne, de nære, og de, der er blevet bygget op over tid, som Leontjev også fremhævede, at der er i fokus.

I den *retslige sfære* gælder det retten til at have rettigheder på lige fod med andre. Men man må samtidig kunne reflektere moralsk over sine handlinger og udføre de ud fra de gældende regler og love, selvom det faktisk går imod det, man har lyst til. Dermed drejer det sig altså her om at få opbygget en respekt for sig selv, gennem at have fortjent andres respekt. Ziehe slår dog på, at netop det at handle imod egen lyst kan være en stor udfordring for samtidens unge, fordi den *primære narcissisme*, som i denne kontekst skal forstås som en del af den psykiske udvikling, hvor et barn lærer at finde en balance mellem sine følelser og driftsønsker og de ydre krav, ikke reelt bliver overvundet på grund samfundsudviklingens påvirkning på forældrenes autoritet, som falder, og manglen på reelle fællesskaber i familien. Han taler om en ny *socialisationstype*, hvor; "[...] modsætningen mellem lystprincip og realitetsprincip erstattes af en modsætning mellem en narcissistisk almagtsfordring og realitetsprincippet."¹¹⁷

Endelig er den *solidariske sfære* rammen for muligheden for at opnå at få dækket behovet for social værdsættelse, dvs., at selvets "særegenhed", de specifikke evner og egenskaber, hvormed individet bidrager til et bestemt samfundsfællesskab bliver anerkendt. Dette bidrager til *selvværdssættelse* - at forholde sig positivt til sine konkrete

¹¹⁵ Eller *selvrelationerne*

¹¹⁶ I modsætning til *på trods af*

¹¹⁷ Christensen % Rasmussen:2011:171

egenskaber og muligheder. Med denne sfære taler Honneth om samfundet som det, der værdsætter individets særegenskaber og evner. Jeg vælger dog her også at inkludere f.eks. de fællesskaber, man kan opnå i foreninger o. lign. i denne sfære, for som det bliver sagt i en kritik af Honneth af Jonas Jacobsen, og hvor han undrer sig over, hvem "samfundet" er; "[det er] vel tænkeligt, at man med succes kan udvikle og dyrke selvets særegenhed i mindre grupper og fællesskaber [...]".¹¹⁸

Hermed kunne man se Honneth som modstridende med Ziehe, fordi han opfordrer til forpligtende relationer, hvor Ziehe understreger vigtigheden af også at blive udfordret i sine holdninger og forståelser for at udvikle sig gennem at begå sig i mangfoldige og dermed også mere for individet ukendte kredse. Men med Honneths anerkendelse af både den private, den retslige og den solidariske sfære som mulige udviklingsarenaer, kan man med udgangspunkt i Maslows behovspyramide se den private sfære (og den retslige) som en mere snæver ramme, der bidrager med bl.a. tryghed, fordi der er kendte og faste rammer og retningslinjer, og hvor man i den solidariske sfære har muligheden for opbygning af en stabil selvagtelse og selv værdsættelse, som er nødvendig for at søge den yderligere vækst og den mulighed for frihed og selvsikkerhed i forhold til verden, som selvrealiseringsbehovet (i Maslows forståelse) bl.a. dækker over, og som kan opnås, når man bevæger sig uden for sine vante kredse og rammer, og lader sig udfordre. Ligheden ligger samtidig i, at Honneth – ligesom Maslow (til dels) – har en fast rækkefølge; de enkelte sfærer må ifølge Honneth nemlig også dækkes "nedefra og op", før det næste "niveau" af selvrealisering kan ske.¹¹⁹

7.6. Fællesskabet og narrativiteten

Som det altså fremstår hos Honneth, rækker det ikke med et hvilket som helst medieret samspil med omverdenen, når der er tale om læring og dannelsen af identiteten. De, i dette tilfælde, unges behov for socialt samvær indbefatter anerkendelse, som altså kun kan opnås, når de er sammen med andre, og føler sig som en del af *fællesskaber*, hvilket også bliver fremhævet hos Tom Ritchie med følgende; "*Ved at møde den anden med anerkendelse, er vi således med til at fremme udvikling af selvværd og identitet hos den anden*".¹²⁰ Og at være en del af et fællesskab kan altså forstås som både det store samfundsmæssige og mindre fællesskab på de forskellige arenaer i ungdomsrummet. Ud fra den tidligere nævnte sondring fra Tom Ritchie, kan der således være tale om både interaktion og relation i forhold til forståelsen af at være en del af et fællesskab¹²¹, men i begge dele kræver det en eller anden form eller grad af anerkendelse af individet, før denne følelse opstår.

¹¹⁸ Jacobsen:2011:240-241

¹¹⁹ Ibid, Nørgaard:2005, Honneth:2006

¹²⁰ Ritchie:2007:282

¹²¹

Og skal man tro Jerome Bruner, så vil den kommunikation, der foregår i sådanne *læringsfællesskaber*, som han kalder det, udvikle det normative grundlag i disse; kommunikationen skaber ny erfaring og ny viden opstår. Men stadig er det intersubjektive og interaktive "ligeværdigt", for det er deres forbundenhed, der er vigtigt – og her er det altså sproget, der fungerer som kit mellem disse; Som det blev understreget hos Illeris, så involverer skabelsen af identitet bl.a. oplevelsen af at have en position i fællesskabet af stor vigtighed, og hertil siger Bruner således, at "[D]et narrative er altid situeret i den konkrete verden, i det konkrete hverdagsliv." ¹²². Fortællingen er med til at flytte perspektivet på virkeligheden og understøtter, at vi mennesker kan forhandle og genforhandle mening og tilskrive mening til nye hændelser sammen med andre, når individet fortolker brud og afvigelser fra dets "normale" tilstand. En evne til sådan fortolkning og fortælling om menneskelig forskellighed er, ifølge Bruner, "[...]en af de mest magtfulde former for social stabilitet [...]". ¹²³ Dette falder fint i tråd med både Ziehe og Vygotskij, som jo fremhæver vigtigheden af en bred berøringsflade og dermed en mangfoldighed af indtryk i forhold til dannelsen af identiteten, hvilket der med Bruners teori også sættes en endda stor streg under vigtigheden af;

"I et fællesskab, som målt med eksistentiel alen varer evigt, kan det enkelte menneske finde sin rolle, læne sig tilbage, og lade fællesskabet - og de normer, det tilbyder for social væren - klare resten. I midlertidige fællesskaber er det enkelte menneske nødt til på andre måder at åbne sig op gennem kommunikation med andre for på den måde at få indflydelse på fællesskabets udvikling [...]. I midlertidige fællesskaber udvikler man kompetence og påtager sig ansvar." ¹²⁴,

hvilket dog altså fordrer, at man kan sætte sig selv ind i relationer til andre mennesker og det omgivende samfund. Man må i dette senmoderne samfund som også fremhævet hos bl.a. Illeris altså have en højtudviklet orienteringsevne – selvrefleksion - for at kunne navigere, når intensiteten er så høj, og der hele tiden skal træffes så mange valg. Bruner mener derfor, og her er han altså enig med Sven Mørck, at det er vigtigt, at man – ikke mindst i uddannelsessystemet - støtter op omkring velbegrundede, selvorganiserede aktiviteter, som sigter mod personlig og social læring. Også, siger han, mht. den fysiske planlægning ¹²⁵. Med beslutningen om at udvide skoletiden er der dog umiddelbart skabt snævrere rammer for muligheden for sådanne aktiviteter, hvilken kan være medvirkende til, at de unge forsøger selv at skabe mere plads til disse.

¹²² Dupont:2007:98

¹²³ Bruner:1999:71 Denne evne til at gøre sig narrativ forståelig, som Bruner kalder det, starter allerede i barndommen med at blive opbygget. Ibid. Jeg vil dog her koncentrere mig om at kigge frem i forhold til anvendelsen og udviklingen af denne, og ikke beskæftige mig med den foregående proces.

¹²⁴ Dupont:2007:111

¹²⁵ Dupont:2007

Også her fremgår det altså tydeligt, at det enkelte individ må kombinere de kognitivt lagrede erfaringer med de indtryk vedkommende får gennem socialt samvær og det samspil, der følger med dette samvær. Og ikke mindst i forhold til den førnævnte fortolkning af brud og afvigelser, er kulturen i allerhøjeste vigtig og til at få øje på; den er indlejret i – og har en stor rolle i skabelsen af - de kanoniske former individerne må mestre, når de skal orientere sig og handle, så de opnår et ønskede resultat. ¹²⁶

7.6.1. Når den primære narcissisme sejrer

Men som det blev nævnt i indledningen og kort i forbindelse med overvindelse af den primære narcissisme under afsnittet om anerkendelse, findes det traditionelle fællesskab, som man førhen havde i *familien*, ifølge Ziehe ikke i det senmoderne samfund. Der imod har man et kunstigt, intensiveret fællesskab, som han udtrykker det, som bliver konstrueret i forhold til f.eks. samvær med børnene. Det kan være f.eks. i forhold til situationer, hvor forældrene er skilt eller i familier, hvor man ganske vist bor sammen, men har så travlt, at man må "planlægge" sig frem til at være fælles om noget. ¹²⁷

Dermed er der, som det også fremgik af indledningen, altså unge, der ikke engang oplever et reelt fællesskab i familien, noget der ellers må betragtes som det primære fællesskab. Samtidig er de unge pga. den overdrevne narcissistiske selvfølelse meget åbne for mange personkontakter, hvis det vel og mærke er nogen, de kan spejle sig i. ¹²⁸ Dermed bliver kammeratskabsgruppen for nogle unges vedkommende udelukkende et sted, hvor man søger efter narcissistisk selvbekræftelse, og ikke en forpligtende relation i den forstand som Honneth efterlyser det, og således vil manglen på sådanne venskabs- og eventuelt kærlighedsrelationer og hvad dertil hører, netop betyde, at der ikke bliver skabt mulighed for den kommunikative frihed og dermed en manglende befrielse fra selvoptagetheden. Dette betyder således manglende anerkendelse og mulighed for – som Leontjev påpegede det – at kammeratskabet kan bidrage til motivation.

Som en yderligere understregning af vigtigheden af fællesskaber, kan følgende citat fra Ziehe trækkes frem; ¹²⁹ ; "*Det, vi skal dele kollektivt med de andre, er den indsigt, at vi er forskellige.*". ¹³⁰ Kun ved opnåelse af denne indsigt, kan muligheden for anerkendelse altså eksistere.

7.7. Praksisfællesskaber

Begrebet praksisfællesskaber er udviklet med baggrund i en forståelse af læring som situeret, og således altså som et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis. Her er ikke bare den specifikke situation af betydning for læringens karakter og resultat, men den

¹²⁶ Bruner:2000

¹²⁷ Christensen & Rasmussen:2011

¹²⁸ Ibid:2011

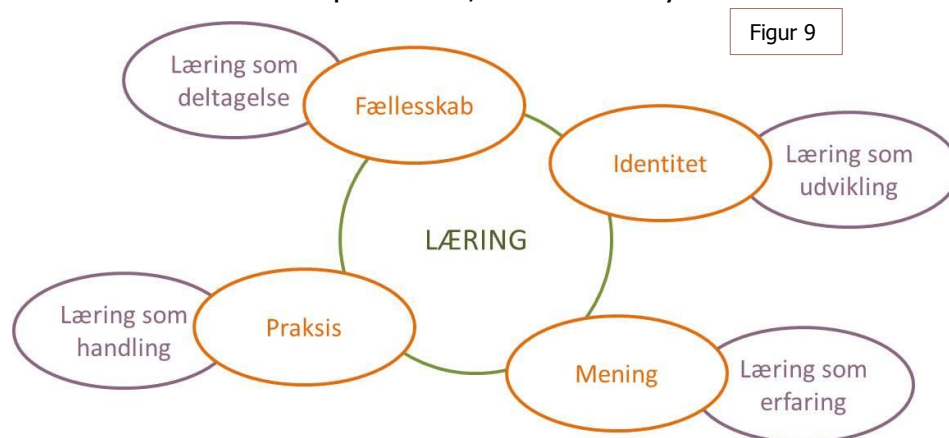
¹²⁹ Jakobsen:2011

¹³⁰ Christensen & Rasmussen:2011:186

influerer også på, hvilken erfaring – eller hvilke skemaer – individet aktiverer. Praksisfællesskaberne skabes over tid og eksisterer i kraft af noget vi gør og skaber sammen; de findes overalt, og vi er alle en del af sådanne i kraft af familie¹³¹, arbejde, venskaber, interesser osv.

I praksisfællesskaber, er der nogle kompetencer og handlemåder, der ikke (nødvendigvis) er synlige for os andre, mener Wenger, men som er en nødvendighed, hvis man skal være medlem af et praksisfællesskab. Disse fælles ressourcer bruges til at håndtere tilbagevendende problemer, som også Mørck nævner, som i høj grad vil dreje sig om en skelnen mellem subjekt og verden, tænkning og handling samt individ og fællesskab, og praksisfællesskaberne er dermed med til at udvikle individets socialitet; man hjælper hinanden, forholder sig til hinanden, deler oplysninger og erfaringer. Det er samtidig disse færdigheder og kompetencer, der bliver anerkendt af de øvrige medlemmer, hvilket altså betyder at der her er potentiale for opbygning af selvværd og følelsen af at være af værdi for fællesskabet – altså netop et af punkterne i forhold til dannelsen af identiteten.¹³²

Individet bliver altså i et praksisfællesskab ikke blot erkendt, som Honneth siger, men anerkendt. Skal man inddrage det narrative i praksisfællesskaberne, kan man sige, at den dynamik, der ligger i den fælles praksis, en gruppe har, Figur 9 drage til en positiv fortælling hos individet og/eller gruppen. Wenger beskriver således identitet som netop resultatet af de læreprocesser, som er knyttet til sociale fællesskaber, hvilket er i



Figur 9

overensstemmelse med Illeris' forståelse.

De komponenter, der således indgår i denne teori illustrerer Wenger med den viste model i figur 9, hvor de angivne komponenter karakteriserer;

*"social deltagelse som en lærings- og erkendelsesproces."*¹³³

8. Delkonklusion

8.1. Læring

Jeg kan med ovenstående opnået en forståelse af, at læring opstår gennem flere processer og består af følgende tre lige vigtige dimensioner; indhold, drivkraft og samspil,

¹³¹ Om end disse altså til en vis grad er truede, som det blev nævnt af Ziehe

¹³² Ritchie:2007:282

¹³³ Wenger:2000:153

og når det er vigtigt at tale læring i denne sammenhæng, er det fordi, identiteten består af essensen af al læring. Det er ikke muligt at tænke læring, uden at se på konteksten og det samspil individet har med omverdenen. Individet kan samspille med omverdenen på mange måder, men samspillet foregår medieret ved hjælp af kulturelle redskaber, primært vores sprog, og gennem dialogen foregår der læreprocesser på forskellige plan. Samspillet ligger altså til grund for de kognitive processer, som kan resultere i flere forskellige læringstyper, hvoraf de, der inkluderer akkomodative processer er de mest psykisk energikrævende. De er samtidigt de mest relevante, når det handler om identitetsudvikling, hvor erkendelsesmæssige strukturer og følelsesmæssige mønstre til stadighed bliver ændret og rekonstrueret. For at det enkelte individ skal vælge at deltage aktivt i samspillet med omverdenen kræves der desuden en form for drivkraft, som ikke mindst i det senmoderne samfund med dets utroligt mange valg og muligheder samt multiple værdier og normer, er kendetegnende ved overordnet at dreje sig om at kunne se en mening med deltagelsen. Denne meningsgæbelse tager udgangspunkt i individets motiver og behov, og disse kan opdeles i niveauer, hvor nogle må være opfyldte, før andre kan blive aktuelle.

Individet kan udløse et forsvar, der kan tage udgangspunkt i den enkeltes hverdagsbevidsthed og som kan fungere som sorteringsapparat i det omskiftelige samfund. En sådan psykisk mekanisme kan beskytte mod læring, der er for psykisk krævende.

8.2. Identiteten og det senmoderne samfund

Overordnet er identiteten noget, der bliver konstrueret gennem hele livet, men ungdomslivet er en central periode i forhold til dannelsen af denne. Dannelsen af identiteten drejer sig om både det individuelle sammenhængende livsforløb og positionen i fællesskabet, og således bliver en stabil identitet lig med det at opnå en forståelse af sig selv som individ, det at kunne bevare en følelse af, at være sig selv, selvom man har forskellige roller eller identiteter i forskellige kontekster samt at kunne opleve sig selv værende en værdi for fællesskaber. Dermed vil behovet for at opnå dette og meningsfuldheden i forskellige aktiviteter være en stor del af den drivkraft individet trækker på. Individet opbygger fra fødslen en vis form for id-kerne, som består af alle de erfaringer, man tilegner sig, men denne udvikles og rekonstrueres hele tiden.

Meningsfuldheden kan dog have trange kår i vores senmoderne samfund, for der lægges på den ene side op til, at individet selv må vælge og bestemme, men samtidig er der ud fra bagvedliggende økonomiske hensyn i samfundet visse krav til, hvad den enkelte skal lære for at være en ressource for samfundet, og dette kan udløse ambivalens, som også må betragtes som et forsvar. Der er således ikke længere kun krav om læring i den institutionelle del af ungdomsrummet, kravet om dette, er også trængt ind i bl.a. de organiserede aktiviteter, der foregår i andre dele af dette ungdomsrum, og mulighedsrummet bliver derfor stadig snævrere. Det er derfor af stor vigtighed, at det

enkelte individ udvikler evnen til selvrefleksion, når det skal manøvrere gennem senmodernitetens jungle, for de handlingsforudsætninger individet har, skabes gennem de valg der netop tages på baggrund af den enkeltes forudsætninger og styrker.

Individet kan i mestringen af de mange udfordringer anvende forskellige strategier, der primært drejer sig om at skabe mening og sammenhæng i forhold til den enkeltes livsverden, og som bl.a. peger mod en skabelse af tryghed.

8.3. Fællesskaber

Det er af stor vigtighed for individet at deltage i fællesskaber, og i det senmoderne samfund, er selv det traditionelle fællesskab i familien truet. Dels sker læring jo i samspil, men i forhold til identitetsudviklingen – eller selvorienteringen – er ikke mindst den anerkendelse, og mulighed for kommunikativ frihed, man kan opnå i fællesskaberne. Det er forskellige former for anerkendelse, der retter sig mod forskellige dele af identiteten, man kan opnå alt efter, hvilken sfære man bevæger sig i, og det er derfor vigtigt, at individet oplever en mangfoldighed af fællesskaber, da der ellers også vil foregå en stadig bekræftelse af identiteten, der dermed ikke udvikler sig og således kan der ske en identitetsslukning, hvor individet lukker af for ny læring, dvs. der kan være tale om identitetsforsvar. Når mangfoldigheden samtidig er vigtig, er det fordi den udfordring på holdninger og identitet, den enkelte oplever, vil styrke den vigtige evne til refleksion. Den kommunikation, der foregår i fællesskaberne skaber erfaring og ny viden, meninger bliver genforhandlet og fortællingen om en selv som en del af disse fællesskaber, er med til at definere identiteten, og ikke mindst i de mere midlertidige fællesskaber, er der grobund for udvikling af kompetencer.

Med begrebet praksisfællesskaber forstås læring som situeret, og de er kendetegnet ved gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Her er tale om et fællesskab, som meget ofte vil være uformelt, og hvor den enkelte benytter sig af samspilsformen deltagelse, som er den mest vidtgående, og hvor den enkeltes kompetencer og handlemåder kommer i spil, og potentiale for udvikling af selvværd er til stede, hvis disse bliver anerkendt som værende af værdi for de andre og dermed for fællesskabet. Dette betyder videre en mulighed for individet for at skabe positive narrativer i forhold til identiteten. Den læring, der foregår i i praksisfællesskaber drejer sig altså både om læring som deltagelse i et fællesskab, som dannelse af identiteten, som meningsskabelse gennem praksis og gennem handlinger, og således relaterer det til alle de tre dimensioner.

9. Valg af forskningsdesign og metode

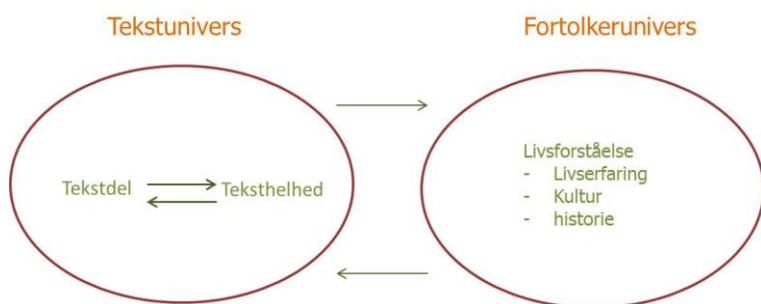
Som det er fremgået ovenfor, er der her tale om en kvalitativ undersøgelse, hvor jeg gennemgående anlægger et fortolkende perspektiv på det udforskede, det være sig i forbindelse med teoristudierne eller den empiriske datakonstruktion.

Den her anvendte kvalitative undersøgelsesmetode vil blive anvendt til at undersøge fænomenet unges valg/fravalg af fritidsaktiviteter, og denne metode har sit videnskabelige udspring i både fænomenologien og hermeneutikken. Begge er udtryk fra filosofien og de har en direkte humanvidenskabelig baggrund, og er således specielt optaget af det menneskelige.

Hvor fænomenologien, der er udviklet af filosofen Edmund Husserl, forsøger at illustrere, hvorledes mennesker oplever fænomener i deres livsverden; det, der viser sig, betyder *Hermeneutik* at forstå, at udlægge eller at fortolke, og den er oprindeligt knyttet til studiet i og fortolkningen af bibelske tekster, men blev udviklet til en almen fortolkningsteori af Friedrich Schleiermacher, dvs. den kan bruges på alle tekster. I 1900-tallet blev hermeneutikken dog yderligere udviklet, bl.a. af Hans-Georg Gadamer, og den angav nu regler for forståelsen overhovedet; forforståelsen, dvs. den forståelseshorisont, vi befinder os i, er en forudsætning og udgangspunktet for opnåelse af en ønsket forståelse. Hermeneutikken har således fokus på at tematisere forhold, der er knyttet til det kulturelle og historiske i forhold til forståelsen af individet, en forståelse, der opnås gennem indlevelse i en anden persons intentioner ud fra et meningsføgende og helhedsorienterende perspektiv. Men for at forstå helheden, må de enkelte dele forstås. Forståelse forudsætter således et dialektisk samspil mellem disse, hvilket bliver illustreret med *den hermeneutiske cirkel* som vist nedenfor i figur 10. Denne vil illustrere, at man i

Figur 10

Den hermeneutiske cirkel på to niveauer



forsøget på opnåelse af forståelse, anvender sin forforståelse, og dette resulterer i en horisontsammen-smeltning, visse dele lapper ind over hinanden, og dermed bliver forforståelsen således ikke en hindring, men en forudsætning.¹³⁴

Gadamer har i nyere tid kombineret fænomenologi- og hermeneutik-perspektivet; her er der fokus på, at

de erfaringer, jeg som iagttager gør mig, ikke udelukkende betyder, at jeg får en klarere forståelse for det iagttagede, en forståelse skabt ud fra mine behov, interesser og forudsætninger, for jeg vil også samtidigt udvikle mig selv, ændre mine handlemåder undervejs, fordi jeg relaterer det, jeg iagttager, til mig selv.

Den hermeneutisk fænomenologisk indfaldsvinkel falder godt i tråd med min socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske forståelse af opnåelse af erkendelse, og der er derfor således skabt grundlag for en kongruens mellem undersøgelsens metode og – indhold. Som Piaget understregede med sin teori, kan viden ikke overføres, den skal

¹³⁴ Rønn:2007:kap.8

konstrueres af den enkelte, og dette sker på baggrund af de skemaer – den forforståelse – den enkelte har, og i forlængelse af dette, bliver den enkeltes oplevelse individuel.

9.1. Datakonstruktion – semistrukturerede interviews

Sagt meget præcist af Steinar Kvale er formålet med de kvalitative forskningsinterview; *”at indhente kvalitative beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at tolke meningen i de beskrevne fænomener”*.¹³⁵ Når valget derfor faldt på interviews skyldes det først og fremmest, at de både tilgodeser fænomenologiens fokus på individets oplevelse af fænomener, og hermeneutikkens fortolkning af mening.

Når det blev semi-strukturerede interviews, jeg valgte, var det, fordi der med denne type er mulighed for at stille spørgsmål til nogle bestemte temaer eller emner, man har en vis struktur og har derfor overblik over, om får stillet de ønskede spørgsmål. Denne type har dog samtidig den store fordel, at der levnes plads til, at man kan stille opfølgende eller uddybende spørgsmål til nye ting, der kan dukke op undervejs, f.eks. som følge af informantens refleksioner, det er således en meget fleksibel form, der levner plads til nye fænomener, og denne interviewtype er da også til dels inspireret af fænomenologien.¹³⁶ Men det kræver en nysgerrighed og lydhørhed over for nye fænomener – en bevidst naivitet, som Kvale og Brinkmann benævner det.¹³⁷

Jeg havde som udgangspunkt valgt fokusgruppeinterviewet, pga. interaktionen, som giver aktørerne mulighed for at supplere hinanden og samle hinanden tråde op. Samtidig kunne det måske bidrage med at generere mere data, flere refleksioner fra den enkelte, dvs. at de aktører, der måske ikke siger så meget til 1:1 interviews, måske ville være mindre tilbageholdende, fordi de oplever, at de andre godt ”tør” sige noget. Når jeg alligevel valgte dette fra og lavede individuelle interviews skyldtes det, at mit fokus tog en mere individuel drejning end først antaget; jeg ville vide, hvad der lå bag den enkeltes valg og prioritering af fritid, og dermed blev det, der havde givet mening for ham eller hende omdrejningspunktet i stedet for mit udgangspunkt, som til at starte med havde mere præg af en karakteristik af betydningen af deltagelse i fritidsaktiviteter for de unge, og som efter min vurdering nærmere lagde op til spørgsmål, hvor de unge skulle være informanter og fortælle om deres erfaringer fremfor repræsentanter.¹³⁸ Når det således blev den enkeltes valg, og hvad der gav mening for ham eller hende, der blev omdrejningspunktet, forsvandt en stor del af mit incitament for at interviewe dem gruppevis.

¹³⁵ Kvale:2005:1

¹³⁶ Kvale og Brinkmann:2009:30

¹³⁷ Ibid:48

¹³⁸ Kvale:2005

9.1.1. Validitet og etiske overvejelser - interviews

Ikke mindst i arbejdet med interviews, er det vigtigt for mig som forsker at have fokus på, at den forståelse jeg opnår, også er individuel, dvs. jeg konstruerer sin egen "version" af det, jeg har undersøgt, og man kan således ikke tale om en endegyldig sandhed. De spørgsmål og den videnskabsteoretiske indgangsvinkel, jeg har, vil have afgørende betydning for den forståelse, jeg opnår, og det, jeg til slut konkluderer ud fra min undersøgelse. Konklusionen vil således være min tolkning af informanternes oplevelse og den anvendte litteratur – og begge dele altså med baggrund i min kulturelle og historiske kontekst og situation. Jerome Bruner siger det ganske rammende; *"Nu er det indlysende, at ligegyldigt hvad man forsker i, vil man få resultater, der afspejler den måde, man observerer og måler på."*¹³⁹

Velvidende, at det ikke er muligt at opnå en objektiv forståelse af svarene fra mine interviews, er det i forsøget på at skabe en så høj validitet i min undersøgelse som muligt af stor betydning bl.a. at skabe så trygge rammer og så afslappet en stemning som muligt for den interviewede, hvilket også dermed er med til at understøtte en etisk forsvarlig måde at arbejde på i forhold til de interviewede. Jeg sørgede derfor for at *briefe*¹⁴⁰ den unge, inden vi gik i gang, så de kunne føle sig mere afslappede. Det er vigtigt, at udvise en respekt over for de involverede, samt at behandle det empiriske materiale med fortrolighed, fordi det ikke mindst i denne kontekst drejer sig om temmeligt personlige oplysninger. Er en deltager i interviewet i tvivl om vedkommende vil kunne genkendes i en undersøgelse eller at svarene falder i andre hænder, vil dette kunne have en stor indflydelse på lysten til at dele sådanne personlige oplysninger med rekvirenten – i dette tilfælde forskeren. Jeg understregede derfor meget kraftigt, både i den først udsendte mail og mundtligt inden selv interviewet, at oplysningerne ville blive behandlet anonymt, og efter brug blive destrueret. Trygge og gode rammer kan samtidig være med til at styrke refleksionslysten og dermed muligheden for, at nye fænomener og ny information dukker op.

9.1.1.1. Mediet - Skype

Også i forhold til *mediet* var der mulighed for at styrke aktørernes tryghedsfølelse. Alle interviews foregik på Skype, da aktørerne befandt sig på Sjælland¹⁴¹, og de fik selv lov til at vælge, om vi skulle bruge video, men alle foretrak ikke at have billede på. Da jeg på forhånd vidste, at jeg ville tolke svarene på et teoretisk niveau, som jeg vil komme nærmere ind på i et senere afsnit, ville det ikke betyde noget i forhold til at kunne se deres kropssprog mv., og det er jo også dialogen, samtalen, der er i centrum i den hermeneutiske forskningsteknik.

¹³⁹ Bruner:2000:99

¹⁴⁰ Begreb der dækker over at fortælle om formål, optagelse, definition af situation mv. Kvale og Brinkmann:2009:149

¹⁴¹ Fordi, det var der, jeg havde netværk i forhold til at få formidlet kontakt til unge, der ønskede at deltage, og som var i den rette aldersgruppe

Men i mine efterrefleksioner og i forbindelse med analyse af datamaterialet, har det alligevel slået mig, at det måske alligevel havde en stor betydning; at jeg faktisk oplevede, at det til tider og med nogle af de unge, var temmeligt svært at få dem til at give længere og mere uddybende svar – at reflektere. Hvis jeg havde kunnet se personen, ville jeg ud fra deres kropssprog bedre have kunnet "skubbe" lidt til dem, for at få dem til at svare yderligere, eller jeg kunne bedre have haft lagt pauser ind, der kunne have givet dem tid til at reflektere og genoptage svaret, og dermed havde der været mulighed for en yderligere forøgelse af mængden af den viden, der blev produceret os imellem. Jeg genkaldte mig dog følelsen af ikke have haft lyst til det, fordi jeg manglede kropssproget i min vurdering af, om det var etisk "forsvarligt".

9.1.2. Valg af informanter

Når jeg har valgt at interviewe de unge, er det fordi, jeg vil undersøge problemstillingen fra deres perspektiv, hvordan er valgene taget og ud fra hvilke forudsætninger i deres livsverden, netop det, en hermeneutisk analyse lægger op til. Hvad giver mening for dem, for den enkelte? Faktisk var udgangspunktet for undersøgelsen, at jeg ville finde nogen fra den procentdel af unge, der havde stoppet med at deltage i organiserede fritidsaktiviteter efter skolereformen, og jeg ville derfor gerne grave lidt dybere i, hvad det *egentlig* var, der lå bag netop deres fravalg, om der lå andet end tidsfaktoren bag. Paradoksalt nok, så lykkedes det mig dog ikke at finde sådanne unge, selv efter forsøg med kontakt hos flere skoler, hvor lærerne spurgte rundt i klasserne, men muligheden for, at nogle ikke meldte sig, fordi de ikke havde lyst til at deltage, er selvfølgelig til stede. Min indgangsvinkel til problemstillingen blev derfor således ikke udelukkende rettet mod hverken tidsfaktoren og skolereformen, som det også fremgår af indledningen, men i stedet mere overordnet og med et fokus på den udvikling, der gennem de senere år har præget de organiserede fritidsaktiviteter. Mine informanter blev derfor unge, som enten deltager i få eller ingen organiserede fritidsaktiviteter, men som på et eller andet tidspunkt tidligere har haft deltaget i en eller flere sådanne.

Informanterne er således overordnet valgt ud fra disse kriterier, derudover valgte jeg, at begge køn skulle repræsenteres, da der kan være stor forskel på, hvad de bruger deres fritid på og hinanden til¹⁴². At valget faldt på tre personer, var af tids- og materialeomfangsmæssige årsager, og i en kvalitativ undersøgelse er det, som Kvale understreger, muligt at få almene sammenhænge frem, selv ud fra få individer og deres relation til omgivelserne. Disse relationer – eller netværksdannelse - har netop Kvales hovedfokus, hvorimod Ziehes indgangsvinkel til identitetsudviklingen, som det også fremgår i det ovenfor diskuterede, er rettet mere mod betydningen af det aktuelle samfund, altså her det senmoderne; " *Selvet og identiteten som projekt, forstået som et kontinuerligt, dynamisk og processuelt arbejde med at tilpasse og udvikle selvet og*

¹⁴² Illeris et al:2009:163

*identiteten til en mere og mere hektisk samfundsmæssig forandring.*¹⁴³ En kombination af disse vinkler, vil således rette søgelyset mod både de sociale og samfundsmæssige rammer, individerne oplever at have, hvilket netop er det, jeg med udgangspunkt i de ovenfor nævnte læringsteorier, mener at gøre i min undersøgelse.

9.1.3. Interviewguide

Spørgsmålene i min interviewguide er delt op i temaer, som jeg har fundet frem til gennem min søgning i og forståelse af de anvendte teorier. Ud fra delspørgsmålene i min problemformulering, *Hvad ligger til grund for unges valg af fritidsaktiviteter i det senmoderne samfund, og hvilken betydning kan disse valg have for deres identitetsudvikling?* drejede mine overordnede spørgsmål sig således først og fremmest om, **hvad de unge laver i deres fritid og hvem de er sammen med, og** med udgangspunkt i forståelsen af det senmoderne samfund, **hvad de selv mente, der lå bag denne prioritering eller disse valg**, dvs. i forhold til ydre rammer og påvirkninger såsom tidspres, de voksnes indflydelse, vennernes valg osv.

Som det fremgår af indledningen og min forskningsdiskussion, er fællesskaberne i et socialkonstruktivistisk perspektiv af stor vigtighed i forhold til dannelsen af identiteten, og derfor var også disse et stort tema i min interviewguide. Og for at kunne diskutere og opnå en forståelse for, hvilken betydning deres valg har for deres identitetsudvikling, mente jeg det relevant at spørge ind til, **hvad de unge oplever at få ud af deltagelsen i de forskellige fællesskaber.** Ud fra disse temaer og overordnede spørgsmål samt diverse stikord til mig selv, dannede jeg undervejs i interviewet underspørgsmål ud fra den retning, samtalen tog. Med tidligere erfaringer fra semistrukturerede interviews i bagagen, vidste jeg, at det kan være svært at have for mange på forhånd strukturerede underspørgsmål formuleret, fordi interviewene oftest udvikler sig meget forskelligt, ikke mindst i rækkefølge. Det er netop også det, Kvale og Brinkmann understreger i forhold til interviewguiden i semi-strukturerede interviews; *"Når det drejer sig om det semi-strukturerede interview, vil guiden indeholde en oversigt over emner, der skal dækkes, og forslag til spørgsmål"*¹⁴⁴

9.1.3.1. Temaer i spørgeguiden

Mine temaer i interviewguiden ud fra hvilke jeg skrev mine hovedspørgsmål blev således;

- Prioritering af fritiden og valg af fritidsaktiviteter
- Ydre rammer og påvirkningers betydning for valgene – herunder tiden
- Fællesskaber – herunder under anerkendelse

¹⁴³ Rønn:2007:62

¹⁴⁴ Kvale og Brinkmann:2009:151

Her har jeg således taget udgangspunkt i de aspekter af emnet, der er relevante for mine teoretiske tilgange – da jeg ellers vil mangle relevant information, når jeg skal tolke teoretisk.

9.2. Valg af analysetilgang og tolkningsniveau

Som jeg fremlægger i afsnittet om interviewguiden, er mine spørgsmål til informanterne delt ind i temaer. I det følgende vil jeg præsentere min fortolkning af min empiri; en fortolkning der bl.a. er blevet til ud fra den læringsforståelse og de tilhørende begreber, som jeg har gennemgået ovenfor, dvs. med min forforståelse, og jeg vil, tro mod den hermeneutiske tilgang, have fokus på meningsindholdet i de svar, de unge kom med. Således har jeg en forhåbning om, at de enkelte udsagn og observationer kan føre til en forståelse af helheden og visa versa.¹⁴⁵

Indenfor den hermeneutiske meningsfortolkning, kan man tale om forskellige rammer eller kontekster, man anlægger til fortolkningen af meningen af udsagnene. Med min deduktive struktur og udgangspunkt i teorien, vil jeg fra starten have lagt en teoretisk ramme, som også vil præge min fortolkning af svarene og dermed min forståelse af interviewudsagnene. Når man tolker en interviewtekst med teoretiske briller, betyder det gentagne gennemlæsninger af denne, teoretiske refleksioner over særligt interessante emner, men fortolkningen behøver dog ikke nødvendigvis at; "*[...]følge nogen systematisk metode eller kombination af teknikker*".¹⁴⁶ På denne måde vil der således være mulighed for at vælge mellem forskellige måder at læse teksten på, som dermed kan føre til forskellige spørgsmål til teksten og føre til forskellige svar om tekstens mening. Dette kan betyde inddragelse af, "*[...] nye kontekster for betragtning af interviewtemaerne og få nye dimensioner af kendte fænomener frem*".¹⁴⁷ Således vil der også her blive inddraget de unges selvforståelse som ramme for min fortolkning.

Ikke mindst når man analyserer med teori som fortolkningsramme, er det vigtigt som forsker at være opmærksom på, at man ikke er for ensidig i sin fortolkning. Det er let at udelukkende læse det ud af teksten, der passer ind i teorierne. En måde at undgå dette er ved at ekspliciterer sine analytiske spørgsmål, samt nøje at reflektere over egne forudsætninger vedrørende emnet. Man må desuden sørge for at have *frit flydende opmærksomhed*¹⁴⁸, som Kvale og Brinkmann benævner det, i sine interviews og sin læsning af disse, da en skærpet følsomhed over for nuancerne i det sagte kan styrke validiteten.

Det vil altså være min teoretiske forforståelse, der danner udgangspunkt for både datakonstruktion og fortolkning af dette data. Denne fortolkning vil jeg foretage med

¹⁴⁵ Kvale og Brinkmann:2008

¹⁴⁶ Kvale:2005:9

¹⁴⁷ Kvale og Brinkmann:2009:262

¹⁴⁸ Ibid:265

fokus på de historier, de unge fortæller. En sådan narrativ tilgang betyder en fokus på de fortællinger, den enkelte har ift de fænomener, der opleves i den pågældende livsverden. Men jeg vil samtidig også se på, hvordan de unge udtrykker sig. Hvad er det for begreber, de anvender og hvordan udtrykker de sig, og således kommer sproget i fokus.

9.2.1. Transskribering

Da jeg udførte min transskribering, valgte jeg at skrive svarene så de fremstår mere sammenhængende, end de gør som talesprog. Med mine valg af analysetilgang har det i denne sammenhæng ingen betydning for min forståelse af meningen, da jeg, trods min fokus på valg af begreber mv., ikke har behov for at registrere og se på små ytringer, pauser mv., som det kan være tilfældet i brugen af andre måder at analysere.¹⁴⁹

9.2.2. Gyldighed

Når man som jeg som udgangspunkt arbejder på det teoretiske tolkningsniveau, drejer vurderingen af gyldigheden sig – udover en vurdering af teoriernes gyldighed på området – om svarenes indhold, dvs., hvorvidt man vurderer at de interviewede giver ærlige og pålidelige svar. Denne risiko for uærlige eller upålidelige svar, interviewede personer, der kun svarer ganske kort og ikke reflekterer eller associerer nærmere over de stillede spørgsmål eller bliver meget påvirket af situationen, kan være en ulempe ved interviews, og således påvirke både gyldighed, men også som nævnt tidligere, validiteten.

For at styrke disse i forhold til sidstnævnte punkt, var det vigtigt for mig at sørge for igen at have en mente, at jeg som person påvirker aktørerne; den måde jeg opfører mig på, det jeg siger, spørger om, mediet, der anvendes, vores kemi osv. vil influere på svarene; måske bliver vedkommende forlegen, genert stødt eller lign. og vil derfor være tilbageholdende med at fortælle, hvad han eller hun virkelig mener eller har oplevet.

At det kan være svært at tale om meget personlige ting, og f.eks. indrømme, at man føler sig udenfor fællesskabet, kan de anvendte statistikker i indledningen være et eksempel på. Her er det en noget mindre del af eleverne, der mener, at ingen i klassen bliver holdt udenfor, end der er, når det drejer sig om de selv føler, at de ikke bliver holdt uden for. Dette kunne tyde på, at de har lettere ved at tale om andres oplevelse af fænomenet eksklusion, end når det drejer sig om dem selv.¹⁵⁰

Jeg vil i det følgende tage den empiri i anvendelse, som jeg har indsamlet og altså med udgangspunkt i min teoretiske forforståelse, forsøge at komme til en forståelse af, hvorledes de unge i min undersøgelse oplever fænomener i deres hverdag relaterende til de nærværende temaer i dette speciale.

¹⁴⁹ Ibid

¹⁵⁰ Jeg har dog ikke arbejdet gennemgående med denne rapport og dens resultater, og derfor skal min fortolkning af dette tages med et vist forbehold.

10. Analyse

10.1 Ungdomsrummet

Først og fremmest spurgte jeg ind til, hvad de lavede i løbet af dagen uden for skoletiden – velvidende at organiserede fritidsaktiviteter ikke (længere) var en del af eller en stor del af deres liv, fordi jeg jo som før nævnt netop havde udvalgt de unge efter dette parameter.

Det viste sig, at to af dem gik til noget en gang om ugen og to havde helt fravalgt organiserede fritidsaktiviteter. Det var gennemgående, i deres svar på, hvad de i stedet valgte at bruge tiden på, at de hellere ville *"hænge ud"*,¹⁵¹ som flere kaldte det, med deres venner eller bare slappe af på deres værelse, hvilket også ofte viste sig at indebære at chatte eller spille med vennerne over nettet. Sådanne fritidsaktiviteter med ungdomsgruppen fyldte ifølge de unge størstedelen af tiden uden for skolen. Derudover brugte de den øvrige tid på lektier, pligter i familien og samvær med denne.¹⁵²

Da jeg spurgte, hvad de lavede sammen, når de hang ud, viste det sig, at deres samvær egentlig ikke var præget af særlig mange forskellige fritidsaktiviteter, og de var ikke særlig "aktive" i den forstand, at de lavede en masse forskellige ting. Der imod var de ofte bare sammen og snakkede med hinanden, som en af dem fortalte; *"For det meste mødes vi på legepladsen lige nede ved skolen, fordi det er hyggeligt, og der er som regel ikke nogen. Så tager vi derned og hygger og er lidt sammen [...]"*¹⁵³ Det, at komme lidt væk fra andre, har således åbenbart også en betydning. Det skal dog siges, at de da også gik i biografen, til fester o. lign., men jeg fik ikke indtryk af, at det var det, der fyldte hverdagen.¹⁵⁴

10.2. Ungdomsgruppen

Når jeg spurgte ind til, hvordan de karakteriserede "venner", blev de beskrevet som *"kammerater"*, *"bedste veninder"*, *"nærmeste venner"*,¹⁵⁵ og disse var primært venskaber, der var skabt gennem skoletiden, altså over længere tid. Der var kun en af de interviewede, der havde en veninde fra dans, som hun havde gået til tidligere, og på mit spørgsmål om, hvorvidt de ofte havde kontakt med nye mennesker, altså unge eller andre, de ikke kendte eller ikke kendte så godt, var svaret også ret entydigt, at de kun havde forholdsvis perifer kontakt med andre og kun få, udover dem i skolen, som ikke betragtedes som venner, dem fra de få organiserede fritidsaktiviteter for de to vedkommende, og så når de mødte nogen kort til fester o. lign.¹⁵⁶

¹⁵¹ Interview 1:1, interview 2:1

¹⁵² Ibid

¹⁵³ Interview 1:1

¹⁵⁴ Endnu i hvert fald

¹⁵⁵ Interview 1, 2 og 3

¹⁵⁶ Ibid

10.3. Hvad er fritid?

Da jeg i begyndelsen af interviewene spurgte ind til, hvad de unge lavede i fritiden, talte vi jo bl.a. også om de organiserede fritidsaktiviteter, og to fortalte således, at de gik til noget en gang om ugen. Derfor kom det som lidt af en overraskelse for mig, da det viste sig, at de faktisk havde en lidt anden opfattelse af, hvad de betragtede som fritid, end jeg – og også Illeris, viste det sig. Illeris et al understreger bogen "Ungdomsliv", at; "*Fritid er ikke bare fri tid*"¹⁵⁷, men med det, mener de, at det er lektier, fritidsarbejde og skole, der griber ind i de unges fritid. Da jeg spurgte de unge, om de betragtede organiserede fritidsaktiviteter som fritid, svarede de fleste faktisk, at det gør de ikke. Én tydeliggjorde det således; "*Det er kun det med vennerne, der er fritid. Jeg ser ikke, når man går til noget, som fritid, jeg ser det som at gå i skole, det er noget man skál til.*"¹⁵⁸ Og på mit opfølgende spørgsmål, om han betragtede det som en pligt, lød svaret; "*Nej! Men jeg ser det på en måde som skole, man kommer for at lære noget, og så tager man hjem igen.*"¹⁵⁹

10.4. Fri tid og læring

Det kunne således tyde på, at det er de fritidsaktiviteter, de forbinder med læring, der ikke bliver betragtet som fri tid, for nu at bruge Illeris' præcisering af begrebet. Dette bliver yderligere understreget med denne kommentar fra en anden af de unge, da vi taler om, hvad de får ud af at spille med hinanden på nettet; "*Det er ren afslapning, jeg lærer jo ikke specielt meget af det, altså der er jo ikke supermeget at lære, det er tidsfordriv og hygge.*"¹⁶⁰

Der tegner sig således samtidigt et billede af, at de unge primært forbinder læring med undervisning, siden det bliver sammenlignet med skolen, samt at det at lære noget for dem udelukkende betyder en tilegnelse af viden eller færdigheder - hvilket måske bl.a. kan skyldes den retning folkeskolen har taget på visse punkter de senere år, med en stadig større fokus på PISA-undersøgelser og tests og dermed en rettedhed mod noget mere målbart end kompetencer. Men som Wenger understreger, så er læring erfaringsmæssigt en uadskillelig del af vores hverdagsliv, bl.a. gennem deltagelse i fællesskaber. Og, siger han, "*[P]roblemet er ikke, at vi ikke ved dette, men snarere at vi ikke har særlig systematiske måder at tale om denne velkendte oplevelse på.*"¹⁶¹ Med dette mener han, at vi har brug for at kunne udtrykke dette, at have nogle begreber, hvormed vi kan skabe mening i vores livsverden, for disse styrer vores opfattelse og vores handlinger. "*Vores forståelse af læring påvirker hvilken læring vi anerkender og ligeledes hvad vi gør når vi beslutter at vi må gøre noget ved det – som individer som fællesskaber*

¹⁵⁷ Illeris et al:2009:162

¹⁵⁸ Interview 1:1

¹⁵⁹ Ibid

¹⁶⁰ Interview 1:2

¹⁶¹ Wenger:2000:156

som organisationer."¹⁶² Sammenligner man den førnævnte kommentar om læring og computerspil med andre og følgende kommentarer, gives et godt eksempel på, at de ikke tænker over eller betragter det, de laver i de selvorganiserede fritidsaktiviteter, som læring, selvom de ligefrem bruger selve ordet. Således var dette et af svarene til, hvad de lavede sammen, når de hang ud, så "[...]lærer vi hinanden bedre at kende".¹⁶³

10.5. Tid nok til fri tid?

I indledningen blev der refereret til en kvalitativ undersøgelse, der viste, at flere børn og unge efter skolereformen har valgt de organiserede fritidsaktiviteter fra, fordi det blev for stresset, de følte ikke, at de havde tid til dem længere. Bl.a. Illeris slår som nævnt også på, at det kan være de rammer, der er sat op i ungdomsrummet, dvs. i dette tilfælde bl.a. at de har fået mindre tid til rådighed, der gør, at de unge vælger disse fritidsaktiviteter fra. Interessant nok var de unge i min undersøgelse dog meget enige i, at de ikke følte sig stressede, og at de overordnet set vurderede, at de havde tid nok til de ønskede gøremål, om end der dog, som en af dem understregede, kunne være dage, hvor det blev lige vel presset; *"Det kommer an på, hvilken dag det er, for det kan godt være, der lige popper noget op, man skal nå, som er planlagt før dagen var der og så kan det godt være, man lige pludselig får travlt."*¹⁶⁴

10.6. Voksenstyring

Illeris mente også, at det faktum, at de organiserede fritidsaktiviteter oftest er voksenstyrede og i faste rammer og dertil desuden er knapt så uflexible i forhold til de løse værdier og normer, samfundet ellers levner plads for, kunne have en betydning i forhold til de unges fravalg af disse. På dette punkt havde de unge delte meninger, et par stykker havde ikke lyst, fordi de hellere ville improvisere sig frem i løbet af dagen, og selv bestemme løbende, hvilket måske også ligger implicit i følgende bemærkning fra den unge, der fortalte om legepladsen; *"Vi laver sådan engang imellem noget, det er egentlig lidt tilfældigt, hvornår og hvad det ender med."*¹⁶⁵ Samtidig var alle dog meget bestemte i svaret, når det drejede sig om, hvorvidt de selv måtte bestemme deres deltagelse i forskellige organiserede fritidsaktiviteter – det være sig uanset om det var de, der gik til noget eller ej.¹⁶⁶ Alle pegede på deres egen lyst som baggrund for valg af disse, og de mente heller ikke at føle sig under pres fra medier, reklamer o. lign. *"Jeg har jo nogle ting, jeg interesserer mig for, så vælger jeg bare ud fra det."*, var en af de unges svar¹⁶⁷. Og deres meget forskellige og lidt utraditionelle valg kunne da også godt tyde på det. Således havde den ene unge valgt gospel, fordi han var vild med at synge, velvidende, at det ikke

¹⁶² Wenger:2000:157

¹⁶³ Interview 2:2

¹⁶⁴ Interview 3:1

¹⁶⁵ Interview 3:1

¹⁶⁶ Interview 1 og 2. Også her svarede den, der ikke gik til noget, at hun selv kunne vælge, både om hun ønskede at gå til noget, og i så fald, hvad. Interview 3:2.

¹⁶⁷ Interview 2:3

lige var det sejeste for hans aldersgruppe, måtte han indrømme¹⁶⁸. En anden gik til bridge, selvom det ikke lige var hans normale fællesskabsmålgruppe, der deltog; *"Ja til bridge er det ældre folk, sådan, men det er et godt fællesskab."*¹⁶⁹ Om valget af aktivitet fortalte han, at *"Det begyndte min far med som helt ung."*¹⁷⁰ Så selvom de mener, at de selv har valgfriheden, er der altså her ingen tvivl om, at omverdenen, kulturen, alligevel påvirker deres beslutninger – og - i dette tilfælde, bagvedliggende - interessen.

Selvom de således selv vælger, hvad de deltager i, bliver det dog alligevel for nogle tilsyneladende for meget styring, når man er afhængig af at skulle noget på bestemte tidspunkter, hvilket da også falder i tråd med Illeris' forståelse af udfordringerne omkring de faste rammer. Der var dog ikke rigtig stemning for at det var de voksnes organisering og styring af disse fritidsaktiviteter, der skulle have en betydning for fravalget af disse, men alligevel fandt den unge gospelsyngende en stor frihed i, at der var mulighed for at vælge forskellige arrangementer til og fra, som det passede ham.¹⁷¹ Disse valgmuligheder åbner op for selvbestemmelse, siger Mørck,¹⁷² og denne er vigtig i forhold til dannelsen af identiteten.

10.7. Fællesskaber

Men hvilken rolle spiller så fællesskaberne for de unge, hvad oplever de at få ud af fællesskabet med vennerne og hvorledes adskiller det sig fra fællesskaberne i de organiserede fritidsaktiviteter? *"Vi bliver bedre venner, og så lærer vi hinanden bedre at kende og får et bedre fællesskab."*¹⁷³ lød et af svarene på det første spørgsmål, hvilket bakker op om indikationen af den subjektiverende mestringsstrategi. Og da jeg spurgte, hvad han mente, dette betød for dem, svarede han; *"Man føler, man er velkommen.[...]Det er vigtigt, fordi man føler sig mere sikker."*¹⁷⁴ Og i disse fællesskaber kan de; *"[...]støtte hinanden og snakke sammen, det er vigtigt, synes jeg."*¹⁷⁵ svarede en anden af de unge. Der er altså i høj grad en undertone af ønske af anerkendelse og tryghed, og at det er det, der er i fokus og et - i hvert fald bevidst - motiv for at prioritere disse fællesskaber og tilhørende fritidsaktiviteter.

På spørgsmålet om fællesskaberne i de organiserede og selvorganiserede fritidsaktiviteter kunne sammenlignes, udløstes bl.a. følgende refleksioner fra en af de unge; *"Ikke rigtigt, altså når jeg lige har fået fri for skole, så kan det godt være, jeg helst vil være sammen med vennerne fra skolen. Jeg ved ikke, jeg tror måske, det er meget rart ikke at skulle*

¹⁶⁸ Interview 1:1

¹⁶⁹ Interview 2:1

¹⁷⁰ Ibid

¹⁷¹ Interview 1:2

¹⁷² Mørck:1996

¹⁷³ Interview 1:1

¹⁷⁴ Ibid

¹⁷⁵ Interview 2:1

*noget [...] Man kan jo godt være lidt træt efter en lang skoledag, så...*¹⁷⁶ Uanset om dette tolkes som et svar på oplevelsen af forskellen i fællesskaberne eller det mere går på, hvilke fritidsaktiviteter man har behov for og dermed lyst til at lave efter skole, er det interessant at den unge svarer, at han ikke laver noget, men at han er sammen med vennerne. Dette kunne være et ubevidst udtryk for at fællesskabet med vennerne opleves som værende mindre psykisk krævende, fordi de kender hinanden godt, og ikke – som Ziehe henholdsvis Illeris siger – føler et behov for at sætte så mange identiteter eller roller i spil. De bliver i disse fællesskaber således ikke i så udpræget grad udfordret på deres holdninger, og overordnet deres identitet, da de ikke, på samme måde som i mere midlertidige relationer, er afhængige af at skulle kommunikere og åbne sig, som Bruner siger. Dels støtter de hinanden i deres valg, siger flere, og da jeg spørger, om de ofte er uenige om noget og diskuterer ting, svarer en; *Ikke ret tit, vi er som regel ret enige. Måske en enkelt gang i mellem en lille ting.* (Mig:) *Hvad betyder det for dig?*, *Det er mest trygt, synes jeg.*,¹⁷⁷ svarede han videre. Ses de kun med øvrige deltagere i organiserede fritidsaktiviteter på ugebasis, og har de oveni i købet kun deltaget i kortere tid, så vil det – i hvert fald i starten - perifere tilhørsforhold være en mere krævende, men også mindre meningsfyldt og motiverende relation end venskab eller kammeratskab, som Leontjev jo fremhævede.

Og for disse unges vedkommende var det faktisk netop tilfældet, at de kun havde deltaget i kortere tid i de organiserede fritidsaktiviteter; faktisk havde ingen, på nær den unge bridgespiller, deltaget i samme aktivitet i mere end en sæson, og således vil fortællingen om en selv vedblive at være i en udgave, hvor man er et perifert medlem, *Og vi kendte heller ikke hinanden så godt, så...*¹⁷⁸. frem for en del af en inderkreds, som måske opleves mere anderkendende, og hvorom der bl.a. bliver sagt; *Vi ser ikke nogen grund til ikke at acceptere hinanden for det vi gør og det, vi laver. Vi kender jo hinanden. [...] Det er trygt, synes jeg.*¹⁷⁹ Her skiller de sig altså ikke ud fra de øvrige unge i det senmoderne samfund; som Ziehe siger, så er det jo netop et gennemgående tema i vor tid, at man shopper rundt og afprøver lidt af hvert. Ziehe går så langt som til at sige, at de unge er kendetegnende ved at have mere styr på, hvad de ikke vil, end hvad de gerne vil.¹⁸⁰

Endelig blev det ovenfor hos Illeris understreget, at der i vores hektiske hverdag – f.eks. i skolen – ikke er så meget tid til at reflektere over de indtryk, man har fået i løbet af dagen, og derfor kan de unge have brug for at føle, at de ikke skal forholde sig til noget, og lade det oplevede synke ned i de rigtige skemaer eller rette disse til, hvis man nu skal illustrere de indre læringsprocesser meget bogstaveligt. Selvom det i forskningsdiskussionen blev nævnt, at det primært er den assimilative læring, der lægges

¹⁷⁶ Interview 1:2

¹⁷⁷ Interview 1:3

¹⁷⁸ Interview 3:1

¹⁷⁹ Interview 1:3

¹⁸⁰ Ziehe:2007

op til i skolen, så var det primært det faglige, der blev hentydet til. Men samværet med andre – venner og ikke venner, lærere, i klassen eller i skolegården – er hele tiden af betydning for og en del af selvorienteringen eller identitetsudviklingen, fordi der hele tiden er en opvejning og oplevelse af ens bestemte position i det sociale fællesskab. Det er da også netop den solidariske sfære, der kan være med til at bidrage, at den unge ikke lever i sin egenverden, som Ziehe siger det. At de forskellige perspektiver og muligheder for at være i flere roller og identiteter kommer i spil, alt sammen noget, der kan medføre akkomodative og altså mentalt udfordrende processer, der igen kan føre til udvikling af bl.a. refleksionsevnen. En skoledag kan derfor, som en også nævnte, opleves som meget trættende, når man er ung, og muligheden for at slappe af i eget eller venners selskab kan derfor, som der også tegner sig et klart billede af ud fra den nærværende empiri, være det, der er mest behov for, og som giver mest mening for den enkelte. Og slappe af behøver nødvendigvis ikke betyde, at der ikke "sker noget", men måske nærmere, at man ikke hele tiden behøver forholde sig til rammer eller læring. En af de unge svarede på spørgsmålet om forskellen i fællesskabet med vennerne og de i organiserede fællesskaber, at; "[D]e er anderledes, f.eks. dem fra klassen, ¹⁸¹det er mere sjov og ballade, måske også lidt med dem, jeg gik til badminton med, men ikke helt. ¹⁸²

10.7.1. Netbaserede fællesskaber og læring

En af de fritidsaktiviteter, der ifølge de unge blev brugt til netop dette, var computerspil, som ifølge en af de unge beskrives som, "*Ren afslapning*".¹⁸³ Fritiden med medier og kommunikation herigennem har i vores senmoderne samfund efterhånden afløst eller transformeret de gamle arenaer, og de unge mødes med bekendte og ubekendte virtuelt. De kan have kontakt med hinanden via pc, tablet og mobiltelefon – alle medier, som Vygotskij sikkert ville have sat i øverste kategori for artefakter. Således foregår kontakt og fællesskaber gennem disse artefakter og med sproget anvendt både skriftligt, mundtligt og symbolsk.

Selvom de unge som nævnt mener, at der ikke skabes nævneværdig læring i et forum som f.eks. computerspil, er der dog alligevel potentiale for dette, for i forhold til læring i fællesskaber, fordres skabelsen af denne som nævnt ikke en forudgående eller eksplicit intension om dette. Hertil kommer at virtuelle fællesskaber ifølge Illeris faktisk kan have en læringsmæssig fordel, fordi der sættes større krav til, hvordan man udtrykker sig, når fritidsaktiviteter er skriftligt og billedligt formidlet. Dette fordrer en præcisering af tænkning og formidling, hvilket altså kvalificerer den enkeltes læring.¹⁸⁴ Og når det gælder computerspil, var det hos i hvert fald en af de unge, der spillede computerspil, netop den skriftlige formidling, der blev foretrukket, både af praktiske og smagsmæssige årsager;

¹⁸¹ Som var dem, han kategoriserede som venner

¹⁸² Interview 2:1

¹⁸³ Interview 1:3

¹⁸⁴ Illeris:2013

*"Man kan lidt selv vælge, du kan både skrive og snakke med dem. Så det er lidt blandet, men jeg skriver mest, fordi jeg ikke har et head-set, og så fordi jeg bare bedst kan lide det [...] Jeg har ikke tænkt over, hvorfor."*¹⁸⁵

At det samtidigt tilsyneladende var venner eller bekendte, der blev foretrukket som holdkammerater i spillene,¹⁸⁶ kan i denne sammenhæng endvidere styrke muligheden for læring, fordi det som Illeris nævner er at foretrække frem for fremmede - i hvert fald, når det drejer sig om at arbejde sammen digitalt. Når svaret på, hvem de spillede med, således bl.a. lød, *"Det er for det meste, nogen jeg kender, det er meget sjældent nogen, jeg ikke kender."*¹⁸⁷, understøtter dette samtidigt de tidligere udtalelser om, at de ikke har kontakt med og omgås så mange forskellige mennesker/deltager i så mange forskellige fællesskaber.¹⁸⁸

10.7.2. Praksisfællesskaber

Når de unge i deres selvorganiserede fritidsaktiviteter således har en fælles praksis, et fælles mål med aktiviteten, vil betingelserne for et praksisfællesskab være opfyldt. De bruger deres fælles erfaringer og kompetencer til at nå disse mål, som altså kan være bevidste eller ubevidste afhængigt af aktiviteten. Er der som her tale om computerspil, er det noget målbart, der arbejdes imod, de vil vinde, og sidder de i stedet bare og snakker og hygger, vil de oftest ikke selv kunne se et mål med det, men de har behovene for at være sammen, fordi det bidrager med tryghed, følelsen af anerkendelse og som før nævnt arbejder de ikke mindst gennem deres kommunikation, deres dialoger, sig sammen frem imod en løsning af de problemer, de støder imod i ungdommen. Og det er da også ofte under disse uformelle former, at praksisfællesskaberne opstår og den gennemgribende læring og udvikling skabes.¹⁸⁹ De udvikler sammen; *"[...] nogle fælles kulturelle handlingsmæssige måder at tackle ungdommens problemer på."*, formulerer Mørck det.¹⁹⁰ Og praksisfællesskaberne i de selvorganiserede fritidsaktiviteter er med til at danne en fælles mening med fritidsaktiviteterne, noget, som de unge måske ikke når at opnå eller opleve i de fritidsorganiserede aktiviteter, fordi de ikke holder ved så længe.

Endelig spiller det for de unge tilsyneladende ikke den store rolle, om det er digitalt eller IRL; *"Jeg synes bare det er vildt hyggeligt, når mine veninder er med på iPad'en, mens jeg laver lektier. Så er det, som om de er her, men selvfølgelig er der nogle ting, vi ikke kan gøre, hvis vi ikke er sammen rigtigt."*¹⁹¹ En anden svarede, at han ikke manglede noget,

¹⁸⁵ Interview 3:2

¹⁸⁶ Interview 1, 2, 3

¹⁸⁷ Interview 1:2

¹⁸⁸ Interview 1,2,3

¹⁸⁹ Wenger:2012

¹⁹⁰ Mørck:1996:25

¹⁹¹ Interview 3:2

når det foregik over nettet. ¹⁹²Honneth mener dog, at man må være face-to-face for at anerkende hinanden, men de unge oplever tilsyneladende ikke den store forskel.

11. Delkonklusion

Svaret på spørgsmålet om, **hvad de unge laver og hvem de er sammen med** uden for skoletid, bliver således, at de unge i nærværende undersøgelse altså vælger at bruge størstedelen af deres tid uden for skolen med at hænge ud med deres nære venner enten IRL eller digitalt, og behovet for samvær med familien er stadig faldende. For disse unges vedkommende bruger de således ikke tid på mange og meget overfladiske bekendtskaber, valgt ud fra en narcissistisk selvfølelse, som det nævnes hos Ziehe. Og når de vælger at bevæge sig i den private sfære, er det netop med det til følge, at der følger nogle forpligtelser med over for hinanden, for at man kan opnå det at være værdig til at blive mødt af de andre. Og selvom disse forpligtelser kunne ses som en indskrænkelse i friheden, er det ifølge Honneth altså netop en mulighed for at blive frisat i forhold til den narcissistiske selvfølelse.

Med deltagelsen i disse fællesskaber i den private sfære, kunne **den bagvedliggende begrundelse for disse valg** være en iværksættelse af den subjektiverende mestringsstrategi; de søger efter en nærhed og psykisk intimitet, som bedst kan opnås hos de nære venner.

Ydermere kunne en del af grunden til det stadig faldende deltagerantal i organiserede fritidsaktiviteter være, at de unge forbinder fritidsorganiserede aktiviteter med læring – i modsætning til de selvorganiserede - og at der samtidig er stadig stigende fokus på opnåelse af læring i de organiserede fritidsaktiviteter, bl.a. klubber og foreninger - ikke mindst i forlængelse af begrebet om ansvar for egen læring. Samtidig tyder det på, at de unge sætter lighedstegn mellem læring og undervisning, og hvis de organiserede fritidsaktiviteter således associeres med undervisning, og der samtidigt opleves et krav om læring, selvom de oplever ellers at have valgfrihed, kan disse faktorer udløse en modstand eller ligefrem et forsvar.

Forsvaret kan være udløst af hverdagsbevidstheden; ser den enkelte unge ikke en tilstrækkelig mening med at udfylde sin tid med fritidsaktiviteter, der således kan være psykisk krævende, bliver disse fravalgt. Omvendt kan det dog være (endnu) en drivkraft i forhold til lysten til at deltage i de selvorganiserede, at de ikke bevidst anerkender dem som værende basis for læring. Det er dog ikke nødvendigvis de fritidsaktiviteter, der er målrettet læring, der nødvendigvis er de, der fostrer mest læring, siger Wenger. ¹⁹³

Det er da tilsyneladende (heller) ikke tiden, der i denne undersøgelse i modsætning til den i indledningen, er den egentlige bevæggrund for ikke at deltage i de organiserede

¹⁹² Interview 1:2

¹⁹³ Ibid

fritidsaktiviteter, fordi selv med implementeringen af den nye skolereform svarer de unge altså, at de oplever en udmærket fordeling af tiden i ungdomsrummet. Når dette er tilfældet kan det måske også skyldes, at de i overgangen fra barn til ung oplever et mindre behov for at være sammen med familien, og dermed bliver der således samtidigt "frigivet" stadig mere tid til ungdomsgruppen eller fri tiden overordnet. Som en af de unge udtrykker det; *"Altså, det er jo ikke fordi, jeg ikke kan lide at være sammen med min familie, men jeg gider det bare ikke så meget mere som før."*¹⁹⁴ Når de samtidig ikke oplever de organiserede fritidsaktiviteter som værende en del af fri tiden, og de har valgt disse helt eller delvist fra, bliver der set ud fra deres definition jo også her genereret mere fri tid.

Det, der giver mening hos den enkelte, og drivkraft til deltagelse i og valget af de selvorganiserede fritidsaktiviteter tyder altså på at være det selv at kunne forvalte sin tid, og gøre hvad man har lyst til, når man har lyst, og selvom de som nævnt ikke selv mener at opleve et tidspres, så er det trods alt begrænset, hvor mange ting, de kan nå i løbet af dagen, og derfor må der med hjælp fra hverdagsbevidstheden vælges mellem de mange muligheder og ud fra den enkeltes livsverden.

Omvendt kan forklaringen på det tilvalg af organiserede fritidsaktiviteter, som jo også sker i en mindre grad hos disse unge, være tegn på, at de faktisk finder mening i, at der findes nogle få rum, hvor de ikke selv skal tage stilling til så meget, det skaber en mere rolig kulisse, når der er rammer. Det kan være et udtryk for anvendelsen af mestringsstrategien ontologisering, dvs. den længsel, de kan have efter autoritet og overordnet mening. På denne måde kan rammer og styring fra de voksnes side betyde enten udløsning af et forsvar og dermed en frasortering fra den unges side, eller et incitament for deltagelse – alt efter, hvad der giver mening i den enkeltes livsverden.

Men **hvad oplever de unge ud at få ud af deltagelsen i fællesskaber og hvad er forskellen på disse fællesskaber i forhold til de unges identitetsudvikling?** De unge giver i undersøgelsen udtryk for, at fællesskaberne med de nære venner genererer tryghed og anerkendelse, hvilket ifølge Honneth altså er en essentiel del af identitetsudviklingen eller selvorienteringen, som Illeris kalder det. De unge støtter hinanden og accepterer hinandens valg, men udfordrer sjældent hinanden.

Når de unge som nævnt tilsyneladende foretrækker og finder mest mening i at deltage i fællesskaber med nære venner, kan det skyldes, at de ikke er vedholdende, når de deltager i organiserede fritidsaktiviteter. Når dette ikke er tilfældet, kan det tolkes som en iværksættelse af mestringsstrategien æstetisering/potensering, der som en del af identitetsudvikling eller selvorienteringen betyder, at de prøver en masse forskelligt af og der er mere fokus på processen end på slutmålet. Som Ziehe siger; de har mere styr på, hvad de ikke vil, end hvad de vil. De unge når således ikke at opleve at blive en central del

¹⁹⁴ Interview 3:2

af fællesskaberne i de organiserede fritidsaktiviteter, og deltagelsen i disse vil være mere psykisk krævende, fordi de som perifere deltagere bliver mere udfordret i bl.a. tankegang og den rolle de har i det pågældende fællesskab. Endvidere vil den "faglige" del af disse fritidsaktiviteter også være udfordrende og lægge op til mere akkomodative processer, end fællesskaberne med de nære venner.

At de unge således prioriterer trygheden og den private sfæres fællesskabers anerkendelse højest og primært vælger disse, falder da også godt i tråd med, at disse motiver og deres bagvedliggende behov i udgangspunktet kommer før behovene for at bl.a. at konkurrere og udvikle sig yderligere, som man i nogle tilfælde vil kunne placere organiserede fritidsaktiviteter under.

12. Konklusion

Jeg har med denne undersøgelse forsøgt at finde svar på min problemformulering, som lød; *Hvad ligger til grund for unges valg af fritidsaktiviteter i det senmoderne samfund, og hvilken betydning kan disse valg have for deres identitetsudvikling?* Med baggrund i min forforståelse og min fortolkning af nærværende undersøgelse, bliver min konklusion og svaret på denne problemformulering som følger.

De unge oplever, på trods af de samfundsmæssige rammers indskrænkning af deres fritid, at en stadig større del af denne repræsenterer det, de unge betragter som fri tid, hvor de selv kan organisere deres aktiviteter. Dette sker, fordi de med baggrund i hverdagsbevidstheden og ved hjælp af samtidstypiske mestringsstrategier, vælger de organiserede aktiviteter fra, aktiviteter, som de ikke betragter som fri tid. Endvidere bidrager en stadig større fravælgelse af samvær med familien, som bunder i det for alderen faldende behov, ligeledes til den større mængde fri tid.

I stedet prioriterer de unge at deltage i selvorganiserede aktiviteter med ungdomsgruppen i den private sfære. Disse aktiviteter giver mere mening for de unge, dels fordi de netop betragtes som fri tid, men ikke mindst også, fordi de ikke associeres med læring, som de organiserede aktiviteter ifølge den nærværende undersøgelse gør. Og netop den stadig stigende fokus på læring i andre kontekster af ungdomsrummet kan betyde en ambivalens, som også må betragtes som et forsvar, og som sorterer disse aktiviteter fra, fordi de med deres opfattelse af disse som værende læringskontekster, associerer dem med skolen. Dermed mindskes meningsfuldheden med disse aktiviteter, fordi der også her bliver oplevet, at der er fastlagt nogle rammer – noget læring – af andre, i en aktivitet, som de ellers selv vælger. De unge blevet vænnet til selv at skulle træffe valg om mange forskellige ting i deres liv, og ifølge min undersøgelse tyder det på, at de desuden foretrækker at have en større frihed i form af muligheden for at kunne vælge til og fra løbende, og således ikke være afhængige af for mange aktiviteter, der ligger fast på bestemte tidspunkter.

Når denne ungdomsgruppe samtidig for de flestes vedkommende består af venner fra skolen, betyder det, at den private sfære også indtager en del af skolerummet. Samtidigt indskrænkes fællesskabet i familien af samfundsmæssige årsager i det senmoderne samfund, og altså også pga. af det førnævnte fravalg, og disse faktorer betyder sammenlagt, at ungdomsgruppen får en stadig større rolle og påvirkning på individet.

I forhold til selvorienteringen betyder dette omfattende samvær med venner, der ifølge de unges svar, bekræfter, støtter og anerkender hinanden, at den enkelte unge har rigtig gode muligheder for at udvikle en stærk selvtillid; en følelse af at være okay, som man er, en anerkendelse af individet, og en tro på at være værdig til at indgå i relationer. Samtidig danner den private sfære, i kraft af de unges fælles aktiviteter, der får funktion af praksisfællesskaber, base for opbygning af selvværd, fordi de unge, bl.a. i kraft af de deres anerkendende og støttende omgang med hinanden, anvender færdigheder og kompetencer, som således bliver anerkendt af de øvrige deltagere som værende af værdi for fællesskabet. Opbygningen af både selvtilliden og selvværdet er således med til at "svare" på de spørgsmål, som selvorientering kredser om, fordi den enkelte opnår en bestemt forståelse og oplevelse af sig selv – både som individ og sammen med andre, og de refererer således til de forskellige lag af identitetens indre struktur.

Der er dog alligevel et men i forhold til dette ensidige valg af fællesskaber, for den enkelte har behov for at bevæge sig uden for sin egenverden for ikke at blive for fastlåst i sin identitet. Når de primært har samvær med venner, der som det bliver nævnt i undersøgelsen, ikke rigtigt udfordrer hinanden og er uenige, vil de dels ikke opleve at blive udfordret med forskellige perspektiver, og heller ikke opleve nydelsen i at udfolde forskellige identiteter, og muligheden for at udvikle civiliserethed.

Afslutningsvis vil jeg tilføje, at der med baggrund i denne undersøgelse tegner et billede af nogle unge, der trods alt ikke selv føler, at de oplever det store pres fra de betingelser, det senmoderne samfund byder dem, men som altså alligevel bevidst eller ubevidst udvider det, de forstår som fri tid. En fri tid, jeg, ud fra den nærværende empiri, hvor de unge fokuserer meget på tryghed, samt min teoretiske forforståelse, tolker og oplever som værende et rum for ro og eftertanke til at håndtere og reflektere over de mange valg og muligheder, de skal forholde sig til i den øvrige del af ungdomsrummet, bl.a. i form af en afprøvning af forskellige organiserede aktiviteter, og forholde sig til mange valg omkring fremtiden. Ungdomsgruppen og de selvorganiserede aktiviteter udgør samtidigt et rum, hvor de finder en sammenhæng i deres livsverden, igennem muligheden for selv at kunne bestemme de aktiviteter, der lige netop giver mening for den enkelte på det pågældende tidspunkt, og dermed kan valget af disse være et udtryk for anvendelse af de mestringsstrategier, der retter sig mod opfyldelse af de sociale behov.

13. Litteraturliste

13.1. Bøger/antologier

- Alheit, Peter (2012), *"Biografisk læring – inden for den nye diskurs om livslang læring"* i Illeris, Knud (red.), 49 tekster om læring, Samfundslitteratur
- Ankersborg, Vibeke (2011), *"Specialeprocessen – tag magten over dit speciale"*, Samfundslitteratur
- Bruner, Jerome (1999) *"Mening i handling"*, 2000, Klim
- Brinkmann, Svend (2008), *"Identitet – udfordringer i forbrugersamfundet"*, Forfatteren og Forlaget Klim
- Bunzendahl, Volker (2009), *"Et kulturhistorisk blik for motivation, identitet og læring"*, i Pjengaard, Søren (red.) *"Pædagogisk psykologi – Motivation, identitet og læring"*, (2009), Dafolo Forlag og forfatterne
- Christensen, Ann-Dorte & Rasmussen, Palle (2011), *"Thomas Ziehe – det ambivalente selv i moderniseringen"* i Petersen, Anders, *"Selvet – sociologiske perspektiver"*, Hans Reitzels Forlag
- Dupont, Søren (2007) *"Bruner og socialkonstruktivismen"* i Ritchie, Tom (red) *"Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi"*, Billesø og Baltzer Forlagene
- Erikson, Erik H. (1997), *"Identitet, Ungdom og kriser"*, Hans Reitzels Forlag
- Halse, John (2008), *"Humanistisk psykologi: Maslow, Glasser og Frankl"* i Jerlang, Espen (red.), *"Udviklingspsykologiske teorier"*, 4. udgave, 1. oplag, (2008), Hans Reitzels Forlag
- Honneth, Axel (2006), *"Kamp om anerkendelse"*, Hans Reitzels Forlag
- Illeris, Knud et al, (2002), *"Ungdom, identitet og uddannelse"*, 2. udgave, Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, Knud, (2013/1), *"Læring"*, 2. udgave, 5. oplag, (2006) Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, Knud et al (2009), *"Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering"*, Samfundslitteratur
- Illeris, Knud (2012), *"Læringsteorien elementer – hvordan hænger det hele sammen?"* i Illeris, Knud (red.) *"49 tekster om læring"*, Samfundslitteratur
- Illeris, Knud (2013/2), *"Transformativ læring og identitet"*, Samfundslitteratur
- Jakobsen, Jonas (2011), *"Axel Honneth – selvrealisering og samfundskritik"* i Petersen, Anders (red.), *"Selvet – sociologiske perspektiver"*, Hans Reitzels Forlag
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009) *"Interview – introduktion til et håndværk"*, 2. udgave, 5. oplag, (2008), Hans Reitzels Forlag

Leithäuser, Thomas (2012), *"Teorien om hverdagsbevidsheden i dag"* i Illeris, Knud (red.) *"49 tekster om læring"*, Samfundslitteratur

Mørch, Sven, (1996), *"Ungdomsliv som social konstruktion"* i Hedegaard, Mariane (red.), (1996), *"Praksisformers forandring – personlig udvikling"*, Aarhus Universitetsforlag

Pjenggaard, Søren (red.) (2009), *"Pædagogisk psykologi – motivation, identitet og læring"*, 1. oplæg, 1. udg., Dafolo Forlag og forfatterne

Ritchie, Tom (2007), *"Om Illeris' læringsteori"* i Ritchie, Tom (red.), *"Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi"*, Billesø & Baltzer

Stensmo, Christer (2012), *"Indføring i pædagogisk filosofi"*, Klim

Thisted, Jens (2012) *"Forskningsmetode i PRAKSIS"*, Munksgaard

Tønnesvang, Jan (2009) *"Et selvpsykologisk blik på motivation, identitet og læring"* i Pjenggaard, Søren (red.) (2009) Dafolo Forlag og Forfatterne

Wenger, Etienne (2000) *"En social teori om læring"* i Illeris, Knud (red.), *"Tekster om læring"*, (2000), Roskilde Universitetsforlag

Ziehe, Thomas, (2007) *"Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur"*, 3. rettede oplag, Forlaget Politisk Revy

13.2. Elektroniske artikler

Illeris, Knud (2014), *"Transformativ læring og identitet"*, Dansk Magisterforening (dm.dk), 3. januar. Hentet den 22. maj 2015 fra

<http://www.dm.dk/FagligtForum/UddDidaForsk/Artikler/TransformativLaering>

Kristendom.dk, (2008), *"K.E. Løgstrup (1915-1980)"*, Kristendom.dk., 1. oktober. Hentet den 27. april 2015 fra

<http://www.kristendom.dk/troens-hovedpersoner/k.-e.-l%C3%B8gstrup-1905-1981>

Nielsen, Thomas (2009), *"Mobbeofre har stor selvmordsrisiko"*, Videnskab.dk, 27. august. Hentet den 28. maj 2015 fra

<http://videnskab.dk/kultur-samfund/mobbeofre-har-stor-selvmondsrisiko>

Schmidt Mikkelsen, Lisbeth, (2010), *"Thomas Ziehe: Unge længes efter struktur"*, Efterskolen, 15. marts. Hentet den 18. marts 2015 fra

<http://efterskolen.com/da/Artikler/Arkiv-2010/Thomas-Ziehe-Unge-l%C3%A6nges-efter-struktur>

Struck, Rikke (2015), *"12-årige Rikke udsat for ekstrem chikane: Du skal dræbes med 1000 knivstik"*, TV2-nyhederne.dk, 26. maj. Hentet den 28. maj 2015 fra

<http://nyhederne.tv2.dk/2015-05-26-12-aarige-rikke-udsat-for-ekstrem-chikane-du-skal-draebes-med-1000-knivstik>

Undervisningsministeriet (2014), "*93 procent af unge får en ungdomsuddannelse*", Undervisningsministeriet.dk. 19. marts. Hentet den 28. maj 2015 fra

<http://www.uvm.dk/Aktuelt/~/UVM-DK/Content/News/Stat/2014/140319-93-procent-af-de-unge-faar-en-ungdomsuddannelse>

Østergaard Nielsen, Karsten & Schøtt, Niels Jacob (2014) „*Prisen for skolereformen: Skolebørn dropper fritidsaktiviteter*“, Danmarks Radio, 13. sep. Hentet den 21. Feb. 2015 fra <http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/09/12/121531.htm>

13.3. Tidsskrifter

Nørgaard, Britta (2005), "*Axel Honneth og en teori om anerkendelse*", Tidsskrift for Socialpædagogik, nr. 16:63-70, Dansk Forening for Socialpædagogik

Kvale, Steinar (2005), "*Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews*", Nordic Studies in Education, 01/2005

13.4. Rapporter

Børnerådet (2008), "*Forskelligheder og fællesskab 2008*", Børnerådet. Hentet den 19. marts 2015 på <http://www.boerneraadet.dk/media/30363/Forskelligheder-og-faellesskab.pdf>

Børnerådet (2010), "*Helst skal man have en god barndom - 40 børns fortællinger om et liv med særlige vilkår*", Børnenes rapport til FN's Komité for barnets rettigheder 2010, Børnerådet. Hentet den 19. marts 2015

Center for Ungdomsstudier CUR (2013), "*Når børn og unge fravælger svømning*", Hentet den 31. maj 2015 fra

<http://www.boerneraadet.dk/media/10443/Helst-skal-man-have-en-god-barndom-2009.pdf>

Odense Kommune (2014), "*Sundhedsprofil for børn og unge i Odense Kommune 2014*", Hentet den 31. maj 2015 fra

https://www.dr.dk/NR/rdonlyres/05DDC99F-96C9-4E51-8D3F-45BD287AC0C8/6098300/Bilag_711_Sundhedsprofil_for_b%C3%B8rn_og_unge_i_Odense.pdf

Bilag 1

Transkribering interview 1

Går du til noget: lige stoppet til noget, men ellers går jeg til gospel. *Det er da et lidt utraditionelt valg for en ung fyr, er det ikke? Er I mange drenge der?* Jo, det er nok lidt specielt, det er vist ikke lige det sejeste, men jeg kan bare rigtig godt lige at synge, så jeg er ligeglad.

*Er der noget, du er stoppet til, fordi du ikke har haft **tid**?* Jeg har gået til fodbold før, men stoppede, fordi jeg ikke rigtigt gad. *Hvorfor ikke?* Det ved jeg ikke rigtigt, det blev bare lidt for meget. *Hvor længe gik du til det?* Ikke ret længe....

*Hvad bruger du din tid på udover skole, sådan **aktiviteter**?:* vi er fem kammerater fra klassen, vi laver sådan ret tit noget, hvor vi hygger os et eller andet sted. For det meste mødes vi på legepladsen lige nede ved skolen, fordi det er hyggeligt, og der er som regel ikke nogen. Så tager vi derned og hygger og er lidt sammen. *Bliver det arrangeret eller bare løbende hen ad eftermiddagen:* bare tilfældigt. *Mødes I **IRL** eller på computeren:* for det meste er det på legepladsen, men vi spiller også en gang imellem. *Hvad får du ud af hængen ud?* Vi bliver bedre venner, og så lærer vi hinanden bedre at kende og får et bedre fællesskab. *Hvad får du ud af **fællesskabet**?* Man føler, man er velkommen, det er vigtigt, fordi man føle sig mere sikker. *Kan I **bekræfte** hinanden i ting?* Ja. *Hvordan?* jamen altså vi blander os ikke I, hvad de andre laver, det bestemmer man selv. *Så når man ikke blander sig, betyder det så, at man bekræfter hinanden?* Ja altså, så er man jo ligesom enige i, at det er okay det de andre laver, synes jeg.

Har I fået længere skoledage efter skolereformen? Ja mandag tirsdag til kl. 15.15, *bliver hverdagen **stresset**?* Nej, det synes jeg ikke. Det er kun nogle enkelte gange, der lige kan være noget. *Så du mener, der er tid nok til det, du gerne vil?* Ja, jeg klager ikke.

Valg: *Det her gospel, du går til, er der noget, hvor nogen har lagt pres på eller er det bare fordi, du virkelig har haft lyst?* Nej, jeg har bare haft lyst.

*Hvad betragter du selv som **fritid**, er de her organiserede fritidsaktiviteter med i fritiden?* Det er kun det med vennerne, der er fritid. Jeg ser ikke når man til noget som fritid, jeg ser det som at gå i skole, det er noget man skal til. *Men ser du det som en pligt som skolen?* Nej! Men jeg ser det på en måde som skole, man kommer for at lære noget, og så tager man hjem igen. *Er det det primære, du kommer for, at lære noget, eller er der også noget **fællesskab** i det?* Nej, der er også noget fællesskab, vi var til lufthavnens 90 års fødselsdag, der holdt vi en flashmob, der var jeg med, så det er en slags fællesskab. Man kan selv vælge, hvilket noget af det, man kan tage med til. Hvis der er noget, man ikke har lyst til at være med til, kan man bare vælge det fra. Så det er meget baseret omkring samfundet. *Hvad betyder det for dig, at du selv kan vælge til og fra?* Det kan jeg rigtigt

godt lide, det giver en **frihed**, synes jeg. *Får du venskaber, som du også bruger i fritiden?* Nej, ikke rigtigt. Men det er hyggeligt, når vi er sammen derude og synger. *Synes du, at du har nok **fritid**?* Ja, det synes jeg faktisk. *Så du kunne ikke bruge mere tid på vennerne, er det fint nok?* Ja, det er helt fint. *Blander **de voksne** sig i, hvad I laver i fritiden?* Ikke rigtigt, hvem tænker du på, forældre eller skolelærere? *Ja, det vil vel primært være forældre...* Ikke rigtigt, altså det kommer an på, hvad man laver, om man er ude sent eller et eller andet jo, så kan det godt være, der lige bliver sagt lidt. *Jeg har en oplevelse af, at i bruger **medierne** meget, så sidder man med en på ipad, en på mobilen og så dan?gør du også det?* Ja, det gør man, men jeg gør det ikke så meget, for jeg er ikke så god til at multitaske. *Vil du så også hellere mødes IRL eller?* Det kommer helt an på, hvad man skal lave, hvis man f.eks. skal i biografen, så selvfølgelig ja, eller man skal ud og hygge sig, et eller andet sted så ja, men hvis det bare er snakke, så er det okay bare at gøre det over nettet. *Får du lige meget ud af det om I mødes IRL eller på nettet rent **fællesskabsmæssigt**?* Ja! *så der mangler du ikke noget når det går over medierne?* Næ! Der mangler jeg ikke noget. *Kan fællesskaberne i de organiserede fritidsinteresser sammenlignes med dem, du har i fritiden? Er noget bedre end andet?* Ikke rigtigt, altså når jeg lige har fået fri for skole, så kan det godt være, jeg helst vil være sammen med vennerne fra skolen. Jeg ved ikke, jeg tror måske, det er meget rart ikke at skulle noget [...] *Man kan jo godt være lidt træt efter en lang skoledag, så..."* *Hvad er grunden til, at du foretrækker vennerne fra skolen lige efter skolen?* Jeg ved ikke, jeg tror måske, det er meget rart ikke at skulle noget. Man kan jo godt være lidt træt efter en lang skoledag, så...*Så det er måske rart ikke at skulle forholde sig til mere læring?* ja, det er nok sådan noget i den stil. *Lærer du noget af **fællesskaberne**?* Ja, man lærer at holde sammen. *Er det vigtigt?* Ja, det synes jeg. *Er du sammen med nogen hver dag?* Ja, næsten, *Er det okay?* Ja, det er helt fint. *Spiller du på nettet?* Ja! *er der også tale om fællesskaber der?* ja! *er det også nogen, du kender der?* det er for det meste, nogen jeg kender, det er meget sjældent nogen, jeg ikke kender. *Er der en speciel grund til det?* Jeg tror, det er fordi det jeg laver er meget kompetitive, konkurrenceagtigt, og så har man sådan et hold, man spiller med, så man skal kunne stole på dem, man spiller med. *er det de sammen som i fritiden ja.* *Hvad får du ud af de der spil?* Det er ren afslapning, jeg lærer jo ikke specielt meget af det, altså der er jo ikke supermeget at lære, det er tidsfordriv og hygge. *Sidder man og snakker eller skriver til hinanden imens?* Ja, det kan man lidt selv vælge, du kan både skrive og snakke med dem. Så det er lidt blandet, *gør man det meget, mens man spiller?* Ja, jeg snakker meget med dem, jeg spiller med, altså vi skriver, mener jeg. *er du ude til andre ting, hvor du møder **unge, du ikke kender**?* Nej, ikke supertit, fordi at , ja, sådan er det bare. *Er det et bevidst valg?* Nej, jeg møder ikke bare nye personer og knytter mig til dem. Fordi jeg har flyttet en del rundt i mit liv og så har jeg skullet sige farvel til dem og så skulle jeg have nye venner og så har jeg bare sagt til mig selv, at jeg vidste, eller måske kunne jeg miste de venskaber igen. *Er du flyttet mange gange?* Ja, jeg er født på fyn, flyttet til st. heddinge, til køge, til kbh, til greve, til kbh. skiftet skole 4

gange. Jeg kender nogen af dem, der går på min skole, fordi jeg tidligere gik på en skole, som er lagt sammen med denne. *Fedt at du har fået venner der.* regner også med at gå der indtil 9. *det må være svært?* Ja, det er det også. *Hvordan har du haft det med at skabe nye venskaber, eller det nemmere at være sammen med dem, du kender, hvis vi ser bort fra skoleskift?* Jeg synes det er let at møde mennesker, fordi jeg vant til det, men det er ikke bare sådan, at jeg går ud og er venner med alle. *Hvordan er det så, når du skal møde nye, f.eks. når du starter til gospel, er det fedt eller?* Det kan være meget fedt, for jeg ved, at jeg kommer til at være der. *er det fedt at møde nye?* Ja, det er okay. *hvad giver det dig at møde nye?* Man møder nye folk, får nogle nye at snakke med *Kan du nogen gange føle, når du er sammen med dem, du kender godt, at I sådan bekræfter hinanden, eller kan I også blive uenige og diskutere, udfordrer I hinanden?* Ikke ret tit, vi er som regel ret enige. Måske en enkelt gang i mellem en lille ting. *Hvad betyder det for dig?* Det er mest **trygt**, synes jeg. *Har det haft en betydning for dig, nu du har skullet skifte venner så mange gange?* det kan man godt sige, jeg synes, man bliver lidt mere moden i det. *Har du behov for anerkendelse fra vennerne?* Næ, men man skal kunne bakke hinanden op?. Ja bestemt, vi hjælper f.eks. hinanden i tysk, det er meget med at hjælpe hinanden, når man kan, også hvis det er andre ting, måske mere alvorlige . *Ift voksne, lærere osv.er der så forskel på, hvilke situationer, du bliver behandlet som barn eller ung eller voksen?* Jeg synes, at jeg bliver behandlet som teenager. *Så det er rimeligt ens?* Ja, det er rart, så man ikke bliver behandlet forskelligt, men som det, man er. *er det svært at finde sig selv som ung? Forstår du?* Nej, det synes jeg ikke, jeg har aldrig haft problemer med at finde mig selv. *I vor tid forandring ting sig meget hurtigt, men føler du, at du kan blive ved med at være dig selv, når du tager beslutninger?* Ja, for det meste. Altså, vennerne accepterer jo også, det man gør. *Mærker du pres og påvirkninger fra medier om hvad man skal gøre og hvordan man skal være, hvad skal man gå til?* Nej ikke rigtigt, hvis der endeligt er noget, er det ikke noget, jeg lægger mærke til. *Er det nemmere at være ung end barn?* Ja, man kan stå mere op for sig selv, og sige sine meninger. *Hvorfor ikke dengang?* Man synes ikke rigtigt, at man ville sige noget, det er klart nemmere i min alder. *Hvordan har I det i vennekredsen med det, I går til, bliver det accepteret?* Ja, helt sikkert. Vi ser ikke nogen grund til ikke at acceptere det, det er en rigtig god gruppe, vi har. vi holder bare meget godt sammen. *Så det er dine bedste venner eller?* Ja, det er det, helt sikkert.

Bilag 2

Transskribering interview 2

Går du til noget i fritiden? Jeg går også til bridge. Er der noget, du har valgt fra? Ja, jeg plejede at gå til badminton to gange om ugen. Hvorfor valgte du det fra? Jeg ved ikke, jeg synes bare, det blev for meget. Jeg orkede det ikke rigtigt. Vil hellere hænge ud med vennerne. Hvorfor er det bedre da? Vi er bare bedre venner, og så er det mere afslappende, så kan vi gøre, hvad vi har lyst til. Hvorfor har du valgt bridge? Det startede min far med i hans unge dage. Er det noget, du helt selv har valgt? Ja, der var ingen voksne ind over. Hvor længe gik du til badminton? Lidt over et halvt år. Har du gået til noget andet? Ja, jeg har også gået til tennis. Var det længere tid så? Næ, det var kun en sæson. Jeg syntes ikke, det var så sjovt. Nåede du at få venner der eller syntes du, I havde noget fællesskab. Altså vi kunne da godt sidde og drikke en sodavand bagefter, men jeg nåede ikke rigtigt at lære dem at kende ret godt. Man var jo også mest sammen to og to.

Øvrige fritid *hvad laver du de dage, hvor du ikke gør til noget? Jamen så er jeg sammen med vennerne og laver lektier, er sammen med familien. Hvad laver du i fritiden, når du hænger ud med vennerne? Vi tager hjem til en og spiller spil eller snakker, eller spiller computer. Det er meget hyggeligt. Har i noget fællesskab i de klubber, du går i? ja, til bridge er det ældre folk sådan, men det er et godt fællesskab. De var også søde dem til badminton. Har du noget **fællesskab** med nogen af dem, ud over, når I mødes til aktiviteten? Nej. Hvordan du **sammenligne fællesskaberne** med dem fra klassen. De er anderledes, f.eks. dem fra klassen, det er mere sjov og ballade, måske også lidt dengang til badminton, men ikke helt. Er dem fra klassen dine venner eller? Ja, det er mine bedste venner. Og så har jeg en, der hedder XX, som jeg mødte til badminton. Så du kan bruge drengene fra klassen til noget andet? Vi kan støtte hinanden og snakke sammen, det er vigtigt, synes jeg. Betragter du de organiserede som fritid? Ja, på en måde, men alligevel ikke helt. Det er jo noget, jeg skal på bestemte tidspunkter. Kniber det med at få **tiden til at slå til**? Det kan være rigtigt svært at nå til bridge om onsdagen, efter timerne er blevet længere, men ellers er det ikke noget problem. Føler du, at du har **nok fritid**? Jeg synes ikke, det er så ufatteligt dårligt. Så du går ikke og er stresset? Nej, er du meget ambitiøs med skolen? Jeg prøver at få gode karakterer og følge med, er det vigtigt for dig? ja, for hvem? Ja, altså jeg vil da også gerne gøre mine forældre stolte. Ved du, hvad du vil efter folkeskolen? Nej, men jeg skal på efterskole til næste år....Blander dine **forældre sig i din fritid**? det ved jeg ikke rigtigt. Spørger de ind til jeres aktiviteter,? Kun hvis vi skal ud ellers blander de sig ikke rigtigt? **Møder du nogensinde andre, du ikke kender**? Ind imellem til fester, men så lærer jeg dem at kende i løbet af aftenen, det er ikke så svært at lære nogen at kende, sådan bare kort. Men hvad tænker du, når du siger lærer at kende? Hvor*

meget skal man kende hinanden, før du betragter det som til gavn for dig, altså at du får noget ud af det? Jamen det kan da godt være hyggeligt, når man sidder og snakker med en en aften til en fest, f.eks. der behøver jo ikke være mere i det end det. Men selvfølgelig sætter jeg da størst pris på dem, jeg kender, især vennerne.. *Føler du en trykthed i, at det er de samme mennesker, der kommer til aktiviteterne?* Ja, det er rart, dejligt, det ikke er forskellige mennesker hele tiden. Er I nogensinde uvenner eller blive uenig om noget eller diskuterer? Ikke rigtigt, vi kan da godt diskutere sådan hvilken film, vi skal se eller bliver lidt uenige om noget i et spil, men ellers plejer det at være meget stille og roligt. *Kan man sige, at I anerkender hinanden i forskellige ting eller kan I godt dømme hinanden og drille og sådan?* Nej, vi driller ikke, altså kun lidt for sjov. Ja, man kan vel godt kalde det at anerkende hinanden, vi blander os i hvert fald ikke så meget I, hvad hinanden gør. *Føler du, at du har behov for anerkendelse fra venner eller andre?* Tja, det er vel meget rart, at de andre synes, at jeg er okay. *Men er det noget, I siger eller bare noget, du kan mærke?* Det er vist bare noget, jeg mærker. *Hvordan?* Det ved jeg ikke, altså fordi vi hjælper hinanden og lærer hinanden at kende, når vi er sammen. *Hvad snakker I om, når I sådan bare snakker?* Åh, det ved jeg ikke, bare sådan hverdagsting. *Problemer og sådan eller?* Ja, det er det nok. Altså, vi kan hjælpe hinanden, hvis vi f.eks. har noget, vi ikke kan finde ud af. Eller en af de andres forældre er lige blevet skilt, så snakker vi også om det og sådan. *Hvordan har du det med at møde nye mennesker?* Jamen det har jeg det fint med. Jeg er nok sådan en, der har nemt ved at snakke med nye mennesker. *Men det sker ikke så tit så?* Næh, egentlig ikke. *Hvorfor egentlig ikke, tror du?* Jamen, det ved jeg ikke, jeg har vel bare ikke behov for det. Jeg har jo vennerne, det er fint nok bare at møde nogen, når man er ude. *Er der forskel på, hvordan du bliver behandlet af voksne generelt, ift at være ung/voksen?* De behandler mig meget rimeligt, der er ikke så meget forskel. *Har du tænkt over, i overgangen fra barn til ung, er der bestemte måder, de skal behandle dig på?* de skal ikke behandle mig, som at jeg hele tiden skal være sammen med dem. Jeg gider ikke rigtigt være så meget sammen med dem mere, jeg vil hellere hænge ud med mine venner, feks. på skype eller spille spil eller bare snakke. *Snakker du også med venner på nettet?* Ja, men ikke kun dem fra klassen, også min venner dem fra gl klasse. *Er der forskel på, hvordan det er at mødes på nettet og IRL?* Næ, det synes jeg ikke. *Så fællesskabsfølelsen, er den det samme?* Argh, der er ikke den store forskel, men det er da også dejligt at mødes med dem. *Mærker du et pres på fra medier, reklamer altså i forhold, hvad du skal og skal vælge osv.?* næ, altså vi bliver jo nok lidt påvirkede, kunne jeg forestille mig, men det er ikke noget, jeg tænker over. Det tror jeg heller ikke mine venner gør. *Bliver du forvirret over de mange muligheder, du har?* næ, det synes jeg ikke. Jeg har jo nogle ting, jeg interesserer mig for, at så vælger jeg bare ud fra det. *Oplever du slet ikke noget pres udefra i forhold til valg?* Nej, faktisk ikke. Jeg synes, jeg selv får lov til at vælge det, jeg har lyst til.

Bilag 3

Transkribering interview 3

Går du til nogen fritidsaktiviteter? Nej ikke mere, jeg har gået til dans. *Hvor længe er det siden?* De stoppede jeg med sidste år. *Hvor længe gik du til det?* det var kun på et hold et år. *Hvorfor ikke længere?* Jeg havde bare ikke lyst, det var ikke lige mig. *Har du gået til andet?* Ja, jeg gik også til trampolinspring, da jeg var mindre, men det stoppede jeg med ret hurtigt. *Kan du huske, hvorfor?* Det var nok ikke lige, hvad jeg havde regnet med. Jeg tror, jeg troede, det var som når vi legede på min venindes trampolin, men det var sådan med snore i, så man blev holdt og sådan. Det var lidt kedeligt. Og vi kendte heller ikke hinanden så godt så... *hvad laver du så i din fritid?* Jeg er sammen med veninderne mest, og lidt min familie, og min hund. Og så er jeg alene på mit værelse. *Er du meget sammen med familien?* Nej ikke så meget mere. *Hvorfor ikke?* "Altså, det er jo ikke fordi, jeg ikke kan lide at være sammen med min familie, men jeg gider det bare ikke så meget mere som før." *Hvor har du mødt dine veninder?* Det er fra skolen, både den jeg går på nu og så en fra min gamle skole. Og har jeg en veninde fra dans. *Veninderne, hvordan vil du betegne dem, er det dine bedste veninder – allersammen?* Ja, det er mest mine bedste veninder, jeg er sammen med. *Hvad laver I sammen?* Vi sidder bare og snakker og går ud og shopper, i biffen, vi laver egentlig ikke så meget. Lidt lektier. *Er I også sammen på nettet, når du er alene?* Ja, det er vi tit. *Hvorfor?* Jeg synes bare det er vildt hyggeligt, når mine veninder er med på ipad'en, mens jeg laver lektier. Så er det, som om de er her, men selvfølgelig er der nogle ting, vi ikke kan gøre, hvis vi ikke er sammen rigtigt." *Så det er bedre at være sammen rigtigt, hvor I ses eller?* Ja altså det kommer an på, hvad vi skal, men det er egentlig også meget dejligt, når vi bare kan slukke og så er jeg mig selv. Det har jeg også brug for, synes jeg. *Spiller I sammen på nettet?* Ja lidt, det er nok mest drengene, der gør det normalt, men jeg kan også godt lide det. Så spiller jeg også lidt med drengene fra klassen, dem jeg bedst kan lide. Jeg er nok sådan lidt en drengepige, så det er nok derfor. Men jeg kan også godt lide at lave ting med veninderne...eller altså, det er jo dem, jeg bedst kan lide, fordi jeg kender dem bedst. *Hvad bruger I så hinanden til?* Jamen altså at lave ting sammen med, men også hvis nu en eller anden er blevet uvenner med sin mor eller har slået op med kæresten, så er det jo fedt, at vi kan hjælpe hinanden. Det tror jeg er vigtigt. *Hvilken følelse giver det dig, at du har dem?Hvad betyder det for dig?* Det betyder alt. Jeg tror, det er trygt eller sådan noget. Ja, rart at vide, at de er der for en. *Hvad med de der spil på computeren, har I også fællesskaber derinde?* Ja, det har vi jo på en måde. *Er det anerledes end det med dine veninder?* Ja, altså vi er ikke så tætte. Men når det er veninderne er der jo ikke nogen forskel. *Er du også sammen med nogen, du ikke kender eller ikke kender så godt?* Hvor tænker du? *Jamen sådan i dit liv i det hele taget, omgås du med noget, du ikke er så gode*

venner med? Mest dem fra klassen, så kan vi jo møde nogen til fest og sådan. Snakker du så meget med dem? Det er lidt forskelligt, det bliver jo også bare sådan lidt hurtig snak, der er jo tit musik og sådan. Ellers ses jeg faktisk kun med veninder, og så ind i mellem nogen, hvis man snakker lidt til fitness....Føler du, at du har travlt i din hverdag? Det kommer an på, hvilken dag det er, for det kan godt være, der lige popper noget op, man skal nå, som er planlagt før dagen var der og så kan det godt være, man lige pludselig får travlt. Men ikke sådan generelt eller hvad, du føler dig ikke stresset, hvad nu f.eks. har I ikke fået længere skoledage? Jo, det har vi, men altså jeg går jo ikke til noget, så vi kan selv planlægge tiden, så det synes jeg er okay. Hvordan planlægger i det med veninderne? "Vi laver sådan engang imellem noget, det er egentlig lidt tilfældigt, hvornår og hvad det ender med.

Jeg skal lige høre, det der med at spille på computeren, skriver I med hinanden eller snakker sammen imens?" Man kan lidt selv vælge, du kan både skrive og snakke med dem. Så det er lidt blandet, men jeg skriver mest, fordi jeg ikke har et head-set, og så fordi jeg bare bedst kan lide det [...] Jeg har ikke tænkt over, hvorfor." (s.2) Ser du det som en slags samarbejde? Ja det er det jo på en måde.

Har du egentlig selv valgt, hvad du gik til, dengang du gik til noget? Ja det valgte jeg selv.

ARTIKEL

Når anerkendelse og identitet går hånd i hånd

Lykke Jensen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Vejleder: Annie Aarup Jensen

Sidetal/anslag: 3,14/7543

Abstract

I denne artikel sættes der fokus på, at der er unge, der i kraft af deres fravalg af organiserede fritidsaktiviteter, udelukkende eller primært oplever skolen som eneste mulighed for at bevæge sig i det, teoretikeren Axel Honneth kalder for den sociale sfære. Denne er i lighed med hans øvrige to sfærer forbundet med hver sin anerkendelsesform, og netop anerkendelse anses af Honneth for at være en nødvendig ingrediens, når det drejer sig om individets identitetsudvikling. Når stadig flere unge samtidigt oplever ikke at føle sig inkluderet i skolen, er det således en særdeles vigtig opgave for underviseren at støtte op omkring klasserummet som en ramme for anerkendende relationer.

Folkeskolens dannelsesopgave

I dagens Danmark er der stadig flere unge¹⁹⁵, der vælger de organiserede fritidsaktiviteter fra, viser flere undersøgelser, og muligheden for at deltage i de fællesskaber, disse aktiviteter tilbyder, bliver dermed sorteret fra. Samtidig viser en undersøgelse lavet af undertegnede, at de unge ofte vælger at bruge deres fritid sammen med deres nærmeste venner, og dermed kan skolen for nogle unges vedkommende udgøre den eneste eller majoriteten af deres mulighed for at begå sig på det, teoretikeren Axel Honneth kalder for den sociale sfære. Denne sfære er, sammen med de øvrige to, han opererer med, arenaer for hver deres anerkendelsesform, og tilsammen er disse tre sfærer med til at bidrage til og påvirke den enkelte unges identitetsudvikling.¹⁹⁶

Der er dog, som det også fremgår af den næsten daglige dækning i medierne, senest med den meget dækkede ”Rikke-sag”¹⁹⁷, rigtig mange unge, der føler sig mobbede i skolen, og der er sågar eksempler på elever, der føler sig mobbede af deres lærer.¹⁹⁸ De føler sig således ekskluderet i klassen, dette samtidig med, at man øger inklusionen af elever, der før var vurderet til at skulle have specialundervisning enten i specialklasser på selvsamme skole eller på deciderede specialskoler.¹⁹⁹ Således bliver muligheden for at føle sig anerkendt i denne –

¹⁹⁵ Undersøgelsen gælder også børn, men jeg vil her koncentrere mig om unge, da det er i ungdommen, den centrale del af identitetsudviklingen foregår. Østergaard & Schøtt:2014, Illeris et al:2002

¹⁹⁶ Honneth:2006

¹⁹⁷ Struck:2015

¹⁹⁸ Viunge.dk

¹⁹⁹ UVM.dk

om man så må sige – primære sociale sfære, for en endnu større gruppe af unge således også her reduceret.

De tre sfærer

De tre førnævnte sfærer, som Honneth arbejder ud fra, er;

- den private sfære
- den retslige sfære
- den solidariske sfære

og når det ifølge Honneth er så vigtigt at blive anerkendt i alle tre forskellige sfærer, er det altså fordi, de hver bidrager med vigtige elementer i forhold til identiteten. Honneth har fundet inspiration hos mange forskellige kilder, og han tager udgangspunkt i Hegels begreb om ”sittlichkeit”, der kan oversættes med sædelighed eller moral, og mener, at alle sociale interaktioner rummer gensidige moralske krav. Endvidere er hans fokus på anerkendelse som et centralt begreb i interaktioner, ment som et supplement til Habermas’ ditto på kommunikationen. Fælles for disse tre sfærer er således ifølge Honneth en kommunikativ frihed.²⁰⁰

Den private sfære

Den private sfære udgøres af de venskabs- og kærlighedsrelationer den unge har gennem kammerater, familie og kærester, og her er der tale om følelsesmæssige relationer, der eksisterer i kraft af, at man gennem netop kærlighed og venskabelighed anerkender hinandens selv i kraft af følelser/behov, moralsk værdighed og personlige egenskaber og evner. Anerkendelse i denne sfære danner grobund for opbygning af selvtillid hos det anerkendte individ, og modsat vil muligheden for krænkelser i denne sfære udgøre en manglende fysisk integritet. Den private sfære er samtidig base for muligheden for at opnå anerkendelse i de øvrige sfærer, da de ifølge Honneth er afhængige af hinanden.²⁰¹

Den retslige sfære

Den retslige sfære drejer sig om en kognitiv anerkendelse, hvor man af den anden bliver mødt med de samme både rettigheder og muligheder som andre og ”at se den generaliserede anden i et normativt perspektiv”²⁰², og her kan udvikles selvagtelse.

Den solidariske sfære

I den solidariske sfære, som skolen altså primært vil udgøre²⁰³, kan der opnås anerkendelse for vores egenskaber, vores særegenhed, og således det, vi som unikt individ kan bidrage med til fællesskabet i kraft af vores funktioner og kvalifikationer, og her kan vi således udvikle selvværdsættelse, som både er affektivt og kognitivt.²⁰⁴

Der er for ingen af de tre anerkendelsesformer tale om en statisk tilstand, og ikke mindst i den solidariske sfære, i dette tilfælde skolen, vil den store omskiftelighed i normer og værdier

²⁰⁰ Honneth:2006

²⁰¹ Ibid

²⁰² Nørgaard:2005:64

²⁰³ Den kan for visse smelte sammen i en solidarisk- og privat sfære, hvis venskaber er opstået klassekammeraterne imellem

²⁰⁴ Honneth:2006

betyde, at det kan være meget forskelligt, hvad der bliver anerkendt af de unge, og således vil der kunne være stor forskel på, hvem, og for hvad det enkelte individ har mulighed for at blive anerkendt i klasserummet. Her er det prestige og social status, der er gældende, og umiddelbare overfladiske ting som tøj, telefon osv. kan have stor betydning for anerkendelse blandt de unge i vor samtid. Disse bliver samtidigt således også vurderet ud fra en individuel målestok i forhold til status, modsat tidligere tider, hvor det var mere som gruppe eller stand, man blev bedømt, siger Honneth.²⁰⁵ Han har dog med denne sfære primært fokus på samfundet som en anerkendende part, men man kan hos Jonas Jacobsen, der blandt andre har fortolket Honneth teorier, netop støde på en undren over, hvem dette ”samfund” er, og han mener, at ”[det er] vel tænkeligt, at man med succes kan udvikle og dyrke selvets særegenhed i mindre grupper og fællesskaber [...]”.²⁰⁶

Læreren pædagogiske opgave

For at styrke muligheden for at den enkelte unge kan opleve anerkendelse i den solidariske sfære, er det således en vigtig opgave som underviser at understøtte muligheden for anerkendelse i klasserummet. Dels må der gås foran som et godt eksempel, men den pædagogiske planlægning af undervisningen, er også vigtig at have for øje. Her kan læreren understøtte muligheden for anerkendelse ved at lade de unge arbejde parvist eller i grupper, hvor de dermed får større mulighed for at sætte deres individuelle kvaliteter i spil, og også blive anerkendt for disse, end når det foregår i det store klassefællesskab. Endelig må læreren være sig bevidst om, hvilket anerkendelsesdomæne, han bevæger sig i, ikke mindst fordi der vil være forskel i forventninger til anerkendelsesformen fra både de afsendende og modtagende parter af denne, alt efter, hvilken sfære man regner med at bevæge sig på.

Et moralsk aspekt

Som det fremgår af ovenstående, er der hos Honneth således stor fokus på det moralske aspekt, og for at runde af i denne bolgade, vil jeg fremhæve det meget berømte og sigende citat af K.E. Løgstrup fra han etiske fordring, som efter min mening samler de tanker, som bl.a. Honneth gør sig omkring omverdenens påvirkning på det enkelte individ;

”Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej.”²⁰⁷

Således retter Løgstrup stor fokus på den følelsesmæssige del af det, Knud Illeris kalder for drivkraftsdimensionen²⁰⁸, og netop det affektive, som er det begreb, Honneth vælger at bruge, vægter tungt i denne hans teori om anerkendelse.

Med anerkendelsesteorien i baghovedet og med pædagogiske tiltag som ovenstående²⁰⁹, vil man kunne være et skridt nærmere muligheden for at have unge, der i klasserummet føler sig anerkendte i stedet for kun erkendte.²¹⁰

²⁰⁵ Nørgaard:2005

²⁰⁶ Jacobsen:2011:240-241

²⁰⁷ Kristendom.dk

²⁰⁸ Illeris:2013 Denne dimension er en af de tre, der tilsammen med indholds- og samspilsdimensionen udgør Illeris' læringstrekant.

Referencer

Honneth, Axel (2006) ”**En kamp om anerkendelse**”, Hans Reitzels Forlag

Illeris, Knud (2013) ”**Læring**”, Roskilde Universitetsforlag

Jacobsen, Jonas (2011) ”**Axel Honneth – selvrealisering og samfundskritik**” i Petersen, Anders (red.), ”Selvet – sociologiske perspektiver”, Hans Reitzels Forlag

Kristendom.dk, (2008), ”K.E. Løgstrup (1915-1980)”, Kristendom.dk., 1. oktober. Hentet den 27.april 2015 fra

<http://www.kristendom.dk/troens-hovedpersoner/k.-e.-l%C3%B8gstrup-1905-1981>

Nørgaard, Britta (2005) ”**Axel Honneth og en teori om anerkendelse**”, Tidsskrift for socialpædagogik nr. 16, Dansk Forening for Socialpædagogik

Struck, Rikke (2015), ”12-årige Rikke udsat for ekstrem chikane: Du skal dræbes med 1000 knivsstik”, TV2-nyhederne.dk, 26.maj. Hentet den 28. maj 2015 fra

<http://nyhederne.tv2.dk/2015-05-26-12-aarige-rikke-udsat-for-ekstrem-chikane-du-skal-draebes-med-1000-knivstik>

Viunge.dk (2012) ”**Læserhistorie – min lærer mobbede mig**”, 23. maj. Hentet den 29. maj 2015 fra

<http://www.viunge.dk/blog/laesernes-blog/laeserhistorie-min-laerer-mobbede-mig>

Østergaard Nielsen, Karsten & Schøtt, Niels Jacob (2014) „**Prisen for skolereformen: Skolebørn dropper fritidsaktiviteter**”, Danmarks Radio, 13. sep. Hentet den 21. Feb. 2015 fra

<http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/09/12/121531.html>

²⁰⁹ Det ligger naturligvis mange overvejelser bag en sådan pædagogisk planlægning, og jeg har forståelse for, at disse tiltag kun er et lille skridt på vejen mod et anerkendende klasserum.

²¹⁰ Honneth:2006