

Indholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| English summary | 3 |
| Indledning..... | 5 |
| Problemfelt | 5 |
| <i>Danskerne og alkoholen – et historisk perspektiv</i> | <i>5</i> |
| <i>Danske unges drikkepraksis.....</i> | <i>7</i> |
| <i>Alkohol som kulturelt fænomen.....</i> | <i>9</i> |
| <i>Sundhedsmæssige og sociale konsekvenser af højt alkoholforbrug.....</i> | <i>9</i> |
| <i>Eksisterende forebyggelses anbefalinger.....</i> | <i>10</i> |
| Case | 12 |
| Undervisningsprojekt | 12 |
| Formål..... | 12 |
| Placering | 12 |
| Elevgruppe..... | 12 |
| <i>Hold C</i> | <i>13</i> |
| Undervisere | 13 |
| Undervisningens form | 13 |
| Specialets struktur | 13 |
| Afgrænsning..... | 14 |
| Problemformulering og undersøgelsesspørgsmål | 14 |
| Baggrund for problemformulering og undersøgelsesspørgsmål..... | 15 |
| <i>US 1.....</i> | <i>15</i> |
| <i>US 2.....</i> | <i>16</i> |
| <i>US 3.....</i> | <i>16</i> |
| Præcisering af problemformuleringen..... | 17 |
| <i>Betingelser for læringspotentialiet.....</i> | <i>17</i> |
| <i>Undersøgelsens læringsbegreb – læringspotentialiet</i> | <i>18</i> |
| <i>Undersøgelsens fænomen - "Alkoholforebyggende undervisning"</i> | <i>20</i> |
| Specialets erkendelsesinteresse..... | 21 |
| <i>Specialets forskningsmæssige relevans.....</i> | <i>22</i> |
| <i>Undersøgelsens kvalitetskriterier</i> | <i>23</i> |
| Metodisk fundament | 24 |
| Casestudiet som undersøgelsesdesign | 24 |
| <i>Det instrumentelle casestudie.....</i> | <i>24</i> |
| <i>Triangulering af casestudiet</i> | <i>24</i> |
| <i>Udvælgelsen af casen</i> | <i>25</i> |
| Min forskningsposition | 27 |
| <i>Adgang til felten.....</i> | <i>27</i> |
| Interview | 27 |
| Observationer | 30 |
| Spørgeskemaundersøgelse | 31 |
| Fremsøgning og baggrund for udvalgt litteratur | 32 |
| Analyse | 33 |
| <i>Metodisk grundlag for empiribearbejdning og analyse.....</i> | <i>33</i> |
| <i>Analysestrategi.....</i> | <i>34</i> |
| Specialets hermeneutiske tilgang | 36 |

| | |
|---|-------------------------------------|
| Det sociale rum som perspektivposition | 37 |
| Applikation af dobbelthermeneutikken..... | 38 |
| Teoretisk fundament og begrebsforståelser..... | 39 |
| Mezirows teori om transformativ læring | 39 |
| Kritisk refleksion..... | 41 |
| Transformativ læring kræver rum | 41 |
| Etienne Wenger – En social teori om læring..... | 42 |
| Pierre Bourdieu om felt, kapital og habitus | 44 |
| Analyse | 49 |
| US 1 | 49 |
| Elevernes praksisfællesskab | 49 |
| Elevernes diskurs om drikkepraksis..... | 53 |
| Identitet og selektiv læring | 56 |
| Delkonklusion 1..... | 58 |
| US 2 | 59 |
| Undervisernes refleksionsanskuelse..... | 59 |
| Indikationer på refleksion | 62 |
| Den transformative lærings forudsætninger | 67 |
| Delkonklusion 2..... | 69 |
| US 3 | 70 |
| Ressourcer og kapitaler..... | 70 |
| Alkoholkultur i et strukturalistisk perspektiv..... | 73 |
| Udfordringer for AFU's læringspotentialer..... | 78 |
| Delkonklusion 3..... | 80 |
| Diskussion | 80 |
| De fremhævede betingelser for læringspotentialiet..... | 80 |
| Diskussion af egen perspektivposition | 80 |
| Fra klasserummet til praksis..... | 81 |
| Undervisning som forebyggelse | 82 |
| Metode | 82 |
| kritik af empiri..... | 82 |
| Et bredt teorivalg – fordele og ulemper | 83 |
| Adgang til felten..... | 84 |
| Undersøgelsens repræsentativitet..... | 84 |
| Konklusion | 87 |
| Perspektivering | 89 |
| Virkningsevaluering..... | 89 |
| Undersøgelse med ét teoretisk fokus | 89 |
| Strukturelle rammers betydning..... | 89 |
| Litteraturliste | 90 |
| Artikel | Error! Bookmark not defined. |
| Abstract..... | 95 |
| Den symbolske vold..... | 95 |
| Alkohol – en nødvendighed i overgangen fra barn til voksen..... | 96 |
| Forebyggelse – en symbolsk magtudøvelse | 97 |
| AFU – en (u)mulig balancegang?..... | 98 |
| Litteraturliste | 100 |

English summary

The aim of the present thesis is to investigate the conditions for the learning potential of alcohol preventive teaching on business schools (*handelsskoler* in Danish). This is done through an instrumental case study of a concrete business school class, Team C, participating in alcohol preventive teaching and through an interview with pupils from this class and the teachers conducting the teaching, respectively. Furthermore, observations from a total of five classes participating in the teaching supplement this investigation. The conditions for the learning potentiality is investigated with concepts from three theoretical perspectives: Etienne Wenger's social theory of learning in communities of practice; Jack Mezirow's theory of transformative learning; and Pierre Bourdieu's notions of *habitus, capital* and *field*.

The thesis finds that the Wengerian *domain* navigates the pupils in the community of practice on Team C, moving them towards a notion of drinking that is considered valuable and positive. There is, among pupils of Team C as well as of the remaining classes, a positively loaded alcohol discourse that encourages drinking for the sake of drunkenness. The above-mentioned elements can be presumed as being constituent for the pupils' drinking practice; for this reason, the learning potential can be related to – and limited by – the pupils' selective learning in accordance with their identity in the community and their values prescribed by the domain and social discourse.

There are indications that the alcohol preventive teaching causes reflection among the pupils; however, it cannot be confirmed whether or not the teaching alone creates what Mezirow denotes as the room necessary for reflection. Neither can it be concluded whether the reflection is critical, that is, whether it may be a breeding ground for transformative learning. The study finds no direct indications that the pupils regard their drinking practice as problematic. Consequently, they do not have the experience of the contradiction that is a prerequisite for transformative learning.

Bourdieu's concept of capitals can capture and analyze what the pupils refer to as resources in relation to their alcohol consumption. Drinking alcohol is considered an investment strategy building and maintaining social capital, whereas the economic capital can manifest itself as symbolic capital and

contribute with a certain position or power within the field. The cultural capital can be reflected in the pupils' way of drinking alcohol in the internalisation of Danish drinking culture. Furthermore, Bourdieu's notions of field and habitus can capture objective, structurally navigating mechanisms for the pupils' drinking practice.

The thesis concludes that the found social conditions for the learning potential must be considered and actively worked with in the preparation of alcohol preventive teaching if the learning is to be constituted and passed on in into practice of the pupils' community. The conditions for critical reflection are possibly not present in the teaching situation itself, but it is found that continuous reflection, together with ongoing support of this, has a potential of creating conditions for critical reflection and thereby transformative learning. Mezirow's theory of transformative learning and Wenger's theory of learning in communities of practice must be criticised in a structuralistic perspective because the teaching goals cannot always be met if overall structures, such as field and habitus, navigates the pupils' alcohol culture. According to the analysis of the empirical data connected to research questions 1 and 2, there is indeed a potential that the pupils' drinking practice, the social discourse, and reflections prompted by the teaching, can be captured and analysed in a cognitively and socially oriented learning perspective (what is referred to in this thesis as mainly constructivistic). The structuralistic learning perspective, however, offers a perspective on the overall objective, structural and navigational level for the pupils' drinking practice that is not fully embraced in the constructivistic perspective alone. A combination and synthesis of these perspectives, their mutual opposites notwithstanding, can increase the possibility of identifying the conditions of the learning potential in alcohol preventive teaching – thus constituting an important ground for further development of the practice.

Indledning

”Jeg er dansk, derfor drikker jeg”. Sådan lyder titlen på en artikel fra information i 2012, og sådan kunne den formentlig også lyde i dag, fem år senere (Sørensen & Villesen, 2012). Nærværende speciale tager afsæt i den etablerede alkoholkultur i Danmark og ser på, hvordan denne i kommunalt regi søges ændret i et konkret undervisningsprojekt på en dansk handelsskole. Specialet omhandler betingelserne for læringspotentialer i alkoholforebyggende undervisning [AFU] på handelsskoler, og vil derfor bidrage til udvikling af praksis indenfor dette ved at belyse et forskningshul på området. Dette undersøges gennem tre teoretiske perspektiver, der anlægger hver sin vinkel på ydre betingelser, som på hver sin måde kan have betydning for læringspotentialer og derved også undervisningens forebyggende potentialer. I det følgende problemfelt dokumenteres og udfoldes disse forskellige elementer af projektet.

Problemfelt

Danskerne og alkoholen – et historisk perspektiv

Alkohol har på forskellige måder været en del af det danske samfund så langt tilbage, som historisk kildemateriale kan føre os, og der er gennem tiderne blevet drukket varierende men relativt store mængder alkohol (Elmeland, 2016:16). Fx blev der i 1916 drukket 9,6 liter ren 100% alkohol pr. indbygger over 14 år. Grundet afgifter i forbindelse med første verdenskrig blev forbruget i 1918 langt lavere – 2,2 liter pr. indbygger (Ibid). Til sammenligning med nogle nyere tal nåede alkoholforbruget sit hidtidige højdepunkt – i al fald indenfor det man har data på – i 1983, hvor det lå på 12,8 liter ren 100% alkohol pr. indbygger over 14 år, og i 2013 var det tal faldet til 9,4 liter pr. dansker (Elmeland, 2016:17). Således har danskernes alkoholforbrug undertiden undergået forandringer, både hvad angår mængden, men også danskernes syn på alkohol og dets helbredsmæssige fordele og ulemper har været under kontinuerlig forandring. Et citat fra den kongelige livlæge Cornelius Hamfort beskriver ganske slående, hvordan det i 1500-tallets Danmark var anset som en nødvendig og naturlig del af dagligdagen at indtage alkohol. Beruselsesadfærden blev blot anset som

munter og festlig i hverdagen, og man anså ligefrem den, der ikke syntes om druk, som en døgenigt (Elmeland, 2016:15):

”I Danmark er ingen anset for at være flink i striden, uden at han er fortrukken. Den, der ikke holder af drik, er til nar for alle, han mangler æresfølelse og er en døgenigt” (Ibid)

Det tager ikke mange øjeblikke at se, hvor meget dette gamle citat står i kontrast til den nutidige diskurs i sundhedssammenhænge omkring alkohol som noget, der i høj grad er relateret til forekomsten af diverse sygdomme og problemstillinger på samfundsniveau (Ibid); denne diskurs vil jeg vende tilbage til (se s. 10). Dog taler danskernes fortsat høje alkoholforbrug for, at det at drikke alkohol til stadighed er en del af danskernes hverdag og derfor ikke kun er relateret til denne sundhedsmæssige diskurs (Elmeland, 2016:17). Elmeland beskriver, at danskerne i 1960’erne, i kraft af flere udenlandsrejser sydpå, også adapterede deres mere hyppige forbrug af vin til fx aftensmåltidet, dog uden at fralægge sig beruselseskulturen. Resultatet blev en kraftig stigning i mængde og hyppighed af alkoholindtag pr. indbygger (Ibid).

Imidlertid ser man allerede fra starten af 1900-tallet spirende afholdsbevægelser og stiftelse af en ædruelighedskommission i 1907, hvis formål var at opdrage drankere til *”(...) et strengt, regelmæssigt og arbejdsomt liv og give dem moralske kræfter til at modstå fristelser”* (Elmeland, 2016:26). Dog er der først tale om implementering af reelle forebyggelsestanker i Danmarks politiske landskab i 1970’erne, da man her begynder at applicere WHO’s sundhedsdefinition af 1948¹ i det danske sundhedsvæsen (Elmeland, 2016:28-29). Det betyder konkret, at en profylaktisk tanke begynder at indtage sundhedsvæsenet, og at man søger at hindre, at noget opstår frem for udelukkende at være behandlingsorienteret (Ibid). Dog er det først i 1990 at Sundhedsstyrelsen [benævnes SST] introducerer grænserne for et ikke-sundhedsskadeligt alkoholforbrug, og deraf begynder forebyggelsesstrategier og

¹ WHO’s sundhedsdefinition af 1948 er at *”sundhed er en tilstand af fuldkommen fysisk, psykisk og socialt velbefindende – ikke blot fravær af sygdom og svagelighed”* (Kamper-Jørgensen, Almind &

bevidsthed om alkoholens skadevirkninger på kroppen at brede sig (Ibid). Dog uden at dette kommer væsentligt til udtryk i forbruget (Elmeland, 2016:16).

Med afsæt i den ovenstående historiske indføring i både danskernes alkoholforbrug samt forebyggelsesinitiativerne relateret hertil, er der god grund til at antage, at dette mangeårige indtag af alkoholiske drikke har bevirket en cementeret "selvfølgelighed" om det at drikke alkohol i Danmark. Herunder fremhæves en række tendenser i de danske unges alkoholforbrug jævnfør de nyeste opgjorte nationale statistikker.

Danske unges drikkepraksis

Ser vi på de danske unge er det ligesom ved de voksne kendetegnende, at langt de fleste drikker alkohol, og at mange unge ser det som en naturlig del af overgangen fra barn til voksen (SST, 2015:17). I SST's kortlægning af danskernes alkoholvaner fra 2015 angiver blot 8,4% af de 16-24-årige unge mænd og 10,4% unge kvinder, at de ikke har drukket alkohol indenfor det seneste år (SST, 2015:56). Dette betyder at majoriteten af danske unge drikker alkohol, og for en stor dels vedkommende er alkoholindtaget relateret til det, der af SST defineres som rusdrikkeri, hvor der indtages fem eller flere genstande ved samme lejlighed (Ibid). Her angiver 60,9 % af de unge mænd og 53,3% af de unge kvinder, at have drukket fem eller flere genstande ved samme lejlighed indenfor den sidste måned (Ibid). Der er desuden en forskel på om man er ung på enten en erhvervsuddannelse eller en gymnasial ungdomsuddannelse, da unge på ungdomsuddannelser drikker væsentligt mere og hyppigere end unge på erhvervsuddannelser (Bendtsen, Mikkelsen & Tholstrup, 2014, s. 14). Derfor er det også ungdomsuddannelsens unge, der er målgruppen for nærværende undersøgelse.

Hvad der imidlertid fremgår af forsker ved folkesundhedsvidenskab på Aarhus universitet Mette Grønkjær's ph.d.-afhandling er, at det er nødvendigt at fokusere på mere end blot hyppigheden og mængden af danskernes alkoholforbrug. I stedet bør man, ifølge hende, i højere grad behandle alkohol som socialt og kulturelt fænomen, da danskernes alkoholforbrug er relateret til måden vi er sammen på (Grønkjær, 2011:65). Den måde hvorpå de unge drikker alkohol, og hermed dette som kulturelt og socialt fænomen i kobling til

forbruget, benævnes i nærværende speciale som drikkepraksis. Bl.a. konkluderer Grønkjær:

“Alcohol was accepted and expected in Danish society and posed a cultural pressure on individuals and groups to drink socially. Alcohol was considered a social necessity and an important ingredient of everyday life. People tended to focus on the positive effects of alcohol; cosiness, sociability, and creating and maintaining social relationships” (Ibid)

Således er alkohol til stadighed, som citatet af Cornelius Hamfort fra 1500-tallet omend på anderledes vis også beskriver, en forventet eller *“expected”* del af det at være dansk. For at supplere Grønkjærs konklusioner gør det sig gældende for de unge 16-24-årige, at de i endnu højere grad end den øvrige befolkning drikker alkohol af sociale årsager. Fx angiver 93% af de unge, at de drikker alkohol for at komme i stemning eller i godt humør, mod 68% af den danske befolkning som helhed. Når det handler om at komme i kontakt med andre mennesker, er fordelingen også ulige: 51% af de unge angiver dette som en årsag til at drikke alkohol, mod 27% af befolkningen som helhed (SST, 2015:58). Der er altså indikationer på, at alkohol for de unge relaterer sig i højere grad til det sociale, end det gør sig gældende for den øvrige befolkning, selvom det også her er en vigtig faktor for indtag af alkohol.

Det er dog ikke ren dårligdom, der bør præsenteres omkring danske unges alkoholforbrug. Faktisk kan man mellem 2010 til 2013 spore en lille stigning i antallet af unge som drikker over højrisikogrænsen, der ønsker at nedsætte deres forbrug (SST, 2015:57). Ydermere er der sket et signifikant faldende forbrug i samme årrække, både når det gælder ikke at have drukket alkohol indenfor den seneste uge, samt ikke at have overskredet lav- eller højrisikogrænser (SST, 2015:56). Der tegner sig altså et billede af, at vi i Danmark drikker meget, men at vi er i retning mod et lavere alkoholforbrug, både hvad angår unge og voksne. Denne udvikling afspejler sig ydermere i opgørelsen af forbruget af liter ren alkohol pr. indbygger, hvor der i de sidste 15 år er sket et væsentligt fald (Elmeland, 2016:16). Dette kan formentlig relateres til det samtidige øgede fokus på forebyggelse blandt børn og unge (SST, 2015:56-57).

Alkohol som kulturelt fænomen

Jævnfør ovenstående konklusioner af Grønkjærs ph.d.-afhandling om danskernes alkoholforbrug fremgår det, at der er knyttet et "cultural pressure" til alkohol, samt at alkohol er relateret til det sociale (Grønkjær, 2011:65). Blandt Grønkjærs formål er at undersøge forestillinger om kulturelle normer for alkoholforbruget, samt at undersøge og fortolke de betydninger og forestillinger, der er forbundet med alkoholforbrug (Grønkjær, 2011:9). Disse formål fremsættes på baggrund af et større litteraturstudie af videnskabelige reviews på området, hvorfor det kan udledes at alkohol for danskerne bl.a. er forbundet til noget kulturelt og socialt, der bunder i normer, forestillinger og betydninger (Grønkjær, 2011:17-18). Kulturbegrebet kan, som Professor i antropologi Kirsten Hastrup beskriver det i bogen "*Kultur – Det fleksible fællesskab*", som et begreb relateret til distinktion bruges til at generalisere en hel gruppes særkende som både samler den pågældende gruppe og samtidigt adskiller dem fra andre (Hastrup, 2004:77). Det er således en størrelse, der kan forklare en række forskelle i livsanskuelse og levevis mellem henholdsvis gruppen og dét, denne distancerer sig fra (Ibid). Så når danskerne selv omtaler alkohol som noget kulturelt og socialt, må det antages, at det qua Hastrups beskrivelse af kultur som distinktion må kendetegnes som noget, der adskiller dem fra andre og skaber et *fælles*. Lægger man det historiske perspektiv hertil, kan alkoholforbrug antages at udgøre et kulturelt fænomen, som er forankret historisk i det danske samfund. Det er dette samlede billede af alkoholkultur som nærværende speciale vil referere til, når begrebet anvendes.

Sundhedsmæssige og sociale konsekvenser af højt alkoholforbrug

Når nu alkohol synes at være så forankret en del af danskernes måde at være sammen på, og når det endda har positive konnotationer som "*cosiness, sociability, and creating and maintaining social relationships*", hvorfor så problematisere det? (Grønkjær, 2011:65). SST fremlægger som deres besvarelse herpå dels en række sygdomsperspektiver på et forbrug over de udmeldte lav- og højrisikogrænser, som bl.a. rummer kræft-, lever-, lunge- og mave-tarm-sygdomme (SST, 2015:30), dels sociale konsekvenser og negative oplevelser relateret til højt alkoholforbrug både for den generelle befolkning og særskilt for unge (SST, 2015:48-49 & 58). Disse favner bl.a. oplevelser med skyldfølelse,

negative konsekvenser for parforhold, samt at have gjort skade på sig selv eller andre i påvirket tilstand (Ibid). SST peger således både på konsekvenser, der peger mod henholdsvis sygdom og oplevelser, og dette afspejler formentlig den bredere tilgang til sundhed som siden slut 70'erne har forplantet sig i det danske sundhedssystem (Steensberg, 2007:56). Argumenterne for forebyggelse rummer yderligere et samfundsøkonomisk perspektiv, da det er billigere økonomisk såvel som personligt for den enkelte, at alkoholrelaterede problematikker forebygges frem for behandles når først de opstår (Ibid).

Som det beskrives ovenfor, starter en gradvis omvending af sundhedssystemet med øget fokus på forebyggelse gennem implementering af WHO's brede sundhedsdefinition i 1970'erne (Elmeland, 2016:28-29). I 1987 etableres et særligt sundhedsministerium, og det afføder op gennem 90'erne og 00'erne et øget fokus på den enkelte borgers sundhedsadfærd som både relateret til eget ansvar og som værende under påvirkning af lokale sundhedsfremmende og forebyggende foranstaltninger (Steenberg, 2007:57-58). Således afspejler sig dengang som nu et fokus på mere end sygdom og dødelighed i dansk alkoholforebyggelse, nemlig et fokus på individet i relation til dets omgivelser samt på sundhed som noget, der er orienteret mod individuel oplevelse af trivsel (Ibid).

Eksisterende forebyggelses anbefalinger

Den ovenstående indføring i senere års forebyggelsestendenser har til formål at udgøre fundamentet for forståelsen af nutidige forebyggelses anbefalinger. I dag er det SST's nationale forebyggelses anbefalinger, der er grundlaget for samtlige danske kommuners arbejde med alkoholforebyggelse, og disse implementeres og selekteres forskelligt lokalt (Christiansen et al, 2015:79). Kendetegnende for forebyggelses anbefalingerne for børn og unge er det, at de primært fokuserer på undervisning og opsporing af alkoholproblemer. Disse anbefalinger baserer sig på evidens og erfaringer på området (SST, 2013:15-21). Der er på grundniveau (det man bør gøre) anbefalet, at kommunerne implementerer undervisning i folkeskolens udskolingsklasser, og på udviklingsniveau (det man kan gøre) anbefalet udvidelse af denne undervisningsindsats ved nationale kampagner, som kan omfatte ungdomsuddannelserne (SST, 2013:20). Denne anbefaling er således meget bred og kan tolkes og implementeres på forskellige måder. Der er

ikke yderligere anbefalinger rettet særegent mod eleverne på ungdomsuddannelserne.

En opsamling på ovenstående må være, at der ikke er mange eksisterende anbefalinger rettet mod ungdomsuddannelserne, samt at forebyggelse blandt disse ikke i særligt dominerende grad er implementeret i landets kommuner (Christiansen et al, 2015:79). Dog er de anbefalinger, der er, rettet mod undervisning i samspil med eventuelle nationale kampagner (SST, 2013:20). Når SST ikke giver yderligere anbefalinger rettet mod ungdomsuddannelsesniveau, skyldes det, at der endnu ikke foreligger overbevisende evidens for virkningen af forebyggende indsatser på området, og ej heller hvordan en sådan bør gribes an (SST, 2013:12). Nærværende speciales undersøgelse kredser således om det, der kan karakteriseres som et "forskningshul", og her specifikt hvilket læringsmæssigt potentiale, der ligger i AFU på handelsskoler. Undersøgelsens aktualitet understøttes yderligere af, at der i skrivende stund udformes en forskningsprojektbeskrivelse i et samarbejde mellem en forskningsinstitutioner og kommuner, som omhandler udviklingen af rusmiddelforebyggende undervisning til ungdomsuddannelsesniveau², herunder blandt andet AFU. Dog er det forud for udviklingen af et egentligt undervisningsmateriale nødvendigt at få mere viden om, hvad der er på spil i undervisningssituationer i AFU, herunder blandt andet strukturelle mekanismer og socialiseringsmekanismer der påvirker lærings- og forebyggelsespotentialet (Bilag 1b).

Nærværende speciale ønsker at bidrage med viden om betingelserne for læringspotentialet i AFU, for derved at skabe grobund for udviklingen af AFU til ungdomsuddannelser i praksis. Derfor stilles overordnet følgende problemformulering for undersøgelsen:

*Hvilke betingelser er der for læringspotentialet i
Alkoholforebyggende undervisning på handelsskoler?*

² Dette argument for undersøgelsens forskningsmæssige relevans baserer sig bl.a. på en samtale med Formand for partnerskabet bag Ungeprofilundersøgelsen Benny Husted. Noter fra samtalen fremgår af Bilag 1b, da jeg endnu ikke kan referere til den omtalte forskningsbeskrivelse, der endnu er under udvikling.

Case

Dette speciale tager udgangspunkt i et konkret eksempel på AFU på en given handelsskole, hvorfor det udgør casen og det empiriske fundament for undersøgelsen. Herunder findes en beskrivelse af casen med referencer til de i undersøgelsen udførte observationer. Disse samt yderligere empiri udfoldes i analysen, hvorfor observationerne anvendes som grundlag for casebeskrivelsen.

Undervisningsprojekt

Denne AFU udgør et bi-indsats til en hovedindsats, som primært retter sig mod pågældende kommunes folkeskoler, også i form af AFU. Casen afspejler et forsøg på, hvordan undervisningsmaterialet fra folkeskolens udskolingsklasser i tilrettet version kan fungere til elever i 1.g på en ungdomsuddannelse. Da AFU-underviserne tidligere havde samarbejdet med den pågældende handelsskole, blev denne udvalgt til forsøgsordningen (Bilag 1a). Der er således tale om et valg af handelsskolen på baggrund af tidligere etablerede kontakter, og ikke grundet særlige problematikker eller lignende relateret til alkohol (Ibid). Nærværende speciale fokuserer på fem af klasserne, der modtog AFU (Hold A-E).

Formål

Overordnet er undervisernes formål med AFU på sigt at ændre alkoholkulturen blandt unge på ungdomsuddannelser, herunder at nedsætte forbruget og ændre drikkepraksis.

Placering

Undervisningen fandt sted i klasselokalet for hver enkelt af de fem klasser på den pågældende handelsskole, og der blev undervist en klasse ad gangen. Undervisningsseancerne fandt sted mellem 13. og 24. Marts 2017.

Elevgruppe

Elevgruppen der modtog AFU var alle elever i 1.g, og da undervisningen fandt sted i slutningen af marts måned var de alle trekvart år inde i deres første år på handelsskolen. De fem 1.g klasser som blev observeret var tilfældigt udvalgt, da

det var disse klasser som modtog undervisning de dage, observationerne kunne foregå.

Hold C

Casen tager primært afsæt i undervisningen i en enkelt klasse, som benævnes "Hold C". Eleverne i denne klasse er mellem 17 og 19 år gamle og er alle stadig hjemmeboende (Bilag 4b). Ydermere drikker alle elever på Hold C alkohol, og flertallet drikker én gang ugentligt. I gennemsnit drikker de undersøgte elever 7-8 genstande en aften til fest, og deres primære årsager til at drikke alkohol angives i retning af, at det er "socialt", "hyggeligt" eller "fordi deres venner gør det" (Ibid). Fra Hold C deltog seks elever i et gruppeinterview 14 dage efter undervisningen fandt sted. Disse seks elever benævnes som Elev 1 til 6.

Undervisere

Der er to undervisere i AFU, en mand og en kvinde, og disse benævnes henholdsvis Underviser 1 og 2. De er begge ansat i kommunalt regi, er uddannede socialrådgivere og arbejder med henholdsvis alkoholbehandling og alkoholforebyggelse.

Undervisningens form

Et skema over undervisningens form, samt det konkrete undervisningsmateriale er vedlagt som bilag, grundet specialets begrænsede omfang (Bilag 2)

Specialets struktur

Nærværende speciale og den dertil knyttede konklusion tager først afsæt i empirien gennem en præsentation af casen samt baggrunden for problemformuleringen og Undersøgelsesspørgsmålene [US]. Herefter præsenteres undersøgelsens metodiske fundament med bl.a. specialets erkendelsesinteresse, casestudiet som undersøgelsestilgang, samt analysestrategi. Som en del af det metodiske fundament præsenteres også de udvalgte teorier og begreber, og her repræsenterer hver underoverskrift de udvalgte begreber i tilknytning til analysen. US 1, 2 og 3 besvares kronologisk i specialets analysedel, og der opsamles løbende i delkonklusioner for hvert US. Slutteligt diskuteres undersøgelsen mm., og der opsamles og konkluderes på de i delkonklusionerne fremhævede betingelser for læringspotentialet. Afrundende

perspektiveres specialet i henhold til yderligere undersøgelsesmuligheder, samt den tilknyttede artikel som skal udfordre og perspektivere specialets fremsatte synspunkter.

Afgrænsning

Nærværende speciale afgrænser sig til at undersøge betingelserne for læringspotentialer i den konkrete AFU for eleverne i de fem klasser på den konkrete handelsskole. Specialet forholder sig i første omgang ikke til eventuelle påvirkninger af samtidige nationale alkoholforebyggende kampagner, af de strukturelle rammer for alkoholindtag på pågældende handelsskole, eller af eventuelle tidligere undervisningsforløb relateret til alkoholforebyggelse. Det underkendes ikke at påvirkninger fra overordnede rammer eller øvrige instanser er af betydning, men undersøgelsen fokuserer på den konkrete undervisning.

Desuden er nærværende projekt ikke en virkningsevaluering af AFU, hvorfor undersøgelsen forholder sig til elevernes reaktioner og deltagelse i den konkrete undervisningssituation, samt hvilke betingelser for læringspotentialer, undervisningen kan skabe grobund for. Hvad der anses for henholdsvis betingelser og læringspotentialer i nærværende sammenhæng beskrives nedenfor. Undersøgelsen afgrænser sig yderligere til at analysere dette ud fra tre teoretikers begreber med afsæt i den indsamlede empiri.

Undersøgelsen forholder sig til, hvordan undervisningen afvikles i den konkrete undervisningssituation, med fokus på Hold C. De teoretiske baggrunde eller didaktiske overvejelser, der lægger bag materialet, er altså ikke det primære undersøgelsesobjekt. Det analyseres derimod, hvordan udvalgte elementer af undervisningen kan danne grobund for det, der i undersøgelsen defineres som det læringsmæssige potentialer, men undervisningens elementer analyseres ikke hver og en.

Problemformulering og undersøgelsesspørgsmål

Hvilke betingelser er der for læringspotentialet i alkoholforebyggende undervisning på handelsskoler?

- 1. Hvordan kan Wengers begreber domæne og herunder praksisfællesskaber, social diskurs og identitet bruges til at indfange og analysere de sociale betingelser for AFU?*
- 2. Hvilke betingelser er der for transformativ læring og herunder kritisk refleksion i AFU?*
- 3. Hvordan kan Bourdieus kapital-, habitus-, og feltbegreb bruges til at indfange og analysere betingelserne for AFU?*

Baggrund for problemformulering og undersøgelsesspørgsmål

Problemformuleringen for foreliggende speciale er relativt bredt formuleret, men de tre følgende undersøgelsesspørgsmål [benævnes herefter som US] skal ses som en tredeling af besvarelsen af denne. Problemformuleringen tager sit afsæt i en kombination af ovenstående problemfelt, mit kendskab til AFU fra Underviser 1, samt observationer i de fem handelsskoleklasser. Således tager både problemformuleringen og de tre US udgangspunkt i casen som repræsenterende for fænomenet AFU³. Følgende afspejler en tredeling i henholdsvis de sociale betingelser for AFU; betingelser for refleksion og transformativ læring i AFU; samt et strukturalistisk perspektiv på betingelserne for læringspotentialet i AFU.

US 1

Dette tager bl.a. afsæt i de i problemfeltet beskrevne tendenser til, at alkohol for unge danskere relateres til noget socialt og kulturelt – jf. definitionen af drikkepraksis (SST, 2015:58; Grønkjær, 2011:65). Grønkjær beskriver også at danskerne generelt italesætter alkohol positivt og relaterer det til “*cosiness, sociability, and creating and maintaining social relationships*” (Ibid). Ydermere peger mine observationer af AFU i de fem klasser på, at det sociale på én gang har stor betydning for elevernes måde at italesætte det at drikke alkohol på,

³ Denne fremgangsmåde afspejler de grundlæggende principper for casestudiet som undersøgelsestilgang, hvorfor fokus på casen og dermed empirien tilstræbes kontinuerligt i specialet. Instrumentaliseringen af casestudiet beskrives på s. 24-36.

samt for indbyrdes dynamikker i klassen i undervisningssituationen (Bilag 3). Med mit kendskab til Etienne Wengers sociale teori om læring i praksisfællesskaber er det min antagelse, at denne i kraft af sine begreber kan være med til at indfange og analysere sociale betingelser for AFU, samt hvordan disse kan tænkes at influere på læringspotentialet.

Af Wengers begreber er udvalgt *domæne* og herunder *praksisfællesskaber* som værktøj til at analysere elevernes drikkepraksis og deres interne påvirkning af hinanden i relation hertil. Dertil er udvalgt *social diskurs* og *identitet* tilknyttet praksisfællesskabet til at analysere og forstå dynamikker i elevernes italesættelse af alkohol og identificeringen med dette. Alt sammen med henblik på at undersøge dynamikkernes konsekvenser for AFU's læringspotentiale.

US 2

Det andet US tager afsæt i mit kendskab til undervisernes fremsætning af AFU's formål, som jeg qua en telefonsamtale blev gjort opmærksom på forud for observationerne. Her betegner Underviser 1 AFU som "*refleksionsskabende*", og at undervisningen søger at skabe refleksioner, der på sigt kan resultere i en ændring af alkoholkulturen blandt unge (Bilag 1a). Dette kan sammenlignes med Jack Mezirows teori om transformativ læring. US 2 sætter således fokus på, hvilke indikationer der er på refleksion og derved grobunden for *transformativ læring* i undervisningen. Af Mezirows begreber anvendes hans refleksionsdefinition til at analysere og forstå undervisernes refleksionsanskuelse. Ydermere anvendes Mezirows *læringsniveauer* til at analysere karakteren af elevernes eventuelle refleksioner og hvilke *meningsstrukturer* disse kan relateres til. Derudover analyseres forudsætningerne for *transformativ læring* i AFU i kraft af Mezirows begreber *kritisk refleksion* og *rum*.

US 3

Det tredje og sidste US anlægger et strukturalistisk perspektiv på AFU for at udfordre Wenger og Mezirows perspektiver på læring. I undervisningssituationen i de fem klasser oplevede jeg i mine observationer, at den måde eleverne talte om alkohol på, involverede dels antagelser omkring det at drikke alkohol som noget helt naturligt og selvfølgeligt i det at være dansk, og

dels at der synes at være noget magtmæssigt relateret til italesættelsen af alkohol (Bilag 3). Her er det min oplevelse at Pierre Bourdieus *feltbegreb*, samt *kapitaler*, *magt* og *habitus* kan anvendes til at indfange og analysere den måde hvorpå eleverne italesætter det at drikke alkohol, og hvordan det kan indvirke på undervisningens læringspotentiale. Derved anlægges et mere strukturalistisk læringsperspektiv på betingelserne for AFU's læringspotentiale – for det første for at indfange de beskrevne tendenser i observationerne, og for det andet for også at komme med et modspil til de ovennævnte to perspektiver i US 1 og 2.

Præcisering af problemformuleringen

I besvarelsen af problemformuleringen skal ovenstående tre US anskues som en operationalisering af denne i henhold til styringen af undersøgelsen. Således udgør disse tre grundlæggende elementer i besvarelsen af problemformuleringen. Dog kalder den også selv på en definitionen af dens indeholdende begreber. Herunder beskrives de tre understregede begreber sådan som de defineres i undersøgelsen.

*Hvilke betingelser er der for læringspotentialer i
AFU på handelsskoler?*

Betingelser for læringspotentialer

Når specialet undersøger betingelser for læringspotentialer, er det med fokus på de ydre læringsbetingelser for undervisningens læringspotentiale. Her er jeg inspireret af Knud Illeris' fremsætning af læringsforståelsens fire hovedområder, hvor to af fire elementer, der skal lægge til grund for en sammenhængende forståelse af læring, drejer sig om henholdsvis indre- og ydre læringsbetingelser. Jeg er mig bevidst om, at disse to – foruden de yderligere to – elementer bør undersøges samlet for den sammenhængende forståelse af læring (jf. Illeris), men for at afgrænse undersøgelsen ser jeg primært på ydre læringsbetingelser, men med enkelte referencer til, hvordan det også kan tænkes som mere indre læringsbetingelser (fx i Mezirows refleksionsanskuelse), da indre-ydre må tænkes i et dialektisk forhold (Illeris, 2012:18-19). Jeg anvender Illeris' begreb udelukkende i forståelsen af betingelserne, og anvender ikke begrebet yderligere igennem analysen, men inddrager det igen i specialets konklusion.

Undersøgelsens læringsbegreb – læringspotentialiet

Ovenstående baggrund for problemformulering og US kalder på en klargøring af undersøgelsens læringsbegreb, for at kunne definere hvad der menes med læringspotentialiet. Betegnelsen *læringspotentialiet* er valgt frem for blot *læring*, da potentialiet skal indikere, at der er tale om en *potentiell læringseffekt* på sigt, eller nærmere en potentiell læring, der kan sidestilles med en potentiell *forebyggende effekt*. Ordet *potentiell* markerer yderligere, at der er tale om en *mulig læring*, og at det ikke antages, at der nødvendigvis opstår læring.

Som det fremgår af ovenstående problemfelt, er der i SST's nationale forebyggelses anbefalinger primært lagt an til undervisning, når det gælder forebyggelses anbefalinger til unge (SST, 2013:20). Man må derfor antage, at der implicit foreligger en forhåbning om, at undervisning kan føre til læring, og at læring udgør en forebyggelsesmæssig gevinst. Læring i nærværende undersøgelse sammenstilles med forebyggelsesbegrebet, og når der således tales om læringspotentialer, er dette samtidigt også AFU's forebyggelsespotentialer. Læring i nærværende speciale anskues imidlertid ud fra de tre perspektiver, som de tre US anlægger, og som beskrevet er disse formuleret med afsæt i casen. Derfor er de tre teoretikers læringsperspektiver ligeledes styrende under hvert US. De tre teoretikers videnskabelige idealer og i kobling hertil deres perspektiv på læring, fremsættes herunder.

Teoretikernes erkendelsesinteresser og læringssyn

Jack Mezirows teori om transformativ læring kan anskues som en del af både en *kognitiv, rationalistisk og kommunikativ* tilgang til læring (Wiberg, 2013:221). Fx stræber han i sit mål for den lærende, at denne opnår evnen til frigørelse (à la Habermas og Rogers), dog bygger Mezirows teori på frigørelsen gennem kritisk tilgang til og revurdering af grundlæggende antagelser (Ibid). Mezirows teori vender således blikket fra individet og ud mod dets omverden i kraft af det kommunikative element. Mezirows' teori om refleksion er epistemologisk set orienteret mod, hvordan menneskelig erkendelse og konstruktion af meningsstrukturer er kontekst- og relationsafhængig – heraf det kommunikative element (Wiberg, 2013:223). Han anlægger ikke i et ontologisk henseende normative idealer for samfundet, men forholder sig til, hvordan individet skaber

mening i sin virkelighed. På baggrund af dette anskues Mezirows erkendelsesmæssige position som inspireret af socialkonstruktivismen, da han ikke umiddelbart i sine værker forholder sig til en objektiv virkelighed, men i stedet den oplevede og konstruerede virkelighed (i kognitiv og rationalistisk forstand) hos det enkelte menneske i det kommunikative samspil med dets omverden.

Etienne Wenger (og i et vidst omfang Jean Lave)⁴ tager i deres læringssyn et situeret perspektiv, hvilket vil sige at læring er uløseligt forbundet med den situation, hvori den foregår (Nielsen, 2013:173). Overordnet trækker teorien om læring i praksisfællesskaber på en række forskellige teoretiske traditioner, herunder pragmatisme, kulturhistorisk psykologi og socialkonstruktivisme, hvorfor den erkendelsesmæssige position må siges at være bred, dog altid fokuseret mod praksis. Her vendes blikket til en vis grad væk fra læring som et individuelt fænomen (som i nogen grad er det eneste analyseobjekt hos Mezirow), og til den praksis hvori læringen foregår (Ibid). Læring er således hos Wenger og Lave et relationelt og socialt fænomen, og erkendelsen for den lærende er knyttet til deltagelsen i det eller de praksisfællesskaber denne indgår i (Nielsen, 2013:175). Her bliver deltagelsen i og forbundetheden til praksisfællesskabet det medium, hvori viden genereres (Nielsen, 2013:177).

Pierre Bourdieus perspektiv på læring tolkes af mig som værende relateret til hans, selvudnævnte erkendelsesposition som "strukturalistisk konstruktivist" (Fuglsang, Olsen & Rasborg, 2013:425). Det strukturalistiske binder i, at Bourdieus grundlæggende tanker bag hans teoriudvikling er, at der i selve den sociale verden, udover det, der kan betegnes som symbolske systemer, "(...) eksisterer objektive strukturer som er uafhængige af agenternes bevidsthed og ønsker og er i stand til at lede eller tvinge deres praktikker eller deres repræsentationer" (Fuglsang et al, 2013.425). Det hersker således en ontologisk grundlæggende antagelse om, at der eksisterer en overordnet og objektiv

⁴ Jean Lave anvendes kun i det omfang hende og Wengers begreb *situeret læring* udgør den grundlæggende læringsanskuelse i Wengers sociale teori om læring. Jeg er således indforstået med, at hun er en del af Wengers arbejde, men undersøgelsens udvalgte begreber afspejler primært bøger Wenger selv har forfattet.

virkelighed uafhængigt af den enkeltes bevidsthed (Bourdieu & Wacquant, 1996:84). Dog underkender Bourdieu ikke vigtigheden af, at det undersøges hvordan denne virkelighed opfattes – heraf den konstruktivistiske tilgang. De subjektive opfattelser af virkeligheden og det sociale skal ses i samspil med de objektive strukturer i analytiske sammenhænge da disse påvirker hinanden (Bourdieu & Wacquant, 1996:24). Dertil kommer, at Bourdieu anskuer virkeligheden som relationel, og derfor kan menneskelig praksis ikke forstås uafhængigt af den virkelighed – i tid og rum – som denne er en del af. Derimod må menneskelig praksis forstås i relation til placeringen i det sociale rum⁵ og i samspil med det udbud af goder og praktikker, som den eksisterende samfundsformation tilbyder (Bourdieu, 1997:16 og 20). Sat i kobling til læring tolkes det, at denne erkendelsesmæssige position anlægger et læringsperspektiv der på én gang indbefatter den enkeltes læring (og følgende handlen) som påvirket af overordnede strukturer relateret til den objektive virkelighed (strukturalistisk), men at den enkelte også i kraft af sin subjektive opfattelse af disse overordnede strukturer og i samspillet med det sociale også afspejler en vis konstrueret læring om virkeligheden for den enkelte i dennes position (konstruktivistisk).

Undersøgelsens fænomen - "Alkoholforebyggende undervisning"

AFU defineres ud fra definitionen af primær forebyggelse, hvor AFU primært må siges at være rettet: "For at mindske risikoen for at sygdom overhovedet optræder" (Kamper-Jørgensen, Almind & Jensen, 2010:23). En grundlæggende præmis for forebyggende sundhedsarbejde er, at man har svært ved at måle effekten af en forebyggende indsats, da der er års forskydning mellem intervention og resultat (Kamper-Jørgensen et al, 2010:35-36). Denne præmis er således grundlæggende for AFU, og det er netop derfor, at betingelserne for læringspotentialer er undersøgelsens fokus. Ordet undervisning defineres i nærværende speciale qua undervisernes italesættelse af denne som refleksionsskabende (Underviser 1, 2017) – dog også med afsæt i SST's fremsætning af undervisning som forebyggelsesstrategi (SST, 2013:20). Betegnelsen "undervisning" er valgt i stedet for betegnelsen "workshop", på

⁵ Begrebet defineres kort i undersøgelsens teoretiske fundament på s. 46.

trods af at denne anvendes hyppigt af Underviser 1 og 2, da betegnelsen "undervisning" for det første anvendes i de nationale anbefalinger og for det andet anvendes som den brede betegnelse omkring fænomenet i litteraturen herom.

Specialets erkendelsesinteresse

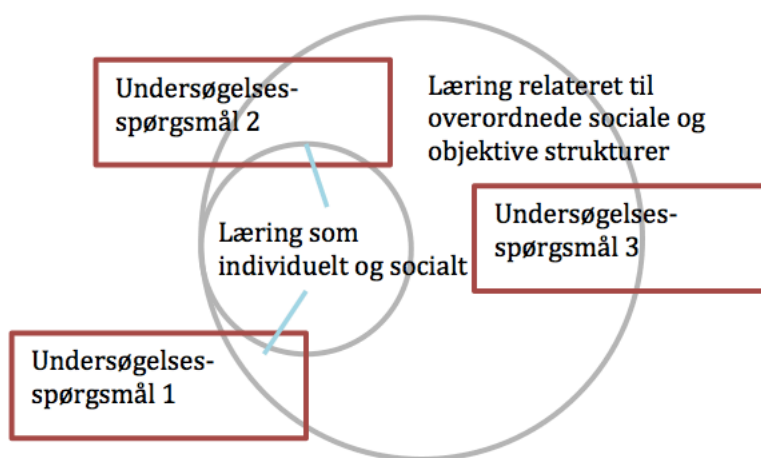
Med afsæt i de ovenfor beskrevne teoretikers erkendelsesmæssige positioner og læringssyn vil jeg herunder fremlægge specialets overordnede erkendelsesinteresse og videnskabsideal. Jeg er imidlertid bekendt med, at læringsteori og erkendelsesteori ikke er det samme, men at disse to har udgangspunkt i det samme, nemlig den menneskelige erkendelsesproces som et faktisk empirisk fænomen (Qvortrup & Wiberg, 2013:51). Læringsteorier er specifikt rettet mod, hvilke processer der fører til, at mennesket opnår, konstruerer eller skaber viden (Ibid).

Overordnet er nærværende speciale i dets formål rettet mod en indgriben i virkelige forhold eller praksis, og den er derfor praksisorienteret både i casens omdrejningspunkt – AFU – og i dens sigte mod at generere resultater, der med et formativt sigte kan danne grundlag for videreudvikling af praksis på området (Sonne-Ragans, 2012:132).

De tre teoretiske perspektiver, der fremlægges i afsnittet "*teoretikernes erkendelsesinteresser og læringssyn*", repræsenterer til en vis grad hver deres erkendelsesmæssige position og derved også læringssyn. Dog synes Wenger og Mezirow at lægge tættest op ad hinanden, da disse to forholder sig mere snævert til læring koblet til individuelle refleksive processer i samspil med omverdenen og den enkeltes deltagelse i praksis, hvorimod Bourdieu i sin argumentation for overordnede objektive strukturer og disses indvirkning på den enkelte, anlægger et mere strukturalistisk-konstruktivistisk perspektiv. Et fælles for de tre positioner er dog deres anerkendelse af menneskers kommunikative interaktion som grobund for, at der konstrueres viden eller læring som er af betydning i den enkeltes virkelighedsopfattelse, praksis eller grundlæggende antagelser.

Nærværende speciales erkendelsesinteresse placerer sig således afstandstagende fra en radikal socialkonstruktivistisk position, hvor den fysiske virkelighed kun eksisterer gennem vores erkendelse af den (Wenneberg, 2002:129). Snarere kan erkendelsesinteressen præsenteres som inspireret af

den strukturalistiske konstruktivisme. Det strukturalistiske aspekt afspejler sig i, at AFU tager afsæt i de nationale forebyggelsesbefalinger fra SST, samt refererer til den danske alkoholkultur i dens historiske baggrund, i hvilken eleverne også placerer sig. Det er min påstand at de nationale forebyggelsesbefalinger, eksisterer uafhængigt af elevernes bevidsthed, og at den alkoholkultur og historiske sammenhæng for denne, som de selv er en del af, ligeledes eksisterer uden at de nødvendigvis er bevidste herom. Det konstruktivistiske aspekt fremtræder ved, at elevernes læring konstrueres på baggrund af både individuelle erkendelser og i det sociale samspil med omverden, såvel i nære praksisrelationer som i mere overordnede sociale strukturer. I den analytiske tilgang til den indsamlede empiri, afspejler dette sig i, at undersøgelsen overordnet forholder sig til, hvordan eleverne beskriver, at de drikker alkohol, hvordan de taler om det at drikke alkohol, samt indikationer på den reelle drikkepraksis. Følgende figur (fig. 1) skal illustrere dette læringssyn, samt hvordan de tre formulerede US tilsammen vil afdække dele af denne tilgang til betingelserne for læringspotentialer for AFU.



Figur 1: illustrerer hvordan undersøgelsesspørgsmålene relaterer sig til forskellige læringssyn og derved tilgangen til betingelserne for læringspotentialer. Egen konstruktion.

Specialets forskningsmæssige relevans

Som det beskrives i problemfeltet, er der endnu ikke hverken tilstrækkeligt erfaringsmæssigt grundlag eller evidens for hvilke specifikke forebyggelsesbefalinger og -strategier, der er anbefalelsesværdige på ungdomsuddannelsesniveau (SST, 2013:12). Ydermere efterspørges der mere

viden om, hvad der er på spil i undervisningssituationer i AFU, herunder blandt andet strukturelle og socialiseringsmekanismer relateret til lærings- og forebyggelsespotentialer (Bilag 1b). Dette kan karakteriseres som et "forskningshul", hvorfor dette selvsagt bidrager til undersøgelsesforskningens relevans – der skal genereres viden om noget, der endnu ikke eksisterer tilstrækkelig viden om. Dertil kommer de sygdomsperspektiver, sociale konsekvenser og negative oplevelser, som jævnfør SST relaterer sig til et højt og beruselsesorienteret alkoholforbrug (SST, 2015:30, 48-49 & 58). Det samfundsøkonomiske perspektiv er endnu et grundlæggende argument for forebyggelse – hvad end det er alkohol eller andre typer u hensigtsmæssig sundhedsadfærd. Det er ganske enkelt for dyrt at lade være (Steenberg, 2017:58; Kamper-Jørgensen et al, 2010:23).

Undersøgelsens kvalitetskriterier

Jævnfør ovenstående er det overordnede sigte med nærværende undersøgelse at generere indsigt i og forståelse omkring AFU som fænomen – herunder sociale betingelser, betingelser for transformativ læring, samt overordnede strukturer. Det er specialets, og her altså også min egen⁶, grundlæggende antagelse, at disse betingelser og strukturer alle i en vis udtrækning har indflydelse på det læringsmæssige potentiale for AFU. Det er af stor vigtighed for specialet at den indsigt og forståelse, der skabes omkring AFU's læringspotentialer, har til sigte at danne grundlag for videreudvikling af praksis på området, hvorfor et kvalitetskriterium for konklusionen er, at denne er formativ i sit sprog.

Lene Tanggaard fremfører transparens som et kvalitetskriterium for den kvalitative forskning, og sætter transparens i sammenhæng med gyldighed og genkendelighed i stedet for de ofte anvendte begreber som reliabilitet og validitet (Brinkmann & Tanggaard, 2015:522). Der tilstræbes transparens som et kvalitetskriterium for undersøgelsen i sin helhed gennem kontinuerlige beskrivelser af egne forskningsmæssige refleksioner, selektioner og tolkninger – fremstillet ved et "jeg". Med dette søger jeg således også at tilgodese Bourdieus tese om, at min relation til det objekt, der undersøges, bør være erkendt frem for uerkendt, da min position ikke er uden betydning for undersøgelsen (Bourdieu

⁶ Præsenteres i afsnittet "indblik i egne forudindtagelser" på s. 37.

og Wacquant, 1996:218).

Som det tredje grundlæggende kvalitetskriterium tilstræbes det, at det på trods af casens særegenhed alligevel er muligt at vurdere om tendenser for eleverne på Hold C danner sammenligningsgrundlag til øvrige unge på samme alder og eventuelt i lignende uddannelsesmæssige kontekster. Casestudiet er i dets natur ikke umiddelbart generaliserbart til en større population, men jeg mener at der alligevel potentielt i undersøgelsen kan optræde elementer, der kan bidrage til merviden, som kan overføres til AFU i lignende målgrupper.

Metodisk fundament

Casestudiet som undersøgelsesdesign

Det instrumentelle casestudie

Nærværende undersøgelse er opbygget og tiltænkt som et instrumentelt casestudie, hvor det ikke tilsigtes at lave generaliserbare resultater i en statistisk forstand, men tegne et billede af mønstre og temaer i den givne case for at forstå et fænomen (Mills, Durepos & Wiebe, 2010:473). Her er det specialets objekt at undersøge betingelserne for læringspotentialiet i AFU og casestudiet anvendes i nærværende projekt, da fænomenet ikke kan adskilles fra den kontekst hvori det udspiller sig.

Det instrumentelle casestudie tilbyder en særlig mulighed for at undersøge et fænomen i dybden, eksempelvis etablerede teorier i relation til "den ægte virkelighed" illustreret af den konkrete case (Mills et al, 2010:474). På den måde bliver dét, som casen repræsenterer, det interessante sammen med den læring, undersøgelsen tilbyder om fænomenet (Ibid). I nærværende projekt er fænomenet, der undersøges, *AFU på handelsskoler*, og casen er undervisningen udført i en konkret klasse "Hold C" af to undervisere på en given handelsskole (HHX). Ydermere suppleres casen af observationer af undervisningen i øvrige fire klasser på samme årgang.

Triangulering af casestudiet

Robert Stake beskriver, at triangulering af et casestudies anvendte empiri øger troværdigheden af undersøgelsen og dens konklusioner (Stake, 1995:107-108). I

nærværende undersøgelse anvendes en metodologisk triangulering, hvilket betyder at casestudiet består af multiple former for data; interviews, observationer og en spørgeskemaundersøgelse (Stake, 1995:114). Der udføres observationer af AFU i fem forskellige klasser på samme årgang af den pågældende handelsskole. For yderligere at supplere disse observationer, udføres et gruppeinterview med elever fra Hold C, hvor der også udføres en spørgeskemaundersøgelse. Tilmed udføres et interview med de to undervisere samlet.

Der tages primært udgangspunkt i undervisningen i én konkret klasse, for derved at indsnævre casen i tid og rum, men der sammenlignes løbende med observationerne af undervisningen i de øvrige fire klasser. Dette kan formentlig afspejle forskelle og ligheder og derved muliggøre en sammenkædning af eventuelle mønstre og tendenser, som er gavnlige for undersøgelsens konklusion omkring det samlede fænomen (Mills et al, 2010:474).

Udvælgelsen af casen

Det er afgørende at casen udvælges nøje, således at det formodes, at den kan indfange det fænomen der ønskes undersøgt og give mest mulig viden herom (Stake, 1995:4). Casen kan enten være mere eller mindre konkret eller abstrakt, og i nærværende undersøgelse må casen siges at være et konkret udtryk for et abstrakt fænomen (Creswell, 2013:98). Herunder argumenteres for hvordan individer, den konkrete placering af casen mm., afspejler det fænomen, der ønskes undersøgt (Mills et al, 2010:474).

Eleverne

Udvælgelsen af informanter til undersøgelsen, er inspireret af Creswells beskrivelser af kvalitative udvælgelsesstrategier og kan karakteriseres som en kombination af "*Maximum variation sampling*" og "*convenience sampling*" (Creswell, 2013:156-157). Den første strategi omfatter at informanterne afspejler en bred diversitet, således at de tematikker, der belyses, så vidt muligt repræsenterer fænomenets diversitet. Den anden strategi omfatter det, der på én gang kan være en forskningsmæssig udfordring såvel som gevinst, nemlig at informanterne og fænomenet er udvalgt fordi det rent praktisk er let at tilgå og få adgang til (Ibid). Den brede diversitet i informanterne kommer sig af, at undervisere og elever afspejler hvert sit perspektiv på AFU, da de står på hver

sin side i formidlingsituationen. Hvad angår convenience-strategien skyldes det, at undersøgelsen fokuserer på et etableret projekt opstået i et samarbejde mellem kommunen og HHX, hvorfor jeg som forsker i kraft af min bevilgede adgang til projektet, også har fået adgang til både elever og undervisere heri.

Desuden er elevgruppen til interviewet forespurgt ved håndsoprækning med henblik på rekruttering af en mindre gruppe fra samme klasse med både piger og drenge. Elevgruppen er bestående af seks personer - fire drenge og to piger. Denne rekrutteringsmetode er valgt for at sikre, at de deltagende elever har reel lyst til at fortælle om eget alkoholforbrug, de tendenser de oplever for alkoholforbrug hos jævnaldrende, samt oplevelser af AFU. Eleverne er forud for rekrutteringen gjort bekendt med disse tre emner i interviewet, samt informeret om deres og projektets anonymisering. Hvad denne selektionsmetode kan have af påvirkninger på informantgruppens sammensætning og dennes eventuelle konsekvenser for studiets repræsentativitet diskuteres på side 84-86.

Underviserne

Det andet grundlæggende perspektiv i dette casestudie er undervisernes. De to undervisere er ikke udvalgt til undersøgelsen som sådan, da disse på forhånd var de koordinerende og udførende kræfter for AFU på pågældende HHX.

Projektet

AFU på HHX er et eksisterende projekt i kommunalt regi, og undersøgelsen er foretaget mens projektet blev afviklet. Casen afspejler således en, som Creswell skriver, "real-life case" – altså en case fra virkeligheden (Creswell, 2013:98). Som det fremgår af SST's anbefalinger er grundniveauet at kommunen udøver AFU i folkeskolens udskolingsklasser. Dette har man gjort i praksis i den pågældende kommune i projektet, men nærværende projekt på HHX er et forsøg på at tilrette materialet, der blev anvendt i folkeskolen, så det kan fungere på ungdomsuddannelsesniveau. Således afspejler projektet et "real-life" forsøg på at udvide SST's anbefaling på grundniveau – AFU i folkeskolen – til også at favne HHX (SST, 2013:20).

Min forskningsposition

Adgang til felten

Hvad angår min adgang til projektet og de implicerede heri, er det underviserne som agerer det, Creswell betegner som "gatekeepere" (Creswell, 2013. 148). Det er således via dem, jeg har adgang til at observere undervisningsseancerne, og de er, som jeg selv, heller ikke kendte af elever eller underviserne tilknyttet HHX. Der opbygges således ikke for mit vedkommende yderligere tillid end de 90 minutter, undervisningen rummer mulighed for. Under interviewet møder jeg en gruppe af eleverne for anden gang, hvorfor interviewet potentielt giver mulighed for yderligere tillidsopbygning. Ydermere er min adgang til felten begrænset af det omfang HHX's undervisere vil lade eleverne bruge tid på projektet i undervisningstiden, samt i hvilket omfang eleverne var villige til at afsætte eventuel tid uden for undervisningen.

Interview

De to interviews med undervisere og elever er i planlægningen, udførelsen og bearbejdningen inspireret af både Steinar Kvale, Svend Brinkmann, Lene Tanggaard samt Bourdieu. Kvale og Brinkmann samt Brinkmann og Tanggaard tilbyder en række værktøjer til det forberedelses- og designmæssige, mens Bourdieu i sine perspektiver på interviews tilbyder anbefalinger omkring interviewerens tilgang til udførelsen og læsningen af transskriberinger. Omend Kvale og Brinkmanns tilgange og teknikker til interviewundersøgelser på mange måder udgør skabeloner, som Bourdieu tager afstand fra, er det min betragtning at disse tilgange kan supplere hinanden på givtig vis (Kvale og Brinkmann, 2009:119; Bourdieu, 1999:607).

Forberedelse

Kvale og Brinkmann har udarbejdet og beskrevet syv faser af en interviewundersøgelse (Kvale & Brinkmann, 2009:122). Det er som beskrevet ikke alle syv faser, der anvendes fra deres beskrivelser, men primært de første to faser *tematisering* og *design*, mens enkelte perspektiver fra fase tre *interview* også indgår (Kvale & Brinkmann, 2009:124).

Under *tematiserings*fasen er formålet med interviewet søgt afklaret og dette gennem udvikling af problemformulering og US. Observationerne blev

udført forud for de to interviews, hvorfor disse i høj grad var en del af min forhåndsviden omkring, hvad der skulle undersøges nærmere. Her oplevede jeg et samspil mellem eleverne og deres deltagelse i undervisningen, samt undervisernes beskrivelse af AFU, som opbyggende for min viden om, at undersøgelsen skulle fokusere på sociale betingelser og betingelser for transformativ læring. Derudover konstituerede udarbejdelsen af problemfeltet ligeledes en indføring i nærværende undersøgelses kerneområder.

I *designfasen* udvalgte det semistrukturerede interview, da det rummer mulighed for at nogle spørgsmål stilles med udgangspunkt i en interviewguide, mens andre stilles ud fra de interviewedes udtalelser (Brinkmann & Tanggaard, 2015:36). Desuden har det også været af prioritet at tage højde for etiske spørgsmål i relationen til implicerede informanter (Kvale & Brinkmann, 2009:79). Både elever og undervisere skrev derfor under på en samtykkeerklæring omkring anonymisering forud for interviewet, og denne er lavet med inspiration fra Den Videnskabsetiske Komités skabelon for informeret samtykke om deltagelse i et forskningsprojekt (Den Videnskabsetiske Komité, u.å.). Udvælgelsen af informanter er beskrevet som en del af ovenstående afsnit, hvorfor dette ikke uddybes her, på trods af at dette er en del af fasen *design* (side 25).

Interview

Der blev i tredje fase *interview* udarbejdet en semistruktureret interviewguide (Kvale & Brinkmann, 2009:152-153). Med Brinkmann og Tanggaards udlægning kan man sige, at forskningsspørgsmålene stræber mod forklaringer på fænomener, mens interviewspørgsmål er dem, der stilles i praksis og søger konkrete beskrivelser af fænomenerne (Brinkmann & Tanggaard, 2015:40). Med dette in mente udgjorde mine observationer fundamentet for formuleringen af forskningsspørgsmålene, der dernæst blev omformuleret til interviewspørgsmål. Selve interviewet foregik i et klasseværelse separat fra skolens øvrige elever, og der blev lagt vægt på at skabe et trygt rum for dem at udtale sig i.

I Bourdieus noteringer om interviewundersøgelser i kapitlet "*Understanding*" i "*Weight of the World*" fra 1999 skriver han, at interviewerens ved udførelsen af et interview altid bør medtænke effekten af den vilkårlige "*vold*",

der utilsigtet opstår i form af *symbolsk vold* i social udveksling mellem mennesker (Bourdieu, 1999:608). Fx har interviewereren, i den måde han/hun italesætter interviewets formål, og måden hvorpå han/hun præsenterer sig selv, en stor betydning for hvordan interviewet konstitueres og iscenesættes, og påvirker derved den interviewede i interviewsituationen (Ibid). I interviewet med henholdsvis elever og undervisere er tilstræbt ikke-voldelig kommunikation ved bl.a. at tilsidesætte egne forudindtagelser, som for Bourdieu i virkeligheden er det afgørende for relationen mellem interviewer og den interviewede (Ibid). Typisk konstitueres der i interviewsituationen, ifølge Bourdieu, en *asymmetrisk relation* i kraft af interviewerens merviden om interviewets formål, hvorfor formålet med interviewet ikke bør skjules (Bourdieu, 1999:609). Dette er konkret implementeret i interviewenes spørgsmål, ved at jeg som interviewer har sat mig i den interviewedes sted og formuleret spørgsmål ud fra interviewets formål – men også den interviewedes perspektiv, så disse giver mening og ikke virker stødende eller på anden vis udfordrer relationen (Bourdieu, 1999:613). Elever og undervisere blev stillet spørgsmål om relaterbare emner, for at anerkende den asymmetriske relation, hvilket fremgår af vedlagte interviewguides (Bilag X). Denne kontinuerlige balancering imellem de på forhånd formulerede spørgsmål samt revurderingen og reformuleringen af disse undervejs kan sammenholdes med det semistrukturerede design (Kvale & Brinkmann, 2009:152-153). Den eventuelle symbolske vold og den asymmetriske relation i udførelsen af interviewene diskuteres på side 84.

Transskribering af interviews

Også hvad angår transskriberingen af interviews, har Bourdieu nogle indvendinger, som er søgt implementeret i undersøgelsen. Her mener han, at man i transskribering omformulerer den interviewedes talte ord, idét der skiftes medium fra det talte til det skrevne sprog (Bourdieu, 1999:622). Den tendens kan, jævnfør Bourdieu, ikke elimineres, men begrænses hvis man ikke udelader noget af transskriberingen. På den måde antager man ikke som interviewer eller forsker på forhånd hvilke dele af interviewet, der er interessante, men holder sig åben for hvad hele den samlede tekst kan åbenbare (Bourdieu, 1999:623). Bl.a. bør transskriberingen afspejle pauseringer, udråb eller kropslig kommunikation,

således at dette kan indgå i analysen (Bourdieu, 1999:622). Ved transskribering af de to interviews er Bourdieus perspektiver appliceret ved, at de to interviews er nedskrevet så ingen ord eller sætninger er udeladt. Små pauseringer er noteret med et komma "," og længere pauser er noteret med tre punktummer "...". Ord, der råbes eller siges med særligt tryk, er skrevet i versaler, fx "TAK", mens grin, rysten på hovedet eller lignende mere nonverbalt sprog er skrevet i parentes, fx (griner). Sådan er også selve måden, hvorpå de interviewede talte, søgt formidlet igennem transskriberingerne, sådan som Bourdieu mener, det er vigtigt, for at det *hele* sprog kan åbne sig for interviewer eller forsker (Bourdieu, 1999:622).

Læsning og kodning af transskriberinger

Også i *læsningen* af transskriberinger er det, ifølge Bourdieu, nødvendigt at afholde sig fra en laissez faire tilgang hvor interviewerens forudindtagelser får lov at styre læsningen (Bourdieu, 1999:624). Her skal læsningen i stedet afspejle at hvert perspektiv fra de interviewede er af stor vigtighed og betydning. Hvert udsagn skal således tillægges stor autoritet, og det er interviewerens eller forskerens opgave at søge mod en Meta-tilgang, hvor den interviewedes perspektiv tages for øje, og forskeren så vidt muligt afholder sig fra at læse interviewet fra sit eget perspektiv (Bourdieu, 1999:625). I læsningen af de transskriberede interviews er dette søgt implementeret ved at fastholde fokus på de interviewedes udtalelser og lade disse styre de overordnede temaer til analyse i tråd med den tilgang, der beskrives af Creswell for casestudier (Creswell, 2013:185). Læsningen er først foretaget uden en særlig søgen efter bestemte udsagn, men derimod med en åbenhed overfor det, teksten kan åbenbare. Kodning af transskriberingerne fremgår af Bilag 8a og b.

Observationer

De udførte observationer, ligesom interviews, baserer sig på samme metodiske grundprincipper som udvalg af case, informanter og projekt. Følgende afsnit beskriver således observationerne i deres planlægning og udførelse.

Særligt for feltarbejde, herunder observation, er, at det altid i en vis grad er styret af forskerens vidensinteresse og position i felten (Hastrup, 2010:55). Her refereres til felt som Hastrup beskriver det – et situationelt studie af

interaktionen mellem mennesker (Ibid). Som forsker får man ikke rå viden om og fra felten, og det må påregnes, at de individer, der observeres, kan ændre sig som resultat af forskerens tilstedeværelse (Hastrup, 2010:57). Disse betragtninger er søgt imødekommet ved, at jeg har taget stilling til min observatørrolle forud for og under observationerne. Først og fremmest er observationerne foretaget med fokus på det konkrete frem for det fortolkende niveau via deskriptive feltnoter (Hastrup, 2010:56). Jeg kan ikke frasige mig en bestemt vidensinteresse og subjektive relevanskriterier relateret til nærværende undersøgelses primære formål. Dog er det, qua observationernes rolle som kvalificerende for min forhåndsviden for de to interviews, også tilstræbt at have øjne og ører åbne overfor situationer, som ikke umiddelbart relaterer sig hertil (Kristiansen & Krogstrup, 1999:71). Derfor er konkrete observerbare hændelser og udtalelser noteret på en blok i undervisningen. Efterfølgende er feltnoterne systematiseret i skemaer opdelt efter dato og aktiviteter i undervisningen (Bilag 3).

Observationerne har fundet sted i et samfund, som jeg som forsker selv er en del af, dog er selve målgruppen og den specifikke arena uden for min livsverden (Kristiansen & Krogstrup, 1999:72). Eleverne er yngre end jeg selv, og jeg har ingen relation til eller erfaring indenfor uddannelsesinstitutionen, hvorfor jeg ikke selv er deltager i det miljø, jeg observerer. Min rolle som observatør kan sammenlignes med sociolog George Simmels fremstilling af rollen som 'den fremmede' – her fremsat via Kristiansen og Krogstrup (i :1999:73). Rollen som den fremmede rummer muligheden for en distinktionen mellem nærhed og distance (Ibid). Det betyder konkret, at jeg har gjort eleverne opmærksomme på formålet med min tilstedeværelse men ellers ikke forsøgt at opbygge en gensidig relation til eleverne.

Spørgeskemaundersøgelse

Spørgeskemaundersøgelsen blandt eleverne på Hold C er først og fremmest udført med henblik på at kunne vurdere sammenligningsgrundlaget i henhold til repræsentativiteten, mellem henholdsvis Hold C, de interviewede elever, samt øvrige jævnaldrene unge. Derfor er spørgeskemaet omhandlende alkoholforbrug, primære årsager til at drikke alkohol, debutalder mm., der kan sammenlignes med de nationale statistikker på samme parametre. Supplerende

er også forældrenes højeste uddannelse samt stillinger efterspurgt for at have indikationer på, hvorvidt der var tale om unge fra særlige hjem, eller om der var sammenhænge mellem forældrenes uddannelsesnivea og elevens forbrug af alkohol. Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen er placeret undervejs i denne specialrapport, samt i sidste afsnit i diskussionen, hvor repræsentativiteten diskuteres (s. 85-86). Spørgeskemaet er udformet med inspiration fra Thomas Harboes beskrivelser af dette, og her er særligt vægtet faktuelle spørgsmål, der er simpelt formuleret, og at spørgeskemaet skulle være hurtigt at udføre for eleverne (Harboe, 2013:88-89). Spørgeskemaet er uddelt via et link til eleverne på deres StudieIntra og besvaret indenfor første uge efter AFU med en svarprocent på 100. Se bilag 4a og b.

Fremsøgning og baggrund for udvalgt litteratur

1. *Søgninger på Aalborg Universitetsbibliotek og Statsbiblioteket i Aarhus*
2. *Ud fra kædesøgning via den fundne litteratur*
3. *På baggrund af anbefalinger fra vejleder*
4. *Ud fra mit forudgående kendskab til primært sundhedsfaglig litteratur på området*

Den fremfundne litteratur via bibliotekerne er fremsøgt ved at kombinere forskellige søgeord med boolske operatører som AND og/eller OR, og disse blev udvalgt ud fra hvorvidt det var primærlitteratur (fx med Bourdieu eller Mezirow som forfatter), hvorvidt bogens eller artiklens indholdsbeskrivelse stemte overens med det søgte. I min kædesøgning har jeg ved særligt interessante udsagn eller beskrivelser i bøger eller artikler, hvor der refereres til en anden forfatter eller tekst, søgt efter denne.

Det har i mit udvalg af litteratur været relevant at anvende så mange primære kilder som muligt, og at der var repræsenteret såvel nyere som ældre værker af de enkelte tre teoretikere, da jeg mener dette giver et samlet billede af teoriernes begreber og deres udvikling. Ifølge Hastrup er Bourdieu vanskelig at tilgå som primærlitteratur, da der er et paradoks i hans praksisteori: *"(...) at den nødvendigvis i en vis forstand må benægte sig selv som teori, fordi den ellers ikke kan komme til praksis. Det er én af grundene til, at det er svært at hente en Teori ud af teksten"* (Hastrup, 2007:18). Dette er mit grundlæggende argument for sammen med Bourdieus egne værker, også at inddrage andres tolkninger af hans

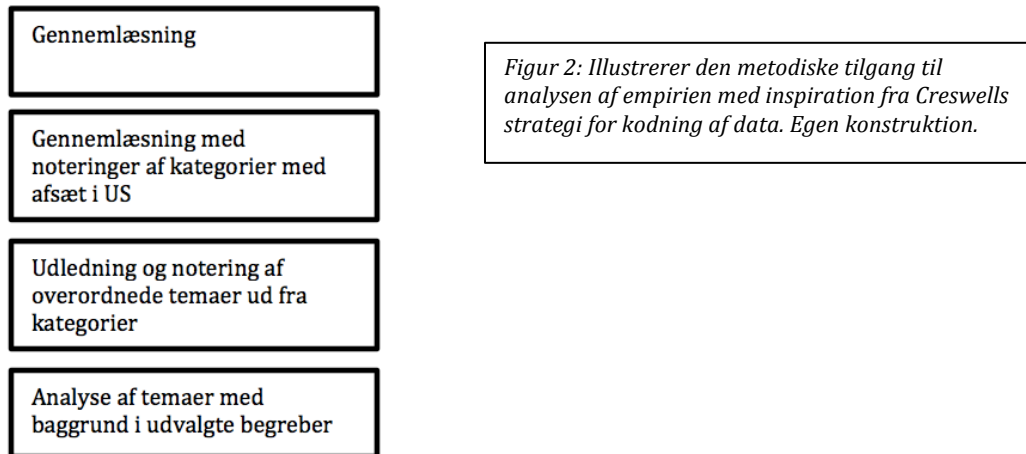
arbejder i specialets litteraturudvalg. Det samlede overblik over anvendt litteratur fremgår af litteraturlisten sidst i nærværende speciale.

Analyse

I analysen af den indsamlede empiri, tilsigtes det, Creswell refererer til som *"embedded analysis"* af casestudiet, eller direkte oversat forankrede analyser, som forholder sig til specifikke perspektiver i casen – her betingelserne i forhold til de tre US (Creswell, 2013:101). Her samles empirien i en række temaer til efterfølgende analyse og kobling til det/de andre perspektiver i casen. Dette gøres med det hovedmål at forstå casens kompleksitet og ikke for at generalisere imellem de forskellige perspektiver (Ibid). I nærværende casestudie undersøges tre perspektiver af casen formuleret ud fra de tre US. Således bliver disse styrende for at undersøgelsen når bredt omkring fænomenets kompleksitet.

Metodisk grundlag for empiribearbejdning og analyse

Analysen af den indsamlede empiri er i dens proces inspireret af Creswells beskrivelser heraf, hvorfor analysen er opdelt i fire overordnede faser, se figur 2 (Creswell, 2013:184-185). Først er transskriberingerne gennemlæst uden et forudbestemt fokus og dernæst gennemlæst med noteringer af kategorier samt overordnede temaer, inspireret af Creswells strategi for kodning af data (Ibid). Undersøgelsesspørgsmålene har i sidstnævnte læsning ageret styrende redskab (Stake, 1995:78). De fundne temaer fremgår af Bilag 8a og b, hvor de kun beskrives overfladisk i brødteksten. Afrundingsvist er disse temaer og deres empiriske fundament anvendt som genstand for analyse i et teoretisk perspektiv. Dette skal udbrede de fund, der fremkommer af empirien ved at koble dem til forskellige teoretiske perspektiver, da dette casestudie ikke rummer sammenligning til yderligere cases, men derimod søger sammenkobling og øget forståelseshorisont qua eksisterende teories begreber.



Analysestrategi

Herunder fremgår min analysestrategi tilknyttet hvert enkelt undersøgelses-spørgsmål relateret til udvalgte fundne temaer fra empirien. De fundne temaer (jf. ovenstående metodiske grundlag) fremgår af Bilag 8a+b.

US 1

Hvordan kan Wengers begreber domæne og herunder praksisfællesskaber, social diskurs og identitet bruges til at indfange og analysere de sociale betingelser for AFU?

Fundne temaer⁷

- 1) *Alkohol som ressource i fællesskaber*
- 2) *Italesættelse af drikkepraksis*
- 3) *Navigation af drikkepraksis i fællesskabet*
- 4) *Italesættelse af alkohol generelt.*
- 5) *Referencer til AFU*

Nærværende US kredser om den måde hvorpå eleverne italesætter deres drikkepraksis og alkohol i det hele taget. Teorien og begreberne er udvalgt på baggrund af observationerne og de fundne temaer, og derfor er empirien overordnet styrende for at netop dét teoretiske perspektiv anlægges. Som det anføres nedenfor har det teoretiske perspektiv selvfølgelig også indflydelse på analysen og forståelsen af empirien, hvorfor en art hermeneutisk cirkel opstår (se s. 36). Jeg vil i dette US forsøge at indfange og analysere de sociale betingelser

⁷ Temaerne er som beskrevet styrende i udvælgelsen af teoretikernes begreber s. 15-17.

for AFU på i Hold C og dernæst i de øvrige fire klasser. Til dette anvendes Wengers begreber *domæne, praksisfællesskab, social diskurs og identitet* for at indfange og analysere elevernes italesættelse af deres fællesskab relateret til alkohol, og dernæst hvordan dette influerer på undervisningssituationen i AFU. Slutteligt opsamles der på de sociale betingelsers mulige betydning for læringspotentialet.

US 2

Hvilke betingelser er der for transformativ læring og herunder kritisk refleksion i AFU?

Fundne temaer

D) Refleksionsanskuelser

E) Beskrivelser af den alkoholforebyggende undervisning

2) Italesættelse af drikkepraksis

5) Referencer til AFU

Dette US søger at indkredse og analysere betingelserne for transformativ læring, og herunder kritisk refleksion i AFU. Jeg vælger at undersøge dette ved at udlede indikationer på refleksion af mere eller mindre kritisk karakter, da jeg mener betingelserne for transformativ læring udelukkende kan beskrives med afsæt i de empiriske indikationer herpå. Indikationer på refleksion defineres som udtalelser hvor eleverne giver udtryk for at have tænkt over noget omkring deres egen eller andres drikkepraksis relateret til AFU, enten i undervisningssituationen eller efterfølgende. Det vurderes ydermere om disse refleksioner kan tolkes som af mere eller mindre kritisk karakter og derved kan danne grobund for transformativ læring. Denne definition grunder i en kombination mellem Mezirows og undervisernes refleksionsanskuelser som syntetiseres i den første del af besvarelsen af US 2.

US 3

Hvordan kan Bourdieus kapital-, habitus-, og feltbegreb bruges til at indfange og analysere betingelserne for AFU?

Fundne temaer

B) Alkoholkultur

1) Alkohol som ressource i fællesskaber

- 2) *Italesættelse af drikkepraksis*
- 3) *Navigation af drikkepraksis i fællesskabet*
- 4) *Italesættelse af alkohol generelt.*

I tredje US vil jeg med Bourdieus kapital- habitus- og feltbegreb anlægge et strukturalistisk perspektiv på betingelserne for AFU og derved indtænke påvirkningen af eventuelle objektive strukturer, sådan som Bourdieu forholder sig hertil. Jeg anvender her udtalelser, der berører alle fem temaer, samt interne referencer til de to foregående US. Det er hensigten at dette vil samle forskellige empiriske elementer som fremlægges gennem specialet for derved at se dem i et nyt, strukturalistisk læringsperspektiv. Ydermere fremsættes også helt ubearbejdede empiriske elementer som indfanges og analyseres gennem de udvalgte af Bourdieus begreber.

Specialets hermeneutiske tilgang

Processen i ovenstående metodiske tilgang til interview, observationer og analyse kan sammenlignes med den processuelle fremgang i den hermeneutiske cirkel. Grundtanken i den hermeneutiske cirkel er, at enhver forståelse er formet ud fra en forforståelse, og man kan tale om en cirkularitet mellem helhedsforståelse og delforståelse (Birkler, 2011:98 & 101). På samme måde afspejler dette projekt både i sin helhed og i sine delelementer (tilgangen til interviews, observationer og analyse) denne cirkularitet. Overordnet kan også casestudiets i dets natur, hvor en enkelt case bliver genstand for analyse og skal udgøre eksemplet for undersøgelsen af et bestemt fænomen, også tolkes som en hermeneutisk proces (Stake, 1995:114). Undervejs i analysen vil den hermeneutiske proces ligeledes afspejle sig i kraft af opdelingen og undersøgelsen af den indsamlede empiri i kobling til hver af de tre US, som skal fungere som styringsredskaber for deelementerne, som tilsammen skal konstituere helhedsforståelsen. Ydermere har jeg i tråd med den hermeneutiske tilgang søgt indblik i egne forforståelser omkring nærværende undersøgelses genstandsfelt alkoholforebyggelse. Dette er yderligere valgt med afsæt i Bourdieus beskrivelser af forskeren som værende positioneret i "det sociale rum" – en position som udgør forskerens perspektiv.

Det sociale rum som perspektivposition

Aktuelt for min position som forsker i nærværende projekt er det, at Bourdieu i sin beskrivelse af det sociale rum argumenterer for at agentens position udgør agentens synspunkt på forestillinger om virkeligheden (Bourdieu, 1997:30). Således må min position i det sociale rum også anses som mit perspektiv eller synspunkt på virkeligheden – eller i dette tilfælde den AFU, der undersøges. Bourdieu beskriver som et grundlæggende argument i sin forskningstilgang, at "(...) enhver påstand, der fremføres i sociologiens navn, også kan og bør tages i brug overfor sociologen selv" (Bourdieu & Wacquant, 2002:185). Man bør altså med Bourdieus ord objektivere det objektiverende subjekt, da forskeren også selv er repræsentativ for en kategori og dermed en del af de net af kategorier, forskeren selv undersøger (Ibid).

Denne dobbelte objektivering, som man kunne kalde det, appliceres i nærværende undersøgelse som en dobbelt-hermeneutik. Selvom hermeneutikken ofte er forbundet primært med analysen af det sproglige, bruges den hermeneutiske tilgang til mere end dette i nærværende undersøgelse idet det suppleres af et handlingsperspektiv fra spørgeskemaundersøgelsen (Ingemann, 2013:142). Netop en af Bourdieus ontologiske pointer er, at sociale processer udgøres af kombinationen af *social praksis* – måden der handles på – og *sociale diskurser* – kommunikation (Ingemann, 2013:147). I forlængelse af dette baserer undersøgelsens empiriske fundament sig primært på det kommunikative – og dermed måden hvorpå eleverne omtaler deres alkoholforbrug – men også på, hvordan dette kan tænkes at indvirke på drikkepraksis. Det sproglige er afsættet for den empiriske dokumentation, men er også suppleret af spørgeskemaundersøgelsen, der har til formål at give et indtryk, måske ikke fyldestgørende, af elevernes alkoholforbrug i praksis – altså det handlingsmæssige.

Indblik i egne forudindtagelser

For det første bør nævnes min uddannelses- og arbejdsmæssige baggrund. Jeg er uddannet Prof.bach. i Ernæring og Sundhed med speciale i sundhedsfremme, forebyggelse og formidling. Som ordene antyder, er jeg således uddannet i at arbejde med bl.a. forebyggelse af diverse uønskede (i et sundhedsperspektiv) sygdomstilstande mm., og dette med det overordnede mål, at mindske uligheden

i sundhed i Danmark. Ydermere søger uddannelsen at favne sundhed indenfor WHO's brede definition af denne (Kamper-Jørgensen et al, 2010:33). Uddannelsen og dens værdier har haft indflydelse på, hvordan jeg anskuer sundhed og har også manifesteret en grundlæggende overbevisning hos mig om, at forebyggelse er af stor vigtighed.

Jeg har gennem flere år arbejdet med forebyggelse, både hos en større sundhedsorganisation, samt i det kommunale i forskellige projektansættelser. Her har mit fokus i begge tilfælde været på forebyggelse indenfor tobak og alkohol med målgruppen unge, hvorfor jeg har erfaringsbegrundede antagelser om, at de unge via sociale mekanismer både pejler hinanden i retningen mod at udføre visse typer risikoadfærd, og at de typisk ikke forholder sig til det som noget, der pådrager dem en væsentlig risiko. Jeg har i fagligt henseende arbejdet med at pejle de unge i en sundere retning og få dem til at tage stilling til deres egen sundhedsadfærd. Min tilgang til arbejdet med de unge udføres ud fra grundtanken, at refleksion over egen sundhedsadfærd og indsigt heri er grobund for læring og forandring omkring dette. Dette kan sammenlignes med den grundlæggende antagelse vi finder hos underviserne omkring AFU, i Mezirows teori om den transformative læring, samt det herskende paradigme indenfor alkoholforebyggelse (Steenberg, 2007:56). Dog er jeg bevidst om, at strukturelle mekanismer også har indvirkning på unges sundhedsadfærd, og derfor er den grundlæggende erkendelsesinteresse inspireret af den strukturalistiske-konstruktivisme (s. 23).

Applikation af dobbelthermeneutikken

I nærværende projekt søger jeg at applicere dobbelthermeneutikken ved følgende strategier.

- a) At klarlægge egne forudindtagelser og perspektivposition relateret til AFU, således at den ikke ubevidst projiceres over i det undersøgte.
- b) At lade US 3 udfordre den forebyggelsestradition jeg selv er opdraget i, nemlig at refleksion skaber erkendelse der fører til ændring af adfærd.
- c) At diskutere min egen perspektivposition i henhold til analysens fremlagte resultater og perspektiver i diskussionen på s. 80-81.

- d) At anlægge et kritisk perspektiv på forebyggelse i den til specialet supplerende artikel (vedlagt i umiddelbar forlængelse af nærværende speciale)

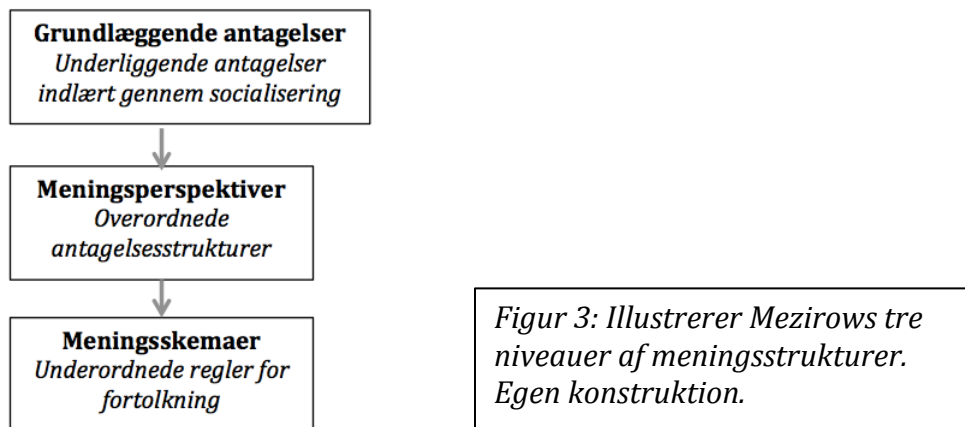
Teoretisk fundament og begrebsforståelser

Mezirows teori om transformativ læring

Meningsstrukturer

Sociolog og professor i voksenlæring Jack Mezirow (f. 1923) beskriver i sin teori om transformativ læring, hvordan den lærende gennem refleksion bliver bevidst om egne grundlæggende antagelser, revurderer disse og transformerer sine måder at tænke og handle på (Mezirow, 1990:81). Mezirow definerer læring som en proces, hvor individet anvender tidligere fortolkninger til konstruktionen af nye meninger, der skal lægge til grund for måden hvorpå individet tænker og handler (Mezirow, 2000b:5). Mezirow beskriver at mennesker etablerer grundlæggende antagelser gennem socialisering i opvæksten og at disse udgør det fundament som individet forstår og tilgår livet ud fra, og at oplevelser fortolkes og tilskrives *mening* (Ibid). Læring bliver altså sat i relation til meningsbegrebet, og han referer her til en skelnen imellem to dimensioner af det at skabe mening – henholdsvis meningsperspektiver og meningsskemaer – og disse benævnes sammen med de grundlæggende antagelser i specialet som *meningsstrukturer* (Mezirow, 1990:68).

Meningsperspektiverne er et højere system af overbevisninger, målsætninger mm., der udgør antagelsesstrukturer som bestemmende for, hvordan nye erfaringer assimileres og transformeres i en fortolkningsproces (Ibid). Under meningsperspektiverne finder man meningsskemaerne, som dækker over årsag-virkning eller kategoriale relationer, altså nærmere konkrete forventninger til dagliglivets handlinger, udfordringer mm. – de "*vanemæssige implicite regler for fortolkning*" (Ibid). Meningskemaerne er mere "overfladiske" og lettere at udbygge og revidere end meningsperspektiverne, som er mere dybtliggende (Mezirow, 2000b:15; fig. 3).



Læringsniveauer

Herunder opstilles, hvordan Mezirow vurderer at læring kan finde sted på flere niveauer.

- 1) ved at knytte ny viden til eksisterende skemaer
- 2) ved at konstruere nye skemaer
- 3) ved at revurdere og transformere grundlæggende antagelser
- 4) ved at transformere "habits of mind"

(Mezirow, 2000b:19).

Begrebet *habits of mind* beskriver ifølge Mezirow abstrakte og vanemæssige måder at tænke og handle på, og disse tager afsæt i individets grundlæggende antagelser, meningsperspektiver og meningsskemaer (Mezirow, 1991:5-6). Mezirow har yderligere tilkoblet flere niveauer til vejen mod transformativ læring (Mezirow, 2009:117). Her har jeg udvalgt at niveau 8-10 ud af i alt 10, i forlængelse af de ovenstående fire, bidrager med en kommunikativ dimension, der falder i tråd med undersøgelsens læringsperspektiv⁸. Supplerende bør det nævnes, at den enkeltes transformative indsigt skal retfærdiggøres gennem enten etableringen af en ny diskurs eller en tilslutning til eksisterende diskurser (Mezirow, 2000a:97). Accepten af denne nye diskurs, og derved den transformative indsigt, er grundlæggende for niveau 10 – en reintegration i livsforløbet (Mezirow, 2009:118)

- 8) Foreløbig afprøvning af nye roller
- 9) Opbygning af kompetence og selvtillid i nye roller og forbindelser

⁸ Se side 18.

10) En reintegration i livsforløbet på grundlag af det nye perspektiv

(Ibid).

Kritisk refleksion

Mezirow beskriver det som afgørende for den transformative læring, at individet bliver kritisk overfor egne "*tacit assumptions and expectations*" (Mezirow, 2000b:4). Netop den kritiske opmærksomhed på, overvejelserne om og revurderingen af de grundlæggende antagelser defineres af Mezirow som *kritisk refleksion* over antagelser. Kritisk refleksion er en tankestrøm, hvor mennesket undersøger og revurderer egne grundlæggende antagelser som et skridt mod reflekterede handlinger (Mezirow, 1990:72). Det er i kraft af revurderingen og ændringen af de grundlæggende antagelser, at man kan tale om forudsætningen for den transformative læring, der får transformerende konsekvenser for individets handlinger (Ibid). Læreprocessen, der lægger til grund for kritisk refleksion, er her også aktuel. I mødet med noget ukendt, der skal fortolkes og forstås, begynder vi systematisk i takt med en gradvis øget indsigt at samle brikkerne til en dybere forståelse og potentielt en transformation af eksisterende meningsperspektiver og –skemaer (Mezirow, 1991:79-80; Mezirow, 1990:74).

Transformativ læring kræver rum

Som det beskrives ovenfor, er kritisk refleksion et element i processen mod transformativ læring og derved også den transformerede handling. Dog kan kritisk refleksion, ifølge Mezirow, ikke integreres i den umiddelbare handling, men kræver sit "rum" hvori mennesket har mulighed for at revurdere og omdanne meningsperspektiver og –skemaer (Mezirow, 1990:77). Dette bringer mig til, hvad Mezirow mener kan udgøre dette rum, eller hvordan processen hen mod en transformeret handling og tænkning kan se ud. Her skelner han mellem, at den transformative læring kan afstedkommes af enten en pludselig og afgørende indsigt i noget, og dermed en umiddelbar og altomvæltende læring, eller som kulminationen af en kontinuerlig og progressiv refleksionsproces (Mezirow, 2000b:21). Man kan i forhold til sidstnævnte tale om, at man kontinuerligt opbygger en erfaringsbank, hvor der på sigt opleves tilstrækkeligt meget, der går imod de etablerede meningsperspektiver og –skemaer, til at de nødvendigvis må omstruktureres (Mezirow, 1990:70).

Etienne Wenger – En social teori om læring

Den schweizisk fødte læringsteoretiker Etienne Wenger (f. 1952) har i sin forskning beskæftiget sig med, hvordan læring finder sted i organisationer. Gennem sine empiriske studier i samarbejde med Jean Lave har han udviklet *en social teori om læring i praksisfællesskaber*. I *den sociale teori om læring* betragtes læring i et deltagelsesperspektiv, hvor læring optræder som en integreret del af menneskets dagligliv og praksis – altså ikke et adskilt fænomen, men en del af et større billede (Wenger, 2004:17-19). Hertil bør også knyttes Wenger og Laves begreb *situert læring*, som omfatter at læring ikke kan adskilles fra de sociale fællesskaber, hvori læringen foregår og skal anvendes, og ej heller fra den person, der lærer (Lave & Wenger, 2007:40 & 46). Den situerede læring skal anskues som et bagvedliggende princip for den sociale teori om læring i praksisfællesskaber (Ibid).

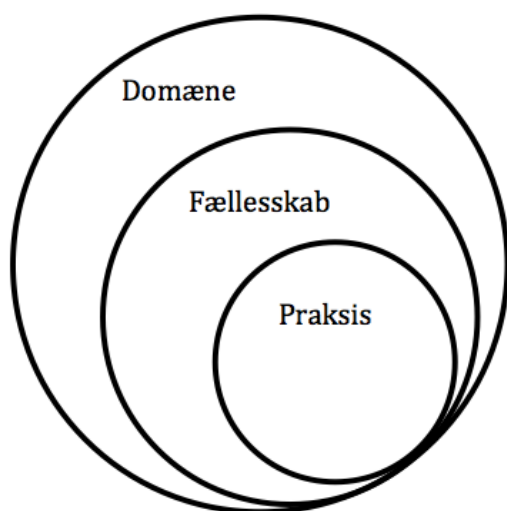
Den sociale læring, som Wenger beskriver den, er i dette spændingsfelt relateret til fire overordnede komponenter: *Fællesskab, praksis, mening og identitet* (Wenger, 2004:15). Herunder beskrives de begreber der er udvalgt i tilknytning til US1.

Domæne, Praksisfællesskaber og diskurser

Koblet til komponenten fællesskab har vi *læring som tilhørsforhold*, hvilket Wenger kortfattet refererer til som *"(...) en betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence"* (Ibid). Ifølge Wenger er individer deltagere i sociale fællesskaber på den ene eller anden måde, og derfor er deltagelse et centralt begreb (Wenger, 2004:70). Dette henleder mig til en beskrivelse af praksisfællesskaber, da praksis og fællesskab ifølge Wenger er uløseligt forbundet (Wenger, 2002:29). Overordnet definerer Wenger praksisfællesskabet som et fællesskab, hvori viden opstår og videregives, og denne viden er nødvendig for at drive fælles praksis (Wenger, 2002:29). Således kan praksisfællesskaber tage mange former (mere eller mindre institutionaliserede), størrelser, lokationer og eksistere i kortere eller længere tid (Wenger, 2002:24-25). Lave og Wenger anser *situert læring* som en proces, hvor læring i fællesskabet er startende med *legitim perifær deltagelse* og med tiden udvikler sig til *legitim deltagelse* i praksisfællesskabet (Lave & Wenger,

1991:80-81). Man kan altså tale om at denne proces for det første afspejler en læring, men også for det andet en integrering i fællesskabet som følge af denne læring.

For at danne et overblik over praksisfællesskaber, har Wenger struktureret en model over sammenhængen mellem *Domain*, *Community* og *Practice* (Wenger, 2002:27-29). *Domain*, her oversat som domæne, er den fælles følelse af identitet og et fælles ståsted for gruppen. Wenger beskriver domænet som en form for fælles værdisæt, der navigerer gruppens medlemmer i forhold til fx hvilke ideer der er værdifulde i fællesskabet, hvilke der bør fremlægges, samt om de skal forfølges (Wenger, 2002:28). Herefter præsenteres elementet *Community*, her oversat til fællesskab, som af Wenger beskrives som den sociale fabrik for læring (Ibid). Denne udgøres af individernes interaktioner og relationer, hvor gensidig respekt og tillid er afgørende for et effektivt læringsmiljø (Wenger, 2002:37). Det tredje og sidste overordnede element i praksisfællesskabet er "Practice", som her ganske enkelt oversættes til praksis. Her beskriver Wenger, at det rene praksisbegreb skal forstås som den konkrete viden, der genereres, deles og forbliver i fællesskabet (Wenger, 2002:29). Se hvordan Domæne, fællesskab og praksis hænger sammen i nedenstående figur 4.



Figur 4: Selvkonstrueret model for overblik over de tre elementer i praksisfællesskabet. Baseret på teksten i: (Wenger, 2002. 27-40).

I Wengers yderligere beskrivelse af praksisfællesskaber er der tre underordnede komponenter, som kan være med til at beskrive et praksisfællesskab; *fælles virksomhed*, *gensidigt engagement* og *fælles repertoire* (Wenger, 2004:90). *Fælles virksomhed* er dét, individer "driver" sammen i et praksisfællesskab, her forstået som omfattende både instrumentelle, personlige og interpersonelle aspekter af

individernes liv (Wenger, 2004:95-96). Den anden komponent *gensidigt engagement* er et vilkår for, at man kan tale om et reelt praksisfællesskab. Et praksisfællesskab er således ikke bare en gruppe mennesker, men forudsætter indbyrdes interaktion og relation (Wenger, 2004:91). Den tredje komponent *Fælles repertoire* dækker over historier, artefakter og diskurser, der hører til i fællesskabet og er med til at konstituere praksis (Wenger, 2004:101). I kobling til US 1 anvendes særligt diskurserne til at indfange og analysere de sociale betingelser.

Identitet

Den enkeltes identitet i praksisfællesskabet kan, ifølge Wenger, bl.a. vise sig i form af medlemsmarkører i bestemte grupper og sociale kategorier (Wenger, 2004:24). I sammenhæng med medlemsmarkørerne, er det aktuelt at nævne Wengers forståelse af, hvordan identiteten tingsliggøres. Her referer tingsliggørelsen til dét at en abstraktion behandles og omtales som noget konkret og materielt (Wenger, 2004:72). Identiteten tingsliggøres, jævnfør Wenger, som fx den sociale diskurs om selvet, sociale kategorier eller selvnarrativer (Wenger, 2004:176). Denne tingsliggørelse af identiteten kan påvirke oplevelsen og læringen (Wenger, 2004:73).

Wenger beskriver, at det i beskæftigelsen med praksisfællesskaber også er nødvendigt at forholde sig til *dem*, der skal indgå i et sådant (Wenger, 2004:174). Dette skyldes at individer konstruerer, hvem de er, på baggrund af deltageserfaring i fællesskaber. Kort beskrevet mener Wenger, at identitet er "*en betegnelse for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber*" (Wenger, 2004:15). For læring gælder det, at individets identitet danner kontekst for hvilken læring, der selekteres og konstitueres – altså at det, der læres, er dét, som for individet synes betydningsfuldt i sammenhæng med dennes identitet (Wenger, 2004:181).

Pierre Bourdieu om felt, kapital og habitus

Virkeligheden er relationel

Et grundlæggende synspunkt for tilgangen til og forståelsen af Bourdieus begreber er, at han ser virkeligheden som relationel. Det betyder konkret, at hans empiriske forskning og de begreber, der fremkommer deraf, skal forstås og

konkretiseres i henhold til den empiriske virkelighed – i konkret tid og rum – som de er en del af (Bourdieu, 1997:16). Menneskelig praktik kan ikke forstås uafhængigt af den virkelighed, den er en del af, men derimod i relation til placeringen i bl.a. det sociale rum og i samspil med det udbud af goder og praktikker som den eksisterende samfundsformation tilbyder (Bourdieu, 1997:20). Når Bourdieu bruger betegnelsen praktik, refererer han til menneskelig handlen indenfor områder som musik, madlavning, smagspræferencer, politik mm. (Ibid). I nærværende undersøgelse anvender jeg dette i relation til definitionen af *drikkepraksis*. Praktikkerne er vel at mærke forankret i den samtid, de undersøges i – de er ikke mekaniske relationer, men noget, der er omskifteligt i forhold til, hvad de knytter sig til af kapitaler og positioneringer i det sociale rum.

Felt

Et *felt* betegnes af Bourdieu som et netværk af objektive relationer mellem forskellige positioner. Disse relationer giver kun mening i sammenhængen af relationer og positioner – altså en relationel tænkning (Bourdieu & Wacquant, 1996:84). Feltet har indvirkning på aktørerne, som omvendt selv til en vis grad påvirker feltet (Bourdieu & Wacquant, 1996:214). Skal man analysere feltet, må man grundet dets enorme omfang forholde sig til en mindre del og indskærpe sin analyse hertil (Ibid). Et felt skal ifølge Bourdieu ses i kobling med begreberne *habitus* og *kapital* som samlet teoretisk system, og begreberne kan ikke hver for sig give et tilstrækkeligt fundament for analyse (Bourdieu & Wacquant, 1996:83).

Som tidligere beskrevet suppleres den primære Bourdieu-litteratur med sekundære kilder for forståelsens skyld. Her beskriver Lianne Wilken ved en forsimplet formel, sammenhængen mellem, *felt*, *habitus* og *kapital*, samt hvordan disse tilsammen er skabende for agentens praksis.

“(Habitus) (kapital) + felt = praksis” (Wilken, 2014:57).

Omend dette kan være en forsimplet formel, anvender jeg alligevel dette som afsæt for forståelsen af sammenhængen mellem de tre elementer, for besvarelsen af US 3. Supplerende kommer Hastrup også med en interessant

beskrivelse af feltet, som hun forstår Bourdieus betegnelse af dette.

*“(…) et afgrænset socialt domæne i samfundet, hvis objektive virkelighed der ikke længere spørges ind til, fordi det er indoptaget i den kollektive selvforståelse. Et felt er et udtryk for en institutionaliseret historie.”
(Hastrup, 2007:15).*

Hermed beskriver Hastrup hvordan et felt er orienteret omkring sociale sammenhænge hvori noget er en indoptaget del af den kollektive og historisk funderede selvforståelse eller “virkelighed” (Ibid). Afrundingsvist er feltets konflikter afgørende for dets dynamikker, hvorfor et blik for feltets historie er nødvendigt i et analytisk henseende. Alternativt vil en analyse blot resultere i et “øjebliksbillede” af feltet (Prieur & Sestoft 2006:165).

Det sociale rum

I forlængelse af feltet bør også nævnes *det sociale rum* som, ifølge Bourdieu, er konstrueret ved at agenter indtager en relationel position i forhold til hinanden i et givet rum (Bourdieu, 1997:21). Rummet kan forstås som et mindre rum af konkret art – fx et klasseværelse eller lignende – men kan også skaleres op til mindre konkrete rum, hvor mennesker mødes og indtager positioner – fx det offentlige rum (Bourdieu, 1997:20-21). Det sociale rum er derved et element i det mere overordnede felt. Der konstrueres, ifølge Bourdieu, altid en form for socialt rum, og dette organiserer agenternes praktikker og forestillinger i henhold til det rum, der dannes, og samtidig er det en, som Bourdieu kalder det, *“usynlig realitet som man hverken kan pege på eller røre ved”* (Bourdieu, 1997:26). Ligesom det gør sig gældende for positioner i feltet, er det kapitaler og habitus der positionerer den enkelte i det sociale rum (Bourdieu, 1997:21).

Kapitaler

Bourdieu opererer hovedsagligt med tre former for kapital; kulturel-, økonomisk- og socialkapital. De mest dominerende differentieringsprincipper i forhold til hvor den enkelte agent skal placeres i det sociale rum, er ifølge Bourdieu, den økonomiske- og kulturelle kapital (Bourdieu, 1997:21). Dette betyder dog ikke, at den sociale kapital ikke også er af stor vigtighed, da Bourdieu mener, at kapital skal ses i dets mange former, for at man

fyldestgørende kan forstå feltet, det sociale rum, og deri den menneskelige handlen (Bourdieu, 1986:46). Jævnfør Prieur og Sestoft kan *kapital* anses som ressourcer, der er ressourcegivende i forhold til den enkeltes positionering i feltet og det sociale rum (Prieur & Sestoft, 2006:165).

Herunder fremlægges de tre ovennævnte kapitalformer og deres indbyrdes relation.

Den økonomiske kapital, for at starte med den måske mest konkrete, skal forstås på den måde, at den populært sagt er dét, der kan gøres op i penge (Bourdieu, 1986:47). Den økonomiske kapital kan udvises mere eller mindre eksplicit, bl.a. i kraft af enten den kulturelle eller sociale kapital (Bourdieu, 1986:50 & 52).

Den kulturelle kapital er derimod en sværere definerbar størrelse og Bourdieu opdeler den i tre forskelligartede tilstande; "*The Embodied state (...) the objectified state (...) and in the institutionalized state*" (Bourdieu, 1986:47). Jeg vælger af hensyn til specialets undersøgelsesfokus udelukkende at anvende *the embodied state*, da denne umiddelbart synes mest anvendelig til at indfange og fortolke den indsamlede empiri. Jeg har oversat den til den legemliggjorte tilstand, som beskriver en form for disposition for kulturel kapital, såfremt agenten prioriterer denne selvforbedring (Bourdieu, 1986:48). Denne kapitalform kan ikke videregives eller nedarves direkte, men kræver involvering, tid og engagement fra den enkelte agent for at blive opøvet. Denne type af kulturel kapital fungerer som en *symbolsk kapital*, som af Bourdieu beskrives som en mere overordnet type af ikke-synlig kapital, der fungerer som "*(...) en kredit i ordets videste forstand*" (Bourdieu, 2007:188). Denne type kapital beskrives nærmere i relation til begrebet symbolsk vold i et af de efterfølgende afsnit.

Den tredje type af kapital er *den sociale kapital*, og grundlæggende handler den om agentens medlemsskaber af forskellige mere eller mindre institutionaliserede grupper eller fællesskaber (Bourdieu, 1986:51). Den sociale kapital er generelt noget agenten skal arbejde kontinuerligt på at tilkæmpe sig og opretholde (Bourdieu, 1986:52). Til dette iværksætter agenten forskellige investeringsstrategier, både i individuel og kollektiv forstand, for at arbejde med

opbygningen af social kapital eller indgå i nye fællesskaber som umiddelbart eller på sigt kan bidrage til agentens sociale kapital (Ibid). Den sociale kapital er forbundet med den økonomiske kapital på den måde, at en agent via økonomisk kapital har mulighed for mere eller mindre indirekte at bruge den nødvendige tid og energi, som den sociale kapital kræver. Bourdieu beskriver også at evnen til at opnå meget social kapital er proportionelt forbundet med, hvor meget den enkelte agent besidder af de øvrige kapitaler (Ibid).

Symbolsk kapital og magt

Som beskrevet ovenfor i afsnittet om kapitaler er den symbolske kapital en overordnet og oftest usynlig kapital, og Bourdieu taler om den symbolske kapital som noget af værdi eller en egenskab, der fungerer som en kredit i et givet samfund, og som er tilskrevet en symbolsk værdi i den sammenhæng, den symbolske kapital optræder i (Bourdieu, 2007:188). Ydermere kan man tale om at en agent, der besidder meget af en given kapital, som er anerkendt indenfor det felt, hvori agenten befinder sig, også besidder meget symbolsk kapital i dette felt, hvorved kapital bliver magtgivende.

Habitus

Bourdieu beskriver habitus som "*socialiseret subjektivitet*", da man i kraft af habitusbegrebet kan forklare hvordan det individuelle og subjektive binder i det sociale og kollektive (Bourdieu & Wacquant, 1996:111). Bourdieu ser handlen alene på grundlag af bevidst stræben og klart selvdefinerede mål som en illusion, da habitus som 'indfældet' del af individet justerer individets handlen på en sådan måde, at den fremstår som selvvalgt (Bourdieu & Wacquant, 1996:110). Bourdieu mener, at habitus bør medtænkes som af afgørende betydning for menneskets handlen, da der handles i kraft af agentens individuelle og kollektive smagspræferencer, systemer og sociale identitet, som er knyttet an til det historiske i tidmæssig dialektik med objektive strukturer – her fx kapitaler, felt og socialt rum (Bourdieu & Wacquant, 1996:108-109). Ydermere beskriver Bourdieu, hvordan individet både fungerer i og er et produkt af habitus og også ubevidst reproducerer såvel objektive strukturer som habitus (Ibid). På denne måde bliver habitus bl.a. retningsgivende for agentens handlinger, men Bourdieu underkender ikke, at den enkelte kan foretage rationelle, reflekterede valg, da

dette kan kombineres med de retningslinjer habitus har indlejret i det enkelte menneske (Bourdieu & Wacquant, 1996:117).

Analyse

US 1

Hvordan kan Wengers begreber domæne og herunder praksisfællesskaber, social diskurs og identitet bruges til at indfange og analysere de sociale betingelser for AFU?

Med dette US vil jeg forsøge at komme nærmere de sociale betingelser for AFU på handelsskoler først med udgangspunkt i Hold C og dernæst suppleret med de øvrige fire klasser. Wengers sociale teori om læring, og herunder begreberne *domæne, praksisfællesskaber, social diskurs og identitet* anvendes som analyseredskaber til at indfange og analysere elevernes italesættelse af deres fællesskab relateret til alkohol, dernæst hvordan dette influerer på undervisningssituationen i AFU. Slutteligt opsamles der på sociale betingelsers mulige betydning for læringspotentialet for AFU.

Elevernes praksisfællesskab

Med afsæt i Wengers beskrivelser af praksisfællesskaber kan der argumenteres for, at et sådant kan findes blandt Hold C's elever (Wenger, 2004:90). Argumentet for dette ligger i, at eleverne kan betegnes som en gruppe, der "driver" fælles virksomhed i klassen, i kraft af indbyrdes samarbejder, deres gensidige engagement i og påvirkning af hinandens liv (Wenger, 2004:91, 96 & 101). Det må antages at eleverne i en klasse på en ungdomsuddannelse i læringsmæssige sammenhænge nødvendigvis skal samarbejde om noget fagligt. Som følge af disse samarbejder og hverdagsmæssige omgang med hinanden må det antages, at de internt i klassen engagerer sig i, og påvirker hinandens liv. Ydermere kan praksisfællesskaber, ifølge Wenger, tage mere eller mindre institutionaliseret eller anerkendt form, og være i mange forskellige størrelser i kortere eller længere tid (Wenger, 2002:27). Praksisfællesskabet kan i løbet af de tre år uddannelsen varer tage forskellige former og rumme varierende mindre grupperinger under det mere institutionaliserede klassefællesskab. I

Wengers teori om læring i praksisfællesskaber betragtes læring i et deltagelsesperspektiv, hvormed læring optræder og skal forstås som en integreret del af menneskets dagligliv og praksis (Wenger, 2004:17-19). Netop med afsæt i dette perspektiv, bliver elevernes praksisfællesskab betydende for AFU's læringspotentialer. Følgende analyse tager afsæt i en grundlæggende antagelse om, at elevernes fællesskab kan betegnes som et praksisfællesskab, og der fremsættes forskellige elementer i tilknytning til praksisfællesskabet, som både kan anvendes til at genkende disse og til at forstå, hvordan de fungerer som betingelser for læringspotentialer.

Det navigerende domæne

Domænet, som jævnfør Wenger er overordnet for både fællesskab og praksis, udgør den fælles følelse af identitet og det fælles ståsted, som i kraft af et fælles værdisæt navigerer gruppens medlemmer i forhold til fx hvilke ideer, der er værdifulde i fællesskabet, og om de skal afprøves i praksis (Wenger, 2002:28). I nærværende case er Hold C den HXH klasse, der specifikt tages udgangspunkt i, hvorfor det er denne klasses praksisfællesskab, der primært er genstand for analyse. Analysen fokuserer på hvordan domænet influerer på elevernes måde at tale om det at drikke alkohol på, hvordan de omtaler alkohol, samt indikationer på, hvordan dette kan tænkes at influere på deres drikkepraksis og derved betingelserne for læringspotentialer.

I interviewet spørger jeg ind til, hvor meget eleverne typisk drikker. Her svarer Elev 1: "Meget ", Elev 6: "Rimelig meget" og Elev 4 bekræfter med et "Ja" (Bilag 6, l. 194-198). Da jeg så spørger ind til hvor mange genstande, de typisk drikker på en aften i byen opstår følgende dialog.

Elev 2: "hmm, måske 8-10 stykker"

Elev 1: "Ej, jeg tænker det er sjældent jeg fester en hel aften under 10 genstande. Helt klart. Ellers kan jeg ikke rigtig mærke det"

Elev 5: "Det synes jeg er ret meget. Jeg tror måske mere 5 stykker"

Elev 1: "Nå, ej, så lidt? Det ville jeg slet ikke kunne mærke en hel aften. Hvis du også tæller shots og sådan med, så bliver det jo hurtigt mange"

Elev 5: "Ja okay. Det kan jeg godt se. Ja måske jeg undervurderede det lidt"
(Bilag 6, l. 202-212)

Af den ovenstående dialog fremgår det først og fremmest, at de elever, der her kommer med deres udsagn, typisk drikker fem genstande eller derover på en aften, hvilket stemmer overens med SST's definition på fuldskabsorienteret druk, og i øvrigt majoriteten af danske jævnaldrende unge (SST, 2015:56 & 58). Elev 5 angiver, at hun "måske undervurderede" hvor mange genstande, hun typisk drikker på en aften, og gør dette på baggrund af Elev 1's bemærkning til hende. Jeg tolker heraf, at det for gruppen af elever er en del af domænet, og derved en værdi eller et fælles ståsted, at drikke det, de selv definerer som meget alkohol på én aften (Bilag 6, l. 194-198). Det kan dermed antages, at Elev 5's justering af sin udtalelse er et udtryk for at den første udtalelse ikke stemte overens med de værdier, der er værdifulde i domænet eller overordnet i praksisfællesskabet (Wenger, 2002:28). Således bliver domænets værdier navigerende, og jeg tolker dette som et udtryk for, at eleverne i kraft af domænets navigerende mekanisme, påvirker hinanden i italesættelse af drikkepraksis. For at supplere denne tolkning, udtaler en elev fra Hold C følgende i undervisningssituationen, hvor den lille figur, der illustrerer forskellige promilleværdier vises og omtales⁹.

"Man kan godt gå efter nummer seks, eller det virker nogen gange som om det er det vi gør. Det er sgu meget grineren" (Bilag 3, skema 3)

For det første lader han i udsagnet til at beskrive, at det "nogen gange virker som om" at hans klassekammerater går efter en meget høj promille når de drikker alkohol - "nummer seks". Derved er dette et eksempel på, hvordan eleverne i klassen selv italesætter drikkepraksis. Han afrunder sit udsagn med at vurdere, at den måde at drikke på "er sgu meget grineren", og derved fremgår en positiv italesættelse af dét at gå efter en høj promille og derved en værdi i domænet. Der er yderligere eksempler på denne positive italesættelse.

Interviewer: "Hvad tror I har betydning for hvor meget man drikker?"

⁹ Se beskrivelsen af undervisningens form på Bilag 2.

Elev 4: *"Jamen hvilken fest det er man skal til. Hvor mange man kender og sådan. Så skal den nogen gange lige have lidt ekstra hvis man ikke lige kender så mange"*

Elev 6: *"Hvor meget man glæder sig. Hvis man glæder sig rigtig meget så går man bare all in"*

Gruppen: *Griner*

Interviewer: *"Mmm, så du tænker det øges efter hvor god stemning man vil være i, eller?"*

Elev 6: *"Ja. Jo mere alkohol, jo bedre humør"*
(Bilag 6, l. 304-315)

Af ovenstående dialog tolker jeg, at drikkepraksis for eleverne bl.a. er relateret til hvor mange man kender til en fest, og at *"den nogen gange skal have lidt ekstra"* for at indgå i fællesskabet. Relateret til Wengers begreb medlemsmarkør for den legitime deltagelse i et praksisfællesskab, kan alkohol eller måske nærmere beruselsen som alkoholen skaber, anskues som en adgangsgivende medlemsmarkør (Wenger, 2004:24). Som yderligere argumentation for dette giver Elev 6 også udtryk for alkohol som positivt relateret til *"stemning"* og *"humør"*, og at man hvis man glæder sig meget, så må der nødvendigvis indtages mere alkohol. Heraf afkodes det, at alkohol italesættes af Elev 4 og 6 som noget, der på positiv vis kan være adgangsgivende i fællesskabet og til *"festen"*.

Med Wengers beskrivelser af praksisfællesskabet kan man forestille sig at domænet fordrer alkohol som en værdi i form af dens evne til at skabe beruselse, humør samt at gøre det nemmere at indtræde i fællesskabet. Dette navigerer medlemmerne i deres italesættelse af drikkepraksis, og formentlig også den, der udøves i realiteten. I relation til den viden, der skabes og videregives i fællesskabet, og som er en del af praksis, vil jeg antage at denne viden for Hold C bl.a. består i, hvordan man *bør* drikke alkohol og hvad alkohol kan bidrage med – altså viden om drikkepraksis, der samtidigt konstituerer denne.

Og hvad betyder dette så reelt for eleverne på Hold C's måde at drikke alkohol på? Her støder vi ind i en af undersøgelsens empiriske begrænsninger,

hvorfor følgende afsnit forholder sig til deres italesættelse af drikkepraksis i relation til spørgeskemaundersøgelsen.

Elevernes diskurs om drikkepraksis

Først og fremmest beskriver eleverne fra Hold C i interviewet, at omgivelsernes alkoholforbrug har betydning for hvor meget og om man selv drikker. Dels beskriver de, at den primære årsag for dem til at starte med at drikke alkohol var, at deres venner også begyndte (Bilag 6, l. 51-55). Og dels fremgår det af understående dialog, at vennernes forbrug er betydende for, hvor meget de selv drikker.

Interviewer: *"Tror I der er andre ting der betyder noget for hvor meget man drikker?"*

Elev 5: *"Hvor meget ens venner drikker"*

Interviewer: *"Ja, og hvordan tænker du det kan påvirke dig?"*

Elev 5: *"Altså nogle gange er det ligesom om der er nogle der fører an"*

Interviewer: *"Så du tænker der er nogle der ligesom sætter dagsordenen?"*

Elev 5: *"Ja"*

Elev 1: *"Ej det synes jeg godt nok ikke"*

Elev 2: *"Det kan man jo selv styre"*

(Bilag 6, l. 318-332)

Som Elev 5 beskriver ovenfor, mener hun at hendes venners alkoholforbrug har betydning for, hvor meget hun selv drikker, og dertil tilføjer hun, at nogle i den sammenhæng "fører an". Det kan deraf tolkes at nogle medlemmer i elevernes praksisfællesskab er mere bestemmende end andre for, hvor meget alkohol der drikkes – eller i hvert fald er det Elev 5's opfattelse. Denne oplevelse deler Elev 1 og 2 imidlertid ikke, og Elev 2 mener, at det "kan man jo selv styre". Ydermere udtaler Elev 1 i undervisningssituationen følgende:

”Jeg synes det er et klart selvtillidstegn at man tør sige fra, hvis det er det man vil. Jeg tvivler på at ret mange egentlig vil det, altså ellers drak vi jo nok ikke” (Bilag 3, skema 3).

”Ja, men det synes jeg bare ikke der er sådan vildt meget af. For jeg kan ikke nævne én af vore venner, som sådan ikke gider at drikke (...) Ja og hvis de så ikke vil drikke så er der typisk en grund. De skal arbejde dagen efter eller sådan noget tidligt. Og det er jo bare sådan, nå okay. Fair nok” (E4, Bilag 6, l. 457-475).

Det øverste udsagn kan refereres tilbage til den måde hvorpå eleverne generelt omtaler alkohol positivt i ovenstående afsnit. Det kan antages at Elev 1, som også selv i øvrigt omtaler alkohol positivt, ikke kan forstå hvorfor nogle ville fravælge alkohol, og tvivler på at *”ret mange egentlig vil”*. Således ligger der i både dette udsagn og ovenstående dialog fra interviewet, at alkohol *kan* fravælges af den enkelte, men at man ikke forventer at nogle vil fravælge noget positivt. Ydermere indikerer det andet udsagn herover, at hvis man *”ikke vil drikke så er der typisk en grund”* – man skal altså have en grund til at fravælge alkoholen. Der er jævnfør spørgeskemaundersøgelsen ingen fra Hold C, der angiver at de ikke drikker alkohol, hvorfor man skiller sig ud fra domænets værdier og herunder praksisfællesskabet, ved at fravælge dette (Bilag 4b). Jeg vil således på baggrund af de ovenstående argumenter antage, at det på Hold C ikke er let at træffe et valg om ikke at være en del af den konstituerede drikkepraksis, da man således sætter sig uden for domænets værdier og fællesskabet omkring denne drikkepraksis.

Jeg ønsker imidlertid at grave et spadestik dybere i, hvordan domænet og praksisfællesskabet reelt kan tænkes at påvirke elevernes drikkepraksis og dermed udgøre betingelserne på læringspotentialet, og dette med hjælp fra Wengers begreb det fælles repertoire. Denne tredje komponent i Wengers beskrivelse af praksisfællesskabet dækker over historier, artefakter, diskurser og begreber, der hører til i fællesskabet, som alle er med til at konstituere den fælles praksis – og i nærværende tilfælde drikkepraksis (Wenger, 2004:101). Disse er ydermere knyttet an til de af domænet foreskrevne værdier mm. (Ibid). Med

afsæt i empirien er det særligt udtryk for diskurser, som afspejler sig heri, og disse må i kraft af deres påvirkning af fælleskabets praksis også tænkes at påvirke den måde, eleverne drikker på. Af empirien ser jeg, at eleverne har en særlig diskurs om alkohol, og herunder et konkret eksempel:

Interviewer: *"Drikker jeres forældre også alkohol?"*

Elev 2. *"Nej ikke rigtig. Min far han drikker ikke og min mor hun drikker sådan et glas vin nogle gange til aftensmaden. Ikke sådan."*

(...)

Elev 1. *"Jo men mest hjemme ved mig, men de drikker begge to hjemme ved mig"*

Elev 3. *"Det samme sådan, et glas vin eller sådan noget. Men altså jeg vil ikke sige at de sådan drikker rigtigt"*

(Bilag 6, l. 81-96)

Som det fremgår af Elev 2 og 3's udsagn mener de ikke at deres forældre *"rigtigt"* drikker alkohol, fordi de drikker et glas vin til maden engang imellem. Således bliver det at drikke alkohol ikke blot indtagelsen af alkoholiske drikkevarer uanset mængde, men måske snarere et mere beruselsesorienteret fænomen. Dette tolker jeg som et udtryk for elevernes diskurs om alkohol. Et yderligere argument for denne diskurs fremgår af dette udsagn fra undervisningssituationen, hvor en dreng fra Hold C udtrykker:

"Altså jeg synes bare at hvis man ikke drikker sig stiv, så er man ikke sådan rigtigt i byen" (Bilag 3, skema 3)

Det kan antages at diskursen omkring alkohol er med til at påvirke elevernes drikkepraksis, eller at de i det hele taget drikker alkohol. Formentlig er diskursen "at drikke" ikke bare at tage en glas vin til maden, men snarere at være beruselsesorienteret i sin måde at drikke på. Således er diskursen som en del af det fælles repertoire med til at konstituere praksis, og jævnfør Wengers teori om læring gennem deltagelse i praksisfællesskaber må diskursen og drikkepraksis være af betydning for betingelserne for læringspotentialet på Hold C.

Identitet og selektiv læring

I kobling til læring gælder det for Wenger, at individets identitet danner kontekst for hvilken læring, der selekteres og konstitueres som betydningsfuldt (Wenger, 2004:181). Under Wengers identitetsbegreb kan særligt tingsliggørelsen af identiteten bruges som begreb til at analysere elevernes identiteter i praksisfællesskabet. Dog begrænser empirien sig til elevernes identitet i relation til deres deltagelse i AFU og dét, dette kan indikere om deres identitet i praksisfællesskabet.

I praksisfællesskaber tingsliggøres identiteten, jævnfør Wenger, som fx den sociale diskurs om selvet, sociale kategorier eller selvnarrativer (Wenger, 2004:176). Med andre ord er tingsliggørelsen et element i individets konstante forhandling og konstruktion af selvet i relation til omgivelserne. Jeg tolker elevernes italesættelse af egen og den fælles drikkepraksis som et udtryk for tingsliggørelsen af deres identiteter. Bl.a. er det markant, at der i både Hold C og de øvrige fire klasser er mange af eleverne som under Kahoot-quizen i starten af undervisningen, kraftigt betvivler de korrekte svar. Fx giver spørgsmål 5 anledning til meget undren hos eleverne: "Hvor mange danske unge har prøvet at drikke en hel genstand når de er 16 år gamle?" (Bilag 2:2). Dette spørgsmål er der generelt få af eleverne som svarer rigtigt på, og herunder fremgår eksempler på kommentarer, eleverne kommer med, når de hører spørgsmålets svar "48%".

"Ej det kan simpelthen ikke passe. Alle mine venner havde sgu da drukket en genstand da de var 16" (Bilag 3, skema 1)

"Arh, jeg tror de lyver i den undersøgelse" (Bilag 3, skema 4)

Som de anførte udsagn indikerer, er spørgsmålets svar i uoverensstemmelse med elevernes opfattelse af, hvad der er korrekt. I et Wengersk perspektiv tolker jeg udsagnene som om, at svaret ikke er tilsvarende elevernes sociale diskurs om selvet eller deres selvnarrativ. De har måske en social diskurs eller et selvnarrativ om, at de drak mere da de selv var 16 år gamle. Af de ovenfor beskrevne argumentationer, har eleverne generelt en positiv diskurs omkring alkohol i praksisfællesskabet i Hold C, og også for de øvrige klasser, og ydermere kan beruselsesorienteret alkoholindtag tolkes som en del af praksisfællesskabets

domæne, hvorfor dette navigerer eleverne i retning af at følge dette (Side 50 og 53). Jævnfør Wenger er identiteten, og tingsliggørelsen af denne, noget der skabes i forhandling med praksisfællesskabet, hvorfor det antages at de ovenstående tendenser i det perspektiv må afspejle sig i elevernes identiteter (Wenger, 2004:177). Da undervisningen er observeret i classesammenhæng, og dermed i en stor gruppe, og da interviewet ligeledes er et gruppeinterview, rummer empirien ikke meget, der kan spore ind på elevernes mere individuelle identitet. Elevernes individuelle italesættelse af deres kammeraters holdning kan dog, qua Wengers påstand om at identitet tingsliggøres og forhandles i fællesskabet, potentielt indikere noget om de individuelle identiteter.

”Jeg tror bare ikke at ret mange af os har lyst til ikke at drikke. Altså vi har det jo fedt med det” (Bilag 3, skema 1).

Ovenstående udsagn falder i tråd med den generelle positive italesættelse af alkohol. Eleven her har det umiddelbart *”fedt med”* at drikke alkohol, og man kunne tolke det som om, at det er en del af hans selvnarrativ eller sociale diskurs om selvet i relation til klassens praksisfællesskab. Det er især, hvordan identiteten kan påvirke læring, der er betydningsfuld for Wenger (Wenger, 2004:73). Individets identitet, der konstant udvikles og forhandles, udgør det engagement hvormed individet deltager i praksisfællesskabet, og dermed også en kontekst for hvilken læring, der synes betydningsfuld og konstitueres (Wenger, 2004:181). Med andre ord er eleverne, ifølge Wengers beskrivelser, selektive i deres læring i overensstemmelse med deres identitet i praksisfællesskabet. Med udgangspunkt i ovenstående eksempler, som angiver at elevernes tingsliggørelse af identiteten kan tage form af sociale diskurser om selvet og selvnarrativer omkring det at have drukket mere, da de selv var 16 år, eller have det *”fedt”* med at drikke og ikke have lyst til at lade være, vil jeg antage, at det har konsekvenser for den læring, der synes betydningsfuld og konstitueres i AFU, og derved betingelserne for læringspotentialet.

I interviewet med elever fra Hold C afspejler dette sig i, at eleverne umiddelbart har svært ved at genkalde sig undervisningen og ikke umiddelbart synes, at det for dem har gjort en forskel (Bilag 6, l. 334-441):

"Jeg tror ikke sådan et foredrag det hjælper. Altså jeg tror de fleste der drikker alkohol de ved at det er skadeligt og at det er dumt og sådan" (E2, Bilag 6, l. 503-504)

"Nej, du ved, ligesom før der kunne jeg ligesom godt styre hvor meget jeg drak, og kontrollere det. Så det forandrede ikke så meget" (E1, Bilag 6, l. 445-446)

De to ovenstående udsagn angiver, at Elev 1 og 2 ikke umiddelbart ser AFU som noget der *"hjælper"* eller *"forandrede så meget"*. For det første beskriver Elev 1 undervisningen som et foredrag, hvilket antyder en mindre engagerende form for undervisning, og ydermere lægger han op til at undervisningens indhold drejer sig om at alkohol er skadeligt og dumt, og at de fleste ved dette på forhånd. Såfremt dette udsagn også er et udtryk for Elev 1's selvnarrativ eller sociale diskurs om selvet, kan det tolkes, at han ikke mener, der er *noget* for ham at lære, og at undervisningen dermed ikke *"hjælper"* ham. Elev 2 fremsætter, at han forud for undervisningen godt kunne *"styre"* og *"kontrollere"* hvor meget han drak, og dette kan beskrives som en del hans selvnarrativ eller sociale diskurs om selvet, og dermed en del af Elev 2's tingsliggørelse af identiteten. Som citatet illustrerer, mener han ikke at undervisningen forandrede så meget, muligvis fordi han ikke så dette som betydningsfuldt for sin identitet – han kan jo godt *"styre"* sig når han drikker alkohol.

Med afsæt i den ovenstående analyse af elevernes læring i relation til deres identiteter i praksisfællesskabet og hvordan denne kan påvirke hvilken læring, der synes betydningsfuld og konstitueres, må det antages at undervisningens indhold ikke for alle eleverne anses som værende i overensstemmelse deres identitet i fællesskabet (Wenger, 2004:181).

Delkonklusion 1

For at opsamle de sociale betingelser for AFU i perspektivet af Wengers begrebsapparat, har jeg ovenfor argumenteret for, at domænet, der navigerer eleverne i praksisfællesskabet på Hold C, pejler i retningen af, at det at drikke alkohol er positivt og af værdi i domænet (Bilag 6, l. 202-212). Tilmed hersker

der blandt eleverne både på Hold C og i de øvrige klasser en positiv ladet alkoholdiskurs. Denne orienterer sig bl.a. i retningen af, at det er positivt at drikke beruselsesorienteret, og at det at drikke alkohol er ensbetydende med at drikke sig fuld (Bilag 6, l. 81-96; Bilag 3, skema 3). De ovennævnte elementer virker endvidere til også at have forøgende konsekvenser for elevernes drikkepraksis, sådan som de omtaler dette (Bilag 6, l. 318-332). Slutteligt må yderligere en afgørende social betingelse for AFU udgøres af elevernes selektive læring i henhold til deres identitet i fællesskabet (Bilag 6, l. 334-441). Således er dette nogle af de sociale betingelser som AFU skal arbejde med, og netop fællesskabet, hvori læringen skal konstitueres og videreføres for at ændre elevernes drikkepraksis, sådan som det er formålet med AFU, må i kobling til US 1 anses som et afgørende sigte for AFU.

US 2

Hvilke betingelser er der for transformativ læring og herunder kritisk refleksion i AFU?

Som det beskrives i baggrunden for US 2 på side 16, eksisterer der for underviserne en antagelse om, at refleksion og læring danner grobund for ændret handling, og at dette er den grundlæggende argumentation for udformningen af AFU. Ydermere går SST's nationale forebyggelses anbefalinger for børn og unge primært på undervisning i den forhåbning, at undervisning kan føre til læring, og at denne udgør en forebyggelsesmæssig gevinst (SST, 2013:20). Jeg vælger at beskæftige mig med betingelserne for transformativ læring på den måde, at det er indikationerne på kritisk refleksion og revurderinger af meningsstrukturer, der udgør genstanden for analyse, da jeg mener at betingelserne for disse udelukkende kan beskrives med afsæt i det empiriske.

Undervisernes refleksionsanskuelse

I følgende afsnit vil jeg kortvarigt spore mig ind på undervisernes refleksionsanskuelse, sådan som de italesætter den i interviewet, og

sammenstille denne med Mezirows definition af henholdsvis kritisk refleksion, læringsniveauer og meningsstrukturer¹⁰.

Noget af det som bl.a. fremkommer af interviewet med underviserne, er anskuelsen af refleksion som middel til forandring, og det er kendetegnende for begge undervisere, at de tror på, at dette kan være resultatet af undervisningen, idet AFU benævnes som *"(...) den refleksionsskabende undervisning"* (U1, Bilag 7, l. 632). Flere gange i løbet af interviewet bekræfter de denne antagelse med udsagn om undervisningens muligheder for refleksion og dertil knyttede handlingsændring som: *"Og det tror jeg på"*, og *"Det er ikke alle der når helt i mål med den refleksion, men nogen gør"* (U1, Bilag 7, l. 192; U2; Bilag 7, l. 500-502). Af disse korte udvalgte udsagn kan det tolkes, at underviserne i deres grundlæggende argument for AFU, ligesom det gør sig gældende for de generelle nationale forebyggelsesinitiativer, også har den antagelse, at en sådan undervisning kan skabe grobund for refleksion og på sigt handlingsændring (SST, 2013:20).

Kritisk refleksion kan, som tidligere nævnt (s. 39), ifølge Mezirow udspille sig på to overordnede måder; henholdsvis 1) den pludselige indsigt i noget, som resulterer i umiddelbart transformerende læring, eller 2) som kulminationen af en kontinuerlig og progressiv refleksiv proces, hvor der opbygges en erfaringsbank som efterhånden danner diskrepans mod individets etablerede meningsperspektiver og -skemaer (Mezirow, 2000:21; Mezirow, 1990:70). Det er denne kontinuerlige proces, som underviserne mener, AFU kan danne grobund for.

"Det er ikke sådan at vi kommer ud og flytter en helt masse på bundlinjen i det her, men jeg tror at ved at gå ud og udfordre dem på de holdninger de har til alkohol, så tror jeg de bliver forhåbentligt en lille smule mere reflekterede omkring deres selv-håndtering af alkohol (...) Og det der med at blive mere bevidst, det er på mange måde første skridt for at lave en ændring i sin adfærd. Så jeg tror på det også kan rykke" (U1, Bilag 7, l. 192-197).

¹⁰ Disse definitioner fremgår af afsnittet på side 39.

Ovenstående udsagn illustrerer at underviserne ligeledes mener at AFU kan bidrage med refleksion der på sigt kan resultere i en adfærdsændring, hvorfor Mezirows beskrivelse af den kontinuerlige proces er afsættet for nærværende analyses refleksionsanskuelse.

”Ja [refleksioner] på forskellige niveauer ikke? Altså der er refleksioner på mit eget forbrug og den måde jeg omgår alkohol på, og er det et problem? eller ikke et problem? Og så er der andres forbrug der hvor man tydeligvis synes der er noget der er problematisk og så er der sådan helt overordnede sådan ens generelle forståelse af alkohol i et samfundsperspektiv. (...) Så jeg tænker der er sådan forskellige niveauer man kan flytte sig i forhold til. Og jeg tror de fleste flytter sig i forhold til et af de tre niveauer alt efter hvor man er rent forståelsesmæssigt. Jeg ved ikke om det giver sig til udtryk adfærdsmæssigt, men man får en lidt bredere forståelsesgrundlag i hvert fald” (U2, Bilag 7, l. 603-613)

Citatet afspejler for det første, at Underviser 2 opdeler refleksion i AFU som processer på tre niveauer: *”eget forbrug”, ”andres forbrug” og ”alkohol i et samfundsperspektiv”*. I tilknytning til alle niveauer nævner hun en form for problematisering – *”er det et problem? eller ikke et problem?”*, og man kunne derfor tolke, at man, som hun beskriver, *”for at flytte sig”* skal reflektere over – og derved problematisere – et af disse tre niveauer. Denne problematisering kan sammenlignes med den kritiske refleksion over henholdsvis grundlæggende antagelser, meningsperspektiver eller meningsskemaer som er Mezirows lignende opdeling af meningsstrukturer. Derudover opdeler Mezirow også læring på flere niveauer, hvor den transformativ læring forekommer på niveau 3 og ændring af Habits of Mind er på niveau 4 (Mezirow, 2000:19). Yderligere har Mezirow til denne niveauopdeling tilføjet niveau 8-10, som lægger op til en integration af denne læring i måden at handle på også i relation til omverdenen gennem bl.a. afprøvning af nye roller og nye forbindelser, samt udviklingen af eller tilslutningen til en ny diskurs (Mezirow, 2009:118; Mezirow, 2000:97).

Underviser 2 har som sit andet og tredje niveau af opdelingen af refleksive niveauer fokus på henholdsvis *”andres forbrug” og ”forståelse af*

alkohol i et samfundsperspektiv”, hvorimod Mezirows meningsstrukturer i de første 3 niveauer af hans læringsinddeling er kendetegnet ved, at individet fokuserer på egne dybereliggende meningsstrukturer (Mezirow, 2000:15). Fælles for de ellers forskellige inddelinger er dog, at den kritiske revurdering eller problematisering på et eller flere niveauer kan flytte individet og udgøre fundamentet for et *”bredere forståelsesgrundlag”*, hvilket potentielt kan give sig til udtryk adfærdsmæssigt. Ligeledes kan også de mere socialt orienterede af Mezirows læringsniveauer sammenlignes med niveau 2 og 3 i Underviser 2’s opdelinger – orienteringen mod de andre og samfundet i en ny diskurs. Dette bredere forståelsesgrundlag falder i tråd med Mezirows beskrivelse af refleksion som en kontinuerlig progressiv proces, hvor individet gradvist opbygger en erfaringsbank, som på et tidspunkt leder til tilpas stor diskrepans med individets udøvende adfærd, hvorfor en transformation bliver nødvendig (Mezirow, 1990:70).

Indikationer på refleksion

Med de ovenstående refleksionsanskuelser for henholdsvis underviserne og Mezirow som afsæt, vil jeg i det følgende analysere indikationer på refleksioner hos eleverne i den AFU, som har karakter af en *kontinuerlig proces* eller som kan tolkes til at forekomme på et eller *flere læringsniveauer*, samt involvere kritisk refleksion og revurdering af en eller flere *meningsstrukturer*. Da refleksioner i deres natur er af kognitiv - og dermed *”usynlig”* karakter, kan det ikke konkret påvises, om der er opstået refleksioner hos eleverne af kritisk karakter. Dog kan deres udsagn om og reaktioner på undervisningen give indikationer på dette, hvorfor dette er det empiriske udgangspunkt.

Som det beskrives i ovenstående afsnit tilknyttet underspørgsmål 1 forklarer Elev 3, at de til skolefesterne, hvor alle HHX’s elever er inviteret, oplever at deres kammerater og de øvrige elever bliver mere berusede end ved fester i mindre forsamlinger (Bilag 6, l. 245-248). I relation til udsagnene omkring disse skolefester kommer elev 3 desuden med dette udsagn.

”Altså lidt ligesom den der video med ham Kenneth vi så, der får man virkelig øje på det der gruppepres han er udsat for. Det har jeg egentlig aldrig selv følt, men så igen så følger man jo med strømmen når man er til

Alkoholforebyggende undervisning på Handelsskoler – betingelser for læringspotentialet
Sofie Husted – AAU – Læring og Forandringsprocesser – institut for læring og filosofi
skolefest. Altså man vil gerne helt, altså helt derop fuldhedsmæssigt hvor de andre er. Det er vel en slags gruppepres også” (E3, Bilag 6, l. 267-271)

I udsagnet refererer han til den film, de ser i undervisningen, som viser et forsøg med skjult kamera, hvor en ung mand forsøger at holde sig ædru til en fest med sine venner, mens vennerne forsøger at presse ham til at drikke alkohol. Dét at han refererer tilbage til filmen fra undervisningen kan tolkes som om, at filmen har sat en refleksionsproces i gang omkring gruppepres relateret til alkohol. I interviewet lader han til at koble denne refleksion med den fælles og egen drikkepraksis til skolefesterne. Hvorvidt denne kobling opstår i undervisningssituationen eller nærmere er en efterfølgende refleksion i kraft af interviewets indbyggede mulighed for at genkalde sig elementer fra undervisningen, er svært at klarlægge. Her kunne passende inddrages Mezirows beskrivelse af, at refleksion kræver et ”rum” – her ikke i ren fysisk forstand, men snarere et tidsmæssigt eller mentalt rum, hvori den muliggøres. Den kritiske refleksion kan ifølge Mezirow ikke blive en integreret del af den umiddelbare handling, men kræver et rum for at revurdering og evt. omdannelse af meningsperspektiver og –skemaer gøres mulig (Mezirow, 1990:77). På den ene side kan undervisningen udgøre dette rum, men på den anden side er det måske rummet (i tidsmæssig forstand) mellem undervisning og interview, der kan skabe mulighed for refleksion.

For at trække tråde til Mezirows teori om transformativ læring, kunne jeg dog stille spørgsmålet: Er der tale om *kritisk refleksion* i ovenstående tilfælde? Er det, med andre ord, en type refleksion som kan antages at skabe grobund for revurdering og omstrukturering af meningskemaer, -perspektiver eller de grundlæggende antagelser og dermed transformativ læring?

Nok kritiserer han sine medstuderendes og sin egen måde at drikke alkohol på ved skolefesterne, men det er ikke muligt at vurdere om den sammenkobling Elev 3 laver på baggrund af sine refleksioner reelt igangsætter en revurdering eller omstrukturering, sådan som Mezirow beskriver det. Dog er det interessant hvilke meningsstrukturer Elev 3 potentielt forholder sig til i sin refleksion. Ud fra de udsagn Elev 3 kommer med ved interviewet, er det svært at fastsætte om hans antagelser kan betegnes som værende det ene eller andet,

men af betydning for nærværende undersøgelse er det at tilnærme sig, hvor dybt i meningsstrukturerne man finder antagelsen om, at til skolefesterne *"følger man jo med strømmen"* så man kan nå *"helt derop fuldhedsmæssigt hvor de andre er"*, da dette har indflydelse på hvor nemt den transformeres eller revurderes. Her kunne den måde hvorpå man drikker til skolefesterne fx antages som værende en del af hans etablerede meningsperspektiver eller hans grundlæggende antagelser, eftersom Elev 3 i sammenhæng med sine udsagn om, hvordan der indtages alkohol til skolefesterne, beskriver:

"Så er der mange der drikker sig for stive (...) men altså det sker jo for alle"
(E3, Bilag 6, l 245-247).

Dette indikerer, at Elev 3 har en grundlæggende antagelse eller et meningsperspektiv omkring, at *"det sker jo for alle"*, at de *"drikker sig for stive"*. Det harmonerer med tendensen i US 1 til, at eleverne har svært ved at forestille sig, at andre unge fravalgte alkohol og drikkepraksis (s. 54). Som Mezirow beskriver de grundlæggende antagelser, er de baggrunden for individets handlen, som etableres gennem socialisering i opvæksten, og det er de grundlæggende antagelser, der udgør individets fundament for, hvordan oplevelser fortolkes og tilskrives mening (Mezirow, 2000:5). Jeg tolker således, at Elev 3 fortolker og meningstilskriver situationerne ved skolefesterne ud fra egen socialisering, og altså derfor antager det som normalt at alle drikker sig for stive – hvormed han selv og de andre, for at være en del af dette, må *følge "med strømmen når man er til skolefest"*, for at nå *"helt derop fuldhedsmæssigt hvor de andre er"*. Elev 3's antagelser kan dog også tolkes som værende en del af hans meningsperspektiver, der tager form af antagelsesstrukturer og overbevisninger (Mezirow, 1990:68). Elev 3's antagelser omkring, hvordan der drikkes ved skolefesterne tolkes som en del af enten de dybeste meningsstrukturer – de grundlæggende antagelser – eller de midterste – meningsperspektiver – hvorfor de umiddelbart sværere at revurdere og omstrukturere (Mezirow, 2000:5).

I interviewet spørger jeg ind til, hvor meget eleverne drikker, og om nogle af og til bliver meget berusede og kaster op, og i den forbindelse proklamerer Elev 3:

"Man er sådan lidt kommet over den periode, altså man kan godt styre sig nu" (E3, Bilag 6, l. 218). I forlængelse af dette fortæller Elev 1, at han efter undervisningen har tænkt over måden hvorpå omgangskredsen drikker:

"(...) vi snakkede også om, der da I var der, de der faser. Altså man har jo alle sammen været der, hvor man var nærmest helt nede i bunden, altså. Men man synes jo ikke, det er jo ikke særlig fedt jo så dagen efter... Jeg har haft tænkt lidt over, at det er jo ikke fordi det er fedt nu, at sige at jeg har fandeme drukket meget, jeg var helt færdig, jeg knækkede mig ud over mig selv eller noget" (E1, Bilag 6, l. 220-225).

Her refererer Elev 1 til tegningen af den lille figur der skal afspejle otte forskellige promilleverdier. Af udsagnet tolker jeg at figurerne, eller det han kalder "faser", har været afsættet for at kunne billedliggøre en række tilstande relateret til alkohol. Elev 1 beskriver, at *"man har jo alle sammen"* været *"nærmest helt nede i bunden"*, hvilket stemmer overens med Elev 3's ovenfor anførte synspunkt, at de jævnaldrene kommer til at drikke sig meget berusede *"men altså det sker jo for alle"* (E3, Bilag 6, l. 245-247). Der er altså hos Elev 1 igen en lignende normalisering af det at drikke store mængder alkohol, men sammenlignet med Elev 3 også en kritik af dette. Denne kritik kan tolkes som en indikation på refleksion af kritisk karakter, eftersom Elev 1 i udsagnet siger *"Jeg har haft tænkt lidt over, at det er jo ikke fordi det er fedt nu [at drikke så meget]"*. Af denne reference til promillefiguren kan man antage at samtalen om og fremvisningen af denne ved undervisningen, har skabt grobund for en refleksion, som har fået Elev 1 til kritisk at forholde sig til, at det ikke *"nu"* er *"fedt"* at drikke på den måde. Jeg antager således, at der for Elev 1 her er tale om kritisk refleksion over egne grundlæggende antagelser eller meningsperspektiver, for at drage en kobling til Mezirows meningsstrukturer. Som det gør sig gældende for ovenstående eksempel med Elev 3, er det svært at klarlægge, hvorvidt der i antagelsen omkring at *"man har jo alle sammen"* været *"nærmest helt nede i bunden"* kan tolkes som en grundlæggende antagelse eller et meningsperspektiv. Jeg vil dog påstå, at det er en af disse to dybereliggende lag, da antagelsen udtrykker noget, som både kan relateres til Elev 1's socialisering og

bagvedliggende antagelsesstrukturer og overbevisninger (Mezirow, 2000:5; Mezirow, 1990:68).

Ved dette udsagn er det ikke muligt at afgøre, om denne kritiske refleksion reelt afføder revurdering og omstrukturering af meningsstrukturerne og dermed på sigt resulterer i transformativ læring for Elev 1, der kan påvirke hans måde at tænke og handle på fremadrettet. Som det gjorde sig gældende for både dette og ovenstående eksempel med Elev 3, er der derfor grundt til at antage at undervisningen har skabt grobund for refleksion, mens det ikke er muligt at afgøre om refleksionen har haft nogen reel betydning i relation for ændring af drikkepraksis, hvilket også er nærværende undersøgelses empiriske afgrænsning. Med afsæt i det fremlagte udsagn fra Elev 3 og 1, kan jeg ikke vurdere om Elev 3's refleksion er af kritisk karakter, hvor de reelt revurderer og omstrukturere i de dybere meningsstrukturer, men jeg vil påstå at de indikationer på refleksion, der fremlægges, på sigt – i kombination med øvrig kontinuerlig refleksion – kan udgøre den kontinuerlige, progressive refleksionsproces som, jævnfør Mezirow, kan resultere i transformativ læring (Mezirow, 2000:21). I sammenhæng med dette potentiale for AFU, som undervisning der kan bidrage til kontinuerlig refleksion, beskriver en elev, at AFU potentielt kan bringe "noget" på banen, som eleverne ellers ikke taler om og måske derved bidrage til det refleksive:

"Jeg synes vi har fået talt om mange ting her på klassen, og altså det tror jeg er godt. Man får sat ting på dagsordenen, som man eller ikke lige tænker over" (Bilag 3, skema 4).

Dog kan det diskuteres, hvorvidt "rummet" for, at der kan opstå en sådan kontinuerlig proces, skabes af undervisningen alene eller i kraft af det "rum" interviewet tilbyder for refleksion. Begge udsagn er netop fra interviewet, da jeg ikke i observationerne har fået klare eksempler på udsagn, der kunne indikere kritisk refleksion, og jeg betvivler derfor om undervisningssituationen i sig selv er tilstrækkelig til at skabe grobund for dette.

Den transformative lærings forudsætninger

De ovenstående to eksempler med udtalelser fra elevinterviewet beskæftiger sig med indikationer på refleksioner, sådan som de forstås af underviserne og Mezirow i relation til AFU. I begge eksempler beskrives en grundlæggende tvivl omkring hvorvidt refleksionen kan karakteriseres som kritisk refleksion, der skaber grobund for revurdering og omstrukturering af meningsstrukturerne, og derved transformativ læring. Som følge af denne grundlæggende tvivl bør den transformative lærings forudsætninger udgøre genstand for analyse. Her beskriver Mezirow bl.a. to overordnede forudsætninger: For det første kræves der det omtalte "rum", hvor kritiske refleksioner kan muliggøres, og for det andet kræves det, at den læring, der skabes gennem refleksion, på sigt går tilstrækkeligt meget imod individets etablerede grundlæggende antagelser, meningsperspektiver og -skemaer, sådan at de nødvendigvis må omstruktureres (Mezirow, 1990:70 & 77). For det tredje må det nye perspektiv, for at blive integreret i den enkeltes livsforløb, indbefatte udviklingen og afprøvningen af en ny diskurs i relationen til den nære omverden (Mezirow, 2000:97).

I relation til førstnævnte "rum" er det tidligere beskrevet, at det er svært at vurdere om eleverne fra hold C har haft mulighed for refleksion i undervisningssituationen eller efterfølgende – eller om det er interviewet i sig selv, der skaber det nødvendige rum. Dog er der generelt i de fem observerede klasser en høj grad af deltagelse i undervisningen. Der er en del forskellige elever, som undervejs byder ind med deres påstande, spørgsmål mm. (Bilag 3). Den aktive deltagelse kunne tolkes som en indikation på, at undervisningen igangsætter og muliggør refleksioner. Alligevel er det udelukkende i interviewet, at der fremgår udsagn, der kan karakteriseres som indikationer på refleksion.

Jeg vil derfor i stedet rette fokus på den oplevede modstrid mellem den nye læring, der opstår gennem refleksion, og de etablerede grundlæggende antagelser, meningsperspektiver og -skemaer. For er der indikationer på, at eleverne oplever dette modstridende forhold, så det fordrer kritisk refleksion, når nu det er en forudsætning for den transformative læring? Herunder anføres et udsagn fra interviewet, hvor Elev 1 og 5 beskriver, at de ikke ser deres jævnaldrende skolekammeraters måde at drikke på som et problem.

Elev 1: *"Jamen jeg synes heller ikke rigtig det er et problem med folk der er for stive på skolen sådan. Jeg synes bare det virker lidt ligegyldigt nogle gange at prøve og løse et problem der egentlig ikke rigtig er der. Det er ikke fordi folk egentlig drikker sig så stive her, eller jo det gør de, men det hjælper jo ikke at stå og kontrollere. Det er jo ikke fordi vi har problemer med folk der falder om"*

Interviewer: *"Ja, så din oplevelse er egentlig at der ikke er så stort et problem?"*

Elev 1: *"Nej. Jeg synes også at unge sådan generelt har meget godt styr på hvad de drikker og hvor meget de drikker"*

Elev 5: *"Men det er jo også fordi der er mange der er fulde, men det er jo ikke fordi det går over gevind, altså det der med at der er mange der falder om og alt muligt. Altså folk kan godt styre sig"*

(E1 & E5, Bilag 6, l. 531-544)

I ovenstående samtale giver Elev 1 og 5 udtryk for, at der ikke er et problem med måden at drikke alkohol på ved klassefesterne, på trods af at dette tidligere i interviewet blev problematiseret af Elev 3 (E3, Bilag 6, l. 239-248). Også Elev 1 har tidligere kritiseret det at drikke meget store mængder alkohol, hvor han forklarer, at det ikke er *"fedt"* at drikke på en måde, så man, med Elev 1's egne ord, *"fandeme [har] drukket meget"* og måske *"knækker"* sig ud over sig selv, men *"man har jo alle sammen været der"* (E1, Bilag 6, l. 220-225). Således både problematiserer og af-problematiserer han sine jævnaldrendes måde at drikke på undervejs i interviewet. I relation til den oplevede modstrid, der skal agere forudsætning for den transformative læring, kan man af de ovenstående udsagn tolke, at eleverne måske ikke oplever deres jævnaldrendes alkoholforbrug som et problem, hvorved potentialet mindskes for at denne oplevede modstrid opnås gennem refleksionerne, undervisningen kan skabe grobund for. Dog tyder det på at den interviewede elevgruppe har forskellige forståelser af hvorvidt deres

jævnaldrendes måde at drikke alkohol på er problematisk eller ej, og dermed er der måske også forskel på, hvor "tilbøjelige" de er til at opleve denne modstrid. Jævnfør Mezirows beskrivelse af den kontinuerlige refleksionsproces som en proces, der på sigt kan resultere i transformativ læring, er det ikke givet at denne modstrid skal opleves umiddelbart, men netop på sigt i kraft af denne kontinuerlige proces (Mezirow, 1990:70). Ved de elever, der ikke oplever et umiddelbart problem, vil jeg således stille mig kritisk overfor hvorvidt undervisningen, på trods af dens potentiale for at skabe grobund for refleksioner, er tilstrækkelig til at skabe oplevelsen af modstrid igennem kritisk refleksion og på sigt transformativ læring hos disse elever.

Delkonklusion 2

Afrundingsvist kan det konkluderes på US 2, at der er væsentlige sammenligningspunkter mellem undervisernes og Mezirows refleksionsanskuelse. Ydermere er der indikationer på refleksion relateret til AFU, dog fremsættes disse udelukkende i udtalelser under interviewet, hvorfor det ikke kan stadfæstes om AFU i sig selv danner det rum, Mezirow omtaler som nødvendig for refleksion, eller om det er interviewets eller den mellemliggende periode, der i stedet muliggør refleksion relateret til undervisningen. Dertil kan det ej heller fastsættes, om der er tale om kritisk refleksion, som reelt kan danne grobund for transformativ læring. Slutteligt må det konkluderes at forudsætningerne for oplevelsen af den for transformativ lærings nødvendige modstrid ikke umiddelbart opfyldes, idet der ikke er indikationer på, at eleverne oplever drikkepraksis som problematisk. og derved heller ikke aktuel at ændre på. Betingelserne for den transformative læring må derfor siges at være konstitueret af de grundlæggende antagelser og meningsperspektiver, som peger i retning af, at det at drikke alkohol, og dette beruselsesorienteret, er noget ganske naturligt (E3, Bilag 6, l 245-247; E1, Bilag 6, l. 220-225). I et Mezirowsk perspektiv, må der således arbejdes med dybereliggende socialiseringsfunderede meningsstrukturer, samt oplevelsen af den nødvendige modstrid i AFU, da dette udgør betingelserne for refleksion og transformativ læring, såfremt undervisernes forebyggelsesformål skal imødekommes.

US 3

Hvordan kan Bourdieus kapital-, habitus-, og feltbegreb bruges til at indfange og analysere betingelserne for AFU?

I dette tredje US vil jeg med Bourdieus kapital- habitus- og feltbegreb søge at anlægge et strukturalistisk perspektiv på betingelserne for AFU for at udfordre og udbrede de foregående to US's mere kognitivt og socialtorienterede læringsperspektiver, der ikke har forholdt sig til påvirkningen af eventuelle objektive strukturer. De to foregående perspektiver i US 1 og 2 falder desuden i tråd med det, der kan kaldes det generelle paradigme indenfor alkoholforebyggelse, samt min uddannelsesmæssige opdragelse, der i høj grad orienterer sig mod WHO's brede sundhedsdefinition og dermed den enkeltes oplevelse af sundhed, sygdom og trivsel, og derved også den enkeltes ansvar herfor (Steenberg, 2007:57-58; SST, 2015:58; specialet s. 37). For at udfordre dette herskende paradigme og anskue nærværende case fra et mere strukturalistisk perspektiv, er de i undersøgelsesspørgsmålet fremsatte begreber, udvalgt til at indfange og analysere den indsamlede empiri i dette perspektiv. Understående afsnit tager fortsat sit afsæt i undervisningssituationen og den indsamlede empiri, men habitus- og kapitalbegrebet kan tilbyde mulighed for at træde udenfor situationen til et mere strukturelt niveau.

Ressourcer og kapitaler

Som det fremgår i besvarelsen af de ovenstående to US, er italesættelsen af alkohol generelt positiv blandt eleverne. I relation til Wengers begreber kan det at drikke alkohol tolkes som en værdi i praksisfællesskabets domæne, da dette af eleverne omtales som noget, der skaber "bedre humør" og udgør en adgangsgivende medlemsmarkør, som gør det nemmere at indgå i relationer i fællesskabet (Bilag 6, l. 304-315; Wenger, 2004. 24). I relation til Mezirows begreber relateret til hans opdeling i meningsstrukturer, kan man ydermere tale om måden at drikke alkohol på samt italesættelsen heraf, som et udtryk for elevernes grundlæggende antagelser eller meningsperspektiver - med andre ord, som en integreret del af deres måde at tilgå og forstå verden på, og derved også noget, der umiddelbart for dem synes meningsgivende (E3, Bilag 6, l 245-247; Mezirow, 2000:5). I begge betragtninger kan det at drikke alkohol, og måden

hvorpå det drikkes og italesættes, tolkes som en form for *ressource*, den enkelte elev kan have i fællesskabet. På den ene side kan man tale om at eleverne i besiddelsen af denne ressource lever op til domænets værdier og kan indgå i praksisfællesskabet grundet den adgangsgivende medlemsmarkør. På den anden side kan elevernes grundlæggende antagelser og meningsperspektiver omkring alkohol anses som værende en ressource i måden, de forstår deres omverden og agerer i den på, i tråd med Mezirows mere socialt orienterede handlingsdimensioner af den transformative læring (Mezirow, 2009:118). Det er i individets afprøvning af nye roller og en ny diskurs i relationer med andre mennesker, at dét at drikke alkohol, såfremt det er en del af de grundlæggende antagelser eller meningsperspektiver, bliver meningsgivende for den enkelte og dermed tolkes som en form for ressource (Mezirow, 2000:97).

Imidlertid rummer Bourdieus kapitalbegreb mulighed for at indfange ressourcebegrebet i højere grad end Wenger og Mezirows begreber, da Bourdieus kapitalbegreb kan beskrive hvad besiddelsen af mere eller mindre af en type kapital kan betyde for den enkeltes position og magt i *det sociale rum og feltet* og derved anskues det som en ressource (Bourdieu, 1997:21). I forlængelse af de ovenstående argumenter for, hvad det at drikke alkohol og italesættelsen heraf kan betyde for eleverne, er den sociale kapital et oplagt begreb til at indfange dette. Den sociale kapital omhandler grundlæggende agentens medlemsskaber af forskellige grupper eller fællesskaber, hvori den enkelte i kraft af besiddelsen af mere eller mindre social kapital, kan have lettere eller sværere adgang til og anerkendelse i disse fællesskaber, og heraf en vis magt (Bourdieu, 1986:51). Den sociale kapital er noget agenten skal arbejde kontinuerligt på at tilkæmpe sig og opretholde, bl.a. gennem iværksættelse af forskellige investeringsstrategier i både individuel eller kollektiv forstand (Bourdieu, 1986:52). Det at drikke alkohol for at få lettere adgang ind i fællesskabet kunne tolkes som iværksættelsen af en sådan investeringsstrategi, der således afføder social kapital for den enkelte elev (Bilag 6, l. 304-315). En del af forklaringen på, hvorfor netop dette er en investeringsstrategi eleverne vælger, kan måske findes i, at det at drikke alkohol af eleverne kan anskues som en meningsgivende ressource udi tilgangen til og fortolkningen af omverdenen.

Bourdieu beskriver at evnen til at opnå meget social kapital er proportionelt forbundet med, hvor meget den enkelte besidder af de øvrige kapitaler (Bourdieu, 2007:188). Dog ses der hos nærværende undersøgelses elevgruppe ikke en tendens til, at elever fra familier som må forventes at besidde mere eller mindre økonomisk kapital også har et relativt højere eller lavere alkoholindtag (Bilag 4b). Dette falder i tråd med, at stort set alle elever i de fem observerede klasser drikker alkohol og at casestudiets omdrejningspunkt, Hold C, drikker alkohol på et nogenlunde homogent niveau i forhold til hyppigheden og antallet af genstande (Ibid). Imidlertid er den sociale kapital forbundet med den økonomiske kapital på den måde, at man via økonomisk kapital har mulighed for mere eller mindre indirekte at bruge den nødvendige og kontinuerlige tid og energi, som den sociale kapital kræver (Bourdieu, 1986:52).

Ligeledes vil jeg argumentere for, at den fysiske manifestation af den økonomiske kapital i nærværende kontekst kunne være konkrete typer af alkohol, der her kan defineres som symbolsk kapital der giver en vis position eller magt i feltet (Bourdieu, 2007:188). Dette er imidlertid ikke noget eleverne i den indsamlede empiri nævner, hvorfor dette kun er et eksempel på hvordan den økonomiske kapital måske manifesterer sig hos eleverne. Her bliver alkoholen således tilskrevet en symbolsk værdi i den sammenhæng hvor den optræder, men kan erhverves gennem økonomisk kapital. Eftersom alle elever på Hold C er hjemmeboende, og deres forældre i samtlige tilfælde er i arbejde, dog med varierende indkomstgrundlag, kan det antages at eleverne har de tids- og energimæssige forudsætninger (på grundlag af økonomisk kapital) til opbygningen og vedligeholdelsen af den sociale kapital, her i form af alkoholindtag som investeringsstrategi (Bourdieu, 1986:52). Det er således en investeringsstrategi som potentielt omfatter alle elever på Hold C, og muligvis vil det samme billede tegne sig for de øvrige fire klasser, hvor spørgeskemaundersøgelsen ikke er udført. For også at applicere den sidste kapital, nemlig den kulturelle kapital, vælger jeg i henhold til casen udelukkende at forholde mig til den kulturelle kapital i *the embodied state*, eller den legemliggjorte tilstand, da jeg mener denne er mest aktuell for undersøgelsen (Bourdieu, 1986:48). Denne kapitalform kan ikke videregives eller nedarves direkte, men kræver involvering, tid og engagement fra den enkelte agent for at

blive opøvet. Selvom Bourdieu beskriver denne kapitalform i henhold til de mere klassiske kulturformer, tolker jeg i nærværende kontekst at eleverne i deres måde at drikke alkohol på tilstræber at "opøve" sig den danske alkoholkultur, da denne i symbolsk forstand accepteres som en værdifuld, magtgivende kredit inden for elevernes felt¹¹. Kapitalerne er implicerede i de magtkampe, der udspiller sig indenfor det felt, agenterne tilhører, på den måde at kapitalerne udgør differentieringsprincipper for den enkeltes position i det sociale rum og feltet (Bourdieu, 1997:21). Man kunne således forestille sig, at det at drikke alkohol bidrager til en værdifuld (og potentielt magtfuld) position i feltet, hvorfor dette i denne tolkning øger alkoholens attraktivitet for eleverne.

Fælles for alle fem klasser, er en gennemgående tendens til italesættelsen af det at drikke alkohol som noget vi alle sammen gør. Dette er formentlig udslagsgivende for, hvorfor det at drikke alkohol vælges som en investeringsstrategi, og italesættelsen bliver derved en styrende mekanisme (E3, Bilag 6, l 245-247; E1, Bilag 6, l. 220-225). Herunder vil Bourdieus feltbegreb i kobling til habitus anvendes til at indfange denne styrende eller navigerende mekanisme i et strukturalistisk læringsperspektiv.

Alkoholkultur i et strukturalistisk perspektiv

Den styrende mekanisme som beskrives ovenfor, kunne sammenlignes med den måde hvorpå feltet, ifølge Bourdieu, påvirker agenten (Bourdieu & Wacquant, 1996:214). Feltet defineres som et netværk af objektive relationer mellem positioner, men er samtidigt også indskrænket til det omfang, hvor det påvirker individet (Ibid; Prieur & Sestoft, 2006:165). Det er en grundlæggende antagelse for følgende afsnit, at eleverne er en del af et felt. Bourdieu beskriver at feltet kan have et enormt omfang, men bør indsnævres (i analytiske sammenhænge) til det omfang, hvor det påvirker individet (Bourdieu & Wacquant, 1996:214). Dette lader jeg være argumentet for en afgrænsning til, hvordan det felt, eleverne er en del af, kan tænkes at påvirke deres måde at drikke og omtale alkohol på, hvorfor der ikke – grundet specialets omfang og fokus – laves en egentlig feltanalyse.

Blandt andet antages det, at eleverne i kraft af deres indmelding på en ungdomsuddannelse, og mere snævert handelsskole, er en del af et specifikt

¹¹ Feltbegrebet i nærværende undersøgelse præciseres nedenfor i afsnittet "Alkoholkultur i et strukturalistisk perspektiv" s. 73.

ungdomsuddannelsesfelt; mere overordnet, at eleverne yderligere er en del af et *ungdomsfelt* grundet deres alder; og dertil det, der grundet den historiske indfældning i den kollektive selvforståelse, er koblet hertil. I denne sammenhæng er det aktuelt at vende tilbage til problemfeltets redegørelse for alkohol i et historisk perspektiv, hvoraf det fremgår at alkohol synes at være en cementeret selvfølgelighed i det at være dansker, samt grundlæggende for den måde hvorpå vi som danskere er sammen (Elmeland, 2016:17; Grønkjær, 2011:65). Udover det, jeg kalder et ungdomsfelt, samt et specifikt ungdomsuddannelsesfelt kan yderligere inddrages, at de unges primære årsager til at drikke alkohol er af social karakter, hvilket stemmer overens med den historiske tendens (SST, 2015:58). Ydermere vurderes alkohol af danskerne som en helt naturlig del af overgangen fra barn til voksen, hvorfor dette også tænkes at indvirke på det eller de felter, elevernes kan tænkes at være en del af (SST, 2015:17). Herunder tages der specifikt stilling til, hvordan de før omtalte alkoholrelaterede styrende mekanismer kan karakteriseres som en del af feltet, og hvordan disse kunne tænkes at påvirke elevernes habitus.

For det første synes Hastrups forståelse af Bourdieus feltbegreb at være ganske slående for den måde, hvorpå eleverne omtaler deres måde at drikke alkohol på, samt årsagerne hertil. Hastrup skriver, at feltet er den for agenterne objektive virkelighed, der ikke længere spørges ind til, fordi denne, i kraft af bl.a. den historiske indfældning, er indoptaget i den kollektive selvforståelse (Hastrup, 2007:15). I forbindelse med øvelsen i undervisningen, hvor der vises en karikaturtegning, som skal illustrere den danske alkoholkultur, udtaler flere elever, at de er bevidste om, at vi drikker meget i Danmark, og at det for dem synes at være en naturlig del af vores traditioner.

”Det [karikaturtegningen] skaber tanker om den danske alkoholkultur, og at vi har alkohol i alle traditioner” (Bilag 3, skema 2).

”Vi drikker jo hele tiden. Altså jeg kan ikke komme tanke om nogle selskabelige ting hvor vi ikke serverer alkohol. Det er bare noget vi gør. Jeg har egentlig heller ikke tænkt over om jeg sådan skulle drikke eller ej. Det var bare sådan noget der kom” (Bilag 3, skema 3)

Af de to ovenstående udsagn fremgår det, at de to citerede elever betragter alkohol som det, man kunne kalde en internaliseret del af traditioner og "*selskabelige ting*" – altså dét, vi samles om. Som særligt det andet citat fremhæver, er det at drikke alkohol for eleven her "bare noget vi gør", måske uden rigtigt at tænke over det. Dette kan tolkes som et udtryk for, at eleven her har truffet et mere ubevidst valg, med det udgangspunkt, at det bare er "*noget vi gør*", "*vi drikker jo hele tiden*". Set i forhold til Bourdieus feltbegreb, kunne man tolke denne "selvfølgelighed" som et udtryk for feltet som den "virkelighed", agenterne ikke længere stiller spørgsmålstejn ved grundet den historiske indfældning. Yderligere kan begrebet *Doxa* bidrage til at indfange denne selvfølgelighed, da *Doxa* kan anvendes til at beskrive, hvorfor netop alkohol bliver en del af de grundlæggende spilleregler for magtkampen i feltet (Wilken 2005:223). Med afsæt i ovenstående argumentation for det at drikke alkohol som en ressource og som kapital-givende, vil jeg argumentere for, at dét at følge *Doxa* i feltet bliver de udtalte præmisser, som eleverne handler ud fra i deres søgen efter forbedring af deres position i feltet.

Feltet skal ifølge Bourdieu ses i kobling med begreberne *habitus* og *kapital* som samlet teoretisk system, hvorfor jeg sammen med ovenstående eksempler på tendenser i feltet, vil forholde mig til hvordan disse kommer til udtryk i elevernes *habitus* (Bourdieu & Wacquant, 1996:83).

Bourdieu beskriver *habitus* som "*socialiseret subjektivitet*", da *habitus*begrebet kan forklare, hvordan det individuelle og subjektive binder i det sociale og kollektive (Bourdieu & Wacquant, 1996:111). Ifølge Bourdieu forsøges menneskets handlen ofte forklaret i det bevidste valg, frit og upåvirket af sociale og økonomiske omstændigheder, men dette er imidlertid ikke hans egen overbevisning. I stedet mener han, at *habitus* altid bør medtænkes som af afgørende betydning for menneskets handlen, da agenten handler i kraft af overordnede systemer og denne sociale identitet, som er knyttet an til det historiske i tidmæssig dialektik med objektive strukturer (Bourdieu & Wacquant, 1996. 108-109). På denne måde får feltet afgørende betydning for den enkeltes

habitus, og i AFU får ungdomsfeltet eller ungdomsuddannelsesfeltet betydning for elevernes habitus.

Jævnfør ovenstående argumentation for feltet som overordnet navigerende system, der påvirker elevernes habitus, kan det antages at eleverne ikke træffer et upåvirket selvstændigt valg om at drikke alkohol, men er påvirket af feltet, de indgår i, som retningsgivende for agentens, eller elevens handlinger – *”det var bare noget der kom”* (Bourdieu & Wacquant, 1996:117; Bilag 3, skema 3). Således kommer feltets navigerende egenskaber til udtryk i habitus. Desuagtet forholder ovenstående sig kun til elevernes generelle måde at drikke og italesætte alkohol på, men habitus vil jo i kraft af dets subjektivitet være forskellig fra individ til individ. For at sætte dette i perspektiv til undersøgelsens empiriske grundlag, oplever underviserne at både antallet af elever, der drikker alkohol samt italesættelsen heraf som væsentlig anderledes i den pågældende Handelsskoles elite- og sportsklasse (U2, Bilag 7, l. 121-122). Det er interessant, hvad der er årsagen hertil, da eleverne her overordnet må ses som værende en del af samme felter som skolens øvrige elever – ungdoms- og ungdomsuddannelsesfeltet – og alligevel synes deres habitus at adskille sig væsentligt fra den hos eleverne i nærværende undersøgelse¹². Nærværende undersøgelse afgrænser sig til at undersøge fem almene handelsskoleklasser, hvorfor hverken elite- eller sportsklasse indgår som en del af de undersøgte elever i specialet. Dog synes perspektivet at åbne op for, at man som ung også kan træffe valg, der ligger udenfor generelle tendenser i feltet.

På trods af et grundlæggende forskelligt læringssyn hos henholdsvis Bourdieu og Wenger (side 19), kan den mekanisme som henholdsvist domænet (jf. Wenger) og feltet (jf. Bourdieu) indebærer, anses som navigerende for elevernes drikkepraksis. Som det beskrives i kobling til US 1, kan domænebegrebet anvendes til at beskrive de fælles værdier mm., som navigerer eleverne i praksisfællesskabet. Det pejler dem i retning af, hvad der indenfor domænet er accepteret og værdifuldt, som fx at drikke beruselsesorienteret (Side 50).

¹² Eleverne i de omtalte eliteklasser indgår ikke i nærværende undersøgelse grundet dennes afgrænsning, hvorfor antagelsen omkring disse elevers habitus udelukkende er baseret på underviserens udtalelser.

Habitus kan ligeledes, dog på et mere omfattende niveau, som rækker ud over det enkelte praksisfællesskab, udgøre en navigerende mekanisme som pejler eleverne i en bestemt retning. Habitus er et langt mere vidtfavnende begreb, der i højere grad er relateret til objektive strukturer, end det gør sig gældende for Wengers beskrivelse af domænet (Bourdieu & Wacquant, 1996:117). Netop denne mekanisme er formentlig den, som eleverne omtaler som den danske alkoholkultur og kan sammenlignes med nærværende projekts beskrivelse heraf i problemfeltet.

Bourdieu underkender dog ikke, at den enkelte kan foretage rationelle, reflekterede valg, da han ser muligheden for en kombination af dette med de retningslinjer, feltet og herunder habitus indlejrer i det enkelte menneske (Bourdieu & Wacquant, 1996:117). I relation til dette perspektiv kommer Underviser 1 med et nærliggende udsagn:

”De tror jo et eller andet sted at det er et bevidst valg de selv har taget ikke? Og det er det måske også et stykke hen ad vejen, men det er bare lidt tankevækkende at alle unge tager det samme bevidste valg i Danmark og man tager et andet bevidst valg i andre europæiske lande” (U1, Bilag 7, l. 66-70).

Som Underviser 1 fremlægger her, mener han, at mange af eleverne ser dét at vælge at drikke alkohol som et bevidst valg, men betvivler dette. Han beskriver at *”alle unge tager det samme bevidste valg i Danmark”*, men at unge tager et *”andet bevidst valg i andre europæiske lande”*. Således indikerer han, at der må være tale om en eller anden styrende faktor, som får de unge til at træffe samme valg, og netop dette styrende kunne som beskrevet indfanges med habitusbegrebet. Flere af eleverne i de fem observerede klasser kommer med kommentarer lignende denne.

”Altså jeg synes i hvert fald ikke der er nogen der presser hinanden herinde. Man har jo selv et valg” (Bilag 3, Skema 1)

Sådan udtaler en pige i en af klasserne og flere elever i de øvrige klasser kommer også med lignende kommentarer i undervisningssituationen om, at de fx ikke kunne forestille sig, at man ikke havde lyst til at drikke, og at man jo bare kan lade være, hvis ikke man har lyst (Bilag 3, skema 1 og 3). Eleven her beskriver, at hun ikke mener, der er *"nogen der presser hinanden herinde"* og dette i relation til udsagnsøvelsen med udsagnet *"Der er ok at sige nej til alkohol"*. Hun referer til et pres *"herinde"*, altså i det, der kan tolkes som klassen, praksisfællesskabet og dermed hendes nærmere sociale relationer, men måske netop den mere overordnede navigation som kan beskrives med habitusbegrebet underkendes af eleven her. Det er her interessant at eleverne føler, at de mener at have truffet et bevidst valg om at drikke alkohol, men at de samtidigt også er bekendte med påvirkningen af dét, de kalder *"den danske alkoholkultur"* og at *"Vi drikker jo hele tiden"* - *"Det er bare noget vi gør"* (Bilag 3, skema 2 og 3).

Udfordringer for AFU's læringspotentialer

I tråd med det umiddelbart foregående afsnit er det aktuelt i relation til den fremsatte problemformulering at forholde sig til, hvordan AFU's formål harmonerer med et mere strukturalistisk perspektiv på læring. For det første står undervisernes grundlæggende opfattelse af undervisningens muligheder for og formål med at skabe refleksioner hos eleverne i en væsensforskellig position fra et strukturalistisk læringssyn. Som en del af undervisningens formål udtaler Underviser 1:

"(...) så kan man jo håbe på, at ved at forstå sig selv kan man også træffe et mere bevidst valg. For mig er det lige så vigtigt at de træffer et mere bevidst valg " (U1, Bilag 7, l. 239-241).

Som det fremgår af citatet overfor, beskriver Underviser 1, at han som et resultat af de refleksioner, undervisningen kan skabe grobund for, håber på at eleverne kan *"træffe et mere bevidst valg"*. Med det mere strukturalistiske læringssyn, som Bourdieu anlægger i feltbegrebet, herunder idéen om feltet som en navigerende mekanisme for elevernes drikkepraksis, udfordres Underviser 1's forhåbning om det bevidste valg. Jævnfør Bourdieu vil det, der ellers føles og afspejles som et bevidst valg være et resultat af de retningslinjer, feltet angiver og som habitus

indlejrer i den enkelte. Individet reproducerer altså ubevidst objektive strukturer og habitus (Bourdieu & Wacquant, 1996:117). I dette perspektiv kan det antages at elevgruppen selv kontinuerligt ubevidst reproducerer den habitus, der samtidigt navigerer dem, hvorfor Underviser 1's forhåbning om det bevidste valg i et strukturalistisk læringsperspektiv ikke medtager – eller nærmere underkender – denne reproducerende mekanisme, samt felternes overordnede betydning herfor. Med andre ord kan man qua dette perspektiv betvivle undervisningens læringspotentialer til reelt at opnå at eleverne træffer et bevidst, reflekteret valg, da dette valg uanset vil være udtryk for reproduktionen af habitus.

Dertil kommer det, at såfremt det at drikke alkohol anvendes som en investeringsstrategi i opbygningen og vedligeholdelsen af social kapital, og at dette er gældende for eleverne uanset besiddelsen af mere eller mindre af de øvrige kapitaler, så fordrer dette en forebyggelsestilgang der netop arbejder med mere overordnede strukturer som habitus, og hvordan denne relaterer sig til valget af investeringsstrategier.

Jævnfør besvarelsen af US 1, kan elevernes drikkepraksis og italesættelsen heraf indfanges og analyseres med Wengers begreber om praksisfællesskab, domæne, adgangsgivende medlemsmarkører og tingsliggørelsen af identiteten. Ydermere er der i besvarelsen af US 2 indikationer på at undervisningen kan skabe grobund for det, Mezirow beskriver som kontinuerlige progressive refleksioner, der på sigt kan resultere i transformativ læring, og at måden at drikke alkohol på og overbevisningerne herom, kan tolkes som en del af elevernes grundlæggende antagelser eller meningsperspektiver. Således er de to teoretikers begreber relevante og brugbare i kobling til casestudiet af AFU. Dog kan det i et strukturalistisk læringsperspektiv kritiseres, hvorvidt undervisningens formål om at skabe elever, der er mere *"(...) reflekterede i deres selv-håndtering af alkohol"* og på sigt en *"ændring af adfærd"* kan imødekommes, såfremt det i virkeligheden er overordnede strukturer som fx habitus, der er primært navigerende for elevernes alkoholkultur? (U1, Bilag 7, l. 192-197). Groft sagt kan det kritiseres om *"refleksionsskabende undervisning"*, som Underviser 1 kalder det, kan skabe en ændret alkoholkultur, når felt og habitus er styrende faktorer

for individet i dets handlen i omverdenen og praksisfællesskabet i kraft af dets sociale indfældning i kroppen som perceptions-, vurderings- og handlingskriterier for den enkelte (Bourdieu & Wacquant, 1996:109-110).

Delkonklusion 3

For US 3 kan det konkluderes, at Bourdieus kapitalbegreb kan indfange og analysere det, eleverne anser for værende ressourcer i relation til deres alkoholforbrug. For det første kan det at drikke alkohol anses som en investeringsstrategi i forhold til at opbygge og bevare social kapital, og for det andet kan den økonomiske kapital manifestere sig som symbolsk kapital, i form af en bestemt type alkohol, der giver en vis position eller magt i feltet. For det tredje kan den kulturelle kapital i dets legemliggjorte tilstand afspejle sig i elevernes måde at drikke alkohol på, hvor de tilstræber at "opøve" sig den danske alkoholkultur, da den i symbolsk forstand accepteres som værdifuld kredit i feltet. Ydermere kan Bourdieus felt- og habitusbegreb indfange de objektive, strukturelle navigerende mekanismer, der hersker for elevernes måde at drikke på, relateret til den historiske indfældning af denne som en cementeret selvfølgelighed. Dette strukturalistiske perspektiv må afrundingsvist siges at udfordre undervisernes formulerede formål med AFU, da der stilles spørgsmål ved, hvad elevernes eventuelle refleksioner reelt kan resultere i.

Diskussion

De fremhævede betingelser for læringspotentialer

Diskussion af egen perspektivposition

Jeg har forsøgt at udfordre min egen uddannelsesmæssige opdragelse¹³ ved at anlægge en strukturalistisk konstruktivistisk erkendelsesinteresse i specialet, hvor den strukturalistiske vinkel specielt fremgår af US 3. Her udfordrer jeg på én gang mit eget og undervisernes faglige overbevisning, der i højere grad er orienteret mod den konstruktivistiske tankegang om, at sundhed og trivsel er det, der konstrueres eller giver mening for den enkelte, og at denne skal erkende og rekonstruere egne overbevisninger for at ændre sundhedsadfærd. På trods af

¹³ Fremgår på s. 37-38.

at denne udfordring af det, Steenberg kalder det generelle sundhedsmæssige paradigme i disse år, må det dog alligevel fremhæves, at undersøgelsens grundlæggende dagsorden er alkoholforebyggelse (Steenberg, 2007:57-58). Jeg fremhæver i problemfeltet, at der som argumentationer for forebyggelse både er sundheds- og sygdomsrelaterede argumenter, og også oplevelses- og trivselsorienterede argumenter, hvilket afspejler WHO's brede sundhedsdefinition (SST, 2015:30 & 58; Kamper-Jørgensen et al, 2010:33). Dog er disse argumentationer stadig for forebyggelsen, hvorfor dette til stadighed harmonerer med min uddannelsesmæssige ballast, som jeg således erkender har givet anledning til specialets overordnede retning. Der anlægges således ikke et egentligt modsatrettet perspektiv i undersøgelsen, men en kritik af forebyggelsestankegangen med afsæt i Bourdieus begreb symbolsk vold fremgår af vedlagte artikel.

Fra klasserummet til praksis

Nærværende speciale afgrænser sig til at undersøge betingelserne for læringspotentialer, hvorfor der ikke kan konkluderes på virkningen af AFU. Alligevel sigter specialet også efter at generere viden, der kan være udviklende for praksis på området. Af denne grund skal undervisningens form her diskuteres – mere specifikt, dets evne til at række ud over klasserummet og ændre elevernes drikkepraksis, sådan som det er AFU's formål¹⁴. Lave og Wengers begreb, den situerede læring, omfatter det grundlæggende synspunkt, at læring ikke kan adskilles fra de sociale fællesskaber, hvori læringen foregår og skal anvendes (Lave & Wenger, 1991:40 & 46). Individet lærer i det praksisfællesskab denne indgår i, og læringen har sin aktualitet og praktiske anvendelse heri. Med baggrund i dette grundlæggende læringssyn kan det diskuteres, om undervisningen reelt kan afstedkomme læring, når AFU ikke foregår i den situation (fx en fest), hvori og hvorom eleverne skal lære en ny praksis. Ydermere bør fokus måske rettes mod, hvordan domænets værdier samt elevernes diskurs om det at drikke alkohol kan forandres, såfremt det i sidste ende er disse, der er navigerende for elevernes drikkepraksis (Jf. US 1).

¹⁴ Jævnfør casebeskrivelsen på s. 12

Nok er klasserumsundervisning det letteste sted, jf. underviserne, at ramme flest muligt på kortest mulig tid (Bilag 7, l. 359-363). Men med afsæt i både den manglende situerede læring samt de overordnede strukturer som navigerende for elevernes drikkepraksis (jf. US 3) vil jeg dog påstå, at alkoholforebyggelsesindsatsen, for at nå det overordnede mål, bør sigte bredere et dets form og tilgang. Underviserne nævner også selv, at en flerstrengt indsats, der arbejder med såvel det kognitive som det strukturelle, vil være at foretrække, men at valgte form afspejler en forsøgsordning (Bilag 7, l. 365-368).

Undervisning som forebyggelse

I forlængelse af ovenstående kommer her yderligere et diskussionspunkt til undervisningens form. I US 2 fremgår det, at eleverne i interviewet kommer med udsagn, der afspejler refleksion, men at dette ikke gælder undervisningssituationen (Bilag 6, l. 220-225 & 267-271; S. 69). Jeg antager da, at undervisningen i sig selv ikke danner tilstrækkeligt "rum", jf. Mezirow, til at fremme kritisk refleksion, men at det snarere er tiden mellem undervisning og interview samt interviewets fremkaldelsesmekanismer, der skaber dette "rum" (jf. US 2). Hermed fordres en gentænkning af formen for AFU, som ikke blot skal være en enkeltstående undervisningsgang, men måske en kontinuerlig proces rettet mod læring og forandring. Også her kan Mezirows perspektiv om konstitueringen af en ny diskurs som grundlag for integrering af nye (transformerede) perspektiver i individets måde at tænke og handle på bringes i spil (Mezirow, 2000:97). For den alkoholforebyggende indsats, hvad end den har karakter af undervisning eller ej, bør også indtænke at skabe grobund for dette læringsniveau, såfremt en transformation af (drikke)praksis skal imødekommes. Således giver de fremhævede betingelser for læringspotentialer anledning til en udvikling af praksis på området, sådan som det er et fremsat kvalitetskriterium (s. 23).

Metode

kritik af empiri

Under undersøgelsens anvendte metoder, vil jeg først og fremmest kritisere det empiriske fundament, som primært anlægger et diskursivt fokus – altså måden hvorpå, der tales om noget. Den empiri, der analyseres, er observationer,

interviews og en spørgeskemaundersøgelse – alle er de i nedskrevet form. Som Bourdieu fremhæver i sine perspektiver omkring interviewundersøgelser, sker der altid et tab i omformningen fra det talte til det skrevne ord, og yderligere kan ikke alene et diskursivt fokus analysere praksis (Bourdieu, 1999:622; Wilken, 2005:227). Praksis bør undersøges ud fra, hvad folk gør – altså et handlingsorienteret perspektiv – men også hvordan folk selv fremstiller deres handlinger – et mere diskursivt perspektiv (Ibid). Nærværende undersøgelse beror primært på elevernes og undervisernes fremstilling af egne handlinger og perspektiver på AFU, dog med undtagelse af spørgeskemaundersøgelsen, der som statistisk materiale søger at belyse elevernes handlen (Ibid). En sådan undersøgelse rummer imidlertid en vis risiko for under- eller overvurdering af fx eget alkoholindtag, misforståelse af spørgsmål mm., hvorfor denne formentlig ikke i sig selv skaber tilstrækkeligt indblik i elevernes reelle handlen (Harboe, 2013:88).

Dertil må den eventuelle kommunikative vold og asymmetriske relation i mødet med informanterne tillægges betydning for resultaterne. Dette har jeg forsøgt at minimere gennem ligeværdigt kendskab til undersøgelsens overordnede formål for henholdsvis mig og informanterne. Desuden har jeg valgt ikke at belønne mine informanter med noget for deres deltagelse, da dette potentielt kunne påvirke svarende i en givet retning – altså at de ville svare det, de mente, jeg ønskede at høre.

Et bredt teorivalg – fordele og ulemper

Nærværende undersøgelse afspejler et bredt teoretisk begrebsapparat, da hele tre teoretikers begreber inddrages. Dette har på den ene side den konsekvens, at betingelserne for læringspotentialer udfoldes bredt, og at undersøgelsen derfor når vidt omkring emnet. Dog får det også, når jeg ser på undersøgelsens konklusioner, den konsekvens, at den brede undersøgelse også giver mere overfladiske svar styret af specialets begrænsede omfang. Der er således nogle temaer fundet i interviews og observationer, der ikke behandles, hvorfor disse kalder på yderligere undersøgelser med samme eller andre begreber som analyseredskaber. Jeg fortryder dog ikke mit valg, da jeg ser denne brede analyse som et godt grundlag for et yderligere arbejde med videreudvikling af praksis på området.

Adgang til felten

I min adgang til felten har jeg som beskrevet tilstræbt en distancering i mine observationer og i interviewet i rollen som den fremmede, sådan som Kristiansen og Krogstrup fremlægger denne, da det rummer muligheden for distinktion mellem nærhed og distance (Kristiansen & Krogstrup, 1999:73). Dog har jeg også, med afsæt i Bourdieus bud på minimering af den symbolske vold og asymmetriske relation i mødet med informanter, gjort eleverne bekendt med det overordnede formål for undersøgelsen – at jeg ville observere hvordan undervisningsmaterialet fungerede i praksis – samt klarlagt, hvad interviewet ville omhandle (Bourdieu, 1999:609). Imidlertid er det min oplevelse, at denne distancering og manglende kendskab til eleverne på én gang har bidraget til mindre grad af påvirkning af den ”rå” viden (selvom den er umiddelbart umulig at tilgå), men samtidig også har skabt en mindre grad af tillid mellem mig og eleverne. Jeg mener derfor, der er grund til at antage, at jeg med en større tillidsopbygning til eleverne på Hold C og de øvrige klasser havde fået adgang til et mere dybdegående og potentielt anderledes empirisk fundament for undersøgelsen.

Ikke desto mindre var min adgang til felten¹⁵ begrænset af det omfang, den pågældende handelsskole ønskede, at eleverne brugte tid på projektet, samt mængden af tid eleverne ønskede at bruge som informanter udenfor undervisningstiden. Det var desværre tilfældet, at hverken elever eller undervisere ønskede at bruge mere tid end den, der var afsat til den reelle AFU, hvormed min adgang til felten har været begrænset betydeligt af disse vilkår.

Undersøgelsens repræsentativitet

I tråd med de opstillede kvalitetskriterier er det tilstræbt at karakteristika for undersøgelsens målgruppen – elevgruppen – danner sammenligningsgrundlag for øvrige unge i samme alder og på øvrige gymnasiale ungdomsuddannelser, således at repræsentativiteten kan vurderes. Dette er bl.a. gjort gennem spørgeskemaundersøgelsen, der skal agere indikator for, om elevgruppens alkoholforbrug kan sammenlignes med jævnaldrende unge på andre ungdomsuddannelser. Ydermere har jeg i spørgeskemaundersøgelsen

¹⁵ Felten er her forstået som et situationelt studie af i en specifik social arena (Hastrup, 2010: 55)

differentieret de seks elever, der deltager i interviewet, for at vurdere repræsentativitet for Hold C.

For det første drikker alle elever på Hold C alkohol, og dette er et større antal end de 89% af alle unge på ungdomsuddannelserne nationalt (SIF, 2014: 14). Der er imidlertid samlet set 5 elever, som slet ikke drikker alkohol, hvorfor Hold C sammen med én af de øvrige klasser er de to, hvor alle elever i klassen tilkendegiver, at de drikker alkohol (Bilag 4b; Bilag 3, skema 4). Dog må de 89% nationalt også siges at være en majoritet, hvilket i den grad også gælder hos de 100% der drikker på Hold C. I elevgruppen, der deltog i interviewet, gør det sig ligeledes gældende, at alle drak alkohol, hvorfor disse må siges at være et repræsentativt udsnit af Hold C (Bilag 4b). I de nationale tal for elever på ungdomsuddannelser drikker 46% alkohol "næsten hver weekend" eller "hver weekend" (Bendtsen et al, 2014:14). Hos eleverne på Hold C har jeg udregnet dette til 1 gang ugentligt i gennemsnit, hvorfor det kan konkluderes, at de på Hold C drikker alkohol hyppigere end øvrige jævnaldrende unge på ungdomsuddannelser. De seks interviewede elever drikker 1,5 gange ugentligt i gennemsnit, og altså en-to gange ugentligt, og det er derfor endnu mere end deres øvrige klassekammerater (Bilag 4b). Selvom de interviewede drikker hyppigere end de andre, har de nogenlunde samme genstandsniveau (hhv. 7,17 og 7,83 genstande) på en typisk festaften, hvorfor de her synes repræsentative for klassen. Supplerende er både Hold C's og de interviewedes primære årsager til at drikke alkohol også tilsvarende øvrige unges: De primære grunde er sociale, fordi det er sjovt, hyggeligt osv. (Bilag 4b; SST, 2015:58). Også her er eleverne i undersøgelsen repræsentative.

Ser vi på forældrenes uddannelsesniveau samt stilling, synes der ikke umiddelbart at være væsentlige forskelle for henholdsvis de interviewede og øvrige Hold C (Bilag 4b), hvormed interviewgruppen også her synes repræsentativ for Hold C's øvrige elever. Desuden vurderer jeg, at der også er sammenligningsgrundlag mellem Hold C, hvad dette angår, og jævnaldrene unge på andre ungdomsuddannelser, da forældregruppen repræsenterer en stor spredning i uddannelsesniveau og stilling (Ibid).

De enkelte interviewede elevers karakteristika bør dog diskuteres, da jeg her oplever enkelte differentieringer fra den øvrige elevgruppe. Bl.a. virker Elev

1 til at have pejlede rolle i forhold til, hvordan han påvirker de andre elevers udtalelser. Fx ændrer Elev 5 sin udtalelse omkring, hvor meget hun typisk drikker på en aften i byen til flere genstande, på baggrund af Elev 1's undren over hendes første udtalelse (Bilag 6, l. 202-212). Elev 1 er desuden en af de elever, der siger mest i undervisningssituationen, og bl.a. proklamerer han, at han ikke kunne forestille sig, at nogle havde lyst til at fravælge alkohol, samt at han generelt ikke synes, der er et problem med den måde, hans jævnaldrende drikker på (Bilag 3, skema 3; Bilag 6, l. 531-544). Jeg ønsker ikke her at lave en analyse af Elev 1's dominerende fremtræden i rummet, men ønsker blot at forholde mig til at dette formodentlig, som det er tilfældet ovenfor, kan påvirke de andre interviewede elever i deres udtalelser i retning af at følge Elev 1. Der er derfor grund til at antage at jeg ved at interviewe en supplerende gruppe af eleverne, uden Elev 1's potentielt dominerende rolle, havde fået adgang til en anderledes italesættelse af drikkepraksis og alkohol i det hele taget. Hertil skal det siges, at jeg først havde tilstræbt to adskilte grupper til interviews fra Hold C, men at det grundet ovenstående begrænsede adgang til felten, ikke var muligt at gennemføre.

De interviewedes sammensætning kan også diskuteres. Her var det tydeligt for mig, at håndoprækningen som rekrutteringsmetode på den ene side resulterede i en gruppe unge, der havde lyst til at deltage, men på den anden side også i unge, der måske havde mod på deltagelsen, forstået på den måde, at andre elever, som ikke meldte sig frivilligt, potentielt kunne have en anderledes holdning, eller noget, de ikke umiddelbart havde lyst til at dele med deres klassekammerater.

Konklusion

*Hvilke betingelser er der for læringspotentialet i
Alkoholforebyggende undervisning på handelsskoler?*

Overordnet kan det konkluderes, at specialet afdækker elementer af de ydre betingelser for læringspotentialet i AFU, herunder US 1, der indfanger og analyserer sociale betingelser for AFU i perspektivet af Wengers begrebsapparat. Her argumenterer jeg for, at domænet, der navigerer eleverne i praksisfællesskabet på Hold C pejler i retningen af, at det at drikke alkohol er positivt, og at det er konstitueret som værdi i domænet. Dertil er der blandt eleverne både på Hold C og i de øvrige klasser en positivt ladet alkoholdiskurs, som orienterer sig i retning af at drikke beruselsesorienteret, og at det at drikke alkohol er ensbetydende med at drikke sig fuld. De ovennævnte elementer kan antages som konstituerende for elevernes drikkepraksis, hvorfor læringspotentialet i praksis kan relateres til – og begrænses af – elevernes selektive læring i overensstemmelse med deres identitet i fællesskabet og det, der er værdifuldt i praksisfællesskabet i kobling til domæne og social diskurs. Disse sociale betingelser for læringspotentialet må AFU arbejde med, såfremt læringen skal konstitueres og videreføres i praksisfællesskabet og dermed på sigt resultere i ændret drikkepraksis.

Konkluderende på US 2 må det lyde, at der er indikationer på refleksion i kobling til AFU, men at det ikke kan bekræftes, om AFU i sig selv danner det rum, Mezirow omtaler som nødvendigt for refleksion, eller om dette skabes af den mellemliggende periode eller interviewet selv. Ej heller kan det konkluderes om der er tale om kritisk refleksion, som kan danne grobund for transformativ læring. Dette skyldes bl.a. undersøgelsens empiriske begrænsning, hvor der ikke fokuseres på virkning – men derimod betingelserne for virkning. Der er ydermere ikke umiddelbart indikation på, at eleverne oplever drikkepraksis som problematisk, hvormed de ikke oplever noget modstridende, som er en forudsætning for den transformative læring. Betingelserne for den kritiske refleksion er således muligvis ikke tilstede i undervisningssituationen, men det

er min antagelse af kontinuerlige refleksioner via løbende understøttelse af disse på sigt kan danne grobund for refleksioner af kritisk karakter, oplevelse af modstrid, transformativ læring og integrering af nye perspektiver i mødet med omverdenen via tilslutning til, eller dannelsen af en ny diskurs og derved AFU's formål.

I kobling til det tredje US kan det konkluderes, at Bourdieus kapitalbegreb kan indfange og analysere det, eleverne omtaler som ressourcer i relation til deres alkoholforbrug. At drikke alkohol anses som en investeringsstrategi, der opbygger og bevarer social kapital, mens den økonomiske kapital kan manifestere sig som symbolsk kapital og give en vis position eller magt i feltet. Den kulturelle kapital kan afspejle sig i elevernes måde at drikke alkohol på i "opøvnings" af den danske alkoholkultur. Ydermere kan Bourdieus felt- og habitusbegreb indfange de objektive, strukturelle navigerende mekanismer for elevernes drikkepraksis, relateret til den historiske indfældning af denne som en cementeret selvfølgelighed.

Samlende må Mezirows teori om transformativ læring og Wengers teori om læring i praksisfællesskaber kritiseres i et strukturalistisk læringsperspektiv. Sidstnævnte stiller nemlig spørgsmålstegn ved, hvorvidt undervisningens formål kan imødekommes, såfremt overordnede strukturer som felt og herunder habitus er primært navigerende for elevernes alkoholkultur. Jævnfør analysen i tilknytning til US 1 og 2 er det meningsfuldt at indfange og analysere elevernes drikkepraksis, deres italesættelse af dette, samt refleksioner potentielt igangsat af undervisningen, i et kognitivt og socialt orienteret læringsperspektiv (det, der refereres til som grundlæggende konstruktivistisk). Det strukturalistiske læringsperspektiv tilbyder imidlertid et perspektiv på det mere overordnede objektive, strukturelle og navigerende niveau for elevernes drikkepraksis, som det konstruktivistiske perspektiv ikke i sig selv fuldt favner. En kombination og sammentænkning af disse perspektiver, trods deres indbyggede modsætningslementer, kan dog øge mulighederne for at afdække betingelserne for læringspotentialer i AFU med henblik på videreudvikling af praksis.

Perspektivering

Herunder tre mulige perspektiveringer for projektet i henhold til andre undersøgelsesmetoder og perspektiver, der kunne udbygge specialets emnefelt.

Virkningsevaluering

Ovenstående undersøgelse forholder sig til betingelserne for læringspotentialiet, hvorfor en reel virkningsevaluering kunne være et interessant perspektiv for det videre arbejde med AFU's læringspotentialer. Dette kunne give indblik i virkningen af undervisningsprojektet i henhold til læring, og dermed den forebyggende effekt. Med et virkningsevaluering kan man afdække, hvad der virker for hvem, hvordan det virker, og under hvilke omstændigheder. Dette er dog blot ét bud på en videre undersøgelse af AFU, og man kunne med andre undersøgelses- og evalueringsmetoder få indblik i forskellige perspektiver.

Undersøgelse med ét teoretisk fokus

For en mere dybdegående tilgang i videre undersøgelse kan det også, i kobling til såvel betingelserne for læringspotentialiet som virkningen af undervisningen, være aktuelt kun at anlægge ét teoretisk fokus, for på den måde at arbejde med færre begreber i et mere snævert, men koncentreret fokus.

Strukturelle rammers betydning

Som det fremgår af besvarelsen af US 3 er det strukturelle niveau også interessant at belyse, både som objektive strukturer, men også som eventuelle mere nære strukturelle forebyggelsestiltag. Perspektiverende må det derfor fremsættes, at et sådant fokus for videreundersøgelse af AFU, og eventuelle virkninger af dette i et sådant undersøgelsesfokus, kunne være interessant.

Litteraturliste

- Bendtsen, P., Mikkelsen, S. S. & Tholstrup, J. S. (2014). *Ungdomsprofilen – Sundhedsadfærd, helbred og trivsel blandt unge på ungdomsuddannelser*. København: Statens Institut for Folkesundhed
- Birkler, J. (2011). *Videnskabsteori*. (Kap. 6, s. 93-116). København: Munksgaard Danmark
- Bourdieu (1986). The Forms of Capital, I: Richardson, J. E. (Red.) *Handbook of Theory of Research for the Sociology og Education*. New York: Greenwood Press
- Bourdieu, P. & Wacquant, L., J., D. (1996). *Refleksiv sociologi – mål og midler* (Oversat af Silberbrandt, H.) København: Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde - omkring teorien om menneskelig handlen* (Oversat af Hovmark, H.). København: Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, P. (1999). Understanding, I: Bourdieu, P. m.fl. (forf. Og red.) *Weight of the World*. Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. (2007) *Den praktiske sans* (Oversat af Bundgaard, P. F.) København: Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog*. København K: Hans Rietzels Forlag
- Christiansen, N. S., Holmberg, T., Hærvig, K. K., Christensen, A. I. & Rod, M. H., (2015). *Kortlægning: Kommunernes arbejde med implementering af Sundhedsstyrelsens forebyggelsespakker 2015*. København: Center for Interventionsforskning
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design – Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: SAGE Publications

Den Nationale Videnskabsetiske Komité (u.å.). *Indholdsmæssige krav til forsøgsprotokol og bilag - Samtykkeerklæringen*. Lokaliseret d. 15. April 2017 på:
http://www.cvk.sum.dk/forskere/vejledning%20modul/kapitel%204_0/kapitel%204_3/kapitel%204_3_4.aspx

Elmeland, K. (2016). *Alkoholforbrug - Historisk udvikling, I: Becker, U. & Tolstrup, J. S. (Red.) Alkohol – Brug, konsekvenser og behandling*. København: Munksgaard Danmark

Fuglsang, L., Olsen, P. B., Rasborg, K. (2013). *Samfundsteori i samfundsvidenskaberne - På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur

Grønkjær, M. (2011). *Alcohol use in Denmark: A mixed methods study on drinking contexts and the culture of alcohol use from a public health perspective*. Aarhus: Faculty of Health Sciences Aarhus University

Harboe, T. (2013). *Metode og projektskrivning – en introduktion*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur

Hastrup, K. (2004). *Kultur som distinktion – identitet, grænser og fjendebilleder, I: Hastrup, K. (Forf.) Kultur det fleksible fællesskab*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Hastrup, K. (2007). Forord. I: Bourdieu, P. (Forf.) *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag

Hastrup, K. (2010). *Feltarbejde, I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red. Og forf.) Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzels forlag

Ingemann, J. H. (2013). *Idealistiske positioner, I: Ingemann, J. H. (Forf.) Videnskabsteori for økonomi, politik og forvaltning*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur

Kamper-Jørgensen, F., Almind, G. & Jensen, B. B. (2010). *Forebyggende sundhedsarbejde (5. Udg.)*. København: Munksgaard Danmark

Kristiansen, K. & Krogstrup, H. K. (1999). Når deltagende observation bliver til data i en forskningsproces. I: Kristiansen, K. & Krogstrup, H. K.: *Deltagende observation – introduktion til en forskningsmetode*. Hans Reitzels Forlag

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels forlag

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press

Mezirow, J. (1990). *Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring*. I: Mezirow, J. And Associates (red.). *Fostering Critical refleksion i Adulthood*, San Francisco: Jossey-Bass. (S. 1-20)

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-bass

Mezirow, J. (2000a). At lære at tænke som en voksen. I: Illeris, K. & Berri, S. (red.), *Tekster om voksenlæring* (2005), Learning Lab Denmark, Frederiksberg C.

Mezirow, J. (2000b). *Learning as Transformation – Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-bass

Mezirow, J. (2009). Transformativ læring. I: Illeris, K. (red.), *Læringsteorier*, 6 aktuelle forståelser. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Mills, A. J., Durepos, G. & Wiebe, E. (2010). Instrumental Case Study, I: Mills, A. J., Durepos, G. & Wiebe, E. (red.) *Encyclopedia og Case Study Research, Vol. 1*. Los Angeles: SAGE Publications

Nielsen, K. (2013). Læring i et situeret perspektiv, I: Qvortrup, A. & Wiberg, M: *Læringsteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag

Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu - En introduktion* København: Hans

Reitzels Forlag

Qvortrup, A. & Wiberg, M. (2013) *Læringsteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag

Sonne-Ragans, V. (2012). *Anvendt Videnskabsteori – reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur

Stake, R. E. (1995) *The Art of Case Study Research*. California: Sage publications

Steensberg, J. (2007). Forebyggelsesproblemet, I: Steensberg, J. (Forf.) *Trafik og alkohol*. København K: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck

Sundhedsstyrelsen (2015). *Alkoholstatistik 2015 – nationale data*. København: Sundhedsstyrelsen

Sundhedsstyrelsen (2013). Forebyggelsespakke – Alkohol. København: Rosendahl-Schultz Grafisk

Sørensen, R. B. & Villesen (2012). Jeg er dansk, derfor drikker jeg. Lokaliseret d. 27. Juni 2017 på: <https://www.information.dk/indland/2012/07/dansk-derfor-drikker>

Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002). *Refleksion og læring – Komptenceudvikling i arbejdslivet*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur

Wenger, E., Mcdermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag

Wenneberg, S. (2002), *Socialkonstruktivisme – positioner, problemer og perspektiver*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur

Wiberg, M. (2013). Humanistisk og transformativ læringsteori, I: Qvortrup, A. &

Wiberg, M: *Læringsteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag

Wilken, L. (2014), *Bourdieu for begyndere*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur

Forebyggelse som symbolsk vold

Abstract

Artiklen tager afsæt i et specialeprojekt omkring betingelserne for læringspotentialet i alkoholforebyggende undervisning [AFU]. Mens specialeprojektets omdrejningspunkt er betingelserne, vil nærværende artikel rette sig mod et overordnet og kritisk niveau og udfordre den gængse tanke om forebyggelse som gavnlige for såvel individ som samfund. Dette kritiske perspektiv anlægges ud fra Pierre Bourdieus begreb omkring den symbolske vold, Thomas Ziehes beskrivelser af nutidens unges udfordringer, samt tekster om ungdomsliv og risikoadfærd for Center for Ungdomsforskning [CEFU]. Artiklen anvender specialeprojektets empiriske fundament, men kobler udvalgte dele af empirien med disse nye perspektiver for en ny og kritisk vinkel.

Den symbolske vold

Den symbolske vold er Bourdieus begreb, der refererer til en usynlig type vold, der kan forekomme i lavere eller højere grad i relationen mellem mennesker (Bourdieu & Wacquant, 1996:128). Bourdieu beskriver, at:

”sproglige relationer altid udtrykker symbolske magtrelationer, hvor styrkeforholdet mellem sproglige aktører og deres respektive grupper kommer til udtryk i forvandlet form” (Ibid.).

Der hersker således i sprogudvekslinger komplekse historiske- og socialt funderede asymmetriske magtrelationer, der ifølge Bourdieu, optræder i relationerne mellem agenter (Bourdieu & Wacquant, 1996:129). Denne asymmetri kan blandt andet afstedkommes af besiddelse af mere eller mindre relevante og værdsatte kapitalformer i felten relateret til agenternes positioner i det sociale rum (Bourdieu & Wacquant, 1996:130). Bourdieu beskriver at enhver sproglig handling agenter imellem rummer mulighed for, at der kan udøves

symbolsk vold. Netop dette perspektiv leder til nærværende artikels kritikpunkt af AFU; for kan man argumentere for, at forebyggende undervisning er en form for sproglig magtudøvelse og dermed symbolsk vold? Netop denne position vil være gennemgående i følgende.

Alkohol – en nødvendighed i overgangen fra barn til voksen

Dette afsnit tager sit udgangspunkt i den ovennævnte position og udbygger denne med perspektiver fra bogen "Ungdomsliv"¹⁶ (Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen & Sørensen:2009). I bogen fremsættes det, at unges risikoadfærd, og herunder alkoholforbrug, er tæt knyttet til individualiseringens påvirkning af, hvordan unge behandler og udstiller deres krop og derved deres "Jeg" (Illeris et al, 2009:236). Alkohol har en betydelig signalværdi og kan give unge muligheden for at "vise hvem de er eller gerne vil være" (Illeris et al, 2009:244). De unge har behov for at iscenesætte sig selv, fx i relation til alkohol som ikke kedelig, men festlig, som ikke tilbageholdende, men med de andre osv. De gør som deres jævnaldrende for at være en del af fællesskabet, og dét er for de unge vigtigt her og nu, hvorfor skadevirkningerne af alkohol bliver mindre aktuelle (Illeris et al, 2009:243). Her har alkohol som risikoadfærd også yderligere en, i dette henseende, gevinst – beruselsen, som "(...) hjælper de unge med at være noget af det, de måske ellers ikke ville være" (Illeris et al, 2009:245). Disse positive gevinster ved at drikke alkohol stemmer overens med eleverne i specialeprojektets positive alkoholdiskurs.

Her omtales det at drikke alkohol netop som noget, der er forbundet med "bedre humør" og at "gå rigtigt i byen", og i kraft heraf positiv værdi i fællesskabet. Herunder en række udvalgte udsagn, der dokumenterer dette:

16. "Ja. Jo mere alkohol, jo bedre humør"

(Bilag 6, l. 315)

"Altså jeg synes bare at hvis man ikke drikker sig stiv, så er man ikke sådan rigtigt i byen" (Bilag 3, skema 3)

"Jeg tror bare ikke at ret mange af os har lyst til ikke at drikke. Altså vi har det jo fedt med det" (Bilag 3, skema 1).

¹⁶ Bogen "Ungdomsliv" er et forsøg på at sammenkoble ni års forskning ved Center for Ungdomsforskning.

I specialet samler jeg denne positive alkoholdiskurs i relation til drikkepraksis, og konkluderer blandt andet, at alkohol blandt eleverne kan anskues som en ressource – hvilket kan relateres til Bourdieus kapitalbegreb¹⁷. Også Illeris et al fremsætter dette ressourceperspektiv, som ligger i alkohols mulighed for iscenesættelse, signalværdi og fællesskab (Illeris et al, 2009:245).

Det, der af Thomas Ziehe fremsættes som værende *den kulturelle frisættelse* – et begreb, der karakteriserer de dybdegående samfundsændringer der er sket siden 1960'erne, og som har afgørende betydning for nutidens unge, i følelsen af en faretruende åbenhed i omfanget af muligheder og valg (Illeris et al, 2009:33). Jævnfør Ziehe betyder den store mængde af tilgængelig viden, at den unge bliver nødt til at afskærme sig fra denne for at *"opretholde deres egen lille histories betydningsfuldhed"* (Ziehe, 2004, s. 82). Hermed bliver netop opbygningen af egen historie en potentiel nødvendighed for nutidens unge under den kulturelle frisættelse, og derved kan alkoholen som en ressource i iscenesættelsen af, at *"være noget af det, de måske ellers ikke ville være"*, anskues af de unge som nødvendig, for at kunne eksistere og navigere i ungdomslivet (Illeris et al, 2009:245).

Forebyggelse – en symbolsk magtudøvelse

Som det fremgår af ovenstående anses det at drikke alkohol af eleverne som noget positivt, som en ressource, endda en nødvendighed, og derfor er den umiddelbare tanke i et kritisk perspektiv: Hvorfor så ændre drikkepraksis gennem AFU? Det overordnede formål med AFU er netop at ændre elevernes drikkepraksis på sigt, og herunder nedsætte forbruget og gøre det mere acceptabelt at fravælge alkohol (Underviser 1, 2017). Dette falder i tråd med det generelle paradigme indenfor sundhedsarbejde, hvor forebyggelse anskues som den foretrukne vej til en sundere befolkning (Steenberg, 2007:57-58; Elmeland, 2016:29). Her med den antagelse, at man i forebyggelsens tegn bidrager med for eksempel øget livskvalitet, og at det har for store sundhedsmæssige såvel som menneskelige omkostninger at lade være. (Steenberg, 2011:58; Kamper-Jørgensen, Almind og Jensen, 2010:23).

¹⁷ Jeg ønsker af pladmæssige hensyn ikke at beskrive denne tolkning yderligere, men vil blot henvise til den tilknyttede specialrapport, hvori sammenstillingen beskrives i tilknytning til undersøgelsesspørgsmål 3.

Med afsæt i Bourdieus begreb den symbolske vold kan disse godgørende forebyggelsesargumenter dog anfægtes som en magtudøvelse og derved udøvelse af symbolsk vold mod den enkelte. Konkret i AFU kan denne symbolske vold findes i sprogudvekslingen i undervisningssituationen mellem henholdsvis elever og undervisere. Her kan tolkes en asymmetrisk magtrelation både i kraft af det historisk funderede lærer-elev-forhold, samt i kraft af asymmetrier i den kulturelle kapital institutionaliserede former¹⁸, fx et højere uddannelsesniveau hos underviserne, der bidrager til differentiering i positioner i det sociale rum (Bourdieu & Wacquant, 1996:129-130; Bourdieu, 1997:47). AFU giver altså muligheden for udøvelsen af symbolsk vold igennem sproglige handlinger mellem agenter – elever og undervisere – og i et etisk perspektiv kan man kritisere, at denne ”vold” ikke er rimelig såfremt formålet med AFU reelt strider imod det, eleverne anser for værdifuldt og positivt (Jf. ovenstående afsnit). Hvis man som mange unge anser alkohol som en nødvendighed for at kunne eksistere og navigere i den faretruende åbenhed, der kan ligge i de mange valg i overgangen for barn til voksen opleves muligvis en symbolsk vold i AFU (Illeris et al., 2010:33).

AFU – en (u)mulig balancegang?

Som overskriftens spørgsmål lyder, bør vi altså i et kritisk perspektiv på AFU tage stilling til, om det på den ene side er undervisernes og det herskende sundhedsparadigmes opgave at vurdere, hvad der for den unge er hensigtsmæssig sundhedsadfærd – som her et modereret alkoholforbrug – eller om det på den anden side er de unge selv, der skal have lov at definere og udøve, hvad der for dem er meningsgivende. I tråd med forebyggelsesbegrebet refererer dette ind i balancegangen mellem henholdsvis paternalisme, hvor sundhedssystemet agerer forælder overfor individet og samtidig respekten overfor individets autonomi (Kamper-Jørgensen et al, 2010:266-265). Dog vil jeg afrundingsvist fremsætte det synspunkt, at de to sider måske ikke er uforenelige, såfremt der i udformningen af AFU tages aktivt stilling til denne balancegang. Jeg vil påstå, at netop betingelserne for læringspotentialet som undersøges og

¹⁸ Af pladmæssige hensyn definerer jeg ikke den kulturelle kapital som begreb yderligere, da denne kun anvendes i begrænset omfang i artiklen.

fremlægges i specialeprojektet kan være en medvirkende faktor til et øget kendskab og hensynstagen til sociale, kognitive og strukturelle dynamikker samt betingelserne for dette i AFU.

Litteraturliste

- Bourdieu, P. & Wacquant, L., J., D. (1996). *Refleksiv sociologi – mål og midler* (Oversat af Silberbrandt, H.) København: Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde - omkring teorien om menneskelig handlen* (Oversat af Hovmark, H.). København: Hans Reitzels Forlag
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. K., Simonsen, B. & Sørensen, N. U. (2009). *Ungdomsliv – Mellem individualisering og standardisering*. Samfundslitteratur: Frederiksberg
- Kamper-Jørgensen, F., Almind, G. & Jensen, B. B. (2010). *Forebyggende sundhedsarbejde* (5. Udg.). København: Munksgaard Danmark
- Steensberg, J. (2007). Forebyggelsesproblemet, I: Steensberg, J. (Forf.) *Trafik og alkohol*. København K: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine – nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Forlaget Politisk Revy