

Unge værdipolitik

Et kvalitativt casestudie af uddannelseseffekten på værdipolitik på et HF-kursus.

**Allan Damsgaard
Speciale på Samfundsfag.
Aalborg Universitet.
Juni 2008.**

Unge værdipolitik
Speciale i Samfundsfag
af Allan Damsgaard
4. juni 2008.

Vejleder: Christina Fiig.
Censor: Per Henriksen

Allan Damsgaard
Studienummer 20021323

Unges værdipolitik.....	1
1.0 Introduktion, unges værdipolitik.....	5
1.1 Problemformulering.....	9
2.1 Operationalisering af casen.....	10
2.1.1 De tre hypoteser.....	12
2.2 Udvalgelse af interviewpersoner og validitet.....	12
2.2.1 Intern validitet i et casestudie.....	13
2.2.2 Replikation af teori eller forståelse af case	14
2.3 Viden som en konstruktion.....	15
2.3.1 Bias og anvendelse af teori.....	17
2.4 Skrevet om begrebet og fænomenet unge	19
2.4.1 Unge i tal.....	21
2.4.2 Skole og social baggrund.....	23
2.5 Om interview	25
2.5.1 Fokusgrupper.....	26
2.5.2 Interviewets opbygning og teknik.....	27
2.5.3 Interviewguiden.....	29
3.0 Teori.....	30
3.1 Værdipolitik eller New Politics	31
3.2 Stubager.....	33
3.2.1 Autoritær versus libertær	33
3.2.2 Forklaringer på uddannelseseffekt.....	35
3.3 Post-materialisme og generationsforklaringer.....	37
3.3.1 Ingleharts stille revolution.....	37
3.3.2 Rathlev og den danske vinkel.....	39
3.3.3 Global opvarmning som eksempel på en periodeeffekt.....	40
3.3.4 Generationseffekter diskuteret i kontekster.....	41
3.4.1 Større indsigt i samfundet.....	43
3.4.2 Understrukturerede unge.....	44
3.4.3 Mange verdner	44
3.5 Den falske forestilling om frisættelse.....	45
3.6 Friheden og ungdommen.....	45
4.0 Analyse	46
4.1 Socialisering i skolen.....	46
4.1.1 Skolen og åbenheden.	47
4.1.2 Den geografiske og sociale kontekst.....	48
4.1.3 Systemet – hjælpen eller konsekvensen	51
4.1.4 Opsamling på socialisering i skolen	53
4.2 Social baggrund.....	53
4.2.1 Familien som diskussionsforum	54
4.2.2 Støtte og ide fra familien.....	56
4.2.3 Politik uafhængigt af familien	56
4.2.4 Opsamling på familiens betydning	58
4.3 Korrektheden i skolen og interviewet.....	58
4.3.1 Afstanden til politikerne	58
4.3.2 Den kunstige samtale.....	59
4.3.3 Rammen	61
4.3.4 Opsamling på korrektheden.....	61

<u>5.0 Konklusion</u>	<u>61</u>
<u>6.0 Litteraturliste.....</u>	<u>64</u>
<u>6.1 Primær litteratur.....</u>	<u>64</u>
<u>6.1.1 Valgforskning, foreløbige analyser, valget 2007.....</u>	<u>66</u>
<u>6.2 Dokumentation</u>	<u>67</u>
<u>6.3 DGS, Danske Gymnasieelevers Sammenslutning.....</u>	<u>67</u>
<u>6.4 Sekundær litteratur</u>	<u>67</u>
<u>7.0 Abstract of “New Politics among youth”</u>	<u>68</u>
<u>- A qualitative case study of the effect of education on political values in a Higher Preparatory Course (upper secondary level education)</u>	<u>68</u>

Jeg vil gerne sige tak til de elever der deltog i interview, deres lærer Karen Richter, min vejleder Christina Fiig og Jakob Rathlev for grundig gennemlæsning og kritik.

Allan Damsgaard 2008.

1.0 Introduktion, unges værdipolitik

Dette projekt havde til at begynde med udspring i et ønske om at forstå sammenhænge mellem *modernitet og unges politiske adfærd*. Fra at have denne teoretiske interesse bevægede det sig mod at handle om konkrete politiske vælgerbevægelser blandt unge og de forskellige forklaringer der var her på. Det fænomen, som især viste sig interessant i forbindelse med folketingsvalget i 2005 og 2007, var *unges orientering mod venstrefløjen og især den såkaldte værdipolitiske venstrefløj*. Dette var i modsætning til befolkningen som genvalgte den borgerlige regering ved begge valg. Hvad kan forklare denne modsatte bevægelse? Der er tydeligvis noget andet på spil hos de unge end hos andre vælgere. Herefter rettede fokus sig mod *uddannelsesinstitutionernes* betydning for de unge. Projektet er imidlertid stadig forankret i en teoretisk interesse, da værdipolitikken både er et empirisk fænomen, men også et teoretisk fokus. Værdipolitikken indgår i høj grad i den danske valgforskning og i form af teori om modernitet, hvor Ronald Inglehart klassisk plæderer for *den stille revolution*, dvs. værdipolitikkenes øgede vigtighed i moderniteten.¹ Dette gør det spændende at diskutere og udfordre det teoretiske grundlag, som den danske valgforskning bygger på. Rune Stubager søger kvantitativt at adskille de forskellige forklaringer, der er i forbindelse med *uddannelseseffekten* på nypolitikken.² Han finder størst støtte til en *socialiseringsforklaring*, hvor uddannelsesinstitutionen er omgivelser, der påvirker nypolitisk. For eksempel gymnasier påvirker til en nypolitisk venstreorienteret position.³ Samtidig finder han også støtte til psykodynamiske forklaringer, hvor social tillid øges gennem uddannelse. Stubager bruger også abstrakte begreber, som *tolerance* og *hierarki*, til at forstå, hvad der er beskrevet empirisk af Jørgen Goul Andersen og Ole Borre.⁴ Hvor det der er på spil er gennembruddet af en ny politisk og sociologiske skillelinje mellem den nye højrefløj delvist støttet af arbejdere og venstrefløjen støttet af den nye middelklasse.⁵

Jakob Rathlev viser, at holdninger både i forhold til fordelings- og værdipolitik er generationsbestemt, hvor højredrejningen i værdipolitikken er hos de ældre, mens de yngre er blevet mere venstreorienterede. Disse forskelle forklares som periodeeffekter i form af uddannelsesforskelle. Forandringer i valgdeltagelse kan altså ikke *kun* forklares med

¹ Inglehart, 1977

² Stubager, 2007, p.101

³ Stubager, 2007, p.103

⁴ Goul Andersen og Bjørklund, 1990, og Borre, 1995

⁵ Goul Andersen og Bjørklund, 1990, p.214

generationsudskiftning, idet periodeeffekter har betydelige indflydelse, og er fordelt ujævnt mellem generationerne.⁶

Tidligere er der blevet sat fokus på de unges manglende deltagelse i valg, partier, foreninger og bestyrelser, samt apati i forhold til den politiske proces.⁷ Grunden er, ifølge Birgitte Simonsen inspireret af Thomas Ziehe, at de unge har svært ved at deltage i politiske, idet de opfatter det at være politiske og deltage i andre dele af samfundslivet som identitetsarbejde, hvor det at involvere sig i politik er noget personligt.⁸ Deltagelse er blevet *livspolitik*, hvor særligt unge, men ikke kun unge, søger ontologisk tryghed, som understøttet af Johannes Andersen.⁹ I hverdagen *zapper* vi mellem forskellige institutioner, diskussioner og måder at deltage i det politiske liv.¹⁰ Jens Christian Nielsen ser for eksempel på årsager til, at unge ikke organiserer sig fagligt. De unges forståelse af politik passer dårligt til forståelsen i det etablerede institutionsliv, hvilket ikke betyder, at det er de unge der ”er” problemet.¹¹ Det virker da også som en oplagt faldgrube blot at kritisere de unge og deres politiske kultur. Ulla Højmark viser i denne forbindelse at man i stedet kan betragte de unge som *kollektivt orienterede individualister*, hvor unge stadig søger mod fællesskaber på den betingelse at det ikke forhindrer dem i *at være sig selv*.¹² Ann-Dorte Christensen viser, at institutionerne kan være fraværende i de unges politiske identitetsdannelse eller, at identiteten består i brud med institutionerne.¹³ Samtidig kan fravalget af institutionerne, og den tilsyneladende manglende deltagelse, mangle at tage højde for såkaldt *nye deltagelsesformer*, hvor de unges deltagelse antager en anden karakter i form af for eksempel mere eller mindre spontane demonstrationer eller meningstilkendegivelse. Dette kan ske gennem nye brugerbaserede medier som Facebook, sms-kæder og hele internetformen web 2.0.¹⁴

Ungdomsbegrebet er i sig selv omdiskuteret, og er, indenfor sociologien, traditionelt betragtet som udtryk for konflikt eller dysfunktion i forhold til samfundet.¹⁵ Dette siger både noget den videnskabelige behandling af begrebet ungdom, og de ”folke-sociologiske” opfattelser af ungdom, der eksisterer. Ungdom er et normativt belastet begreb. Man kunne også betone ungdommen som en overgang eller proces, hvor de unge gør ”oprør”, men i sidste ende vender tilbage til samfundet.

⁶ Rathlev, 2007, p.124

⁷ Andersen, 2000b, p.24 og Andersen, 2000a, p.150

⁸ Simonsen, 2000b, p.3

⁹ Andersen, 1996, p.66

¹⁰ Andersen, 1996, p.68

¹¹ Nielsen, 2002, p.142

¹² Højmark, 2001b, p.358

¹³ Christensen, 2004, p.107

¹⁴ Deltagelsesformerne, men også den bredere politiske forståelse er f.eks. beskrevet som ”New Social Movements” af Faulks, 2000.

¹⁵ Gudmundsson, 1992, p.94

Ungdommen idealiseres også, hvor det at være ung er udtryk for noget positivt, der er værd at fastholde.¹⁶ Ungdommen bliver nogle gange betragtet som et vindue ind i fremtiden, hvor den implicitte forståelse er, at ungdommen viser os noget nyt, men også permanent. De unges politiske forståelse siger derfor noget om fremtidens politik. Dette projekt indskriver sig modvilligt i den sidste forståelse af ungdom, men forsøger at forholde sig kritisk til denne fortælling om, hvad ungdom betyder. Kritisk kunne man spørge, hvilken betydning det egentlig har, at vi tænker dette og siger dette om at være ung. Som i anden samfundsvidenskabelig forskning, får det svar vi giver, betydning for virkeligheden. I moderniteten bliver vores forestillinger om unge således også de unges egne, idet de reflektivt arbejder samfundets betragtninger ind i betragtninger om deres eget liv.¹⁷ Den måde jeg fremstiller de unges politiske forståelser har betydning for, hvordan de opfatter sig selv og handler i det politiske.

Dette speciale har ikke til formål at kritisere ungdommen fra et politisk idealt synspunkt eller skabe muntre eller dystre forestillinger om fremtiden. Her findes det mere interesseret at forstå hvem de unge er, og hvordan de taler, end at bedømme dem og deres politiske adfærd. Målet er at se på, hvordan unge fremstiller politik, hvilket er i modsætning til valgundersøgelserne, der ikke giver en kvalitativ dybde i vores forståelse af politiske orienteringer. Antagelsen er, at de unge er værdipolitiske, men det er mere svævende, hvad det vil sige at være værdipolitisk for de unge, idet dette er den politologiske beskrivelse, og ikke sådan politik forstås af de unge.

Specialet vil også diskutere de forskellige institutionelle og sociale aspekter af de unges politiske værdier, hvor skolen ses som central, idet den er hverdagen, det sociale og bidrager til den personlige udvikling. Familien er en anden central ramme, som de unge ganske vist er ved at forlade, men stadig står som det sted de forstår sig selv ud fra. Dette speciale er et casestudie, der vil fokusere på nogle af disse sociologiske aspekter, der fremstår som plausible til at forstå de enkelte elevers forståelse af politik.

Den bredere sociologiske ramme er forestillingen om moderniteten. Kort kan siges, at grundlaget for adfærd og holdninger i moderniteten ikke kan stadfæstes én gang, i for eksempel social baggrund eller tradition. Vi er til stadighed refleksive i vores forhold til forskellige værdier og traditioner.¹⁸

Thomas Ziehe synes næsten uundgåelig som reference i danske tekster om ungdom og modernitet. Sammenhængen mellem modernisering og unge teoretiseres i Ziehes beskrivelse af de unges

¹⁶ Nielsen, Højholdt og Simonsen, 2004, p.28-29

¹⁷ Simonsen, 2002b, p.2

¹⁸ Giddens, 2002

videns- og erfaringshorisont.¹⁹ Denne beskriver, hvordan unge forholder sig til omverden, og hvordan dens vilkår påvirker dem. Ziehe har således begreber om, hvordan moderniteten indvirker på individet. Ziehe vil fungere som en forståelsesramme, idet jeg må forstå og beskrive de unges kontekst og den måde de tænker på, også på et abstrakt plan. Unges videns- og erfaringshorisont antages, at have en sammenhæng med deres politiske kultur, hvilket har en bredere politisk betydning. Det vil sige, at den måde de lever på har betydning for deres deltagelse i samfundets politiske liv. Herudover må deltagelse og forhold til politik operationaliseres med grund i en definition af politisk kultur:

”...et mere eller mindre sammenhængende mønster af værdier, normer, holdninger, viden og handlemønstre, som på den ene side er medvirkende til at integrere borgerne og institutioner i en demokratisk offentlig sfære, og som på den anden side er virksomme i forbindelse med analyse, formulering, vedtagelse, legitimering og udfyldning af offentlige politikker.” Andersen, 1994, p.242 ll. 1-9.

Denne definition er bred og dette speciale dækker *ikke* alle dens aspekter. Kvalitative interviews skal forstå især de unges værdipolitiske holdninger, men også, hvordan de anskuer den politiske omverden og handler i den. Dette projekt skal give et indtryk af, hvordan nogle unge i en særlig sammenhæng tænker og forstår værdier og politik. Jeg afgrænser hermed mit undersøgelsesfelt *fra* flere dele af den politiske kultur, som forhold til politiske institutioner, *demokratiske* værdier, tillid og deltagelse i politik generelt. I stedet er fokus på værdier, holdninger og hvordan de unge fremstiller deres egen politiske omverden. Denne forståelse af politik er snæver, og fokus er især på det partipolitiske, ideologiske og nationale. Specialet handler i mindre grad om for eksempel interesseforfølgelse og det ”lokale” demokrati i form af bestyrelsesarbejde eller involvering af brugere, hvilket udgør en anden dimension af politik.

Den særlige sammenhæng er de unges politiske overvejelser omkring folketingsvalget i 2007. Denne begivenhed er *en* ramme med hensyn til tid og emne, hvilket støtter en konkret forankring af interviewpersonernes forhold til politik. Studiet holdes dog ikke indenfor denne kronologiske ramme, idet det også inddrager elevernes sociale verden og institutionelle vilkår, som jeg ser som en del af deres politiske kontekst. En yderligere indsnævring af mit valg, er elever på Aalborg Katedralskole. Som jeg vil komme tilbage til, giver valget af denne skole en særlig belysning af disse forhold.

¹⁹ Ziehe, 2004, p. 127

Den centrale antagelse fra anden litteratur er, at der eksisterer en sammenhæng mellem skole og værdipolitik, hvis nærmere forhold ikke er klarlagt.

1.1 Problemformulering

Hvad kan forklare sammenhænge mellem skole og værdipolitik blandt HF kursister?

Problemformuleringen uddybes igennem forskningsdesignet med hypoteser der adskiller problemformulering i forskellige dele med konkrete antagelser.

2.0 Forskningsdesign

For at opnå en større viden om baggrunden for værdipolitik blandt unge, er det nødvendigt at arbejde kvalitativt med de unge. I indgangen til dette studie er der allerede teoretiske antagelser samt empiriske beskrivelser i form af valgundersøgelser og forskningsprojekter, der viser forskellige aspekter af dette felt. Der mangler tilsyneladende et studie af de unge fra ”deres side af sagen”. Teorien og empirien savner en *sammenhæng* i form af en slags forståelse af *konstruktionen* af værdipolitik.

I forbindelse med et kvalitativt studie er der særlige metodiske problemstillinger. Det drejer sig blandt andet om studiets reliabilitet, idet et studie af få respondenter ikke giver et overblik over en population. Dette kan afskære studiet fra, i sig selv, at være forskningsmæssigt relevant. Derfor er det vigtigt at indsætte et kvalitativt studie i *forskellige kontekster*.

Den *første* af disse kontekster er *den forskningsmæssige kontekst*, det vil sige, hvordan et studie forholder sig til andre relevante *kvantitative* studier, som kan generalisere til en population. Disse studier kan underbygge et kvalitativt forskningsresultat. På denne måde kan resonømenter stilles i forhold til resultater opnået på andre måder. Dette kalder Pole & Lampard en del af den indledende analyse, hvor metodologiske, teoretiske og den forskningsmæssige kontekst udredes.²⁰ Dette studie læner sig især op af kvantitative undersøgelser foretaget i forbindelse med folketingsvalget i 2005, og den interesse, der har været for uddannelsens betydning for politiske skillelinjer.²¹ Her behandles nogle af de samme teoretiske antagelser, som dette speciale bygger på. Såsom selve det værdipolitiske begreb og de institutionelle faktorer. Herudover er der tidligere fokuseret på unges

²⁰ Pole & Lampard, 2002, p.190

²¹ Stubager, 2006

politiske ”verden” eller univers i andre kvalitative studier, dog med andre teoretiske antagelser.²² Dette udgør den teoretiske og bredere forskningsmæssige kontekst, som studiet indgår i.

For det *andet* drejer det sig om *den samfundsmæssige kontekst*, hvor samfundsforskning i højere grad er involveret og påvirket af samfundet. Derfor må forskningen hele tiden være opmærksom på en ramme der er bredere end det smalle forskningsmæssige fokus, idet denne kan være påvirket af udvikling i almindelig diskurs og tematiseringer. I den bredere ramme findes dog også en mulighed for at forstå sit forskningsområde i en bredere kontekst, som kan hjælpe til en bedre fortolkning og dybere forståelse af casen. Således må jeg forstå ikke kun unge, men også den verden de lever i, ikke mindst deres politiske kontekst. Den samfundsmæssige kontekst opfatter jeg, i dette projekt, som værende dansk landspolitik i 2007 og 2008. Dette studie er desuden en del af den fortsatte diskussion om unge, som interesserer og beskæftiger pædagoger og undervisere, men også en bredere gruppe af samfundsdebattører. Gymnasiet er tilbage i tiden især blevet beskrevet og kritiseret som et venstreorienteret miljø, f.eks. af borgerlige politikere retrospektivt til deres egen gymnasieuddannelse.

Valget er centralt, som blev spået som et, der ville bryde de sidste to regeringsperioders blokpolitik på nogle områder, ved hjælp af dannelsen af et nyt parti Ny Alliance, som blev valgkampens journalistiske midtpunkt. Emner som uddannelse og SU var i mindre grad på dagsordenen. Et andet eksempel på et ”ungt emne” er Gymnasireformen, der blev vedtaget med et stort flertal i Folketinget, og trådte i kraft i efteråret 2005, men er siden blevet revideret efter en del kritik. Reformens aktualitet var drevet over, hvilket sandsynligvis bidrog til at ungdomsuddannelse ikke blev et stort emne ved valget i november.

2.1 Operationalisering af casen

Det er fortsat til diskussion hvad et casestudie er og hvordan det kan afgrænses.²³ Et casestudie behandler, ifølge Andersen, et empirisk fænomen. Det er et studie af et fænomen, hvor grænsen mellem fænomen og sammenhæng er uklar. Studiet kan anvende forskellige former for kilder.²⁴ Dette kan også betegnes som dets styrke, idet man forsøger at forstå en helhed (casen), frem for en kausalsammenhæng. Et casestudies objekt kan defineres på mange måder, og begrænser sig ikke til personer, organisationer eller andre fysiske enheder.²⁵ Dette casestudie er ikke et studie af en hel

²² Højmark 2001b og Christensen 2004

²³ De Vaus, 2001, p.220

²⁴ Andersen, 2002a, p.152

²⁵ De Vaus, 2001, p.220

skole og det forsøger heller ikke at beskrive skolen som sådan, derfor er skolen er ikke casen. Skolen indgår som en del af casestudiets sammenhæng. Casen er **unges værdipolitik** i en gymnasial kontekst, dvs. **Aalborg katedralskole**, som er yderligere afgrænset af begivenheden **folketingsvalget 2007**.

Der er ikke tale om et studie, der sammenligner forskellige grupper, som Yin kalder et *multiple-case* casestudie, men i stedet et *single-case* casestudie, idet studiet for eksempel ikke er af forskellige skoler.²⁶ Retfærdiggørelsen af sådan et studie kræver ifølge Yin en af tre begrundelser; 1: at *bekræfte, udfordre* eller *udvide* en *teoretisk* ramme, 2: at beskrive et *ekstremt* eller *unikt* tilfælde, eller 3: for at studere et fænomen der *ikke tidligere er beskrevet*.²⁷ Min begrundelse ligger i, at ville undersøge værdipolitikens evne til at beskrive unges politiske forståelse, institutionelle og sociale faktorer i forbindelse med de unges holdninger og adfærd, samt belyse udbredelse af diskurser blandt unge, der kan forklare unges politiske orientering. Disse er således teoretiske antagelser, som udfordres gennem casestudiet, hvilket svarer til Yins første begrundelse. Men casestudiet er også et samspil mellem teori og felt og ikke styret af teori. Den teoretiske interesse bliver udfordret af casens kompleksitet og de konkrete erfaringer man gør sig i studiet. Samtidig er forskeren også ude i verden og dennes teoretiske antagelser bliver tolket af dem som vi positivistisk ville kalde objekterne for studiet.²⁸

Interviewet vil handle om, hvilke større begivenheder eleverne har lagt mærke til, hvordan de beskriver dem og hvilke holdninger, der knytter sig til disse begivenheder. Almindelige forestillinger om, hvordan virkeligheden hænger sammen, og hvad de unge er optaget af, har også relevans som del af forklaring på forståelse af den politiske verden.

Værdipolitik skal operationaliseres således, at der er en analytisk overensstemmelse mellem den teoretiske forståelse, der er enighed om i forskningsmiljøet, og de unges egen politiske forståelse. Det vil sige en sammenhæng mellem de teoretiske begreber om værdipolitik og den empiriske beskrivelse af holdninger, som opnås gennem interviewet, der analytisk bliver til værdipolitik. Denne beskrivelse består af konkrete udsagn på centrale værdipolitiske politikområder. Disse er, ifølge Borre, straf af voldskriminalitet, indvandring, miljø/vækst og ulandsstøtte.²⁹

De institutionelle og sociale faktorer belyses i interviewet gennem elevernes beskrivelser af deres oplevelser i deres omgivelser. Skolen og familien er politiske miljøer, og derfor vil interviewet handle om, hvordan de oplever disse.

²⁶ Yin, 1995, p.38

²⁷ Yin, 1995, p.38-40

²⁸ Jensen, 1998, p.183

²⁹ Borre, 1995, p.189

2.1.1 De tre hypoteser

- * Der er et miljø af libertære i gymnasiet, hvor eleverne oplever hinandens implicitte eller eksplicitte politiske holdninger eller værdier, og der er en **værdipolitisk institutionel påvirkning** i form af **socialisering**. Enten gennem uformel påvirkning og/eller en form for institutionel identitetsdannelse.³⁰
- * Familier og miljøer udenfor skolen er betydende for de unges politiske værdier og kultur. Eleverne kommer fra familier med en form for *åbenhed* overfor nyt, uden at det nødvendigvis indebærer libertær tolerance. Deres **sociale og politiske baggrund** betyder, at de ser verden på en særlig måde, hvilket er betydende for at de har valgt dette gymnasium.
- * I skolemiljøet er der en passende udtryksform og sprog. I skolen lærer eleverne at *tale* på en bestemt måde, også om værdipolitik. Der er en **sproglig, politisk korrekthed**, uden at det er udtryk for holdninger og værdier. Dette lægger en dæmper på andre udtryk og slører de autoritære værdier mens eleverne er i skolen. Sproget er en **social** eller **kulturel kapital** de anvender i skolemiljøet.

Det er tydeligt at hypoteser, i nogen grad, er i modsætning til hinanden. Dette betyder dog ikke at de er uforligelige. Den første og den anden hypotese kan sagtens spille sammen som den sociale kontekst og adskillelsen er svær i et kvalitativt studie. Hypoteserne er konkurrerende perspektiver på problemformuleringen, som hver betoner forskellige scenarier i denne case. Hver især er de også forskellige *typer* af forklaringer, hvor den første indebærer en sociologisk effekt, den anden en spuriøs forklaring og den tredje en egentlig afkobling og kritik af sammenhængen.

2.2 Udvælgelse af interviewpersoner og validitet

Eleverne på HF er ikke del af en majoritetsgruppe eller særligt repræsentative for unge som sådan, men det er heller ikke et forskningsmæssige formål at opnå denne repræsentativitet. Tværtimod giver eleverne en speciel fremstilling af, hvad det indebærer at gå på HF på Aalborg Katedralskole. Jeg fik kontakten til interviewpersonerne gennem deres lærer, Karen, som jeg tidligere har læst sammen med på universitetet. I forbindelse med folketingsvalget var der vælgermøde for alle

³⁰ Direkte undervisning, som socialisering, har jeg udeladt fra hypotesen, selvom det er noget der tidligere er blevet beskrevet. Jeg mener ikke at kunne sige noget om undervisningens betydning i dette studie. Se i øvrigt **2.4.2 Skole og social baggrund** side 23

eleverne på gymnasiet, hvor jeg observerede for at danne mig et indtryk af eleverne, skolen og hvad der var i spil i forbindelse med folketingsvalget. På selve valgdagen gav jeg klassen et spørgeskema, der havde et bredt fokus på valgkampen og konkret politisk deltagelse. Bagefter havde vi en løs diskussion i klassen om forskellige emner i valgkampen, som jeg optog.³¹ Herefter havde jeg ikke kontakt til selve klassen indtil dagen før de første fokusinterviews skulle foregå. Der deltog jeg som en slags hjælpelærer i deres almindelige gruppearbejde. Her var der mulighed for at tale uformelt med eleverne og de kunne også blive lidt mere bekendt med mig. Her kunne vi aftale interviewene, som skulle foregå de to følgende dage på skolen i, hvad der ellers skulle have været deres almindelige undervisning. De tre fokusinterview fandt sted i relativt uforstyrrede lokaler på skolen, i et større grupperum med sofaer og en tom læsesal, hvor jeg kunne optage lyden fra interviewene.

Jeg gennemførte interviewene i tre små fokusgrupper på to (Peter og Christian), tre (Maja, Marianne og Mette) og fire elever (Anne, Helene, Gitte og Susanne) delvist i grupper de selv havde valgt at lave gruppearbejde i. Dette betød, at de kendte og var mere trygge ved hinanden.³²

Jeg valgte at stoppe efter disse tre interviews, da jeg synes, at jeg havde talt med meget forskellige elever, både politisk og socialt. Nogle af de emner og temaer vi havde talt om, gentog sig, og ellers havde interviewene suppleret hinanden, med hensyn til de spørgsmål jeg havde formuleret, og med hypoteserne og problemformulering i baghovedet.³³ Jeg vurderede, at jeg havde nået en grænse, hvor yderligere interviews ikke ville give nye oplysninger og perspektiver. Jeg var ikke interesseret i elever, som er aktive medlemmer af partier, idet jeg tror de reproducerer partiets linie på forskellige områder, og ikke giver os noget indsigt, i for eksempel skolens betydning. Der var imidlertid heller ikke nogen af interviewpersonerne, der var *aktive* medlemmer af politiske partier i forbindelse med folketingsvalget.³⁴

2.2.1 Intern validitet i et casestudie

Et casestudie forholder sig anderledes til problematikken om validitet ved i stedet at inddrage de forskellige variable. Man søger ikke, at udelukke dem systematisk ved at afprøve forskellige deres

³¹ Spørgeskemaet og optagelsen fra 13. november kalder jeg pilotundersøgelsen.

³² I modsætning til da jeg talte med eleverne i forbindelse med pilotundersøgelsen, hvor var de lidt begrænsede af at være samlet alle sammen i en stor klasse. Der var det ikke alle der havde lyst til at give udtryk for deres meninger. Interviewene skulle heller ikke minde eleverne om de evalueringsmøder de har med deres lærere, hvilket ville give en forkert energi. Se eventuelt **2.5.1 Fokusgrupper** side 26

³³ Andersen, 2002a, p.153 eller Kvale, 1994, p.108

³⁴ Spørgeskema fra pilotundersøgelse

forklaringsværdi.³⁵ Dette er, hverken muligt eller sagligt, idet casen alligevel ikke er repræsentativ for en population, som heller ikke er defineret. I dette studie ser jeg for eksempel på elevernes sociale baggrund og dens relevans for deres værdipolitiske stilling, men dette problem løses ikke ved blot at vælge en gruppe, der matcher den tilsvarende population, og herefter erklære denne variabel kontrolleret. I stedet må man søge at inddrage de forskellige variables forklaringssevne i analysen af hver enkel interviewperson. På denne måde opbygges en udredt og sammenhængende historie, hvilket efterfølgende giver et mere fyldestgørende billede, og forklaring af denne case.³⁶ Det vi kan opnå ud af et casestudie er således bedre forståelse af, *hvordan* og *hvorfor* den sociale baggrund har betydning, idet sammenhængen studeres i sin kontekst og ikke gennem tabeller, der potentielt fjerner meningen fra fænomenet. Der er ingen ”præcise” afklaringer, men til gengæld betragtes valid viden som den der er fyldig beskrevet og plausibelt udredt, således at ens ræsonnementer tager højde for modsigelser i casen.

2.2.2 Replikation af teori eller forståelse af case

Et casestudie kan uden overvejelse kritiseres for sin manglede evne til at generalisere og skabe viden der er anvendelig udenfor dets egen kontekst. Derfor er det, ifølge De Vaus, afgørende, at et casestudie forankres i teori.³⁷ Flyvbjerg vil derimod argumentere for, at det ikke nødvendigvis er casestudiets primære opgave at relatere til teori.³⁸ Casestudiets videnskabelige værdi ligger derimod i dets evne til at beskrive en kontekst, hvilket betyder, at afprøvning af teorier og forklaringer kommer i anden række. Flyvbjerg lægger således op til en anden forståelse af viden. Viden er her først og fremmest en forståelse af en konkret sammenhæng, frem for at forudsige populationers adfærd gennem teori.

Udvalget af elever vil belyse den konkrete problemstilling: hvordan den værdipolitiske orientering er struktureret og hvilken kontekst den indgår i. En sikring af elever med forskellige baggrunde, politisk og socialt, udfordrer hypoteserne.³⁹ Det er min forventning, at jeg kan diskutere forskellige teoretiske vinkler på de unges værdiorienteringer, og at dele af teorien kan afprøves. Ikke alle spørgsmål kan afklares i ét interview, men må udfordres med forskellige personer, hvilket kan skabe en analytisk eller teoretisk *replikation*.⁴⁰ Replikationen siger således ikke direkte noget om

³⁵ De Vaus, 2001, p.236

³⁶ De Vaus, 2001, p.234

³⁷ De Vaus, 2001, p.221

³⁸ Flyvbjerg, 2006, p.224

³⁹ De Vaus, 2001, p.238

⁴⁰ Yin, 1994, p.46

casens evne til at generalisere til andre cases, men kan understøtte eller afkræfte teoretiske forklaringer, hvorved den eksterne validitet opstår i studiet ved at afprøve teoriens evne til at generalisere til andre cases.⁴¹ Dette skaber en sammenhæng mellem studiet og den øvrige forskning på området.

Herudover er det muligt at generalisere ud fra en case, så længe casen er en "tough test" af teori. Dette er Poppers falsifikations test, hvor en påstand står indtil blot en enkelt observation kan afvise den.⁴² I dette speciale vil jeg anvende denne logik i den del af interviewet, der omhandler de *institutionelle* påvirkninger. Elever, der er afvigende i forhold til de forventede værdier hos institutionen er meget interessante her, hvor de i højere grad må komme til udtryk. Udtryk for fremmedgørelse eller andre former for "forskelle" mellem værdier, kan fortælle os noget om institutionens normer, og forholdet mellem den og eleverne. Disse "afvigere" er således på en måde *kritiske* cases, hvor det er mest sandsynligt, at jeg oplever forskelle.⁴³ Det er dog allerede antydning, at det er en smule tvivlsomt om sådanne antagelser kan stå alene, idet det indebærer, at jeg også har antagelser om, hvad institutionens værdier egentlig er. Hvilket leder videre til en diskussion af viden.

2.3 Viden som en konstruktion

Hvis man arbejdede med en *naturalistisk* forestilling af viden, ville man kunne opdele den viden man opnår ud af dette speciale, i to slags.⁴⁴ For det første ville det dreje sig om empiriske data, i form af interviewpersonernes egne udsagn, som kunne opfattes som deskriptive, men også som udtryk for, at man har **indlevet sig** i interviewpersonernes verden. For det andet ville det handle om viden opnået i forbindelse med den efterfølgende analyse, hvor sammenhænge mellem data og teori kunne bekræftes eller afkræftes og man ville opnå en **forståelse** af casen. Det vil sige en form for helhedsforståelse af casen - et overblik.

Den interaktionistiske kritik heraf ville imidlertid være, at viden, som indlevelse og forståelse, er en falsk forestilling i forbindelse med kvalitative studier. Interviewet er i sig selv med til at skabe eller *konstruere* den viden som man tror man "henter frem" i interviewpersonerne.⁴⁵ I interaktionen

⁴¹ De Vaus, 2001, p.237

⁴² Flyvbjerg, 2006, p.228

⁴³ Flyvbjerg, 2006, p.231

⁴⁴ Naturalistisk eller fæmonologisk fra et interaktionistisk perspektiv.

⁴⁵ Mik-Meyer og Järvinen, 2005, p.17

mellem interviewperson og interviewer skabes fortællinger og problemstillinger, hvilke er afhængige af deres kontekst, f.eks. selve situationen omkring interviewet.

Viden må i stedet opfattes som en erkendelse af, hvilke forskellige fortællinger, der bliver skabt i forbindelse med interviewet. Viden eller forståelse handler, ifølge interaktionismen, om konstruktion af viden eller mulig viden, som *plausible forståelser af verden*.⁴⁶ Interviewet er et socialt møde med fortolkning og mening, og ikke en overførsel af viden.⁴⁷ Dette betyder for eksempel, at interviewpersonen nærmest laver en forestilling, hvor han vil fremstå meningsfuld og sammenhængende med legitimerende forklaringer på sin adfærd og holdninger overfor interviewerens.⁴⁸ Gennem mine interviews vil jeg høre forskellige historier om, hvorfor ens holdninger er som de er. De unge vil måske søge afstand fra makrosociologiske forklaringer på deres værdier og adfærd, og i stedet betone dem som personlige valg. Dette er fortællingens *sociale funktion*, som forsøger at styre den opfattelse interviewpersonen skaber hos interviewerens.⁴⁹

Omvendt kategoriserer interviewerens interviewpersonen, hvilket ikke nødvendigvis anerkendes af interviewpersonen.⁵⁰ Jeg kunne i en interviewsammenhæng implicit komme til, at give udtryk for, at den unge er en naiv gymnasieelev, hvilket er et meget ekstremt eksempel. Vi tolker hele tiden andre, og denne tolkning opfattes af den tolkede. Dette betyder, at *åbenhed* overfor fænomener, som tit tilstræbes hos naturalister i f.eks. grounded theory, er umulig. Man kan sige, fra et interaktionistisk standpunkt, at vi ikke kan *forstå* åbent, uden teori eller forståelse.⁵¹ Løsningen mener jeg er, at undgå at lede interviewpersonen ud fra mine teoretiske antagelser så vidt muligt, og efterfølgende i analysen forholde sig kritisk til mine egne formuleringer, som implicit rummer forskellige antagelser, der har formet interviewet. Interaktionismen har derfor både fokus på **indholdet** og **meningsproduktionen**, det vil sige, hvordan interviewet skaber indholdet.⁵²

Når man sætter sig ned og finder ud af, at man er interesseret i at vide noget om, hvilken relevans værdipolitik har i virkeligheden, bliver det klart, at begge er tænkte fænomener - eller konstruktioner om man vil. De færreste, der er ”i virkeligheden” har en forståelse af værdipolitik, og ingen har min forståelse af værdipolitik. Det er noget jeg har med til bordet. Den studerende eller forskeren indgår i virkeligheden, ikke alene formulerer jeg spørgsmålene, jeg er også med til at formulere svarene gennem mine forventninger til interviewpersonerne. I interviewet konstruerer

⁴⁶ Järvinen, 2005, p.29

⁴⁷ Järvinen, 2005, p.29-30

⁴⁸ Järvinen, 2005, p.30-31

⁴⁹ Järvinen, 2005, p.40

⁵⁰ Järvinen, 2005, p.34-35

⁵¹ Järvinen, 2005, p.41

⁵² Järvinen, 2005, p.39

interviewpersonerne, i samarbejde med mig, deres forståelse og forhold til politik. Når eleverne fortæller og diskuterer, er det en vigtig pointe, at dette ikke er en gengivelse af en anden virkelighed. Hverken i interviewet eller analysen ”gemmer sig” en virkelighed som skal opdages. Derimod skaber de denne virkelighed gennem interviewet.⁵³ Mens jeg i analysen konstruerer min forståelse ved at beskrive og fortolke interviewpersonernes relationer, i form af meningsproduktion, til disse emner.

2.3.1 Bias og anvendelse af teori

Gennem min læsning af anden forskning, personlige oplevelser og almindelige for-forståelser af unges politiske kultur, er der en risiko for at blive forudindtaget i forhold til casen. Det er et mål i sig selv at gøre op med dette, således, at det ikke bliver implicit styrende for forskningen.

Igennem læsningen af forskelligt forskningslitteratur er jeg for eksempel blevet skeptisk overfor livscyklusforklaringer til at forklare politiske værdier og holdninger. Men livscyklusforklaringer kan forklare politisk deltagelse, hvilket betyder, at vores deltagemønster ændres gennem livet afhængig af vores livssituation, mens de grundlæggende værdier består.

Det ligger også i min anvendelse af begrebet *værdi*, at man beskriver noget mere permanent. Det primære eksempel, som har overbevidst mig, er 68-generationen, som trodser livscyklusforklaringerne. Jeg må imidlertid være åben overfor, at unge *kan* stemme anderledes i deres unge år, på grund af deres position i samfundets orden. Jeg tror en af grundene til at livscyklusforklaringer fortsat er populære, måske især udenfor forskning, er at unge *fremstiller* deres politiske holdninger på en helt anden måde end mere erfarne, hvilket får dem at virke uigennemtænkte eller følelsesladede. Jeg må søge at gennemskue mine egne fortolkninger af de unge som ”en speciel generation med dertilhørende værdier”, der i sig selv er et valg af vinkel.

En anden forståelse, som kan volde problemer er den relative opfattelse af verden som jeg besidder. Det jeg opfatter som centralt for dannelsen af de unges værdier kunne være ganske anderledes for andre eller de unge selv. Jeg må forholde mig åben, hermed ikke sagt, at de unges rationaliseringer over deres værdier skal tages for gode varer. De er, som jeg også betoner, rationaliseringer og ikke analyser.

I mit speciale ligger også en antagelse om, at værdier er præget af ”hverdagslivet”, som hos Jensen i form af demokratisk forståelse.⁵⁴ Hverdagslivet er omgangsformen i skolen, hvor eleverne

⁵³ Mik-Meyer og Järvinen, 2005, p.16

⁵⁴ Jensen, 1998, p.174

strukturer deres verden, hvilket dog ikke er entydigt, da omgangsformen kan være præget af ”noget andet”. Skolens værdier er åbne for fortolkning og de, som tager del i fortolkningen, har deres personlige perspektiver med sig. Sådant en proces er imidlertid meget dagligdags, kompleks og mikrosociologisk, hvor det kan være svært at sætte en finger på noget specifikt.

Teori kan sjældent anvendes helt uden forbehold og det kan være en fordel kun at søge inspiration i disse.⁵⁵ Christensen benævner denne form for brug af teori som *pejlemærkning*.⁵⁶ Denne metode omtales også af Pole & Lampard i deres redegørelse for *coding*, som egentlig relaterer sig mere til kvantitativt dataplan, hvor data kan summeres i koder.⁵⁷ Her indgår imidlertid også koder, som bruges til at referere til teoretiske problemstillinger, hvorved teori og data forbindes i analysen.⁵⁸ Hovedbudskabet er dog, at koding bruges til i første omgang at beskrive, fortolke og derved tilføje betydning til dataplanet ved at henvise til en forklaring i interviewets kontekst. For eksempel, hvorfor en bestemt historie fra valgkampen er en del af interviewet. Koding kan herved få forklaringsværdi. *Åbenheden* gør dog, at analysen må diskutere teorien, forholde sig kritisk til den og udfordre den når der opstår uoverensstemmelse. Dette betyder, at studiets evne til at generalisere øges, idet teorien fremstår som sammenhængen til den videre kontekst. Teorien er derfor af afgørende betydning for et casestudie, idet teorien giver studiet validitet.⁵⁹

Casestudiet kan dog ikke direkte betegnes som en *afprøvning* af teori. Den opgave kan empirien ikke bære, og i stedet lægger jeg op til at ville *problematisere* eller *udfordre* teori. Hvor empiri, i traditionel samfundsvidenskab opfattes som objektive fænomener, kritiserer interaktionismen denne opfattelse, og vil hævde, at også empiri indebærer konstruktioner.⁶⁰ Selve frembringelsen af empiri indebærer fortolkning, hvilket jeg mener, er et specielt relevant perspektiv i forhold til interviewformen og dette studie. Den virkelighed vi omgiver os med bebyrder vi med vores forestillinger om den. Flyvbjerg argumenterer dog for, at der i et casestudie er mindst risiko for, at vi pålægger verden vores *verifikations bias*.⁶¹ Idet vi her er så tæt på det studerede, i modsætning til kvantitativ forskning, at vores egne fejlagtige forestillinger tydeligt udstilles.

For at kunne udfordre teorier og antagelser må jeg, i interviewet og analysen i det hele taget, være åben overfor: ”*Det uforudsete, det uventede og det direkte uforståelige.*” Alvesson og Kärreman p.122, ll.29-30. Dette stiller spørgsmålstejn ved vores viden og om muligt udvikler den. I deres

⁵⁵ Som også påpeget Christensen 2004, p.24

⁵⁶ Christensen, 2004, p.25

⁵⁷ Pole & Lampard, 2002, p.199

⁵⁸ Pole & Lampard, 2002, p.201

⁵⁹ De Vaus, 2001, p.221, Højmark, 2001b, p.79

⁶⁰ Alvesson og Kärreman, 2005, p.121

⁶¹ Flyvbjerg, 2006, p.236

optik medfører dette et forståelsesmæssigt *sammenbrud*, der er nødvendigt for at den manglende sammenhæng i teori søges og udstilles.⁶²

I studiet er der fokus på flere ”slags data”, idet jeg både vil fokusere på indhold, samt den sociale interaktion i form af reaktioner mellem interviewer og interviewpersoner, der giver indsigt i, hvordan holdninger og værdier kommer til udtryk i elevernes omgang med hinanden.⁶³

Min analyseproces har fungeret på forskellige måder. Følgende er dog ikke en tekstmæssig kronologi, men mere et forsøg på at beskrive, hvordan jeg arbejder, hvilket formentlig og forhåbentligt, ikke kan ses i selve teksten. |

For det *første* har jeg arbejdet med nogle meget rå ideer, dannet ved de første gennemlytninger af materialet. Dette har givet mig noget grundlæggende indsigt i disse interviewpersoner uden det egentlig kan betegnes som analyse. Dette har hjulpet mig til groft sagt at se, hvilke teoretiske spørgsmål jeg vil og kan vende tilbage og stille til empirien. Dette betragter jeg som den *anden* måde jeg arbejder på, hvori jeg søger at skabe mening og forståelse gennem de teoretiske hypoteser jeg stiller til empirien. For det *tredje* udvikles en nuanceret viden om casen, hvor jeg kan forstå og forbinde de forskellige fænomener.

2.4 Skrevet om begrebet og fænomenet unge

Unge er ikke en gruppe som man kan beskrive én gang. Ikke kun i forhold til politik, men også med hensyn til livsstil. For eksempel er Johannes Andersens beskrivelser af ungdomskulturer relevante i deres kontekst, men kan ikke endeligt beskrives med et bestemt karakteristika.⁶⁴ Det at være ung er forskelligt afhængigt af hvor og hvornår man var det. Dette synspunkt overstreges igennem dele af valgforskningen, hvor befolkningen inddeles efter alder, og den sammenhæng disse aldersgrupper er vokset op under.⁶⁵

Ifølge Ziehe veksles der i ungdomsforskning mellem at betragte unge som pionere for moderniteten eller bærer af modernitetens problemer.⁶⁶ Ziehe mener i stedet, at vi må se ungdommen som viklet ind i modernitetens ”ændrede identitetsmønstre og verdensbilleder”.⁶⁷ Der er to diskurser, der præger de unges sammenhæng med samfundet: For det første er de unge både en del af vores verden og dets problemer, og for det andet, nogen der lever i deres egen verden, som skaber

⁶² Alvesson og Kärreman, 2005, p.128

⁶³ Halkier, 2002, p.75-76

⁶⁴ Andersen, 1995, p.5

⁶⁵ Andersen og Goul Andersen, 2003a, pp.194-195

⁶⁶ Ziehe, 2004, p.127

⁶⁷ Se 3.4 Fænomener i unges videns- og erfaringshorisonter side 42

modsatninger – måske også i politik, idet der kan opstå fremmedhed.⁶⁸ I ungdomsforskning er der en balancegang mellem blot at gengive de unges fortolkninger af sig selv, hvilket ikke nødvendigvis øger vores forståelse, og at reproducere antagelser, der er i teorien, hvor den sidste besværliggør en fordomsfri udforskning af de unges livsverden.⁶⁹

Christensen vælger i sit studie en gruppe af unge voksne, der har gjort deres første politiske overvejelser og erfaringer. Det er ikke overraskende, at dette studie af unge viser, at de ”ikke politisk organiserede” er orienterede mod politikområder, der er dem nært, i modsætning til de to andre grupper af unge kvinder i Christensens studie, der var politisk aktive og havde et mere ideologisk forhold til politik. Disse unge voksne har interesser i flere politikområder end de lidt yngre, typisk gymnasieelever, som er mindre materielt involveret i samfundets og velfærdsstatens mange politikområder. Blandt de ”yngre” unge 18-20årige, vil man måske se større grupper af *tilsyneladende* politisk apatiske unge.⁷⁰ Pointen er dog, at selvom der i barndom og tidlig ungdom sker en politisk socialisering, bliver den måske ikke ”aktiveret” før de unge selv er stillet overfor krav i samfundet og systemet, og efterfølgende skal tage stilling ved deres første folketingsvalg. Der er således forskellige ”slags” unge. Valget d. 13. november 2007 gav interviewmæssige muligheder og sætte studiet i helt særlig kontekst. Respondenterne vil være politisk ”aktiveret”, måske vil de også nemmere kunne forklare deres holdninger. Der kan imidlertid også være en risiko for at de er mættede af den politiske diskussion, selvom interviewene først blev gennemført i 2008. Interviewpersonerne er unge HF’ere der har stemt for første gang. Der er tilsyneladende ikke noget oprør eller nogen konflikt på vej, men de unge forholder sig, i vist omfang, kritisk til samfundets institutioner. Der vil sandsynligvis altid være en større eller mindre utilfredshed med regeringen, og den til enhver tid siddende undervisningsminister, hvor nedskæringer traditionelt får gymnasieelever på banen med protester og aktioner. De unge finder fælles fodslag når det gælder deres uddannelse, hvilket en organisation som DGS er udtryk for. At være ung indebærer derfor også konkrete fælles interesser.⁷¹

De begivenheder, der på det seneste, kunne give et ”oprør” ville være Ungdomshuset og Irakkriegen. Konflikten omkring Ungdomshuset fik nogen til at tale om mulighederne for en ny fælles ungdomsbevægelse eller en fælles forståelse af at være ung. Protesterne udviklede sig imidlertid til gadeoptøjer og hærværk, hvorved problematikken formentlig mistede sin brede appel til unge. Irakkriegen blev fulgt af store demonstrationer, som formentlig mobiliserede unge på den

⁶⁸ Ziehe, 2004, p.129

⁶⁹ Ziehe, 2004, p.127-128

⁷⁰ Desuden er der også en mindre, meget ideologisk orienteret gruppe af unge.

⁷¹ DGS, Principprogram

værdipolitiske venstrefløj, til gengæld var Irakkriegen nærmest et ikke-emne i valgkampen. Disse begivenheder kan hjælpe til at forklare de unges stemmeafgivning ved valget i november 2007, og bør medtages i mine overvejelser som udtryk for potentielle fælles symboler på unges forhold til samfundet, som kan fortolkes af de unge i forhold til deres politiske orienteringer. Hermed videre til hvordan disse orienteringer giver sig udtryk i valgdeltagelse.

2.4.1 Unge i tal

Der er tilsyneladende ikke noget parti, der taler specielt til de unge.⁷² Til gengæld stemmer unge tydeligvis anderledes end resten af befolkningen, hvor partier fra valg til valg har held med at tiltrække sig de unge vælgere.

Hvis man anlægger et *generationsperspektiv* på folketingsvalget, er det spændende at se, *hvorfor* unge tilsyneladende er meget venstreorienteret, og måske især værdipolitisk venstreorienteret ved de to seneste valg. Værdipolitikken synes at dukke op igen og igen. I nyhedsbilledet, ved sidste folketingsvalg og i forskningen. Forskellene mellem unge og ældre vælgere skal måske findes i værdipolitikken. Ved folketingsvalget i 2005 stemte 16% af de unge radikalt, hvor gennemsnittet var 9%.⁷³ Rathlev påpeger at ”...*De Radikales tiltagende gennemslagskraft ned gennem generationerne...*” og ”...*valg vinden i ryggen, som slår stærkest igennem hos den yngste generation,...*” Rathlev, 2007, p.115, ll.7-9. Partierne er *moving parties*, der i en valgkamp søger sager som de ser fordel i at tale om og på den måde kan de få valg vinden i ryggen. Forklaringen på de Radikales succes blandt unge ligger tilsyneladende i de Radikales evner eller held med at vælge emner, som har givet dem en klar profil, hvilket har talt til førstegangsvælgerne og i særdeleshed de unge vælgere. Mit eksempel på sådan et emne for de Radikale ved 2005-valget, kunne være den såkaldte 24-årsregel, som de radikale var de eneste modstandere af, blandt den bredere midte af partier.⁷⁴ Dette emne kunne særligt tale til unge (og borgerlige) vælgere, og har en klar værdipolitisk karakter.

Rathlev antager, at de unge er mere påvirkelige i en valgkamp. Holder dette stik, og kan anvendes i 2007 valget, kan man sige, at et parti som Ny Alliance måske fik et dårligt valg, især blandt unge, som exit polls viser, på grund af dårlig omtale og manglende ”valg vind i ryggen”.

⁷² Mandag Morgen, 2007, p.22

⁷³ Rathlev, 2007, p.114

⁷⁴ Det vil sige A, V, K og RV.

Ved gymnasiernes prøvevalg inden folketingsvalget 2007 fik Socialistisk Folkeparti 32% af stemmerne,⁷⁵ og SF var det største parti for unge ved selve valget. Det er dog uklart, hvad der kan forklare dette, men ligesom med de Radikale i 2005 faldt det sammen med en stor fremgang ved valget generelt. Dette kunne antyde at der også her er tale om denne *valgvind*, hvor en succesfuld valgkampagne slår stærkest igennem hos de unge. Samtidig tror jeg, at regeringen, som altid, er udsat i forhold til uddannelsespolitik, og særligt i disse år med den omdiskuterede gymnasiereform. Exit polls fra folketingsvalget viser, at **de unge generelt stemmer meget anderledes end andre vælgere**, hvor næsten samtlige partivalgprocenter afviger fra andre grupper og det totale, se **tabel 1** på side 21.⁷⁶ For eksempel at 25,5% blandt de 18-19årige stemte SF og hos de 20-24årige 19%, begge væsentlig over de totale 13,0% og alle andre aldersgrupper. De Radikale fik 8,0% blandt de 18-19årige mod 5,1%. DF fik færrest af deres stemmer, relativt, blandt de unge 9,8% mod 13,9% og Venstre kun 17,5% mod 26,3%. Venstre er et stort parti blandt alle aldersgrupper med en tydelig undtagelse af de to yngste grupper. De unge er således en spændende gruppe at beskæftige sig med, af mange forskellige årsager.

Tabel 1. Exit Poll. Alder og partivalg 2007. Procent.

		stg07										Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	10,00	
		EL	SF	SD	RV	NA	KD	V	kons	DF	andre p	
Alder7	18-19	3,3%	25,5%	21,8%	8,0%	1,8%	,4%	17,5%	12,0%	9,8%		100,0%
	20-24	4,3%	19,2%	23,2%	6,3%	1,7%	,8%	18,5%	10,2%	15,8%	,0%	100,0%
	25-29	2,5%	13,4%	24,7%	8,3%	3,3%	1,1%	24,2%	12,0%	10,5%	,0%	100,0%
	30-39	1,9%	11,5%	21,3%	7,9%	4,5%	,9%	28,5%	13,4%	10,1%	,0%	100,0%
	40-49	1,9%	14,6%	24,6%	4,9%	3,7%	1,0%	27,6%	10,1%	11,7%	,0%	100,0%

⁷⁵ n= 17.755. Ritzau, 9. nov. 2007

⁷⁶ ”Partivalg2007” (foreløbige analyser fra valgforskning.)

50-59	3,4%	16,3%	30,4%	3,5%	2,3%	,6%	23,7%	7,7%	12,1%	,0%	100,0%
60-69	1,1%	9,2%	27,8%	2,6%	2,0%	,8%	27,1%	9,4%	19,9%	,0%	100,0%
70+	,6%	5,9%	25,9%	3,5%	,6%	1,2%	30,8%	10,2%	21,3%	,0%	100,0%
Total	2,1%	13,0%	25,5%	5,1%	2,8%	,9%	26,3%	10,4%	13,9%	,0%	100,0%

Kilde: Capacent Epinion Exit Poll. Sammenlagt telefonsurvey med godt 9.000 svarpersoner og valgstedssurvey med godt 3.000, i alt 12.409 interviews. Data doneret af Capacent Epinion/Ugebrevet Mandag Morgen i samarbejde med Jørgen Goul Andersen. Vejning: Der er anvendt simpel vejning efter partivalg 2007 (efter første fintælling 14.11).⁷⁷ Fremhævnningen af AD.

Tabel 2. Partivalg ved spørgeskema. Pilotklassen. 13. november 2007. n.

Pilot	EL	SF	SD	RV	NA	KD	V	K	DF	Mangler	Total
	2	3	6	1	1	0	0	5	1	8	27

Mangler angiver manglende svar eller flere svar. Flere gav udtryk for at de ikke helt havde besluttet sig endnu og nogle af elever havde allerede stemt.

2.4.2 Skole og social baggrund

Disse er nogle indtryk og overvejelser omkring skolen, klassen og elevernes sociale rammer.⁷⁸ Tilsyneladende består klassen af mellemklassen, hvor nogle af forældrene er pædagoger, socialrådgivere, skolelærere eller arbejder med mennesker og omsorg på anden måde. Nogle af eleverne har fortalt, at det også er en vej de kunne tænke sig at gå. Her er det også værd at tage med i sine overvejelser, at det er en psykologiklasse med flest kvinder. Klassen er ikke egnet til at beskrive eleverne på Aalborg Katedralskole som sådan, men som en del af skolens miljø. Til gengæld er klassen en valgfagsklasse, hvilket betyder, at de faktisk er sammensat af forskellige HF-klasser på skolen, og har forskellige indtryk fra klasserne med sig.⁷⁹ Med hensyn til social mobilitet bliver unge, i det store hele, i deres forældres sociale klasse, men det generelle uddannelsesniveau øges, dvs. flere får for eksempel en ungdomsuddannelse.⁸⁰

I forhold til institutionshypotesen vil det være interessant om flere eller alle af interviewpersonerne bruger den samme beskrivelse af deres skole. En skole får nogle gange et ”rygte” for at være en speciel slags skole eller en skole, hvor der er mange med bestemte holdninger eller værdier. Deres lærer Karen beskriver skolen som musisk, rød eller en ”hippieskole” i forhold til f.eks. Hasseris Gymnasium, som orienterer sig mere mod erhvervslivet eller erhvervslivets børn.⁸¹ Jeg tror at sådan nogle beskrivelser er lidt tilfældige, i den forstand, at det ikke er helt klart *hvad* der egentlig

⁷⁷ Tabel fra <http://www.socsci.aau.dk/election/dansk/valg2007/analyser.htm>, ”Partivalg2007”

⁷⁸ Nogle af overvejelserne her bygger videre på afsnittet **2.2 Udvalgelse af interviewpersoner og validitet** side 13. Indtrykkene af skolen og den sociale baggrund har jeg fra klassens lærer, diskussionen i forbindelse med pilotundersøgelsen og interviewene.

⁷⁹ Indtryk af elevernes fremtidsplaner har jeg fra interviewene og deres lærer.

⁸⁰ Munk, 2005, p.91

⁸¹ Karen er lærer i den psykologiklasse, der deltog i pilotstudiet og de efterfølgende interview.

beskrives. Skolen bliver til en *institution* gennem de fortællinger, der knytter sig til den, uden det egentlig behøver at gøre sig gældende ”materielt” eller ”officielt”. Jeg forventer disse historier fra eleverne, og selvom de ikke beviser noget i sig selv, viser de noget om, hvordan den enkelte elev passer ind i historien om gymnasiet og omvendt. Institutionelle påvirkninger er derfor ikke kun dem, der foregår i institutionen, ”når læreren taler til eleven” i de fysiske rammer og den sociale sammenhæng. Det handler også om, hvordan det omgivende samfund i form af forældre og andre, der har berøring med eleverne, er med til at fortolke skolen. Samtidig er det interessant når historierne afviger fra hinanden, idet elever med forskellige politiske værdier kan have forskellige fortællinger om skolen, eleverne eller lærerne. Føler en elev sig som politisk ”afviger” eller som en del af et fællesskab?

Geografisk er de en blanding af opland og Aalborg med elever fra for eksempel Brovst, Tranum, Gug og Gistrup. Flertallet boede stadig hjemme og gennemsnitsalderen i klassen var atten og et halvt år, hvor få af eleverne var væsentligt ældre.⁸²

Gymnasiet og HF har, udover strenge faglige mål, også det mål at fremme personlig dannelse også i forhold til samfundet og politik.

Stk. 4. Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på kursisternes udvikling af personlig myndighed. Kursisterne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle kursisternes kreative og innovative evner og deres kritiske sans.

Stk. 5. Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede kursisterne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og kursets hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligestilling og demokrati. Kursisterne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.⁸³

Disse formuleringer viser skolens formelle forpligtigelser til at udvikle elevernes demokratiske uddannelse og dannelse, også gennem skolens kultur og hverdag.

⁸² Ved spørgeskema i klassen, 13.november 2007.

⁸³ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25433#K1>

I materiale fra skolen finder jeg ikke specifikke formuleringer med hensyn til værdier.⁸⁴ For at danne et indtryk af, hvilken relation skolen har til sine omgivelser har jeg prøvet at lave en søgning i de skrevne medier.⁸⁵ Søgning gav kun få svar med politisk relevans. Der var en del af læserbreve om mange forskellige politiske emner, skrevet af en enkelt elev fra en 3.g klasse, ikke kun i forbindelse med valget.

I september 2007 protesterede eleverne på flere gymnasier i Aalborg for at vise deres utilfredshed med gymnasireformen. Undervisningen blev blokeret en enkelt dag.⁸⁶

I forbindelse med folketingsvalget, hvor der også blev afholdt debat i skolens gymnastiksal, gav den lokale DSU afdeling udtryk for utilfredshed med ikke at måtte føre kampagne på skolen. Hvorefter de arrangerede en protest, hvor de hævdede at de var blevet nægtet adgang, og at skolen skulle have forbudt politisk agitation på skolen.⁸⁷

Hvis elever eller lærere deltager i den politiske debat gennem de skrevne medier, så skiltes de i hvert fald ikke med deres tilhørsforhold til skolen. Dette tyder på at skolen i hvert fald ikke eksplicit, hverken formelt eller uformelt, er et politisk forum.⁸⁸

2.5 Om interview

Staunæs og Søndergaard sætter ord på mange af de fænomener og problemer, der kan opstå i et interview.⁸⁹ Interviewet er et socialt møde, hvor interviewer er med til at skabe interviewet og ikke blot en, som spørger neutralt og registrer.⁹⁰ Som interviewer indgår jeg i produktionen af det materiale, som interviewet skaber, hvilket det er muligt eller formålstjenstligt at se bort fra. Vigtigt er for eksempel, hvordan eleven opfatter situationen, sin og min rolle i interviewet. Interviewpersonen positionerer sig i interviewet, det vil sige *hvorfra* der fortælles. Eleven vil se mig som ”udefrakommende” af flere årsager. Jeg er ældre end eleven, jeg stiller indledende spørgsmål, som udstiller min manglende indlevelse i denne elevs forståelse af verden, f.eks. både skolen og unge. Måske opfattes jeg som en lærer eller en voksen, der vil bedømme, problematisere, kontrollere eller ”undervise” eleven. Mit sprog er sandsynligvis anderledes, selvom jeg undgår

⁸⁴ Pjece 2008/2009. Her mener jeg værdier forstået mere bredt, end værdipolitik.

⁸⁵ INFOMEDIA, tidsramme: 24/1 07 – 24/1 08. Søgeord ”Aalborg katedralskole” i lokale og landsdækkende dagblade og gratisaviser.

⁸⁶ Nordjyske.dk, 22/9 2007.

⁸⁷ Nordjyske Stiftstidende, 31/10 2007. Se også ”DSU Aalborg - Politikfri Zone”.

⁸⁸ Det er ikke så overraskende, at der ikke er nogen formel politisk diskussion, men det uformelle var noget jeg måtte forfølge.

⁸⁹ Staunæs og Søndergaard, 2005

⁹⁰ Staunæs og Søndergaard, 2005, p.54

akademiske udtryk, i kraft af jeg stiller spørgsmål, som ikke indgår i ”almindelige” samtaler. Situationen er i sig selv anderledes. Det er ikke envejskommunikation, men eleven skal tage stilling, reflektere og danne sin egen mening, i nogle tilfælde til emner som før interviewet manglende artikulation. Staunæs og Søndergaard påpeger desuden, at der sker en magtmæssig positionering, som følge af samfundet, og dermed forskerens og elevens opfattelse af om der tales ”ned” eller ”op” i et socialt hierarki, der også indgår i interviewet.⁹¹

2.5.1 Fokusgrupper

I dette speciale har jeg anvendt fokusgrupper af HF kursister fra Aalborg Katedralskole. Det *fokus*, der har været i disse grupper, er måske bredere end i andres forskningsprojekter, idet jeg havde flere emner jeg gerne ville dække over et antal interviews.

Idet jeg gerne ville kunne sige noget om skolens rolle i den politiske socialisering virkede det oplagt at sætte denne som fysisk ramme for interviewsituationen. Jeg opfordrede eleverne til også at tale om skolen, hvilket de også var mere vant til end de politiske emner, og det hjalp til at diskussionen også i højere grad blev mellem eleverne.

Fokusgrupperne giver en ”forhandlet” fortælling, hvilket betyder, at det giver et mere ”normaliseret” billede af emnet, uden at dette skal opfattes som *bedre* ud fra en positivistisk logik. I gruppens ”sociale kontrol” bliver tvivlsomme udsagn udstillet.⁹² Samtidig kan der dog være lagt låg på nogle særlige vinkler. Til gengæld viser de enkelte med deres udsagn, og andre med deres reaktioner, hvad der er acceptabelt i gruppen. Dette handler ikke om enighed eller mindste fællesnævner. Interviewpersonerne fortæller stadig deres egne historier, som gruppen måske ikke er enig i, men som accepteres eller tolereres. Det er min umiddelbare oplevelse, at der er så meget selvhævdelse blandt eleverne, at de ikke lader sig kue, hvilket spiller sammen med, at de respekterer hinandens ret til meninger så meget, at det omvendte problem opstår - at diskussionen næsten udebliver.

Det er min oplevelse, at eleverne i pilotklassen, som er de samme elever, der blev valgt til fokusgrupperne, var hæmmet i pilotdiskussionen af de sociale roller og det hierarki, der er i klassen. Fokusgrupperne derimod bestod af nogle, der kendte hinanden godt, og selv delvist havde valgt grupperne, hvilket gav dem en tryghed.⁹³

⁹¹ Staunæs og Søndergaard, 2005, p.60

⁹² Halkier, 2002, p.35

⁹³ Halkier, 2002, p.34

I studiet er der ikke bevidst valgt nogen ekstreme kontraster, hverken socialt eller politisk, mellem disse unge, som hos for eksempel Christensen.⁹⁴ Det er ikke til at vide om de er ”almindelige”, men jeg tror gerne de vil beskrives som almindelige eller normale. Jeg har heller ikke valgt dem og deres skole for at vise nogle ekstremer eller forskelle. Dette tror jeg også smitter af på fokusgruppernes reaktioner. Hvis de troede, at jeg havde valgt dem for at beskrive noget særligt eller specifikt ved dem, ville de formentlig efterkomme dette ved at fokusere på det. Jeg tror også det gør, at de ikke har blik for det særlige hos dem selv. I stedet foretager de en typisk analyse eller selvrefleksion af deres egen politiske sociologi, hvor de forholder sig til, hvordan de passer ind i den politiske statistik og andre almindelige antagelser i samfundet. Disse handler især om deres familier både med hensyn til værdier, men også politisk kultur. Det er selvfølgelig mindre vigtigt *hvad* de finder frem til, men mere vigtigt *hvorfor* og især *hvordan* de reflekterer sig frem til disse forståelser.

I interviewene er der umiddelbart ikke stærke reaktioner på hinandens udsagn.⁹⁵ De unge er optaget af deres egen fremstilling og har kun i mindre grad overskud til at kommentere eller på anden måde påvirke hinanden. Samtidig synes jeg, der konstant lå en åbenhed overfor de andre i gruppen, når disse beskrev deres egen politiske ståsted, eller hvordan de oplever politik. Der blev ikke direkte diskuteret partipolitik og folketingsvalg mellem eleverne, selvom de har forskellige politiske ståsteder. Der hvor meningene blev brudt mellem dem, var når de diskuterede fælles oplevelser, især af problematikken omkring Ungdomshuset, Muhammed-tegningerne og deres skole.

2.5.2 Interviewets opbygning og teknik

De forskellige hypoteser i denne opgave kan få interviewet til at virke usammenhængende og sært for interviewpersonerne, derfor arbejdede jeg med at gøre de konkrete spørgsmål naturlige og enkle.⁹⁶ Først måtte jeg gennem hvad og hvem spørgsmål appellere til, at interviewpersonen fortalte om konkrete oplevelser og begivenheder, som efterfølgende kan fungere som ramme for den videre sammenhæng, og om muligt refleksion. Selvom der i dette studie ikke skal fortælles hele livshistorier synes det muligt at gøre deres politiske liv til en lille historie, som kan bygges op omkring det seneste folketingsvalg, hvilket også kan skabe en bro fra deres abstrakte holdninger til

⁹⁴ Christensen, 2004

⁹⁵ En fokusgruppe kan medføre at holdninger og standpunkter hos interviewpersonerne bliver konforme eller modsat polariseret, når interviewpersonerne konfronteres med hinanden. Halkier, 2002, p.17

⁹⁶ Staunæs og Søndergaard plæderer for, at interviewet bygges op i tre dele. Først må man fremme *konkrete oplevelser*, dernæst fremstillingen af *narrativer* og eventuelt til sidst, at interviewpersonen *reflekterer* over problemstillinger. Dette giver mindelser om Blooms taksonomi, hvor sværhedsgraden øges undervejs ved hjælp af forskellige typer fremstilling. Staunæs og Søndergaard, 2005, p.67

nogle oplevelser og konkrete overvejelser de har gjort.⁹⁷ Dette synes også at afværge et problem, der sandsynligvis opstår i disse interviews: at interviewpersonen i overvejende grad går ind i, hvad Staunæs og Søndergaard kalder, *kollektivt diskursiverede normativiteter*, hvor man gengiver de almindelige fortællinger som, er del af hvilket som helst fællesskab.⁹⁸ Disse er i sig selv relevante for studiet, idet de siger noget om, de fælles oplevelser og forståelser, der er på skolen og blandt unge, men uden det personlige perspektiv på politikken bliver interviewene ikke nuancerede tilstrækkeligt.

Interviewpersonen har et *krav om konsistens*, hvor refleksion kan hæmmes af personens ønske om, at fremstå som *færdigtænkt* og *entydig*.⁹⁹ Det kan også blive et særligt problem for eleverne i dette studie, idet der findes folkelige forestillinger om at de unge er ubeslutsomme, hvilket bliver fremstillet som noget negativt. Konsekvensen er, at de unge kan nægte at reflektere over deres holdninger, idet de så ikke fremstår som "ægte". Som eksempel var jeg ikke så god til at stille de opfølgende spørgsmål, i hvert fald var deres reaktioner sparsomme. "Hvad har i snakket om derhjemme" eller "Hvad bekymrer i jer om" kan også virke som temmelig store spørgsmål, uden det overhovedet var hensigten. Det var blot for at skabe relation mellem politik og det sociale, eller en iagttagelse af dem selv, men blev måske opfattet som spørgsmål, der krævede store forkromede svar.

Der er således, af både praktiske, interviewtekniske, men også videnskabelige årsager til, at fremme at den unge bygger en historie i en ramme jeg fastsætter. Det er dog ikke et *åbent* interview, i Højmarks terminologi, men et interview med en guidende struktur i form af teoretiske forståelser, som dog ikke skal ligge til hindring for, at disse rammer kan udvides og kritiseres undervejs, idet det faktisk er selve formålet med projektet.¹⁰⁰ Denne forståelse af interviewet ligner Højmarks "delvist strukturerede interview".¹⁰¹ Interviewet skal således have øjne for hvornår historien bryder med de teoretiske forestillinger og forfølge nye forståelser. Så er det min opgave efterfølgende at skille historien ad igen for at vurdere den i forhold til hypoteserne.

Ud fra spørgeskemaerne kunne jeg udforme tættere tilpassede spørgsmål. Det er en god hjælp, på forhånd, at vide blot en smule om dem man skal interviewe og det man vil interviewe dem om, for ikke at starte fra bunden af, og bruge tiden på meget elementære spørgsmål. Der er ingen grund til at bruge væsentlige dele af interviewet på enkle spørgsmål, hvilket vil være uinteressant for

⁹⁷ Staunæs og Søndergaard foreslår, at man lægger op til en fortælling eller narrativ, hvor spørgsmålene passer sammen i en logisk rækkefølge, og hjælper interviewpersonen med at skabe en historie. Staunæs og Søndergaard, 2005, p.64

⁹⁸ Staunæs og Søndergaard, 2005, p.66

⁹⁹ Staunæs og Søndergaard, 2005, p.68

¹⁰⁰ Højmark, 2001b, p.69

¹⁰¹ Højmark, 2001b, p.70-71

interviewpersonen, og ikke fordre en god kemi i interviewet. Forberedelsen gør også, at jeg vil have mere frihed til at finde frem til de spændende spørgsmål, der måtte opstå undervejs. Strukturen i interviewet kan således paradoksalt give frihed.

2.5.3 Interviewguiden

Det viste sig at være en stor udfordring at omsætte begreber til konkrete spørgsmål. Både de abstrakte forestillinger som for eksempel libertær og autoritær.

I modsætning til standardiserede spørgsmål i kvantitative studier, er der i denne interviewguide en kvalitativ frihed til at formulere spørgsmål, men også til interviewpersonerne, der må have en åben tolkning af spørgsmålene, idet svarene også må forholde sig til vores nutidige virkelighed.¹⁰² Spørgsmålene og samtalen må både forholde sig til tidligere forskning, men også være konkret anvendelige for interviewet.

Løsningen ser jeg i at tage begivenheder, der er oppe i tiden, hvilket motiverer de unge, og samtidig sørge for at begivenhederne har en klar reference til den begrebslige værdipolitik. Omvendt vil jeg også være åben overfor, hvilke emner de bringer på banen, hvilke forhåbentligt kan fanges ind og blive til en nutidig fortælling som udtryk for de unges værdipolitik. Det er således ikke givet, at typiske værdipolitiske emner vil komme på dagsordenen i interviewet, hvis den unge formulerer andre emner, som havde en uforudset relevans for vores forståelse af værdipolitik. Således har for eksempel rydningen af Ungdomshuset og de følgende begivenheder referencer til en abstrakt diskussion om tolerance overfor normbrydere. Samtidig kan diskussionen relateres til en diskussion om kriminalitet.

Deres forståelse af verden er en som de observerer og kommenterer på, som en nyhedsudsendelse. Det bliver tydeligt at disse interviews og anden forskning i politisk kultur foregår i en kontekst af begivenheder. Hvilket betyder, at vi ikke blot kan ”observere” de unge, deres holdninger og værdier, men må se dem i forhold til de diskussioner, der foregår i deres hverdag, især i medierne, der giver de ”almindelige” mennesker som de unge, indsigt i hvad, der foregår i vores samfund.

Jeg bad interviewpersonerne, på lidt forskellig måde, om, at komme ind på, hvad der sker af begivenheder omkring dem. Det kom ikke til at handle ret meget om hvad de selv har deltaget i, men mest om, hvad de har set i medierne og talt om. De ser ikke dem selv som direkte parter eller del af disse begivenheder, men er involveret i dem, som det er vilkårene i det moderne samfund. De vinkler, som interviewpersonerne har til disse begivenheder, ser jeg som udtryk for deres tanker om

¹⁰² Se i øvrigt sidste del af 3.1 **Værdipolitik eller New Politics** side 31

samfundet samt implicit deres holdninger og ultimativt deres værdier. Denne beskrivelse må ikke forstås som et forsøg på at redegøre for hvilke temaer og emner, der er *særligt vigtige* for disse unge, og dermed kan disse begivenheder definere denne generation unge. I stedet opfatter jeg begivenhederne som "tilfældige" i den forstand, at de kan fortælle noget om, hvordan de unge fremstiller sig *i forhold til* begivenhederne. Begivenhederne er ikke forklaringer, men kontekster, som de unge forholder sig til.

Det er min erfaring, at der var en særlig struktur i disse interviews, hvor der var en relation i form af øjenkontakt og samtale mellem interviewer og en bestemt af interviewpersonerne. Dette tror jeg opstod ud af, at den "bestemte" først blev bekræftet og forstærket fra min side, hvilket medførte, at de andres indlæg i fokusgruppen blev på dette vilkår. Idet interviewer viser interesse for at høre en historie, vil de andre historier skulle leve op til eller tilføje nyt til diskussionen, hvilket kunne holde nogen tilbage. De andre er ikke udenfor, men ikke centrale i interviewet. Dem, som først har succes til at formulere sig stærkt drager interviewerens opmærksomhed. De andre i interviewene bliver dog mere inddraget, især når gruppen skifter emne, i disse interviews fra folketingsvalg til for eksempel skolen.

3.0 Teori

I dette kapitel vil jeg gennemgå og diskutere de forskellige teoretiske vinkler, antagelser og forklaringer projektet behandler. Teorierne virker måske ved første øjekast meget forskelligartede. Det er imidlertid ambitionen for dette casestudie at anvende meget forskellige teorier for at dække forskellige mulige forklaringer og bredere perspektiver. Formuleringen af tidligere beskrevne hypoteser har grund i nogle af disse teorier. Dette skaber sammenhængen mellem de empiriske og de teoretiske dele af projektet.

Værdipolitikken, *i modsætning til fordelingspolitikken*, er i fokus i dette projekt, hvilket betyder, at det følgende kun kort beskæftiger sig med fordelingspolitikken. Dette er ikke udtryk for, at jeg mener, at opdeling i fordelingspolitik og værdipolitik ikke er relevant eller beskrivende. Opdelingen er i sig selv omdiskuteret og foretages ikke af alle. For eksempel kunne man også knytte værdier til mange såkaldte økonomiske og fordelingsmæssige problemstillinger, hvilket leder ud i en diskussion af, hvad der egentlig menes med *værdier* og *værdipolitik*.

3.1 Værdipolitik eller New Politics

Det er i sig selv en stor diskussion, hvad værdier og værdipolitik er, og der er ikke enighed. Det følgende lægger sig op af Ole Borre, dansk valgforskning og Ronald Inglehart.

Man kan diskutere anvendelse af begrebet *værdier*, idet man også kunne anvende *holdninger* (attitudes) eller sjældnere på dansk, *meningstilkendegivelser* (opinions).¹⁰³ Værdier kan, ifølge Gundelach, ikke observeres direkte. De handler om moral og hvad der er ønskeværdigt.¹⁰⁴ Værdier bliver i min forståelse udtrykt i form af mere konkrete *holdninger* til forskellige emner og holdninger og værdier står i et dialektisk og uadskilleligt forhold til hinanden. Den logiske følge heraf er at observerede holdninger, når de er sammenhængende, kan betegnes som udtryk for værdier - *analytisk* vel at mærke. Derfor giver det ingen mening at spørge nogen direkte om, hvilke værdier de har, medmindre de har beskæftiget sig med spørgsmålet før, og på denne måde har nået en eller anden form for afklaring.

Værdipolitik er udtryk for at flere dele af det menneskelige liv er blevet politiseret, hvilket stiller krav til vores begreber om politik. Moderniteten har formentlig betydet for politikken, at den har sprunget den almindelige højre-venstre skala. I stedet for at opfatte politik efter *en skala*, bruger man nu to, idet der både er et *fordelingspolitisk* venstre og et *værdipolitisk* venstre, og to tilsvarende højrefløje. Disse omtales undertiden også som Old Politics og New Politics (nypolitik), måske især på engelsk. Disse betegnelser synes dog at være lidt utilfredsstillende, idet de ikke nødvendigvis betegner ny politik, ny partier eller nye politiske emner, og de har heller ikke erstattet Old Politics. Borre lægger vægt på adskillelsen mellem økonomisk og ikke-økonomisk art, hvilket jeg mener, gør betegnelserne fordelingspolitik og værdipolitik på dansk mest brugbar.¹⁰⁵ Disse to dimensioner er adskilte, men ikke uden sammenhæng, hvilket betyder, at det stadig delvist giver mening at tale om en højre og venstrefløj.¹⁰⁶

Fordelingspolitikken mener Borre består af holdninger til **sociale reformer, økonomisk lighed, statens indgreb i økonomien og øgede lønninger**. Mens værdipolitik handler om holdninger til **ulandsbistand, straf overfor vold, miljøbeskyttelse og indvandring**.¹⁰⁷ Hos en vælger kan sammenhængende holdninger til de fire sidstnævnte emner betegnes som en værdipolitisk position, der enten er venstre eller højreorienteret.

¹⁰³ Togeby, 2004, p.29

¹⁰⁴ Togeby, 2004, p. 29

¹⁰⁵ Borre, 1995, p.189

¹⁰⁶ Borre, 1995, p.189

¹⁰⁷ Borre, 1995, p.189

Disse emner definerer i sammenhæng med hinanden fire forskellige ærketypiske positioner, men det er ikke givet, at de kan bruges til beskrivelse af positioner fremover, hvis vi fortsætter ud fra den antagelse, at det giver mening at tale om disse positioner. To ting springer nemlig i øjnene, for det første er det sprogbrugen eller indholdet i sproget, som kan ændre sig og passe dårligt med den løbende debat. Således kan for eksempel miljøbeskyttelse have en ganske anden betydning i 2008 end i 1995. For det andet kan emner miste betydning som glider ud af vore politiske forståelser, hvor man hypotetisk kunne forestille sig, at man fandt en løsning på et problem og problemet derfor ikke længere passede ind i det politiske skel, fordi der næppe er større diskussion om et tidligere problem. Borres typologi beskriver i hvert fald en sammenhæng i sin kontekst, men det må være mere åbent for diskussion, hvad vi opfatter som værdipolitik. Listen over nypolitiske orienteringer eller positioneringer kunne for eksempel udvides til også at inkludere holdninger til uddannelse, hvor man kunne skelne mellem ”slappere” og ”strammere” eller ”tillidsfulde” og ”skeptiske” i diskussionen om tests i folkeskolen og den generelle tillid til lærere og skolesystemet.¹⁰⁸ Venstrefløjen er tilsyneladende positive overfor skolernes evne til lokalt at styre deres aktiviteter, mens højrefløjen ønsker flere tests, mere kontrol og tvivler på, at skolerne udnytter de ressourcer, der er stillet til rådighed på en effektiv måde. Dette viser, at vi må holde os åbne overfor hvad der kan opfattes som værdipolitisk, idet det kan være under udvikling.¹⁰⁹ Hos Borre finder jeg dog ikke nogen *begrebslig* diskussion af holdningernes sammenhæng og det er svært fortsat at beskrive det værdipolitiske højre og venstre ud fra ældre spørgsmål og konflikter. Begrebsdannelse findes derimod hos Stubager i form af *hierarki* og *tolerance*, som nærmest er overordnede attituder, der relateres til værdipolitik.¹¹⁰

¹⁰⁸ Mandag Morgen, 2005, p.10

¹⁰⁹ Borres fire spørgsmål sætter grænser for hvordan vi kan forstå, og beskrive værdipolitikken. Politologien er optaget af målinger og opdelinger, mens virkeligheden flyder sammen. Værdipolitikken kunne opdeles og beskrives på andre måder. Interviewpersonerne fik ikke lejlighed at tale om alle de emner, der indgår i vores forståelse af værdipolitik, men det er omstændeligt og sært at tale om alle dele af den abstrakte værdipolitik, og endda uklart, hvad der indeholdes deri. Det er vigtigere at sætte holdningerne i en konkret, aktuel kontekst. At noget er et nypolitisk eller gammelpolitisk emne virker sommetider som en kunstig opdeling. Selve terminologien nypolitik eller New Politics etc. synes at lægge op til, at der her er tale om en entydig dikotomi. Umiddelbart kunne man tænke at dette blot handler om definitionen af et politisk spørgsmål og ikke udgør den store reelle forskel. Man kan sige, at der er væsensforskelle på fordelings- og værdipolitik. At der er tale om en anden argumentationsform eller logik når noget bliver til værdipolitik.

¹¹⁰ Stubager, 2006

3.2 Stubager

Stubager søger i forbindelse med valgforskningen omkring valget i 2005 og Ph.d. i 2006 at indkredse en nærmere forklaring på at *uddannelse* har en effekt på *værdipolitik*.¹¹¹ Mange forskellige teoretiske perspektiver afprøves statistisk, men han dokumenterer først og fremmest en *socialiseringseffekt*.¹¹² Her vil jeg kort gennemgå de teoretiske forestillinger, begreber og forklaringer han optegner af denne sammenhæng.

3.2.1 Autoritær versus libertær

Stubager bygger tilsyneladende videre på de, i dansk sammenhæng, indflydelsesrige studier af Goul Andersen og Bjørklund og Borre.¹¹³

Brugbart for dette studie synes de yderligere kendetegn Stubager redegør for i form af de to værdipolitiske orienteringers teoretiske eller begrebslige sammenhæng, hvor Borre i 1995 beskriver disse holdningsmæssige sammenhænge empirisk.¹¹⁴ De to positioner benævnes henholdsvis *autoritær* og *libertær*.¹¹⁵ Disse er således to forskellige *værdipolitiske* positioner i modsætning til Ingleharts inddeling i materialister og postmaterialister.

De teoretiske forskelle som ligger i disse positioner, er deres forhold til de centrale begreber, **hierarki** og **tolerance**, hvor autoritære og libertære adskiller sig fra hinanden i deres præferencer og forestillinger, hvilket kan forklares ud fra disse begreber. Abstraktheden i disse begreber må dog understreges, idet vi ikke går rundt og holder verden op mod disse begreber, men at vi i vores værdier og holdninger kan finde bagvedliggende forestillinger om hierarki og tolerance. Forventningen er, at en holdning, der kan defineres som værdipolitisk, har grund i de ovennævnte centrale begreber. For autoritære er hierarkier naturlige og rigtige, mens libertære ikke kan fordrage hierarkier, men i stedet foretrækker, at mennesker er frie og lige i deres omgang med hinanden.¹¹⁶ Med hensyn til tolerance mener libertære, at andre mennesker har ret til at afvige fra samfundets normer, og at forskellighed er et gode i sig selv. Autoritære opfatter derimod forskellighed som skadeligt og normbrydere skal integreres i samfundets normer.

Dette betyder, at når vi går tilbage til Borres empiriske beskrivelse af værdipolitik, se afsnit 3.1, vil alle disse kunne indeholdes i enten en forståelse af hierarki og/eller tolerance. Dette er en modig

¹¹¹ Stubager, 2007, 2006

¹¹² Stubager, 2007, p.103

¹¹³ Goul Andersen og Bjørklund, 1990 og Borre, 1995 og efterfølgende.

¹¹⁴ Borre bruger ikke autoritær/ libertær terminologien i Borre, 1995.

¹¹⁵ Stubager, 2006, p.55. Den autoritære position er således den højreorienteret og den libertære venstreorienteret.

¹¹⁶ Stubager, 2006, p.56

påstand, og kan i nogle tilfælde ikke gennemskues ved første øjekast. Stubager redegør for eksempel for, at det hierarkiske aspekt af miljøbeskyttelse kan forklares som en orientering mellem at opfatte mennesket som hierarkisk ”over naturen”, hvorved man kan retfærdiggøre økonomisk vækst på bekostning af miljøet, eller en position, hvor man opfatter naturen som udenfor hierarki i forhold til det menneskelige liv og derfor må beskyttes.¹¹⁷ Tolerance mener Stubager kan opfattes som for eksempel de liberitæres opfattelse af arternes specialisering i naturen som en værdi, hvilket kræver særlig beskyttelse. Dette virker en smule tænkt, idet tolerance i sprogbrug almindeligvis relaterer til livet i samfundet eller kulturen. Når en person er tolerant handler det om at give andre retten til at være dem de er, således, at de ikke er undertrykte. Et tolerant forhold til naturen fordrer således, at personen giver dyre- og planteliv ret til at være det de er og ikke undertrykker dem. Denne sammenhæng virker spøjs, men jeg må indrømme, at det eneste modargument er, at begrebet tolerance indebærer noget strengt socialt og menneskeligt, idet et dyr eller et træ ikke kan opleve at jeg er tolerant overfor det, i modsætning til den oplevelse et andet menneske har af min tolerance. Mere åbent, og i Stubagers optik, kan man forstå tolerance som en måde et menneske kan forholde sig til hele sin verden og ikke kun den sociale.

Stubagers empiriske operationalisering er bygget op omkring tre af de fire, standardspørgsmål, i dansk forskning, til at måle værdipolitik, svarende til Borres ovenfor - undtaget er ulandbistand.¹¹⁸ Spørgsmålene konkretiserer holdninger, hvilket er nødvendige for målingen, men ligeså vigtigt er det at påpege, at spørgsmålene også gøres kontekstuelle, idet spørgsmålene ikke nødvendigvis bevarer deres betydning eller relevans. Den politiske virkelighed ændrer sig og emner, problemer og løsninger kan miste deres relevans, mens andre emner kan indtræde og relateres til den værdipolitiske skillelinje. For mit studie virker det derfor unødvendigt kunstigt at inddrage disse standardspørgsmål. I stedet fungerer de som inspiration til samtaleemner, der bliver på interviewpersonernes præmisser, og som naturlige dele af samtalen.

I mit kvalitative værksted virker det klart, at anvendelsen af hierarki og tolerance kræver en stor grad af fortolkning og konstruktion af sammenhænge bag de enkle meningstilkendegivelser, men hierarki og tolerance fungerer, som en overordnet abstrakt formulering i en analytisk sammenhæng.

¹¹⁷ Stubager, 2006, p.59

¹¹⁸ Stubager, 2006, p.58

3.2.2 Forklaringer på uddannelseseffekt

Stubager gennemprøver forskellige forklaringer på hvorfor uddannelse synes at have en effekt på uddannelse. Her vil jeg kort redegøre for socialiseringsperspektivet som forklaring, idet det er den han finder støtte for i forbindelse med valgforskningen af valget 2005.¹¹⁹ Dette perspektiv antager at uddannelse har en *direkte* effekt på værdipolitik, idet individer påvirkes gennem direkte deltagelse i undervisning eller blot i den almindelige påvirkning ved at deltage i undervisningsinstitutionens uformelle omgang mellem elever og lærere.¹²⁰ De længere uddannelser har den tydeligste påvirkning i en venstreorienteret retning, hvilket betyder, at man må antage, at der her eksisterer en *dominans* af den venstreorienterede position. For dette speciale er det interessant at bemærke, at det herudover også hævdes at den effekt der er på eleverne i forbindelse med uddannelse, antages, at være vedvarende. Der eksisterer i forbindelse med uddannelse en *formativ* periode af værdier og holdninger.¹²¹ Men selvom Stubager finder belæg for en socialiseringseffekt medgiver han selv, at hans studie ikke ”måler” socialisationseffekten direkte. Det vides således ikke i detaljer *hvordan* den virker.

Mod uddannelse som socialisationseffekt er imidlertid en *selektionshypotese*, også nævnt af Stubager, men behandlet af Jacobsen i et norsk studie af sammenhænge mellem uddannelse og politiske værdier.¹²² Selektion indebærer at studerendes værdier ”matcher” den uddannelse de vælger. Når en uddannelsesinstitution derfor er fyldt med studerende med bestemte politiske værdier handler det således ikke om en påvirkning fra institutionens side, men at nogle værdier ”passer sammen” med nogle uddannelser. I et studie af studerende på videregående uddannelser, fandt han støtte til selektion, men også en mindre socialiseringseffekt, hvor der skete en mindre homogenisering af holdninger blandt de studerende.¹²³ Undtagelsen fra den mindre effekt er dog i forbindelse med autoritære holdninger, hvor studerende bliver mindre autoritære i forbindelse med længere uddannelse uanset hvilken.¹²⁴

For dette studie er det nødvendigt at være opmærksom på denne selektionseffekt. Eleverne på gymnasiet og HF har muligvis ikke fastlagt deres værdier og holdninger endnu, men til gengæld er det muligt, at der er sammenhæng mellem værdier, der er deres families sociale klasse, og hvilken

¹¹⁹ Stubager, 2007, p.89. Når jeg i projektet skriver om socialisationsperspektivet eller effekt referer jeg til Stubager og ikke for eksempel Ingleharts begreb, medmindre andet er anført.

¹²⁰ Stubager, 2007, p.92

¹²¹ Stubager, 2007, p.93

¹²² Jacobsen, 2001, p.355

¹²³ Jacobsen, 2001, p.365

¹²⁴ Jacobsen, 2001, p.366

ungdomsuddannelse eleven går på. Med andre ord er det muligt, at der er en sammenhæng mellem en families værdier og den uddannelse de ønsker, at deres børn skal have.

I dette studie vil jeg derfor også beskæftige mig med deres sociale baggrund, som den fremstår i interviewet for at sætte mulige socialisationseffekter på værdier i perspektiv, som en supplerende forståelse af eleverne. Selvom jeg i interviewet mødte dem i skolen, handlede interviewet også om deres familier, hvilket de i høj grad selv lagde op til.

Jenssen & Engesbak studerer og diskuterer også uddannelseseffekter på syn på indvandrere og mindretal i en norsk kontekst i en ældre artikel.¹²⁵ De opstiller seks hypoteser for uddannelseseffekter, hvoraf tre afvises. De første tre, som afvises, er, at man ”*uddannes i tolerance*”, at *uddannelse nedbryder fordomme*, samt at uddannelse gør, at man er *mindre tilbøjelig til at lægge under for propaganda*, eller kampagner, og bedre ville kunne forstå de fremmedes situation.

I stedet mener de at kunne påvise, at uddannelse medfører, at de uddannede er mere tolerante på grund af *manglende konkurrence på arbejdsmarkedet*. Samtidig mener de, at kunne påvise, at uddannelse medfører et *psykologisk overskud* og de derfor ikke føler sig truet af fremmede. Den sjette hypotese er særlig kontroversiel, idet de hævder, at uddannede slet ikke er mere tolerante, men blot bedre til at *skjule deres intolerance*. De uddannede har gennemskuet de sociale forventninger til deres holdninger, hvorved et studie af tolerance dårligt ville kunne sige noget om forskelle mellem mere uddannede og mindre uddannede. Konklusionerne er i modstrid med Jacobsens og Stubagers socialisationseffekter og fokuserer i stedet på økonomiske fordele, udvikling af psykologisk overskud og sociale evner til ”fremstilling” ved en lang uddannelse.¹²⁶ Det er ikke muligt, at afgøre denne diskussion her, men det synes vigtigt at huske på at hvad der umiddelbart fremstår som reale sociale effekter blot kan være sproglige forskelle eller andre ”målefej”.

I dette speciale er det en udfordring, at diskussionen om de unges værdipolitik foretages delvist på grundlag af de unges egne formuleringer og vurderinger. De kan således udstille *de rigtige* meninger og undertrykke andre, mere eller mindre bevidst. Jeg ser det imidlertid ikke som et ”måleproblem” i dette projekt, dels fordi jeg ikke måler noget, men også fordi det er interessant om sådanne sproglige moderationer finder sted. Dette kan yderligere nuancere vores forståelse af uddannelseseffekter, og hvad der foregår i uddannelsesinstitutioner.

¹²⁵ Jenssen & Engesbak, 1994

¹²⁶ Jenssen & Engesbak, 1994, p.33

3.3 Post-materialisme og generationsforklaringer

3.3.1 Ingleharts stille revolution

Modernitetens politiske konsekvenser er beskrevet af den ofte refererede Ronald Inglehart, siden de tidlige 1970'ere, som *den stille revolution*.¹²⁷ Inglehart viser, komparativt, at de grundlæggende værdier og antagelser i mere udviklede samfund er forskellige fra de mindre udviklede samfunds.¹²⁸ Modernisering er en lang og forskelligartet proces, fra industrialisering over demokratisering mod modernisering som videnssamfundet med dets fokus på individets autonomi, selvets udfoldelse og frie valg. Det er denne sidstnævnte del af modernisering vi befinder os i, et rigt samfund, hvor mennesket står i centrum af samfundet. Logikken bag udviklingen i værdier er den samme som vi finder i Maslows behovspyramide, hvor basale behov for tryghed og ukrænkelighed fører til ”højere” behov om selvudfoldelse, og mere vidtrækkende friheder i alle livets aspekter.¹²⁹ Igennem vores kultur får vi dog en opfattelse af, hvad der vores behov, hvilket ikke kun er overleveret gennem socialisering og uddannelse, men også gennem vores oplevelse af omgivelserne.¹³⁰ Dette opfatter jeg som fundamentet til at forstå udvikling både på et makroplan, men også hos individet. Ingleharts forklaring kan understøtte et *generationsperspektiv* på holdninger og værdier, og dermed også vælgeradfærd. Et generationsperspektiv giver et billede af fremtidens vælger, idet det her antages, at de grundlæggende holdninger forbliver relativt stabile.¹³¹ Inglehart betragter det underliggende tema i livet i moderniteten, som det, der fortsat udbreder *menneskets mulighed for frie valg* i et mere og mere ”humanistisk” samfund, hvor selve det at kunne foretage valg opfattes som det egentlige menneskelige projekt.¹³² Befolkningens værdier bevæger sig fra ”traditionelle værdier” til ”sekulære-rationelle værdier” og fra ”overlevelsesværdier” mod ”selvudtrykkelsesværdier”, idet de ældre generationer er orienteret mod traditionelle værdier og overlevelsesværdier, mens yngre generationer lægger tryk på de sekulære-rationelle værdier og selvudfoldelsesværdier.¹³³ Inglehart afviser livscyklusforklaringer i forbindelse med de forskelle, der er mellem aldersgrupper.¹³⁴

Inglehart opstiller i stedet to hypoteser til forklaring på disse værdiforskelle. Den første er *knaphedshypotesen*: Individet vil prioritere de materielle mangler over ikke-materielle friheder og

¹²⁷ Inglehart, 1977, men også tidligere udgivelser.

¹²⁸ Inglehart, Welzel, 2005, p.1

¹²⁹ Inglehart, Welzel, 2005, p.2

¹³⁰ Inglehart, Welzel, 2005, p.2

¹³¹ Rathlev, 2007, p.109

¹³² Inglehart, Welzel, 2005, p.3

¹³³ Inglehart, Welzel, 2005, p.94

¹³⁴ Inglehart, Welzel, 2005, p.101

rettigheder.¹³⁵ Dette mener Inglehart stemmer overens med det økonomiske princip om faldende marginal nytte, hvor goder eller muligheder skal sikre fortsat eksistens forud for andre former for nytte. Den anden er *socialisationshypotesen*: Selvom materielle forhold sikres fører dette dog ikke til øjeblikkelig fokus på andre goder. Der har fundet en socialisering sted, hvilket har betydning for ens efterfølgende prioritering. Selvom man senere i livet lever i velstand, sidder fattigdommen dybt forankret i ens værdier og man vil endda søge at overføre disse værdier til ens børn.¹³⁶ Det handler også om følelsen af økonomisk sikkerhed der er generelt i ens sociale kontekst og ikke blot ens personlige økonomiske situation. Således kan stor arbejdsløshed i samfundet godt påvirke ens følelse af sikkerhed, selvom man har arbejde.¹³⁷ På denne måde hænger knaphedshypotesen og socialisationshypotesen sammen. Inglehart understøtter betydningen af socialisationshypotesen, hvilket kan forklare generationsperspektivet, hvor de unge ”formative” år skaber grundlæggende værdier, som fastholdes.¹³⁸ Konsekvensen er, at et samfunds holdningsskift beror på en hel generationsudskiftning, hvilket i sig selv gør studier af unges holdninger af afgørende betydning for fremtidens politik.

Periodeeffekter, som økonomisk krise, spiller dog ind på de post-materielle værdier. Således faldt orienteringen mod post-materielle værdier gennem 1970ernes periode med økonomisk krise, men efterfølgende steg post-materielle igen. Her synes at være en definatorisk tvetydighed, *hvornår er en økonomisk krise en periodeeffekt og hvornår bliver det til en generationseffekt*, som følge af de unge som vokser op i løbet af denne krise? Dette er et problem Inglehart og Welzel også selv påpeger.¹³⁹ Svaret må ligge empirisk. De kriser, der efterfølgende får konsekvenser for generationens værdier må være generationseffekter, mens periodeeffekterne ikke giver nogen langvarig effekt. Dette er dog et temmelig utilfredsstillende svar, idet vi ikke er nået længere i at teste teoriens gyldighed, men blot må antage, at den er beskrivende. Men Ingleharts tal viser således, at 70ernes økonomiske krise ikke var dyb nok til at påvirke en gruppe af unge på langt sigt.¹⁴⁰ Forhold, der giver materielle generationseffekter, ifølge Inglehart, skal vi tilbage til verdenskrigene og depressionen for at finde.

¹³⁵ Inglehart, Welzel, 2005, p.97-98

¹³⁶ Inglehart, Welzel, 2005, p.98

¹³⁷ Inglehart, Welzel, 2005, p.98

¹³⁸ Inglehart, Welzel, 2005, p.99

¹³⁹ Inglehart, Welzel, 2005, p.97

¹⁴⁰ Inglehart, Welzel, 2005, p.101

3.3.2 Rathlev og den danske vinkel

Hos Rathlev finder jeg dog en mere inklusiv opfattelse af generationseffekter.¹⁴¹ Generationseffekterne kan også findes i mindre omfang og ved knapt så drastiske begivenheder, som i den første halvdel af det tyvende århundredes omvæltninger af Europa. Rathlev dokumenterer en stor forskel på de to ældste generationer og de yngres opfattelse af miljøspørgsmål, hvilket han tilskriver miljøbevægelserne i 1970'erne. De alleryngste generationer har selvfølgelig ikke oplevet 70'erne, men her må ligge en socialiseringseffekt, hvor forældre og generel diskurs i samfundet har formet de unges holdninger til miljøspørgsmål. Derfor handler generationseffekter tilsyneladende ikke kun om krise/ ikke-krise, men også om udvikling i generel diskurs. Ingleharts fokus er dog også på et stort komparativt plan, hvor han søger, at vise meget langsigtede tendenser på mere generelle værdier, end den danske valgforskning, som er orienteret mod at se forklaringer på folketingets sammensætning. Ganske vist også over længere tid. Derfor er der sandsynligvis ikke tale om uoverensstemmelser i teorien, men forskelligt analytisk fokus.

Generationsforklaringer antager, at særlige opvækstforhold og oplevelser i ungdommen, de såkaldte *formative years*, skaber varige minder, der er afgørende for politiske holdninger. Disse forbliver herefter grundlæggende stabile.¹⁴²

Periodeeffekter er overordnede begivenheder i samfundet, for eksempel i økonomien, krig, naturkatastrofer eller politiske strømninger. Disse har betydning for individerne, hvilket skaber perioder, hvor deres holdninger ændre sig.

Livscyklusforklaringer lægger vægt på, at man gennem livet har forskellige økonomiske og sociale præferencer, hvilket smitter af på ens holdninger og politiske valg, som ændrer sig i takt med ens liv. Afgørende er, for eksempel, om man er nettobidragyder eller nettonyder af velfærdsstaten.¹⁴³

Tilsyneladende kan Inglehart ikke forudsige en højredrejning i værdipolitikken.¹⁴⁴ Rathlev dokumenterer dog at højredrejningen faktisk foregår i den ældre generation, hvilket betyder, at Ingleharts revolution fortsætter. Dette rammer ind i nogle andre overvejelser, med hensyn til *definitioner af værdipolitik*.

¹⁴¹ Rathlev, 2007, p.121

¹⁴² Rathlev, 2007, p.113

¹⁴³ Rathlev, 2007, p.112

¹⁴⁴ Rathlev, 2007, p.111

Værdipolitik betyder tilsyneladende interesse for miljø, humanisme og livsstil for Inglehart, men som allerede diskuteret i forbindelse med Stubager og Borre, har højrefløjen en anden værdipolitik. I en dansk kontekst kan vi ikke betegne værdipolitik som et skift i denne ene retning, men vi må i stedet betragte det ene af to orienteringer. Dette åbner naturligt for en diskussion om, der er *mere* end to orienteringer, idet man vel ikke kan antage, at verdenen kan beskrives med et kryds når den ikke kunne beskrives med en streg. Hvis man kan arbejde med flere værdipolitiske positioner end to må disse vise sig når der mangler afgørende sammenhænge i vores nuværende forståelse af værdipolitikken. Faren er imidlertid, at vi begynder at beskrive endeløse rækker af holdninger eller *ideologiske* forståelser, der ikke kan forstås som grundlæggende værdier, men nuancer i et større billede.

3.3.3 Global opvarmning som eksempel på en periodeeffekt

Kan der være periodeeffekter som har mobiliseret de unge på den værdipolitiske venstrefløj? Et eksempel herpå er den løbende diskussion af den globale opvarmning eller drivhuseffekten, der på det seneste er gået i ”pessimisternes” retning, med Al Gores film og sære meteorologiske fænomener, som akkrediteres den globale opvarmning i denne brede befolkning, uden det formentlig har noget med det at gøre. Dem, som tvivler på global opvarmning, bliver på nuværende tidspunkt taget mindre seriøst, som på samme måde få år tilbage, hvor Bjørn Lomborg talte kritisk om vores opfattelse af miljøproblemerne og behovet for afvejningerne af omkostninger forbundet med f.eks. CO₂-reduktion. De ligger stadig som en referenceramme, der kaster en skygge over diskussionen om global opvarmning. Miljø er kommet på mediernes dagsorden, men var til gengæld ikke et centralt emne i valgkampen. Lidt ældre generationer var mere borgerlige end de yngste stemmeberettigede, hvilket måske kan forklares ved deres fokus på global opvarmning.¹⁴⁵ Nye vælgergenerationer kan være relativt mere optaget af ”nye” diskussioner end ældre vælgere. Hermed ikke sagt, at ældre vælgere ikke tager global opvarmning op til overvejelse, men de er måske mere optaget af diskussioner, de har beskæftiget sig med i tidligere folketingsvalg. Dette er blot et tænkt eksempel, men pointen er imidlertid, at det er vigtigt at være åben overfor, hvilke diskussioner, der optager vælgerne. Samtidig bør man overveje om nogle af disse diskussioner kan *være mere spændende* for de unge end andre.

¹⁴⁵ Fødselsårgange 1960-74 stemte væsentligt mere borgerligt ved folketingsvalget i 2005. Rathlev, 2007, p.114

3.3.4 Generationseffekter diskuteret i kontekster

Med baggrund i generationseffekter, har man søgt at sætte mærkater på de forskellige generationer.¹⁴⁶ Selvom det virker lidt smart og generaliserede, kan illustrationer af denne form være ganske belærende. Generationseffekter lægger også i sig selv op til, at vi kan gruppere vælgere, idet de har ”oplevet noget” og sådan, at de får en form for identitet og historie.¹⁴⁷ Her et eksempel på sådan en beskrivelse af en generation.

”90’ernes unge er født 1975 -83 og var i 2001 mellem 18 og 26 år. Det er en generation opdraget til høj selvstændighed og med mange valgmuligheder, når det drejer sig om at tilrettelægge deres tilværelse – ikke mindst pga. bedre konjunkturer og bedre uddannelsesmuligheder. Opvokset efter Berlin-murens fald, under socialdemokratiske regeringer, men med en stadig mere bekymret samfundsdebat om velfærdsstatens fremtid. Noget søgende og famlende i sin adfærd, og med stor vægt på den individuelle trykthed...” Goul Andersen og Borre (red.), 2003, p.194-195, ll.23-3.¹⁴⁸ Beskrivelsen er baseret på nogle af de begivenheder, der har fundet sted i løbet af denne generations ungdomsår. Hvilke begivenheder, der har været definerende for deres politiske kultur kan der fortsat diskuteres. Det er heller ikke givet, at denne beskrivelse fortsat er gyldig, idet denne vil blive stillet i forhold til fremtidige kontekster. Dette gør disse beskrivelser relative, idet vi efterfølgende ser historisk tilbage, og bliver klar over, at nogle begivenheder tilsyneladende var mere afgørende for fremtiden. Spørgsmålet er så bare, hvordan man skulle definere den nye generation af vælgere, som fik stemmeret ved dette eller måske sidste folketingsvalg. Hvad er definerende for 00’ernes unge? Det må være klart, at disse kræver en ny beskrivelse, når man for eksempel betragter deres valgdeltagelse ved det sidste valg.¹⁴⁹

Fødselsårgangen 1984-89 var i 2007 mellem 18 og 23 år. De har oplevet terrorangrebet på World Trade Center, trusler om terror, en borgerlig regering, Irakkrigen, en højkonjunktur med historisk lav arbejdsløshed, diskussioner om global opvarmning, indvandrere og velfærdstaten. Kulturelt handler det eksempelvis om elektroniske netværk, som Facebook, der bruges til bekræftelse og selvfremsstilling (også politisk). Dette er udelukkende min skrivebordsbeskrivelse af, hvilke vigtige begivenheder de har oplevet. De vil måske selv lægge vægt på andre ting.

Det kan ikke afvises at 9/11 havde, har eller får en politisk sociologisk effekt. 9/11 havde, ifølge Tobiasen, imidlertid ingen effekt på folketingsvalget i 2001, og havde heller ikke nogen effekt på

¹⁴⁶ Andersen og Goul Andersen, 2003a, p.194

¹⁴⁷ Man kunne hævde, at sådanne beskrivelser går hen og bliver selvopfyldende profetier. De ting vi opfatter som historisk vigtige for vores generation bliver igennem tiden gentaget og efterhånden opfattet som historisk vigtige.

¹⁴⁸ Oprindelig kursivering er gjort fed.

¹⁴⁹ Se tabel 1, side 22

danskernes holdninger til fremmede og globalisering.¹⁵⁰ Dette peger således ikke på, at denne begivenhed har nogen relevans i beskrivelsen af unges holdninger og værdier anno 2007/2008. Ikke desto mindre indgår disse begivenheder i deres kontekst, hvilket ikke i sig selv gør dem relevante, men de må i mindste overvejes. Herudover er begivenheder i den nære fortid og nutid relevant, idet de giver pejlemærker på de unges holdninger, værdier og politiske tilhørsforhold, uden at tjene som forklaringer, som jeg kommer tilbage til specielt i analysen.

I samfundet og valgforskningen er der måske en tendens til gerne at ville se de store begivenheder og makroøkonomiske nøgletal, som forklaringer på de langsigtede tendenser i holdninger og vælgeradfærd. Mere end subtile sociologiske forandringer, der kan være følge af lokale eller institutionelle forhold.

3.4 Fænomener i unges videns- og erfaringshorisont

I det følgende veksler jeg mellem redegørelse for Ziehes fænomener i moderniteten og en hypotetisk anvendelse af beskrivelserne af unges forhold til politik.¹⁵¹ Selvom Ziehes fokus ikke er politisk mener jeg, at Ziehe skaber en bro af forståelse mellem modernitet og unge, der har generel karakter. Valgforskningen, omkring for eksempel generationseffekter, giver i sig selv ikke nogen forklaring på, *hvad* der gør ungdomsårene så vigtige, men Ziehe kan give indsigt i, hvordan moderniteten virker på det enkelte menneske.

Det er en vigtig pointe, at disse moderniseringstendenser ikke kun påvirker de unge, men de viser sig tydeligere hos unge, der er ikke tynget af traditioner i deres livsform.¹⁵² Som i andre moderniseringsteorier nævner Ziehe at det moderne liv kan handle om ”truthed”, men det er ikke begrænset til ”farlige” emner, hvor Giddens ville betegne dette som en bevidsthed om risici i det moderne liv.

Henrik Kaare Nielsen gør, med Ziehes begreber, opmærksom på, at modernisering har betydet en økonomisk og retlige frisættelse, som ødelægger fællesskabet og heri de fælles interesser. Social praksis, heriblandt politik, er blevet *kulturaliseret* og en del af det personlige identitetsarbejde.¹⁵³ Politik er blevet en del af ens livsstil i stedet for klassekamp. Der er en delvis enighed om fordelingspolitikken, men især er denne blevet institutionaliseret i form af parlamentarisme, kollektive aftalesystemer og velfærdsstat, hvilket gør os delvist frie af *kvantitative* eller materielle

¹⁵⁰ Tobiasen, 2003, p.361

¹⁵¹ Ziehe, 2004, p.127-

¹⁵² Ziehe, 2004, p.130

¹⁵³ Kaare Nielsen, 2001, p.8-9

diskussioner i det daglige.¹⁵⁴ I stedet tænker vi politik *kvalitativt*, eller som værdipolitik i form af miljø, køn, seksualitet, minoriteter og måske også i højere grad moral, etik og principper. Om friheden i politikken følger moderniteten er imidlertid omdiskuteret, hvilket jeg vender tilbage til.¹⁵⁵ Når vi søger identitet i det moderne liv, orienterer vi os, ifølge Kaare Nielsen, mod tre forskellige samfundsmæssiggørelser, *markedet, det civile samfund og de statslige institutioner*. Kaare Nielsen påpeger, at orientering mod staten indebærer en passiv klientrolle, hvilket jeg mener, er relevant for min forståelse af relationen mellem disse elever og skolen, som er det yderste led af staten, som eleverne oplever på nærmeste hold.¹⁵⁶ Skolen fungerer som en del af den ramme som samfundet udgør, hvori moderne individer i fællesskab danner en forståelse af demokrati og politisk kultur. I skolen *kan* der opstå eller udvikles en passiv klientrolle, hvilket synes, at være en relevant betragtning, især i lyset af vores universelle velfærdsstat, som kan påstås, at være særlig betydningsfuld for de, som vælger at tage en ungdomsuddannelse og måske efterfølgende en voksenuddannelse, hvorved relationen til det statslige opretholdes. Forståelsen af dannelse er bølget frem og tilbage mellem dannelse som borger i samfundet og dannelse som et selvstændigt og selvudviklende individ. Dannelse kunne også indebære, at man lærer at begå sig i velfærdsstatens klient eller brugerdemokrati, hvor det vil være vigtigt at kunne formulere sig overfor myndigheder og andre brugere.

3.4.1 Større indsigt i samfundet

Samfundets *nye vidensmuligheder* betyder, at verden ikke blot er tilgængelig i hverdagen, den er måske endda uomgængelig og påtrængende, hvor vi er omgivet af tematiseringer af for eksempel journalistisk karakter, der hurtigt kan ændre et helt samfunds hverdagsviden.¹⁵⁷ Valgkampe er mættet med disse tematiseringer, som de unge i vid udstrækning tager stilling til. Samtidig med denne *almengørelse* af viden, finder en modsatrettet tendens også sted, idet vores perspektiv på verden både er alment. Men også *særligt*, idet vi anlægger vores egen helt personlige syn på verden, idet vi i vrirten af viden, fortolker den på vores helt egen facon - eller hvad vi i hvert fald oplever som vores helt egen facon.¹⁵⁸ Således vil unge betragte politikken ud fra både almene

¹⁵⁴ Kaare Nielsen, 2001, p.10

¹⁵⁵ Se 3.5 Den falske forestilling om frisættelse, side 45

¹⁵⁶ Kaare Nielsen, 2007, p.30

¹⁵⁷ Ziehe, 2004, p.130-131

¹⁵⁸ Ziehe, 2004, p.131

tematiseringer, der er bredt tilgængelige, men også gøre den til deres eget personlige perspektiv gennem de særlige forståelser de bærer af verden.

3.4.2 Understrukturerede unge

Unge har, ifølge Ziehe, større indsigt i de voksnes verden end før, og grænserne mellem at være voksen og barn udviskes til stadighed, og forskelle mellem ”normalkultur” og ungdomsfænomener smitter af på hinanden.¹⁵⁹ Unge bliver tidligere voksne, men selvom de i vidt omfang kan leve som voksne, er de stadig hvad Ziehe kalder *understrukturerede*.¹⁶⁰ De forbliver i en eller anden form barnlige i deres omgang med verden, hvor deres adfærd forbliver ”ubestemt” eller ikke-fastlagt, hvilket Ziehe mener handler om, at man vil opretholde en åbenhed overfor at tolke sit liv eller personlighed på andre måder.¹⁶¹ Det kan være svært at forholde sig voksent til, at man skal til at stemme, især når man tager i betragtning, at det ikke er noget *skal* forbundet med at forholde sig politisk, qua kravet om den personlige refleksion. Der er ikke nogen, der vil eller skal fortælle de unge, hvad de skal gøre eller tænke.

3.4.3 Mange verdner

Den unge er imidlertid ikke kun blevet inddraget i den voksne verden, men lever i en mængde af verdner, som ikke lader sig hierarkisere.¹⁶² Disse konkurrerer med hinanden, og indlader man sig på én, får man hurtigt en følelse af, at man går glip af noget andet. Man kunne interessere sig for politik, og man har en fornemmelse fra sine omgivelser, at det er vigtigt, men der er også mange andre ting man kan blive involveret i. Ziehe giver således en teoretisk beskrivelse af moderniteten, som noget, der ændrer unges behandling af viden, som bliver almen, men også særlig. Det betyder, at politik, ligesom alt andet i livet, *skal* være personligt og originalt for den unge, hvilket gør valget sværere.¹⁶³ Politikken er ikke længere en *særlig* sfære af livet, som man er forpligtet overfor, da politikken ikke må gribe ind i privatlivet.¹⁶⁴ Politikken er blot én af mange verdner, det moderne menneske skal forholde sig til. De unge vil opretholde en åbenhed overfor nye indtryk, hvilket paradoksalt nok forhindrer disse indtryk. Simonsen påpeger også, inspireret af Ziehe, at demokrati

¹⁵⁹ Ziehe, 2004, p.138

¹⁶⁰ Ziehe, 2004, p.132

¹⁶¹ Ziehe, 2004, p.133

¹⁶² Ziehe, 2004, p.134

¹⁶³ Ziehe, 2004, p.138

¹⁶⁴ Ziehe, 2004, p.155

er blevet et personligt ansvar for de unge.¹⁶⁵ Den politik man knytter sig til skal være relevant for ens identitet. Deltagelsen skal ”give” noget igen, der gør at man udvikler sit selv.¹⁶⁶

3.5 Den falske forestilling om frisættelse

Moderniteten burde have gjort os lykkelige, hvor vi frie fra religiøse og andre (-s) forestillinger, om hvordan vi skal leve vores liv, kan vælge uddannelse, arbejde, samlever, religion, politik og en *endeløs* række af andre muligheder indenfor alle livets aspekter.¹⁶⁷ Samtidig stiller denne ”nye” forestilling det *krav*, at vi tager stilling til alle disse ting i sammenhæng med en anden forestilling - at det muligt, at *komme ind til den man virkelig er*.¹⁶⁸ Det er en paradoksal sammenhæng, at vi stiller det krav overfor os selv, at vi skal *vælge* hvem vi er, ud fra hvad vi opfatter som vores *sande* selv.

Men et tredje forhold gør sig gældende, som allerede afsløret i overskriften. Den sociale arv består, selvom vi er blevet belært om dens nederlag. Simonsen påpeger, at moderniteten ikke har skabt frisættelse, men *en tro* på frisættelse, og vi har stadig brug for *kulturel* eller *social kapital*.

Hvis denne fremstilling af moderniteten er brugbar kan den bruges som en væsentlig kritik af værdier og værdipolitik som forklaring på vores politiske orienteringsmønster. Vi opbygger vores politiske forståelse, verden og identitet omkring værdipolitik, men politikken er i realiteten stadig er bestemt af vores sociale og kulturelle tilhørsforhold, hvilket betyder, at vi lever med en falsk forestilling om vores politiske verden. Det er imidlertid tvivlsomt om sådan en streng fortolkning af værdipolitikken kan opretholdes, idet værdipolitikken ikke skal forstås som uafhængigt af sociale forskelle i samfundet. Faktisk er de sociale forskelle en stor del af forklaringen af værdipolitiske skillelinjer.

3.6 Friheden og ungdommen

Frisættelsen eller friheden er i det moderne samfund blevet så udbredt at den er normalitet.

De unge bliver konstant konfronteret med denne frihed, idet de unge står overfor flere og mere omkostningsfulde valg, der også vedrører den personlige udvikling, end efterlønnen, der skal vælge mellem *bridge* og *golf*.¹⁶⁹ Det ligger i vores samfunds norm om *ungdommelighed*, at træffe

¹⁶⁵ Simonsen, 2000a, p.9

¹⁶⁶ Simonsen, 2000a, p.12

¹⁶⁷ Simonsen, 2002b, p.4

¹⁶⁸ Simonsen, 2002b, p.5

¹⁶⁹ Andersen, 2003b, p.36

valg. Det er blevet en slem floskel, med psykiske konsekvenser, at sige, ”at de unge har så mange muligheder”. Andersen ser, at dette medfører den tendens hos nogle unge at de vælger aktiviteter eller inaktiviteter, der isolerer dem fra valgmulighederne og giver dem *individuel tryghed*.¹⁷⁰ Ungdomsoprøret er blevet normen, som man nu går i oprør mod.

4.0 Analyse

Analysen opbygges som svar på de tre hypoteser, inddragende andre temaer, der er opstået i interviewene.¹⁷¹ Samtidig vil der løbende være beskrivelser af interviewpersonerne for at give et mere fuldstændigt billede af dem.

4.1 Socialisering i skolen

Dette studie er som sagt ikke et kausalt studie af uddannelseseffekter, men *socialiseringen* af unge i uddannelsessystemet er tilsyneladende afhængigt af, hvilket felt af uddannelse det drejer sig om.¹⁷² Hvilket leder os til den første hypotese om *socialisering i skolen*. Gymnasiet og HF er studieforberedende, som gymnasireformen for eksempel lægger vægt på, men udover det, er der forskellige forståelser af, hvad ungdomsuddannelserne indebærer, og har som mål. Men blandt dem findes, forståelser af studentereksamen som dannelse og udvikling af kritisk demokratisk forståelse, hvilket er også er del af det officielt bekendtgjorde.¹⁷³ Hver lærer kan have sin egen fortolkning, forståelse og efterlevelse af bekendtgørelsens hensigt. Herudover er der skolens egne, mere eller mindre eksplicite, ideer om, hvad der bør udvikles hos eleverne. Samtidig er der en kultur og et værdigrundlag blandt eleverne, hvilket jeg først tager fat på. Dette fører til en diskussion om uddannelsesinstitutioners effekter i forhold til socialisering af politiske værdier inspireret af Stubagers studie. I forlængelse er der elevernes forståelse af social og geografisk fællesskab i modsætning til andre grupper. Ydermere er der en socialisering i forhold til systemet, idet skolen er elevernes berøringsflade med den institutionelle del af samfundet.

¹⁷⁰ Andersen, 2003b, p.38

¹⁷¹ Se 2.1.1 De tre hypoteser side 12

¹⁷² Stubager, 2006, p.74

¹⁷³ Se 2.4.2 Skole og sociale baggrund, side 23

4.1.1 Skolen og åbenheden.

Blandt de unge er en fælles forståelse af Katedralskolen, som er et sted, der er åbent for mange forskellige ”typer” i modsætning til andre skoler. ”...i det hele taget i klasse og på skolen, folk er så forskellige, men det er ikke noget man lægger mærke til, det er bare, det er fint.” Helene 32.40-32.47.¹⁷⁴ ”...(skolen er) et meget frit sted hvor der er plads til mange forskellige mennesker. Det kan jeg godt li’.” Maja 9.23-9.27. Man kan være kritisk overfor det reelle i sådan en åbenhed, men der er ingen tvivl om, at det er sådan skolen forstås af disse elever. Mødet med andre ”slags” elever har nedbrudt fordomme på Katedralskolen. ”Jeg fik nemmere ved at acceptere at folk bare var forskellige og lære at se det positive i folk.” Anne 2.17-2.23. Men det handler i høj grad om folks udseende og udstråling. ”...her bliver man sku’ accepteret selvom man kommer med strithår og store øreringe eller hvad man nu gør.” Susanne 32.14-32.20. Susanne havde fået det her indtryk af et andet gymnasium, Aalborghus: ”...der var folk bare så trøls ude, altså det drejede kun om sig selv og der var ikke noget vildt socialt...” Susanne 31.46-31.56. Susanne havde sådan en vurdering af det sociale klima, da hun skulle finde en skole at gå på. Efterfølgende snakker de om at sådan en oplevelse af en skole kan være lidt tilfældig. De diskuterer sig frem til, at de måske ikke helt tror på historien om Katedralskolen, som *anderledes* i forhold til andre skoler i Aalborg. Eleverne bliver måske tolerant over flere slags mennesker, idet man bare møder dem eller ser dem. Dem man møder forstår man bedre eller tåler i det mindste at se på dem. ”Bare de ikke slås-ser for ungdomshuset.” Susanne 33.07-33.09. Det blev efterfulgt af grin fra de andre. Der havde vi allerede talt en del om ungdomshuset. ”Hvis de gider holde deres kæft så er mange af dem faktisk meget søde.” Anne 33.10-33.13. Anne sagde det også i spøg, men de andre blev lidt stille og grinede lidt af hendes bevidst provokerende bemærkning. Der sker en socialisering i form af et fordomsnedbrud på skolen, og det relaterer til mødet med andre udtryksformer, kulturer og sociale grupper. Katedralskolen har ikke en idé eller abstrakt hensigt, der er eksplicit overfor offentligheden.¹⁷⁵ Men skolen og eleverne er del af en specifik geografisk og institutionel historisk kontekst, hvor omgivelserne stiller forventninger og bærer forståelser af skolens opgaver. Alle disse ser jeg udtrykt i elevernes fortællinger om Aalborg katedralskole. Både om lærerne, eleverne og historien om skolens forhold til for eksempel andre ungdomsuddannelserne i Aalborg og opland. Der er en kulturel diversitet på skolen, hvilket skaber en åbenhed overfor andre. Skolen får på denne måde en institutionel identitet.

¹⁷⁴ Alle deltagerne er anonyme ved hjælp af pseudonymer. Citater fra interviewet er i kursiv efterfulgt af pseudonymer eller mine initialer og tidspunkt i optagelserne (fire optagelser af de tre grupper).

¹⁷⁵ Se 2.4.2 Skole og sociale baggrund, side 23

4.1.2 Den geografiske og sociale kontekst

Der er et uklart skel mellem *åbenheden* beskrevet ovenfor og elevernes forståelse overfor normbrydere – Autonome, uromagere, københavnere, indvandrere og unge som ikke passer ind. Hvor stor er tolerancen over andre og hvorfor denne forskel?

Eleverne, skolen og den lokale omverden er i modsætning til det, der sker andre steder i landet og verden - og det andre folk foretager sig. Det handler ikke kun om, at gymnasium og HF er anderledes fra andre ”typer” uddannelser, men også om, at skolen ligger et specifikt sted i landet. Som en del af social og geografisk kontekst tager man afstand fra ting, der foregår andre steder. Et eksempel på et sted, der går igen er København. ”...forældre ringede og brokkede sig over at deres børn de var blevet slået fordi at de...havde kastet brosten mod politiet og sådan noget. Typisk København.” Anne 22.53-23.02. Eleverne i gruppen står på sidelinjen og vurderer begivenheder og grupper i andre sammenhænge, som de har indtryk af fra medierne. Brugere af Ungdomshuset er en reference, som interviewpersonerne i fællesskab distancerer sig fra. Hvor man var mere uenige om, hvad man skulle sige om Muhammed-tegningerne, er der en større enighed om Ungdomshuset. Dog var Gitte, Susanne og Helene fokuseret på sociale aspekter omkring de unge brugere af Ungdomshuset efter, at Anne mere var optaget af at beskrive deres urimelige adfærd. ”Det er måske den eneste kærlighed de har haft, måske har de haft en dårlig fortid eller en dårlig barndom eller et eller andet sådan” Helene 21.40. Der er en fælles beskrivelse af de unge på Nørrebro, som nogle forkælede og dårligt opdragede børn med for meget fritid eller sociale problemer. Ungdomshuset blev ikke i nær så høj grad politiseret, som Muhammed-tegningerne, men var i medierne mere præget af demonstrationerne. Der var nok ikke meget at være uenige om, idet stemningen vendte sig imod demonstranterne efterhånden som det eskalerede. Christian antyder også, at han gerne så at politiet var gået lidt hårdere til dem, idet demonstranternes adfærd, efter hans mening, mere hørte til i mellemøsten. Peter reflekterer lidt over ungdomshuset som et slags ungdomsoprør, hvilket han afviser, selvom han er klar over, at det nok er svært at kalde noget et ungdomsoprør i sin samtid. ”Jeg ser det som om de prøver at lave det, de prøver, men jeg ser en dyb foragt blandt mange unge overfor det her ungdomsoprør og jeg levede ikke i tresserne dengang så jeg ved ikke hvordan det har været dengang...” Peter 9.36. Der er ikke nogen identifikation med ”oprørerne” blandt disse unge, der ser det som noget københavneri. De kender folk på skolen, der er taget til demonstrationerne, men det er dem, der også har andre problemer.

Omkring interviewtidspunktet var der, hvad man kunne kalde den anden Muhammed-krise efter genoptrykning af tegningerne den 13. februar 2008, som dog ikke udviklede sig i form af demonstrationer, boykot og officielle protester fra regeringer i de muslimske lande, som i den første krise. Dette var imidlertid ikke til at vide på det tidspunkt, sidst i februar, hvor det så ud til at forløbet kunne gentage sig.¹⁷⁶ Det er ikke helt klart hvordan Muhammed-tegningerne passer ind i det værdipolitiske. På den ene side vil man gerne vise at tolerance, i denne debat hyppigere omtalt som *respekt* for muslimmernes modvilje overfor tegningerne af profeten. Tveægget bliver diskussionen imidlertid, idet man kunne kræve tolerance overfor vores praksis af ytringsfrihed, som specielt i den politiske satire indebærer latterliggørelse af både regeringer, politiske ideer og institutioner, her også indbefattet de religiøse institutioner. Eleverne giver da også udtryk for en god forståelse af disse konflikter, som de ikke forstår ensidigt, men også tager stilling til flere sider af sagen, hvilket dog ikke er overraskende, idet diskussionen har foregået bredt i samfundet siden efteråret 2005.

”...Det er godt de har gjort det en gang til og jeg synes at de skal lære at når man bor i Danmark så har man altså... Så har man ytringsfrihed og nogen gange kan det godt være på bekostning af nogle andre, men det er det jo også i så mange andre sammenhænge. Det er ikke altid rart, men altså det er en del af at leve i et demokrati at man siger hvad man mener...” Maja 6.07. Der er altså først fremmest retfærdige og uretfærdige handlinger. Samtidig skal *de* lære, at tingene foregår på en særlig måde her. Der er et hierarki i hvert fald så længe der er noget *de* skal lære. Der er dog ikke umiddelbart noget fremmedfjendtligt, men blot forskelle på *os* og *dem*. Vores samfund står i modsætning til *deres* samfund.

Helene viser noget andet. *”Jeg synes bare det er at smide salt i såret. Altså, så lad det dog ligge. Hvorfor skal vi have sådan en krise igen altså det, jeg synes heller ikke der er nogen grund til at provokere dem på den måde.”* Helene, 13.40. Man er nok enige om, at konflikter ikke er af det gode, men Maja og Anne vælger at betone det ganske anderledes end Helene og Susanne, hvor de sidstnævnte ikke er interesseret i en konflikt for den principielle diskussion om ytringsfrihed. Det er omtrent den samme reaktion som på et værtshusslagsmål, der er meningsløst og omkostningsfuldt at fortsætte. Selvom Muhammed-tegningerne handler om, hvad man har ret til at gøre, er det nødvendigt med det forbehold, at begivenheden også er blevet stærkt politiseret, idet højrefløjen holder stærkt på retten *i denne sag*, mens venstrefløjen gør det modsatte, blot for at markere

¹⁷⁶ Siden den ”første” krise om Muhammed-tegningerne har der med skiftende intensitet været diskussioner herhjemme om hvad muslimer rundt om i verden tænker og siger om Danmark og andre vesteuropæiske lande.

forskelle, hvilket også smitter af på eleverne alt efter hvilket parti de føler sig knyttet til.¹⁷⁷ Det betyder, at det de unge siger ikke kun er udtryk for deres værdier, men at deres udsagn også indgår i en politisk kontekst. Peter og Christian vil gerne vise, at de forstår muslimmernes reaktion på offentliggørelsen af tegningerne. De markerer sig som i modsætning til dem, der ensidigt står på ytringsfriheden i forbindelse med trykning af tegningerne, som implicit, mangler forståelse eller indsigt for, at der vil være stærke reaktioner. Det var uigennemtænkt at trykke tegningerne, især anden gang i forbindelse med arrestationen af de personer, som planlagde at myrde Kurt Westergaard. ”Jeg tror godt det kan få nogle fatale konsekvenser hvis vi bliver ved med at provokere dem (muslimmerne) på den måde vi gør...” Christian 6.01. Christian viser her en slags politisk realisme, og han antyder flere gange, at han mener vi ikke har set de værste reaktioner endnu. Eleverne står på sidelinjen og kommenterer på, hvad de forskellige parter har gjort, og hvad de skulle have gjort.

Når Anne svarer på et åbent spørgsmål om, hvad hun har bekymret sig om eller tænkt på, finder jeg den samme tendens som hos Maja. ”Jeg har bekymret mig meget om indvandrerpolitikken. Oss fordi så kan man jo godt gå et par år tilbage, med at der har været mange sager sådan omkring det. Med, øh, bander og med vold og med våben og så noget. Altså at det primært er dem som går med knive og sådan...”¹⁷⁸ Anne 10.46. Igen er der en sammenkædning af mange forskellige begivenheder, men som alle kredser omkring en konflikt mellem grupper, her ”indvandrere” og ”danskere”. Det er tilsyneladende oplagte problemer at snakke om og sammenkæde, når jeg spørger om, hvad man har bekymret sig om, i modsætning til økonomi, velfærd eller miljø. Hun ser også selv disse sager som sammenhængende, men forsøger ikke at knytte nogen værdier til dem.

Det handler ikke så meget om, at man er indvandrer eller dansker, men mere om man holder sig til det, der er tilladt og acceptabelt. Regelbrydere er i ekstreme udegrupper, som kan behandles af systemet stort set som man har lyst til. Samfundet, hvilket de facto betyder dets institutioner, skal gribe ind overfor de, der er ”uretfærdige”, som findes i mange forskellige afskygninger og niveauer. For eksempel direkte kriminelle eller blot normbrydere eller grupper der stiller urimelige krav til samfundet.

Der er en hierarkisk forståelse af verden, men et meget fladt og skarpt inddelt hierarki, hvor verden er delt op i dem, der følger reglerne, og dem, som bryder dem - eller dem som har ”ret” og dem som har ”uret”. Det er ikke sådan at det er nogle bestemte elever der *har* denne opfattelse af verden, men at den er måde at *tale om* verden, der kan ændre sig fra emne til emne. Det ser dog ud til at det i

¹⁷⁷ Her og andre steder i opgaven vil politisering sige ”har fået partipolitisk interesse”.

¹⁷⁸ Understregning viser betoning.

højere grad knytter sig til borgerlige eller højreorienterede holdninger. Samtidig bliver denne idealistiske, hierarkisk inddelte verden udfordret af diskurser om bagvedliggende sociale problemer, forståelse for forskellighed og følelser samt politisk realisme.

At Ungdomshuset og Muhammed-tegningerne er oplagte diskussionsemner viser værdipolitikens vigtighed i de unges politiske bevidsthed – i hvert fald på interviewtidspunktet. Kriminalitet og etniske/ kulturelle konflikter er på den danske dagsorden i denne tid – og disse år. Dette kan muligvis forklare de unges fokus, men sætter også parentes om det, fordi det ikke er givet, at disse diskussioner vil kræve vores opmærksomhed. Morgendagens fokus kunne igen blive arbejdsløshed eller skattetryk.

Ungdomshuset og Muhammed-tegningerne er selvfølgelig ekstreme emner, men de illustrerer, at der ikke er nogen *særlig* åbenhed overfor mennesker i disse grupper, men en forståelse for deres situation, der til gengæld ikke retfærdiggør deres handlinger. Det er ikke overraskende, at de samlet tager afstand fra dem som deltog i de voldsomme demonstrationer, men samtidig er de ikke *enige* om nogen særlig åbenhed overfor andre. Politiske forskelle består i, hvilket fokus man lægger, enten et *socialt* blandt de venstreorienterede eller et *retsligt* blandt de højreorienterede. Man kan spekulere i om den sociale åbenhed eller opmærksomhed kan være svær at finde på andre uddannelsesinstitutioner end et gymnasium, hvilket dog ikke fortæller os direkte om nogen socialisering, men blot viser os de politiske forskelle på dette gymnasium set i forhold til dens geografiske og sociale kontekst.

4.1.3 Systemet – hjælpen eller konsekvensen

En anden type af socialisering i forbindelse med skolen handler om elevernes forhold til skolen som system og autoritet. Hvor 4.1.1 så på forståelsen af skolens sociale liv blandt eleverne og 4.1.2 elevernes forståelse af omverden, ser dette afsnit på, hvordan eleverne forholder sig til skolen som institutionelt eller materielt indgribende i deres oplevelse af samfundet, hvilket jeg også ser som en socialisering, der sker på skolen.

Denne socialisering betyder noget for elevernes forhold til autoriteterne i samfundet. Gymnasiet er ikke elevernes første møde med systemerne i vores samfund, men de går her i en vigtig periode af deres liv, hvor de måske finder ud af deres plads i samfundet og i hvert fald begynder at fundere over samfundets rolle i forhold til det enkelte menneske. Det er interessant, at Højmark finder en forståelse af autoriteter, som nogen eller noget der ”er til at snakke med”.¹⁷⁹ Autoriteter opfattes

¹⁷⁹ Højmark, 2001a, p.206

som ligeværdige og åbne for samtale, idet autoriteterne ses ”menneskelige” og ikke forskellige fra dem selv. Dette er ikke ulig det jeg ser hos de unge jeg har interviewet. Højmark ser det som udtryk for en udpræget rettighedsforståelse, og at autoriteterne opfattes som åbne for gode argumenter.¹⁸⁰ De unge jeg har snakket med giver derimod udtryk for at menneskeligheden hos autoriteterne i nogle tilfælde har taget overhånd. Diskussionen flyder fra uregerlige københavnerunges opgør med politiet over i deres egen oplevelse af, hvordan skolen håndterer dem selv og deres klassekammeraters lade adfærd i forbindelse med undervisningen eller sociale problemer, hvor der som sagt er et skel mellem et socialt og et retsligt fokus. Det er en vigtig pointe, at det er et *fokus* og ikke en position, idet man kan se situationen skiftevis fra begge sider. Som Helene viser, idet hun siger, at ”...man kan have 70% fravær, men man bliver ikke smidt ud alligevel ...Så hvis der også var nogen der gjorde noget her på skolen for de mennesker så tror jeg også det ville hjælpe, altså med at de gik ind og ligesom gjorde noget” 25.31-25.42 Helene. Helene har et blik for at det er svært at vide, om der skal ”gøres” noget eller det er ”hjælp” der mangler. Hvor det sociale fokus i denne forbindelse er skolens evne til *indlevelse* i de unges problemer, og det retslige fokus handler her om *konsekvens* overfor eleverne. Hermed viser de deres forhold til autoriteter, som stat, system, skole og i sidste ende lærerne. ”Og det igen det der fra skolens side, hvorfor de ikke ligesom slår hårdere ned og sige ”Altså ved du hvad der er nogen grænser”. Så smid folk ud hvis de ikke kan finde ud af det. Altså.” Helene 27.46. Skolesystemet er, ifølge eleverne, inkonsekvent til at sanktionere dem, som ikke overholder reglerne. Her er en overgang fra politik og værdier over i skolen og dens sociologi, hvilket betyder, at værdi og hverdagsliv forbindes. Synet på systemet mener jeg bunder i et *oplevet* behov for styring, regler og i sidste instans sanktion. Disse er væsensforskellige, idet de både kan handle om en lyst at blive ”styret” af læreren i hverdagen, men også om de historier, de kender fra medier om forskellige normbrydere. Behovet er imidlertid ikke særligt rationelt, idet de nok selv stejler når de bliver stillet overfor disse begrænsninger. Behovet er knyttet til en angst for valg, frihed og muligheder i moderniteten, selvom de er dele af hverdagslivets identitetsdannelse.¹⁸¹ De oplever sig selv og hinanden som lade og respektløse overfor hinanden i undervisning, hvilket gør, at de ønsker fastere rammer og disciplin.¹⁸² For de mener ikke selv de kan styre deres fravær og opgaveskrivning. Det ville være skønt hvis der lige kom ”nogen” og tog ansvaret fra dem. Der er noget potentielt modstridende i deres forståelse af verden. På den ene side er eleverne meget optaget af ret og orden i forbindelse med konkrete

¹⁸⁰ Højmark, 2001a, p.207

¹⁸¹ Se 3.4 Fænomer i unges videns- og erfaringshorisont, side 42

¹⁸² Her ses det understrukturerede, se 3.4.2 Understrukturerede unge, side 44

begivenheder. For eksempel Ungdomshuskonflikten, men de er også glade for mangfoldigheden, der følger sådan et sted og på deres skole og er blevet positivt overraskede i deres møde med så mange forskellige slags mennesker på skolen. Selvom man også ønsker at der slås hårdt ned på dem der ikke passer deres skolegang. Dette er lidt modstridende fremstillinger af deres værdier, men ikke ligefrem et paradoks, idet de to forståelser godt kan ”leve sammen” praktisk. Eleverne har en erfaring i form af en kritisk sans overfor systemet og autoriteterne, men de ser alligevel disse som en nødvendighed.¹⁸³

4.1.4 Opsamling på socialisering i skolen

Der er en åbenhed overfor hinanden og andre unge på skolen, men den er i kontrast til tilbageholdenhed overfor andre ”fjernere” grupper, hvilket afviser en *særlig* åbenhed. Skolen er samtidig med til at uddanne dem til at forstå deres relation til samfundet som system. Der er samtidig noget på spil blandt eleverne, inden de vælger skolen. Den har fået et rygte, er blevet ”accepteret” af eleverne og i deres omgangskreds af familie og bekendte inden de vælger den.

4.2 Social baggrund

Den anden hypotese handler om, hvilken rolle elevernes sociale baggrund har i deres politiske kultur og værdier. Antagelsen er, at familien er i centrum for socialiseringen og ikke skolen. I interviewet var de unges familier et naturligt referencepunkt for nogle af eleverne også når det gjaldt politik. Eleverne overvejer og tror på, at familien har betydning i forhold til deres *interesse* og *engagement* i politik og i mindre grad, at familien har betydning for deres *holdninger*.¹⁸⁴

Hvis der, i elevernes beskrivelse, er en stærk sammenhæng mellem familie og politik, i modsætning til for eksempel kammerater, ser jeg det som udtryk for, at den sociale baggrund er betydningsfuld i deres politiske verden.

De tre følgende afsnit bringer en kunstig orden i et kaos af forståelse. Når de forskellige elever nævnes i disse afsnit er det derfor ikke nødvendigvis *kun* der de hører til, men, at de i interviewene viste et bestemt perspektiv på den sociale baggrunds betydning. Med hensyn til *deltagelse* havde jeg

¹⁸³ Se 3.4 Fænomener i unges videns- og erfaringshorisont, side 42

¹⁸⁴ Det er bevidst at jeg ikke bruger ”værdier” her, idet det er min oplevelse at de ikke bruger dette begreb og ikke har dette plan i deres politiske forståelse.

allerede nogle overordnede ideer fra pilotundersøgelsen.¹⁸⁵ Herfra vidste jeg, at klassen ikke bestod af partipolitiske aktive eller på anden måde aktivistiske unge.

4.2.1 Familien som diskussionsforum

Jeg spurgte Anne: ”*Vidste du bare at du skulle stemme på DF?*” AD 1.37. Blev nok tolket som ”overvejede du slet ikke hvad du skulle stemme?”, som en antagelse jeg gik rundt med. Jeg ville bare høre lidt mere om, hvordan og hvorfor. ”*Øh... Nej... He, he. Det tror jeg ikke... Nej jeg overvejede det da.*” Anne 1.42. Hvor hun sagde det sidste mere bestemt. Hun havde en stærk reaktion på mit spørgsmål.¹⁸⁶ Dette synes jeg viser, at Anne har et mere personligt forhold til politik, end for eksempel Christian og Susanne, som jeg kommer tilbage til.¹⁸⁷ For Anne er holdningerne vigtigere end politikerne og valget. Diskussioner er interessante og foregår dagligt i familien om alt, hvad der rører sig i medierne. Det er vigtigt at have argumenter for det man mener og gør. Samtidig fornemmer jeg, at hun vil selvstændiggøre sig fra familien og kammeraterne ved at vise sine uafhængige stillingtagen og holdninger i forbindelse med folketingsvalget. Dette gør hun ved at fortælle om, hvilke emner Dansk Folkeparti har talt om, og det hun synes godt om. Politik er, for Anne, personligt og aldrig nemt og entydigt. Hun er også den, der har mest at sige og kan kommentere på alle de ting vi snakkede om i gruppen, og var den første der bragte både Muhammed-krisen og Ungdomshuset ind i diskussionen. Anne er meget interesseret i politik, men ikke umiddelbart rettet mod politisk deltagelse i en klassisk forstand, og hun bryder sig ikke om *politikere* i Dansk Folkeparti, hvilket jeg vender tilbage til.¹⁸⁸

Jeg har det indtryk, at de diskuterer meget politik i Majas familie. ”...*vi (kommer) jo lidt fra nogle forskellige partier sådan lige hjemme i familien så, det der bliver diskuteret meget på de forskellige holdninger og hvad der lige sker i nyhederne og det kan være fra finanspolitik til velfærd til socialpolitik altså det kan være det hele.*” Maja, 4.18-4.32. Hendes far er folkevalgt politiker i kommune og region. ”*Øhm. Men i har snakket Muhammed-krise hjemme hos jer?*” (til Maja) AD

¹⁸⁵ **Deltagelse og orientering** i valgkampen vha. spørgeskema. De fleste havde *diskuteret politik med familie og/ eller venner*, 23 ud 25 og 20 havde *set debatter eller andre programmer i tv* om folketingsvalget. Ingen i klasse havde været *politisk aktive for en kampagne* eller *kontaktet en politiker*. En enkelt havde deltaget i en *demonstration*. Andre former for deltagelse/orientering: 11 havde været til *valgmøde* (på skolen eller andet sted), 11 havde *læst om valgkampen i aviser* og 12 har *besøgt hjemmesider for partier eller kandidater*. En krydstabel viste at deltagelsen og orienteringen fordelte sig således, at de hver valgte deres egen form for deltagelse/orientering. Jeg kunne have spurgt til flere former for ”ny” deltagelse som underskriftsindsamlinger, boykot eller andre mere aktive former for brug af internettet, Facebook osv..

¹⁸⁶ En anden årsag kommer jeg tilbage til i **4.3.1 Afstanden til politikerne**, side 59

¹⁸⁷ Se Christian om **4.2.3 Politik uafhængigt af familien**, side 57

¹⁸⁸ Se **4.3.1 Afstanden til politikerne**, side 59

5.49. Jeg ville gerne høre noget om, hvad og hvordan de diskuterede i familierne. ”*Ja. Det har vi. Rigtig meget. Og det, hvad der er sket derover i København med alle de unge der gik amok...*” (mener formentlig ildspåsættelserne af skoler og andre steder) ”...og *Ungdomshuset, det hele det er blevet vendt, he, he.*” Maja 5.50. Maja remser hurtigt flere begivenheder op. De diskuterer mange ting i hendes familie, men det hun lige tænker på og forbinder her, er Muhammed-tegningerne, Ungdomshuset og ildspåsættelserne. Hun er klart mere vant til at tale om politik og det gjorde formentlig også, at jeg reagerede på en anden måde overfor hende, og vi havde en indforståethed i begyndelsen. Hvor de to andre i det interview var en smule hæmmede af Majas forklaringer på, hvad hun havde stemt og hvorfor, der nærmest lå klar som svar, før spørgsmålet var formuleret. Det virker som om Maja har politiske interesse og engagement hjemmefra.

De elever, der stemte borgerligt viser naturligt nok, at de er tilfredse med valget og den siddende regering. Regeringen har gennemført politik som man er enig i. Økonomien og samfundet er på rette vej. ”...*de har lagt en god linie og jeg synes de er ved at få Danmark op på et niveau (referer ikke til noget specifikt) hvor jeg synes at jeg kan være stolt af det.*” Maja 1.04-1.08. ”*De (konservative) har været med til at lægge en okay finanspolitik... Og jeg synes vores velfærd, det er også blevet rigtig, rigtig godt.*” Maja 1.17-1.27. Politikken er noget der skal styr på. Maja har en forståelse af politik som handler om, at få styr på de store linier heriblandt økonomien og velfærden. Politik er problemløsning, hvor der er en rigtig og forkert måde at løse problemer, i modsætning til ideologi eller samfundsidealer. Det handler ikke om specifikke problemer, hvilket nok kan forklares ud fra det er valget som helhed vi diskuterer, men hele regeringen eller hele politikken – som er taget til overvejelse i forbindelse med folketingsvalget, hvor man vil have et overblik over politikken. Maja kunne godt have talt om nogle enkelte emner, som for eksempel skat, som hun lige nævner som et ømt punkt for de konservative. I samtalen har vi dog sat rammen som folketingsvalget og regeringsmagten, selvom jeg prøver at få dem til at uddybe deres partivalg. Jeg har ikke belæg for at sige, at det også er sådan den borgerlige regerings retorik i offentligheden er, men jeg synes Majas udlægning minder om regeringens. Maja overtager tilsyneladende regeringens, eller de borgerlige partiers, retorik i en stærk identifikation med dem. Anne og Maja kommer fra familier hvor der bliver diskuteret politik i dagligdagen og politik er en del af den man er, uden at der er simpelt forhold mellem familien og eleven.

4.2.2 Støtte og ide fra familien

En anden form for politisk involvering i relation til familien ser jeg hos Susanne, som tilsyneladende i mangel på interesse og engagement vender sig mod familien for at orientere sig politisk. ”Jeg tror at min familie har haft en stor indflydelse på det – fordi at de snakker alle om SF og ”ih” og ”åh”. ”De kan det ene og andet også”. Jamen det kan de da nok - så fik de krydset.” Susanne 3.43-3.57. Susanne har her en slags dialog med selv og sin familie, hvor hun slutter af med et ironisende, demonstrativt ”pust” til slut. Hun distancerer sig fra sin egen proces i forbindelse med valget. Man kunne ledes til at tro, at det er sådan en demonstration af ”Der er ikke nogen dybere mening bag min stemme – og hva’ så?”, men jeg mener, der er det ekstra lag af ”Jeg kan godt se, at det er lidt skørt”. Der er en tydelig distance til valget og partierne. Stemmeafgivning er noget man lige gør, også er man færdig med det. Man *er* ikke SF’er, ”... *de*...” er nogen man stemmer på og på den måde er partiet og valget ikke en del af hvem man er - i hvert fald ikke eksplicit eller sprogligt. ”Fordi de havde stærke holdninger i familien eller?” AD 3.59-4.01. Man kunne forvente, at Susanne ville tage afstand fra min påstand, for at vise selvstændighed, men i stedet siger hun at ”Ja og det er også, det er såen det eneste parti jeg er bleven sat ind i, fordi de andre (partier) det er ikke noget familien snakker om.” Susanne 4.02-4.11. Efterfølgende prøver jeg at spørge til, hvilke politiske emner, de har diskuteret i familien, hvor hun siger, at de ikke rigtig har snakket om noget. Selvom man tilsyneladende ikke diskuterer politik er der enighed om, hvad man mener og stemmer i familien.

Det samme politiske forhold er der tilsyneladende i Mariannes familie. Marianne var 17 år på valgdagen, men hun var sikker på at hun ville have stemt på socialdemokraterne, ligesom resten af familien og ”Vi (familien) går ikke så meget op i det (politik)...sådan (socialdemokratisk) stemmer vi bare.” Marianne 2.58-3.01. Det er nærmest familien i fællesskab stemmer på det samme parti.

4.2.3 Politik uafhængigt af familien

”...jeg var sådan en let vælger at få tilkæmpet sig, hvis man var god til at tale for sin sag.” Christian 0.52-0.59. Christian kan ikke huske, hvorfor han helt præcist bestemte sig for at stemme på Jacob Axel Nielsen, men i modsætning til Anne, så har han ikke den samme personlige reaktion når jeg spørger ham, hvorfor han stemte som han gjorde.¹⁸⁹ For Christian er politik noget instrumentelt og repræsentativt. Når han først har stemt betyder det alligevel ikke noget, at han ikke kan huske hvorfor. Det betyder *ikke*, at han ikke har nogen holdninger eller følger med i debatten,

¹⁸⁹ Se 4.3.1 Afstanden til politikerne, side 59

men han har et lidt nonchalant forhold til politik. Christian diskuterer ikke politik med sine forældre og hans far har gjort et princip ud af ikke at fortælle, hvad han stemmer. Politik har aldrig været noget de har diskuteret i familien og Christians politiske diskussioner foregår i skolen.

Helene stemte ikke og forklarer det ved, at det var lidt besværligt lige i situationen, og fordi hun er skeptisk overfor, om politikerne gør det de siger. ”...*de (politikere) lover guld og grønne skove også trækker de det tilbage bagefter.*” Helene 8.48-8.51. Samtidig mener hun ikke at hun ved nok. ”...*jeg ku’ godt sætte et kryds et sted, men altså jeg synes hellere jeg skal lade vær når jeg alligevel ikke har forstand på det...*” Helene 9.19-9.24. I interviewet har hun ellers noget at sige om de forskellige emner vi snakker om, for eksempel Muhammed-tegningerne og Ungdomshuset. Det kunne tyde på, at Helene faktisk er vidende og interesseret i politik, forstået bredere, og det er engagement i *folketingsvalget*, der mangler og ikke interessen. Helene er i udpræget grad en politisk tilskuertype, som alligevel godt kan diskutere forskellige emner, men hun ser dem ikke som politiske.

Hverken Helene, Christian, Peter eller Gitte referer naturligt eller automatisk til deres familier i forbindelse med fokusgrupperne, i modsætning til de andre interviewpersoner. De er flyttet hjemmefra og ser deres forældres forhold til politik ”udefra”, uafhængigt og i modsætning til deres egen politiske kultur. ”...*mit indtryk er at de (hans forældre) lukker meget ned for den del som de ikke er enige i. Hvor de tager det ind, men de vender det hele tiden negativt...hvor jeg måske har valgt at sige, jamen okay jeg lytter til mine kammerater...*” Peter. 16.21-16.39. Peter ser sig som åben overfor politiske argumenter, i modsætning til sine forældre.

Gitte ved ikke præcist, hvad forældrene stemmer derhjemme. I forbindelse med folketingsvalget har hun mest talt om folketingsvalget med sine klassekammerater. ”*Det er mest i klassen man sådan lige hører andre folks meninger og lige spørger ind til ”hvorfors stemmer du lige det” ...*” Gitte 7.46-8.01. For Gitte handler politik om velfærd, men det er ikke noget konkret det drejer sig om, men velfærd er også noget, der ikke er enighed om blandt os alle. Det ville i hvert fald være en smule vildledende bare at sige, at *unge er interesserede i velfærd*. Det virker som om det er nødvendigt at bruge et andet ord til at beskrive det hun er interesseret i. Gitte siger at SF ”...*snakker om at ”vi ska’ ha’ det godt med hinanden”...*” Gitte 6.34. Velfærd er ikke forbundet med omfordeling eller social sikring. Velfærd handler ikke om stat, marked, eller egeninteresser. **Livskvalitet** er nok det rette ord her, og jeg tror hun mener det i meget bred forstand. Alle partierne talte om velfærd, men SF talte bedst om det, ifølge Gitte. Det handler om tillid og troværdighed til dette parti, som

varetager denne velfærd. Det her er politik, der ellers ville indeholdes i Borres **sociale reformer**.¹⁹⁰ Det handler om medmenneskelighed, ikke socialisme eller solidaritet, om at have blikket for, at der er *nogen* som ikke har det godt.

4.2.4 Opsamling på familiens betydning

Familien har forskellige roller for den unge i forbindelse med politik. Det er forskelligt om man diskuterer politik derhjemme. Diskussionerne er ikke ensbetydende med, at det er her holdninger og synspunkter dannes. Familien synes imidlertid at være *betydende for lysten til at diskutere og interessen for politik*. Samtidig er der en forskel på, om man ser sig som del af en families politiske forståelse, eller man er løsrevet fra dennes politiske holdninger og kultur, hvilket ikke entydigt handler om modenhed.

4.3 Korrektheden i skolen og interviewet

Denne tredje hypotese hævder i modsætning til den første, at skolen slet ikke skaber en åbenhed, men at eleverne blot lærer at *vise* åbenhed. Her vil jeg diskutere, hvilke forhold, der kan tale for en *sproglig korrekthed* i skolen og interviewsituationen.

4.3.1 Afstanden til politikerne

Der var nogle særlige reaktioner på nogle af interviewspørgsmålene. Nogle spørgsmål virkede for eksempel efterfølgende lidt dømmende. Et tilsyneladende harmløst, men lidt for smart spørgsmål fra en interviewer bliver til en lille kritik af interviewpersonen.¹⁹¹ Anne og Susanne viste at de identificerede sig ikke med politikere.¹⁹² Politikere er særlige eller anderledes fra andre mennesker og det er næsten som om de er omhyggelige med at tage afstand fra politikerne. ”*Jeg kan ikke så godt lide repræsentanterne derfra...*” (fra DF) Anne 1.22. Selvom Anne er enig i politikken og meget optaget af den, er politikerne nogle mærkelige nogen - en slags nørder man ikke vil kendes ved. Identitetsmæssigt er man adskilt fra den politiske verden, selvom man forstår og kan referere til, hvad der foregår i den. Politikerne er bare en slags kendte, dvs. nogen som ikke helt er som os andre, og som vurderes på deres udseende og personlighed, ligesom popstjerner og tv-værter. Det er som om der er en adskillelse af politik og familien eller hverdagen. Desuden rammer vi i

¹⁹⁰ Se 3.1 Værdipolitik eller New Politics, side 31

¹⁹¹ Se 4.2.1 Familien som diskussionsforum, side 54

¹⁹² Se 4.2.2 Støtte og ide fra familien, side 56

fokusgruppen et emne som vi også var inde på i pilotdiskussionen den 13. november, hvor det var klart, at klassen var stemt imod DF, som man latterliggjorde, idet partiets folketingsgruppe rummer nogle specielle typer, men også fordi partiet er en smule udskilt fra de andre i forhold til politisk korrekthed. Disse ting kan sidde i Annes bevidsthed. Hun kender tydeligt andres reaktioner på at hun stemmer på DF og hun forventer, at jeg tænker det samme om DF. Selvom man har anderledes holdninger og står ved dem, vil man stadig gerne signalere, at man ikke er mærkelig som politikerne, hvilket hun gør uden at kompromittere sin politiske identitet. I skolen er hun i en særlig situation, hvor hun må vise at hun passer ind, selvom at hun stemmer på DF. Der er her to vigtige pointer, for det første at der er noget ved DF, der ikke passer i hos de disse unge eller i klassen, og at der samtidig er en slags kamp fra Annes side, for at få det hele til at passe sammen. I en diskussion har man ikke bare holdninger og uenigheder, men der er også sociale forventninger og en lyst til at passe ind, på trods af, at man har kanter.

4.3.2 Den kunstige samtale

Interviewsituationen kan blive kunstig, idet den ikke er en del af de unges hverdag. Det er for eksempel vigtigt, *hvordan de opfatter mig - interviewerens*. Det er sandsynligt, at de ser mig som en slags gymnasielærer. Dette kan få elever til at tale, til en hvis grad, positivt om skolen, da de gerne vil give udtryk for at de har de *rigtige* holdninger i forhold til at gå i skole og til Katedralskolen. Mit sprog minder måske også om det de kender fra deres lærere. Jeg er også blevet klar over at mine reaktioner på deres svar minder om en lærer-elev relation. For eksempel i en situation, hvor spørgeren ønsker at vide mere end det svareren først giver. Denne reaktion har jeg typisk når jeg får de korte svar, som bunder i at eleven giver mig sit umiddelbare og (for eleven) selvfølgelige svar. Hvorefter læreren begynder at grave efter, hvordan eleven er nået frem til dette svar, i min interviewverden for at få en uddybning og forklaring, der kan give en mere facetteret forståelse. Denne reaktion genkendte for eksempel Maja med det samme, så jeg ikke engang behøvede, at afslutte mit spørgsmål. Eleverne er vant til at give korte svar, men bliver hurtigt bevidste om, at de bliver afkrævet et længere svar.

Det kan være ”farligt” at sige lige, hvad man har lyst til om for eksempel lærerne, idet de ved, at jeg taler med deres lærer, men samtidig er jeg en fremmed, som de ikke har noget forhold til og derfor ikke risikerer noget overfor og derfor kan føler sig fri til at sige, hvad man vil om skolen. Flere skjuler ikke deres holdninger til læreres evne til at *styre og disciplinere*, der er en af de roller de kræver af lærerne.

Et andet aspekt er på korrektheden ser jeg i at eleverne som ”værter” på skolen gerne vil vise gæsten at ens ”hjem” har noget godt at byde på. Den skole man går på er en del af den man er og har valgt at være. Elevernes beskrivelse af, hvor socialt åbent skolen er præget af, at det er her man har sin dagligdag og den opleves derfor som et rart og åbent sted i modsætning andre skoler man ikke kender.

Disse aspekter gør, at jeg har en bestemt relation til disse elever, idet vi ikke er mennesker, der tilfældigt har mødt hinanden på gaden, hvilket er med til at forme interviewet.¹⁹³ Det at forske i unges forhold indebærer i de allerfleste situationer at man forsker ”nedad”.¹⁹⁴ Forskeren er ældre, bedre uddannet, mere erfaren, mere tryk ved sig selv og et andet sted i sit personlige liv. I interviewsituationerne i dette speciale og med interviewenes fokus er relationen den, at jeg har en anden tilgang til politik, end de unge har, hvor det nok er interviewpersonerne, der vælger, hvad de vil sige, men føler at de er i en situation, hvor man skal tale på en bestemt måde. Denne måde kan først og fremmest beskrives som *saglig*, hvor eleverne vil tale om deres egen situation med vægt på at fremstå som realistisk, autentisk og seriøs. Peter har specielt denne form, hvor han vejer sine ord meget omhyggeligt, for at give mig det han ser som det *rigtige* billede af skolen. Man vil ikke blot vise, at man har tænkt rationelt over forskellige politiske emner og ens omgivelser, men også, i mindre grad, at man forholder sig kritisk til ens beskrivelse, som da pigerne diskuterede om skolen rent faktisk *var* som de gik og sagde.¹⁹⁵ Der er en bevidsthed om, at man beskriver sin verden på en bestemt måde og at man på en måde er med til at forske i ens egen verden.

Både i interviewsituationen og analysen har relationen betydning. Der er et magtforhold i selve interviewet, idet interviewpersonerne er dem, som udleverer sig selv og måske føler at de skal forsvare deres tanker og adfærd, i modsætning til interviewer, der forbliver anonym og ”uden mening”. Samtidig er forskeren den, der kommer ind i deres verden og undersøger den interesseret, hvilket kan opfattes som en kritik eller mistænkeliggørelse af interviewpersonernes livsførelse. Mod disse magtrelationer i interviewet kan man også tale for at forskeren fremstår, uanset, hvor velforberedt man er, som uvidende om interviewpersonernes situation, ellers er interviewet også meningsløst. På den måde *ved* interviewpersonerne noget som interviewer er interesseret i at få vide. Dette gør interviewer ydmyg og genopretter en balance i situationen efter, at interviewpersonen har åbnet sig.

¹⁹³ Halkier, 2002, p.36

¹⁹⁴ Staunæs og Søndergaard, 2005, p.60

¹⁹⁵ Se 4.1.1 Skolen og åbenheden, side 47

Rollerne, situationen og relationen viser det kunstige og konstruerede i interviewet, som sætter et spørgsmålstejn ved elevernes fortælling om skolen og dets sociale liv.

4.3.3 Rammen

Det korrekte kan også opfattes som en ramme som diskussioner foregår indenfor, som i snakken om Ungdomshuset.¹⁹⁶ Her måtte uenigheder holdes indenfor en ramme af, *at man i det mindste måtte tage de unges sociale situation i betragtning*, og vise en hvis forståelse for dem, der måske ikke ville være i andres diskussioner udenfor fokusinterviewet eller skolen. I forbindelse med Muhammed-krisen er rammen, at man i hvert fald må forholde sig til hvordan muslimerne reagerer, uden dog at vise nogen forståelse for deres reaktion. Man forpligter sig til at se verden med andre briller end dem der ligger lige for i ens egen verden. Dette er en ramme om diskussioner, som kan være specifik for et gymnasium. Selvom eleverne er uenige i deres diskussioner, arbejder de ud fra det fælles grundlag, at de må åbne overfor andre argumenter og perspektiver. Eleverne lærer således, groft sagt, ikke tolerance i skolen, men de anvender en sproglig åbenhed og diskussionsform. Dette handler ikke om at interviewpersonerne tænker i omgivelsernes forventninger til deres holdninger og de prøver at passe sig ind i det korrekte,¹⁹⁷ men at det er nødvendigt at tale på den måde for at deltage i diskussioner. Samtidig tror jeg at man ganske uden problemer, ubevidst, lærer diskussionsformen i gymnasiet.

4.3.4 Opsamling på korrektheden

Korrektheden på skolen og i interviewet opstår af forskellige årsager. For det første, som et ønske om at passe ind i det sociale miljø på skolen. Hernæst er det en værdifuld betragtning, at eleverne ønsker at give den rigtige fremstilling af dem selv og af skolen i interviewet. Dette er dog ikke af en overdrevet karakter, idet eleverne fortsat er kritiske overfor deres kammerater og skolen. Sidst, men ikke mindst, er det relevant, at se det korrekte som en ramme, hvor diskussioner kan foregå indenfor. Der er regler for hvordan man taler og diskuterer.

5.0 Konklusion

Skolen har betydning for værdipolitik på følgende måder, som jeg behandler i hypoteserne og analysens rækkefølge.

¹⁹⁶ Se 4.1.2 Den geografiske og sociale kontekst, side 48

¹⁹⁷ Som i det norske perspektiv på *korrektheden*, se 3.2.2 Forklaringer på uddannelseseffekt, side 35

Der sker en socialisering i form af *uformel påvirkning* i et væld af situationer, som kan være svært at afgrænse. I denne case ses den uformelle påvirkning tydeligst når de unge diskuterer politik med hinanden i forbindelse med folketingsvalget, i modsætning til at diskutere i deres familier. Herudover ses den uformelle påvirkning indirekte, idet at der er en fælles forståelse i form af en *institutionel identitet* på Katedralskolen.¹⁹⁸ Eleverne taler i fællesskab, men også uafhængigt af hinanden om skolen som det åbne og fordomsnedbrydende sted. Selve denne forståelse har betydning for elevers værdier, uanset politisk ståsted. De forbinder det alle med noget positivt og personligt. Jeg tror de politiske diskussioner er i dialektisk sammenhæng med den institutionelle identitet, hvor en stærk identitet former diskussioner, ved at skabe et rum for politiske udsagn. Samtidig skabes identiteten gennem den uformelle påvirkning. Samtidig er dog begrænsninger, idet *åbenheden* ikke ubetinget finder anvendelse når de betragter verden udenfor skolen. Dette handler om skolens sociale og geografiske kontekst, men måske også om at verden udenfor skolen i højere grad beskrives og vurderes af medierne, hvorved diskussionerne i skolen har mindre betydning. Det er dog værd at bemærke, at elever viser en *forståelse* for andres situation, som formentlig ikke altid findes andre steder.

Samtidig er skolen et *institutionelt system* og *autoritet* som eleverne forholder sig til.¹⁹⁹ De udtrykker først og fremmest en kritik af systemet, som ikke formår at ”håndtere” dem på den rigtige måde, hvor jeg ikke har haft mulighed for at se hvordan de faktisk reagerer overfor krav fra systemet, men de har dog givet udtryk for deres lave arbejdsmoral. Thomas Ziehe ville formentlig påpege det paradoksale i sådan en reaktion, idet de formentlig ikke personligt ønsker at blive stillet overfor kravene, qua ønsket om frihed og frit valg. Forholdet til skolen, som autoritet, er også med til at forme deres værdier i relation til forholdet mellem samfund og individ.

Blandt eleverne er der forskellige typer af relationer til familien i forbindelse med politik. Nogle familier diskuterer politik, andre søger nærmest støtte og ideer fra familien, mens en tredje gruppe beskriver sig som ”uafhængige” af familien. Det er formentlig sådan, at de som ikke interesser sig synderligt for politik, finder inspiration i familiens politiske holdninger. Dette hænger sammen med, at der er en udbredt tilfredshed med samfundet blandt disse unge. Som tidligere nævnt af Maja, hvor hun taler om, hvad regeringen har gjort det godt. Politik er noget, der lige skal styr på. Politik er et job eller en opgave. Når de unge taler om politik handler det om problemløsning, ikke vision, ideologi, forandring eller fremtid. Der er meget lidt ideologisk forestilling og sprogbrug. Dette tyder

¹⁹⁸ Se 4.1.1 Skolen og åbenheden, side 47

¹⁹⁹ Se 4.1.3 Systemet - hjælpen eller konsekvensen, side 52

det på, det Højmark kalder *lav refleksion over politik*.²⁰⁰ Der er ikke stor interesse for at handle i forhold til et politisk problem eller emne. De unge interesserer sig lidt for det hele. Beslutninger, som for eksempel, hvad man skal stemme ved et folketingsvalg, bliver en diffus affære, som hviler på vurdering af symbolske tilkendegivelser fra politikerne, i modsætning til konkrete eller visionære målsætninger. Det er ikke så meget til diskussion, hvad der skal gøres, men mere, hvem der gør det bedst. De er ikke energiske og passionerede overfor politiske emner og politikken er noget distanceret noget. De kæmper ikke for noget konkret og har ikke noget de vil ændre på, der er frisk i deres bevidsthed i hvert fald. Der er ikke noget ungdomsoprør eller nogen eksplicit konflikt med de ældre generationer eller institutionerne, hvilket ikke betyder, at de ikke giver udtryk for utilfredshed, når de er utilfredse, idet de for eksempel har øje for hvordan systemet (hovedsageligt skolen) virker på dem og deres kammerater, med hensyn til skolens regler og sanktioner. Det manglende engagement i politik kan være udtryk for en *udlejring* af politik fra hverdagen, som en del af det moderne liv.²⁰¹ Politikere er blevet eksperter, som man har høj tillid til, og derfor behøver man ikke sætte sig ind i politiske emner. Umiddelbart virker det modsætningsfyldt, idet ligegyldighed næppe kan være udtryk for høj tillid. Men måske er der høj tillid til *politikkerne*, og derfor begynder man at interessere sig mere for politik, når man mister tillid til politikerne. Det kan være en bevidst beslutning for moderne mennesker at vise politikere tillid, som en kalkuleret risiko, idet vi har så travlt med alt muligt andet. Politikere er traditionelt over andre i form af social status, men de får måske ikke længere den samme respekt hos de unge der, i stedet, i bedste fald, gør dem til eksperter - eller værre nørdere.²⁰² Dette forklarer også omvendt, hvorfor de politisk interesserede ikke har noget særligt til overs for politikere. De, som interesserer sig for politik og beskæftiger sig med det dagligt, bliver irriterede over politikernes partipolitik, som ikke passer ind i den politiske *identitet* i det sen-moderne samfund. På den måde er de personlige værdier adskilte fra den parlamentariske virkelighed.

I skolen er der en korrekt måde at tale om sociale og politiske emner.²⁰³ Sammenhængen med den institutionelle identitet om *åbenhed*, fra den første hypotese, er tæt. Den måde eleverne forstår hinanden i skolen, hænger tæt sammen med den måde de *taler* med hinanden. I forståelsen af skolen ligger derfor også en fælles forståelse af sprog og diskussionsform. Overordnet handler uddannelseseffekten i denne gymnasieskole, derfor ikke kun om gruppering og socialisering af holdninger og værdier, men også om institutionelle, sproglige rammer – eller vilkår.

²⁰⁰ Højmark, 2001a, p.210

²⁰¹ Giddens, 1996, p.30

²⁰² Se **4.3.1 Afstanden til politikerne**, side 59

²⁰³ Se **4.3.3 Rammen** side 61

6.0 Litteraturliste

6.1 Primær litteratur

- * **A4. 2007. Socialdemokraterne har gamle vælgere.** 2.7.2007, nr.24.
- * **Alvesson, Mats og Kärreman. 2005. At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling.** I Järvinen, Margaretha og Mik-Meyer, Nanna (red.). 2005. Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter. Hans Reitzels Forlag.
- * **Andersen, Ib. 2002a. Den skinbarlige virkelighed – om vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne.** Forlaget samfundslitteratur.
- * **Andersen, Johannes og Nielsen, Hans Jørgen. 2003. Indvandrere og indvandrerpolitik.** I Goul Andersen, Jørgen og Torpe, Lars (red.). 2003. Politisk forandring – værdipolitik og nye skillelinjer ved folketingsvalget 2001. Systime.
- * **Andersen, Johannes og Goul Andersen, Jørgen. 2003a Køn, alder og uddannelse: De unge mænds sejr.** I Goul Andersen, Jørgen og Torpe, Lars (red.). 2003. Politisk forandring – værdipolitik og nye skillelinjer ved folketingsvalget 2001. Systime.
- * **Andersen, Johannes. 2003b (x). Når jagten på tryghed bliver til oprør.** I: KVAN. Nr. 66. August 2003. 23. årgang.
- * **Andersen, Johannes. 2003c (z). Demokrati og virtuel politik – om unge, internettet og politisk deltagelse.** I GRUS nr.70.
- * **Andersen, Johannes. 2002b (z). Unge mellem livspolitik og den politiske scene.** I Politologiske studier nr.1.
- * **Andersen, Johannes. 1997. Politisk kultur – som fænomen og begreb.** I GRUS nr.52.
- * **Andersen, Johannes. 1996. Zap-Zap demokratiet.** I GRUS, nr.50.
- * **Andersen, Johannes. 1994. Politik i hverdagen – om modernitet, politisk kultur og hverdagskulturer.** I Andersen, Johannes og Torpe, Lars (red.). Demokrati og politisk kultur - Rids af et demokratisk medborgerskab. 1994. Systime.
- * **Andersen, Johannes. 1995. Ungdom – Fænomen og begreb.** Aalborg AUC.
- * **Andersen, Johannes. 2000a. Bare der ikke går politik i den.** I Bykilde, Gritt (red.). Når unge udfordrer demokratiet. Roskilde Universitetsforlag. 2000.
- * **Andersen, Johannes. 2000b. Unge valgdeltagelse.** I Bykilde, Gritt (red.). Når unge udfordrer demokratiet. Roskilde Universitetsforlag. 2000.
- * **Andersen, Johannes. 2000c. Demokratiske normer.** I Andersen, Jørgen Goul. Torpe, Lars og Andersen, Johannes. Hvad Folket magter. 2000. DJØFs forlag.
- * **Borre, Ole. 1995 . Old and New Politics in Denmark.** I Scandinavian Political Studies, Vol. 18 – No. 3, 1995. Scandinavian University Press.
- * **Buckingham, David. 2003. The Making of Citizens.**
- * **Christensen, Ann-Dorte. Fortællinger om identitet og magt - unge kvinder i senmoderniteten. 2004.** Magtudredningen.
- * **Faulks, Keith. 2000. Political Sociology. A Critical Introduction.** New York University Press. 2000.
- * **Flanagan, Scott C. 1980. Value Cleavages, and the Japanese Voter.** American Journal of Political Science, Vol. 24, Nr. 2. Maj 1980. Pp. 177-206
- * **Flyvbjerg, Bent. 2006. Five Misunderstandings About Case-Study Research.** Qualitative Inquiry volume 12 Number 2. April 2006. Sage Publications.

- * **Halkier, Bente. 2002. Fokusgrupper.** Forlaget Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag, 2002.
- * **Højmark Jensen, Ulla. 2001a. Unges politiske univers.** I Siim, Birthe og Christensen, Ann Dorte. (red.). Køn, demokrati og modernitet. Hans Reitzels Forlag. 2001.
- * **Højmark Jensen, Ulla. 2001b. Man skal være sig selv – teoretisk og empirisk belysning af unges politiske univers.** Institute of Political Science. University of Copenhagen. 2001.
- * **Giddens, Anthony. Modernitet og Selvidentitet. 1996.** Hans Reitzels Forlag.
- * **Giddens, Anthony og Pierson, Christopher. 2002. Samtaler med Anthony Giddens – At forstå moderniteten.** Hans Reitzels Forlag.
- * **Goul Andersen, Jørgen og Bjørklund, Tor. 1990. Structural Changes and New Cleavages: the Progress Parties in Denmark and Norway.** I Acta Sociologica. Nr. 33. 1990. Pp. 195-217.
- * **Gudmundsson, Gestur. 1992. Ungdomskultur – som overgang til lønarbejde.** Forlaget Sociologi.
- * **Gundelach, Peter. 1992. Recent value changes in western europe.** I Futures. Nr.24. Maj 1992. Pp.301-319.
- * **Inglehart, Ronald og Welzel, Christian. 2005. Modernization, Cultural Change, and Democracy.** Cambridge University Press.
- * **Inglehart, Ronald. 1977. The Silent Revolution.** Princeton University Press.
- * **Jacobsen, Dag Ingvar. 2001. Higher Education as an Arena for Political Socialisation: Myth or Reality?** I Scandinavian Political Studies, vol.24 – Nr.4, 2001.
- * **Jensen, Lotte. 1998. Bottom-up. Forskning med hovedet under armen?** I Bogason, Peter & Sørensen, Eva. 1998. Samfundsforskning bottom-up. Teori og metode. Roskilde Universitetsforlag.
- * **Jensen, Anders Todal og Engesbak, 1994. The Many Faces of Education: why are people with lower education more hostile towards immigrants than people with higher education?** I Scandinavian Journal of Educational Research, vol.38, Nr.1, 1994.
- * **Järvinen, Margaretha. 2005. Interaktionistisk begrebsramme.** I Järvinen, Margaretha og Mik-Meyer, Nanna (red.). 2005. Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter. Hans Reitzels Forlag.
- * **Kaare Nielsen, Henrik. 2001. Identitet og politik i globaliseringens tidsalder.** I GRUS nr. 63.
- * **Kaare Nielsen, Henrik. 2007. Konsument eller samfundsborger?** Kritiske essays. Forlaget klim.
- * **Kaspersen, Lars Bo. 1995. Anthony Giddens – en introduktion til en samfundsteoretiker.** Hans Reitzels Forlag.
- * **Kvale, Steiner. 1994. InterView.** Reitzels forlag.
- * **Mandag morgen. 2005. Skolepolitikken splitter danskerne.** Nr.11. Pp.10-13.
- * **Mandag morgen. 2007. De unge er politikernes blinde vinkel.** Nr.33. Pp. 22-26.
- * **Mik-Meyer, Nanna og Järvinen, Margaretha. 2005. Indledning: Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv.** I Järvinen, Margaretha og Mik-Meyer, Nanna (red.). 2005. Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter. Hans Reitzels Forlag.
- * **Munk, Martin D. 2005. Studier af social mobilitet.** I: Inge M. Bryderup (red.). 2005. Social ulighed – et festskrift I anledning af professor Erik Jørgen Hansens 70 års fødselsdag.
- * **Murphy, Jerome, T. 1980. Getting the Facts.** A Fieldwork Guide for Evaluators & Policy Analysts. Scott, Foresman and Company.

- * **Nielsen, Hans Jørgen. 2007. Hvor mange dimensioner er der?** I Goul Andersen Jørgen, Andersen Johannes, Borre Ole, Møller Hansen Kasper og Nielsen Hans Jørgen (red.). 2007. Det nye politiske landskab –*Folketingsvalget 2005 i perspektiv*. Academica, Århus.
- * **Nielsen, Jens Christian. 2002. Ungdom, demokrati og fagbevægelse – ny** (arbejder)ungdom & demokratiske læreprocesser. Ph.D. afhandling. Roskilde universitetscenter. Institut for uddannelsesforskning.
- * **Nielsen, Jens Christian, Højholdt, Andy og Simonsen, Birgitte. 2004. Ungdom & Foreningsliv. Demokrati – fællesskab – læreprocesser.** Roskilde Universitetsforlag.
- * **Pole, Christopher J. og Lamphard, Richard. 2002. Practical Social Investigation.** Prentice Hall.
- * **Simonsen, Birgitte. 2000a. Brydninger i demokratiet.** I Bykilde, Gritt (red.). Når unge udfordrer demokratiet. Roskilde Universitetsforlag. 2000.
- * **Simonsen, Birgitte. 2000b. De nye unge og det traditionelle demokrati.** I: Regeringens ungdomspolitik – status og perspektiver. Det tværministerielle Ungdomsudvalg. Undervisningsministeriet. <http://pub.uvn.dk/2000/ungdomspolitik/hel.htm>.
- * **Simonsen, Birgitte. 2001. Er unge mindre demokratiske?/ (16-12-2001).**
- * **Simonsen, Birgitte. 2002a. Skriv noget om centrale spørgsmål i forbindelse med debatten om unge og forskning om unge.** I Vera – Tidsskrift for Pædagoger nr. 21. 2002.
- * **Simonsen, Birgitte. 2002b. De unges udfordringer: Nutidens krav til ungdommen.** I Jeg ved ikke hvor min vrede er – Et dokument fra en socialpædagogisk verden. SUF. Den Sociale Udviklingsfond 2002.
- * **Staunæs, Dorte og Søndergaard, Dorte Marie. 2005. Interview i en tangotid.** I Järvinen, Margaretha og Mik-Meyer, Nanna (red.). 2005. Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter. Hans Reitzels Forlag.
- * **Stubager, Rune. 2006. The Education Cleavage: *New Politics in Denmark*.** Aarhus: Politica.
- * **Stubager, Rune. 2007. Uddannelse og ny politik: En dekomponering af uddannelseseffekten på nypolitiske holdninger.** I Goul Andersen Jørgen, Andersen Johannes, Borre Ole, Møller Hansen Kasper og Nielsen Hans Jørgen (red.). 2007. Det nye politiske landskab –*Folketingsvalget 2005 i perspektiv*. Academica, Århus.
- * **Tobiasen, Mette. 2003. Danskernes verden var den samme efter 11.september: Terror, islam og global solidaritet.** I Goul Andersen, Jørgen og Torpe, Lars (red.). 2003. Politisk forandring – værdipolitik og nye skillelinjer ved folketingsvalget 2001. Systime.
- * **Togeby, Lise. 2004. Man har et standpunkt...** Om stabilitet og forandring i befolkningens holdninger. Magtudredningen. Aarhus Universitetsforlag.
- * **Vaus, David A., de. 2001. Research Design in Social Research.** Sage Publications Ltd.
- * **Yin, Robert K. 1994. Case study Research, Applied Social Research Methods Series.** Kapitel 2. Designing Case Studies. SAGE Publications Inc.
- * **Ziehe, Thomas. 2004. Øer af intensitet i et hav af rutine.** Forlaget politisk revy.

6.1.1 Valgforskning, foreløbige analyser, valget 2007

- * 2007-11-19 FINAL Partiernes klassesammensætning
- * 2007-11-19 FINAL Politisk dagsorden
- * Partivalg2007
- * Projektbeskrivelse

* Vælgervandringer

Alle fra www.socsci.aau.dk/election/dansk/valg2007/valgundersoegelse2007.htm

6.2 Dokumentation

- * **INFOMEDIA.** Søgning i tidsramme: 24.1.2007 – 24.1.2008. I lokale og landsdækkende dagblade og gratisaviser på forskellige centrale ord.
- * **Hf2 bekendtgørelse** (højere forberedelseseksamen, 2-årigt forløb)
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25433#K1>
- * **Pjece 2008-2009.** Aalborg Katedralskole. Informationsudvalget, januar 2008. Fra www.aalkat-gym.dk.
- * **Borgerlige lefler for unge tvivlere.** Fyens Stiftstidende. 9.11.2007. (Ritzau).
- * **DSU Aalborg - Politikfri Zone.** Video af DSU Aalborg på hjemmesiden youtube.com. 31.10.2007. <http://www.youtube.com/watch?v=2piZ49JhLf4>
- * **Eleverne spærrede dørene i trods.** Nordjyske.dk. 22.9.2007.
- * **SF populært på gymnasierne.** Fyns Amts Avis. 9.11.2007. (Ritzau).
- * **S-protest ved gymnasium.** Nordjyske Stiftstidende. 31.10.2007
- * **Stx-bekendtgørelsen (bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen).**
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25424#Kap1>

6.3 DGS, Danske Gymnasieelevers Sammenslutning

- * **En organisatorisk fornyelse: Mål for et nyt DGS.** ”Politisk papir”. Aktivitetskonference 2007.
- * **Vedtægter for Danske Gymnasieelevers Sammenslutning.** 14.april 2007.
- * **Vores Uddannelse – Alles Velfærd. Princippogram.** 14.april 2007.

Alle fra www.dgsnet.dk

6.4 Sekundær litteratur

- * **Andersen, Johannes et al. Vælgere med omtanke – en analyse af folketingsvalget 1998.** 1999. Systime.
- * **Andersen et al. 1993. Medborgerskab – Demokrati og politisk deltagelse.** Systime.
- * **Bjørklund, Tor og Goul Andersen, Jørgen. 1999. Anti-Immigration Parties in Denmark and Norway: The Progress Parties and the Danish People’s Party.** Arbejdsrapporter fra Institut for Økonomi, Politik og Forvaltning. Aalborg Universitet.
- * **Levensen, Klaus, 2003. Unge, individualisering og politik.** Pp.66-75. I: Kvan. 2003. Nr. 66. August 2003. 23. årgang.
- * **Lønstrup, Lars. Autoritære værdier styrer. 2008.** (interview med Rune Stubager). Djøfbladet Nr. 10. 30. Maj 2008. Pp. 37-38.
- * **Torpe, Lars. Politisk kultur – fra civic culture til social kapital.**
- * **Ziehe, Thomas. 1989. Ambivalenser og mangfoldighed.** Forlaget politisk revy.

7.0 Abstract of “New Politics among youth”

- A qualitative case study of the effect of education on political values in a Higher Preparatory Course (upper secondary level education)

A relationship regarding the New Politics cleavage in Denmark (and elsewhere) is continuously claimed to be that education is correlated to political values. This study has the aim of discussing and assessing the possible explanations for political values (New Politics) and partly political involvement, among youth. Thus the central problem is formulated as: *What can explain relations between school and New Politics among Higher Preparatory Course students?*

Taken into account are these three hypotheses: 1. socializing by the school and among classmates in a libertarian environment, 2. the importance of social and political backgrounds as selection or matching of school to values and 3. the presence of political correctness in the institutional context of the school.

The Case-study consists of three small focus-groups selected from a class in the city of Aalborg. The focus-groups discussed the following topics: -Various public issues, such as the “Mohammed-crisis”, the Youth-house in Copenhagen. -Their participation in the recent election. -The conception or reputation of the school. -And their families’ role in the youth’s political involvement.

Theoretically the study borrows from a wide range of perspectives. Theories of modernity, by Inglehart, account for the importance of New Politics and modernity’s effect upon the young people, by Thomas Ziehe, Johannes Andersen and others. The study is also closely related to the ongoing Danish Election Project and Stubager (2006) on the Danish education cleavage.

There seems to be a conception of the school having a special institutional identity of “openness towards others”, among the students. This openness is however limited towards groups socially further away. There also seems to be a certain institutional relationship between the students and school, in which the students experience the school as promoting slacking, and therefore put forward demands of control upon them selves.

The importance of family differs roughly in three types, those who use their family as an arena for political discussion, those who primarily seek ideas from the family perhaps on account of indifference, and a third group that apparently form political opinions independently of their family.

The political correctness as a phenomenon is related to students' wish to fit in, despite of having attitudes that are experienced as not belonging to the school or among peers. Also, specifically in the context of the interviews, expressions are kept inside a certain form of discourse, regardless of attitudes. This discourse entails openness towards the opinions and perspectives of others.

In sum the school and the effect of education can be said to be related to the formation of New Political values, not only as direct socialisation among peers, but also as an institutional setting with social conventions in discussions.