



Superelev - hvordan og for hvem?

- En undersøgelse af læringspraksis på et fagligt førende HTX gymnasium

Kandidatspeciale udarbejdet af: Katrine Filt Jepsen & Louise Lunn Behrenthz.

Den 31. maj 2018.

Vejleder: Arnt Vestergaard Louw

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

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

Uddannelsens navn:	Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser	
Semester:	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Katrine Filt Jepsen	20152523	
Louise Lunn Behrenthz	20151642	
Afleveringsdato:	Den 31. maj 2018	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Superelev - hvordan og for hvem? - En undersøgelse af læringspraksis på et fagligt førende HTX gymnasium	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn:	308.000 tegn inkl. artikel	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	248.285 + 7.084 = 255.369 anslag i alt.	
Vejleder speciale:	Arnt Vestergaard Louw	

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

1.0 Abstract

Background and Objective

In the current state of our society there is an increased attention regarding the countrys global competitiveness where a socio-economic perspective towards the youth and education dominates. This is expressed in specific educational and political reforms with a centered focus on the youths efficiency, performance, and results that pursues pushing individuals in the direction deemed the most useful from a socio-economic and political perspective. Concurrently, the modern youth have endless possibilities to shape their own existence, whereas the young people in the educational system might find themselves caught up between educational and political interests, and their own understanding of how they want their lives to turn out. The field of research for this thesis is placed in Sukkertoppen Gymnasium in Valby that is positioned as the academically strongest HTX Gymnasium in Denmark based on the students average grades at the final exam in 2017. The incentive for choosing this context is to be found in an interest and a curiosity for the individualized and result oriented tendencies and patterns that seem to dominate the Danish educational system. Within this framework, it will be clarifying to shed light on the students perspective of what makes meaningful conditions in their learning practice.

Design and Methods

The empirical data material has been collected by conducting three qualitative focus group interviews through which we want to investigate how the students, in the chosen context, express, negotiate and construct meaningful conditions related to their education at Sukkertoppen Gymnasium. The research is grounded in social constructivism where the individual is perceived as deeply rooted in relations and the discourses of society is considered as a substantial influencing factor in the way individuals understand themselves and their world. Thomas Ziehes description of the terms of the youth socializing in modern society and Ove Kaj Pedersens perspective of the competitive state and the educational and political reforms is the applied approach to understand the students point of view in a youth and educational context.

Different perspectives of what meaningful conditions are has been clarified through the three focus group interview. The groups specifically highlights the student community as a precondition

for them to academically grow and create results. The interviews show a consistent perspective of the importance of performing well academically within the community and the social relationships, where the potential for learning is found. This sheds an interesting light on how the HTX students create a nuanced understanding of the individualized and result oriented standpoints that dominate in a youth and educational context.

Results

The research has revealed a central perspective among the HTX student, regarding the community and the social relations. This is, as an example, reflected in the students social construction of their choice of educational institution that is based on the social environment. This is also expressed in the students statements of how it is through academic help and support from their fellow students, that they become competent in performing academically. This indicates, that the students construction of collective – and social relationships, is a way in which they become able to challenge the individualized tendencies, that surround their education. The students wants to shape their surroundings in a way that makes sense to them. This perspective specifies how the social community represents a way, that enables the individual student to thrive in the competitive state and in its result oriented focus. Altogether there is an indication that identifies the community and social relationships among the students at Sukkertoppen Gymnasium, as the crucial elements necessary for the students to get comfortable in society, with all of its opportunities and guidelines.

Conclusion

Different perspectives of what meaningful conditions are, has been clarified through the three focus group interview. The groups specifically highlights the student community as a precondition for them to academically grow and create results. The interviews show a consistent perspective of the importance of performing well academically whereas the potential for learning is found within the community and the social relationships. This sheds an interesting light on how the HTX students create a nuanced understanding of the individualized and result oriented standpoints that dominate in a youth and educational context.

2.0 Indholdsfortegnelse

1.0 ABSTRACT	2
2.0 INDHOLDSFORTEGNELSE	4
3.0 INDLEDNING.....	7
4.0 PROBLEMFELT	7
4.1 SAMFUNDSMÆSSIGE BETRAGTNINGER AF UNGE I UDDANNELSESSYSTEMET.....	7
4.2 DE POLITISKE RAMMER FOR UNGDOMSUDDANNELSERNE	9
4.3 LÆRINGSKULTUR PÅ GYMNASIERNE.....	12
5.0 PROBLEMSTILLING	13
6.0 PROBLEMFORMULERING.....	16
6.1 PRÆCISERING.....	16
6.2 ARBEJDSSPØRGSMÅL	17
7.0 AFGRÆNSNING	18
8.0 KONTEKSTBESKRIVELSE	19
8.1 DE UNGE SOM EN SOCIAL KONSTRUKTION.....	19
8.2 UNGE PÅ HTX.....	20
9.0 UNDERSØGELSESDSIGN	22
10.0 VIDENSKABSTEORI	23
10.1 DEN SOCIALKONSTRUKTIONISTISKE TILGANG	23
10.2 FRA RELATION TIL FÆLLES KONSTRUKTION	23
10.3 SAMFUNDETS KONSTRUERENDE DISKURSER	25
11.0 DEN TEORETISKE ANALYSERAMME	26
11.1. KONKURRENCESTATENS UDDANNELSESFOKUS	26
11.2 UNGES SOCIALISERING I DET MODERNE SAMFUND	28
11.2.1 Identitetsmønstre.....	29
11.3 EN SOCIAL TEORI OM LÆRING	31
11.3.1 Forudsættende komponenter for et praksisfællesskab	32
11.3.2 Praksisfællesskaber.....	33
11.3.3 Gensidigt engagement	35
11.3.4 Fælles virksomhed	36
11.3.5 Fælles repertoire	36
11.3.6 Meningsforhandlinger	37
12.0 METODE	38
12.1 DET INTERAKTIONISTISKE PERSPEKTIV.....	39
12.2 VORES FORSKERPOSITIONER.....	40
12.2.1 Diversitet i relationen til felten.....	41
12.3 DET EMPIRISKE MATERIALE	43
12.3.1 Fokusgruppeinterview.....	43
12.3.2 Udvælgelse af aktører	46

12.3.3 Interviewguide	48
12.4 ETISKE OVERVEJELSER	49
12.5 BEHANDLING AF EMPIRIEN.....	51
12.5.1 Transskribering	52
12.5.2 Kodningsprocessen	53
13.0 ANALYSESTRATEGI	55
13.1 DEN OVERORDNEDE ANALYTISKE TILGANG	55
13.2 DEN TEORETISKE NIVEAUINDDELING	57
13.2.1 De makroteoretiske placeringer	58
13.2.2 Den mikroteoretiske placering	59
14.0 ANALYSE	61
14.1 EN KONSTRUKTION AF INSTITUTIONSPRAKSIS	61
14.1.1 Valget af uddannelsesinstitution	61
14.1.2 Lærerne	66
14.1.3 Elevernes ambitioner	70
14.1.4 Opsamling	74
14.2 VI ER IKKE ENS.....	75
14.2.1 Opsamling	79
14.3 SAMSPILLET MELLEM DET FAGLIGE OG SOCIALE	80
14.3.1 Det sociale perspektiv	80
14.3.2 Det faglige perspektiv	83
14.3.3 Man hjælper hinanden.....	87
14.3.4 Opsamling	90
14.4 DEN INTERNE KONKURRENCE.....	90
14.4.1 Opsamling	93
14.5 ET FOKUS PÅ PRES.....	94
14.5.1 Et gensidigt elevpres.....	94
14.5.2 Et samfundspres	97
14.5.3 Opsamling	101
14.6 KONKLUDERENDE DISKUSSIONER	101
14.6.1 Praksisfællesskaber som gode læringsmiljøer	102
14.6.2 Mellem individualisering og fællesskab	104
15.0. KONKLUSION.....	108
16.0 KRITISKE EFTERREFLEKSIONER	111
16.1 DEN METODISKE FREMGANGSMÅDE	111
16.2 DEN TEORETISKE FORSTÅELESERAMME	112
17.0 LITTERATURLISTE	116
17.1 TRYKTE KILDER	116
17.2 ELEKTRONISKE KILDER	119
BILAG 1. INTERVIEW	124
INTERVIEWGUIDE.....	124
FORSKNINGSFOKUS	125

INTERVIEWSPØRGSMÅL TIL IV 3.....	125
BILAG 2. TRANSSKRIBERING	126
INTERVIEW 1.....	126
INTERVIEW 2.....	135
INTERVIEW 3.....	150

3.0 Indledning

Følgende vil udgøre en indledende beskrivelse af afsættet for undersøgelsen i nærværende speciale og skal bidrage til en præcisering af, hvilken retning og kontekst det efterfølgende problemfelt og problemstilling skal læses ind i. Denne gennemgang leder til specialets problemformulering.

Genstandsfeltet for specialet skal findes i Sukkertoppen Gymnasium i Valby, der placerer sig som det fagligt stærkeste HTX Gymnasium i Danmark, målt på elevernes karaktergennemsnit ved afgangseksamen i 2017. Valget af denne kontekst, skal findes i en interesse for at undersøge, hvilke muligheder der er for læring i fællesskabet på et toppræsterende gymnasium. Incitamentet for denne erkendelsesinteresse skal findes i en undren over de individualiserede og præstationsorienterede tendenser og mønstre, der synes at dominere i det danske uddannelsessystem. Med en placering af disse dominanser og en kontekst der udgør et toppræsterende gymnasium, er vi interesseret i at undersøge, hvordan HTX eleverne, i denne kontekst, italesættelser, forhandler og konstruerer betydningsfulde forhold relateret til deres uddannelse på Sukkertoppen Gymnasium. Disse vil samlet udgøre elevernes konstruktion¹ af en lokal læringspraksis, som vil anskues i relation til de strukturelle og politiske strømninger på uddannelsesområdet. På denne måde placeres konteksten for nærværende undersøgelse i et samtidsaktuelt perspektiv ved at kaste lys over, hvordan læring *kan* finde sted, blandt elever på et toppræsterende gymnasium i Danmark.

4.0 Problemfelt

4.1 Samfundsmæssige betragtninger af unge i uddannelsessystemet

Den danske velfærdsstat har siden 1980'erne undergået mærkbare forandringer. Manglende realisering af politikker, som havde til formål at få bugt med ineffektivitet og økonomiske vanskeligheder, satte startskuddet til ændringer i den daværende velfærdsmodel og et skifte i styringsrationalet i Danmark (Klausen & Ståhlberg, 1998). Der påbegyndtes en reformering og modernisering af den danske velfærdsstat, som ligeledes fandt sted i store dele af den vestlige verden, og denne

¹ Når vi i dette speciale refererer til begrebet konstruktion, lader vi os inspirere af Gergens forståelse af *social konstruktion*, hvor konstruktionen opstår i et samspil mellem relationelle processer og sproglige interaktioner.

blev sidenhen sammenfattet under betegnelsen *New Public Management* (Klausen & Ståhlberg, 1998). Introduktionen af New Public Management som strategien, der skulle udvikle den danske velfærdsstat, medførte et stigende fokus på effektivisering, konkurrencedygtighed og resultatstyring med et samfundsøkonomisk perspektiv for øje (Klausen & Ståhlberg, 1998). Disse styringsprincipper tillægges stadig en central værdi og fremstår som dominerende den dag i dag. På denne baggrund må strukturelle, kulturelle og politiske diskursive strømninger i samfundet ansues som et resultat af elementer i styringsrationalet *New Public Management* (Ejersbo & Greve, 2014). Uddannelsesområdet har i denne henseende ikke kunne se sig fri fra også at være underlagt disse strømninger, hvorfor der i det følgende stilles skarpt på nogle af de forandrende betingelser, som uddannelsesområdet har gennemgået de seneste år.

Med henblik på at øge konkurrenceevnen på uddannelsesområdet markerede den daværende Uddannelsesminister Bertel Haarder sig, i årene 1982 – 1993, ved at være involveret i centrale uddannelsespolitiske reformer - herunder en decentralisering af store dele af det danske uddannelsessystem (Muschinsky, 1992). Dette har over tid medført et skifte fra en centralistisk regelstyring til en decentral mål- og rammestyring af uddannelsessystemet og betydet en større udlicitering af ansvars- og beslutningsprocesser til kommunerne og uddannelsesinstitutionerne (Klausen & Ståhlberg, 1998). Det er i højere grad end tidligere op til kommuner og uddannelsesinstitutioner gennem virksomhedsplaner, skoleplaner og tests af elevernes faglighed, at demonstrere deres effektivitet og konkurrenceevne i et nationalt og globalt perspektiv. Med dette politiske tiltag på uddannelsesområdet, er formålet blandt andet, at staten vil sikre sig en høj faglig kvalitet for pengene (Klausen & Ståhlberg, 1998). Dette kan ifølge samfundsforsker Ove Kaj Pedersen (2001) være med til at markere et paradigmeskifte i det moderne samfund fra en velfærdsstat til en konkurrencestat, hvor et samfundsøkonomisk perspektiv på uddannelse dominerer. Pedersen udtrykker, at ungdomsuddannelserne gøres til redskab for landets økonomiske konkurrenceevne med en opgave i at uddanne unge til arbejdslivet (Pedersen, 2001). Som et resultat heraf er individet blevet placeret indenfor en strukturel ramme af, hvad det bør gøre. *Den enkelte skal gives færdigheder og påvirkes til at realisere en personlighed baseret på andet end egennyttens, herunder at påtage sig et ansvar for medleven i demokratiet* (Pedersen, 2001: 194). Heraf udledes et stærkt fokus på at påvirke individets interesser, holdninger og værdier mod, hvad der, fra et politisk perspektiv, anses som mest nyttigt (Pedersen, 2001).

I den forbindelse anlægger Thomas Ziehe (2012), i sin beskrivelse af unge i det moderne samfund, et relevant perspektiv på, hvad de stigende samfundsmæssige krav om målrettethed, resultater og kvalificering til de unge² i blandt andet uddannelsessystemet har betydet for unges socialiseringsprocesser. Han beskriver, at de stigende krav har resulteret i en skærpelse af de unges bevidsthed mod uudnyttede ressourcer. Det har medført et øget identitetsmæssigt ubehag og resulteret i handlemønstre, der drejer sig om undvigelse og frigørelse fra dét, de unge finder ubehageligt.

Hermed redegøres for aktuelle perspektiver der begge taler sig ind i og bringer et lys over samfundsdebatten omkring unge og uddannelse. Ove Kaj Pedersens perspektiver på individets placering i det samfundsøkonomiske- og uddannelsespolitiske spil og Ziehes forståelse af individets socialiseringsprocesser i det moderne samfund, mener vi, placerer sig i tråd med det socialkonstruktivistiske paradigme, hvor individet forstås som forankret i relationerne, også uden for den specifikke sociale kontekst. Her henvises til de strukturelle, kulturelle og politiske diskursive strømninger, der er med til at påvirke de unges forståelser i den sociale verden (Gergen, 2010). Hermed kan Ove Kaj Pedersen og Ziehe bidrage med perspektiver, der går i tråd med specialets videnskabsteoretiske ontologiske ståsted. De samfundsmæssige betragtninger bidrager til at placere en forståelse af unge i uddannelsessystemet, som indvævet i et tætmasket spændingsfelt mellem samfundsøkonomiske interesser og unges forståelser i deres uddannelsesliv. Det er i spændingsfeltet mellem de unges og samfundets interesser, at nærværende undersøgelse placerer sig. En væsentlig pointe er her, at der kan fremfindes perspektiver på, at de unges uddannelsesliv kan siges at være rammesat af samfundsøkonomiske og politiske interesser, der kan være med til at præge de unges forståelse af, hvad der anses som betydningsfuldt under deres uddannelsesforløb.

4.2 De politiske rammer for ungdomsuddannelserne

På det uddannelsespolitiske område i Danmark har der, i de seneste år, været udtalt en bekymring om landets globale konkurrenceevne (Hansen, 2011). Det er blandt andet sket i takt med, at flere

² Når vi i specialet refererer til *de unge*, er det ud fra en generel betragtning. Ellers refererer vi konkret til HTX eleverne på Sukkertoppen Gymnasium.

komparative indekser er kommet til som eksempelvis den årlige opgørelse af landets globale konkurrenceevne i undersøgelsen *World Economic Forum* (Teknologisk institut, 2015). Ét forhold der er knyttet til denne bekymring er, at Danmark, med sin nuværende placering på en 12. plads, ligger lavere placeret end landets vigtigste handelspartnere som USA, Storbritannien og Tyskland. Seniorspecialist Stig Yding Sørensen ved Teknologisk Institut udtrykker, at lande med en høj konkurrenceevne er mest attraktive at handle med. Dette perspektiv kan ses som én forklaring på, hvorfor der rettes et stort politisk fokus mod at justere og optimere landets globale konkurrenceevne (Teknologisk institut, 2015).

På uddannelsesområdet har reformpolitiske tiltag og justeringer de seneste år rettet et endnu større fokus mod, at unge hurtigt skal igennem uddannelsessystemet, således at de kan komme ud på arbejdsmarkedet og bidrage til statens økonomi og globale konkurrenceevne. Dette uddannelsespolitiske fokus er blevet forstærket ved indføring af nævneværdige reformer, som Uddannelsesloftet vedtaget i 2016, der har til formål at begrænse mulighederne for at tage flere uddannelser på lavere eller samme niveau (UFM, 2018) og Fremdriftsreformen vedtaget i 2013 med dét formål at sikre fremdrift og effektivitet og hermed nedbringe de unges studieår (UFM, 2013). Dette fokus kommer ligeledes til udtryk i Gymnasiebekendtgørelsen, hvor der i flere år er rettet et centralt fokus mod at sikre, at de unge gennemfører en påbegyndt gymnasieuddannelse. I bekendtgørelsen står der: (...) *Institutionen fastlægger retningslinjer for at fastholde elever i uddannelse, herunder institutionens arbejde med at nedbringe elevernes frafald fra uddannelsen* (Bekendtgørelse om de gymnasiale uddannelser, § 50, 2017). Tilsammen placerer disse reformer og tiltag de unge i en situation, hvor der i deres uddannelsesforløb er rettet stor opmærksomhed mod, at de skal skabe hurtige resultater og gennemføre en uddannelse effektivt og på normeret tid. Den politiske dagsorden indikerer dermed en klar retning for, hvordan de unges uddannelsesforløb bør og skal forme sig.

På trods af de reformpolitiske tiltag viser undersøgelser, at et markant antal unge afbryder en ungdomsuddannelse. En undersøgelse foretaget af Analyse og Forskningsinstituttet KORA fra 2014 viser, at 26 % af de unge i Region Hovedstaten, 16 % i Region Nordjylland og 20 % i Region Midtjylland, Syddanmark og Sjælland, der har påbegyndt en gymnasial uddannelse, falder fra (Jensen, Kleif, Larsen, Ejbye-Ernst, 2014). Frafaldsprocenterne problematiseres i en analyse foretaget af

Dansk Industri og Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, som viser, at mængden af afbrudte uddannelser koster Danmark omkring én milliard kroner om året (AE, 2013). Tidligere Uddannelses- og Forskningsminister Søren Pind udtaler hertil, at de økonomiske ressourcer burde fordeles bedre: *Det er da brandærgeligt at bruge en masse penge på frafald, når de kunne bruges på at uddanne de unge bedre i stedet* (Den offentlige, 2018). Hermed udledes et ønske om at øge den faglige kvalitet og nedbringe frafaldsprocenterne på de gymnasiale uddannelser. Som en del af Gymnasireformen fra 2017 har et bredt flertal i Folketinget netop vedtaget stramninger på de adgangsgivende betingelser for de gymnasiale uddannelser. Det betyder, at elever som udgangspunkt skal have over fem i gennemsnitlig årskarakter og et gennemsnit på mindst tre fra folkeskolens afgangsprøve for at komme direkte videre på gymnasiet. Dette tiltag har ifølge den daværende Undervisningsminister Ellen Trane Nørby til formål at *stramme markant op på fagligheden på gymnasiet og udfordre elever på deres studievalg mod at sikre et godt gymnasium fremover* (DR Nyheder, 2016). I forlængelse heraf foreligger en politisk målsætning om at gøre gymnasieeleverne dygtigere, end de er i dag, således at de er rustet til hurtigt at læse videre (DR Nyheder, 2016). Ovenstående indikerer, at der sættes store sejl ind for effektivt at styrke det faglige niveau blandt unge på landets gymnasier og dette indbefatter umiddelbart store krav til elevernes faglige præstationer.

En undersøgelse foretaget af Danske Gymnasieelevers Sammenslutning bidrager i denne forbindelse med et relevant elevperspektiv på, hvad der ligger til grund for de høje frafaldsprocenter. Her skal den hyppigste forklaring blandt eleverne findes i et højt stressniveau grundet kombinationen af skolearbejde og fritidsaktiviteter. En forskningsrapport om Stress I Gymnasiet fra Aarhus Universitet 2017 stiller netop skarpt på dette område ved at præsentere et perspektiv på, at eleverne føler sig stressede over konstant at skulle præstere i gymnasiet og fremstå med overskud, selv om det modsatte er tilfældet. De unge udtrykker, at dette har betydning for, hvorvidt de kan betragtes som attraktive kammerater og samarbejdspartnere (Nielsen & Lagermann, 2017). Samtidig placerer hver tiende elev årsagen til frafaldet på, at niveauet er for svært i gymnasiet (Berlingske, 2011). I forlængelse heraf viser en undersøgelse foretaget af Arbejderbevægelsens Erhvervsråd fra 2012, at de elever, der føler, at de godt kan begå sig på det faglige niveau i gymnasiet, kan få dårligere karakterer, hvis de omgås elever, der er gået ud af folkeskolen med lavere karakter end 4 i matematik og dansk (Juul, Baadsgaard, Pihl & Sabiers, 2012). Ovenstående perspektiver kan samlet medvirke til at forstærke et pres og indikere en kultur blandt de unge om, at det

er afgørende at præstere og skabe faglige resultater. De unges forståelser tenderer således med det uddannelsespolitiske fokus. Disse tendenser får flere ungdomsforskere, herunder Noemi Katznelson, Leder Af Center For Ungdomsforskning (CeFU), til at råbe vagt i gevær i forhold til den læringskultur, der hersker blandt de unge på landets gymnasier.

4.3 Læringskultur på gymnasierne

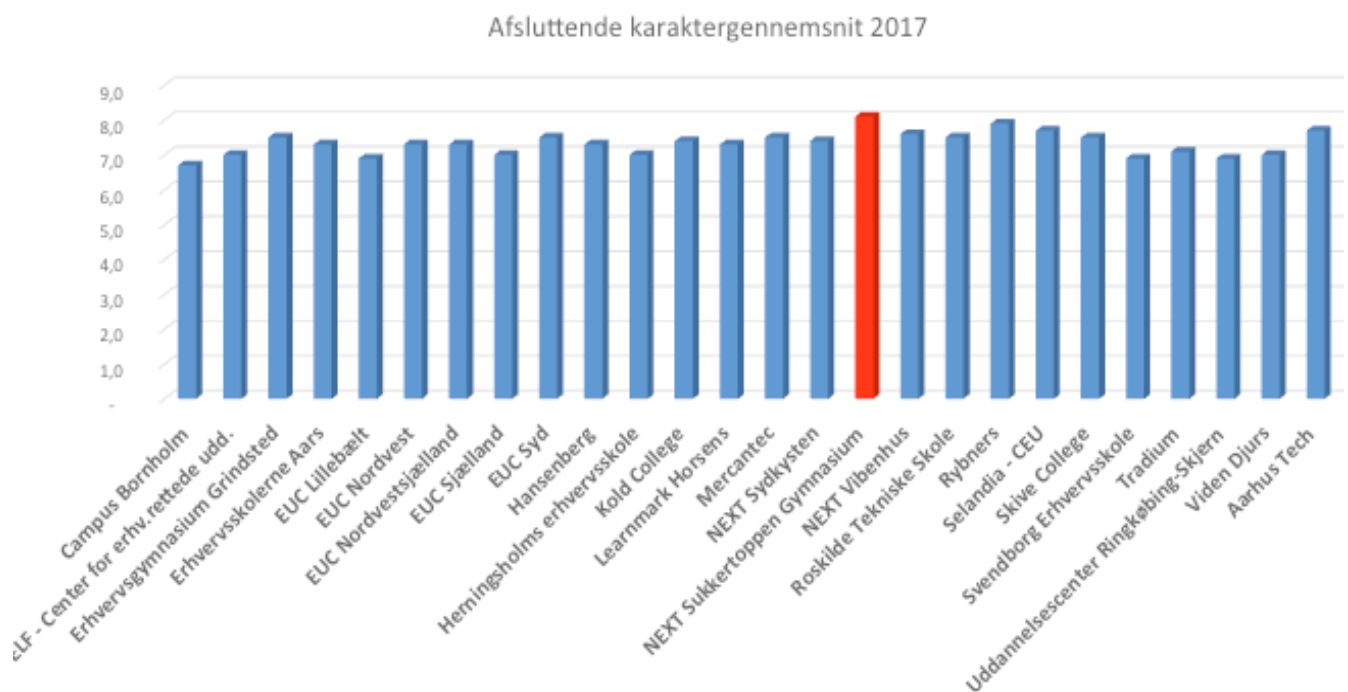
Forskning foretaget af CeFU omhandlende elevers læring, motivation og deltagelse peger på, at det politiske fokus på faglige resultater har smittet af på de unge, som retter en stor opmærksomhed mod at præstere (Hutters & Lundby, 2014). Ifølge Noemi Katznelson, har det politiske fokus præget kulturen blandt de unge, hvor formålet med at uddanne sig er rettet mod at demonstrere sin viden og fremstå dygtig i forhold til andre. Katznelson beskriver denne udvikling som bekymrende, da det store fokus på at præstere fjerner fokus fra vigtige læreprocesser, der ligger til grund for elevernes faglige resultater. Hun henviser samtidig til, at den sociale dimension blandt de unge i gymnasiet overses grundet et stigende fokus på individuelle resultater og præstationer (Gymnasieskolen, 2015). En måde at forstå de forskellige læringskulturer, der eksisterer i en uddannelsessammenhæng, er gennem Goal Orientation Theory. Denne teori orienteres mod et perspektiv på en mestringsorienteret og en præstationsorienteret læringskultur der træder frem i en uddannelsessammenhæng. Den mestringsorienterede tilgang til læring er centreret omkring proces, forståelse og dialog med henblik på en problemorienteret læringstilgang. Den præstationsorienterede tilgang til læring fokuserer på evner, produkt og kontrol og udgør, i denne forbindelse, et relevant perspektiv på en konkret målsætning for de unge, om at leve op til de forventninger, der foreligger i de samfundsmæssige og politiske diskurser (Midgley, Middleton & Kaplan, 2001). Der ses umiddelbart en tendens til, at et individuelt fokus på evner og resultat udgør den dominerende læringskultur blandt de unge på gymnasierne, som ligeledes kommer til udtryk i det uddannelsespolitiske fokus og den strukturelle udvikling af de gymnasiale uddannelser. I dette perspektiv synes Katznelsons bekymring for læreprocessen at fremstå som et relevant og aktuelt perspektiv i en debat om læringskulturen på de gymnasiale uddannelser.

Uanset om rammerne for elevernes læring ansues fra et uddannelsespolitisk perspektiv eller fra et elevperspektiv, kan gymnasieelevers navigeren i uddannelsessystemet betragtes som værende

under et stort pres af den uddannelsespolitiske dagsorden og de kvalifikationskrav, som arbejdsmarkedet dikterer (Hansen, 2011). Der redegøres i problemfeltet for flere forhold, som umiddelbart præger de unges orienteringer i mod individualisering, præstation og selvscenesættelse. Fra politisk side begrundes dette fokus med, at de unge hurtigt skal bidrage til den globale konkurrenceevne og samfundets økonomi (Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen & Sørensen, 2013). Samfundets kriterier, der er medkonstruerende for den øgede præstationsorientering blandt unge, kan her bidrage til et generelt perspektiv på de unges betingelser for læring, der tenderer til et fokus rettet mod målet frem for læringsprocessen. Der opstår i denne sammenhæng et spændingsfelt mellem to modsatrettede perspektiver, hvor de unge på den ene side skal leve op til og rette fokus mod strukturelle og politiske krav og forventninger, og på den anden side skal de finde sig til rette i uddannelsessystemet (Illeris et. al., 2013). Med udgangspunkt i dette spændingsfelt opstår en aktuelt diskussion om rammerne for læring på de gymnasiale uddannelser. I en samfundskontekst, hvor elevers læring synes omkredset af individualiserede og præstationsorienterede betingelser, fremstår det interessant at undersøge, hvilke forhold eleverne betoner som betydningsfulde for deres læring. Med denne erkendelsesinteresse anser vi social læringsteori som et værktøj, der kan bidrage til et nuanceret perspektiv på de strukturelle og politiske diskurser, der synes at dominere på uddannelsesområdet. Etienne Wenger (2004) gør med sin sociale teori om læring i praksisfællesskaber op med et individuelt læringsperspektiv og kritiserer i den forbindelse, måden hvorpå politikker og reformer vil styre og fremskynde individets læring. I stedet skal de bedste læringsmuligheder findes i medlemskabet af praksisfællesskabet (Wenger, 2004).

5.0 Problemstilling

Med en forståelse af at præstation og individualisering fremstår som hegemoniske diskurser i det moderne samfund, der umiddelbart virker rammesættende om elevers læring på de gymnasiale uddannelser og måske særligt præger læringskulturen på Danmarks fagligt stærke gymnasier, har vi fået interesse for Sukkertoppen Gymnasium i Valby. Sukkertoppen Gymnasium markerer sig ved, at være dét HTX gymnasium i landet med det højeste faglige niveau, målt på elevernes karaktergennemsnit ved afgangseksamen i 2017. Nedestående tabel illustrerer Sukkertoppen Gymnasiums faglige placering i henhold til øvrige HTX gymnasier i Danmark.



Figur 1. (Efter egen tilvirkning; tal fra Danmarks Statistik, 2018).

Det fagligt høje niveau blev ligeledes markeret i Nyhederne på TV 2 i 2016, hvor der rettes fokus mod et rekordhøjt gennemsnit blandt eleverne i én af gymnasiet's ni klasser (TV 2 Nyheder, 2016). Denne faglige præstation fremstod i medierne som et opsigtsvækkende resultat, der tiltrak nyhedsjournalister og førte til liveinterviews i bedste sendetid med de såkaldte superstudenter. En af de interviewede superstudenter forklarer, hvad hun mener ligger til grund for de gode karakterer, som var omdrejningspunktet for interviewet: *Det handler om at føle, at man godt kan, og her betyder det rigtig meget, at der er nogen, der tror på én* (TV 2 Nyheder, 2016). Denne udtalelse, giver en indikation af, at den interviewede elev vægter faglige præstationer højt, men samtidig synes denne faglige mestring at være forbundet til de sociale relationer på gymnasiet. Et forskningsprojekt udarbejdet af CeFU i 2008 omhandlende læringsmiljøet på HTX viser, at HTX elever fremtaler det sociale læringsmiljø på HTX som noget særligt. Her lægger eleverne vægt på undervisningsformen, tonen og særligt de sociale relationer, som afgørende forhold for læringsmiljøet. Eleverne lægger endvidere vægt på uddannelsens rummelige atmosfære som et frirum, hvor det i fællesskabet er legitimt at dyrke særlige interesser og have faglige ambitioner uden at blive stemplet som nørd (Holmegaard, Ulriksen, Simonsen, Johnson & Eriksen, 2008). Sammenholdt med præstations- og individualiseringsdiskursen, der synes at præge i en uddannelsessammenhæng,

fremstår Sukkertoppen Gymnasium som et HTX gymnasium, hvor der umiddelbart kastes et nuanceret blik på de individualiserede og præstationsorienterede tendenser på de gymnasiale uddannelser. Dette eksemplificeres i specialets empiriske datamateriale, hvor HTX eleverne betoner en sammenhæng mellem de sociale og faglige forhold:

Torben: Det er anderledes på en rigtig god måde.

Nanna: Ja, vi bliver her i hvert fald i ret lang tid nogen gange.

Torben: Om det så er for at hjælpe hinanden med noget skole, så er det stadig hyggeligt, fordi vi hygger os sammen.

Frede: Det er underligt skønt (Bilag 2, IV. 2).

Den tætte forbindelse mellem sociale og faglige forhold fremstår som et gennemgående tema i det empiriske materiale, hvorfor vi mener, at der med de strukturelle og politiske diskurser i samfundet, kan fremfindes nogle interessante og nuancerede perspektiver relateret til læring i fællesskabet blandt eleverne på Sukkertoppen Gymnasium.

På denne baggrund anser vi det som interessant at rette blikket mod social læring i relation til diskurserne om konkurrence, præstation og individualisering, og hvorledes disse italesættes, forhandles og konstrueres af eleverne på Sukkertoppen Gymnasium. Vi lader os her inspirere af Ove Kaj Pedersens og Thomas Ziehes perspektiver på de diskursive rammer og handlemønstre, der præger eleverne. Disse skal bidrage til et samfundsaktuelt perspektiv på de forhold, som eleverne konstruerer som betydningsfulde for deres læring og forklare disse lokale konstruktionsprocesser i relation til overordnede tendenser i forhold til elevers læring i det danske uddannelsessystem.

Med denne tilgang til felten relateres nærværende speciale til anden forskning på området centreret omkring læringskultur og læringsmiljø på gymnasiale uddannelser. Hensigten med nærværende undersøgelse er at bidrage til den samtidsaktuelle forskning ud fra en betragtning af det uddannelsespolitiske felt som foranderligt. Den foranderlige karakter i det uddannelsespolitiske felt kalder på videre undersøgelser og en reaktualisering, hvorved vores bidrag til forskningsfeltet skal

findes. Samtidig indtager vi, i vores forståelse, et underrepræsenteret perspektiv indenfor forskningsområdet ved at anskue de lokale konstruktionsprocesser på Sukkertoppen Gymnasium i relation til overordnede tendenser i det danske uddannelsessystem.

6.0 Problemformulering

Problemformuleringen for nærværende undersøgelse er udformet på baggrund af ovenstående problemstilling og lyder som følgende:

Hvilke forhold træder frem som betydningsfulde i HTX elevernes diskursive fortællinger om læringspraksis på Sukkertoppen Gymnasium, og hvordan får denne læringspraksis betydning for eleverne i en uddannelsessammenhæng?

6.1 Præcisering

Med ovenstående problemformulering anlægges et centralt fokus på, hvilke forhold eleverne tillægger betydning i deres forhandlinger om læringspraksis. I den sammenhæng ønsker vi at præcisere, hvad vi forstår med henholdsvis *betydningsfulde forhold* og *læringspraksis*.

Med *betydningsfulde forhold* henvises til de fortællinger og perspektiver, der møder størst legitimitet i elevernes forhandlinger om mening og værdier. I den forbindelse forstås, at nogle perspektiver forkastes og omfortolkes, mens andre bekræftes og forfølges af eleverne i forhandlingsprocesserne. Det er disse forhold i forhandlingsprocesserne, der er bestemmende for, hvad der vil udgøre gældende kompetencer, normer og værdier i fokusgrupperne. Når vi således vælger at placere et fokus på, hvordan eleverne forhandler betydningsfulde forhold frem, er det en måde hvorpå, vi kan centrere undersøgelsen af elevernes perspektiver. Derfor udgør elevernes interaktioner og fortællinger, om de forhold de tillægger betydning under deres uddannelse på Sukkertoppen, specialets empiriske grundlag.

Når vi anvender betegnelsen *læringspraksis*, henvises til elevernes forhandlinger om, hvilke betydningsfulde forhold der relateres til deres uddannelse på Sukkertoppen Gymnasium. Wenger (2004)

udtrykker, at en kollektiv læring resulterer i praksisser, der udvikles som fælles læringshistorier og således forbinder de sociale relationer i et fællesskab. Med den inspiration bruges praksisbegrebet i nærværende undersøgelse som en forståelsesramme for det, der skaber sammenhængskraft mellem eleverne på Sukkertoppen Gymnasium (Wenger, 2004). Læringspraksis konstrueres ud fra det der italesættes og tillægges betydning blandt eleverne, og kan dermed både omhandle fysiske rammer, normative forståelser, ressourcer, institutionelle forskrifter mv.

Samtidig har vi et centralt fokus på at placere elevernes konstruktion af læringspraksis i relation til konkurrencestatens diskurser om konkurrence, præstation og individualisering samt det uddannelsespolitiske fokus. Disse diskurser er udvalgt med en forståelse af, at de udgør nogle af de dominerende diskursive strømninger i det moderne samfund, der særligt kan relateres til unge i en uddannelseskontekst. Med inddragelse af disse samfundsperspektiver indtager vi en forståelse af, at elevernes konstruktion af læringspraksis dels er påvirket af hvordan eleverne har indoptaget de samfundsmæssige diskurser og dels af de konkrete forhandlinger eleverne imellem.

6.2 Arbejdsspørgsmål

Den analytiske undersøgelse af ovenstående problemformulering vil belyses gennem følgende arbejdsspørgsmål.

- Hvordan forhandler HTX eleverne mening om læringspraksis i fokusgrupperne, og hvad indoptages i den forbindelse som legitime fortællinger?
- Hvordan kommer konkurrencestatens diskurser og det uddannelsespolitiske fokus til udtryk i elevernes fortællinger?
- Hvilke muligheder har eleverne for læring i fællesskabet på baggrund af deres konstruktion af læringspraksis?
- Hvordan fremgår spændingsfeltet mellem individualisering og fællesskab i en unge og uddannelseskontekst?

7.0 Afgrænsning

Der er i specialets udformning, foretaget teoretiske såvel som metodiske til- og fravalg. Med en erkendelse af at vi, med udformningen af nærværende undersøgelse, tegner et øjebliksbillede af mønstre og tendenser på Sukkertoppen Gymnasium ud fra subjektive fortolkninger, må vi forholde os til, at vi, med andre perspektiver, kunne have bragt et andet lys over den undersøgte kontekst (Hansen & Christensen, 2015).

Som beskrevet i problemfeltet tages der udgangspunkt i Sukkertoppen Gymnasium som genstandsfelt for nærværende undersøgelse. Således afgrænses der fra at fokusere på andre gymnasier, hvilket muligvis kunne have bidraget til en mere nuanceret og generel forståelse af læringspraksis på gymnasier. Vi har valgt at centrere vores blik på Sukkertoppen Gymnasium, for at få et indblik i de forhold der udspiller sig i en læringskontekst på et af landets fagligt stærkeste gymnasier.

Ligeledes afgrænser vi os fra lærernes perspektiv, med en erkendelse af, at dette kunne have bidraget til en nuanceret forståelse af rammerne for læring på Sukkertoppen Gymnasium. Vi fraskriver os at berøre et muligt didaktisk perspektiv, herunder didaktiske diskussioner om undervisningsform og tilgang. Dette skyldes en interesse i et elevperspektiv, hvorfor vi undersøger HTX elevernes fortællinger om betydningsfulde forhold relateret til deres uddannelse på Sukkertoppen Gymnasium. I dette henseende fremtræder perspektiver på lærerne som centrale i elevernes fortællinger, da lærerne synes at skabe særlige betingelser for elevernes engagement under uddannelsesforløbet, hvorfor fortællingerne om lærerne vil figurere i projektets analyse.

Afslutningsvis har vi ikke en ambition om at sammensætte fokusgrupperne, ud fra særlige kategorier som social baggrund, køn og etnicitet. I stedet har vi en forståelse af, at alle elever på Sukkertoppen Gymnasium har relevante fortællinger i henhold til specialets problemformulering, og der er dermed ikke foretaget en udvælgelse af eleverne, med udgangspunkt i deres sociale differentiering, køn eller generelle livssituation. Det bliver således ikke et udgangspunkt at belyse elevernes forskelligheder, da vi ønsker at rette opmærksomheden mod nogle analytiske fællestræk, på tværs af alle forskelle. Forskellighederne blandt eleverne bliver således først interessante for os, såfremt de tildeles en betydning i den konkrete sociale kontekst.

8.0 Kontekstbeskrivelse

Ved inddragelse af en kontekstbeskrivelse, er det formålet at give læseren indblik i, hvordan vi forstår genstandsfeltet HTX gymnasiet, og de generelle præmisser der kan forbindes til dét at være unge HTX elever i konkurrencestaten og det moderne samfund. Med en beskrivelse af målgruppen unge og det konkrete uddannelsesstilbud er formålet at belyse den kontekst, vi anskuer og forstår HTX eleverne fra Sukkertoppen Gymnasium ud fra.

8.1 De unge som en social konstruktion

Den gængse opfattelse af det at være ung, bliver ofte forbundet med positive værdier som frihed, håb, drømme og muligheder (Illeris et al., 2013). Disse værdier kan siges også at have en bagside, og nedenstående skildring tager udgangspunkt i ungdommens forudsætninger, der unægteligt hænger sammen med de diskurser, der foreligger i konkurrencestaten. Formålet er her at synliggøre påvirkningsforholdet mellem samfundet og individet og derigennem fremskrive de unge som en social konstruktion.

Den umiddelbare forståelse af individualiseringen fremstår som uproblematisk med en opvurdering af det enkelte individ, hvis muligheder fremstår som grænseløse og med mulighed for at forme sin egen tilværelse. Med andre ord er det blevet de unges eget ansvar at positionere sig i samfundet, og de konstruerer dermed selv, hvem de er, i et samspil mellem samfundets muligheder og deres interaktioner med den sociale verden (Illeris et al., 2013).

Unge i dag har et øget og skærpet uddannelsesniveau, og de lever overordnet et andet liv, end unge gjorde for 30-40 år siden. De unge er vokset op i et uddannelsessamfund, der gør, at de skal have en uddannelse for at klare sig, og arbejdsmarkedet kræver endvidere specifikke kompetencer på næsten alle områder, som de unge skal forholde sig til (Illeris et al., 2013). Vi ser nedenfor et eksempel fra specialets empiriske materiale på, hvordan én af HTX eleverne konstruerer en forståelse af samfundets krav og forventninger:

Søren: (...) Altså du skal have en uddannelse, du skal have et godt job, du skal tjene nogle gode penge og få et godt liv (Bilag 2, IV. 3).

Dette eksempel retter en forståelse af, at uddannelse og et godt job hænger sammen med et godt liv, og fremtidsmuligheder. Foruden uddannelses- og arbejdskompetencer må de unge også tilegne sig kompetencer i privatlivet, og det er dermed et vilkår, at de unge konstant skal forholde sig til de forskellige arenaer, de befinder sig i, og dermed de forskellige relationer de interagerer i (Illeris et al., 2013). Alle disse arenaer rummer både en svimlende mulighed og en truende byrde, idet de arenaer, de unge interagerer i, kommer til at danne grundlag for deres fremtidige muligheder (Illeris et al., 2013). Det kan derfor siges, at de mange muligheder hurtigt bliver filtret sammen til forskellige problematikker, der strømmer ud og påvirker måden at forme deres identitet på. Denne udfordring ser vi som et resultat af, at deres tilværelse blandt andet er rammesat af samfundsdiskursernes høje krav om uddannelse og optimering.

I nærværende undersøgelse anser vi diagnosticeringen af den moderne individualisering som et vilkår, der kontinuerligt skabes og reproduceres gennem sprog såvel som praksis i de sociale arenaer, de unge interagerer i. Denne skildring danner et forståelsesgrundlag i forhold til de unge HTX elever på Sukkertoppen Gymnasium, da vi ikke mener at man kan få en nuanceret forståelse ud fra deres uddannelseskontekst alene, men at man derimod må have indblik i deres generelle livssituation, og de vilkår det implicerer.

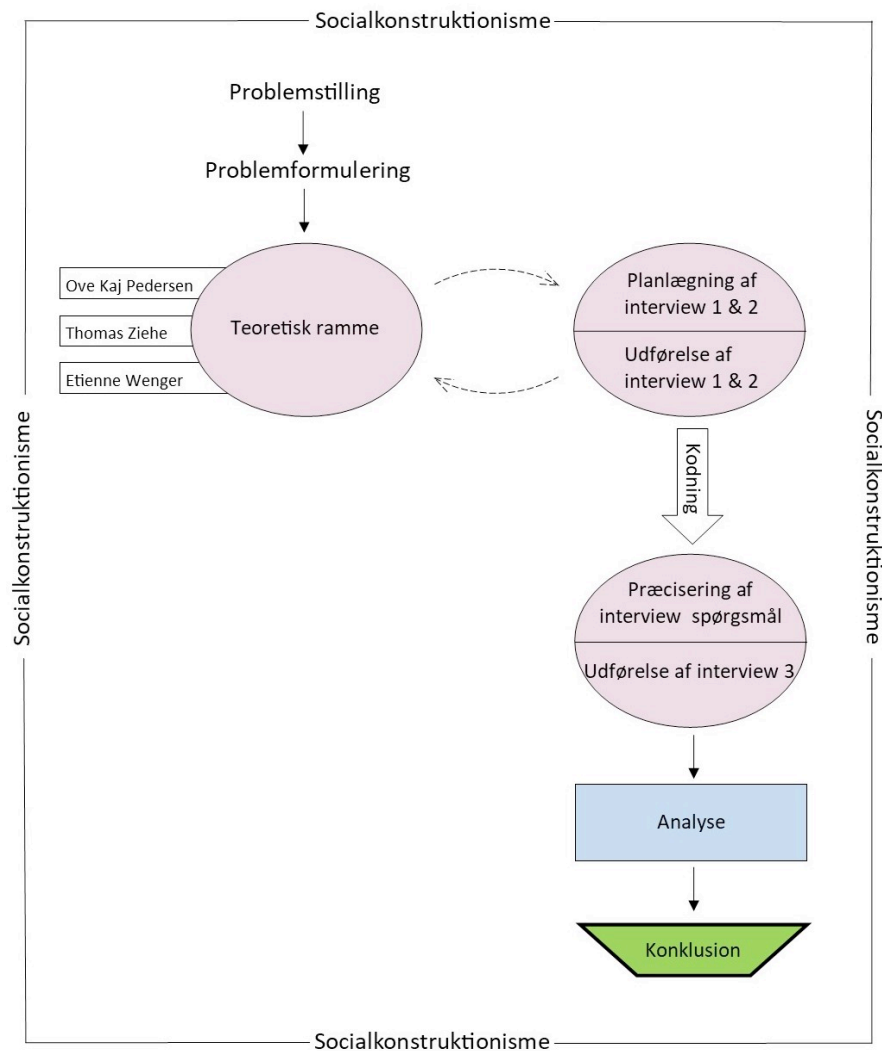
8.2 Unge på HTX

Gymnasiet er unges foretrukne valg af ungdomsuddannelse. Statistikker viser, at 74 % af elever i 9. og 10. klasse valgte en gymnasial uddannelse som førsteprioritet mens kun 18,5 % ønskede at påbegynde en erhvervsuddannelse i 2017 (UVM, 2017a). Af de unge der valgte en gymnasial uddannelse, søgte ca. 61 % STX, 19 % HHX og blot 10 % en HTX-uddannelse (UVM, 2017a). Ifølge Mette Pless og Noemi Katznelson (2005) vælger størstedelen af de unge at tage deres ungdomsuddannelse på STX grundet en opfattelse af, at en almen studentereksamen giver bredere muligheder i forhold til andre ungdomsuddannelser. Med valget af det tekniske gymnasium udgør eleverne på

Sukkertoppen Gymnasium dermed en mindre skare. Dette kan forklares med, at der på det tekniske gymnasium anlægges et centralt fokus mod teknologiske og naturvidenskabelige fagområder, hvor et af målene er, at eleverne skal udvikle deres evne til faglig fordybelse og forståelse af teknisk viden. Formålet er særligt at forberede unge til senere at gennemføre en videregående uddannelse indenfor de specifikke fagområder (UVM, 2018c). Ligeledes findes der på HTX en undervisningsform, der bærer præg af gruppe- og projektarbejde, hvor teorier bliver afprøvet i laboratorier og værksteder. Eleverne får således mulighed for at arbejde med projekter i samarbejde med medstuderende i relation til de specifikke fagområder (Teknisk Gymnasium, 2018). Således udlægges der et perspektiv på, at unge der retter deres ansøgning mod det tekniske gymnasium kan have nogle særlige interesseområder, de her får mulighed for at udfolde og fordybe sig i gennem gruppeorienterede metoder.

9.0 Undersøgellesdesign

Nedenstående model illustrerer specialets undersøgelsesdesign, hvis formål er at visualisere og overskueliggøre arbejdsprocessen fra undersøgelsens problemstilling til konklusion.



Figur 2. (Efter egen tilvirkning).

10.0 Videnskabsteori

10.1 Den socialkonstruktionistiske tilgang

I nærværende afsnit vil vi redegøre for det socialkonstruktionistiske paradigme for at beskrive, hvordan vi anskuer virkeligheden og undersøgelsens genstandsfelt. Det videnskabsteoretiske niveau har medvirket til vores refleksioner over de erkendelsesinteresser og grundlæggende antagelser, der har udviklet specialet, og det videnskabsteoretiske afsæt må dermed anses som bærende for de valg, der er truffet i forhold til teorier, begreber og metodiske overvejelser.

En af de ledende figurer i udviklingen af den socialkonstruktionistiske teori er Kenneth Gergen. Indenfor det socialkonstruktionistiske paradigme fremtræder en række teoretiske opmærksomhedspunkter, der tillægges særlig værdi, og vi vil derfor ligeledes anvende den socialkonstruktionistiske tilgang som et teoretisk perspektiv, da vi forstår Gergens videnskabsteoretiske og teoretiske vinkler som værende i et gensidigt og uadskilleligt påvirkningsforhold. Nærværende videnskabsteoretiske afsnit vil præsentere de grundlæggende socialkonstruktionistiske forhold, hvor teoretiske tyngdepunkter løbende fremhæves og inddrages i den senere analyse.

10.2 Fra relation til fælles konstruktion

Socialkonstruktionismen bygger på den grundlæggende antagelse, at vi skal gentænke så godt som alt det, vi har lært om os selv og den sociale verden. Der lægges op til, at vi skal forsøge at lægge vores traditions- og historiebundne *common sense* opfattelse bag os og i stedet forholde os nytænkende til verden (Gergen, 2010). Det kan udelukkende gøres gennem vores kommunikation til andre, og i følge Gergen er det, når vi taler sammen, at der opstår nye verdener, nye forståelser og nye sandheder. Gergen påpeger, at det er gennem det relationelle, at vi oplever og opfatter vores verden, og at alle dermed har et forskelligt udgangspunkt for at forstå verden, som vi gør. Det er med andre ord gennem relationerne, at vi konstruerer verden, og derigennem kommer verden til at blive det, den er for os (Gergen, 2010). Forståelser og begreber, der bruges til at konstruere og forstå verden, stammer fra forskellige sociale relationer, og forståelsen af verden bliver dermed ikke til i vores bevidsthed, men derimod opnås forståelsen i kraft af koordinationer mellem men-

nesker i form af forhandlinger³, overenskomster og sammenlignende synspunkter (Gergen, 2010). Det er gennem denne opfattelse, at sproget får tillagt særlig betydning, da det er de sproglige forudsætninger, der gør, at vi kan italesætte og diskutere ud fra den samme forståelsesramme og med de samme forudsætninger for at placere emner i en kontekst (Gergen, 2010).

Gergen har netop en særlig interesse for individets tilblivelse gennem et relationelt perspektiv, hvorfor et essentielt præmis indenfor det socialkonstruktionistiske paradigme er, at individet konstrueres gennem sociale interaktioner. Derfor må og kan individet ikke, forstås med en fast forankret identitet, men må i stedet anses som et biprodukt af den relationelle proces, som det indgår i (Gergen, 2010). Identiteten opstår, udvikles og forandres således i mødet med den sociale verden.

Dette perspektiv på social eksistens underbygger specialets fokus og metodiske tilgang i undersøgelsen af HTX elevernes konstruktion af læringspraksis, hvor vi vender blikket mod elevernes diskursive fortællinger i tre fokusgruppeinterviews. Vi har dermed en forventning om at få et nuanceret indblik i de forhold, der har betydning for eleverne i en lærings- og uddannelsessammenhæng.

Med udgangspunkt i det relationelle fokus i et socialkonstruktionistisk perspektiv, bliver en helt central grundantagelse i specialet, at det er i mødet mellem sociale relationer og sproglige interaktioner, at vores og HTX elevernes forståelse af sig selv og omverdenen konstrueres. Derfor vil vi ud fra en poststrukturalistisk forståelse argumentere for, at det, der opfattes som sandt, virkeligt og selvfølgelig, er socialt konstrueret og udgør en fortolkning af individets forståelser og erkendelser (Rasborg, 2013). Det er i den sociale interaktion mellem individet og den sociale kontekst, at omverdenen konstrueres, hvorfor vi med et socialkonstruktionistisk blik fraskriver eksistensen af én objektiv sand viden og virkelighed (Hansen & Christensen, 2015).

³ I undersøgelsen refereres fremadrettet til meningsforhandlinger ud fra Wengers (2004) forståelse. Vi er således bevidste om at have erstattet Gergens begreb *forhandlinger* med Wengers *meningsforhandlinger*. Den beslutning er foretaget, da vi ser Wengers forståelse af meningsforhandlinger i et afhængighedsforhold med resten af hans teoretiske begrebsapparat, der anvendes i den mikrosociologiske analyse.

10.3 Samfundets konstruerende diskurser

Når den socialt konstruerede verden diskuteres ud fra et socialkonstruktionistisk udgangspunkt, vil vi rette blikket mod samfundets diskurser og i denne forbindelse redegøre for sprogets betydning. Når vi vælger at anskue konstruktionen af verden, som noget der udvikles i den sociale kontekst, er det vigtigt at medtænke samfundets hegemoniske diskurser, som en afgørende påvirkningsfaktor for, hvordan individet forstår sig selv og sin relation til omverden. I anvendelsen af diskursbegrebet finder Gergen inspiration i Foucaults forståelse, hvor diskurs refererer til *de sagte ting*, der tilsammen definerer et vidensfelt. *De sagte ting* refererer til de stemmer, der tildeles opmærksomhed inden for et felt, og det er således de italesættelser af betydning, der er medkonstruerende for samfundets diskurser (Hansen & Christensen, 2015). Omvendt er det diskurser der danner rammen for, hvad der kan siges i en specifik kontekst. Diskurser danner dermed en etableret fortolkningsramme, der er skabt af kollektivt dannede betydningssystemer, som rammesætter erkendelse, tale og handling. Individet betragtes således som medskaber, der gennem sin deltagelse i den sociale kontekst, bliver et aktivt element, når diskurser i en social orden forkastes eller reproduceres (Hansen & Christensen, 2015).

Det gensidige påvirkningsforhold mellem individ og diskurs bliver en central forståelsesramme, når vi fremhæver og analyserer HTX elevernes italesættelser af elementerne i læringspraksis. Eleverne må nødvendigvis forstås som værende skabt og udviklet gennem de samfundsdiskursive muligheder der foreligger i genstandsfeltet. Ethvert forsøg på at ændre diskurserne etableres gennem deres sproglige forhandlinger, og det er her, at diskurserne reproduceres eller udfordres (Hansen & Christensen, 2015).

Incitamentet for at indfange HTX elevernes konstruktion af læringspraksis på Sukkertoppen Gymnasium, skal findes i en undren over, at hegemoniske diskurser relateret til uddannelsessystemet synes at være centreret omkring præstation, konkurrence og individualisering, og at disse diskursive tendenser virker rammesættende for elevernes og institutionernes tilgang til læring. Dette anskues ud fra den socialkonstruktionistiske fortolkningsramme, hvor den enkelte ikke kan se sig løsrevet fra de diskursive betingelser, der foreligger.

Med denne forudgående forståelse, anskues samfundets hegemoniske uddannelsesdiskurser og de lokale konstruktionsprocesser på Sukkertoppen Gymnasium, som rammesættende for HTX ele-

vernes betingelser og handlemuligheder i gymnasiet. Disse forhold bliver til sammen konstruerende for den lokale læringspraksis der skabes af eleverne. Således bidrager Gergens socialkonstruktionistiske forståelser til vores fortolkning af de unge HTX elevers fortællinger ud fra den kontekstuelle sociale påvirkning. På den måde bliver det gennem den socialkonstruktionistiske teoretiske ramme, at den relationelle tilblivelse sættes i relation til samfundets diskurser, og disse vil gennem specialet skulle betragtes som værende i et gensidigt påvirkningsforhold.

11.0 Den teoretiske analyseramme

Med udgangspunkt i den socialkonstruktionistiske tilgang til undersøgelsens genstandsfelt, understøttes og uddybes Gergens forståelse af diskurser med nedenstående perspektiver på dominerende strømninger i samfundet der relaterer sig til en unge og uddannelseskontekst. Udvalgte perspektiver herpå belyses i følgende afsnit om *Konkurrencestatens uddannelsesfokus* med inddragelse af Ove Kaj Pedersen samt Thomas Ziehes perspektiver på *unges socialisering i det moderne samfund*. Disse perspektiver belyser samlet et spændingsfelt mellem et blik på individet ud fra samfundsøkonomiske interesser og individet som frigjort til at forme sin egen tilværelse. Tilsammen vil de danne ramme omkring specialets makroteoretiske orienteringer. Herefter vil specialets mikrosociologiske perspektiver indfanges med Etienne Wengers sociale læringsteori, som vi finder interessant og aktuel i en unge og uddannelseskontekst, hvor læring synes at fremgå som en individuel proces.

11.1. Konkurrencestatens uddannelsesfokus

I følgende afsnit inddrages Ove Kaj Pedersens forståelse af *Konkurrencestaten*, til at belyse unge i uddannelsessystemet ud fra et funktionalistisk og samfundsøkonomisk perspektiv. Vi anser Konkurrencestaten som en overordnet diagnose af gennemgribende tendenser i samfundet, der, med et fokus på at optimere den nationale konkurrenceevne, retter blikket mod individets præstationer og nytteværdi. I denne forbindelse anskuer vi, med inspiration fra Gergens blik på diskurser, de gennemgående samfundskrav om præstation og individualisering, som betydningssystemer, der kan bidrage til en forståelse af individet som rammesat af samfundsdiskurser.

Begrebet Konkurrencestat er blevet den gængse og dominerende betegnelse for den måde vores land styres på, hvis afgørende udgangspunkt skal findes i en optimering af den nationale konkurrenceevne (Pedersen, 2014). Det danske samfund har gennem den sidste halvdel af det 20. århundrede bevæget sig fra velfærdsstat til Konkurrencestat, der for alvor tog form i 1990'erne. Dette skift har medført en ændring i det grundlæggende menneskesyn. Fra velfærdsstatens menneskesyn kaldet *den essentielle person*, der uddannelsespolitisk havde et hovedfokus på at *danne* børn og unge, udviklede samfundet sig til Konkurrencestaten, hvor menneskesynet, *den opportunistiske person*, i stedet har det formål at *uddanne* den enkelte og give kompetencer, færdigheder og motivation til at finde beskæftigelse, således det fremadrettet kan bidrage til samfundets økonomi (Pedersen, 2014). Uddannelsesområdet har således fået en økonomisk opgave i at gøre samfundet finansielt bæredygtig ved at forberede og dygtiggøre potentiel arbejdskraft (Pedersen, 2014).

Det grundlæggende ideal for den enkelte er i højere grad blevet selvinteresseret, og statslig styring og kontrol er nu et middel til at have føling med den økonomiske udvikling på alle områder (Pedersen, 2014). Indenfor uddannelsessystemerne er der opstået et behov for en rationel pædagogik, der tager udgangspunkt i den enkeltes egen nytte på en sådan måde, at den enkelte, gennem skolesystemet, skal udstyres med kompetencer, færdigheder og motivation, der senere skal kunne overføres til fællesskabets interesse. Hensigten er dermed at etablere en pædagogisk praksis, hvis formål er at påvirke den enkeltes egeninteresse, så vedkommende bliver motiveret til at påtage sig ansvar for egen forsørgelse gennem arbejde og bidrage til samfundsøkonomien og den globale konkurrenceevne (Pedersen, 2014). Denne ambition kommer til udtryk gennem uddannelsespolitiske reformer og tiltag, som kan eksemplificeres med den såkaldte 95% målsætning, der går ud på, at 95% af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Her foreligger en uddannelsespolitisk fokusering på, at 60% skal gennemføre en videregående uddannelse og 25% en lang videregående uddannelse (UVMa, 2018). Målsætningerne er formuleret med udgangspunkt i ovenstående strategi om at højne muligheden for potentiel arbejdskraft og derved undgå at miste arbejdspotentialer (Pedersen, 2014).

Ove Kaj Pedersens perspektiv på Konkurrencestaten, som en overordnet diagnose af tendenser i samfundet, kan bidrage til en forståelse af, hvordan HTX eleverne indfinder sig i et samfund, hvor

aktuelle diskurser om individualitet, konkurrence og præstation dominerer. Disse bidrager til et perspektiv, der er orienteret mod det samfundsøkonomiske fællesskab og et stigende fokus mod unges egeninteresse og færdigheder.

11.2 Unges socialisering i det moderne samfund

I dette afsnit inddrages Thomas Ziehes (2012) perspektiver på unges identitetsdannelse og beskrivelse af, hvad der i det moderne samfund er med til at forme unges socialiseringsprocesser. Med anvendelse af identitetsbegrebet må det være væsentligt at præcisere, at vi i en socialkonstruktivistisk inspireret undersøgelse, ikke forstår individet med en indre kerne, men derimod som konstitueret gennem diskursive og sociale praksisser (Gergen, 2006). Således rettes fokus mod den sociale skabelsesproces.

I denne forbindelse anlægger Ziehe (2014) et perspektiv på, hvordan forandringer i videns- og regelsystemer⁴ har udviklet unges baggrundsoverbevisninger, som indeholder dybtliggende viden, rutiner, antagelser, og normalitetsforståelser. Disse baggrundsoverbevisninger ligger til grund for unges handlinger og motiver, uden at de nødvendigvis er bevidste om det. Hermed indgår baggrundsoverbevisninger som forudsætninger for unges erfaringer af virkeligheden, og det er indenfor denne forståelsesramme at unge kan forme deres eget univers. Strukturernes i videns- og regelsystemerne skal, i denne sammenhæng, ikke afgrænses til systemer som individet fastlåses til eller tvinges ind i. Strukturernes skal derimod forstås med en dobbelthed, hvor de på den ene side er med til at begrænse spektret af meningsforståelser, og på den anden side tilbyder unge handlemuligheder og retter fokus mod fortolkningens råderum (Ziehe, 2014).

Med udgangspunkt i denne forståelse af unge i det moderne samfund peger Ziehe (2012) på tre centrale tendenser, der aktuelt karakteriserer de unges identitetsdannelse. Disse kalder han henholdsvis *fokus på selvverden*, *behovet for nye rammer* og *lejlighedsvis selvobservation*. I det følgende vil de tre tendenser beskrives, og eksemplificeres med inddragelse af citater fra specialets

⁴ Ziehes forståelse af vidensstruktur arbejder ud fra en grundantagelse om, at viden er hele det symbolske indhold i de regler og systemer, der forudbestemmer og regulerer menneskers iagttagelsesmåder og erfaringer af virkeligheden. Vidensstruktur afspejles således, i alt det mennesker opfatter som virkeligt og optager i konstruktionen af deres virkelighed.

empiriske datamateriale. De anvendte citater vil udfoldes og analyseres yderligere i specialets analyse i relation til de tre identitetsmønstre.

11.2.1 Identitetsmønstre

Det første identitetsmønster vi vil inddrage, kalder Ziehe (2014) for *selvverdenen*. Selvverdenen omhandler den præmis, at alle er i stand til at opbygge deres egen selvverden med udgangspunkt i, hvad den enkelte tilvælger og fravælger som relevant i vedkommendes liv. Der kan her være tale om alt fra musikinteresser til det sociale liv. Selvverdenen anses som en social konstruktion og er ifølge Ziehe (2014) det vigtigste subjektive element i tilværelsen, idet den enkeltes valg er styrende for, hvad der passer ind i tilværelsen, og hvad der ikke gør. Hvis noget ikke passer ind, er det nærmest fremmedgørende eller irriterende. Dette identitetsmønster eksemplificeres i følgende uddrag fra vores empiri, hvor Frida italesætter pres under uddannelsen som for meget og svært at navigere i.

Frida: *Det er selvfølgelig godt at presse sig selv til at gøre det bedre, men man kommer til at presse sig selv lidt for meget (...). Det kan godt være svært at finde sig tilrette i* (Bilag 2, IV. 3).

Det andet identitetsmønster, vi har valgt at inddrage, er *behovet for nye rammer* (Ziehe, 2014). Denne dimension sætter fokus på tilgangen til det sociale miljø, der under velfærdsstaten rummede mål om frigørelse fra samfundets bindinger og en aftraditionalisering af de ellers indlejrede livsmønstre. Her henviser Ziehe (2014) til en løsrivelse fra samfundets kulturelle regler, pligter og indordninger. Således beskriver han udviklingen frem mod de aktuelle systemer, der gør sig gældende i det moderne samfund, der i betydelig mindre grad end tidligere har karakter af regelsæt, der fastlægger, hvordan individet skal forholde sig. De moderne regelsystemer er ikke noget, der skal efterleves, men udgør blot en ramme. Herfra er det op til den enkelte at udfolde sig under de muligheder, der foreligger (Ziehe, 2012). Ziehe (2014) beskriver at unge i det moderne samfund efterspørger struktur i deres tilværelse på baggrund af de mange frie valg og muligheder, der fore-

ligger. De søger derfor efter værdier som nærhed, fællesskab og stabilitet. Dette identitetsmønster eksemplificeres i følgende uddrag fra vores empiri, hvor Anja, i sit valg af uddannelsesinstitution, lægger særlig vægt på, at det sociale miljø skal være rart at være i.

Anja: (...). Men lige da jeg kom ind af døren herude, var der en følelse af, at det her var et godt miljø at være i, altså sådan socialt (Bilag 2, IV. 2).

Det sidste identitetsmønster vi giver opmærksomhed, går under navnet *selvobservation* (Ziehe, 2014). Her gives relationerne til andre betydning. Det relationelle fremstår her af mere ubevidst karakter, da det i denne sammenhæng betragtes som en integreret del af tilværelsen, hvor det egentlige fokus drejer sig om den enkeltes opmærksomhed på sig selv gennem relationen til andre (Ziehe, 2014). De unge er i højere grad blevet opmærksomme på, hvordan de opfattes af andre i de sociale fællesskaber, de indgår i. Dette mønster ses eksemplificeret i unges relationelle fokus, hvor der fremstår en tendens til, at de unge vil være sammen om alting, og i højere grad end tidligere søger gruppefællesskaber. Forståelsen er, i følge Ziehe (2014), at de unge kun kan opleve sig selv som noget særligt, hvis de indgår i et fællesskab med andre, hvor de kan dele deres synspunkter, følelser og møde anerkendelse. Dette identitetsmønster eksemplificeres i følgende uddrag fra vores empiri, hvor Nannas fortælling giver en indikation af, at hun og andre elever på skolen er opmærksomme på og har et behov for andres støtte og accept.

Nanna: Nogen gange har jeg det sådan lidt svært ved sociale sammenkomster på skolen, men jeg har altid nogen, jeg kan støtte mig op af, så på den måde gør dét det lidt bedre. Men jeg kan godt se, at hvis ikke man har nogen at støtte sig op af, så gider man ikke rigtig at komme (Bilag 2, IV. 2).

Ziehes teoretiske perspektiv på identitetsdannelse bidrager til vores forståelse af unge som en social konstruktion, og på baggrund af ovenstående gennemgang bliver det interessant for nærværende undersøgelse at belyse, hvordan HTX elevernes identitetsdannelse kommer til udtryk i

deres fortællinger, og dermed hvilken relation identitetsdannelsen får til det moderne samfund. I den forbindelse anlægger vi et refleksivt blik på, at identitetsmønstrene ikke blot fremstår som tendenser der direkte afspejles i HTX eleveres fortællinger, hvorfor vi retter opmærksomheden mod, hvordan de udfoldes og konstrueres i den lokale praksis blandt eleverne på Sukkertoppen Gymnasium.

11.3 En social teori om læring

Etienne Wengers sociale teori om læring i praksisfællesskaber vil i nærværende undersøgelse anvendes til at placere et socialt læringsperspektiv på genstandsfeltet. Med Wengers begrebsapparat anlægges et mikrosociologisk perspektiv på, hvordan HTX eleverne forhandler om betydningsfulde forhold i fokusgrupperne, relateret til deres uddannelse på Sukkertoppen Gymnasium, og hvilke fælles læringshistorier der, på denne baggrund, udvikles. Når Wengers teoretiske perspektiv i den forbindelse synes interessant, skyldes det som udgangspunkt det kritiske blik på samtidssdiagnosen omkring læring som en individuel, styret og fremskyndet proces:

I det omfang vores institutioner beskæftiger sig direkte med læring, er de overvejende baseret på den antagelse, at læring er en individuel proces. Til bedømmelse af læringen gør vi brug af test, som eleverne kæmper med en-mod-en, og hvor de skal demonstrere viden uden for dens kontekst, og hvor samarbejde betragtes som snyd (Wenger, 2004: 13).

På baggrund af denne forståelse, har Wenger udviklet en social teori om læring, der har til formål, at nuancere forståelsen af, hvordan læring finder sted, og hvordan den udvikles (Wenger, 2004). Wenger (2006) ser læring som en social proces, der er uadskillelig fra menneskets liv og en uundgåelig del af den menneskelige natur. På denne måde fraskrives læring som en separat aktivitet, der kan designes og styres og tilskrives et perspektiv på læring, som en konstant og livslang proces, der finder sted gennem deltagelse i fællesskabers praksis (Wenger, 2004). Det er gennem individets deltagelse i disse praksisfællesskaber, at særlige betingelser for læring opstår (Wenger, 2004). Læring defineres her, som en interaktion mellem de socialt og historisk definerede kompetencer i et praksisfællesskab og individets involvering og deltagelse i disse (Wenger, 2000).

Når vi finder Wengers perspektiv på læring interessant, skyldes det en interesse for at undersøge, hvordan eleverne italesætter, forhandler og konstruerer forhold, der relaterer sig til deres læring. Med udgangspunkt i elevernes opmærksomhed på de sociale forhold på Sukkertoppen Gymnasium, ser vi en mulighed for at Wengers forståelse af læring vil kunne bidrage til et nuanceret perspektiv på samfundets diskurser om individualisering og præstation samt det uddannelsespolitiske fokus relateret hertil. Den primære hensigt er ikke at undersøge selve læreprocesserne, men derimod hvordan eleverne i fokusgrupperne fortæller og forhandler om forhold, der har betydning for læreprocesserne, og hvordan eleverne på denne baggrund konstruerer fælles læringshistorier.

Der anlægges dermed et centralt fokus på meningsforhandlinger mellem eleverne, der ifølge Wenger (2004) er læringens ledsager. For at forstå disse, må de sættes i forbindelse med Wengers (2004) tæt forbundne begrebsramme om læring i praksisfællesskaber. Derfor vil vi nedenfor udfolde den analytiske begrebsramme og forholde os selvstændigt til denne.

11.3.1 Forudsættende komponenter for et praksisfællesskab

Som udgangspunkt er læring integreret i fire hovedkomponenter, som er nødvendige for at deltagelse i praksisfællesskaber kan karakteriseres som en lærings- og erkendelsesproces (Wenger, 2004).

Blandt disse fire komponenter optræder *mening*, som i Wengers optik må anskues som *evnen til, individuelt og kollektivt, at opleve verden som meningsfuld* (Wenger, 2004: 15). Den proces foregår gennem meningsforhandlinger og involverer et samspil mellem to konstituerende processer; *deltagelse* og *tingsliggørelse* (Jf. afsnit: 11.3.6).

Herefter følger *praksis*. Med praksisbegrebet henviser Wenger til, at mening og identitet udvikles gennem deltagelse i praksisfællesskaber. For at være i stand til at deltage i praksis, skal individet besidde evnen til at tale og handle ud fra de fælles historiske og sociale værdier, normer, historier og perspektiver, der gør sig gældende i praksisfællesskabet (Wenger, 2004).

Herefter følger komponenten *fællesskab*, hvor en forudsætning for læring er, at individet kan deltage i dét, der i fællesskabet defineres som væsentligt at beskæftige sig med (Wenger, 2004).

Som den sidste komponent optræder *identitet*, der udgør en betegnelse for, *hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores medlemskab i fællesskaber* (Wenger, 2012: 15). Individets identitet skal her forstås som foranderlig og som situeret i, og aldrig løsrevet fra, den sociale kontekst (Wenger, 2012).

Disse fire komponenter er tæt forbundne, og må ses som gensidigt definerende (Wenger, 2012). På denne baggrund har vi en forståelse af, at en undersøgelse af de forhold der træder frem som betydningsfulde i eleverne forhandlinger om læringspraksis på Sukkertoppen Gymnasium, må betragtes ud fra kompleksiteten af de ovenstående fire komponenter. De fire komponenter vil være gennemgående i den analytiske tilgang til det empiriske materiale, men vi tillader os samtidig at tildele dem forskellige tyngder i de analytiske afsnit på baggrund af konstruktionen af centrale tematikker ud fra HTX elevernes fortællinger.

For at skabe en dybere forståelse af HTX elevernes konstruktion af læringspraksis på Sukkertoppen Gymnasium, vil vi udfolde kompleksiteten af de fire hovedkomponenter, der udgør forudsætningerne for læring i praksisfællesskabet. I denne forbindelse ses det nærliggende at starte med at konkretisere hvilken forståelse, der udgør et praksisfællesskab.

11.3.2 Praksisfællesskaber

I følge Wenger (2006) har alle et tilhørsforhold til ét eller flere praksisfællesskaber – det kan for eksempel være hjemme, på arbejdet, ved fritidsinteresser, i skolen mv. Wenger pointerer dog samtidig, at det ikke er enhver praksis og ethvert fællesskab, der kan karakteriseres som et praksisfællesskab. For at tydeliggøre hvad der kvalificerer til betegnelsen praksisfællesskab, opstiller Wenger tre dimensioner, der må være til stede. De tre dimensioner er *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire*, og der vil blive redegjort for disse i de følgende underafsnit (Wenger, 2006).

Udviklingen af et praksisfællesskab finder sted gennem en vedvarende social samspilsproces, der defineres og udvikles af medlemmerne og deres gensidige engagement. Medlemmerne af et praksisfællesskab interagerer og forhandler nye meninger i fællesskabet, og det er på denne måde, at der kan udvikles fælles læringshistorier (Wenger, 2004). Wenger argumenterer her for, at forhold-

det mellem individet og fællesskabet bør ses som fundamentalt for den sociale samspilsproces. En præmis for at læring kan opstå og fællesskabet udvikle sig er, at medlemmerne bringer egne oplevelser af omverdenen i spil. Det er både med til at skabe personlige tilblivelseshistorier hos individet og udvikle kompetencerne i fællesskabet (Wenger, 2006).

Wengers forståelse af praksisfællesskab, som en vedvarende social samspilsproces mellem deltagerne i fællesskabet, placerer et centralt fokus på den lokale sammenhængskraft som afgørende for læring. Wenger udtrykker det således: *Trods undervisningsplaner, disciplin og formaninger er den mest transformative læring den, der er forbundet med et medlemskab af praksisfællesskaber* (Wenger, 2004).

I dette øjemed anskuer vi det analytiske niveau omkring praksisfællesskab, som en måde hvorpå vi kan anlægge et mikrosociologisk perspektiv på samspilsprocessen mellem HTX eleverne, med udgangspunkt i deres fortællinger om forhold relateret til deres uddannelse på Sukkertoppen Gymnasium. Vi retter således et centralt fokus mod hvad eleverne italesætter, og hvordan disse inddrages i meningsforhandlingerne om, hvad der udgør gældende kompetencer, normer og værdier i fokusgrupperne. Her vil vi argumentere for, at der kan foreligge et potentielt praksisfællesskab blandt eleverne i de tre fokusgruppeinterviews. Dette begrundes med, at eleverne i de respektive interviews har et indbyrdes tilhørsforhold til den samme klasse eller elevrådet. Vi ser derfor en reel mulighed for, at eleverne i fokusgrupperne allerede har udviklet eller befinder sig i en proces mod at udvikle en form for fælles, lokal sammenhængskraft (Wenger, 2004). I følge Wenger (2004) kan en institution netop indbefatte flere praksisfællesskaber på tværs af afdeling, årgang, interesseområde mm., og de behøver af denne grund ikke nødvendigvis at følge grænserne for institutionen. Vi ser derfor relationen til den samme klasse eller elevrådet som en måde, eleverne gensidigt hører til på og samtidig som en ramme, hvor der kan udvikle sig fælles læringshistorier. Med denne anskuelse, vil elevernes medlemskab af den samme klasse eller elevråd have betydning for, hvordan deres læring former sig (Wenger, 2004). Hensigten med denne konstruktion af potentielle praksisfællesskaber er særligt at opnå en viden om, hvilke muligheder der er for læring i praksisfællesskaber på Sukkertoppen Gymnasium.

Til at undersøge den lokale sammenhængskraft blandt aktørerne opstiller Wenger tre dimensioner, der må være tilstede førend et fællesskab kan karakteriseres som et praksisfællesskab. Disse ud-

gør, som tidligere nævnt, *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire*. Samlet er de definerende for, hvad der udgør gældende kompetencer, værdier og normer i et praksisfællesskab, og for hvordan læring finder sted (Wenger, 2006).

11.3.3 Gensidigt engagement

Det første kendetegn ved sammenhængskraften i et praksisfællesskab er et *gensidigt engagement*, som Wenger definerer som medlemskabet i et praksisfællesskab (Wenger, 2004). Forudsætningen for et gensidigt engagement er at der opretholdes relationer organiseret omkring det, som medlemmerne er der for at lave (Wenger, 2004). Det vil sige en gensidig forståelse af fælles værdier og normer, som opnås ved at tale og interagere i den specifikke kontekst (Wenger, 2000). Det betyder, at HTX eleverne for at være en del af det, der har betydning i praksisfællesskabet, må have forudsætningerne for at engagere sig i fællesskabets praksis. Men dette betyder imidlertid ikke, at der skal kunne fremfindes en særlig homogenitet blandt eleverne: *Homogenitet er hverken en forudsætning for eller resultatet af udviklingen af et praksisfællesskab* (Wenger, 2004: 93). Det der gør engagementet i praksis muligt og produktivt, er i lige så høj grad et spørgsmål om forskellighed i relationen mellem medlemmerne (Wenger, 2004).

Homogeniteten i fokusgrupperne findes overordnet i elevernes tilhørsforhold til Sukkertoppen Gymnasium som den institutionelle kontekst, hvorigennem de dagligt taler med hinanden og udveksler meninger. Parallelt med gruppernes homogenitet forekommer der også en heterogenitet, der blandt andet kommer til udtryk i elevernes køn. Her fremstår der en forskel i måden hvorpå drengene og pigerne fortæller om deres uddannelsesvalg og deres sociale forståelse af køn (Jf. Afsnit 14.2). Disse ulighedsrelationer vil ifølge Wenger (2004) konstituere et større engagement i fællesskabet end og lighedsrelationer. I analysen af det gensidige engagement placerer vi derfor et centralt fokus på, hvordan eleverne meningsforhandler på tværs er ligheder og forskelle, hvad der indtages som legitime forklaringer, og hvordan disse kan påvirke det gensidige engagement blandt eleverne i fokusgrupperne.

11.3.4 Fælles virksomhed

Det andet kendetegn ved sammenhængskraft i et praksisfællesskab er forhandlingen af en *fælles virksomhed* (Wenger, 2004). Fælles virksomhed refererer til fælles målsætninger, værdier og ressourcer, der formes af praksisfællesskabet (Wenger, 2000). Den fælles virksomhed defineres af medlemmerne og må ses som resultatet af kollektive meningsforhandlingsprocesser i fællesskabet. Da det gensidige engagement, som nævnt i det ovenstående, ikke kræver homogenitet, er udviklingen af en fælles virksomhed ikke ensbetydende med, at alle skal være enige og mene det samme. Den udvikles i stedet gennem kontinuerlige forhandlinger mellem medlemmerne i praksisfællesskabet (Wenger, 2004). Det er netop det gensidige engagement i at udvikle en fælles virksomhed, der skaber betingelserne for, hvordan fællesskabet praktiseres (Wenger, 2004).

I udviklingen af fælles virksomhed påpeger Wenger, at denne ikke kun formes af interne forhold men også af betingelser uden for medlemmernes kontrol (Wenger, 2004). Ikke desto mindre mener Wenger, at den fælles virksomhed skabes af medlemmernes reaktion på disse betingelser, og at praksis således udgør denne forståelse af *deres* virksomhed. Det vil, ud fra denne optik, betyde, at ydre forhold kun former de unge HTX elevers praksis i en sådan grad, at disse er en del af forhandlingsprocessen i fællesskabet. Det er altså igennem forhandlingsprocesserne at eleverne kan udvikle en lokal praksis, der ikke nødvendigvis følger de institutionelle forskrifter (Wenger, 2004). I forbindelse med den fælles virksomhed retter vi et fokus mod, hvad eleverne forhandler sig frem til i konstruktionen af læringspraksis. Hertil hører, hvad der udgør legitime forklaringer, og hvordan handlinger italesættes og udvikles i meningsforhandlingsprocessen.

11.3.5 Fælles repertoire

Det tredje kendetegn ved sammenhængskraft i et praksisfællesskab er udvikling af *fælles repertoire*. Et fællesskabs repertoire udgør rutiner, værktøjer, historier og handlemåder, som fællesskabet har produceret eller indoptaget som en del af dets praksis over længere tid. Til det fælles repertoire, hører sig både aspekter af deltagelse og tingsliggørelse, der begge indgår som gensidige elementer i Wengers (2004) forståelse af meningsforhandlinger.

Samlet vil de tre dimensioner omkring gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire anvendes som et analytisk værktøj til, at skabe en forståelse for sammenhængskraften og mulighederne for læring i fællesskabet på baggrund af HTX elevernes italesættelser og forhandlinger omkring disse.

11.3.6 Meningsforhandlinger

Wenger (2004) udtrykker, at mening må findes mellem de mennesker, der deltager i fællesskaber. Mening udgør en erfaring, der bliver til, eksisterer og ændres i menneskets konstante, dynamiske relation til den sociale verden. Denne relationelle proces betegnes som *meningsforhandling* (Wenger, 2004). Meningsforhandling er den proces, der gør individet i stand til at opleve dets engagement i verden som meningsfuld, da individet herigennem kan udvikle, omfortolke eller forkaste de historiske meningsstrukturer, der allerede er til dets rådighed (Wenger, 2004). Det vil sige, at HTX eleverne gennem fortællingerne og interaktionerne i fokusgrupperne kan udvikle nye meningsperspektiver. Det forudsætter dog, at eleverne bringer egne oplevelser og erfaringer i spil, så de har noget at forhandle om. Når eleverne bringer deres oplevelser og erfaringer i spil i fællesskabet, åbnes der for mulige ændringer og nye perspektiver på deres hidtidige antagelser og perspektiver. På denne måde kan HTX eleverne gennem meningsforhandlinger udvikle nye handlemuligheder i og for den konkrete sociale kontekst. Dette forudsætter imidlertid et samspil mellem de to konstituerende processer, *deltagelse* og *tingsliggørelse* (Wenger, 2004).

Wenger karakteriserer *deltagelse* gennem muligheden for gensidig genkendelse (Wenger, 2004). Hermed forstås, at relationen skal være bygget på noget genkendeligt, som i specialets empiri fremgår i HTX elevernes fælles relation til Sukkertoppen Gymnasium. Det er på baggrund af denne gensidige genkendelse, at eleverne som udgangspunkt har muligheden for at deltage og forme fællesskabet (Wenger, 2004). På sigt vil deltagelsen i fællesskabet have en sådan virkning på elevernes erfaringer, at de vil bære dem med sig i andre fællesskaber. På denne måde ser vi elevernes deltagelse som potentielt foranderligt i en større sammenhæng end blot henholdt til det specifikke fællesskab på Sukkertoppen Gymnasium.

Wenger (2004) bruger betegnelsen *tingsliggørelse* om den proces, der former vores oplevelse ved at skabe objekter. Han udtrykker at en hver social kontekst skaber værktøjer, normativiteter, historier eller udtryk med henblik på at kunne handle (Wenger, 2004). HTX eleverne har eksempelvis regler, krav og skemaer, de skal rette sig efter for at gennemføre en gymnasial uddannelse. Her kommer en meget stor del af den tingsliggørelse, der er forbundet med elevernes uddannelsespraksis fra politiske reformer. Disse gennemtrænger umiddelbart institutionen, men en tingsliggørelse er ifølge Wenger altid igangværende og aldrig fuldstændig:

De udgør kun toppen af et isbjerg, som peger på større betydningskontekster realiseret i menneskelige praksisser. Deres karakter af tingsliggørelse ligger ikke kun i deres form, men også i de processer, hvorigennem de integreres i disse praksisser (Wenger, 2004: 76).

Hermed forstås, at HTX eleverne måske nok indoptager ydre foranstaltninger, men at de samtidig gentegner disse i deres lokale praksis, for at de kan opleve det som meningsfuldt. På sigt kan udviklingen af disse lokale "forskrifter" reintegreres som tingsliggørelse i nye øjeblikke af meningsforhandlinger (Wenger, 2004). Det er med en sådan forståelse og ud fra et sådan perspektiv, at vi i nærværende undersøgelse vil anskue tingsliggørelse og hvordan det komplementerer og ikke komplementerer deltagelse. Der sker ikke blot en overføring af ydre forhold, men de tages op og meningsforhandles i den lokale praksis. Dette perspektiv kan således bidrage til et perspektiv på, om og i så fald hvordan elevernes indoptager og gentegner diskurser om præstation og individualisering i deres lokale praksis.

12.0 Metode

I nedenstående metodeafsnit vil de metodiske perspektiver på og tilgange til specialets udformning præsenteres. Der vil redegøres for en interaktionistisk tilgang til undersøgelsesarbejdet, hvortil vi beskriver vores forskellige forskerpositioner i relation til felten. Herefter vil vi redegøre for den metodiske tilgang til det empiriske materiale og afrunde med en metodisk beskrivelse af behandlingen af empirien.

12.1 Det interaktionistiske perspektiv

Nedenstående afsnit er udarbejdet med det formål at give et indblik i, hvordan vi forstår produktionen af undersøgelsens empiriske materiale og den dertilhørende tilgang til genstandsfelten. Med udgangspunkt i en placering indenfor det socialkonstruktionistiske paradigme, kommer det relationelle aspekt til at få betydning for den metodiske og analytiske tilgang til interviewene, hvorfor vi lader os inspirere af det interaktionistiske perspektiv på en metodisk forståelse.

Med sociologerne Margrethe Järvinen, og Nanna Mik-Meyer, som primær inspirationskilder til denne metodiske tilgang, indtages en forståelse af den producerede viden som relationelt konstrueret, kontekstafhængig og foranderlig over tid (Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

Ifølge Järvinen og Mik-Meyer (2005) er interaktionen mellem interviewer og interviewperson et centralt fokuspunkt i interaktionistiske analyser. Det empiriske materiale formes og præges af den gensidige interaktion i selve interviewsituationen, og det empiriske materiale afspejler dermed resultatet af mødet, hvor de involverede parter forskellige holdninger og interesser tilsammen udgør et bud på en forståelse af den sociale verden. Denne forståelse står i stærk kontrast til en naturalistisk forståelse, hvor interviewpersonen betragtes som *containere for opbevaring af fakta og følelser*, og intervieweren som indsamler af disse fakta (Järvinen og Mik-Meyer, 2005). Som et resultat af det interaktionistiske perspektiv, betragter vi dermed interviewsituationerne som et socialt møde, hvor meninger bliver skabt i en gensidig interaktion mellem os som interviewere og de interviewede HTX elever fra Sukkertoppen Gymnasium. I kraft af vores videnskabsteoretiske ståsted, ser vi her grund til at anskue HTX eleverne som aktører, der er deltagende og aktivt handlende i fokusgruppeinterviewene og ikke som informanter, der blot er lever af viden.

Vores vidensproduktion er således ikke opnået gennem en neutral afdækning af feltet men som en interaktionsproces, der har givet os indblik i en konkret situation. Derfor anerkender vi, at resultaterne ville have set anderledes ud i en anden kontekst eller i en anden social gruppe.

En væsentlig pointe i en interaktionistisk tilgang til feltet er dermed, at det er umuligt at frembringe viden med en uafhængig eksistens. Viden skabes derimod af de deltagende parter fortolkninger og forståelser i og uden for interviewkonteksten. Det betyder, at den viden, der frembringes i

en interviewsituation, produceres på baggrund af de samtidsbestemte forestillinger, historier og diskurser, der ligger i den sociale kontekst (Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

Hermed illustreres interaktionsprocessen som central for tilblivelsen af datamaterialet, hvor vi gennem det kvalitative fokusgruppeinterview både vil kigge på meningsindholdet af det, HTX eleverne fortæller og interaktionsformerne i den sociale praksis (Halkier, 2015). Perspektivet på fortællingernes kontekst og form vil undersøges gennem de konstruerede fokusgrupper som rammen for elevernes sproglige interaktion. Et centralt fokus på sproglige interaktioner hænger sammen med vores socialkonstruktionistiske forståelse af sproget, der både reflekterer og skaber den sociale virkelighed (Gergen, 2010). På denne baggrund anses HTX elevernes fortællinger, relateret til deres uddannelse på Sukkertoppen Gymnasium, som et socialt fænomen, der er situeret i fortællingens kontekst. Her henvises ikke blot til den konkrete interviewsituation men også til forholdet mellem de kontekstuelle samfundsmæssige diskurser, som eleverne former deres mening, oplevelser og praksis omkring. Dette forhold kan frembringe et perspektiv på det spændingsfelt, der skabes mellem diskurserne i Konkurrencestaten samt indenfor det uddannelsespolitiske felt og elevernes forståelser af, hvad der er betydningsfuldt for dem under deres uddannelse. På den måde understøtter en forening af det socialkonstruktionistiske fokus på sproget, Wengers perspektiv på meningsforhandlinger og den interaktionistiske tilgang vores ambition om at undersøge meningsindholdet i elevernes fortællinger og de forhandlingsprocesser, der udspiller sig blandt HTX eleverne. Disse interaktionistiske processer betragtes som rammesat af de samfundsmæssige diskurser, der forhandles og gentegnes i elevernes sproglige interaktion i fællesskabet. Med dette blik anser vi nærværende metodiske tilgang som potentielt til at indfange nogle dominerende perspektiver i elevernes forståelse om læringspraksis på Sukkertoppen Gymnasium (Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

12.2 Vores forskerpositioner

På baggrund af ovenstående gennemgang af det interaktionistiske perspektiv, der bidrager til en erkendelse af, at vores fortolkninger og forståelser i og uden for interviewkonteksten er konstruerende for den producerede viden, anser vi det som relevant at anlægge et perspektiv på vores foreliggende forskerpositioner, da disse repræsenterer en diversitet i relationen til Sukkertoppen

Gymnasium. Vores to forskellige forståelser og relationer til felten har været med til at forme undersøgelsesarbejdet.

12.2.1 Diversitet i relationen til felten

Ifølge Alvesson (2013) kan det som forsker være problematisk at studere et felt, som han eller hun er, eller tidligere har været, involveret i, da det kan være vanskeligt at skabe distance i analysearbejdet. Samtidig kan det være en ressource, da et indgående kendskab til genstandsfeltet kan rumme indsigter og forståelser, som udefrakommende forskere ikke besidder eller ville have samme mulighed for at opbygge (Alvesson, 2013).

Vores forskellige forståelse af og relation til felten forklares med, at den ene af specialets forskere har haft et to måneders praksisforløb på Sukkertoppen Gymnasium i efteråret 2017, og at den anden først stiftede bekendtskab med stedet under tilblivelsen af specialets interessefelt. Det forudgående praksisforløb var centreret omkring observationer af gymnasiets studievejledning, hvor den primære tilknytning var til én af gymnasiets tre vejledere. Forløbet bragte fortællinger fra både elever og studievejledere, som gav denne forsker et indgående kendskab til aktuelle forhold på gymnasiet. De relationelle forhold og til en vis grad den følelsesmæssige tilknytning, der blev opbygget over en længere periodes interaktion med dele af felten, vil ifølge antropolog Kirsten Hastrup, give de mest gavnlige forudsætninger for at erfare feltens sociale fællesskaber og moralske horisonter (Hastrup, Rubow & Tjørnhøj-Thomsen, 2014). Ud fra dette perspektiv skaber et forudgående kendskab og relation tilknytning til genstandsfeltet det mest gunstige udgangspunkt for et undersøgelsesarbejde.

Denne påstand udfordrer sociologerne Paul Atkinson, Amanda Coffey og Sara Delamont, der ikke mener, at et kendskab til felten, som en ressource, behøver at være det endelige bias. De mener derimod, at en tæt tilknytning og kontakt til personer i felten kan resultere i, at forskeren overidentificeres med bestemte personer eller interessegrupper og således placerer sin fortolkning og forståelse op af de perspektiver, som han eller hun identificerer sig mest med. Ud fra dette perspektiv kan forskeren have svært ved at forholde sig kritisk og udforske nye perspektiver (Atkinson, Coffey & Delamont, 2003). På baggrund af disse forskellige perspektiver, indtager vi qua vores

interaktionistiske tilgang til metoden og inspiration fra teametnografi en forståelse af, at et kollaborativt samarbejde omkring et undersøgelsesarbejde netop vil medføre forskellige perspektiver og forståelser, og at en præmis i denne forbindelse vil være, at disse bliver konstruerende for undersøgelsesarbejdet (Clerke & Hopwood, 2014). På denne baggrund har vores valg om at samarbejde omkring nærværende undersøgelse, og i den forbindelse interessen for netop Sukkertoppen Gymnasium som genstandsfelt, betydet, at vi gennem vores undersøgelsesarbejde har måtte forholde os til det dynamiske samspil, der er repræsenteret i kraft af vores forskellige forskerpositioner.

I samme forbindelse har vi gjort os overvejelser om, hvorledes disse præmisser har været med til at forme undersøgelsesarbejdet. Tidligt i specialeprocessen kom diversiteten i forskerpositionerne til udtryk gennem fortællinger om interne indsigter, der lå forud for den ene forskers forståelse. Det blev tydeligt for os, da vi på den ene side berørte forudgående samtaler mellem gymnasiets studievejleder og forskeren med praksiskendskab og på den anden side sad inde med et udefrakommende perspektiv på genstandsfeltet. I den forbindelse blev det klart, at opmærksomheden mod Sukkertoppen Gymnasium, som et af de fagligt stærkeste HTX gymnasier i Danmark, delvis stammer fra den ene forskers forudgående kendskab til gymnasiet. Denne betragtning skærpede vores fokus på de in-situ udsagn i vores interne samtaler, der tydeliggjorte vores forskellige kendskab til felten, og forskerdialogerne har således givet anledning til intern debat og opmærksomhed på netop denne forskel mod at skabe en fælles forståelse og referenceramme for undersøgelsesarbejdet. At udveksle observationer og fortolkninger er et vigtigt element i et kollaborativt samarbejde, da det blandt andet kan reducere en mulig differentiering i forskernes ejerskab og blik for undersøgelsen (Clerke, 2014). For samarbejdet omkring nærværende speciale har dette været et gavnligt perspektiv, og vi har fundet det nødvendigt at foretage disse refleksioner over forståelser og indsigter, da vi tidligt i processen blev bevidste om, at der forelå forståelser og fortællinger om genstandsfeltet med baggrund i praksisforløbet, som lå uden for den ene forskers horisont.

Det kan hermed siges, at dynamikken i forskerpositionerne har skabt andre betingelser for indsamlingen af det empiriske materiale. Den ene forsker har bidraget med forudgående indsigter og forståelser af felten, mens den anden forsker har bidraget med en objektiv og kritisk stillingtagen

til og diskussion af genstandsfeltet. Det er i dette dynamiske samspil, at undersøgelsesarbejdet har taget form.

Afslutningsvis må vi, på baggrund af den ovenstående gennemgang, erkende, at de forudgående forståelser kan have bevirket, at nogle perspektiver ikke er blevet forfulgt i samme grad, da de forudgående indsigter formentlig har skabt en særlig ramme eller tematik omkring forskerdialo-gerne og for de senere fokusgruppeinterviews. I erkendelsen heraf, ser vi ligeledes at den interak-tionistiske metodiske tilgang, samt vores relation til genstandsfeltet, har haft nogle konsekvenser for, at noget er blevet tillagt værdi og andet ikke er, hvilket involverer vores interaktion og aktive rolle i tilblivelsen af det empiriske materiale.

12.3 Det empiriske materiale

Afsnittet om det empiriske materiale er tredelt og rummer en præsentation af det kvalitative fo-kusgruppeinterview, valget af elever til fokusgruppeinterviewene, interviewguide samt de etiske overvejelser, som vi har forholdt os til både før, under og efter udførelsen af interviewene. Formå-let med denne beskrivelse er at gøre processen og tilblivelsesprocessen for det empiriske materia-le gennemsigtig.

12.3.1 Fokusgruppeinterview

Følgende afsnit har til hensigt at give læseren indblik i de teoretiske og metodologiske overvejel-ser, vi har foretaget i forbindelse med valget af det kvalitative fokusgruppeinterview, og hvilke styrker og svagheder disse valg har bragt med sig. Fortløbende for vores valg af dataproduktion ligger en bevidsthed om vores videnskabsteoretiske ståsted, den teoretiske ramme samt det in-teraktionistiske perspektiv på undersøgelsesarbejdet.

I nærværende speciale anvende fokusgruppeinterviews som den metodiske tilgang til indsamling af empirisk materiale. Vi søger at få belyst vores erkendelsesinteresse om, hvordan HTX eleverne gennem sproglige interaktioner konstruerer læringspraksis på Sukkertoppen Gymnasium. Hermed er vi interesseret i at undersøge de fortællinger og sproglige interaktioner, der udspiller sig i en

fokusgruppesammenhæng. Vi retter et særligt fokus mod gruppeinteraktionerne, da det i følge Wenger (2004) er i meningsforhandlingerne mellem medlemmerne af et praksisfællesskab at læring finder sted og de fælles læringshistorier kan udvikles. På baggrund af en interesse for den kollektive læring fremstår fokusgruppeinterviews særligt velegnede i undersøgelsen af vores vidensinteresse.

Ifølge Bente Halkier (2015), professor og lektor ved Sociologisk Institut på Københavns Universitet, er indsamlet data på gruppeniveau velegnet til at sige noget om sociale gruppers forståelser, interaktioner og normer i forhold til et fælles genstandsfelt. Særligt for gruppeinterviewet er, at der både fokuseres på meningsindholdet af samtalerne og de interaktionsformer, der finder sted undervejs i interviewet. Hermed illustreres interaktionsprocessen som et særligt kendetegn ved et fokusgruppeinterview og for tilblivelsen af det empiriske datamateriale, idet der skabes en interaktion igennem samtalen mellem aktørerne (Halkier, 2015). Den sociale interaktion er kontekstafhængig, relationel og potentiel foranderlig, og disse elementer forstærker grundlaget for at placeres vores undersøgelse indenfor en socialkonstruktionistisk forståelsesramme (Halkier, 2015). Jakob Demant, professor ved Sociologisk Institut på Københavns Universitet, udfolder yderligere perspektiver på den metodiske tilgang til fokusgruppeinterviewet, ved at opdele interviewformen i to overordnede tilgange. Foruden den store vægt, der i kraft af vores interaktionistiske metode placeres på de sproglige interaktioner i interviewene, fremhæver Demant, at nogle forskere benytter sig af mange deltagere i en gruppe for at sikre, at de får forskellige perspektiver på det samme fænomen (Demant, 2014). Undervejs i et fokusgruppeinterview kan det ofte forekomme, at der opstår situationer, der i højere grad bærer præg af individuelle fortællinger end forhandlinger. Her skal værdien findes i flerheden af stemmerne, der fortælles i samme rum, og disse individuelle fortællinger tillægges, tilsammen med interaktionen, tyngde under interviewene (Demant, 2014).

Udover et hovedfokus på interaktionen og fortællingerne blandt eleverne påpeger Lene Tanggaard (2014), professor i psykologi på Aalborg Universitet, at det i lige så høj grad er gennem det, der af aktørerne udelukkes eller begrænses, som gennem det der foreligger og indbefattes, at man som forsker bør hente sin viden. Et eksempel herpå fremtræder tydeligt under første fokusgruppeinterview, da vi spørger gruppen, om deres sociale relationer havde betydning for deres valg af ud-

dannelsesinstitution. Til dette spørgsmål fortæller Casper og Dennis, at de netop forsøgte at komme væk fra sociale relationer.

Dennis: Ja, altså jeg prøvede faktisk at komme væk fra dem jeg kendte, og havde gået med i Roskilde.

Casper: Jeg kendte heller ikke nogen, fra folkeskolen, da jeg startede her (...). Det var rart at komme væk fra Brøndby. (Bilag 2, IV. 1).

Med disse subjektive fortællinger kan vi dermed fortolke og analysere på det, der udelukkes, i stedet for på det de aktivt indbefatter. Begge elever udelukker at det sociale havde betydning for deres valg, og at de ligefrem søgte væk fra deres hidtidige relationer. Vi tolker, at nye sociale relationer fremgår som betydningsfulde for elevernes valg af uddannelsesinstitution. På denne måde får vi gennem det eleverne udelukker i deres fortællinger, ligeledes indblik i dét de indbefatter.

Vi henter således metodisk inspiration i perspektiverne om interaktion såvel som flerstemmighed, hvorfor begge perspektiver vil få vægtende betydning i vores tilgang til og behandling af fokusgruppeinterviewet. Samtidig analyserer vi undervejs på det eleverne indbefatter, gennem det de udelukker i deres fortællinger. Med denne tilgang var hensigten at få indsigt i HTX elevernes fortællinger og meningsforhandlinger om de betydningsfulde forhold som eleverne relaterer til deres uddannelse på Sukkertoppen Gymnasium.

Med denne tilgang foretog vi tre fokusgruppeinterview med eleverne fra Sukkertoppen Gymnasium. Efter udførelsen af de to første interviews, så vi en mulighed for at få uddybende perspektiver på bærende tematikker i elevernes fortællinger, og vi planlagde deraf et tredje og sidste interview. Vi valgte en alternativ tilgang til tredje fokusgruppeinterview, der tog udgangspunkt i en række kort med vores interviewspørgsmål. Hensigten var her, at vi som interviewere skulle træde mere i baggrunden for at minimere dialogen mellem os selv og eleverne og dermed forstærke de indbyrdes interaktioner eleverne imellem. Vores interviewerposition omfattede nu i stedet at styre interviewets gang i kraft af interviewkortene, som blev placeret på bordet, et efter et, så alle aktø-

erne kunne orientere sig i spørgsmålet. Under det tredje interview lagde vi vægt på, at aktørerne i kraft af en fælles relation til deres klasse, havde en såkaldt fælles platform, hvor hensigten var at skabe et bedre præmis for flow i fortællingerne og interaktionerne mellem eleverne.

12.3.2 Udvalgelse af aktører

Nedenfor beskrives udvælgelsesprocessen af aktører til fokusgruppeinterviewene, og vi forholder os i den forbindelse til, hvordan dynamikkerne i gruppekonstellationerne har fået betydning for det empiriske materiale.

Første fase i udvælgelsesprocessen var formålsrettet fra starten, da vores interesse for Sukkertoppen Gymnasium bundede i gymnasiets som det fagligt stærkeste HTX Gymnasium i Danmark (Jf. Afsnit 5.0). Vi tog derfor kontakt til en studievejleder på Sukkertoppen Gymnasium, der hjalp os videre i processen.

Den første fokusgruppe blev etableret gennem elevrådsformanden på gymnasiet, som studievejlederen satte os i kontakt til. Overfor elevrådsformanden klargjorde vi vores ønske om at etablere en gruppe bestående af elever fra elevrådet, da der på denne måde ville være en fælles platform, med en god forudsætning for at skabe dynamik blandt eleverne fra start. Herfra fremlagde vi ikke yderligere krav og ønsker til gruppekonstellationen, hvilket resulterede i en repræsentativitet og spredning i gruppesammensætningen (Halkier, 2015). Halkier (2015) beskriver, at det er centralt at få forskellige karakteristika repræsenteret i et fokusgruppeinterview, da det ellers kan blive problematisk at generalisere analytisk ud fra de empiriske mønstre, der udledes. Denne udvælgelsesstrategi kalder Helle Neergaard (2007), professor og forsker ved Aarhus Universitet, for *maksimum variation*, og hun påpeger, at hvis fokusgrupper er for homogene, risikerer man, at udbyttet af interviewet bliver for ensidigt. Formålet med maksimum variation er at indfange nogle fælles mønstre og aspekter på trods af variationen i gruppesammensætningen (Neergaard, 2007). Omvendt er det fokusgruppen der skal producere det empiriske materiale gennem meningsdannelsesprocesser, og Halkier (2015) fremhæver i den forbindelse, at det i denne proces er en fordel at etablere en gruppe, der har kendskab til hinanden, da dette kan bidrage til gruppedynamikken.

Dette er et forhold der er medtænkt i den metodiske udvælgelse af aktørerne. Strategien blev dermed en forskerselektion (Kvale & Brinkmann, 2015), hvor vi fremlagde et overordnet ønske til gruppesammensætningen til vores indledende elevkontakt. Herefter overdrog vi udvælgelsesprocessen til elevrådsformanden, der fik en mere selvselektiv karakter i kraft af den videre beslutning om, hvem der skulle deltage (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne baggrund må der placeres en opmærksomhed på, at elevrådsformanden har haft en afgørende indflydelse på, hvilke elever der skulle deltage i fokusgruppeinterviewet.

Udvælgelsesprocessen til anden fokusgruppe havde en anderledes karakter og fandt sted én måned senere. Igen var den indledende kontakt skabt gennem studievejlederen, men her blev vi henvist til en 3.g klasse. Til dette interview havde vi ligeledes et fokus på den fælles platform og dynamik mellem eleverne, hvorfor vi udtrykte et ønske om, at eleverne skulle gå i den samme klasse. Grundet eksamener blandt eleverne blev den indledende kontakt tilfældigt placeret hos en elev, der havde tid til rådighed. Herfra blev en gruppekonstellation af fem elever fra den samme klasse etableret. Efter de første to interesserede elever meldte sig på banen, opstod der en kædeudvælgelse, og det blev dermed de første to elever, der fik lov til at påvirke gruppens øvrige sammensætning (Kvale & Brinkmann, 2015). Med elevernes gensidige relation til den samme klasse havde vi en forhåbning om at kunne styrke gruppeinteraktionen mellem eleverne. Foruden deres fælles platform og en kædeudvælgelse af aktørerne, der kan siges at forstærke gruppedynamikken, oplevede vi under interviewet, at eleverne, i højere grad end i første fokusgruppe, kunne uddybe hinandens perspektiver og meningsforhandle, formentlig på baggrund af den fælles relation til den samme klasse.

I tredje og sidste interview ønskede vi igen at tale med elever fra samme klasse, da vores erfaring fra det foregående interview pegede mod mere nuancerede og dynamiske meningsforhandlinger blandt eleverne. Her var vi påvirket af oplevelserne fra andet interview, der var præget af en mere nuancerede og dynamiske proces eleverne imellem, der kan skyldes elevernes tættere relation i kraft af deres daglige interaktioner i den samme klasse. Yderligere ønsker om repræsentativitet indgik ikke, da vi fandt en seksmandsgruppe fra samme klasse, som gerne ville medvirke til interviewet. Vores ønske om en gruppekonstellation af elever fra samme klasse udsprang ligeledes af

vores alternative fremgangsmåde til dette interview, hvor kortene med interviewspørgsmål skulle danne grundlag for dialog og interaktion mellem eleverne. I denne forbindelse anså vi det som væsentlig, at der på forhånd var en vis dynamik og genkendelighed mellem eleverne. Med udgangspunkt i vores erfaring fra de tidligere fokusgruppeinterview anså vi hermed en relationel klassesammenhæng som den bedste forudsætning for denne metodiske tilgang. Tredje og største fokusgruppe blev på den måde igen en homogen gruppe men med den største spredning af elever grundet gruppens størrelse.

Repræsentativiteten i de tre fokusgrupper er illustreret i nedenstående profilbokse.

Interviewgruppernes profiler

Fokusgruppe 1	Fokusgruppe 2	Fokusgruppe 3
• Anne, medlem af elevrådet. 1.g. • Bente, medlem af elevrådet. 2.g. • Casper, medlem af elevrådet. 2.g. • Dennis, formand for elevrådet. 3.g.	• Søren, 3.y. • Torben, 3.y. • Frede, 3.y. • Nanna, 3.y. • Anja, 3.y.	• Søren, 3.p. • Jesper, 3.p. • Frida, 3.p. • Torben, 3.p. • Lotte, 3.p. • Trine, 3.p.

Figur 3. (Efter egen tilvirkning).

Opsummerende kom fokusgrupperne til at variere i homogenitet i forhold til deres indbyrdes relation, og endvidere blev grupperne konstrueret på forskellig vis. Qua disse konstellationer fik vi mulighed for at få indblik i sammenhængskraften mellem eleverne i fokusgrupperne, og hvilken betydning denne havde for gruppeinteraktionerne.

12.3.3 Interviewguide

Som et led i planlægningen af fokusgruppeinterviewene, udarbejdede vi en interviewguide, som skulle fungere som et semistruktureret udgangspunkt for interviewene (Brinkmann, 2015). Vores indledende planlægning af undersøgelsen tog sit afsæt i den socialkonstruktionistiske tilgang og

Wengers teoretiske perspektiv, centreret omkring den kollektive læring. Vi havde på dette tidspunkt ikke låst os fast på makroteoretiske perspektiver, da vi inden interviewene ikke ønskede at fastlåse vores blik på bestemte mønstre eller diskurser i forhold til HTX elevernes fortællinger og meningsforhandlinger. Den semistrukturerede planlægning var derfor udarbejdet med teoretiske perspektiver for øje, men samtidig med en sådan tilgang, at vi undervejs i interviewene kunne lade os forfølge af de tematikker, der optog eleverne. Denne mere løse rammesætning af deduktiv karakter, kom således til at danne udgangspunkt for interviewene, med overordnede rammesættende spørgsmål (Brinkmann, 2015).

I interviewguiden (Jf. bilag 1.) fremgår de konkret anvendte interviewspørgsmål, men der blev ligeledes udarbejdet et forskningsfokus, der, som støtte til os selv undervejs i interviewet, fokuserede på de områder, vi forinden ønskede at give opmærksomhed.

12.4 Etske overvejelser

En del af forarbejdet til interviewene kom til at omhandle de etiske overvejelser og i den forbindelse aktørernes rettigheder. Undervejs i planlægningsprocessen rettede vi samtidig et fokus på de etiske menneskelige udfordringer, der kan opstå i et fokusgruppeinterview. Nedenfor redegøres for de forskellige etiske forhold, der er medtænkt i vores overvejelser omkring afvikling af interviewene.

Når man beskæftiger sig med kvalitativ forskning, kan man ikke undgå at skulle forholde sig til det komplekse forhold, der opstår mellem de etiske udfordringer og de dertilhørende potentialer (Brinkmann, 2015). Kvalitativ forskning bliver betragtet som en værdiladet aktivitet, der ofte handler om menneskers personlige liv og erfaringer, og i den forbindelse opstår der et problemfelt, som man som forsker bør tage stilling til undervejs i processen (Brinkmann, 2015).

De formelle etiske regler udgør *rettighedsetikken*, der betoner individets rettigheder og krav i forbindelse med et interview. Her er det forskerens opgave at informere om formelle regler og principper som anonymitet og fortrolig behandling af personidentificerende oplysninger. Endvidere skal der indhentes informeret samtykke fra de aktører, der inddrages i forskningen, og oplyse om

at deltagelse er frivilligt (Brinkmann, 2015). Med udgangspunkt i dette etiske blik omhandlende rettigheder, informerede vi aktørerne om frivillig deltagelse og det faldt i denne sammenhæng naturligt at få mundtligt samtykke fra dem. Derudover er alle aktørernes navne ændret i specialet af hensyn til tavshedspligten.

Endvidere indgår den såkaldte *omsorgsetik*, der betoner de deltagende som relationelle og afhængige individer, der har krav på empatisk behandling i den pågældende forskningssammenhæng. Denne dimension var i højere grad udfordrende at imødekomme undervejs i interviewet. Vi oplevede at få svar fra aktørerne, som vi havde lyst til at forfølge, men af hensyn til gruppens indbyrdes relationer samt den metodiske fremgangsmåde i et fokusgruppeinterview, vurderede vi, at dette ikke ville være etisk forsvarligt.

Dette blik på etiske hensyn, forholder Gergen (2010) sig kritisk overfor. Han mener, at etik er et socialt konstrueret produkt af sociale og strukturelle diskurser, der derfor ikke kan betragtes som noget alment. På trods af Gergens afstandtagen til etisk hensyn, hvis pointe bunder i et individuelt fortolkningsspørgsmål om, hvad der betragtes som etisk forsvarligt i en konkret situation, valgte vi at vurdere interviewsituationerne i øjeblikket, med inddragelse af vores egen mavefornemmelse. Vi er her bevidste om, at disse etiske hensyn afhænger af vores egne individuelle forståelser, på baggrund af sociale og kulturelle overbevisninger, men vi synes alligevel at have en fornemmelse af hvilke tematikker, eleverne ikke ønskede yderligere forfulgt under interviewet. Således faldt det os naturligt, i kraft af vores egne forståelser, at medtænke de etiske forhold undervejs i fokusgruppeinterviewene.

Endvidere kan vi, i denne forbindelse, fremhæve den metodiske tilgang til et fokusgruppeinterview, som en metodisk begrundelse for ikke at spørge uddybende ind til elevernes fortællinger i interviewene. Med anvendelsen af en narrativ interviewform ville det derimod have været oplagt at indgå i dialog om den interviewedes fortællinger, men da hensigten i et fokusgruppeinterview netop er at få aktørerne til at tale og interagere med hinanden, frem for med os som interviewere, søgte vi at forholde os loyale overfor den metodiske tilgang, ved at imødekomme dens interviewstruktur (Halkier, 2015).

På trods af vores ambition om at holde os til interviewets form, stødte vi undervejs på udfordringer, der gjorde, at vi med et etisk reflekteret blik var nødt til at afvige fra den metodiske fremgangsmåde. Undervejs i alle tre interviews oplevede vi, at eleverne i nogle sammenhænge søgte kontakt og henvendte deres fortællinger mod os frem for hinanden, hvilket udfordrede interaktionen eleverne imellem. Dette forsøgte vi at imødekomme ved at opfordre aktørerne til at forfølge og spørge ind til hinandens fortællinger og forståelser, hvilket vores rolle i nogle sammenhænge kom til at bære præg af. Dette gjorde sig særligt gældende i det første fokusgruppeinterview, hvor der i mindre grad var et dynamisk flow i elevernes interaktion. I anden og tredje fokusgruppe oplevede vi i højere grad en dynamik og interaktion mellem eleverne. Som et resultat heraf har handlingerne og interaktionerne mellem eleverne fået forskellig tyngde i de tre fokusgruppeinterviews.

Endeligt har vi valgt at anlægge et etisk perspektiv på det empiriske materiale. Demant (2014) fremhæver en etisk udfordring i udformningen af det konkrete empiriske materiale og den interaktion af sammenfildrede processer, der er tale om under og efter en interviewsituation. I denne forbindelse fremhæves det, at kvalitativ forskning er særlig etisk, fordi den udgør en konstruktion, der er med til at forme de involverede parter. Dette fokus bliver væsentligt for os i kraft af vores interaktionistiske perspektiv på genstandsfeltet, da vi må forholde os til dét, vi skaber i samarbejde med aktørerne. I kraft af vores metodiske tilgang ser vi det særligt nødvendigt at placere et etisk blik på sproget, da vi erkender, at vores sproglige interaktion med eleverne har været med til at præge deres fortællinger i en bestemt retning. På denne måde har vi været medkonstruerende for, hvad eleverne inkluderer og udelukker under fokusgruppeinterviewene.

12.5 Behandling af empirien

I følgende afsnit beskrives behandlingen af det indsamlede empiriske datamateriale, og dette vil fremgå under afsnittende *transskribering* og *kodning*. Disse afsnit skal bidrage til, at danne et overblik over processen, hvor målet er at tydeliggøre vores forudgående overvejelser for analysearbejdet.

12.5.1 Transskribering

I nærværende speciale anses hele undersøgelsen som en proces, der kan deles op i mindre stykker. I denne forbindelse udgør det et centralt element, at vi, ud fra et socialkonstruktionistisk blik, forholder os til den transskriberingsproces, der ligger forud for analysearbejdet.

Undersøgelsen bevæger sig fra de indledende overvejelser og perspektiver i problemfeltet, og udvikler sig løbende frem til interviewsituationerne (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Herefter skal de sproglige interaktioner i interviewene oversættes til skriftlig transskribering, og det er i lyset af denne oversættelse, at man skal forholde sig til de fortolkningsspørgsmål, som transskriberingsarbejdet medfører (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Gruppeinterviewene er digitalt optaget, og derefter transskriberet ordret ud (Jf. bilag 2). Denne behandling af interviewene er foretaget mod at bevare pålideligheden i de foreliggende fortolkningsspørgsmål, der senere finder sted (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Den direkte oversættelse medfører, at den dynamiske sproglige interaktion, der finder sted i interviewet, får en mere statisk præsentation, der samtidig ekskluderer andre dele af kommunikationen som for eksempel kropssprog og toneleje. Endvidere har vi arbejdet ud fra en ambition om at være så konsistente som muligt og for at gøre processen gennemsigtig for læseren, har vi, med inspiration fra Brinkmann og Tanggaard, fulgt enkelte transskriberingsinstruktioner, der gør transskriberingen mere læsevenlig. Her henvises til den konsekvente angivelse af navne eller forbogstaver på aktørernes anonymiserede navne. Derudover forsøges transskriberingen overskueliggjort ved at lave afsnitsinddelinger og markeringer ved interviewerens spørgsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Med udgangspunkt i vores socialkonstruktionistiske blik, anses transskriberingen hermed som en konstruktion, der bliver til på baggrund af de sproglige interaktioner i interviewene, og vores efterfølgende bearbejdninger og fortolkninger af disse. Dette kommer ligeledes til udtryk i vores anvendelse af det empiriske materiale undervejs i opgaven og analysen. Her er de citater der optræder tilpasset med dét formål, at tilgodese læsevenligheden, dog uden at være meningsforstyrende. Det betyder, at fyldeord er sorteret fra og citaterne er skåret ind til benet for at tydeliggøre, hvor fokus lægges i det konkrete uddrag.

12.5.2 Kodningsprocessen

Transskriberingen af det empiriske materiale har gennemgået en kodningsproces mod at indfange gennemgående tematikker fra fokusgruppeinterviewene. Her bør der, ud fra den socialkonstruktivistiske ramme, placeres en opmærksomhed mod, at kodningen ligeledes udgør en konstruktion, påvirket af vores forståelse af, hvad der fremstår som centralt i empirien.

For at skabe et overblik over vores indsamlede data, har vi valgt at tydeliggøre behandlingen af datareduktionen, der har fundet sted via et omfattende manuelt skemaarbejde, ved en indholdsmæssig registrering fra de forskellige interviews.

Vi vælger at fremhæve fem overordnede koder, som vi anser som bærende for hele analysen. Disse koder anskuer vi som *datadrevne*, fordi de er rettet mod forhold, vi tolker som værende gennemgående perspektiver i elevernes fortællinger (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Flere af de fem overordnede koder indeholder underafsnit og de overordnede koder bliver således udfoldet og understøttet i disse underafsnit.

Tilblivelsen af de datadrevne koder skal anskues ud fra en bevidsthed om, at koderne er formet af de forberedte interviewspørgsmål. Vi er derfor opmærksomme på, at koderne kan være delvist *begrebsdrevne*, men da vi i kodningen af det empiriske materiale har haft et centralt fokus på at medtage de perspektiver der fik mest tyngde i elevernes fortællinger, anlægger vi et perspektiv på koderne som værende datadrevne (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Kodningssystemets formål er at skabe overblik over indholdet i de tre fokusgruppeinterviews, der vil fungere som udgangspunkt for analyserammens fremgangsmetode. De overordnede koder kom til at se således ud:

- **En konstruktion af institutionspraksis**
- **Den interne konkurrence**
- **Vi er ikke ens**
- **Et fokus på pres**
- **Kompetencer i fællesskabet**

Det empiriske materiale vil således gennemgå en analytisk proces, hvor vi, med udgangspunkt i elevernes fortællinger og sproglige interaktioner vil undersøge de handlinger, strategier, betydnin-

ger og normer der bringes i spil i fokusgrupperne (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Første og andet Interview tildeles hhv. farverne rød og blå i transskriberingen, for at skabe overblik over hvilke interviews, citaterne fremgår i. Kodningsprocessen af det empiriske materiale fra de to første interviews har, som tidligere beskrevet, dannet udgangspunkt for udformningen af tredje interview, der markeres med grøn i transskriberingen. Hensigten med kodningsprocessen af det empiriske materiale er endvidere at konstruere et analyseredskab, til at overskueliggøre analyseprocessen. For at gennemsigte kodningsprocessen af det empiriske materiale, fremgår der nedenfor et uddrag fra det samlede kodningsskema.

Samspelet mellem det faglige og sociale
<i>Alle kan jo have en dag, hvor de ikke lige er på toppen eller har læst lektier, og så er det rigtig rart, at man har en sidekammerat, der siger, at det har jeg gjort, og det hænger sådan sammen, og så tager vi den lige sammen undervejs, så selvom man ikke lige selv kommer i skole og er helt motiveret, så er der helt sikkert nogen andre, der er (...).</i> <i>Jeg synes især fagligt, der er alle gode til at hjælpe hinanden. Man kan altid lige skrive til hinanden og spørge, vil i hjælpe mig med den her opgave, eller kan vi lige mødes og snakke om den her sammen, og der er der altid nogle lærere eller elever, der er klar på at hjælpe. Der synes jeg, næsten alle er altid klar på, at vise en opgave, og hvordan man selv har gjort det.</i> Ud fra de første svar udledte vi det tredje spørgsmål på kort: <i>Hvordan føler I jer som en del af et fællesskab?</i> <i>Der vil jeg meget gerne sige, at alle gav den 100 procent. Vi levede os ligesom ind i det sammen og havde ligesom lyst til at gøre det, simpelthen.</i>
Vi udleder af ovenstående udsagn: Det fremgår, at der foreligger en lokal diskurs om, at man bidrager fagligt til fællesskabet. At bidrage smitter af på de andre og motiverer.

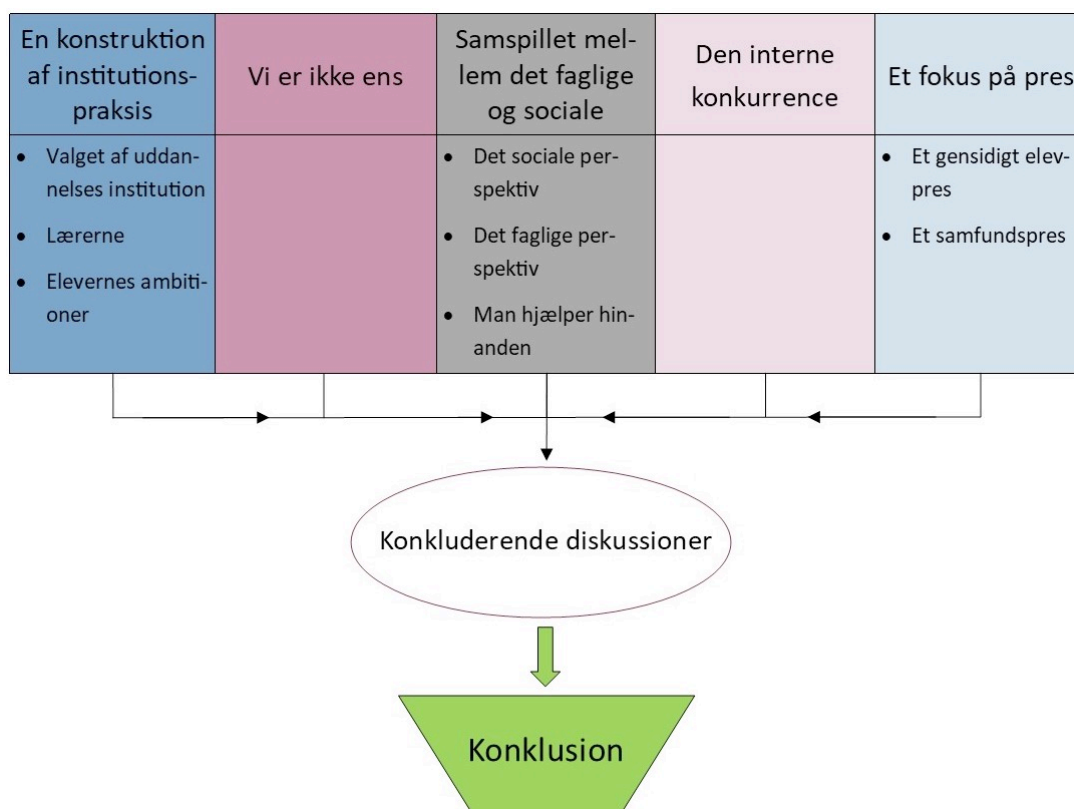
Figur 4. (Efter egen tilvirkning).

13.0 Analysestrategi

13.1 Den overordnede analytiske tilgang

Hensigten med specialets analyse er at undersøge, hvilke forhold der træder frem som betydningsfulde i HTX elevernes fortællinger om læringspraksis på Sukkertoppen Gymnasium. Analysen vil blive inddelt i fem overordnede afsnit, der hver især er genereret på baggrund af de konstruerede koder. Tre ud af de fem koder indeholder underafsnit, der er blevet til på baggrund af HTX elevernes fortællinger om de overordnede tematikker. Til at skabe transparens og struktur over den analytiske fremgangsmåde, har vi udarbejdet nedenstående model. Her er de fem koder inddelt i lodrette kolonner, der udgør hvert sit analyseafsnit med kodens betegnelse og med eventuelt tilhørende underoverskrifter. Som det fremgår i modellen over analysestrukturen nedenfor, leder analysen af de fem overordnede koder til et afsluttende afsnit, der afrunder analysen konkluderende og diskuterende inden den endelige konklusion.

Analysestruktur



Figur 5. (Efter egen tilvirkning).

Hvert analyseafsnit vil bygges op omkring en vekselvirkning mellem makro- og mikrosociologiske perspektiver på de forhold, eleverne italesætter og forhandler mening om i fokusgrupperne. Det empiriske datamateriale fra de tre fokusgruppeinterviews indgår på lige fod i analysen, og citater fra eleverne vil løbende inddrages i relation til de udvalgte teoretiske perspektiver. Idet formålet med specialet er at undersøge, hvilke forhold der træder frem som betydningsfulde i elevernes fortællinger om læringspraksis på Sukkertoppen Gymnasium, indtager vi, på baggrund af vores socialkonstruktionistiske ståsted, en forståelse af, at de forhold der træder frem må ses som foranderlige over tid, og derfor ikke kan betragtes som endelige og fastlagte. Vi søger derfor ikke en endelig klarlægning af felten, men derimod en forståelse af nogle strømninger, der konstrueres ud fra HTX elevernes konkrete fortællinger og meningsforhandlinger i de tre fokusgrupper (Hansen & Christensen, 2015).

Inspireret af Henning Olsen, forsker i sociologi ved Aalborg Universitet, forsøges det at skabe bevidsthed om analysestrategiens formål ved at kvalitetssikre den metodiske tilgang (Olsen, 2003). Olsen (2003) fremhæver en forskelligrettet arbejdstilgang ved enten at tilsigte en teoretisk funderet analyse eller en mere systematisk bearbejdning af empirien. Nærværende undersøgelse placerer sig hovedsageligt indenfor den deduktive tilgang men med elementer af den induktive. Dorte Marie Søndergaard (1996), professor i sociologisk psykologi på DPU, beskriver, hvordan forskere til en hver tid vil være præget af de teoretiske perspektiver, de har med sig i de første skridt frem mod undersøgelsen, og hvordan de dermed aldrig vil gå teoriløs ind i et undersøgelsesarbejde af et empirisk felt. Udgangspunktet for nærværende undersøgelsesarbejde har ligeledes været teoretisk funderet, da fokusgruppeinterviewene er forberedt og udarbejdet på baggrund af specialets videnskabsteoretiske ståsted og udvalgte teoretiske perspektiver. Således har det været med grundlæggende teoretiske antagelser og forståelser, at vi har bevæget os ind i felten. Vi anerkender i denne forbindelse, at interviewguiden har været med til at præge interviewene i en bestemt retning. Med denne erkendelse har vi samtidig forsøgt at forholde os åbent til de perspektiver eleverne italesatte og lade os forfølge af, hvad der optog dem. Dette kommer særligt til udtryk i den metodiske fremgangsmåde til det tredje fokusgruppeinterview, hvor vi havde fokus på at stille spørgsmål på baggrund af bærende perspektiver fra de to foregående interviews. Vi vendte således tilbage til felten med en interesse i at få uddybet og nuanceret tidligere italesatte perspektiver

fra eleverne, da vi så et potentiale i at placere et centralt fokus på de forhold eleverne fortæller og forhandler sig frem til som betydningsfulde i deres læringspraksis på Sukkertoppen Gymnasium.

Søndergaard (1996) påpeger i den forbindelse, at man som forsker bør være bevidst om, at en teoretisk ramme aldrig må være fastlåst, men at teoretiske perspektiver altid kan væltes og påvirkes af praksis og det konkrete empiriske materiale. Der vil foreligge et udgangspunkt for, hvordan vi ønsker at forstå, men vi ved aldrig på forhånd, hvad vi finder i det empiriske felt. Derfor må man som forsker aldrig begrænse bevægeligheden til andre teoretiske perspektiver.

Det forudgående arbejde for analysen bærer dermed præg af en metodisk vekselvirkning mellem den induktive og deduktive arbejdstilgang. Fokusgrupperne er blevet guidet ud fra vores interviewspørgsmål, men vi har rettet opmærksomheden mod at lade eleverne meningsforhandle om de forhold, de tillægger betydning i relation til deres uddannelse på Sukkertoppen Gymnasium. Med udgangspunkt i det empiriske datamateriale har vi hermed kunne udlede datadrevne makro- såvel som mikroperspektiver, og tilgangen til denne niveauinddeling uddybes i følgende afsnit.

13.2 Den teoretiske niveauinddeling

I det følgende beskrives den teoretiske niveauinddeling, hvis formål er at give en uddybende indsigt i, hvordan vi ser kompleksiteten mellem mikro- og makroniveauet i vores undersøgelse, og endvidere hvordan vi placerer de teoretiske perspektiver i forhold til specialets socialkonstruktivistiske afsæt.

Som et led i den analytiske tilgang, vil der i hvert afsnit inddrages makroteoretiske perspektiver, hvor Gergens (2010) socialkonstruktivistiske forståelse af den relationelle tilblivelse og diskurser vil bringes i en samfundsaktuel kontekst og anvendes mod at belyse det gensidige påvirkningsforhold mellem individ og samfund. Gergens blik på diskurser udgør i denne forbindelse en ramme for, hvordan vi forstår Ove Kaj Pedersens perspektiver på individets egeninteresse og præstation som gennemgribende tendenser i konkurrencestaten (Jf. Afsnit 11.1). Samtidig anvendes Thomas Ziehes modernitetsteoretiske perspektiver mod at beskrive unges socialiseringsprocesser i samfundet. Deres udarbejdelse skal tilsammen bidrage med perspektiver på strømninger, mønstre og

tendenser i samfundet, og hvordan disse kommer til udtryk i de konkrete lokale konstruktionsprocesser blandt eleverne i fokusgrupperne.

13.2.1 De makroteoretiske placeringer

Konkurrencestaten og dens menneskesyn er blevet en del af diskussionen om de danske værdier som en del af landets globale konkurrenceevne. Denne diskussion tilslutter Søren Christensen sig, lektor i uddannelsesvidenskab ved DPU. Han påpeger, at den kulturelle kernekompetence skal findes i styrkelsen af konkurrenceevnen, og at denne søger at forløse økonomiske potentialer ved at udvikle samfundets borger til bæredygtig arbejdskraft (Pedersen, 2001). Ove Kaj Pedersens beskrivelse af Konkurrencestaten knytter sig således til et perspektiv på individet, som en ressource og redskab til udviklingen af landets konkurrenceevne og økonomi. I nærværende speciale anser vi Konkurrencestaten som en social konstruktion, bestående af konstruerede diskurser, der er skabt af kollektivt dannede betydningssystemer (Hansen & Christensen, 2015).

På trods af Ziehes baggrund indenfor psykologien, skiller hans ontologiske forståelse sig ud fra psykologiens traditionelle tænkning, med et blik på individers indre mentale verden (Ziehe, 2012). I stedet orienterer Ziehe (2012) sig mod en sammenhængsforståelse af individet i det moderne samfund, hvor regel- og videnssystemer i samfundet former individers socialiseringsprocesser. Vi hæfter os ikke yderligere ved Ziehes videnskabsteoretiske position, men vender i stedet blikket mod hans forståelse af, hvordan unges socialiseringsprocesser formes af det moderne samfund. Denne orientering synes at harmonere med Gergens perspektiv på individets tilblivelse gennem et relationelt perspektiv, der omfatter alle ydre forhold (Gergen, 2010).

Således inddrages Ove Kaj Pedersen og Thomas Ziehe som undersøgelsens makroteoretikere, der placerer sig med perspektiver på unge og uddannelse. Samtidig placerer de sig, med en vis aktualitet i forhold til samfundsdebatten omkring unge i en uddannelsessammenhæng. Vi udleder, på baggrund af Ove Kaj Pedersens beskrivelse af tendenser i Konkurrencestaten, et funktionalistisk perspektiv på individet i samfundet, hvor individet og uddannelsesinstitutionerne skal tjene de funktioner og opgaver, der efterspørges i et samfundsmæssigt og økonomisk perspektiv. Ziehe anlægger derimod et blik på unge i det moderne samfund ud fra perspektiver på unges valg, mu-

ligheder og søgen efter nære relationer og fællesskaber. Hermed udledes tendenser, der giver en indikation af, at unge i samfundet ikke nødvendigvis retter sig efter den samfundsøkonomiske ramme. Spændingsfeltet mellem de to makroteoretiske perspektiver fremgår således som interessant for nærværende undersøgelse, da de, på den ene side, bidrager til perspektiver på, at unge skal rette sig efter de strukturelle og politiske krav og forventninger, og at de unge, på den anden side, har åbne handle- og fortolkningsmuligheder. Denne kompleksitet placerer et yderligere interessant perspektiv på undersøgelsen af de forhold eleverne italesætter og forhandler som betydningsfulde for deres læringspraksis på Sukkertoppen Gymnasium.

13.2.2 Den mikroteoretiske placering

Det mikrosociologiske analyseniveau vil indfanges med en operationalisering af Etienne Wengers sociale teori om læring i praksisfællesskaber. Vi ser, med anvendelsen af Wengers analytiske begreber, en styrke i at kunne anlægge et læringsperspektiv på undersøgelsen, ud fra de individualiserede og præstationsorienterede tendenser der dominerer i en uddannelsessammenhæng. Vores anvendelse af Wengers analytiske begreber skal bidrage til en undersøgelse af, hvilke muligheder der er for læring i fællesskabet på Sukkertoppen Gymnasium.

Med en placering indenfor det socialkonstruktivistiske paradigme deler Wenger mange af de samme ontologiske grundantagelser og standpunkter med Gergen. Der foreligger hos begge teoretikere et relationelt ontologisk udgangspunkt, hvorfor forklaringer skal findes i de sociale interaktioner, der udspiller sig mellem mennesker (Rasborg, 2012) (Gergen, 2010). Således kan deres grundlæggende ontologiske forståelser anskues ud fra en vis synergi. I denne sammenhæng anser vi dog alligevel en nuanceforskel i deres forståelser af hvordan individet er forankret i den sociale verden, hvorfor vi vil præcisere, hvordan vi placerer os inden for denne.

Gergen (2010) ser individet forankret i relationerne, og han placerer i den forbindelse et centralt fokus på sproget som en forudsætning for al social udvikling og som et afgørende element i konstruktionen af en fælles virkelighed. Når fortællinger forenes i sociale kontekster, bliver det muligt at forhandle mening om, hvordan vi fremadrettet skal handle. Hermed forstås at HTX elevernes forståelser og perspektiver konstrueres i interaktionen og den sociale kontekst. Wenger (2004) har

en ontologiske forståelse af individet som forankret i praksis, hvor praksis betyder handlen. Her henvises til, at den menneskelig eksistens er en relation mellem menneskets handlinger, således som de kommer til udtryk i identiteten og sociale processer. Menneskets handlinger må således forstås ud fra en historisk og social kontekst, hvor et centralt perspektiv bliver, at handlingerne både omfatter det der siges og det der forbliver usagt, men som ligger implicit hos medlemmerne i fællesskabet. Hermed placeres en grundlæggende forståelse af, at fællesskabets praksis indoptages som en del af medlemmernes oplevelser og forståelser af den sociale verden (Wenger, 2004)

Med en bevidsthed om at det empiriske datamateriale, bag nærværende undersøgelse, er formet ud fra elevernes fortællinger og meningsforhandlinger i fokusgrupperne, er et centralt fokus netop, hvordan eleverne, i den specifikke situation, italesætter forhold relateret til deres uddannelse på Sukkertoppen Gymnasium. Den metodiske tilgang giver os således ikke mulighed for at undersøge, hvordan eleverne praktiserer de forhold, de italesætter. Ligeledes får vi heller ikke mulighed for at undersøge, hvordan den fælles praksis udvikles og har udviklet sig over tid.

I nærværende undersøgelse anskues læringspraksis som en social konstruktion, der udvikles over tid og længerevarende udøvelse. I denne sammenhæng argumenteres der for, at de sproglige interaktioner blandt eleverne i fokusgrupperne udgør en måde hvorpå, vi kan få indblik i de fælles læringshistorier. Elevernes fortællinger relateres til oplevelser og erfaringer udenfor den specifikke sociale kontekst, og deres sprogbrug indikerer ligeledes implicite forståelser eleverne imellem. På denne baggrund anskues elevernes fortællinger og sproglige interaktioner som en måde hvorpå, vi kan undersøge praksis og de fælles læringshistorier i grupperne. Hermed ses en komplementaritet mellem Gergens fokus på sprog og Wengers perspektiv på praksis, som centralt for konstruktionen af den fælles virkelighed der udvikles på baggrund af elevernes oplevelser og erfaringer.

Opsummerende på den teoretiske niveauinddeling bliver det i placeringen mellem ovenstående teoretiske perspektiver, at analysen vil udfoldes. Perspektiverne og deres placering, ser vi samlet udgøre et fundament, der bidrager til at placere nærværende undersøgelse indenfor en socialkonstruktionistisk ramme.

14.0 Analyse

Hensigten med specialets analyse er at undersøge, hvilke fortællinger eleverne benytter om de betydningsfulde forhold der relaterer sig til deres uddannelse på Sukkertoppen Gymnasium, og hvordan disse forhandles blandt eleverne i fokusgrupperne. Med dette udgangspunkt ønsker vi at belyse, hvordan læringspraksis på Sukkertoppen Gymnasium konstrueres ud fra elevernes perspektiver. Vi indtager, med inspiration fra Wenger, en anskuelse af at læring er en social proces, der ikke blot skal ses som et resultat af undervisning, disciplinære øvelser og strukturelle krav, men derimod også må sættes i forbindelse med menneskers livserfaringer, evne til indsigt og grundlæggende deltagelse i den sociale verden. Når vi i denne undersøgelse har en forståelse af, at eleverne lærer ved at tale sammen og forhandle mening i fællesskabet, indtager vi samtidig en forståelse af, at konstruktionen af fokusgruppeinterviewene kan udgøre en læringskontekst, hvor lokale sandheder forhandles blandt eleverne.

14.1 En konstruktion af institutionspraksis

Første analyseafsnit retter fokus mod de forhold i elevernes fortællinger og meningsforhandlinger, der særligt knytter sig til elementer i institutionens praksis. Her tildeles *valget af uddannelsesinstitution, lærerne og elevernes ambitioner*, knyttet til det at være elev på Sukkertoppen Gymnasium, særlig opmærksomhed. Analysen af disse har således til hensigt at skabe en forståelse for hvilke forhold i institutionens praksis, eleverne forhandler frem som en del af læringspraksis.

14.1.1 Valget af uddannelsesinstitution

Nedenstående afsnit vil indeholde en analyse af elevernes fortællinger omhandlende deres valg af Sukkertoppen Gymnasium som uddannelsesinstitution. I den forbindelse forhandler eleverne om betydningen af det fysiske og sociale miljø. Dette afsnit har således til hensigt at bidrage til en viden om, hvordan eleverne gennem forhandlingsprocesser konstruerer en fortælling om det fysiske og sociale miljø på Sukkertoppen Gymnasium.

Ét perspektiv, der træder frem i elevernes fortællinger, er, at det fysiske miljø på Sukkertoppen Gymnasium fik betydning for deres valg af uddannelsesinstitution. I nedenstående uddrag fra første fokusgruppe fortæller elever om grunden til, at de valgte Sukkertoppen Gymnasium:

Dennis: Roskilde var virkelig ikke særligt imponerende, fordi der ikke er blevet gjort noget derude i 30 år, og da man kom ind på Sukkertoppen, følte man sig meget velkommen, både af elever og lærere. Også når man kommer ned i Atriumgården, var det ret overvældende med alt det nye, der er derinde, og så var det også rigtig meget stemningen herude, som fik mig til at føle mig godt tilpas.

Casper: Ja og især Atriumgården, den er virkelig fed at komme ind i med ovenlyset, og det gir en helt anden stemning, end når du kommer ind i andre gymnasiers haller.

Dennis: Det er heller ikke for sjov, at alle 3. g'erne, sætter sig derud og skriver. De bruger helt vildt meget tid derude (Bilag 2, IV. 1).

I det ovenstående fortæller Dennis, hvordan det fysiske miljø fik en betydning for hans valg af Gymnasium. Hans begrundelse for at vælge Sukkertoppen Gymnasium, frem for Roskilde Gymnasium, er, at gymnasiet var nyt. Casper bakker op om denne fortælling ved at italesætte atriumgården som et fedt fysisk rum, der skaber en særlig stemning, som han ikke har mødt på andre gymnasier. Den ovenstående dialog mellem Casper og Dennis kan siges at udgøre et eksempel på, hvordan en fortælling bliver til på baggrund af en fælles genkendelse. Ved at tage del i samtalen frembringes noget gensidigt genkendeligt blandt drengene omkring de fysiske rammer. Denne fælles genkendelse, vil, ud fra Wengers (2004) forståelse, have en stor betydning for deres evne til at forhandle mening. Det kan som udgangspunkt siges, at Casper og Dennis, i kraft af deres fælles genkendelse af atriumgårdens betydning, former og udvider hinandens meningsperspektiver om de fysiske rammer på Sukkertoppen Gymnasium. Der fremtræder en gensidig forståelse af, at de fysiske rammer er med til at gøre Sukkertoppen Gymnasium til et attraktivt gymnasium. Dette perspektiv uddyber Dennis med sin afsluttende fortælling om, at det heller ikke er for sjov, at alle 3.g'erne sætter sig i atriumgården, når de skal skrive. Denne fortælling er med til at forstærke for-

ståelsen af, at de nyistandsatte bygninger på Sukkertoppen Gymnasium har en betydning, eftersom eleverne særligt søger disse lokaler, når de skal fordybe sig.

Dennis fremhæver et yderligere perspektiv ved at rette fortællingen mod det sociale miljø. Perspektivet følges ikke umiddelbart op af Caspers fortælling, der i stedet forfølger Dennis' fortælling om atriumgården. Til trods for at Casper og Dennis' fortællinger giver en indikation af en gensidig forståelse af det fysiske miljø, gives der videre en indikation af, at Casper og Dennis bevæger sig mellem forskellige forståelser af, hvilke forhold der skal tillægges betydning i valget af Sukkertoppen Gymnasium som uddannelsesinstitution. Der tegnes et billede af, at ulighed i relationen ligeledes bringes i spil i sammenhæng med elevernes gensidige genkendelse, hvilket kan siges at bibringe perspektiver til de videre forhandlinger i gruppen. Dette bidrager Dennis' yderligere fortælling om det sociale miljø til, som udgør en del af hans argumentation for at vælge Sukkertoppen Gymnasium. Han lægger særligt vægt på den stemning, han blev mødt af på gymnasiet og fremhæver i den forbindelse, at han følte sig godt tilpas og velkommen blandt lærere og elever. Disse forhold tillægges således, tilsammen med det fysiske miljø, en særlig betydning i Dennis' valg af uddannelsesinstitution. Der opstår ikke videre forhandlinger om disse perspektiver i gruppen, men vi kan, på baggrund af fortællinger fra anden fokusgruppe, få en fornemmelse af, at det sociale miljø også tildeles en helt central betydning for deres valg af uddannelsesinstitution.

Nanna: Jeg var ude på Frederiksberg. Ville gerne gå på teknisk gymnasium, men jeg synes ikke, eleverne var lige så engagerede til infoaftenen. Da jeg kom hertil, var det bare meget mere engageret, synes jeg (...).

Anja: Jeg var til 11 infoaftener i alt, tror jeg, og alle sammen tænkte jeg, at det godt kunne være, at jeg skulle gå her. Eller okay... Der var nogen, hvor jeg tænkte, det kommer ikke til at ske. Men lige da jeg kom ind af døren herude, var der en følelse af, at det her var et godt miljø at være i, altså sådan socialt (Bilag 2, IV. 2).

Nanna og Anja forholder sig til deres eget valg af uddannelsesinstitution og fremhæver engagement og mavefornemmelse som afgørende for dette valg. Anjas fokus på mavefornemmelsen og

følelsen af, at det var et godt socialt miljø af være i, er i tråd med Dennis' fortælling om, at den sociale stemning fik ham til at føle sig godt tilpas, og at dette var vigtigt for ham. Efter Anjas og Nannas fortællinger siger Frede således:

Frede: *Ja, jeg var også til mange introaftener. Jeg vil følge op på det pigerne siger om stemningen. Det var nok også stemningen herude, der gjorde det for mig* (Bilag 2, IV. 2).

Fredes italesættelse af, at han vil *følge op på det, pigerne siger*, synes at give en indikation af, at hans fortælling formes af de meningsperspektiver, der træder frem hos pigerne i fokusgruppen. Af elevernes perspektiver tegnes der således et billede af, at især fortællingen om det sociale miljø udgør en legitim forklaring blandt eleverne i valget af Sukkertoppen Gymnasium som uddannelsesinstitution. Dette forhold, defineret af eleverne, kan siges at udgøre en værdsat del af den institutionspraksis, der udspiller sig på Sukkertoppen Gymnasium. Dette begrundes og defineres på baggrund af elevernes reaktion på de perspektiver, der bringes i spil i gruppen. Et interessant perspektiv må i denne forbindelse være, at eleverne indgår i et påvirkningsforhold, som de ikke nødvendigvis er bevidste om eller har kontrol over (Wenger, 2004). Med Fredes opfølgning på Nannas og Anjas fortællinger, tegnes der et billede af, at hans fortælling, bevidst eller ubevidst, påvirkes af det der tidligere er fortalt i gruppen. Således indekøres en kontekst, hvor perspektiver, meninger og værdier opstår og udvikles på baggrund af et engagement i den sociale interaktion organiseret omkring fortællingen om det sociale miljø på Sukkertoppen Gymnasium. Det kan hermed siges, at det sociale miljø fremtræder som et centralt perspektiv mellem eleverne.

Vægtningen af de sociale forhold blandt eleverne er interessant sammenholdt med nogle af de centrale tendenser, der karakteriserer unges identitetsdannelse i det moderne samfund. Ziehe (2014) beskriver, at unge har et behov for *nye rammer* på baggrund af velfærdsstatens mål om frigørelse og aftraditionalisering fra indlejrede livsmønstre. De nye rammer vedrører her det sociale miljø og sættes i forbindelse med et behov for nærhed, fællesskab og at høre til. Der ses, på baggrund af elevernes fortællinger, en tendens til, at eleverne netop lægger vægt på behovet for at høre til, føle sig velkommen og godt tilpas i et socialt miljø. I den forbindelse opfatter vi det som

iøjnefaldende, at der i HTX-elevernes fortællinger ikke fremhæves et fokus på gymnasiets faglige niveau som argumentation for deres valg. Dette fremstår som et iøjnefaldende aspekt, da vi havde en formodning om, at eleverne på Sukkertoppen Gymnasium, der placerer sig som landets fagligt stærkeste HTX gymnasium, havde en opmærksomhed rettet mod det faglige niveau fra start. I stedet tegner der sig et billede af, at elevernes meningskonstruktion af det sociale miljø, som en del af den fælles praksis, kan anskues modsætningsfyldt til den individualiserede og præstationsorienterede diskurs, der dominerer på uddannelsesområdet. Ifølge Ove Kaj Pedersen (2014) søges der, indenfor det danske uddannelsessystem, mod en rationel pædagogik, som har til formål at påvirke den enkelte mod et fokus på præstation, kompetencer og viden, således at det målrettes fremtidig beskæftigelse. Dette fokus kan eksemplificeres med politiske reformer og målsætninger på uddannelsesområdet, hvor stramningerne på de adgangsgivende betingelser for de gymnasiale uddannelser træder frem. Dette tiltag har til formål at stramme op på den enkelte elevs faglige præstationer og sikre et fagligt stærkt gymnasium fremover (UVMc, 2017). Med denne politiske målsætning placeres der således et centralt fokus på faglighed og kompetencer som en ramme omkring de unges uddannelse og uddannelsesvalg. I dette perspektiv er det i første omgang interessant, at eleverne, i deres beskrivelse af uddannelsesvalget, bringer flere potentielle uddannelsesinstitutioner i spil. Hermed gives der en indikation af, at eleverne fra fokusgrupperne har så høje karakterer, at de adgangsgivende betingelser ikke har betydning for dem, og dermed, mere eller mindre frit, kan vælge den uddannelsesinstitution, der er mest attraktiv for dem. I denne sammenhæng bliver det dernæst interessant, at eleverne i deres valg af uddannelsesinstitution italesætter det sociale miljø, frem for det faglige, som det vigtigste forhold for dem.

Der tegner sig et billede af, at eleverne som udgangspunkt vægter et ønske om at høre til og føle sig godt tilpas i det sociale miljø på deres uddannelsesinstitution, højere end det faglige niveau og de muligheder dette fremadrettet kan give dem. Hermed kan elevernes valg af Sukkertoppen Gymnasium, på baggrund af det sociale miljø, fremstå som en strategi mod at afdække deres behov for nærhed og fællesskab. Dette behov kommer umiddelbart til at overskygge den politiske målsætning om, at den enkelte elev skal centrere sit fokus mod udviklingen af faglige kompetencer og færdigheder. I stedet gives der en indikation af, at eleverne søger og har et behov for sociale værdier og genkendelighed i et individualiseret samfund, hvor moderne unge har frie muligheder for at forme deres egen tilværelse. Der kan afslutningsvis stilles et åbent spørgsmål til, om HTX

elevernes vægtning af det sociale miljø, kan anskues som et naturligt resultat af, at eleverne søger at indfange de sociale forhold, de mangler, frem for de faglige kvaliteter, som de allerede er i besiddelse af.

14.1.2 Lærerne

Blandt eleverne i de tre fokusgrupper, italesættes flere perspektiver rettet mod lærerne på gymnasiet. I den forbindelse ser vi nogle perspektiver træde i forgrunden og vinde særlig indpas i forhandlingerne mellem eleverne. Dette afsnit har således til hensigt at synliggøre, hvilken fortælling om lærerne der konstrueres af eleverne.

Elevernes italesættelse af lærerne som fleksible og engagerede ses som et gennemgående tema i de tre fokusgrupper. I ét af interviewene, hvor dialogen netop centrerer omkring lærerne, fortæller to af eleverne således:

Frede: Jeg har også oplevet, at der er rigtig mange af lærerne, der, selvom de har fri ved 16 – 17 tiden, bliver på skolen til en 20-21 stykker og laver din opgave med dig. (...). Altså, om de har noget at lave eller ej, så vil de stadig blive på skolen.

Søren: Engang hvor vi havde teknologi valgte min gruppe at lave et emne omkring fremstillingen af ethanol, men da teknologi er et fag, der spreder sig over mange fagområder, så kan en teknologilærer jo have ekspertise indenfor mange områder, og vores havde ikke ekspertise indenfor kemi. Derfor fik vi hjælp fra vores kemilærer, der brugte meget tid på det (Bilag 2, IV. 2).

Af disse fortællinger kan der udledes nogle centrale pointer i elevernes forhandlinger om læringspraksis. Fredes og Sørenes fortællinger er præget af, at de begge oplever lærerne som fleksible og engagerede i forhold til at investere deres tid i at give eleverne den hjælp, de har brug for. Søren fortæller, hvordan en kemilærer, uden at være tilknyttet teknologiundervisningen, investerer sin tid i at hjælpe og sparre med gruppen igennem projektarbejdet. Når Frede fortæller om lærernes fleksibilitet, italesætter han, at lærerne spontant bliver på skolen udover den normerede arbejdstid for at hjælpe eleverne igennem en opgave. Disse fortællinger giver en indikation af, at lærerne

har en oprigtig interesse i det, eleverne laver, hvorfor de har lyst til at påtage sig yderligere arbejdsopgaver og investere deres fritid i at hjælpe eleverne. Her fremstår det umiddelbart opsigtsvækkende, at lærere, midt i de netop aktuelle overenskomstforhandlinger om arbejdstidsregler, bliver på arbejdspladsen langt over deres normerede arbejdstid, for at hjælpe og engagere sig i elevernes arbejde. Til trods for dette, fremgår Fredes og Søren's fortællinger om lærernes engagement, ikke som en usædvanlig fortælling blandt eleverne. En udtalelse fra første fokusgruppe giver et yderligere perspektiv på, hvilken betydning det har for eleverne, at en lærer bruger sin fritid på at tilbringe tid sammen med dem:

Dennis: Vi har en lærer, der godt gider at deltage, når vi har private arrangementer. Det er mega sejt, at lærerne engagerer sig i vores liv og, dét at lærerne engagerer sig, påvirker vores læring og er også med til at motivere os fagligt (Bilag 2, IV. 1).

Dennis refererer til en specifik lærer, der deltager under elevernes private arrangementer og beskriver det som fedt, at lærerne har lyst til at engagere sig i deres liv, da det påvirker deres læring og faglige motivation. Sammenholdt med de ovenstående fortællinger fra Søren og Frede fremgår det, at interessen og engagementet fra lærerne, udover den normerede arbejdstid og arbejdsopgaver, anses som betydningsfuldt for eleverne og deres læring.

Lærerperspektivet bliver endvidere italesat i andre sammenhænge. Nedenfor relateres fortællingen om lærerne til deres fleksibilitet og engagement indenfor den institutionelle ramme:

Anne: Vi har flere gange gået til lærerne i perioder, hvor der har været virkelig travlt, og hvor der har været meget oven i hinanden. Der har de været virkelig forstående overfor problemet (Bilag 2, IV. 1).

Af Annes fortælling fremgår det, at fleksibiliteten blandt lærerne er medvirkende til, at hun får bedre muligheder for at få lavet sine ting. Lærerne synes at imødekomme Annes problematisering af den travle hverdag, hvorfor de forsøger at finde løsninger på dette. Lærernes fleksibilitet forstærkes i nedenstående fortælling fra Jesper:

Jesper: Det kræver også nogle meget tolerante lærere. Vores engelsklærer er pænt tolerant i forhold til opgaver og afleveringer og tænker på vores helbred, inden han vurderer noget. Hatten af for ham (Bilag 2, IV. 3).

Jesper fortæller her, at lærerne er tolerante i forhold til afleveringsfrist på opgaver, og at lærerne i denne sammenhæng tager hensyn til, hvordan eleverne har det. Med Jespers afsluttende bemærkning gives der en indikation af, at lærernes tolerante og fleksible tilgang tillægges stor betydning i også Jespers optik.

På baggrund af de ovenstående citater, der er bredt repræsenteret med fortællinger fra alle tre fokusgrupper, gives der samlet en indikation af en gensidig forståelse af lærerne. Elevernes gennemgående brug af *vi*, indikerer, med inspiration fra Wengers perspektiv på fælles repertoire, at eleverne over længere tid har produceret og indoptaget en fælles historie om lærerne i deres praksis (Wenger, 2000). Den fælles historie udgør en forståelse af lærerne som en ressource, der med deres engagement, interesse og fleksibilitet skaber betydningsfulde rammer omkring elevernes læring. Et centralt perspektiv er her, at der ligeledes fremgår et afhængighedsperspektiv i elevernes fortællinger, der, i kraft af lærernes position som undervisere, kan afgøre, hvorvidt elevernes behov skal imødekommes eller afvises. Dette afhængighedsforhold kan eksemplificeres ved, at eleverne, på grund af lærernes engagement og fleksibilitet, er i stand til at realisere projekter indenfor deres respektive interesseområde og få afleveret deres ting. Dermed kan elevernes historier om lærerne, og de læringsmuligheder der foreligger heri, ligeledes knyttes til den sociale relation mellem lærer og elev, hvilket bringer et centralt perspektiv på den relationelle betydning for opretholdelsen og udviklingen af elevernes læringsmuligheder (Gergen, 2006).

På baggrund af ovenstående analytiske fund tegner der sig et billede af, at elevernes fortællinger om lærernes fleksibilitet relaterer sig til det mulighedsbetonede samfund, de lever i. Det kan, på baggrund af HTX elevernes betoning af fleksible lærere, udledes, at eleverne søger og efterspørger nogle praktiske og faglige rammer, der kan tilpasses deres aktuelle behov, som ikke nødvendigvis stemmer overens med de forskrifter der ligger indenfor den institutionelle ramme. Ziehe (2012)

beskriver, hvordan det moderne samfunds regelsystemer, i betydelig mindre grad end tidligere, har karakter af regelsæt der fastlægger, hvordan individet skal agere. Regelsættene udgør kun en ramme for, hvordan individet kan forme sit liv, hvorfra det er op til den enkelte at finde sig til rette i de muligheder, der foreligger. Med identitetsmønsteret *selvverden*, placerer Ziehe (2014) et centralt perspektiv på den mulighedsbetonede og understrukturerede hverdag, unge i det moderne samfund lever i (Ziehe, 2014). Ud fra dette perspektiv fremhæves en tendens til, at måden hvorpå eleverne forstår lærernes fleksibilitet som betydningsfuldt, kan ses som et resultat af deres tilstedeværelse i et mulighedsbetonet samfund. Hermed udledes det, at eleverne har en grundlæggende forståelse af, at de har mulighed for at trække på lærerne og tilpasse rammerne efter deres behov.

Sammenholdt med det ovenstående tegner der sig et interessant billede af, at eleverne konstruerer lærerne som en form for struktur, der kan give dem støtte og tryghed under deres uddannelse. Dette eksemplificeres med særligt Jespers og Annes beskrivelse af lærernes støtte og forståelse som betydningsfuldt. Ifølge Ziehe (2014) er unges efterspørgsel på struktur og faste holdepunkter i deres tilværelse netop en tendens, der har udviklet sig på baggrund af de mange muligheder de har, for at forme deres egen tilværelse, da mulighederne kan placere unge i en overvældende og utryg position. I en forskningsrapport omhandlende læringsmiljøet på HTX, udarbejdet ved CeFU i 2008, fremgår det netop, at eleverne synes, det er svært og hårdt i perioder, hvor de står meget på egne ben og skal arbejde selvstændigt (Holmegaard, Ulriksen, Simonsen, Johnsen & Eriksen, 2008). Dette perspektiv anses som relevant, da det går i tråd med de ovenstående fortællinger, hvor eleverne udtrykker behov for at kunne finde støtte hos lærerne, der tilsyneladende skaber en vis tryghed og ramme omkring deres uddannelsesliv.

Måden hvorpå eleverne på den ene side taler sig ind i mulighedsdimensionen og på den anden side forsøger at skabe struktur og holdepunkter, kan ses som et eksempel på en gensidig procesring mellem den konkrete sociale kontekst og det omkringliggende samfund (Gergen, 2006). Dette eksemplificeres i HTX elevernes forsøg på at forme deres egne rammer, alt efter hvad der giver mening for dem under deres uddannelse.

Af ovenstående analyse fremtræder en relevant diskussion om lærerrollen, og hvad der udgør *den gode lærer*. Eleverne lægger i deres fortællinger vægt på, at lærerne viser fleksibilitet og engagement ved at blive på gymnasiet til 20-21 tiden, bruger deres fritid på at deltage i private arrangementer og tilgodeser elevernes interesseområder ved at påtager sig ekstra arbejdsopgaver. Dette placerer umiddelbart nogle forventninger og et ansvar på lærernes skuldre. Selv om nogle lærere måske gerne vil blive på gymnasiet til langt over deres normerede arbejdstid, kan der rettes et kritisk blik mod, hvorvidt denne tilgængelighed kan forventes at udgøre en normal praksis fra lærernes side. Per Fibæk Laursen (2007), professor ved DPU, har, på baggrund af et studie af læreres undervisning, udviklet begrebet *Den autentiske lærer*, hvor autenticitet knyttes til den helhjertede og personlige involvering. Studiet viser, at lærere med personlige kvaliteter som engagement og interesse, er i stand til at få elever til at lære mere, end lærere der er distancerede i deres relation og fremtoning. Laursen retter i den forbindelse et fokus mod, hvordan engagementet og interessen fra lærerne kan udfoldes inden for de formelle rammer af undervisningen. Her placeres et centralt fokus på, hvordan den autentiske lærer formår at balancere mellem at have en faglighed som de behersker og at interessere sig for sine elever, og hvordan eleverne møder det faglige indhold (Laursen, 2007). Laursen (2007) bidrager hermed med perspektiver på, hvordan lærerne kan udfylde en funktion der tilgodeser elevernes læring, uden nødvendigvis at give køb på deres fritid. Her fremgår det som et interessant perspektiv, at HTX eleverne beskriver, hvordan lærerne investerer deres fritid, men i lige så høj grad fremhæver lærerne som lydhør, idet de forholder sig til problematikker relateret til faglige krav og skolemæssigt indhold. Disse beskrivelser giver en indikation af, at lærerne, ligeledes kan tildeles en betydningsfuld rolle, som de kan udfylde inden for rammerne af deres normerede arbejdstid og uden de nødvendigvis behøver at være *ekstraordinære*, for at kunne vise interesse og engagement for eleverne under deres uddannelse.

14.1.3 Elevernes ambitioner

Dette analyseafsnit retter fokus mod elevernes fortællinger om deres ambitionsniveau. I denne forbindelse blev vi særligt opmærksomme på, at eleverne italesætter deres ambitionsniveau i forhold til dét at være elev på Sukkertoppen Gymnasium. Perspektivet på ambitioner forbindes således med det overordnede analyseafsnit omhandlende betydningsfulde elementer i institutionens praksis.

Til et interviewspørgsmål omhandlende elevernes faglige ambitioner, fortæller Torben og Frede om dét at have ambitioner som elever på Sukkertoppen Gymnasium:

Torben: *Selvfølgelig har vi ambitioner. Det får man jo af at være her.*

Frede: *Ja, Sukkertoppen Gymnasium er det mest eftertragtede i området (Bilag 2, IV. 2).*

Ovenfor italesætter Torben ambitionsniveauet som en selvfølgelighed, og som værende en naturlig del af dét at være elev på Sukkertoppen Gymnasium. Af hans fortælling kan der udledes et perspektiv på, at eleverne får ambitioner af at gå på der. Frede tilslutter sig Torbens fortælling og fremhæver endvidere, at Sukkertoppen Gymnasium er et af de mest eftertragtede gymnasier. Der kan her argumenteres for, at der eksisterer en gensidig forståelse mellem Torben og Frede om, at Sukkertoppen Gymnasium, som institution, præger elevernes ambitionsniveau. Til den forståelse tildeles Sukkertoppen Gymnasium, som det mest eftertragtede gymnasium i området, en særlig rolle. Øvrige elever i fokusgruppen tilslutter sig endvidere Fredes beskrivelse ved at svare på, om der er prestige forbundet med at gå på Sukkertoppen Gymnasium.

Frede: *Ja, lidt.*

Anja: *Ja, lidt, ikke?*

Frede: *Ja, det vil jeg sige.*

Torben: *Det er det en del, ja.*

Anja: *Det er et af de bedste HTX'er .*

Torben: *Ja.*

Frede: *Ja (Bilag 2, IV. 2).*

Frede og Torben svarer begge ja til, at der er prestige forbundet med at gå på Sukkertoppen Gymnasium. Denne forståelse underbygges af Anja med, at gymnasiet er et af de bedste HTX gymnasier i landet. På baggrund af elevernes fortællinger, fremstår der en gensidig forståelse af, at dét at være elev på Sukkertoppen Gymnasium, er tæt forbundet med prestige og et højt ambitionsniveau. Der kan særligt af Torbens fortælling udledes en normaliseret forståelse af, at elever på Sukkertoppen Gymnasium har ambitioner. Dette perspektiv underbygges med hans anvendelse af ordene *man, jo og selvfølgelig* i relation til ambitionsniveauet. Samtidig giver måden hvorpå Frede, Torben og Anja bekræfter hinandens fortællinger en indikation af, at den prestige der er forbundet med Sukkertoppen Gymnasium ligeledes kan siges at udgøre en mere generel forståelse blandt eleverne.

Med inspiration fra Wengers perspektiv på fælles repertoire, ser vi, på baggrund af ovenstående, en argumentation for at udlede en normativ forståelse af et højt ambitionsniveau blandt eleverne på Sukkertoppen Gymnasium. Et analytisk bud vil derfor være, at disse historier er indoptaget som en del af fællesskabets praksis over længere tid og udgør en del af norm- og værdisættet i elevernes læringspraksis. Det kan således siges, at ambitionsniveauet udgør en særlig kompetence, som eleverne skal være i besiddelse af, for at indtræde i legitime positioner i fællesskabet. Med inspiration fra Wengers forståelse af, hvordan identitet udvikles inden for rammerne af fællesskabet, anlægger vi ligeledes et analytiske bud på, at den fælles meningskonstruktion af ambitioner og prestige, over tid, er indoptaget som en del af elevernes personlige tilblivelseshistorier og er med til at forme deres forståelse af at være ambitiøs. Her synes det dog som interessant, at ambitionsniveauet og Sukkertoppen Gymnasium som prestigefyldt ikke i første omgang præger eleverne i deres valg af uddannelsesinstitution (Jf. afsnit 14.1.1). Dette kan give en indikation af, at betydningstildelingen af ambitioner og prestige er udviklet som en lokal sandhed på baggrund et gensidigt påvirkningsforhold mellem eleverne i den konkrete sociale kontekst. Vi antager hermed, at der, på baggrund af elevernes interaktion på Sukkertoppen Gymnasium, har udviklet sig en kollektiv historie, der er indlejret som en del af fællesskabets praksis og den enkeltes selvforståelse.

Nedenfor forhandler tredje fokusgruppe ligeledes mening omkring dét at være ambitiøs på Sukkertoppen Gymnasium. Her tilføjes netop et perspektiv på ambitionerne som påvirket af den gensidige interaktionen mellem eleverne:

Lotte: I klassen booster vi hinanden. Mange er meget ambitiøse, når det kommer til karakterer, og det booster os andre (...).

Frida: Det er også derfor, at jeg har valgt en lidt nørdet linje. Her er folk meget ambitiøse, og så bliver jeg også det.

Jesper: Vi er jo her på Sukkertoppen, nu en gang.

Lotte: Ja, vi bliver motiverede af hinanden (Bilag 2, IV. 3).

Af det ovenstående uddrag træder det særligt i øjnene, hvor enige eleverne er i fortællingerne om ambitioner. Der udtrykkes en gennemgående forståelse af, at de faglige ambitioner hænger sammen med, hvordan eleverne booster og motiverer hinanden. I denne forbindelse beskriver Frida et bevidst valg af en nørdet linje, fordi de andre elevers ambitioner her smitter af på hende. Der kan, på baggrund af Fridas og Lottes fortællinger og Jespers opfølgning på disse, udledes, at elevernes personlige ambitionsniveau må ses i relation til deres deltagelse i fællesskaberne på Sukkertoppen Gymnasium. Der ses en gennemgående tendens til, at eleverne konstruerer en gensidig forståelse af, at det er fedt at være ambitiøs. Med inspiration fra Wengers (2004) beskrivelse af, at fællesskabet er stedet hvor handlinger defineres som værdifulde, og hvor deltagelse genkendes som en kompetence, ser vi et analytisk belæg for at udlede, at elevernes besiddelse af ambitioner udgør en værdifuld kompetence i fællesskabet. Dette skyldes elevernes betoning af, at ambitioner blandt de øvrige elever, er en væsentlig kilde til, hvordan de selv motiveres og udvikles fagligt. På baggrund af denne tolkning, synes ambitioner at udgøre en væsentlig forudsætning for, at eleverne kan indtage en legitim position i gruppen.

Der kan samlet udledes et perspektiv på elevernes ambitioner som forbundet til deres medlemskab af det sociale fællesskab på Sukkertoppen Gymnasium. Noemi Katznelson (2014) udtrykker, at den sociale dimension i gymnasierne overses som en konsekvens af det politiske fokus på selvrealisering og resultater. I dette perspektiv er det interessant, at eleverne netop betoner betydningen af det sociale fællesskab, da det er indenfor denne ramme, at de bliver i stand til at opretholde og udvikle deres faglige ambitioner. Ifølge Ove Kaj Pedersen (2011) forsøges der, gennem

det uddannelsespolitiske fokus på præstation og resultater at appellere til de unges selvinteresse. Vi ser ovenstående som eksempler på at HTX eleverne forsøger at forme rammer efter hvad der giver mening for dem. Der tolkes, at fællesskabet er en måde hvorpå eleverne hver især kan begå sig i Konkurrencestaten og dens fokus på egen succes og fremdrift.

14.1.4 Opsamling

Der findes forskellige perspektiver i elevernes fortællinger der relaterer sig til de institutionelle rammer på Sukkertoppen Gymnasium. Disse relateres til henholdsvis deres valg af uddannelsesinstitution, gymnasiets lærere og elevernes ambitionsniveau.

I elevernes fortællinger om deres valg af Sukkertoppen Gymnasium som uddannelsesinstitution, fremlægges perspektiver på betydningen af det sociale og fysiske miljø. Af elevernes fortællinger og meningsforhandlinger i gruppen udledes et perspektiv på, at især det sociale miljø udgør en legitim forklaring i valget af Sukkertoppen Gymnasium, hvor behovet for at høre til, føle sig velkommen og godt tilpas præger meningskonstruktionen. Dette giver en indikation af at eleverne søger sociale værdier i deres valg af uddannelsesinstitution i et individualiseret samfund hvor unge har frie muligheder for at forme deres eget liv.

Endvidere retter eleverne en opmærksomhed mod lærerne og måden hvorpå de praktiserer deres rolle. Her lægger eleverne særligt vægt på, at lærerne er fleksible og engagerede og betoner i denne sammenhæng betydningen af, at de bliver på skolen udover deres normerede arbejdstid og er lydhøre overfor problemstillinger relateret det faglige krav og indhold. Fortællingen om lærerne fremhæver en ressource, der med deres engagement, interesse og fleksibilitet træder frem som betydningsfuldt for læringspraksis. I forbindelse med lærerperspektivet, betoner eleverne særligt lærernes måde at skabe fleksible rammer der tilgodeser deres aktuelle behov på, uden for de forskrifter der ligger i den institutionelle ramme. Ligeledes udtrykkes et behov for en støtte og et fast holdepunkt under deres uddannelse.

Endeligt frembringer eleverne en normaliseret og selvfølgelig forståelse af, at ambitioner og prestige er forbundet med Sukkertoppen Gymnasium som uddannelsesinstitution. Samtidig beskriver

eleverne de øvrige elevers ambitioner, som afgørende for deres egen motivation. Hermed udledes ambitioner som en væsentlig forudsætning for, at eleverne kan indtage en legitim position i gruppen. Samlet udledes der perspektiver på, at eleverne beskriver selvrealisering og præstation gennem en anden forståelse end den uddannelsespolitiske. Dette gør de ved at placere et centralt fokus på fællesskabet, som en forudsætning for, at de er i stand til at opretholde og udvikle deres faglige ambitioner.

14.2 Vi er ikke ens

I dette analyseafsnit rettes fokus mod, hvordan elevernes tidligere interageren i andre sociale kontekster, har været med til at præge deres forståelse af det sociale miljø på Sukkertoppen Gymnasium. Der ses en bred enighed blandt eleverne om, at Sukkertoppen Gymnasium skiller sig ud i forhold til andre gymnasier, og her rettes der særligt fokus mod, hvordan eleverne konstruerer en fortælling om deres forskelligheder og et opgør med gymnasiestereotyper.

Anja: Altså, at gå rundt på hyggesokker, det er der ikke nogen, der sætter spørgsmålstegn ved. Vi har haft pyjamasdag, hvor vores veninde kom i skole i en fuld bodysuit med morgenmadsprodukter på (...). Det er der altså ikke specielt mange, der sætter spørgsmålstegn ved. Det oplever man ikke mange andre steder end herude.

Torben: Nej, egentlig ikke.

Nanna: Nej jeg synes efterhånden, at der er de der ikoner med perfektion på andre gymnasier, hvor piger skal se ud på en bestemt måde, og hvor det er drenget at gå i slaskede bukser, det der stereotype billede.

Frede: Vi er en meget uortodoks skole (Bilag 2, IV. 2).

Anjas fortælling indikerer en forståelse af, at det er acceptabelt at se anderledes ud, og at der ikke er nogen, der af den grund ser skævt til hinanden. Da vi spørger ind til, om det er særligt for Sukkertoppen Gymnasium, tilslutter Torben, Nanna og Frede sig Anjas forståelse af, at dette er særlige forhold og underbygger det med, at Sukkertoppen Gymnasium er meget uortodoks på denne

font. Bekræftelsen af Anjas udsagn fra de øvrige gruppemedlemmer tegner et billede af en gensidig forståelse blandt eleverne i gruppen om, at Sukkertoppen Gymnasium er et særligt sted, hvor man kan være sig selv og ikke behøver at leve op til bestemte stereotyper. Med inspiration fra Wengers (2004) forståelse af fælles virksomhed, anlægger vi et analytisk bud på, at den værdi forskelligheder tillægges blandt eleverne kan være med til at forme elevernes fælles praksis. De videre meningsforhandlinger mellem eleverne i gruppen frembringer perspektiver på, hvordan og hvorfor forskellighederne bør tillægges værdi i fællesskabet. I den forbindelse rettes der, med udgangspunkt i vores socialkonstruktionistiske ståsted, et perspektiv mod, at elevernes forståelse af og møde med andre sociale kontekster har været med til at præge deres fortællinger og den meningskonstruktion, der finder sted i gruppen.

Nannas fortællinger giver endvidere en indikation af, hvorfor hun netop tillægger det værdi, at der er plads til forskelligheder på Sukkertoppen Gymnasium. I nedenstående fortælling refererer hun til sin fortid i folkeskolen, hvor hun ikke følte, at hun passede ind:

Nanna: Jeg har altid følt mig udenfor for eksempel i folkeskolen. Der var jeg nørden, og jeg passede ikke rigtig ind i de andres klikker. Men så kom jeg hertil, og her kunne jeg bare være mig selv (Bilag 2, IV. 2).

Nanna forholder sig her til, hvorfor hun mener, at Sukkertoppen Gymnasium er noget særligt. Hendes forståelse sættes i forbindelse med folkeskoletiden, hvor hun var nørden, der ikke passede ind i det sociale. Modsat tiden i folkeskolen, føler Nanna, at hun kan være sig selv på Sukkertoppen Gymnasium. Det samme kan siges at gøre sig gældende i Anjas fortælling, da hun bygger videre på sin forrige forståelse med inddragelse af et perspektiv på sit møde med Tårnby Gymnasium:

Anja: Jeg har været ude på Tårnby Gymnasium, og der kom piger i høje hæle og lille skjorte, som nærmest var ved at springe op, fordi de skulle ned i en mindre størrelse. Det var der bare ikke her. Det, synes jeg, var dejligt (Bilag 2, IV. 2).

I kraft af de ovenstående fortællinger er vi blevet opmærksomme på, at det særligt er de to piger i gruppen der relaterer deres tidligere erfaringer til en følelse af ubehag og usikkerhed. Her placeres et fokus på udseende, fremtoning og påklædning i relation til, hvorfor Sukkertoppen Gymnasium skiller sig ud i forhold til andre gymnasier. Nanna og Anja fremhæver vigtigheden i at kunne se ud, som de har lyst til og være sig selv. Denne gensidige forståelse blandt pigerne i gruppen kan ses som et resultat af de historiske meningsstrukturer, der er til deres rådighed grundet tidligere erfaringer og oplevelser (Wenger, 2004).

Drengene betoner i højere grad fælles interesser, det sociale miljø og genkendeligheden på årgangen som noget specielt i forhold til andre gymnasier, de har hørt om:

Frede: Vi fester også igennem, og det er bare med til at bryde med det der HTX stereotyp.

Torben: For eksempel SO i 1.g, hvor man var sammen med folk fra andre klasser. Andre gymnasier jeg har hørt om, har slet ikke det der med hinanden. De kender ikke andre end dem fra deres klasse, men på vores årgang kender man stort set alle (...) (Bilag 2, IV. 2).

Fredes fortælling retter fokus mod, hvordan fester kan bryde med et stereotypet billede af HTX og Torbens fortælling giver en indikation af, at det er sammenholdet der adskiller Sukkertoppen Gymnasium, for andre gymnasier. Den forskellige vægtning i drengenes og pigernes fortællinger kan ses som et eksempel på, hvordan en kønsmæssig heterogenitet i en gruppe kan frembringe forskellige perspektiver på, hvad der anses som betydningsfuldt i fællesskabet (Wenger, 2004). Forskellighederne i henholdsvis pigernes og drengenes fortællinger, inddrages dermed som eksempler på, hvordan og hvorfor eleverne positionerer sig ud fra forskellige forståelser.

På baggrund af vores socialkonstruktionistiske forståelsesramme, skal køn ikke forstås som en fast kategori eller struktur. Køn anses derimod som socialt konstrueret på baggrund af det, der tales frem og forhandles om i samspil med de betydningssystemer, som eleverne konstruerer i den specifikke sociale kontekst (Gergen, 2010). Når vi således indtager en forståelse af, at elevernes for-

tællinger kan knyttes til en kønsmæssig heterogenitet, skyldes det deres forskellige konstruktioner af, hvorfor Sukkertoppen er forskellig fra andre gymnasier. Her træder det særligt frem, at pigerne synes at være præget af en kulturel forståelse af, hvad det indebærer at være pige på en ungdomsuddannelse (Illeris et al., 2013). Dette kan eksemplificeres med særligt Nannas brug af betegnelsen *stereotyp*, i forbindelse med fortællingen om, hvordan man som pige skal se ud på én særlig måde. Pigerne opfatter det som særligt og befriende, at denne stereotypisering ikke gør sig gældende på Sukkertoppen Gymnasium. Tendensen til at elevernes fortællinger i dette afsnit kan relateres til et kønnet perspektiv, må således forstås i sammenhæng med de positioner, som eleverne taler frem og indtager i den konkrete sociale kontekst.

Vi ser på baggrund af Nanna og Anjas fortællinger en tendens til, at pigerne taler sig ind i en bredere kulturel forståelse af, hvad det vil sige at være pige eller kvinde. Gergen (2010) påpeger, hvordan andre sociale relationer medinddrages i konstruktionsprocessen, og her retter han en del af sin opmærksomhed mod massemedierne. Massemedierne giver adgang til utallige iscenesættelsesformer, der særligt præger unge kvinder (Illeris et al., 2013). Dette kan eksemplificeres med TV 2 programmet *Pigerne*, hvor fire gymnasiepiger, har opnået en kæmpe fanskare på de sociale medier, gennem et fokus på at se godt ud, have succes og selvtillid (TV 2, 2017a). Samtidig ses en samfundsmæssig tendens til, at uddannelsesområdet domineres af en fortælling, hvor piger kategoriseres som flittige og perfektionistiske og drenge som afslappede. Denne tendens eksemplificeres blandt andet i et TV 2 program fra 2017 *Drengene mod pigerne*, hvor der sættes fokus på piger og drenge forskellige tilgang til at præstere (TV 2, 2017b). Denne kategorisering af henholdsvis piger og drenge kan fremstå som socialt og kulturelt genkendelig for også eleverne på Sukkertoppen Gymnasium.

Vi vil, på baggrund af pigernes positive fortællinger om Sukkertoppen Gymnasium, argumentere for, at det mindre fokus på udseendet, påklædning og fremtoning udgør et tiltrængt frirum fra kulturelle forventninger og stereotypiserede fortællinger om, hvordan pigerne skal være og se ud. Vi har en formodning om, at dén mangfoldighed, som pigerne beskriver som fremtrædende på Sukkertoppen Gymnasium, er betydningsfuld for dem, da de her slipper for at forholde sig til den stereotypisering eller marginalisering, de har mødt i andre sociale kontekster. I denne forbindelse

kan der, med inspiration fra Ziehes (2014) beskrivelse af den enkeltes behov for *nye rammer*, argumenteres for, at det specifikke fællesskab på Sukkertoppen Gymnasium spiller en central rolle for særligt pigernes selvfølelse. Ziehe (2014) ser netop en tendens til, at unge i det moderne samfund søger mod fællesskaber, der kan udgøre en stabil og tryk ramme omkring deres identitetsdannelse. Særligt Nanna fremhæver, hvordan hun på Sukkertoppen Gymnasium har fået mulighed for at være en del af et fællesskab, som hun aldrig oplevede i folkeskolen. Fællesskabet på Sukkertoppen Gymnasium kan derfor siges at være en betydningsfuld faktor i hendes identitetsdannelse og en tiltrængt pause fra andres forventninger.

Forkerte valg i forbindelse med egen fremtoning har gennem en lang årrække medført stigmatisering og social udstødelse, og netop denne risiko forsøger pigerne at komme væk fra ved at indgå i fællesskabet på Sukkertoppen Gymnasium (Illeris et al., 2013). De har fundet et sted, hvor de kan være fælles omkring dét at være forskellig. Det er legitimt at være anderledes i udseende, påklædning og interesser, hvilket kan ses som paradoksalt i forhold til de idealiserede og stereotype tendenser der tilsyneladende dominerer i en unge og uddannelseskontekst.

14.2.1 Opsamling

Samlet kan det siges, at eleverne forholder sig til forhold uden for den konkrete sociale kontekst og bringer disse i spil i den lokale praksis. Der fremanalyseres en bred enighed blandt gruppemedlemmerne om, at det i højere grad er legitimt at skille sig ud på Sukkertoppen Gymnasium end på andre gymnasier, og her lægges der særligt vægt på, at eleverne kan være sig selv, at de kender hinanden på årgangen, og at det er acceptabelt at se anderledes ud. Disse forhold synes at udgøre en samlet forståelse af værdifulde elementer i den fælles praksis, og der tegner sig således et billede af, at denne meningskonstruktion særligt virker opløftende for Nanna og Anjas følelse af meningsfuldhed. Sukkertoppen beskrives dermed som et sted, hvor det er legitimt at se ud og være som man har lyst til, og hvor man ikke skal leve op til idealiserede og stereotype forestillinger om, hvordan man som pige skal fremstå en unge- og uddannelsessammenhæng. Pigerne finder på Sukkertoppen gymnasium en stabil og tryk ramme omkring deres identitetsdannelse.

14.3 Samspillet mellem det faglige og sociale

Hensigten med dette afsnit er at identificere og analysere på elevernes fortællinger om sociale og faglige bidrag til fællesskabet. I denne forbindelse er det interessant at undersøge, om nogle fortællinger tildeles en mere legitim plads i gruppen end andre. Derfor rettes der i dette analyseafsnit et centralt fokus mod meningsforhandlingerne mellem eleverne.

14.3.1 Det sociale perspektiv

Af undersøgelsens empiriske datamateriale tegner der sig et billede af, at eleverne tillægger det sociale betydning, fordi det giver dem en følelse af at høre til. Dette underbygges med et udsagn fra en elev fra første fokusgruppe:

Casper: Helt klart fællesskabet. Vi har en mærkelig ting i vores klasse hvor... Jeg kom for sent her i sidste uge, og da jeg havde stillet min cykel og var på vej op, kiggede jeg lige på min mobil, og så kunne jeg se, at der var fire der havde skrevet til mig, om jeg ikke ville komme i skole i dag, for de savnede mig. Vi skriver til hinanden, når man ikke er der, og så bliver man sådan helt ÅHHR. Da jeg så kom op i klassen, råbte de andre, EJ HAN KOM, og det råbte de, selv om undervisningen var startet, og de råbte YAY. Så bliver man helt glad for at komme i skole (Bilag 2, IV. 1).

Ovenfor fortæller Casper om, hvordan de sociale relationer udspiller sig blandt eleverne i hans klasse. Her lægger han særligt vægt på interessen fra de øvrige elever, som påvirker hans lyst til at komme i skole. Perspektivet på dette sociale forhold udfoldes yderligere af eleverne i anden fokusgruppe, hvor nedenstående uddrag kan ses som et eksempel på en meningsforhandling mellem eleverne omkring det sociale forhold:

Torben: (...) Vi har loungecafé, hvor der er brætspil og fester og hygge fredags-caféer og lan parties. Vi har noget til alle forskellige (...).

Frede: Det er frivilligt, men alle dukker stort set op til alle ting.

Anja: Ja, der er til alle typer. Hvis du godt kan lide, at det er lidt mere stille og roligt, så kan du tage til loungecafé (...). Der er nogen, som er mega fan af lan, men som ikke er fan af det andet. Men jeg tror, der er mange, som i hvert fald kommer til nogle aktiviteter (...).

Nanna: Nogen gange har jeg det sådan lidt svært ved sociale sammenkomster på skolen, men jeg har altid nogen, jeg kan støtte mig op af, så på den måde gør det det lidt bedre. Men jeg kan godt se, at hvis ikke man har nogen at støtte sig op af, så gider man ikke rigtig at komme og føler sig ikke rigtig velkommen eller inkluderet (Bilag 2, IV. 2).

Dialogen mellem Torben, Frede, Anja og Nanna kan betragtes som en meningsforhandling omkring de sociale arrangementer på gymnasiet. Torben og Anja italesætter perspektiver på, at der i forbindelse med de sociale arrangementer er noget til alle forskelligheder og alle typer. Frede fortæller, at selv om arrangementerne er frivillige, dukker stort set alle op. Herefter fortæller Nanna, hvordan hun har svært ved sociale sammenkomster på skolen og understreger i denne forbindelse, at det er afgørende for hende, at hun altid har andre elever at støtte sig op af. Til slut i sin fortælling udfordrer hun dog de øvrige elevers forståelse af, at alle har mulighed for at være med, ved at rette et fokus mod de elever, der ikke oplever denne støtte. Af den videre dialog fremgår det, at Frede følger op på Nannas fortælling ved at bekræfte, at han selv har oplevet det som svært at finde sig tilrette i det sociale, fordi han startede senere i klassen end de andre elever. I samme ombæring udfordrer han dog Nannas fortælling ved at fremhæve, at der altid er en studievejleder eller klassekammerat at finde støtte hos (Bilag 2, IV. 2). Kort efter Fredes fortælling, omfortolker Nanna sin forståelse af, at ikke alle elever har nogen at støtte sig op af i sociale sammenhænge, ved at tilpasse sin fortælling til Fredes om, at der altid foreligger en mulighed for at være en del af det sociale fællesskab.

Nanna: *Det er rigtigt. Det er nok især klassekammeraterne, der gør, at man kan det* (Bilag 2, IV. 2).

Nanna tilpasser hermed sin fortælling til den meningskonstruktion, der synes at dominere i gruppen. Wenger (2004) beskriver, at der er en tæt sammenhæng mellem engagementet i fællesskabet og forskelligheden i medlemmernes meningsstrukturer. Han henviser her til, at forskellige perspektiver blandt medlemmerne har en stor betydning for, om fællesskabet kan udvikle sig. Der kan argumenteres for, at elevernes forskellige perspektiver åbner op for nye tanker i gruppen, og forhandlingen omkring disse indikerer, at eleverne befinder sig i en proces mod at udvikle en fælles forståelse af, hvilken vej fællesskabet skal bevæge sig, og hvad der anses som betydningsfuldt at beskæftige sig med (Wenger, 2012). Således tegner der sig et billede af, at nogle perspektiver får større indflydelse i elevernes konstruktion af læringspraksis end andre. Dette bliver tydeligt i Nannas fortælling, hvor hun først fortæller, at det kan være svært at finde sig til rette i det sociale miljø - en fortælling de andre elever ikke anser som en legitim forklaring. Samtidig giver Nannas og Fredes bestræbelser efter, at være en del af det sociale fællesskab i klassen og på skolen, en indikation af, at sociale kompetencer tillægges en væsentlig betydning blandt eleverne. Således kan en forklaring på, hvorfor Nanna og Frede forsøger at tilpasse deres fortællinger efter den forståelse, der dominerer i gruppen, være, at de forsøger at intensivere deres deltagelsesmuligheder, ved at tilslutte sig fortællingen om, at alle har mulighed for være en del af det sociale fællesskab (Wenger, 2012). Sociale kompetencer kan dermed siges at være en forudsætning for, at eleverne kan indtage en legitim position i fællesskabet.

Med inspiration fra Gergens (2008) blik på diskurser, må en væsentlig pointe være, at udefrakommende diskurser på den ene eller anden måde vil influere på den interaktion, der udspiller sig i den konkrete sociale kontekst. Elevernes fortællinger kan siges at udfordre individualiseringsdiskursen, i deres fremhævelse af, at deltagelse i fællesskabet anses som et væsentligt forhold i deres læringspraksis.

HTX elevernes legitimering af sociale kompetencer, og måden hvorpå Frede og Nanna forsøger at tilpasse sig disse, kan endvidere ses som interessant i henhold til unges socialisering i det moderne

samfund. Ziehe beskriver identitetsmønstret *selvobservation*, der er centreret omkring den enkeltes relation til andre. Det beskrives som et træk ved moderniteten, at sociale forhold har overtaget en del af den betydning, der tidligere lå i den ydre autoritets domæne. De unge er i højere grad blevet opmærksomme på, hvordan de opfattes af andre i de sociale fællesskaber, de indgår i: *Det at få resonans bliver til noget af det mest eftertragtede, og mange er i højere grad afhængige af andres bekræftelse* (Ziehe, 2014: 113). Der kan argumenteres for, at særligt Nanna er opmærksom på, hvordan hendes fortællinger opfattes af de andre i gruppen. Nanna er ærlig omkring sine udfordringer ved at indgå i sociale sammenkomster og relaterer sig til andre i samme situation. Men da dette ikke møder resonans i gruppen, omfortolker hun sin fortælling og udtrykker, at klassekammeraterne muliggør deltagelse i det sociale fællesskab, og det kan heraf udledes, at bekræftelse fra de andre elever i gruppen er afgørende for hende. Nannas tilpasning kan umiddelbart fremstå som modsætningsfyldt til de andre elevers fortællinger om, at der er plads til alle typer og alle forskelligheder, da disse fortællinger netop centrerer om, at det ikke er nødvendigt at være på en bestemt måde for at kunne indgå i det sociale fællesskab. På trods af fællesskabets legitimering af alle sociale kompetencer, synes der alligevel at fremgå et vis normsæt for, hvilken form for deltagelse der genkendes som særlig kompetent i fællesskabet. Med udgangspunkt i Nannas fortælling om, at ikke alle føler sig velkommen og inkluderet, kan der argumenteres for, at nogle elever har bedre forudsætninger for at deltage i fællesskabets praksis end andre. Samtidig kan det ansues som et perspektiv, der potentielt kan problematisere elevernes læringsmuligheder, hvilket vil udfoldes yderligere i det afsluttende afsnit (Jf. afsnit 14.6.1).

14.3.2 Det faglige perspektiv

Der fremanalyseres i det ovenstående, at sociale kompetencer er forudsættende for, at eleverne kan indtage en legitim position i fællesskabet. Perspektiver på sociale forhold udledes af to første fokusgruppeinterviews og særligt anden fokusgruppe indgår i forhandlinger om disse. Vi var på denne baggrund interesserede i at få yderligere perspektiver herpå, hvorfor vi udledte et spørgsmål til det tredje fokusgruppeinterview om, hvordan eleverne føler sig som en del af et fællesskab. Det kom der flere forskellige perspektiver på:

Søren: At man har samme interesser.

Torben: Fælles interesser, ja.

Søren: Man har et og andet, man kan enes om og snakke om.

Torben: Vi har lige haft det der fælles projekt Arnolds 2018. Det var i hvert fald noget, der bragte os sammen i et fællesskab.

Lotte: Men mest at man føler sig velkommen i det fællesskab. Nogen gange behøver det ikke kun at handle om interesser, men bare at man føler, at der er mennesker, der står med åbne arme og tager imod én på en behagelig måde, som her (Bilag 2, IV. 3).

I meningsforhandlingen ovenfor lægger gruppen vægt på forskellige elementer der har betydning for at være en del af fællesskabet. Søren fortæller først, at det handler om at dele de samme interesser, og Torben underbygger med, at de fælles faglige interesser i klassen er med til at bringe dem tættere sammen, eksemplificeret med det fælles projekt *Arnolds 2018*. Der inddrages her et perspektiv på betydningen af fælles faglige interesser. Lotte udfordrer herefter drengenes perspektiver på fælles interesser, hvor hun beskriver et perspektiv ud fra en relationel vinkel, hvor imødekommenhed og nære relationer er betydningsfulde for hende. Hermed fremhæver Lotte, at det relationelle og venskabelige som udgangspunkt har størst betydning for hendes forståelse af at føle sig som en del af et fællesskab.

Med inspiration fra Wenger (2004) kan der placeres et centralt perspektiv på, hvordan eleverne gennem meningsforhandlinger i fællesskabet udvikler, forkaster eller omfortolker, de meningsstrukturer, der allerede er en del af deres liv. Dette er med til at udvikle deres meningsperspektiver og forme fællesskabets praksis. Wengers perspektiv har relevans i den videre dialog blandt eleverne i gruppen, hvor der rettes fokus mod, hvad der er med til at fremme elevernes faglige præstationer og læring:

Søren: Man er ligesom afhængig af det, de andre elever byder ind med, for at man selv kan præstere. Det er afgørende for mig, at jeg har nogle andre elever, jeg kan sparre med fagligt, og nogen der altid er klar på at hjælpe, hvis man er gået i stå.

Trine: Lidt det der med, at man har klassekammerater, som kan hjælpe en, hvis man er gået i stå med en opgave eller har brug for et skub i den rigtige retning, så er det meget rart, at have klassekammerater som kan hjælpe en på vej med opgaverne, så man får lavet sine ting (.....).

Lotte: Man vil hellere være i gruppe med en superelev, end man har lyst til at være sammen med en, der ikke er. Så skal der mere til, end at man bare er sød eller venlig (Bilag 2, IV. 3).

Det fremgår som centralt i Søren's fortælling, at faglig bidrag og sparring fra andre elever er afgørende for, at han selv kan præstere fagligt. Trine fortæller ligeledes, at det er vigtigt for hende at have klassekammerater, der kan hjælpe og skubbe hende i den rigtige retning, så hun får lavet sine ting. Lotte fortæller, at man som elev skal være i besiddelse af visse faglige kompetencer for at være en attraktiv samarbejdspartner, og at det ikke er nok at være sød eller venlig. Af disse fortællinger fremgår det som centralt, at faglige kompetencer tillægges en væsentlig værdi i elevernes fortællinger om, hvad der kan fremme deres faglige præstationer og læring. Lotte omfortolker ovenfor sin tidligere fokusering på imødekommenhed og den venskabelige relation, og taler sig i stedet ind i en forståelse, der i højere grad stemmer overens med Trines og Søren's forståelser af faglighedens betydning. Inspireret af Wengers (2006) perspektiv på meningsforhandlinger, kan Lottes omfortolkning forklares med, at hun, bevidst eller ubevidst, søger at intensivere sin position i fællesskabet. Som fremanalyseret i det forrige afsnit tillægges sociale kompetencer værdi blandt eleverne i anden fokusgruppe, og denne forståelse kan Lotte nu siges at tilslutte sig. Når Lotte således, på et senere tidspunkt i interviewet, italesætter faglige kompetencer som betydningsfulde for at kunne være en del af fællesskabet, er hun ikke nødvendigvis bevidst om, at dette perspektiv er forskelligt fra det tidligere. Lotte udtrykker nu en forståelse af, at det ikke er tilstrækkeligt at være sød eller venlig, men at faglige kompetencer er afgørende for at man som elev kan indtage en legitim position i fællesskabet. På baggrund af de kollektive meningsforhandlinger i gruppen,

kan det således siges, at faglige kompetencer og fagligt bidrag udgør en central ressource og værdi i fællesskabet.

Denne meningskonstruktion blandt eleverne i gruppen synes at indeholde perspektiver, der samlet trækker på nogle bredere diskursive strømninger i konkurrencestaten. Elevernes meningskonstruktion af, at man som elev skal bidrage til det faglige fællesskab, kan i første omgang trække en parallel til det kollektive ansvar, der særligt præger den uddannelsespolitiske kontekst. Man forsøger uddannelsespolitisk at kanalisere unge med de rette kompetencer, færdigheder, viden og ikke mindst motivation, således at de er i stand til at bidrage til fællesskabet, ved at højne landets økonomi og hermed den internationale konkurrenceevne (Pedersen, 2014). Når der i gruppen konstrueres en forståelse af, at man, som elev, bidrager til fællesskabet, er det ligeledes en tendens der dominerer i det uddannelsespolitiske billede. Dels italesætter eleverne et kollektivt ansvar i at hjælpe hinanden til at præstere fagligt, og dels ser de medlemskabet af et fagligt fællesskab, som en måde hvorpå de kan styrke deres faglige præstationer. Således fremhæves et væsentligt fokus på, at mulighederne for at opnå faglige resultater optimeres inden for rammerne af fællesskabet.

Ovenstående kan udgøre én af forklaringerne på, hvorfor Lotte beskriver at faglige kompetencer har større værdi end sociale kompetencer. Samtidig fortæller hun, at hendes faglige resultater ikke kun danner grundlag for hendes deltagelsesmuligheder i fællesskabet, men at de ligeså danner grundlag for hendes fremtidige uddannelses- og jobmuligheder:

Lotte: Der er nogle karakterer, der er mere okay end andre. Det bestemmer adgangskravene til de fremtidige universiteter og hermed også de jobmuligheder, jeg har senere. Det bestemmer de andre elever i klassen også, når der skal vælges gruppearbejde (Bilag 2, IV. 3).

Adgangskravene på de fremtidige uddannelser kan udgøre en forklaring på, hvorfor Lotte anser det som meningsfuldt at investere sin tid i at udvikle sine kompetencer indenfor rammerne af netop dette fællesskab. Lotte fremhæver sine karakterer som væsentlige for sin position i det lokale fællesskab såvel som i det videre uddannelses- og karriereliv. Lottes præstationsfokus kan yderli-

gere forklares med, at de stigende adgangskvotienter på universitetsuddannelserne i højere grad bliver synlige i mediebilledet, hvilket generelt kan være med til at forstærke elevers fokus på, hvordan de forbereder sig bedst muligt.

14.3.3 Man hjælper hinanden

I ovenstående analyseafsnit udtrykker særligt Søren og Trine perspektiver på at faglig sparring og hjælp fra de andre elever har en stor betydning for, at de kan præstere fagligt og få lavet deres ting. Disse perspektiver på hjælp og sparring fremgår ligeledes som centrale i fortællinger fra eleverne i de to første fokusgruppeinterviews.

Torben: Jeg synes især fagligt, der er alle gode til at hjælpe hinanden. Man kan altid skrive til hinanden og spørge om hjælp til en opgave, eller om man kan mødes og snakke sammen. Der er altid nogle elever, der er klar på at hjælpe.

Anja: Selvom jeg kun havde kendt folk i én dag, var der stadig nogen, hvis jeg spurgte, om jeg kunne få deres data fra et forsøg, så gav de mig en helt rapport, hvis jeg nu ikke vidste, hvordan jeg skulle skrive den (...) (Bilag 2, IV. 2).

Dennis: Alle kan jo have en dag, hvor de ikke lige er på toppen eller har læst lektier, og så er det rigtig rart, at man har en sidekammerat der siger, at det har jeg, og det hænger sådan sammen, og så tager vi den lige sammen undervejs (...) (Bilag 2, IV. 1).

Torben lægger i sin fortælling vægt på, at han altid har mulighed for at få faglig hjælp fra andre elever. Det samme gør sig gældende hos Anja og Dennis der fortæller, at der altid er nogle, de kan støtte sig op ad og finde hjælp hos i forhold til lektier og opgaver. De samme perspektiver er fremtrædende hos Anne, der fortæller om, hvor hun finder hjælp, når hun har brug for ekstra støtte:

Anne: Vi er så gode til at hjælpe hinanden. Der er jo nogen gange, hvor det hele virker lidt uoverskueligt, og hvor man ikke lige kan finde ud af tingene, og så er det virkelig rart, at man altid har nogle elever, man kan gå til og få hjælp fra. På en eller anden måde får det mig altid ovenpå igen (Bilag 2, IV. 1).

Af Annes fortælling fremgår der en forståelse af, at eleverne på Sukkertoppen Gymnasium er gode til at hjælpe hinanden. I forlængelse af ovenstående citat fremhæver Anne, at hun i perioder, hvor hun er udfordret fagligt, altid kan finde hjælp fra andre elever, og at denne hjælp er medvirkende til, at hun kommer ovenpå igen.

Wenger (2000) beskriver, at forudsætningen for et gensidigt engagement i fællesskabet er opretholdelsen af relationer organiseret omkring det, medlemmerne er der for at lave, hvilket vil sige en gensidig forståelse af fælles værdier og normer. Hvis ovenstående fortællinger fra henholdsvis Torben, Anja, Dennis og Anne sammenholdes med fortællingerne fra Søren og Trine i forrige afsnit, gives der en samlet indikation af en gensidig forståelse blandt eleverne om, at *man*, som elev, hjælper og støtter hinanden, når der er brug for det. Elevernes brug af *man* giver et indtryk af en normaliseret forståelse, der ligeledes forbindes med et ansvar overfor de øvrige elever. Ansvarsfølelsen og den normaliserede forståelse kan antagelsesvist være udviklet over længere tid på baggrund af en gensidig efterspørgsel blandt eleverne. Samtidig er forståelsen af at man hjælper hinanden repræsenteret i alle tre fokusgrupper og den strækker sig således ud over grænserne for det specifikke fællesskab på tværs af differentiering i årgang, interesseområder og linjefag. Den forståelse, der synes at gennemtrænge eleverne på Sukkertoppen, må umiddelbart skabe gunstige forudsætninger for udvikling og opretholdelse af et engagement omkring gensidig hjælp og støtte. Wenger (2012) beskriver, at individet i en kompleks social verden hele tiden overskrider grænser for praksisfællesskaber og får glimt og oplevelser af andre virkeligheder og betydninger. Disse glimt og oplevelser kan have en sådan virkning på individets erfaringer, at det bærer dem med sig i deres videre deltagelse i andre praksisfællesskaber. Således kan Wengers beskrivelse bidrage til et perspektiv på, at fællesskabers praksis er tæt forbundne og gensidigt påvirkes gennem forbindelser tilvejebragt af eleverne. Ét praksisfællesskab betragtes hermed ikke som isoleret fra resten af verden, hvorfor elevernes medlemskab i ét fællesskab kan ses som potentielt foranderligt i et stør-

re perspektiv (Wenger, 2004). Et yderligere perspektiv kan være, at den indbyrdes forbindelse mellem fællesskaberne ligeledes er tilvejebragt gennem grænseobjekter i de institutionelle rammer på Sukkertoppen Gymnasium. Med grænseobjekter refererer Wenger (2004) til artefakter, dokumenter og værktøjer, som praksisfællesskaberne forbindes omkring. HTX gymnasier er generelt kendt for at rammesætte en særlig tilgang til gruppe- og projektarbejde, der kan være med til at forstærke elevernes fokus på gensidig hjælp og støtte. Hermed anlægges et perspektiv på flydende grænser mellem Sukkertoppen Gymnasiums institutionelle ramme og de lokale diskurser i grupperne. Den institutionelle ramme kan være indoptaget af eleverne på en sådan måde, at den får betydning i deres lokale praksisser. Således kan de institutionelle rammer ligeledes være med til at præge elevernes forståelser af, hvad der skal tillægges betydning, og hvad der ikke skal.

Det fremstår som helt centralt, at det ikke er nok at være venlig og en god ven, men at man, som elev, skal være i stand til at hjælpe og støtte andre fagligt, førend de kan indtage en legitim position i fællesskabet. Således bliver besiddelsen af faglige kompetencer centralt for elevernes deltagemuligheder. Her fremstår det ligeledes som interessant, at relationerne til de øvrige elever udgør en forudsætning for, at eleverne kan præstere fagligt. Der ses altså et gensidigt afhængighedsforhold i relationen, som præger elevernes konstruktion af legitime kompetencer. Her synes elevernes fokus på gensidig faglig hjælp og støtte at udfordre en forståelse af samfundets blik på selvinteresse og selvscenesættelse (Pedersen, 2014). Vi underkender i den forbindelse ikke, at eleverne har et skærpet fokus på egne præstationer, men vi ser en tendens til, at relationerne til de øvrige elever udgør en forudsætning for, at de kan realisere disse. En central pointe må i den forbindelse være, at eleverne synes mere end blot selvinteresserede. Der gives en indikation af, at de har en oprigtig interesse for at hjælpe hinanden, så også deres medstuderende har forudsætninger for at løse opgaver og deltage i undervisningen. Denne meningskonstruktion står altså i kontrast til det selvinteresserede fokus på egen succes, der, ifølge Ove Kaj Pedersen (2014), præger unge i uddannelsessystemet. Samtidig er vi bevidste om, at eleverne, med et fokus på hvordan de bedst kan opnå faglige resultater, reproducerer samfundets diskurs om præstation, der aktuelt dominerer på det uddannelsespolitiske område. Dette kan dermed ses som et eksempel på en gensidig processering mellem den konkrete sociale kontekst og samfundets diskursive praksisser (Gergen, 2006). Der sker ikke blot en overføring af disse praksisser, men de tages op og menings-

forhandles mellem eleverne i den lokale praksis. Eleverne former således nogle forståelsesrammer efter, hvad der giver mening for dem, i deres bestræbelser efter at finde sig til rette i konkurrencestaten og dets præstationsorienterede fokus.

14.3.4 Opsamling

I de ovenstående analyseafsnit fremhæves der perspektiver på henholdsvis sociale og faglige forhold, samt en generel forståelse af at man, som elev på Sukkertoppen Gymnasium, skal hjælpe og støtte hinanden fagligt.

Af elevernes meningsforhandlinger omhandlende deltagelse i sociale arrangementer, udledes et interessant perspektiv på, at det ikke accepteres som en legitim forklaring i gruppen, hvis en elev har følelsen af ikke at blive inkluderet i sociale sammenhænge. Eleverne taler frem, at der foreligger alle en mulighed for at deltage i det sociale fællesskab.

Den gældende forståelse af faglige forhold kommer ligeledes til udtryk gennem meningsforhandlinger mellem eleverne. Et centralt perspektiv bliver her, at det ikke er tilstrækkeligt at være sød eller venlig, men at faglige kompetencer og bidrag er afgørende for, at HTX eleverne kan indtage en legitim position i fællesskabet. Denne forståelse skyldes elevernes værditilskrivning af, at den gensidige faglige hjælp og støtte eleverne imellem udgør en væsentlig forudsætning for, at de kan realisere deres egne faglige resultater, og således placeres der et kollektivt ansvar i at hjælpe hinanden til at præstere fagligt.

14.4 Den interne konkurrence

I følgende afsnit inddrages fortællinger om den konkurrence der udspiller sig mellem eleverne. I det nedenstående konstruerer Anne og Casper en fortælling om, hvordan de forstår den interne konkurrence i klassen.

Anne: *Jeg synes, det er motiverende, at alle godt gider og har lyst til at være med. Der er en smule konkurrence i det. Det er med til at få vores klasse op på et højere niveau (...).*

Casper: *Der er bare den her for sjov konkurrence, der altid kører. Det er sådan for sjov. (...) Og så lærer vi noget fra hinanden. Det kan godt være, vi konkurrerer, men vi har ikke sådan hemmeligheder, vi hjælper altid hinanden. Det er virkelig fedt.*

Anne: *Ja, vi både konkurrerer og hjælper hinanden.*

Dennis: *Ja, det vil jeg faktisk også sige (Bilag 2, IV. 1).*

Anne og Casper retter i deres fortællinger fokus mod den konkurrence, der finder sted eleverne imellem. I den forbindelse italesættes det, at konkurrencen er med til at højne det faglige niveau i klassen, og samtidig udgør den et sjovt element i hverdagen. Anne beskriver ligeledes, at det er motiverende, at alle har lyst til at være med, og Casper uddyber denne fortælling ved at påpege, at det er fedt, at de altid hjælper hinanden i klassen. Der kan hermed udledes perspektiver på, at konkurrence både relateres til et fagligt og socialt element. I den forbindelse udleder vi et særligt interessant element i Caspers fortælling. Han udtrykker en forståelse af, at eleverne konkurrerer, men ikke har hemmeligheder og altid hjælper hinanden, hvilket bekræftes af Dennis og Anne. Interessen for disse perspektiver i elevernes fortællinger opstår i kraft af det faktum, at eleverne netop befinder sig i en uddannelsespolitisk kontekst, der retter fokus mod konkurrence og komparative elementer i form af blandt andet nationale og globale sammenlignelighedstests af elevernes faglighed. Dette kan eksemplificeres med den treårige PISA-undersøgelse, der har til formål at sammenligne skoleelevers faglige kompetencer og kunnen i alle OECD lande (UVMb, 2018). Dette komparative redskab synes at appellere til den enkelte elevs faglige præstationer, hvilket kan betragtes som et perspektiv, der øger fokus på karakterer, rangeringer og sammenlignelighed i Konkurrencestaten (Pedersen, 2011). I dette lys synes det opsigtsvækkende, at der i elevernes fortællinger fremfindes andre rationaler, end dem der synes at gennemtrænge den uddannelsespolitiske diskurs. Eleverne konstruerer en fortælling om konkurrence i relation til den gensidige hjælp eleverne imellem, og at de mest konkurrerer for sjovt. Disse forhold fremstår umiddelbart som paradoksale i forhold til det uddannelsespolitiske fokus på konkurrence og sammenlignelighed. I HTX

elevernes optik er konkurrenceelementet dermed ikke forbundet med en individualiseret forståelse, men fremstår derimod som en fortælling der relateres til et kollektivt perspektiv.

I tredje fokusgruppe kan der ligeledes fremhæves et perspektiv på den interne konkurrence. Nedenfor fortæller Lotte:

Lotte: Når nogle elever går op og laver en flot 12-tals fremlæggelse, så vil man ikke gå op efterfølgende og lave 02 (Bilag 2. IV. 3).

Ud fra Lottes fortælling tolker vi, at de andre elevers karakterer og præstationer udgør et konkurrenceelement. Hun sætter sine egne præstationer i forhold til de andre elevers, hvorfor der gives en indikation af, at hun her taler sig ind i en forståelse af, at iscenesætte sig selv og sammenligne egne resultater med andres. På denne måde tales Lottes fortælling ind i en forståelse af individualisering, med fokus på egen ansvarlighed for succes (Pedersen, 2011).

Øvrige medlemmer af gruppen følger op på Lottes fortælling.

Jesper: Ja, der er lidt konkurrence på den måde. Men det er mere det her med, at vi hjælper hinanden til at blive motiverede.

Frida: Ja, det smitter af (Bilag 2, IV. 3).

Ud fra Jespers formulering; *det er mere det her med...* forstår vi en sammenligning mellem hans synspunkt og Lottes fortælling. Her tydeliggøres, at Jesper har en anden forståelse, end den Lotte fremlægger. Jesper sætter Lottes fortælling i forbindelse med et konkurrenceelement, men forkaster dette perspektiv ved at rette fokus mod, at det i denne sammenhæng bør tillægges mere værdi, at eleverne hjælper hinanden til at blive motiverede. Dette perspektiv bekræftes til sidst af Frida, der relaterer sig til ovenstående fortællinger fra Anne, Casper og Dennis fra det første fokusgruppeinterview. Hermed placeres Jespers og Fridas fortællinger indenfor en kollektiv forståelse af konkurrence. Det kan således siges, at denne forståelse af konkurrence udgør en del af den praksis, som eleverne i samspil konstruerer. I den forbindelse kan der anlægges et relevant per-

spektiv på, at uenighed mellem eleverne kan ses som en ressource og fungere som en drivkraft, da det er i denne dynamiske kontekst, at fællesskabet udvikles og medlemmerne potentielt kan intensivere deres deltagelsesmuligheder (Wenger, 2000). Lottes perspektiver forkastes i den givne situation, hvilket danner grundlag for, at nye perspektiver bringes i spil, gennem en dialog om, hvilke forståelser og perspektiver der anses som værdifulde i den fælles praksis (Wenger, 2000). Jesper synes umiddelbart at blive engageret af, at han har en anden forståelse end Lotte, hvorfor han, måske helt instinktivt, følger op på denne.

Ifølge Ove Kaj Pedersen (2011) fremstår det kollektive ansvar som centralt i Konkurrencestaten og i denne forbindelse beskrives uddannelsesinstitutionerne som et væsentligt styringsredskab til at sikre landets konkurrenceevne og sammenhængskraft. Der kan, på baggrund af Jespers og Caspers fortælling, og måden hvorpå disse fortællinger bekræftes af øvrige elever, udledes en tendens til, at et kollektivistisk perspektiv gennemtrænger billedet og virker konstituerende for elevernes forståelse af konkurrence. Her kan blikket igen rettes mod HTX gymnasiers undervisningspraksis, der er centreret omkring gruppe- og projektarbejde, da vi her ser en mulighed for, at den institutionelle praksis kan have påvirket den kollektive forståelse, som står centralt i elevernes fortællinger om konkurrence.

14.4.1 Opsamling

Opsummerende kan det siges, at elevernes fortællinger, om den interne konkurrence eleverne imellem, gennemtrænges af en legitim kollektiv forståelse om, at de mest konkurrerer *for sjovt* fordi de samtidig hjælper hinanden. Den interne konkurrence italesættes endvidere som medvirkende til at højne det faglige niveau hos eleverne, hvilket virker motiverende. Disse forhold fremanalyseres som paradoksale i forhold til det uddannelsespolitiske fokus på rangeringer og sammenlignelighed mellem eleverne i et nationalt og globalt perspektiv. Der gives således et bud på, at eleverne taler sig ind i konkurrencediskursen af en anden vej, end den individualiserede og selvinteresserede fortælling der dominerer i en unge- og uddannelseskontekst.

14.5 Et fokus på pres

I sidste analyseafsnit fokuseres på, hvordan eleverne konstruerer en fortælling om *pres* under deres uddannelse på Sukkertoppen Gymnasium. Analyseafsnittet er inddelt i to underafsnit, der omhandler et fokus på *et gensidigt elevpres* og *et samfundspres*, da disse fremgår som to centrale perspektiver i elevernes fortællinger. Følgende afsnit om det gensidige elevpres fremstår i nogen grad som en nuancering af det kollektive perspektiv på intern konkurrence, der fremanalyses i ovenstående afsnit.

14.5.1 Et gensidigt elevpres

Ét af de pres som eleverne taler frem er det individuelle pres, der opstår i kraft af deres position som elev i de respektive klasser. Nedenfor forhandler Frida, Trine og Lotte mening om spændingsfeltet mellem at presse sig selv og presse sig selv for meget:

Frida: Man bliver presset af de andre elever, fordi man går i en stræberklasse, hvor der bliver givet rigtig gode karakterer. Man vil jo ikke være den dårligste, vel. Det er selvfølgelig godt at presse sig selv til at gøre det bedre, men man kommer til at presse sig selv lidt for meget (...). Det kan godt være svært at finde sig tilrette i.

Trine: Ja, det betyder, at man går hen og presser sig selv til ting (...).

Lotte: Det er så svært med det pres. Man presser sig selv, for at man kan yde sit bedste, men det er den der hårfine grænse mellem at presse sig selv og presse sig selv for meget. Men man vil jo gerne holde mulighederne åbne, så det er nok derfor, jeg presser mig selv (Bilag 2, IV. 3).

Fridas forståelse af pres relateres til de øvrige elever i klassen. I denne forbindelse lægger hun vægt på, at hun ikke vil være den, der får de dårligste karakterer, hvorfor hun presses af de andre elevers præstationer. Herefter fremgår en dobbelthed i, hvordan de øvrige elever sættes i forbindelse med dette pres. På den ene side har Frida en forståelse af, at presset er forbundet med noget godt, fordi det får hende til at præstere bedre, men hun påpeger samtidig, at det kan presse

hende for meget. Denne forståelse tilslutter Trine sig ved at knytte sin forståelse af pres til det kollektive pres, som Frida taler frem. Lotte italesætter et perspektiv på et individuelt pres, da hun udtrykker det som vigtigt, at presse sig selv, så hun kan yde sit bedste. I tråd med Frida beskriver Lotte ligeledes presset som en hårfin grænse mellem at presse sig selv og presse sig selv *for meget*. Således tegner der sig en dobbelthed i pigernes forståelse af pres, der både relaterer sig til et kollektivt og et individuelt perspektiv.

Af HTX elevernes fortællinger kan der frembringes perspektiver på, at pres både kan udgøre en motiverende faktor og en tyngende byrde for eleverne. Ziehe (2014) beskriver, at der generelt er tale om langt mindre formalisering og struktur i det moderne samfund, og at dette udspiller sig i en sådan grad, at flere unge efterspørger struktur. I den forbindelse kan det opfattes som en byrde at navigere i den diffuse verden af valg og muligheder. Heraf beskriver Ziehe (2014) en tendens til, at unge søger faste holdepunkter og klar besked om, hvad der forventes af dem. Han retter i den forbindelse blikket mod identitetsmønstret *selvverden*, der beskriver, hvordan moderne unge vælger til og fra på baggrund af, hvad der passer ind i deres liv (Ziehe, 2014). Når Lotte fortæller om sin måde at presse sig selv på, kan dette således anskues som en strategi for at holde alle døre åbne i uddannelsessystemet fremadrettet. På den måde giver presset derfor mening for hende. Samtidig italesætter Frida, at det er svært at finde sig tilrette i balanceringen mellem at presse sig selv og presse sig selv for meget, men hun beskriver samtidig presset som en nødvendighed til ikke at få de dårligste karakterer i klassen. Der gives en indikation af, at presset umiddelbart ikke passer ind i Fridas tilværelse og at det snarere udgør en form for irritation og byrde for hende. Alligevel lader hun sig presse for at opnå en vis legitim position i fællesskabet.

Således tales elevernes fortællinger ind i en dobbelthed. På den ene side presser eleverne sig selv for at øge deres muligheder for deltagelse i den lokale praksis og deres muligheder for uddannelse fremadrettet. På den anden side relateres de fremtidige muligheder med et *for stort* forventningspres til dem selv, hvilket ligeledes skinner igennem i den faglige sammenligning med de øvrige elever.

Måden hvorpå eleverne presses af hinanden, udleder vi ligeledes af Dennis' og Annes fortællinger centreret omkring elevernes faglige samarbejde:

Dennis: Det betyder rigtig meget, hvem man var sammen med. Man kan se at præstationerne i samme fag kan variere meget, alt efter hvem man har været sammen med.

Anne: Ja, og man vil jo helst gøre det godt (Bilag 2, IV. 1).

Her beskriver Dennis betydningen af at være i en arbejdsgruppe, der kan bidrage til et godt fagligt resultat. Anne følger efterfølgende op på denne fortælling ved at pointere, at man helst vil gøre det godt. Fortællingerne tolker vi som et eksempel på, at eleverne kan blive presset til at skulle realisere et vist fagligt niveau, da dette har betydning for, om de bliver anset som attraktive samarbejdspartnere af de øvrige elever. I denne forståelse ligger en implicit faglig vurdering af hinandens faglighed. Dennis og Anne taler sig ind i en præstationsorienteret forståelse af pres, hvor Dennis relaterer sine egne præstationer til den gruppe han har arbejdet sammen med. Der er således en opfattelse af gode og dårlige samarbejdspartnere i en faglig kontekst, og denne forståelse medfører naturligt, at eleverne presser sig selv fagligt, således at de forbedrer deres samarbejdsmuligheder i fællesskabet såvel som deres fremtidige uddannelses- og jobmuligheder.

På baggrund af ovenstående analyse kan det siges, at måden, hvorpå eleverne føler pres og presser hinanden til at præstere fagligt, er med til at forstærke et fokus på faglige kompetencer som særlig legitime i fællesskabet. Samtidig bidrager perspektiverne på pres til et nuanceret blik på elevernes fortællinger om konkurrence i det foregående afsnit. I den forbindelse kan det umiddelbart fremstå som paradoksalt, at særligt Frida italesætter en byrde forbundet til presset fra øvrige elever i klassen, når der i det ovenstående afsnit fremanalyseres et centralt fokus på, at konkurrence kun udgør et sjovt element i hverdagen. Der fremgår dermed en tendens til, at den gensidige konkurrence mellem eleverne ikke kun udgør et sjovt element, men ligeledes kan presse nogle elever for meget.

14.5.2 Et samfundspres

I følgende afsnit rettes blikket væk fra det interne pres eleverne imellem og hen mod, hvordan eleverne konstruerer en fortælling om et pres fra samfundet. Elevernes forståelser af samfundspreset relateres til forskrifter om, hvordan den enkelte opnår lykke. Endvidere italesætter eleverne et forældrepres, som et resultat af de diskursive tendenser i Konkurrencestaten. Nedenfor fremlægges Søren og Lottes perspektiver:

Søren: Hvis man ser på samfundets rammer, så er der en idé om, at man skal færdiggøre gymnasiet, have en videregående uddannelse og ud på arbejdsmarkedet. Der bliver fremlagt dårlige stereotyper i Dovne Robert, og det er måske ikke lige noget, man stræber efter.

Lotte: Nej, det gør jeg i hvert fald ikke.

Søren: Nej, men jeg tror også, at det har været en motiverende faktor, at man kan se, at der er nogen, der ender i de her situationer. Men samfundet har en idé om, at man skal have en uddannelse, et godt job, tjene gode penge og få et godt liv. Det er måske en lidt entydig og unuanceret idé om lykke (Bilag 2, IV. 3).

Ovenfor fortæller Søren og Lotte om, hvordan der i samfundet fremfindes en generel forståelse af uddannelse og arbejde. Søren beskriver, at der i samfundet er en ide om, at man skal have en uddannelse og ud på arbejdsmarkedet, og sætter dette i kontrast til den stereotype *Dovne Robert*, der ikke er bestræbelsesværdig. Dette bekræfter Lotte med sin fortælling, hvorefter Søren uddyber, at det kan virke motiverende, at se dem, der netop ender i dén situation, han ikke selv efterstræber. I den forbindelse synliggør eleverne et perspektiv på, at der er én vej, der er mere anerkendt end en anden, og der tegner sig ligeledes en forståelse af vindere og tabere i samfundet. Dette kan relateres til en fokusering af Konkurrencestatens syn på selvoptimering gennem udviklingen af kompetencer og viden, og eleverne synliggør en stereotypisering af, hvad en udeblivelse af disse vil betyde. Den stereotype skildring af *Dovne Robert* fremhæver Søren som et eksempel på et liv, han ikke stræber efter, og dette perspektiv forfølges af Lotte, hvorfor der gives en indikation af, at en position som værende uddannet og i job har langt større værdi for dem end mangel

på samme. Hermed tales deres fortælling ind i den uddannelsespolitiske diskurs om optimering og præstation, hvor uddannelse bliver en naturlig og latent del af deres synspunkter. Med udgangspunkt i Søren's fortælling om Dovne Robert tolker vi endvidere, at samfundet fremhæver en skæbne, der gør, at Konkurrencestatens fokus på optimering og præstation bliver det mål, der bør efterstræbes. Fokus på optimering kommer i den uddannelsespolitiske dagsorden til udtryk i fremdriftsreformen, hvis formål er at få studerende hurtig igennem uddannelsessystemet, så den enkelte kan komme ud på arbejdsmarkedet og bidrage til landets økonomiske konkurrenceevne (UFM, 2013). Som tidligere beskrevet foreligger der endvidere en uddannelsespolitisk målsætning om, at mindst 60 % skal gennemføre en videregående uddannelse og 25 % en lang videregående uddannelse (Jf. afsnit 11.1). Disse målsætninger er udformet som en strategi for at mobilisere den potentielle arbejdskraft og mindske tabet af arbejdspotentialer (UFM, 2013). Endvidere kan indføringen af uddannelsesloftet nævnes, hvis formål er at begrænse dobbeltuddannelse og hermed styre den enkeltes vej gennem uddannelsessystemet. Dette indbefatter at den enkelte efter endt uddannelse ikke kan påbegynde en ny uddannelse på samme eller lavere niveau (UFM, 2018). Der kan således argumenteres for, at der i den uddannelsespolitiske dagsorden dels dominerer et mål om at optimere og målrette den enkeltes vej gennem uddannelsessystemet og dels at højne eller bibeholde den enkeltes grad af uddannelse. Når Søren således udtrykker, at der i samfundet er en ide om, at *man* skal færdiggøre gymnasiet og herefter have en videregående uddannelse, foreligger der en forståelse af, at denne uddannelsesvej udgør et selvfølgeligt og normaliseret valg. Dette perspektiv kan ligeledes udledes af Torbens fortælling fra anden fokusgruppe, der udtrykker: *Vi kommer nok til at bruge det senere, når vi skal på universitet* (Bilag 2, IV. 2). Igen inddrages en fællesnævner i kraft af ordet *vi* i henhold til valget om at videreudanne sig på universitetet. Der gives således en normaliseret forståelse af, at en boglig uddannelse udgør det bedste valg.

Sammenholdt med den uddannelsespolitiske diskurs tegnes der et kraftigt billede af, at eleverne, ved at rette deres uddannelsesforløb mod de boglige uddannelser, kan tilegne sig en stærkere position, end de lavt- og ikke-uddannede, der indtager en mere sårbar og udskældt position, eksemplificeret med konstruktionen af Dovne Robert. Hermed kan det siges, at både Torbens og Søren's fortællinger, og Lottes bekræftelse af disse, tales ind i en uddannelseshierarkisk forståelse, der også synes at foreligge i den uddannelsespolitiske målsætning om videregående og lange videregående uddannelser. Dette kan ligeledes betragtes ud fra Globaliseringsrådets rapport fra 2006,

som udgør en overordnet referenceramme for mange af de lovgivningsmæssige ændringer relateret til landets konkurrenceevne. Heri fremhæves det, at befolkningens samlede uddannelsesniveau er for lavt, og at de unge generelt ikke uddanner sig nok i henhold til den politiske målsætning (Illeris et. al., 2013).

Den uddannelsespolitiske målsætning synes at fremstå konstruerende for elevernes fortællinger om deres videre vej gennem uddannelsessystemet. Alligevel forsøger Søren at forholde sig kritisk til samfundets ide om, at *man* skal uddanne sig, have et godt job, tjene gode penge og på denne baggrund bane vejen for et godt liv. Han mener, at denne forståelse samtidig repræsenterer en entydig og unuanceret idé om, hvordan den enkelte opnår lykke. Søren's tilgang til uddannelsessystemet synes hermed at fremstå som en afvejning mellem egne og uddannelsespolitiske interesser og forståelser.

Søren's forståelse af denne unuancerede ide om lykke, kan der endvidere findes perspektiver på i Torbens fortælling om det pres, han oplever fra sine forældre:

Torben: Der er virkelig et vis pres fra ens forældre om, at du skal ind på dét studie, og du skal klare dig godt, og det er vigtigt, at du tjener mange penge, for ellers kan du ikke klare dig i fremtiden. Det er vigtigere med et godt job end at have et arbejde, man faktisk gider at arbejde med.

IV2: Bestræber du dig efter at leve op til dine forældres forventninger?

Torben: Ja, jeg prøver (Bilag 2, IV. 3).

Torben fremhæver sine forældres synspunkter og ambitioner på hans vegne som værende et pres for ham. Særligt fremhæver Torben indkomst som et betydningsfuldt element i sine forældres optik. Hertil hører sig, at de har lavet en plan for, hvilket studie han skal på og har en forventning om, at han præsterer, så han kan tjene penge og klare sig godt i fremtiden. Der foreligger en forståelse af, at det er vigtigere med et godt job, end et job, der er interessant. Disse forståelser og ambitionerne fra forældrene kan ses i tråd med Konkurrencestatens diskurser om optimering og

præstation, eksemplificeret med forståelsen af, at Torben skal præstere, for at han kan klare sig i fremtiden. De diskursive strømninger i Konkurrencestaten kan siges at fremtræde i forældrenes krav til og ambitioner for Torben, hvorfor vi ser en tendens til, at Søren's forældre, har indoptaget en forståelse af præstation og optimering, der ligeledes kommer til at påvirke Torben i hans forsøg på at efterleve deres forventninger.

Elevernes forståelser bibringer perspektiver på nogle normaliserede orienteringer rettet mod den enkeltes kundskab- og uddannelseshierarkiske position. I den forbindelse er der én vej, der fører mod det gode og lykkelige liv og en anden vej mod det modsatte. Her forstår vi den enkelte som konstrueret gennem deltagelse i sociale praksisser, der er under påvirkning af kulturelle, strukturelle og politiske diskursive strømninger, hvorfor de konstruerede forståelser blandt eleverne, og måden hvorpå de orienterer sig, herefter må betragtes som et resultat af dette påvirkningsforhold (Gergen, 2006). En fortælling fra Nanna, inddrages som endnu et eksempel på, hvordan kulturelle forståelser og strømninger influerer på elevernes forståelse af pres.

Nanna: Nu har vi jo også været i Nyhederne med eliteklasser og superelever og så videre. Så selvfølgelig ligger der et og andet pres (Bilag 2, IV. 2).

Nanna italesætter her, det tidligere nævnte perspektiv på, at Sukkertoppen Gymnasium i nyhedsmediernes er blevet fremhævet på baggrund af deres eliteklasser (Jf. afsnit 5.0), og selvfølgelig i den forbindelse, at dette medfører et vist pres. Nannas forståelse ses som et yderligere perspektiv på påvirkningen fra de diskursive strømninger i samfundet, og at disse er medkonstruerende for det pres, eleverne oplever. Mediernes håndtering af og fokusering på de såkaldte eliteklasser understøtter ligeledes det gængse fokus på kompetence, viden og præstationer, der dominerer i Konkurrencestaten (Pedersen, 2014). Det kan hermed udledes at samfundsdiskurserne påvirker elevernes forståelse af sig selv, og da medie billedet tilmed fremhæver eliteklasser som eksemplariske eksempler der er værd at efterstræbe, giver det anledning til at reflektere over, om det at være en såkaldt *superelev* er en betegnelse der er skabt ud fra samfundets interesse, eller elevernes egen.

14.5.3 Opsamling

I nærværende analyseafsnit fremhæves et gensidigt elevpres og et samfundspres. I første del analyseres på elevernes fortællinger om spændingsfeltet mellem at presse sig selv og presse sig selv for meget. Der fremanalyseres en dobbelthed i eleverne fortællinger. På den ene side tales det interne pres, der opstår eleverne imellem, ind i en meningsfuld fortælling om, at det er med til at højne deres faglighed, og at dette holder flere uddannelsesmuligheder åbne på sigt. Samtidig italesættes en forståelse af, at presset er nødvendigt for at yde sit bedste, og dermed opnå en legitim position i fællesskabet, på trods af at presset kan udgøre en byrde og være *for stort* i nogle sammenhænge.

Eleverne italesætter dernæst et pres fra samfundet. Her udlægges et centralt perspektiv på en samfundsmæssig forståelse af at unge skal færdiggøre en ungdomsuddannelse, have en videregående uddannelse og ud på arbejdsmarkedet. I den forbindelse fremlægges stereotyper i Dovne Robert som et eksempel på, hvad eleverne ikke efterstræber. På trods af Søren's forsøg på at forholde sig kritisk til samfundets målsætning, ser vi med nogen tydelighed at eleverne taler sig ind i en forståelse af et uddannelseshierarki, hvor de søger at tilegne sig den stærkeste position. Hermed fremgår der elevperspektiver, der afspejler det uddannelsespolitiske fokus på at tilegne sig viden, kompetencer og færdigheder. Dette mål, som eleverne forsøger at efterstræbe, medfører et pres, der fremanalyseres som centralt blandt eleverne, hvad enten det kobles på forventninger fra andre, forventninger fra dem selv eller forventninger fra samfundet.

14.6 Konkluderende diskussioner

Undersøgelsens afsluttende analyseafsnit har til hensigt at samle op på nogle af specialets overordnede spørgsmål. Vi ønsker således afslutningsvis at belyse, hvordan mulighederne for læring i fællesskabet fremstår på baggrund af elevernes konstruktion af læringspraksis samt hvordan spændingsfeltet, mellem individualisering og fællesskab i en unge- og uddannelseskontekst, fremtræder. Til udfoldelse af dette trækkes paralleller til samtidsaktuelle tendenser og diskussioner om det moderne ungdomsliv i en dansk unge- og uddannelseskontekst.

14.6.1 Praksisfællesskaber som gode læringsmiljøer

Med et blik rettet mod elevernes muligheder for læring i fællesskabet, er det centralt at have fokus på særligt tre elementer (Wenger, 2000). Først må man rette et blik mod, hvor meget initiativ medlemmerne tager i forhold til udviklingen af den fælles praksis. Dernæst må man forholde sig til, i hvor høj grad der i fællesskabet er en gensidig tillid til og forståelse af gældende kompetencer, og endeligt må man medtænke hvorvidt der i gruppen reflekteres over det fælles repertoire. Ovenstående tre elementer indikerer, hvorvidt der kan fremfindes et læringspotentiale i fællesskabet, og det er med udgangspunkt i denne fokusering, at følgende afsnit udformes (Wenger, 2000).

Der fremfindes, i elevernes konstruktion af læringspraksis, forhold der både udfordrer og fremmer elevernes muligheder for læring. Der kan, på baggrund af analysen, fremfindes gennemgående perspektiver på, at HTX eleverne har lyst og evnen til aktivt at bringe egne oplevelser og perspektiver i spil i fællesskabet (Wenger, 2004). Det ses som gennemgående, at eleverne tager initiativ til meningsforhandlinger om, hvilken vej fællesskabet skal bevæge sig, og hvad der i denne forbindelse er betydningsfuldt at beskæftige sig med. Dette kan eksemplificeres med de forskellige oplevelser og perspektiver, der er fremtrædende i forhandlingen om deltagelse i det sociale fællesskab (Jf. afsnit 14.3.1). Her er eleverne ikke enige men bidrager til forskellige perspektiver på, hvad der anses som betydningsfulde og legitime kompetencer i fællesskabet. Her har vi en forståelse af, at elevernes læring særligt skabes og udvikles gennem de forskellige oplevelser, der bringes i spil, og hvordan disse oplevelser udvikler forståelser og kompetencer i et fællesskab (Wenger, 2012). Vi fremhæver således et læringspotentiale i, at der foreligger en legitim lokal kultur for åben dialog, og at eleverne, til trods for forskellige forståelser, har lyst til og mod på at bringe egne oplevelser i spil i fællesskabet.

I forbindelse med fokuspunktet omhandlende elevernes gensidige tillid til og forståelse af gældende kompetencer i fællesskabet, synes der at fremgå nogle problematiske forhold. Der kan på baggrund af gruppens meningsforhandlinger, fremfindes eksempler på den gensidige forståelse af gældende normer og kompetencer i fællesskabet. Her kan legitimeringen af forskelligheder, samt forståelsen af at man, som elev, skal kunne bidrage fagligt, fremhæves (Jf. afsnit 14.2 & 14.3.2). Ligeledes kan der fremfindes eksempler på, at meningskonstruktionen af betydningsfulde forhold,

kan problematisere nogle elevers deltagelsesmuligheder, hvilket potentielt kan medføre *ikke-deltagelse*. Med *ikke-deltagelse* refererer Wenger (2004) til en form for outsider-relation afspejlet i den enkeltes medlemskab i et specifikt praksisfællesskab. I denne forbindelse får det betydning, hvis et medlems oplevelser ikke er svarende til de kompetencer, der gør sig gældende i det specifikke praksisfællesskab. Dette kan forekomme, hvis et medlem ikke forstår samtaler, relateret til fællesskabets værdier, eller ikke er i besiddelse af de kompetencer, der udgør en del af den fælles praksis (Wenger, 2012). I den forbindelse kan det diskuteres, hvorvidt den gennemgående meningskonstruktion af at *man* bidrager med faglige kompetencer, som en central legitim forklaring i fællesskabet, kan modarbejde nogle elevers deltagelsesmuligheder. Ifølge Wenger (2012) er en forudsætning for læring at medlemmerne netop har adgang til de kompetencer, der er nødvendige for at kunne handle i fællesskabet. Således kan læringspotentialet umiddelbart problematiseres, hvis man som elev ikke er i besiddelse af de faglige kompetencer, der kan siges at udgøre et centralt element i elevernes læringspraksis. Dette kan eksemplificeres med Lotte der fortæller, at hun ikke føler, at hun får okay karakterer, og at der i klassen er nogle karakterer, der er mere okay end andre. Under samme interview udtrykker Jesper, at hans faglige præstationer afhænger meget af de andre elevers faglighed, hvilket synes at være en generel forståelse blandt eleverne (Jf. afsnit 14.5.1). På baggrund af særligt Lottes fortælling fremhæver vi dermed en potentiel mulighed for, at konstruktionen af faglige kompetencer og bidrag, kan være medvirkende til at problematisere nogle elevers deltagelsesmuligheder, hvis de som udgangspunkt ikke er besiddelse af disse gældende kompetencer.

Endvidere kan det diskuteres om meningskonstruktionen af at der er plads til alle typer og at alle har mulighed for at deltage i det sociale fællesskab, får en egentlig gennemslagskraft i fællesskabet. Denne meningskonstruktion problematiseres ved, at eleverne samtidig har en forståelse af, at nogle kompetencer er mere legitime end andre, og at eleverne, gennem disse kompetencer, kan intensivere deres position i fællesskabet (Wenger, 2004). Her ser vi således grund til at rette opmærksomheden mod det paradoks der fremgår i dobbeltheden om, at der på den ene side er plads til alle, og at alle på den anden side skal bidrage fagligt. Ydermere fremgår Nannas fortælling om, at nogle elever kan føle sig ekskluderet og uvelkomne i fællesskabet, som et modeksempel på, at der er plads til alle (Jf. afsnit 14.2). Vi finder det således nærliggende at diskutere om fællesska-

bets meningskonstruktion egentlig har gennemslagskraft, eller om det kun er legitimt at være anderledes, så længe man holder sig indenfor fællesskabets lokale normer og forskrifter.

Endeligt rettes et fokus mod, hvorvidt eleverne reflekterer over det fælles repertoire. Den gennemgående brug af ordene *vi* og *man* i stedet for *jeg* i elevernes fortællinger, giver en indikation af selvfølgelige og normaliserede forståelser af en given kontekst, og at disse forståelser bundfæster sig i elevernes handlinger, rutiner og værktøjer, og derigennem udgør det fælles repertoire i fællesskabet (Wenger, 2004). De selvfølgelige og normaliserede forståelser træder frem i fortællingerne om, at *man altid kan få hjælp fra andre elever* (Jf. afsnit 14.3.3), og *selvfølgelig har vi ambitioner, det får man jo af at være her* (Jf. afsnit 14.1.3). Endvidere kan elevernes gennemgående brug af *vi* fremhæves, i deres fortællinger om lærerne (Jf. afsnit 14.1.2).

I denne sammenhæng har det betydning at disse normaliserede og selvfølgelige forståelser ikke ligger som implicitte forståelser eleverne imellem, men at de i stedet tales direkte frem. Havde det modsatte været tilfældet, kunne det have problematiseret et fælles kendskab til og gensidig forståelse af fælles historier, handlinger og værdier. I stedet kan det her siges, at elevernes italesættelser, er med til at muliggøre en fælles refleksion og diskussion over fællesskabets indstuderede karakter og det videre engagement blandt medlemmerne i fællesskabets praksis (Wenger, 2004). Ovenstående er således et eksempel på, at elevernes italesættelser af også de normative og selvfølgelige historier, kan være med til at fremme deres forudsætninger for at engagere sig i den fælles praksis.

14.6.2 Mellem individualisering og fællesskab

Et af de træk der træder betydeligt frem i det empiriske datamateriale er, at fællesskabet skaber gode forudsætninger for HTX elevernes faglige præstationer, motivation og selvfølelse. Der kan med de analytiske afsnit findes eksempler på, hvordan læring med fordel kan anskues som social deltagelse – som noget der finder sted gennem individers samspilsprocesser i konkrete praksisser (Wenger, 2004). Dette fremanalyseres indenfor en samfundsmæssig forståelsesramme hvor individualisering og optimering af individets ressourcer og kompetencer, i høj grad præger en unge- og uddannelseskontekst. Individualisering og optimering udgør markante samfundsmæssige tenden-

ser, hvilket påpeges i Thomas Ziehes og Ove Kaj Pedersens perspektiver på henholdsvis Konkurrencestaten og det moderne samfund. Ligeledes præsenteres unge i en uddannelseskontekst i CeFUs publikation *Ungdomsliv mellem standardisering og individualisering*. I sidstnævnte fremgår det som et centralt perspektiv, at det er op til den enkelte unge at beslutte, hvor langt de vil nå, og hvad de vil huskes for (Illeris et. al., 2009). Der er således frie muligheder og valg, og sådan opleves det også af de unge, men lige på den anden side lurer standardiseringen, hvor der stilles krav til de muligheder der foreligger, på baggrund af aktuelle behov på arbejdsmarkedet. Ungdomsforsker Jens Christian Nielsen fremhæver et gennemgående træk ved uddannelsespolitiske reformer på uddannelsesområdet, der skal findes i en forventning om at den unge har banet en klar vej, og ligeledes er i stand til at følge den vej. Denne uddannelsespolitiske forventning har medført en polarisering blandt de unge, der nu fremstår som inddelt i de unge der har formet deres vej, og de unge der tilhører restgruppen (Illeris et al., 2009).

Samtidig blusser debatten om unges fællesskaber op. På sidste års Sorø-møde satte Uddannelsesminister, Merete Riisager, rammerne for en diskussion om unges dannelse i en global verden. Det perspektiv Riisager fremlagde, bunder i en forståelse af, at unges dannelse er truet af et overfladisk uddannelsespolitisk fokus på individuelle færdigheder og kompetencer, og at uddannelse omhandler mere end overføring af viden fra underviser til elev - det omhandler *dannelse*. Med dette emne er Merete Riisager gået ind i en kramp for at rivalisere uddannelsesbegrebet og fremhæve kollektive værdier om dannelse til medborgerskab (Altinget, 2017). Således er velfærdsstatens menneskesyn *den essentielle person* igen kommet i fokus, hvor det i tråd med den tidligere velfærdsstats værdisæt handler om, at uddannelsesidealet igen skal favne almen dannelse af unge og ikke blot overføring af viden og tilegnelsen af færdigheder (Pedersen, 2014).

I diskussionen om opprioritering af kollektive værdier, kan blikket rettes mod skoletyper som efterskoler, der har stærke traditioner og erfaringer med fællesskabsmiljøer og den styrke det kan give unge, at føle sig som en del af et stærkt fællesskab i en uddannelsessammenhæng. Ifølge Tilde Mette Juul (Jyllandsposten, 2016) ved Center for Ungdomsforskning, er sociale kompetencer helt afgørende for, hvordan unge klarer sig på en ungdomsuddannelse. Hun mener, at tætte relationer og fællesskaber, der i særlig høj grad findes på efterskoler, kan være en kæmpe motivationsfaktor for unges læring.

HTX elevernes oplevelser og erfaringer med læring i fællesskabet synes, sammenholdt med ovenstående perspektiver, at kridte banen op for en diskussion om fællesskabets plads i et individualiseret og standardiseret uddannelsessystem. Undersøgelsens analytiske resultater viser overordnet, at HTX eleverne har taget fællesskabet til sig som en uomgængelig del af deres læringspraksis. Denne forståelse er blandt andet skabt ud fra fortællingen om det fællesskabsbånd, som eleverne beskriver som karakteristisk i deres første møde med Sukkertoppen Gymnasium. I historierne om fællesskabets værdi lægger Nanna og Anja vægt på, at det er okay at være anderledes (Jf. afsnit 14.2). Centrale perspektiver for fællesskabet fremgår endvidere i den faglige hjælp og støtte eleverne finder hos hinanden og hos lærerne, og hvordan denne støtte gør dem i stand til at præstere fagligt. Således tegnes et billede af, at det i høj grad er involveringen i fællesskabet der giver HTX eleverne muligheder for og lyst til at forme deres uddannelsesliv. HTX elevernes læringsmuligheder kan således i lige så høj grad relateres til de sociale og uformelle læringsmiljøer som til de mere formelle undervisningssammenhænge, og HTX elevernes læring synes således at forudsætte mere end blot indføring af viden fra underviser til elev.

I kontrast til ovenstående fremanalyseres det, at fællesskabet ligeledes kan bringe eleverne i en presset og sårbar situation i deres uddannelsesliv. Dette pres kommer blandt andet til udtryk i Fridas fortælling om bestræbelserne efter ikke at være den dårligste i klassen, og hvordan hun på denne måde kommer til at presse sig selv for meget (Jf. afsnit 14.5.1). Endvidere kan et eksempel fremhæves i Nannas måde at tilpasse sin fortælling til gruppens sociale værdier, i en bestræbelse efter at passe ind i fællesskabets forståelser. HTX elevernes bestræbelse efter et medlemskab i fællesskabet, synes dermed at kunne presse elever – og måske endda presse nogle elever for meget. Dette pres giver således en indikation af, at fællesskabets værdi, i en uddannelsessammenhæng, ikke kan ansues helt problemfrit.

I den samfundsaktuelle debat peger flere perspektiver i retning af, at fællesskabet og kollektive værdier er en central del af løsningen på de polariserede og individualiserede forhold, der dominerer i en unge- og uddannelseskontekst. Samtidig fremgår det, i det empiriske materiale, at bestræbelserne efter at indtage stærke positioner i det lokale fællesskab, også kan være medvirkende til at nogle elever potentielt ender i restgruppen, der blandt andet består af sårbare elever i mistrivsel.

Således fremfindes både muligheder og udfordringer ved fællesskabet i en unge- og uddannelses-sammenhæng. HTX elevernes vej banes gennem deres deltagelse i fællesskabet på Sukkertoppen gymnasium, og deres deltagelse i fællesskabet, er således en væsentlig faktor for, hvordan de realiserer sig selv og deres faglige ambitioner. Dermed taler HTX eleverne sig ind i individualiserings-diskursen af en anden vej, end den der er banet i et samfunds - og uddannelsespolitisk perspektiv. Dette rejser et nærliggende spørgsmål om, hvilket dannelsesideal og hvilken organisatorisk struktur der skal præge de danske ungdomsuddannelser. Et resultat af samfundets individualiserede tendenser, kan have præget ungdomskulturen i en sådan retning, at ikke alle unge er i stand til at tolke præmisserne for et socialt fællesskab, og omsætte dem i praksis. I relation hertil udtrykker Lene Tanggaard (2018), at fællesskaber ikke kan topstyres, da de i høj grad er selvorganiserede og opstår og bindes sammen af medlemmernes værdier og holdninger. Hermed mener Tanggaard, at det snarere handler om at stille ressourcer og plads til rådighed, således at unge har muligheden for at øve og udvikle deres kompetencer i at navigere i de sociale spilleregler. Dette perspektiv synes interessant i forhold til genstandsfeltet for nærværende undersøgelse, da der på HTX gymnasier tilrettelægges undervisningsformer, der bærer præg af gruppe- og projektarbejde (Jf. afsnit 8.2). Det kan hermed fremhæves, at Sukkertoppen Gymnasium, og HTX gymnasier generelt, har en organisatorisk struktur der umiddelbart favner fællesskabet, gennem en strategi om samarbejde i undervisningen. Ligeledes appellerer HTX gymnasier til elever med særlige interesseområder. Disse forhold kan udgøre en kontekst der virker attraktive for unge, der tidligere har følt sig marginaliserede i deres unge- og uddannelsesliv. Nanna beskriver en tidligere folkeskoletilværelse som outsider og nørd (Jf. afsnit 14.2), og at det i den sammenhæng er befriende at man, som elev, på Sukkertoppen Gymnasium kan være en del af et fællesskab, på tværs af udseende og forskellige interesser. Afslutningsvis vil vi således hæfte os ved, om organiseringen af de organisatoriske rammer er en helt grundlæggende forudsætning for at fællesskabet kan blomstre, i en ellers individualiseret unge- og uddannelseskontekst.

Derfor kan det måske netop tænkes, at det er på grund af elevernes tidligere sociale erfaringer, at fællesskabet på Sukkertoppen Gymnasium skaber så gode betingelser for læring.

15.0. Konklusion

I nærværende undersøgelse har vi, med udgangspunkt i HTX elevernes fortællinger i tre fokus-gruppeinterviews, behandlet specialets problemformulering:

Hvilke forhold træder frem som betydningsfulde i HTX elevernes diskursive fortællinger om læringspraksis på Sukkertoppen Gymnasium, og hvordan får denne læringspraksis betydning for eleverne i en uddannelsessammenhæng?

Med et særligt fokus på elevernes fortællinger og meningsforhandlinger har vi fået indsigt i hvordan eleverne konstruerer læringspraksis på Sukkertoppen Gymnasium.

I HTX elevernes fortællinger om deres valg af Sukkertoppen Gymnasium som uddannelsesinstitution, fremstår det sociale miljø som særligt betydningsbærende. Et gennemgående perspektiv er, at de konstruerer deres valg af uddannelsesinstitution på baggrund af et behov for at føle sig velkommen og godt tilpas i et socialt fællesskab. Det sociale perspektiv synes at overskygge den politiske målsætning om, at den enkelte elevs uddannelse skal bygges op om faglige kompetencer og færdigheder, ud fra en samfundsforståelse centreret om egeninteresse og optimering. Således fremhæves en indikation af, at eleverne søger og har et behov for sociale værdier og fællesskab i et ellers individualiseret samfund, hvor moderne unge har frie muligheder for at forme deres egen tilværelse. Unges mange muligheder bliver ligeledes synlige i HTX elevernes konstruktion af, måden de tildeler elevernes forskelligheder særlig værdi. Her tales det frem som værende legitimt at skille sig ud på Sukkertoppen Gymnasium, hvorfor et betydningsbærende element kan fremhæves i, at eleverne kan være sig selv, skille sig ud og møde en social genkendelighed på tværs af årgangene. Mangfoldigheden, og dermed muligheden for at skille sig ud, fremgår som særligt opbyggende for pigernes selvfølelse, da de ikke behøver at leve op til idealiserede og stereotypiserede fortællinger om, hvordan piger bør fremstå. I stedet kan de på Sukkertoppen Gymnasium få indfriet et tilsyneladende behov for en tryk og fleksibel ramme omkring deres identitetsdannelse.

Ovenstående fokus på det sociale miljø, påvises ligeledes i HTX elevernes fortællinger om de sociale arrangementer på skolen. Her udledes, at det ikke accepteres som en legitim forklaring, hvis elever har følelsen af ikke at blive inkluderet i det sociale fællesskab, da muligheden for deltagelse foreligger for alle. Således indikeres det, at HTX eleverne fremhæver Sukkertoppen Gymnasium

som et sted, hvor alle kan føle sig godt tilpas. Dette retter ligeledes et fokus mod, at kompetencer til at indgå i det sociale fællesskab anses som en selvfølgelig del af dét, at være elev på Sukkertoppen Gymnasium. Perspektiverne på de sociale forhold indikerer hermed, at HTX eleverne konstruerer kollektive og sociale værdier, som værende betydningsfulde i deres uddannelsessammenhæng, og at de dermed søger væk fra individualiserede samfundstendenser.

De sociale relationer som betydningsbærende fremhæves tillige i HTX elevernes fortællinger af lærernes rolle. I den sammenhæng tillægges det betydning at lærerne bliver på skolen udover deres normerede arbejdstid for at hjælpe eleverne. Derudover beskrives lærerne som lydhøre overfor problemstillinger relateret til faglige krav og indhold. Meningskonstruktionen af lærerne ses som et udtryk for, at HTX eleverne både har et fokus på, at lærerne kan skabe fleksible rammer der tilgodeser deres aktuelle behov og samtidig som udtryk for deres behov for støtte og faste holdepunkter. Lærernes fleksibilitet, engagement og oprigtige interesse er i den sammenhæng en betydningsfuld forudsætning for, at elevernes behov kan realiseres.

Ligeledes påvises en normaliseret forståelse blandt HTX eleverne af, at ambitioner og prestige er tæt forbundet med positionen som elev på Sukkertoppen Gymnasium. Ambitioner og prestige fremstår som institutionsbundne betingelser, der har udviklet sig som en kollektiv historie i den gensidige processering mellem eleverne. Fælles for eleverne er, at ambitioner, forbundet til den sociale kontekst, udgør en væsentlig kilde til, hvordan de motiveres og udvikler sig fagligt. Disse perspektiver ser vi som en indikator for, at ambitioner udgør en værdifuld kompetence i fællesskabet og en væsentlig forudsætning for, at eleverne kan indtage en legitim position i fællesskabet. Igen fremgår det, at HTX eleverne forsøger at konstruere nogle rammer, der giver mening for dem, og at fællesskabet her udgør en måde hvorpå elevernes muligheder for at kunne begå sig i Konkurrencestaten, udfoldes. Et led i denne forbindelse kan fremhæves i HTX elevernes værditilskrivning af, at faglig hjælp og støtte, eleverne imellem, udgør en væsentlig forudsætning for, at eleverne kan realisere egne faglige resultater. I den sammenhæng placeres der et kollektivt ansvar i at, *man*, som elev på Sukkertoppen Gymnasium, hjælper hinanden til at præstere fagligt. Dette påvises som en normaliseret forståelse, hvorfor faglige kompetencer og bidrag udgør en central forudsætning for, at eleverne kan indtage en legitim position i fællesskabet. Dette perspektiv dominerer endvidere i elevernes fortællinger om den interne konkurrence, eleverne imellem, som

medvirkende til at højne deres faglige niveau og motivation. Her fremanalyseres det som centralt, at eleverne "kun" konkurrerer *for sjovt*, fordi de samtidig hjælper hinanden fagligt. Således taler eleverne sig ind i præstationsdiskursen af en anden vej, end gennem egeninteressen, der dominerer i en og i en unge- og uddannelseskontekst.

Afslutningsvis rettes et fokus mod faktorer, der er medvirkende til at presse HTX eleverne under deres uddannelse. Her italesættes et gensidigt pres eleverne imellem samt et pres fra samfundet. Det gensidige pres eleverne imellem bærer præg af en dobbelthed, hvor presset på den ene side kobles på en meningsfuld fortælling om, at det er medvirkende til at højne elevernes faglighed, og dermed holde flere uddannelsesmuligheder åbne fremadrettet. På den anden side frembringes en fortælling om, at presset kan være *for stort*, men at det samtidig accepteres som en nødvendighed for at kunne yde sit bedste og indtage en legitim position i fællesskabet. Dette går i tråd med en central forståelse i Konkurrencestaten om, at unge skal præstere hurtigt og effektivt for at komme igennem uddannelsessystemet og ud på arbejdsmarkedet. Således fremgår en fortælling, der synes at være konstrueret på baggrund af det samfundspres der foreligger. I forlængelse heraf fremlægges en stereotypisering i Dovne Robert, som et eksempel på et liv, eleverne ikke efterstræber. I stedet påvises en normaliseret forståelse af, at *man* skal færdiggøre gymnasiet og have en videregående uddannelse. Den normaliserede forståelse indikerer således, at eleverne taler sig ind i en politisk uddannelseshierarkisk forståelse af, at de med en boglig uddannelse kan tilegne sig en stærkere position, end de lavere- og ikke-uddannede, og denne position i samfundet opleves som efterstræbelsesværdi for eleverne.

På baggrund af HTX elevernes fortællinger og meningsforhandlinger, kan ovenstående forhold siges at udgøre helt centrale elementer i HTX elevernes læringspraksis på Sukkertoppen Gymnasium. Samlet tegnes et billede af, at fællesskabet og de sociale relationer eleverne imellem, udgør et centralt betydningsbærende element for eleverne, i deres forsøg på at finde sig til rette i et samfund, der er præget af muligheder og præstationsorienterede retningslinjer. Elevernes deltagelse i fællesskabet fremanalyseres som en væsentlig faktor for, hvem de er og hvad de kan – med alle de muligheder og udfordringer det medfører at indgå i et læringsfællesskab, hvor en stærk faglighed udgør et af de væsentligste betydningsbærende elementer.

16.0 Kritiske efterrefleksioner

I følgende afsnit behandles de centrale efterrefleksioner, som vi har foretaget i henhold til anvendelsen af specialets metodiske fremgangsmåde samt den teoretiske forståelsesramme.

16.1 Den metodiske fremgangsmåde

I kraft af vores interaktionistiske metodiske tilgang og et blik rettet mod den sociale konstruktion, som det empiriske materiale produceres og konsumeres i, har vi reflekteret over den magtasymmetri, der foreligger i anvendelsen af en sådan metodisk tilgang. Med en forståelse af at vi som interviewere aktivt påvirker den fortælling og meningsproduktion, der skabes, er vi ligeledes bevidste om, at visse forhold kan have påvirket interviewsituationerne og placeret aktørerne og os selv, på forskellige niveauer og med forskellige indflydelser (Mik-Meyer & Järvinen, 2005). Her finder vi det væsentligt at tydeliggøre, at vi ser en potentiel magtubalance mellem os selv og eleverne, qua vores positioner som hhv. aktører og interviewere. Ligeledes ser vi en potentiel asymmetri mellem eleverne i interviewet, hvorfor vi nødvendigvis må medtænke en magtubalance som en medvirkende faktor for de fortællinger og meningsforhandlinger, der udspiller sig i interviewsituationerne. Med denne forståelse fremtræder et fokus på elevernes positioner flere steder i vores analytiske tilgang til de meningsforhandlingsprocesser, der udspiller sig mellem eleverne i interviewene.

I forbindelse med kodningen af det empiriske materiale er vi bevidste om, at koderne udgør vores forskningskonstruktion af, hvad HTX eleverne taler frem som betydningsfuldt i deres konstruktion af læringspraksis. På denne måde bliver det os som forskere, der får den endelige indflydelse på, hvilke empiriske uddrag der anvendes til analysen. Når vi har valgt at foretage det tredje interview, med udgangspunkt i vores konstruktion af centrale tematikker i de foregående to interviews, anerkender vi med et kritisk reflekteret blik, at den metodiske interviewtilgang danner en betydelig ramme om den meningskonstruktion, der finder sted blandt HTX eleverne i tredje interview. En anvendelse af den tidligere interviewguide, kunne have bidraget til et yderligere nuanceret billede af, hvilke forhold eleverne opfatter som betydningsfulde i læringspraksis, men da idéen netop var

at indkredse og fokusere spørgsmålene, med det formål at få yderligere perspektiver på de tidligere fortællinger, ser vi grund til et sådan skifte i den metodiske tilgang.

Endeligt har vi gjort os overvejelser omkring vores rolle som moderatorer. Hensigten med det tredje interview der, som tidligere beskrevet, tog udgangspunkt i en række kort med interviewspørgsmål på, var at minimere interaktionen mellem os og eleverne, for dermed at forstærke interaktionen eleverne imellem. Denne metode kom til at udfordre det oprindelige formål om, at grupperne i højere grad skulle interagere og forhandle mening om tematikkerne på kortene, uden vores opfølgende og opklarende spørgsmål. Konsekvensen blev heraf, at vi fik færre fortællinger og perspektiver knyttet til spørgsmålene, da det tilsyneladende var udfordrende for eleverne, at udfolde spørgsmålene på egen hånd.

16.2 Den teoretiske forståelsesramme

Den teoretiske forståelsesramme rummer en kritik af socialkonstruktionismen samt en kritik af Wengers teoretiske perspektiv, hvor en kritik vil fremgå sammenlignelig med Illeris' beskrivelse af en samlet læringsforståelse.

16.2.1 Kritik af socialkonstruktionismen

Vi er, i kraft af vores socialkonstruktionistiske forståelsesramme, blevet opmærksomme på den modsatrettede forståelse der ligger i Gergens beskrivelse af, at individet frit kan konstruere sig selv med dets foranderlige sociale væsen afskåret fra faste og statiske strukturer, samtidig med at individets tilblivelse beskrives indenfor rammerne af samfundets hegemoniske diskurser (Gergen, 2006). Disse beskrivelser har medført refleksioner over, hvorvidt individet kan betragtes som frit eller som rammesat af de muligheder og begrænsninger, der foreligger i diskurser og den sociale kontekst, de interagerer i. I den forbindelse vil vi, på baggrund af vores empiriske undersøgelse, argumentere for, at individet må betragtes i et spændingsfelt mellem disse to perspektiver. Flere af specialets analyser viser tendenser til, at eleverne taler sig væk fra eller udfordrer de hegemoniske diskurser om individualisering og præstation. Andre analyseafsnit tegner et billede af, at ele-

verne med deres fortællinger ligeledes reproducerer diskurserne om individualisering og præstation i bestemte sammenhænge, og diskurserne tenderer i disse sammenhænge som værende rammesættende for måden eleverne oplever muligheder og forventninger i forbindelse med deres uddannelse. På denne baggrund anlægger vi en kritik af Gergens videnskabsteoretiske forståelse, da vi ser et modsætningsforhold i hans forståelse af individets tilblivelse, men vi anerkender samtidig, at den relationelle tilblivelse, som Gergen har i fokus, nødvendigvis må opfattes som værende i et gensidigt påvirkningsforhold mellem individets frie valg og muligheder indenfor den kontekst, de befinder sig i.

16.2.2 Kritik af Wenger

Vi har ved brugen af Wengers sociale læringsteori fået mulighed for at undersøge HTX elevernes læring i fællesskabet på Sukkertoppen Gymnasium, og vi er i denne sammenhæng blevet opmærksomme på et manglede makroteoretisk perspektiv i hans analytiske begrebsapparat. Wenger betragter ikke praksisfællesskabet som isoleret fra omverdenen, i og med det gensidige engagement i et praksisfællesskab, kan udvikles af dets påvirkning fra andre praksisfællesskaber. Dog forholder han sig ikke yderligere til generelle samfundstendenser, hvorfor vi ser en begrænsning i, at han ikke tilbyder et analytisk perspektiv og fokus på de samfundsmæssige diskurser, der, ud fra vores forståelse, er rammesættende for elevernes forståelser og perspektiver omhandlende deres uddannelsesliv. Illeris påpeger netop, at samfundsmæssige konflikter ikke spiller nogen væsentlig rolle i Wengers teoretiske blik. Han kritiserer således Wenger for, at der ikke er en dialektik mellem individets udvikling i fællesskabet og konflikterne i samfundet (Illeris, 2012).

Endvidere har vi reflekteret over, hvorvidt vi, med udgangspunkt i en social teori om læring i praksisfællesskaber, har haft et skjult øje for at identificere forhold i HTX elevernes fortællinger, der naturligt ville føre mod perspektiver omhandlende fællesskabets betydning. I følge Gergen (2010) er det mest indlysende for os, samtidig det mest begrænsende. Denne påstand har givet anledning til at rette et blik med de analytiske fund ud fra det perspektiv, at vi, med anvendelsen af en teori om læring i fællesskaber, på forhånd kan have haft et vist perspektiv rettet mod at frembringe fællesskabets betydning for eleverne. I forlængelse heraf må vi dog stadig medtænke specialets metodiske vekselvirkning mellem det induktive og deduktive, og et argument bliver således i den-

ne sammenhæng, at vi ikke har anset vores teoretiske perspektiver som så fastlåste, at det har begrænset vores bevægelighed til andre. Incitamentet bundet i en interesse for og undren over de individualiserede og præstationsorienteret tendenser der dominerede i uddannelsessystemet, hvorfor vi i denne kontekst har set Wengers teoretiske begrebsapparat som et perspektiv, der kunne kaste et nuanceret og relevant lys over læringsmulighederne i fællesskabet.

Afslutningsvis finder vi det nødvendigt at forholde os kritiske til læringsteoriens dimensioner - eller mangel på samme. Her finder vi inspirere fra Knud Illeris' (2012) perspektiver på psykologiske, biologiske og samfundsmæssige forhold som et generelt grundlag for en sammenhængende læringsforståelse. Bemærkelsesværdige pointer i Illeris' skildring af læring kan blandt andet fremhæves ved en forståelse af, at mennesker lærer forskelligt alt efter hvilken samfundsskabt virkelighed vi befinder os i, og at kulturelle forskelle skaber forskellige udfoldelsesmuligheder for læring. Her forstås, at hvis et fællesskab flyttes fra en kulturel kontekst til en anden, bliver læringens udfoldelsesmuligheder i selvsamme fællesskab ændret, idet fællesskabets læringsmuligheder nødvendigvis må ansues i sammenhæng med det omkringliggende samfund og dets normer og værdier (Illeris, 2012). Endvidere beskriver Illeris den biologiske læring som værende kropsligt forankret i forhold til intelligensens udvikling. Menneskets læring må altså tilmed forstås i relation til dets alder og biologiske udvikling, hvor tillige kropslige forhold som sult og træthed fremhæves som betydningsfulde for menneskets læring (Illeris, 2012). Illeris' læringsforståelse fremhæver således kropslige perspektiver på læring der ikke tages højde for i Wengers læringsteori, og som synes at mangle i en bredere og mere nuanceret forståelse af læring.

Samtidig kan Illeris' læringsforståelse overføres til at udgøre et sammenligningsgrundlag til socialkonstruktionistiske undersøgelser. Socialkonstruktionistiske analysers genstand udfoldes grundlæggende i mødet mellem sproglige interaktioner, hvor dét der opfattes som sandt, virkeligt og selvfølgeligt er socialt konstrueret (Gergen, 2010). Den sociale virkelighed udgøres således gennem sproget, men i sammenligning med Illeris' læringsforståelse, udgør sproget og det relationelle kun en mindre del af helheden. I en socialkonstruktionistisk inspireret analyse kan det således være svært at få det fulde billede af en situation, da eksempelvis kropslige forhold aldrig vil kunne

indfanges gennem sproget, hvorfor Illeris betragter den socialkonstruktionistiske tænkning som unuanceret.

17.0 Litteraturliste

Litteraturlisten er anført ud fra det nuværende apa referencesystem.

17.1 Trykte kilder

Alvesson, M. (2003): 'Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure'.
Higher Education, Vol. 46, Issue 2. Side 167-193.

Alvesson, M. & Kärreman, D. (2005): Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.

Atkinson, P., Coffey, A. & Delamont, S. (2003): Key themes in Qualitative research. Rowman & Littlefield Publishes, California

Beck, U. & Beck - Gernsheim, E. (2012). Individualisering i moderne samfund. I: Illeris, K. (red.). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.

Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I: Brinkmann, S. & Tangaard, L. *Kvalitative metoder* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Clerke, T. & Hopwood, N. (2014). Doing Ethnography in teams – A case study of Asymmetries in collaborative research, Cham Heidelberg, New York

Demant, J. (2014). Fokusgrupper - mellem produktive modsætninger og problematiske konflikter. I: Tangaard, L., Thuesen, F. & Vitus, K. *Konflikt i kvalitative studier*. Hans Reitzels Forlag.

Ejersbo, N. & Greve, C. (2014). *Moderniseringen af den offentlige sektor*. (3. udgave). Akademisk Forlag Business. København.

Gergen, K. (2008). Gergen, K. J. (2008). *Virkeligheder og relationer*. København K: Dansk Psykologisk Forlag.

Gergen, K. (2010). *En invitation til social konstruktion* (2. udgave). Mindspace. København.

Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I: Brinkmann, S. & Tangaard, L. *Kvalitative metoder* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Hansen, E. J. (2011). *Udannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. I: E. J. Hansen, Udannelsessystemerne i sociologisk perspektiv. Hans Reitzels Forlag. København.

Hansen, N. K. & Christensen, G. (2015). *Introduktion til socialkonstruktionisme*. Dafolo forlag og forfattere. Frederikshavn.

Hastrup, K., Bubow, C. & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2014). *Kulturanalyse kort fortalt*. Samfundslitteratur.

Holmegaard, H. T., Ulriksen, L., Simonsen, B., Johnsen, V. T. & Eriksen, U. (2008). *Læringsmiljø og naturvidenskab på htx - kvaliteter og udfordringer*. Erhvervsskolernes forlag. Odense.

Illeris, K. (2012). *Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det hele sammen?* I: Illeris, K. (red.). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.

Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B. & Sørensen, N. U. (2013). *Ungdomsliv mellem individualisering og standardisering*. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.

Klausen, K. K. & Ståhlberg, K. (1998). *New Public Management*. I: Klausen, K. K. & Ståhlberg, K. (red.). *New Public Management i Norden. Nye organisations- og ledelsesformer i den decentrale velfærdsstat*. Odense Universitetsforlag.

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

Laursen, P. (2007). *Den autentiske lærer*. Nordisk Forlag, København.

Midgley, C., Middleton, M. & Kaplan, A. (2001). Performance-Approach Goals: Good for What, For Whom, Under What Circumstances and At What Cost? In *Journal of Educational Psychology*. 93 (1). S. 77-86.

Mik-Meyer, N. & Järvinen, M. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.

Neergaard, H. (2007). *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser* (2. udgave). Samfundslitteratur.

Olsen, H. (2003). *Veje til kvalitativ kvalitet - Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning*. *Nordic studies in education*, 23 (01), s. 1-20.

Pedersen, O. K. (2001). Skolen og den opportunistiske person. I: *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels forlag.

Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik - baggrund, intentioner og funktionsmåder. I: Illeris, K. (red). *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.

Pless, M. & Katznelson, N. (2005). *Niende klasse og hvad så? - en midtvejsrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsskole og arbejde*. Schweitzer A/S. København.

Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen*. Museum Tusculanums Forlag. København.

Tanggaard, L. (2014). Frugtbare brud i forskningsinterviews. I: Tanggaard, L., Thuesen, F. & Vitus, K. *Konflikt i kvalitative studier*. Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. (2018). Lad os værne om de fællesskaber, der reelt udvikler skolens praksis [online]. Tilgængelig på: <https://skoleliv.dk/debat/art6511930/Lad-os-v%C3%A6rne-om-de-f%C3%A6llesskaber-der-reelt-udvikler-skolens-praksis?token=654743655> [30-05-18].

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag

Wenger, E. (2006). Social læringsteori - aktuelle temaer og udfordringer. I: Illeris, K. (red.: 2007). *Læringsteorier - seks aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg.

Wenger, E. (2012). En social teori om læring. I: Illeris, K. (red.). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.

Ziehe, T. (2012). Normale læringsproblemer i ungdommen - på baggrund af kulturelle overbevisninger. I: Illeris, K. (red.). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.

Ziehe, T. (2014). Betydningen af orienteringen mod selv - verdenen - aktuelle træk i de unges identitetsudvikling. I: Illeris, K. (red.). *Læring i Konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.

17.2 Elektroniske kilder

AE (2013). *Veje og omveje til erhvervskompetencegivende uddannelse* [online]. Tilgængelig på: https://www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae-di_veje-og-omveje-til-erhvervskompetencegivende-uddannelse.pdf [15-02-18].

Altinget (2017). Merete Riisager og dannelsen [online]. Tilgængelig på:

<https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/merete-riisager-og-dannelsen> [30-05-18].

Bekendtgørelse om de gymnasiale uddannelser §50, (2017). Kapitel 6. *Fastholdelse af elever i uddannelse og vejledning af omvalg* [online]. Tilgængelig på:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=191190#idc9af51b7-1222-44af-bd36-2f82a66a3068> [17-05-18].

Brinkmann, S. (2018). *De unge vil (desværre) stadig realiserer sig selv* [online]. Tilgængelig på:

<https://politiken.dk/kultur/art6424080/De-unge-vil-desv%C3%A6rre-stadig-realiserer-sig-selv> [12-05-18].

Carlsen, N. T. (2018). *Teknisk Gymnasium - et oplagt valg* [online]. Tilgængelig på:

<http://www.tekniskgymnasium.dk/teknisk-gymnasium-var-det-oplagte-valg.html> [26-05-18].

Den offentlige (2018). *Minister: En milliard kroner til frafald er en brandærgerlig udgift* [online].

Tilgængelig på: <http://www.denoffentlige.dk/minister-en-milliard-kroner-til-frafald-er-en-brandaergerlig-udgift> [29-03-18].

DR Nyheder (2016). *Ny reform på plads: Det bliver sværere at komme i gymnasiet* [online].

Tilgængelig på: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/ny-reform-paa-plads-det-bliver-svaerere-komme-i-gymnasiet> [05-05-18].

Gymnasieskolen (2015). *Opgør med karakterfokus på vej*. [online]. Tilgængelig på:

<https://gymnasieskolen.dk/opgoer-med-karakterfokus-paa-vej-1> [30-05-18].

Hutters, C. & Lundby, A. (2014). *Læring der rykker. Læring, motivation og deltagelse – set fra elever og studerendes perspektiv* [online]. Tilgængelig på:

https://www.cefu.dk/media/408880/l_ring__der_rykker.pdf [23-05-18].

Jensen, T. P., Kleif, H. P., Larsen, B. & Ejbye-Ernst, P. (2014). *Gennemførelse på gymnasiale uddannelser i Region Nordjylland* [online]. Tilgængelig på:

https://www.kora.dk/media/2053671/10492_gennemfoerelse_gymnasiale_uddannelser.pdf [23-05-18].

Juul, J. S., Baadsgaard, M., Pihl, M. D. & Sabiers, S. E. (2012). *Uddannelse skal styrkes gennem hele livet* [online]. Tilgængelig på:

https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/publikation/ae_fl12.pdf [23-05-18].

Jyllandsposten (2016). Efterskolen modner elever til ungdomsuddannelse [online]. Tilgængelig på: <https://jyllands-posten.dk/livsstil/familiesundhed/ECE9022315/efterskolen-modner-elever-til-ungdomsuddannelse/> [30-05-18].

Next gymnasier - Sukkertoppen Gymnasium (2018). [online]. Tilgængelig på:

<https://nextkbh.dk/gymnasier/sukkertoppen-gymnasium> [18-05-18].

Nielsen, A. M. & Lagermann, L. C. (2017). Stress I Gymnasiet [online]. Tilgængelig på:

http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog_-_Stress_i_gymnasiet_-_FINAL_2017.pdf [03-04-18].

Politiken (2013). *Det sociale pres på unge i gymnasiet er blevet for stort - mange unge stresser over de sociale forventninger* [online]. Tilgængelig på:

<https://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art5484060/Det-sociale-pres-p%C3%A5-unge-i-gymnasiet-er-blevet-for-stort> [17-05-18].

Teknisk Gymnasium (2018). *Om Teknisk Gymnasium* [online]. Tilgængelig på:

<http://www.tekniskgymnasium.dk/om-teknisk-gymnasium.html> [26-05-18].

Teknologisk institut (2015). *Danmark fastfrosset på 12. plads i global konkurrenceevne* [online].

Tilgængelig på: <https://www.teknologisk.dk/ydelser/danmark-fastfrosset-paa-12-plads-i-global-konkurrenceevne/38822> [17-05-18].

Theodorsen, E. V. (2018). *HTX åbner alle døre for videreuddannelse* [online]. Tilgængelig på:
<http://www.tekniskgymnasium.dk/htx-aabner-alle-doere-for-videre-uddannelse.html> [26-05-18].

TV 2a (2017). *Pigerne*[online]. Tilgængelig på: <http://tv.tv2.dk/pigerne> [16-05-18].

TV 2b (2017). *Drengene mod pigerne - tæt på gymnasielivet i 3.g* [online]. Tilgængelig på:
<http://omtv2.tv2.dk/nyhedsartikler/nyhedsvisning/drengene-mod-pigerne-taet-paa-gymnasielivet-i-3g/> [15-05-18].

TV 2 Nyheder (2016). *Her er klassen hvor alle er "superstudenter"* [online]. Tilgængelig på:
<http://nyheder.tv2.dk/samfund/2016-06-20-her-er-klassen-hvor-alle-er-superstudenter> [17.05.18].

TV 2 Nyheder (2016). *Frafald på uddannelser koster milliard om året* [online]. Tilgængelig på:
<http://nyheder.tv2.dk/samfund/2016-09-06-frafald-pa-uddannelser-koster-milliard-om-aet> [15-02-18].

UFM (2013). *Fremdriftsreformen* [online]. Tilgængelig på:
<https://ufm.dk/uddannelse/indsatsomrader/fremdriftsreformen> [26-05-18].

UFM (2018). *Aftale om dobbeltuddannelse* [online]. Tilgængelig på:
<https://ufm.dk/uddannelse/indsatsomrader/begransning-af-dobbeltuddannelse> [16-05-18].

UVM (2017a). *Fortsat stor søgning mod gymnasiet* [online]. Tilgængelig på:
<https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/gym/2017/marts/170320-fortsat-stor-soegning-mod-gymnasiet> [27-05-18].

UVM (2017b). *Nye adgangsforudsætninger til uddannelserne til studentereksamen fra 2019* [online]. Tilgængelig på: <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/adgang-og->

optagelse/nye-adgangsforudsætninger-til-uddannelserne-til-studentereksamen-fra-2019 [27-05-18].

UVM (2018a). *95-procent-målsætning* [online]. Tilgængelig på: <http://da.cms.uvm.dk/aktuelt/i-fokus/95-procent-maalsaetning> [30-04-18].

UVM (2018b). *Om PISA - undersøgelsen* [online]. Tilgængelig på: <https://uvm.dk/internationalt-arbejde/internationale-undersogelser/pisa/om-pisa> [16-05-18].

UVM (2018c). *Uddannelsen til Teknisk Eksamen*. [online]. Tilgængelig på: <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/hoejere-teknisk-eksamen-htx> [27-05-18].

Wenger, E. (2000). *Communities of Practice and Social Learning Systems* [online]. Tilgængelig på: <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf> [27-05-18].

Bilag 1. Interview

Interviewguide til IV 1 og 2

Læring som et resultat af alle de forhold/relationer der forbindes med skolen.

Eksempler på ydre påvirkningsfaktorer: personlige relationer, undervisere, eksamner, forældre/familie, fremtidig uddannelse, faglig interesse, fritidsinteresser.

Information om interviewet: Præsentation af os som forskere, interviewets indhold, og deres rolle; Nysgerrig på viden omkring læringsforhold, når man går i gymnasiet, og hvad der påvirker jer i den daglige læring. Vi er interesseret i jeres erfaringer, oplevelser og fortællinger - ingen rigtige eller forkerte svar!

Hensigten er at informanterne selv skal udføre en diskussion, ud fra vejledende spørgsmål, og vi bryder kun ind hvis det kører af sporet, eller hvis alle ikke bliver hørt.

Praktisk information: Alle er anonyme, mundtligt samtykke om anvendelsen af gruppeinterviewets udtalelser i specialet. Vi optager på diktafon.

Interviewguide

- Vil I til at starte med præsentere jer selv, og hvilken klasse I går i?
- Hvad optager jer mest på gymnasiet for tiden?
- Hvorfor har I valgt at gå i gymnasiet?
- Er I glade for at gå i gymnasiet, og hvorfor? Hvad giver jer lyst til at gå i gymnasiet?
- Hvad holder jer i gang i hverdagen/ Hvordan motiveres I? I hvilke miljøer lærer du bedst her på gymnasiet?
- Går de fleste af jeres venner/kæreste her på Sukkertoppen? Hvordan påvirker det jeres faglige indsats? Hvilken betydning har de sociale relationer for jeres gymnasieliv?
- Hvad får jer igennem perioder, hvor I er fagligt udfordret?
- Hvem taler I med, når I støder ind i noget der er svært eller udfordrende?
- Next er kendt for at være et HTX gymnasium med ambitiøse elever og høje gennemsnit. Hvordan tror I at eleverne herude holder motivationen, og bidrager til det ambitiøse omdømme?

- Er ambitionsniveauet herude godt eller skidt, synes I? hvilken betydning har det for jer?

Forskningsfokus

- Hvad er motivet bag gymnasievalget?
- Hvilke udtalte forhold nævnes i forbindelse med det at gå i gymnasiet, og hvordan er samspillet eleverne imellem?
- Tydeliggøres nogle områder indirekte eller indirekte?
- Hvor er eleverne enige og uenige?
- Forhandler de sig frem til en fælles mening, eller har de fokus på egne tilgange?
- Lader de sig påvirke af hinanden under interviewet?
- Fremtaler de nogle generelle tendenser, eller holder de sig på egen banehalvdel

Interviewspørgsmål til IV 3

Disse spørgsmål er genereret ud fra kodningsresultaterne af IV 1 og 2, og blev efterfølgende naglet ned til fem endelige og overordnede koder, der var dækkende for nedenstående tematikker.

Konkurrence - *Hvad er en superelev?*

Ydre pres (Muligheder og begrænsninger) - *Hvad kan presse jer?*

Læring i fællesskaber - *Hvad er med til at fremme jeres læring?*

Det relationelle - *Hvilke relationer har betydning for jeres læring?*

De ydre rammer - *Hvilken betydning har de ydre rammer for jer?*

Forskellighedernes betydning - *Ligheder eller forskelligheder?*

Ambitionsniveau - *Er I ambitiøse?*

Man bidrager til fællesskabet - *Hvordan føler I jer som en del af et fællesskab?*

Bilag 2. Transskribering

INTERVIEW 1.

IV1: Louise

IV2: Katrine

IV: Vil I til at starte med præsentere jer selv? Hvem er i og hvilken klasse går I i?

B: Jo selvfølgelig. Jeg hedder Bente. Jeg går i 2. t som er teknologi og design linjen. Jeg har en stor interesse i design og arbejde i min fritid som tatoveringstegner.

D: Jeg hedder Dennis. Jeg går i 3. u. som er biokemilinen. Jeg bruger meget tid på at være her på skolen, og også elevrådsmæssigt, da jeg er formand for elevrådet. Det bruger jeg rigtig meget tid på, og har gjort det i 2 års tid. Ellers arbejder jeg ude i en lille forretning i Valby.

A: Jeg hedder Anne og går i 1.u. også i biokemilinen. Nu er vi blevet inddelt i de endelige klasser nu her efter tre måneder. Jeg danser rigtig meget i min fritid.

IV: Hvad er rigtig meget?

A: Et par gange om ugen.

C: Jeg hedder Casper. Jeg går i 2. g på sciencelinjen som er fysik hovedsageligt (de andre griner). I min fritid er jeg spejderleder for minispejderne, og tropsleder for begynderne. Derudover arbejder jeg i spejdersport. Ja, jeg tror det er det, jeg laver i min fritid.

IV: Hvad fylder hos jer for tiden, og det må gerne være noget, der ikke er skolerelateret?

B: familie fylder meget for mig for tiden. Især her op mod juletid hvor man også har travlt med skole og arbejde, også fordi de gerne vil se deres børn.

D: Jeg har SRP (en opgaveform, red.) i næste uge, så der sker ikke så meget andet i mit liv end det.

B: Altså... jeg bruger meget tid på det sociale. Jeg er lige startet i en ny klasse, så ja jeg vil gerne komme godt i gang med det. Men jeg synes det var lidt øv man skulle skifte klasse, for jeg har brugt meget energi på at lære den nye klasse at kende.

C: Ja, jeg har lige planlagt en spejdertur til weekenden, og så har jeg en ny spejdertur jeg står for næste weekend. Den planlægning fylder ret meget for det er planlægning for 60 personer ca.

IV: Nu spørger jeg måske lidt dumt, men er der lige så meget spejder om vinteren som om sommeren (alle griner)?

C: Øh, ja stort set. Der er rigtig meget spejder om vinteren også.

IV: Hvorfor går I i gymnasiet?

B: Øh, jeg tror at da jeg skulle vælge brugte jeg lidt udelukkelsesmetoden. Erhvervsuddannelserne var ikke lige mig og så stod jeg og skulle vælge gymnasium, og så valgte jeg bare det her efter hvilke fag jeg godt kunne lide og synes var spændende.

A: Jeg var meget splittet mellem den gymnasiale udannelse og erhvervsuddannelse, så det blev også lidt udelukkelsesmetoden. Jeg fandt de forskellige erhvervsuddannelser jeg godt gad, og hvad de egentlig havde til fælles, og det var så design, og så for at åbne en større vej for mig valgte den så at tage den gymnasiale, fordi det var før EUX kom op.

D: Jeg har det på samme måde. Det er lang tid siden jeg skulle tage det valg, men dengang var det lidt et skud i tågen. Jeg har aldrig brugt så meget tid på at tænke over hvad jeg ville. I folkeskolen brugte jeg sidste år på at arbejde med danske skoleelever, hvor jeg arbejdede for Region Sjælland, og der havde jeg de sjællandske elevråd under mig, øh, så i 9. klasse var jeg næsten ikke til stede, fordi jeg rejste rundt og lavede alt muligt andet spændende. Super sjovt arbejde. Men det gjorde så at jeg lidt glemte at tage stilling til hvad jeg så skulle, når jeg var færdig med at gøre det. Så det blev sådan lidt... hvad nu? Men så havde jeg så en lærer der guidede mig igennem og så kom jeg herud, og ja... det har været det rigtige at gøre.

C: Jeg har altid sagt at jeg aldrig ville i gymnasiet, ironisk nok. Og så gik jeg i 10. klasse, fordi jeg ikke vidste hvad jeg skulle efter folkeskolen, så valgte jeg at tage et år i 10 hvor jeg kunne slappe lidt af og dyrke en masse idræt, og så havde jeg været herude som brobygger, men som sikker-

hedsvagt, for de var også herude på et tidspunkt. Så havde jeg kigget lidt over skulderen på dem i gymnasiet, og da jeg så skulle til at vælge kendte jeg en del der gik herude, og jeg havde hørt om det herude, og så blev jeg ligesom enig med mig selv om at da jeg stadig ikke vidste hvad jeg ville tog jeg gymnasiet, for det åbnede nok nogle flere veje, og det der passede bedst til mig var HTX.

IV: OK, du nævner at det også var fordi du kendte nogle der skulle herud, så der altså også var noget socialt i det, hvor I andre mere var for det faglige?

D: Ja, altså jeg prøvede faktisk at komme væk fra dem jeg kendte, og havde gået med i Roskilde.

C: Jeg kendte heller ikke nogen fra min folkeskole, det var nogle venner jeg kendte udover dem. Det var rart at komme væk fra Brøndby.

B: Jeg bor i Dragør ik, så for mig ville det også være oplagt at vælge Tårnby, men det valgte jeg også fra.

A: Jeg er fra Taastrup, og jeg har et par få venner der også valgte at søge herud, øh, fra de forskellige klasser der var på min årgang, og jeg endte også med at gå i klasse med én af dem.

IV: Men det har ikke været jeres venner, der var det afgørende overhoved?

D: Nej det var helt klart fagene. Og så var jeg både ude og se Roskilde HTX, og nogle andre HTXer rundt omkring, og det i Roskilde var virkelig ikke særligt imponerende, øhh, der er virkelig ikke blevet gjort noget derude i 30 år, og da man kom herind følte man sig meget, meget velkommen, både af elever og lærere der var her, men også når man kommer ned i atriumgården var det ret overvældende at komme ind første gang, øhh, med alt det nye der er derinde og så det var også rigtig meget stemningen der er herude, og som fik mig til at føle mig godt tilpas da jeg var her. Ihvertfald da man var her første gang. Så kan man godt blive stresset senere hen (griner) af alle de andre ting herude, men førstegangsindtrykket herude var bare godt.

C: Ja og især atriumgården, den er virkelig fed at komme ind i med ovenlyset og det gir en helt anden stemning end når du kommer ind i de der haller, når man er inde og besøge andre gymnasier.

D: Det er heller ikke for sjov at alle 3. g'erne, der sidder med deres linjefag, sætter sig derud og skriver. De bruger helt vildt meget tid derude.

IV: Hvordan påvirker jeres sociale relationer jeres faglighed herude? Eller har de to ting overhovedet noget med hinanden at gøre?

D: Altså for mig har det. Fordi, altså jeg lagde ikke så meget mærke til det de første år jeg var her, men jeg kunne mærke det sidste år, der betød det rigtig meget hvem man var sammen med. Man kan se at præstationerne i samme fag kan variere meget alt efter hvem man lige har været sammen med den dag.

A: Ja, og man vil jo helst gøre det godt.

D: Ja. Hvis jeg bare arbejder sammen med mine bedste venner, så går det rigtig godt. Lige nu har jeg arbejdet sammen med den samme gruppe i kemi i 3 år, eller 2,5 år, og vi arbejder helt fast sammen. Vi har selv valgt at gøre det, og så valgte vores lærer her i sidste uge at sige, at nu ville hun lave nye grupper her efter 2,5 år, der kom vi i nye grupper, og jeg vidste slet ikke hvor de andre gik hen. I den gamle gruppe vidste jeg jo, at jeg gør sådan, og de andre gør sådan, og så kører det bare. Her handlede det meget om hvem gør hvad og hvornår og hvorfor. Det var bare nogle helt andre roller, så det sociale i et gruppearbejde betyder bare rigtig meget, især her mod slutningen. Så det har stor betydning.

IV: Hvad hvis du skulle sige noget om nogle andre relationer her på stedet, nogen som du ikke skal arbejde sammen med i timerne. Har de betydning for jeres trivsel herude, og har jeres trivsel betydning for jeres faglige indsats?

A: Altså for mit vedkommende gør det faktisk en stor del, for min klasse er meget forskellige som personer, der er 2 der lige passer sammen med at de elsker tøj, og 2 der passer sammen som godt kan lide at tegne, og så er der dem der godt kan lide computerspil. Så vi er meget langt væk fra hinanden i min klasse, og så er det også rart at kunne søge hen i nogen af de andre klasser, hvor jeg kender folk, og kan være sammen med dem. Så det ikke gør at ej nu kommer jeg ind i en klasse hvor jeg ikke passer sammen med dem, i de grupper der er. Så kan man gå hen til nogle andre venner hvor man faktisk er velkommen og føler sig tilpas. Så gider man godt at komme i skole.

IV: Har I andre det også sådan?

C: Altså i min klasse der er det også sådan at der i starten var to der gik sammen i klassen, og de kom så også fra samme folkeskole, men ellers så var vi alle sammen så forskellige, at vi ligesom var tvunget til at lære forskelligheder, og lære at fungere sammen, selv om alle var fuldstændig forskellige. Vi kom alle mulige steder fra. Der var ikke rigtig nogen der bare klingede fordi... Jeg tror mere at det på en eller anden måde var klassen som helhed der klingede, fordi vi var så forskellige alle sammen.

IV: Så det var en fordel at være forskellige?

C: Jeg synes det var en rigtig god fordel, for du var ikke tvunget til at finde nogen der mindede om dig, tværtimod var du tvunget til at lære nogen at kende der ikke mindede om dig, og ligesom blive venner med dem og se hvordan man fungerede med folk der ikke havde de samme interesser måske. Jeg vidste for eksempel ikke at der var nogen der var spejdere i min klasse før et halvt år efter. Øhm, men det var ligesom fedt at man ikke kom sammen med alle dem man ligesom var vant til, men ligesom lærte nogen andre at kende og kom ud til deres interesser måske, og prøvede deres interesser af.

A: Men på en måde har I jo også samme interesser fordi I har valgt den samme linje.

C: Ja. Vi har vores fælles ting der er fysik, som alle i vores klasse er glade for.

B: Min nye klasse er folk meget forskellige, sådan hvor man kommer fra og hvad man kan lide... Udover vores linje selvfølgelig. Men det fungerer egentlig meget godt. De første dage var jeg sådan ret overrasket over at det var ret let at tale med alle i klassen. Øh, den er meget blandet og sådan ca. 50/50 hvor man er fra. Det fungerer overraskende godt.

IV: I må gerne knase og tygge og åbne slikposer og drikke sodavand og sådan noget (alle griner). Det er der ingen der hører udover mig. Godt. Sukkertoppen er kendt for at være et gymnasium med meget ambitiøse elever og et højt gennemsnit. Synes I det er godt eller skidt? Altså føler I jer pressede på en ubehagelig måde, eller er det også jeres egne ambitioner?

A: Jeg synes det er motiverende at de andre også godt gider, og at det ikke kun er halvdelen der deltager i timen, men at alle faktisk gider det, og har lyst til at være der. Der er en smule konkur-

rence i det. Det er med til at få vores klasse op på et højere niveau, fordi vi lavede en teknologimesse i 1. g. hvor vi alle sammen kom med vildt forskellige projekter, og så blev det faktisk til at vi begyndte at konkurrere mod hinanden sådan, nå hvem kan sælge produktet bedst, og hvem har lavet det bedste produkt, og hvor ser det pænest ud. Altså mit produkt var smukt (alle griner)... vi havde en atypisk idé. Man arbejder normalt kun i træ og metal men vi arbejdede med en 3D printer og med tekstil og med elektronik og alt muligt, og det endte med at konkurrencen blev så god at vi alle sammen hævede vores teknologiniveau, så vores lærer der ikke troede at vi var så gode til det, der fremstod vi som folk der godt kunne finde ud af det.

IV: Og er det dit indtryk at alle synes det var fedt?

A: Ja samarbejdet spillede en stor rolle, og vi fik ligesom lov til selv at være lærere, og det havde en vigtig rolle.

C: Det der med konkurrence betyder i hvert fald rigtig meget i vores klasse. Det er ikke fordi man går og tænker, ahr, nu er jeg dårligere end dem, det er ikke det. Der er bare altid den her for sjov konkurrence der altid kører. Jeg har tre af mine gode venner som... altså vi arbejder ikke sammen, for vi arbejder ikke særligt godt sammen, men vi er altid imod hinanden, sådan kæmper mod hinanden for sjov. Så skulle vi bygge en raketmotor til en raket, og så konkurrerede vi om hvem der kunne få den til at blive mest stabil, og få den til at flyve længst, og det ene og det andet, og vi prøver ligesom i de hold vi kommer i, at være mod de andre, og på den måde får du også feedback, når vi hjælper hinanden. Sådan... hvorfor har du gjort sådan der, så kommer den ikke lige så langt. Og så lærer vi noget fra hinanden. Det kan godt være vi konkurrerer mod hinanden, men vi har ikke sådan hemmeligheder, vi hjælper altid hinanden. Det er virkelig fedt.

A: Ja, vi både konkurrerer og hjælper hinanden.

D: Ja, det vil jeg faktisk også sige. For mig har det været rart at alle har haft en høj ambition herude, næsten da. Alle kan jo have en dag hvor de ikke lige er på toppen eller har læst lektier, og så er det rigtig rart, at man har en sidekammerat der siger, at det har jeg gjort og det hænger sådan sammen, og så tager vi den lige sammen undervejs, så selv om man ikke lige selv kommer i skole og er helt motiveret, så er der helt sikkert nogen andre der er, og så bliver man trukket med den

vej igennem. Altså du kommer ikke her en dag uden at du kommer igennem, du har ikke de der dage hvor du bare kan sidde og lave ingenting.

A: Vi er så gode til at hjælpe hinanden. Der er jo nogen gange, hvor det hele virker lidt uoverskueligt og hvor man ikke lige kan finde ud af tingene, og så er det virkelig rart, at man altid har nogle elever, man kan gå til og få hjælp fra. På en eller anden måde, får det mig altid ovenpå igen.

IV: Påvirker det jeres stressniveau på en eller anden måde?

D: Naej... eller måske på et eller andet plan men ikke noget jeg tænker over. Det er ikke negativt ihvertfald. Selvfølgelig kan det godt nogen gange være presset at alle hele tiden er på, men ikke specielt. Det er mere rart at vide, at hvis man kommer bagud så ved jeg, at jeg kan få hjælp fra de andre. Måske det kan blive negativt hvis de andre stikker af fra en, men det er ikke et problem i vores klasse.

IV: Når I skal igennem fagligt udfordrende perioder, så er det altså kun jeres medstuderende i trækker på?

D: Ja. Klassen.

C: Ja.

IV: Hvem har I ellers I kan trække på? Hvad med lærerne, familie eller andre? Hvem taler I med når I er pressede?

B: Jeg vil gå til nogen fra klassen.

A: Jeg har flere gange gået til læreren, i perioder hvor der har været virkelig travlt, og hvor der har været meget oven i hinanden. Der har de været virkelig forstående overfor problemet. Vi har haft en weekend hvor vi havde så mange elevtimer så man ikke kunne nå at sove hvis vi skulle lave alle afleveringerne, med mindre du var begyndt to uger før, men det havde du ikke tid til, for der var der lige så mange ting. Så blev det til, at klassen snakkede sammen om, hvad gør vi, og så skrev vi til læreren hvad han syntes. Hvis vi så ikke får lov at rykke tidspunktet for afleveringen, så sætter vi os ned sammen alle sammen, og kommer med ideer til bunden af opgaven, og når vi så kommer til toppen begynder vi at arbejde individuelt.

D: Generelt er lærerne ret åbne for at rykke afleveringerne, især her i slutningen hvor det hele spidser sammen. Vi havde tre uger hvor vi både have SO og studietur og det ene og det andet, og nu har vi så SRP (studieretningsprojekt) og i den her uge må vi så ikke få andre afleveringer, så alle de afleveringer skal ligge enten før eller efter SRP. Det vil sige at det hele bliver mast sammen, og det ved lærerne godt, de har jo prøvet det før, og så rykker vi på nogle af tingene.

IV: Hvis I skal nævne noget der motiverer jer til at komme i skole og til at lave jeres ting, og generelt motiverer jer til at deltage i alle de ting i nu sætter jer for, hvad kunne det så være?

C: Helt klart fællesskabet. Vi har en mærkelig ting i vores klasse hvor... Jeg kom for sent her i sidste uge, fordi jeg kom lidt sent ud ad døren, så jeg ville komme fem minutter for sent, og da jeg havde stillet min cykel og var på vej op kiggede jeg lige på min mobil, og så kunne jeg se at der var fire forskellige der havde skrevet til mig, om jeg ikke ville komme i skole i dag for de savnede mig, og det er sådan en mærkelig ting vi skriver til hinanden når man ikke er der, og så bliver man sådan helt ÅHHR, og så har man lyst til at komme, og da jeg så kom op i klassen, råbte de andre bare sådan EJ HAN KOM, og det råbte de selv om undervisningen var startet, og de råbte YAY. Så blev man helt glad for at komme i skole. Når man har sådan en øv dag hvor tingene er gået galt og man kom for sent ud ad døren, så blir man bare helt glad igen når man kommer ind i klassen. Det er meget rart.

A: Vi driller rigtig meget hinanden, det der med hvis du lige kommer fem minutter for sent, eller siger ej mit tog er forsinket, så kører vi lidt på det og siger, det er ikke første gang du har fyret den af eller var det ikke en ide at møde op til timen (griner).

D: Jeg vil sige, når det har været svært har jeg været... Jeg er ikke så god til at sidde i et lokale og lytte hele dagen, så jeg har været rigtig glad for mine små projekter med elevrådet, sådan så jeg lige kan bruge en halv time på at gøre det her i stedet for, for at få et break. Og så synes jeg også lærerne. Faktisk har vi en lærer der ligesom godt gider at deltage når vi har private arrangementer. Her sidst var det en 18 års fødselsdag han kom til og var med og festede ligesom os andre. Han gik nok bare lidt tidligere hjem (griner). Det er mega sejt, og det synes jeg ligesom også påvirker vores læring og giver ekstra motivation når lærerne engagerer sig i vores liv. Altså han er jo lidt nørdet men det er vi jo også så vi passer godt sammen. Jeg synes ihvertfald... altså... vi minder på en måde lidt om hinanden, altså den her lærer og så os, så det er ikke mærkeligt eller noget...

IV: Hvad med derhjemme. Har I forældre der presser på?

A: Mine forældre presser lidt på, men det er fordi jeg har en søster der er uddannet psykolog på KU, så de siger lidt at jeg skal se på hvad min søster har gjort, fordi hun har klaret det så godt. De siger det jo for mit eget bedste, men de glemmer lidt at tænke på at jeg er et helt andet menneske end hende, og det presser mig virkelig meget. Faktisk overraskende meget. Tit når de siger at jeg skal spørge min søster om hjælp tænker jeg at jeg godt kan lave det, men at jeg bare har brug for lidt ekstra tid.

D: Jeg er den ældste derhjemme, så jeg bliver ikke sammenlignet, og der er ikke den store tradition for at gå i gymnasiet i vores familie, så der er ikke rigtig noget at sammenligne med, så det gir ret meget sig selv.

B: Jeg har også en søster der går i gymnasiet, og højtuddannede forældre, men jeg føler mig heller ikke presset. Jeg blir bare motiveret, hvis jeg lige har svært ved at komme op om morgenen.

IV: Hvordan motiverer de dig?

B: Bare sådan at jeg skal stå op og komme af sted ik.

C: Der er heller ikke nogen der har taget en gymnasial uddannelse hjemme hos mig. Hverken på min mors eller fars side. Men de støtter mig i det, men jeg blir også drillet lidt med det selvfølgelig. De driller mig kærligt. De kalder mig en bogorm fordi jeg er ordblind. De synes det er sjovt at jeg ikke kan læse og skrive, og så alligevel har valgt gymnasiet som den eneste i familien, når de andre ikke er ordblinde, så det er lidt spøjst (griner).

IV: Det presser jer heller ikke sådan noget med gennemsnit, at I skal have et bestemt snit for at kunne komme videre på en bestemt uddannelse?

D: Nej.

C: Jeg tænker på at gennemføre.

A: Jeg ved allerede hvad jeg vil og så har jeg undersøgt hvad jeg skal have og hvordan jeg kommer ind. Og snittet betyder heldigvis ikke så meget, for når man går på HTX skal man alligevel have en anden prøve end dem der går på almindeligt STX, så de kan se, hvad jeg kan.

INTERVIEW 2.

IV1: Katrine

IV2: Louise

IV1: Først vil jeg gerne, at I starter med at præsentere jer selv. Hvem I er, hvad I kommer fra, hvor gamle I er og hvilken klasse I går I. Skal vi tage den fra en ende af?

S: Okay. Altså, fulde navn?

IV1: Det bestemmer du selv

S: okay. Jeg hedder Søren. Jeg er 19, men jeg bliver dog 20 om en uges tid, så måske 20 mere præcist. Jeg kommer fra Hvidovre, tæt herfra. Var der andet, man lige skulle præsentere?

IV1: Klasse?

IV2: Ja, klasse måske

S: Nå, ja. Klasse. 3.y på Sukkertoppen

K: Det gør vi alle sammen

S: Ja, det gør vi alle sammen

IV1: Så er det jo så nemt

S: På sciencelinjen. Jeg har allerede glemt, hvad man skulle præsentere

IV1: Det er fint. Det er så fint. Lige hvad der falder jer for. Det er ikke sådan rammesat

IV2: Altså, er I alle sammen på sciencelinje?

S: Ja

IV2: ja, okay

T: Jeg hedder Torben. Jeg bor i Valby. Går på sammen samme linje som de andre og klasse. Yes. Ja. Jeg ved ikke?

IV2: Alder?

T: Jeg er 18

F: Jeg hedder Frede. Jeg er 18. Jeg bor i Hundige og jeg går også i deres klasse

N: Yes. Jeg hedder Nanna. Jeg er også 18. Jeg bliver snart, snart 18 til april og jeg bor på Amager og jeg går så også sjovt nok i 3.y lige som alle de andre

A: Jeg heder Anja. Surprise, surprise, jeg går også i klasse med de dejlige mennesker. Jeg er fra Amager, Tårnby og er 19 år gammel.

IV1: Super. Hvad fik jer til at vælge lige netop det her gymnasium?

N: Bo (studievejleder, red.) tror jeg faktisk. Det er ikke engang løgn

F: Nej, det er ikke engang løgn

N: Jeg var ude på Frederiksberg. Ville gerne gå på teknisk og jeg synes ikke, der var ikke lige så meget de kunne sige, eleverne var ikke lige så engageret til infoaftenen, eller der hvor jeg var derude. Så kom jeg hertil og jeg havde egentlig ikke rigtig hørt om det og så lige pludselig var der en jeg kendte fra Frederiksberg, der sagde "ej, du skal lige prøve at gå herud" og så var det bare meget mere engageret, synes jeg.

A: Jeg var til 11 infoaftener i alt tror jeg. og alle sammen var det sådan "ja, det kunne godt være, at jeg-skulle-gå-her-agtigt". Eller okay. Der var nogen hvor jeg tænkte ej okay, det kommer ikke til at ske. Men lige da jeg kom ind af døren, der var det bare lige som om, at der var sådan en følelse af, at det her, det var et godt miljø at være i, altså sådan socialt. Det lyder meget idyllisk, men jeg var lige som...

C: Ja, jeg var også til mange introaftener. Jeg vil nok sige, at det var helhedsindtrykket af stemningen herude og de fede lokaler der afgjorde det for mig.

IV1: Når du siger et godt miljø, hvad mener du så?

A: Jamen, jeg ved ikke. Lige da jeg kom ind af døren, man bliver bare taget godt i mod, og der var den her. Vi har sådan en introting, hvor man skal kaste med papirfly og der synes jeg bare med det samme, at det lød alt for fedt til at jeg ikke skulle gå her. Så det var lige som om man kom ud med sådan en rigtig god mavefornemmelse, synes jeg

IV1: Så der var sådan en fritsluppen stemning, eller?

A: Ja, altså det virkede som om, at det var et sted, hvor det ikke blev så meget, sådan undervisning, men mere at man kunne få lov til at gå lidt mere projektorienteret til værks.

F: Ja, der er meget gruppearbejde.

N: Ja.

F: Der er meget gruppearbejde. Det er sådan den gode del af det.

N: Jeg synes ikke det var så stereotyp. Altså, når du kommer ud på nogle af STX'erne for eksempel, der er det meget sådan, altså, det er det meget sådan gruppe. Du har allerede inddelt i grupper inden du overhovedet begynder på gymnasiet. Her kan du egentlig være dig selv på en eller anden måde. Jeg har altid følt mig uden for, for eksempel i folkeskolen. Det var det sådan, jeg var nørden, ikke (grin). Jeg passede ikke rigtig ind i de andres klikker. Men så kom jeg her til og her kunne jeg bare være mig selv på en eller anden måde

IV1: Så kunne du spejle dig i andre, eller hvordan?

N: Ja, fordi vi har de samme interesser. Oftest. Det er også det der er det fede ved linjerne, som man vælger sig ind på.

IV1: Men nu ved vi jo, at det er nogle rigtig ambitiøse og rigtig dygtige elever, der går herude. Så du (kigger på Anja) nævner det der udenfor klasesammenhængen og udenfor undervisnings-sammenhængen. Det var ikke sådan primært derfor, du valgte at gå her?

IV2: det faglige

A: Altså, både og. Jeg havde besluttet at det skulle være noget som var noget naturvidenskabeligt. Selv om jeg var meget fan af politik og det er jeg stadig, så det er måske ikke det mest oplagte, men meget fan af det. Men jeg tror bare, at det var lige som om, at. Altså, jeg sad ved siden af en dreng, som var meget unik (grin), altså, hans tøjstil var i hvert fald anderledes og han havde sådan en underlig hat på og han, det var en meget anderledes dreng, som jeg så skulle lave papirfly sammen med. og jeg synes bare, at det var lige som om, det var bare rart, der var ikke så meget med. Jeg har været ude på TG (Tårnby Gymnasium, red.) og der kan jeg huske, at der kom piger i høje hæle og lille skjorte, som nærmest var ved at springe op, fordi at man skulle ned i en mindre størrelse og sådan nogle ting, ikke. Det var der bare ikke her. Det synes jeg var dejligt.

S: Jeg tror at den primære grund til at jeg valgt at gå her var fordi jeg havde hørt om det gennem min søster

IV1: Har hun gået her, eller?

S: Ja, altså hun, jeg mener, at hun af en eller anden grund har valgt Sukkertoppen som prioritet nummer to, men så har hun så valgt Vibehus som nummer et. Jeg kan ikke rigtig huske, om det var fordi hun satte det ud fra, at det gav hende bedre chancer eller noget. Men i hvert fald endte hun på Vibehus og så endte hun så herude i en kort periode. Men også min bedste vens storesøster, der også er gode venner med min storesøster, gik så også herude. Originalt, altså i folkeskolen, havde jeg været på nogle såkaldte talenthold, det var nu mere omkring, om man havde ambitioner eller ej. Der var vi så ude på forskellige gymnasier. Blandt andet i Ishøj, så den havde jeg egentlig til at starte med tænkt, at den kunne man måske godt vælge. Fordi jeg var klar over, at det skulle være HTX, det var der slet ikke nogen diskussion om. Men så tror jeg måske også bare infoaftenen, altså jeg husker ikke som om at infoaftenen gjorde en så stor forskel, men jeg husker det som om, at jeg synes det var interessant herude også nogle af de andre jeg kendte på talentholdet ville også ende, eller snakkede også om at gå herude, så det var....

IV1: Så det var også lidt vigtigt for dig?

S: Altså, det ved jeg ikke, fordi at. Altså, det var selvfølgelig dem jeg snakkede mest med på talentholdet, men det var ikke nogen jeg fik snakket synderligt meget med ud over talentholdet. Men jo, alligevel, så så jeg deres bedømmelse, som en. Jeg ved ikke. Altså, det kunne i hvert fald ikke være helt galt på den, kan man sige. Så det var noget, jeg nok tog in mente.

IV2: Er det prestige at gå herude?

S: det ved jeg ikke.

F: Ja, lidt

A: Ja, lidt, ikke

F: Ja, det vil jeg sige

T: Det er det blevet en del, ja

A: Det er et af de bedste HTX'er

T: Ja

F: Ja

A: Altså, det har jeg i hvert fald ladet mig høre. Jeg har ikke prøvet de andre, vel

F: Ja, det vil jeg sige. Det er det mest eftertragtede i området

T: Ja

IV1: Hvad tænker I om det?

T: Jeg synes, det er meget sjovt. Altså, det virkede ikke som det, da vi begyndte. Altså, det synes jeg i hvert fald ikke. Da jeg hørte om det, der var det bare et HTX lige som alle andre, men at det bare var lidt nyere på en eller anden måde. Jeg har også hørt om Vibenhushuset, hvor det vist var lidt ældre lokaler og sådan noget. Her var der næsten lige blevet lavet nye lokaler.

N: Nu har vi jo også været i, vi har jo været i nyhederne med eliteklasser og så videre. Så selvfølgelig, det ligger et og andet pres. Det føler jeg i hvert fald. Jeg går på science og det var også der elite, fra science. Så det ligger selvfølgelig et pres, men jeg skal jo gøre det, så jeg stadig synes at det er rart, så jeg ikke stresser mig selv. Så det kan godt være, at der ligger et gemt pres, men det er ikke noget jeg sådan lader mig presse af.

F: Jeg tror også at vores gymnasium bryder rigtig mange af de her klassiske stereotyper, du har på et HTX gymnasium, hvor alle bare er nørdere. Det kan godt være at vi alle sammen er sindssygt gode

til matematik for eksempel, men vi fester også igennem og det er bare med til at bryde det der HTX stereotyp, der er, ikke.

A: Men også så vi ikke alle sammen er sådan nogle helt indelukkede

F: Ja, indelukkede

A: Og nærmest. Du ved, man kan også se det på ens krops, hvad hedder det

F: Der er så meget af teambuilding

S: Holdning

A: Ja, holdning

F: Der er virkelig meget teambuilding på tværs af linjerne.

IV2: Hvad er der meget af, undskyld?

F: Teambuilding. For eksempel SO i 1.g, var der rigtig meget. Du kommer ind og er det med folk fra andre klasser og andre STX gymnasier jeg har hørt om, har slet ikke det der med hinanden, de kender ikke andre end dem fra deres klasse, og på vores årgang, der kender man stort set alle. Alle kender hinanden på en årgang.

IV1: Så I får. Altså, der er meget fokus på det her med gruppearbejde og at I skal samarbejde

F: Ja, ja.

IV1: Hvad tænker I så omkring, nu ved jeg ikke, om det er nogen af jer, der sidder her, men der er jo også nogen, der er mindre gode til det der med at arbejde i grupper, det arbejder vi også rigtig meget med ude på Aalborg Universitet, hvor vi også skal arbejde rigtig meget problemorienteret i projektgrupper. Men der er måske nogen, der har færre kompetencer til at indgå i de der sociale miljøer.

T: Der gør skolen rigtig meget for lige som at få alle med. Vi har både loungecafe, hvor der er brætspil og fester og hygge fredags-caféer og lan parties, så vi har noget til alle forskellige

S: Ja, også alle fra...

IV2: Men det er frivilligt?

T: Ja, helt sikkert

F: Ja, det er frivilligt, men altså, alle dukker, stort set, også op til alle ting. Altså....

T: Der er også klubber i skolen

F: Ja

A: Altså, der er til alle typer, ikke. Hvis du godt kan lide, at det er lidt mere stille og roligt og du kan spille brætspil og snakke med hinanden, så kan du tage til loungecafé, ikke. Men det er måske ikke. Altså, jeg er ikke fan af lan.

F: Nej

A: hvor jeg godt kan lide mange af de andre ting. Hvor der er nogen som er mega fan af lan, men som ikke er fan af det andet. Men jeg tror, der er mange, som i hvert fald kommer til nogle aktiviteter

IV2: Ej, undskyld. Hvad er det nu et lanparty er?

(grin)

A: Computer

IV2: Nå, det er computer

A: Ja, man gamer

IV2: Okay. Undskyld (grin)

F: Der er faktisk. Det er lige som.....

N: Det er et af de rigtig store arrangementer her

F: Så skolefesterne og lan er de to største ting. Nogen gange er lan faktisk lidt større end skolefesterne.

N: Det er også der, hvor man kan sige, at de mindre sociale kommer, tror jeg

IV1: Gamer i også piger, eller er det mest drengene?

A: jeg gamer ikke så meget. Det er rigtig hyggeligt, for der er mange...

N: Jeg har gjort. Men gør det ikke mere

A: Men der er just dance

T: Der er fast en del piger til lanparty, der også sidder og spiller computerspil, så er kommet flere og flere de sidste par år

N: Ej, vi er også begyndt at få noget just dance ind over og sådan noget. Så der er måske noget for hver en smag, kan man sige

T: men det er ikke alle pigerne, der er med til det. Vil jeg så sige

N: Nej

T: der er det flest drenge. Men jeg tror til sidste lanparty der var en 10-15 piger i hvert fald og det er alligevel en del kan man sige

IV1: Ja, det ville man ikke lige tænke, at det var der man var. Så I synes der bliver gjort rigtig meget for hver en type herude?

F: Ja

T: Ja

N: Jeg vil sige, det er svært at inkludere alle. For man kan altid havde dem, der holder sig en smule udenfor.

IV1: Nu nævner du selv, at du havde det svært i folkeskolen

N: jamen, jeg har det, nogen gange har jeg det også sådan lidt svært ved sociale sammenkomster, også på skolen, men jeg har altid nogen jeg kan støtte mig op af, så på den måde gør dét det lidt bedre. Men jeg kan godt se, at hvis ikke man har nogen at støtte sig op af, så gider man ikke rigtig at komme, så føler man sig ikke rigtig velkommen på nogen måde eller inkluderet.

IV1: Så hvem støtter du dig sådan op af primært? Nu nævner i Bo (Vejleder, red), som sådan en vigtig

N: Ej, det er nok klassekammeraterne

F: Ja. Men jeg tror studievejlederen har en stor rolle i at hjælpe os med at finde den der støtte. Da jeg kom ind i deres klasse i 1.g, der tog det mig nok et halvt år før jeg sådan følte mig tilpas og det var også noget af det som studievejlederne hjælper en med.

IV1: At man føler sig tilpas i det sociale eller det faglige?

F: Jamen, altså, det er underligt, at komme i en klasse, hvor der allerede er forholdsvis bånd, ikke. Og så kommer du ind hvor...

IV1: Årh, så du startede efter at klassen var gået i gang

F: Ja, jeg startede efter første semester der. Det var underligt. Det var sådan, jeg kendte tre personer i den klasse.

IV1: Hvad så, når I i perioder føler jer særligt udfordret, hvem er det så I går til? Nu vi er omkring det der relationer i har. Hvem går I til når I føler jeg fagligt udfordret eller udfordret socialt?

T: Jeg synes især fagligt der er alle gode til at hjælpe hinanden. Man kan altid lige skrive til hinanden og spørge, vil i hjælpe mig med den her opgave, eller kan vi lige mødes og snakke om den her sammen, og der er der altid nogle lærere eller elever, der er klar på at hjælpe. Der synes jeg næsten alle er altid klar på, at vise en opgave og hvordan man selv har gjort det eller hvordan kan klare det eller gør et eller andet. Sådan at man nemt selv kan klare det

N: Det skal så lige ud, at det er undtagen dansk

A: Der er vi alle sammen fucked

(Grin)

IV1: Er det fordi, at I ikke er interesserede i det, eller?

F: (grin)

N: Jamen, det skiller sig bare så meget ud fra de andre fag vi har, fordi det andet er meget teknisk. Du skiver på en anden måde og dansk der skal du, det er en helt anden verden, end inde i dit hoved. Det er en helt anden måde man skal formulere sig på.

IV1: Det er lidt sjovt for vi (kigger på IV2, red.) vil jo sige, at vi er helt omvendt

T: men også bare i forhold til HTX, der er dansk også bare anderledes

F: Ja, dansk på HTX det er meget, meget anderledes. Det er sådan. Lad os bare tage en kronik for eksempel. En kronik i dansk, der skal du virkelig sådan argumentere for, hvorfor du har brugt alle de her begreber, hvor i STX, der ville du jo ikke nødvendigvis gøre det, der ville du bare skrive den her kronik. Der ville du ikke tænke så meget på layoutet, hvor vi virkelig skal kunne gøre det i et HTX gymnasium.

A: Man skal udforme sit sprog i stedet for bare at brug fagbegreber.

S: men en filmrapport er meget spændende

N: Ja, præcis (Til Anja, red.). Det er teknisk

A: Og det er dansk ikke så glad for

N: Nej (grin)

F: Dansk på HTX, det er....

N: Men eller har vi rigtig mange gode lektiehjælpere fra årgangen før

IV1: Ja, det fortalte Louise, at I har nogen der kommer her fredag

F: Også andre dage faktisk. De kommer. Du kan også skrive til dem. Hey, kan du komme på skolen og hjælpe mig

IV1: Benytter I jer af det?

N: Jeg gjorde faktisk i dansk i en periode. Der var faktisk en, han fik ret gode karakterer i dansk, dengang han gik der. Så der fik jeg ham lige til at læse det og sige, hvad der kunne gøres bedre,

ellers gør jeg ikke rigtig. Så bruger jeg dem fra klassen. Vi har nogle ret gode matematikgenier (kigger på Søren, red.). Og fysikgenier og....

S: Nå, jeg troede du skulle til at sige, at det var dansk (grin)

F: Jeg har også oplevet, at der er rigtig mange af lærerne, der er, selv om de måske har fri ved en 16 – 17 tiden, så bliver de. De vil bliver der til en otte, ni stykker på skolen og lave din opgave med dig. Hjælpe dig igennem dem og gør det flere gange, altså helt spontant

IV1: Så de investerer rigtig meget tid

F: Jamen, nogen gange. Altså, om de har noget at lave eller ikke har noget at lave, så vil de stadig bare blive på skolen, bare for at søger for, at du har styr på det du laver.

S: Jeg oplevede også den ene gang, hvor vi har teknologi. Der valgte min gruppe så lige tilfældigvis at lave et emne omkring fremstillingen af ethanol, men i og med at teknologi jo er, altså det er jo et fag der spreder over mange fagområder, så kan en teknologilærer jo have ekspertise indenfor andre områder, og vores teknologilærer havde måske ikke lige ekspertise indenfor kemi, men vi fik så hjælp fra vores kemilærer, der så til gengæld brugte meget tid på det, og vi fik så også lov til at, den ene gang i en kemitime, så lige at følge med, mens vi satte vores eget forsøg op. Så de går rimelig langt, vil jeg sige, for at hjælpe

A: I 1.g, der de første to måneder, var jeg ikke i skole, fordi jeg blev opereret og sådan nogle ting, men der skal jo stadig laves afleveringer og der er stadig nogle ting, som man skal holde styr på, ikke. Der var det, også selv om at jeg kun havde kendt folk i en dag, jeg var her én dag, og så var jeg væk, der var der stadig folk som, hvis jeg spurgte om jeg kunne få deres data fra et forsøg, så, den ene gang, der fik jeg en helt rapport, fordi de var sådan, vi ved ikke, om du ved, hvordan du skal skrive den, nu har du en ide om det. Og der var lærere som blev til, altså sagde, jamen, jeg er her mellem det her og det her, hvis du kommer, så bliver jeg indtil vi er færdige og sådan nogle ting. Det var virkelig, de går langt, de går virkelig langt for at man kan komme med

F: Man skal aldrig.....

A: Altså, hvis man virkelig prøver at opsøge det, så får man det

IV1: Så det betyder rigtig meget for jer?

F: Ja, der er ikke noget at være bange for. Man skal i hvert fald ikke være bange for at spørger lærerne om ekstra tid om noget som helst, for der fik jeg....

N: Nej, om opgaver

F: Ja, der fik jeg hjernerystelse, så jeg kunne ikke kigge på en skærm i næste 2 måneder, der fik man jo mange ting rykket, og der var det sådan, er du inde i en eksamensperiode, så er det jo også farligt, men bare det faktum, at du sådan kan spørge lærerne, sådan hey, vil du give mig mere tid til at lave det her og her. Det skal man virkelig gøre, det er virkelig rart

IV2: Må jeg stille et spørgsmål?

IV1: Ja

IV2: I snakker alle sammen meget i forhold til jeres relationer her på stedet, i forhold til jeres undervisere og jeres venner og sådan nogle ting. Men der er ikke nogen af jer der nævner sådan noget som familie. Er der andre...?

IV1: Jo, du (kigger på Søren, red.) snakkede om din søster

IV2: Ja, det er selvfølgelig rigtigt. Men er der andre end din søster?

N: Jeg har lidt. Jeg havde altid den tanke, da jeg startede på gymnasiet, jeg skal ikke være lige som min far. Den der ingeniør-type. Det har så skiftet helt kan jeg så indrømme nu.

(Anja griner)

Og han har gået på DTU og kan stadig huske matematikken og så videre. Men han har ikke, en af hans rigtig gode venner, han er professor i fysik, og nu læser jeg jo så fysik, og han er rigtig god til matematik og fysik og hans kæreste hun er i biologi og kemi, så jeg har sådan en relation dertil, hvor jeg lige hurtig kan skrive. Det gjorde jeg for eksempel i SRP. Der fik jeg lige hjælp til noget matematik og det var egentlig meget rart, og så går jeg til badminton og der er så nogle flere med høje titler, som jeg også spiller med. De vil gerne blive lidt ekstra. Så på den måde, så synes jeg, at jeg er ret privilegeret, hvis jeg kan sige det sådan. Hvis jeg nu sidder fast i noget.

T: Altså, der er faktisk ingen i min familie der er noget tæt på det her. De er alle sammen gået i en helt anden retning. Det eneste der er lidt på det er nok, at der er lidt matematik, men der er ingen der er gået fysikretningen på nogen måde og der har, min mor er med kunst og min far er sådan meget HHX-agtig

IV1: Hvor kom interessen så fra, tror du?

T: Jeg har bare altid elsket matematik og fysik. Det har altid været det jeg lige som har været bedst til og kunne lide. Det er det jeg sådan rigtig har interesseret mig for i folkeskolen og det er der mine bedste venner, fra folkeskolen, de har også altid bare interesseret sig om de ting. Det er det vi altid bare har elsket at lave og så også bare miljøet. Det er det miljø som jeg godt kan lide at være i. Dem der lige som er lidt nørdet i det.

F: Ja. Jeg ved det faktisk ikke helt. Det er sådan. Alle de ti år i folkeskolen. Det har altid været fysik og matematik og sådan noget, der har været virkelig spændende. Men jeg har altid været orienteret med, okay, jeg skal tage en STX, jeg skal tage en, for eksempel i forhold til sport, fordi det ikke lige som, er det jeg interesserer mig for, og så havde vi et halvt år inden gymnasiet, hvor det var sådan lidt, nå, det er egentlig det. Det er ikke sådan noget jeg sådan kan støtte mig op af. Og så tror jeg bare, ja, okay. Der er Sukkertoppen og der er de her og de her ting og det er kun de fag, som jeg faktisk sådan kan lide, der er ikke alle de der humanistiske fag, for eksempel tysk er der heller ikke, virkelig rart. Jeg tror også, at det har en rimelig stor rolle i at, at jeg valgte det her

IV1: Er I glade for at gå herude?

A: Ja

N: Helt vildt

F: Meget

IV1: I fortryder ikke?

N: Nej

F: På ingen måde

N: Jeg hører også tit, min mor hun er sådan, ej, hvor ville jeg ønske, at jeg kunne vælge gymnasiet igen, efter hun har været herude, og jeg kan virkelig kun bekræfte hende i det. Jeg synes, det er virkelig fedt at gå herude. Det er ikke for at elske det til skyerne eller sådan noget. Jeg synes bare, at det er et fedt miljø og jeg kan være mig selv og jeg ved, at jeg kan spørge folk om hjælp, hvis jeg har brug for hjælp.

T: Det er anderledes på en rigtig god måde. Det er lidt lige som bare at være hjemme, kan man sige.

N: Ja, man bliver her i hvert fald i ret lang tid nogen gange

T: Ja, bare for at være sammen med de andre. Selv om det så er noget skole, så er det stadig hyggeligt, fordi man kan hygge sig sammen

F: Det er underligt skønt

A: Altså, at gå rundt på hyggesokker, det er der ikke nogen der sætter spørgsmålstegn ved (grin). Vi har haft pyjamasdag, hvor min, hvor vores veninde, hun kom i skole i sådan en fuld bodysuit, hvor der var sådan nogle morgenmads produkter, altså ikke rigtige morgenmadsprodukter, vel, men sådan, afbillede på. Det er der altså ikke specielt mange der sætter spørgsmålstegn ved. Det er smukt og lidt mystisk på samme tid. Det oplever man ikke mange andre steder end herude.

T: Nej, egentlig ikke.

N: Nej, altså jeg synes efterhånden, så er det der, ja, de der ikoner med perfektion, også på andre gymnasier, med, ej, piger de skal, ej, det er drenget at gå i slaskede busker, de der stereotyper igen. Hvor her, der er det bare, ja.....

F: Vi er en meget uortodoks HTX skole

N: Ej, tror faktisk at det meget ofte er sådan med HTX. Nu er vi, vi er ikke vant til at have så mange piger, det er kommet hen af årene. Vi startede med, vi var frem piger

S: syv

N: Vi var

T: Syv?

S: Jeg tror det var syv

N: vi var okay mange piger i klassen og nu er vi fire

IV1: okay. Fordi de andre er hoppet fra?

N: Der er nogen der har skiftet klasse og så er der nogen der er hoppet fra

S: En skiftet og to hoppet fra

N: Nej. Jo, Rikke hoppede også fra

A: Ja, fordi hun skiftede så også. Hun skiftede bare til et andet HTX. Så det er sådan....

N: Ja, til Jylland. Men ja

IV1: Ved I hvorfor hun gjorde det?

A: Hun skulle til Jylland

IV1: hun skulle flytte?

A: Nej, er det ikke Frederiksberg, hun er på?

N: Nej, hun skulle til Jylland

A: Det var meget hurtigt, at hun skiftede, så det var....

S: Ja, var det tredje uge, eller sådan noget? Nej, måske fjerde

T: Der gik i hvert fald ikke særlig lang tid

S: Det var i SO forløb nummer to og dem havde vi rimelig hurtigt. Jeg skulle være i gruppe med hende og så meget hurtigt, 8 dage inde, så undrede vi os over, hvorfor hun ikke kom, og så ser vi så, at hun har skrevet, at hun er stoppet. Så tænkte vi, nå okay. Så er vi én mindre

IV1: Også omkring det har med ambitionsniveauet der er herude, nu siger I selv, at I er kendt for at have et rigtig højt fagligt niveau, du (kigger på Nanna, red.) siger selv, at det nogen gange kan presse en lidt. Hvad tænker I? Er det godt eller skidt eller hvordan....

T: Både og....

IV1: Hvordan, mærker I det? Er det noget I forholder jer til?

A: Jeg er vild med matematikken

F: Jeg tror...

A: Virkelig. Og jeg, min kæreste går på Køge Gymnasium, som et STX og har også matematik A og når jeg kigger på hans opgaver tænker jeg, hold kæft, hvor er jeg glad for, at det ikke er mig. Det er ikke, altså, det er meget anderledes, og jeg kan godt lidt at, hvordan vores opgaver de er opbygget og hvordan, jeg synes, de er udfordrende på en god måde

F: Lærerne har været virkelig gode til sådan, at undervise i det, altså

A: Vores lærer er jo også genial

F: ja

T: Og vi ved også, højest sandsynlig, så kommer vi nok til at kunne bruge det på det niveau, som vi har det nu, senere, så vi har en fordel senere, når vi skal på universitet eller sådan noget, så er vi meget tættere på, at være up to date, end andre er.

N: Jeg tror også, at det kommer an på, hvad man bestræber, hvis man har et mål, jeg har altid, i folkeskolen, der kan jeg godt indrømme, der har jeg altid været en 12 tals-pige og jeg kunne godt se, jeg havde fået at vide, at det var lidt et chok, når jeg sådan kom på gymnasiet, men det er egentlig fint nok. Man får nogle ups and downs. Men ja, selvfølgelig har vi ambitioner. Det får man jo af at være her (alle griner).

INTERVIEW 3.

IV1: Katrine (IV1 læser kortene op og placerer dem på bordet)

IV2: Louise

IV1: Skal vi starte med en præsentation fra en ende af?

S: Yes. Herover fra?

IV1: Ja

S: Jeg hedder Søren. Ja, vi er fra samme studieretning og den hedder internationale medier. På tredje årgang, er vi

J: Mit navn er Jesper. Som sagt så kommer jeg fra samme studieretning 3.p, internationale medier.

F: Jeg hedder Frida. Jeg går jo så sammen med de andre

T: Jeg hedder Torben og jeg går også i 3.p

L: Og jeg hedder Lotte og jeg går også i 3.p på internationale medier

T: Og jeg hedder Trine og jeg går også i 3.p, internationale medier

IV1: Hvordan føler I jer som en del af et fællesskab?

S: Måske noget med at man har sådan samme interesser

T: Fælles interesser, ja

S: Man har, et og andet man kan enes om og snakke om. Måske både i skole og i fritid.

T: Vi har også lige haft det der fælles projekt. Arnolds 2018 med film. Så, det var i hvert fald noget der bragte os sammen i et fællesskab

L: Men mest at man føler sig velkommen i det fællesskab. Altså, nogen gange behøver det ikke kun at handle om interesser, men bare at man føler at der er mennesker der står med åbne arme og tager i mod én på en behagelig måde, som her.

T: (Åbner sodavand, red.): Jeg synes vi skal gøre det samtidig, så er det overstået (alle griner)

IV1: Er I ambitiøse?

T: Super ambitiøse

J: Altså, vi er nået igennem, næsten tre år på gymnasiet, så jeg tænker, eller jeg føler at, altså.. det vil jeg gerne sige, vi er jo her på Sukkertoppen, nu en gang og jeg vil også meget gerne sige, at når vi har holdt noget, eller været af sted på noget, så har vi lige som givet den 100 procent. Altså, studieturene har sgu været meget sjove. Folk har været i meget højt humør. Det sammen med

Arnolds, det var så i en meget større, hvad kan man kalde det, en større opgave, et større event, som vi skulle alle sammen.

IV2: Undskyld, hvad for noget?

J: Et større event. Et film event. Det er Arnolds Oskars,

T: Bare større end den rigtige oskars

J: Ja, meget større (griner). Der vil jeg meget gerne sige, at alle gav den 100 procent. Vi levede os lige som ind i det sammen og havde lige som lyst til at gøre det, simpelthen. Så ambitiøse det er vi i hvert fald

S: Jeg ved ikke rigtigt, øhh

T: Jeg tror ikke rigtigt. Altså ambitiøst, motiveret. Altså, det minder måske lidt om hinanden, men er to forskellige ting. Jeg tænker, man skal vel være lidt ambitiøs for at gå her og være noget så langt som vi nu er. Altså, det er ikke fordi, at vi har tænkt os at droppe ud. Så er det måske sådan motivationen der halter lidt bagud engang imellem, især her nu kan jeg selv mærke det, at det bliver lidt. Men det er jo stadig ambitiøst nok til at gøre noget færdigt, man har startet på.

T: Det er rigtig nok

L: Jeg synes også. Altså det der med, som du også være inde på Jesper, med at vi i klassen lige som booster hinanden på en eller anden måde. Altså, vi har mange elever i klassen som er meget ambitiøse, når det kommer til karakterer, og hvad de gerne vil og jeg synes lige som, at det booster andre elever og klassen også, hvis man kan sige det sådan. Så det, at vi alle sammen gerne vil færdiggøre der her, det er...

S: Ja, altså det Lotte kommer ind på med, at der er nogen der er ambitiøse. Jeg kan nok godt ryge over i den kategori (alle griner). Øhm, altså, jeg tror at det der med om man selv er ambitiøs. For mig er det lidt ideen om, at man har et og andet mål at arbejde imod og når man ligesom har det mål, så er man også, som Lotte siger, så er man motiveret, og så bliver man også ambitiøs, ligesom for at nå ens mål. Så, ja, at have et mål det er meget det, der ligesom betyder om man er ambitiøs eller ej

F: Det er nok også derfor, at jeg har valgt den her linje, fordi at det er en lidt nørdet linje, og her er folk meget ambitiøse og det synes jeg også, så føler jeg også selv, at jeg sådan selv bliver nødt til at være det, ik.

L: vi bliver vel lidt motiveret af hinanden

J: Ja, simpelthen

L: Altså, for eksempel Jesper, han er meget ambitiøs. Når han for eksempel går op og laver en flot 12-tals fremlæggelse, så har vi andre grupper jo ikke lyst til at gå op bagefter og lave en 02 fremlæggelse. Altså, så vi. Altså, jeg tror, hvis hele klassen var sådan lidt slacker, som ikke rigtigt havde lyst til noget, og man var lidt ligeglad med det man laver i skolen og sådan fremlagde, så ville vi lige som blive påvirket af hinanden. Men det, at der så er nogen der er meget ambitiøse i klassen, så påvirker det også de andre elever.

J: Altså, det der med at der er flere, der har forskellige overdrives og så snart man ser, at der er én der er motiveret, så har man jo selv lyst til at være lige så motiveret, så på den måde bliver man jo sådan lidt.

F: Ja, det smitter af.

J: Præcis. Så på den måde bliver man jo lige som ambitiøs i sidste ende. Altså, man vil gerne, som Søren sagde at, man vil gerne have et mål man stræber efter at opnå simpelthen

IV1: Ligheder eller forskelligheder?

T: Vi er vel alle sammen forskellige men på et og andet punkt er vi vel også lige herude, og det er det der gør at vi er her. Altså, så er der måske mere abstrakte ting vi er lige på, altså som, vi går alle sammen i 3. G, vi går alle sammen i samme klasse, men at vi så alligevel individuelt er så forskellige.

L: Ja, lidt som sådan en dynamisk ulighed

T: Dynamisk ulighed? Der kom samfundet ind. Jeg synes også, altså, vi er meget forskellige i vores klasse i hvert fald, især i vores klasse, mediefag der er sådan mange smågrupper. Men det er vel fint, at man hver i sær har sin interesse, sådan så det ikke bliver meget ensformede og vi er jo forskellige alle sammen, så måske får man også andre sidder af sig selv, som så kan bruges i et gruppearbejde, på en bedre måde, som hvis alle tænkte, som det samme individ. Jeg tænker, at det er meget fint, at der er så mange forskellige, med så mange forskellige holdninger

J: Men det der så også er meget sjovt, det er, at selv om vi lige som har dannet de her mindre grupper, så har vi, vi ens meget let simpelthen, jamen, vi kan sagtens arbejde sammen, altså, vi har en virkelig god klassedynamik simpelthen. På den måde kan vi jo sige, at vi lige som har en lighed i, at vi meget gerne vil arbejde sammen, at vi har lyst til at kommunikere med hinanden, ja.

S: Altså, jeg vil sige, at hvis man skal tage spørgsmålet bogstaveligt, altså, lighed eller forskellighed, så vil jeg nok sige at forskellighed på en eller anden måde er naturligt og hvis man, nu har vi brugt vores klasse som eksempel, så altså, man kommer jo lige som fra forskellige miljøer og forskellige baggrunde, så det er også naturligt at man er forskellig og så er det også lige som, der bliver dan-

net de her grupper, som er forskellige, måske ikke så meget i skolen, men lige så meget i fritiden, det her med interesser og forskellige interesser.

IV1: Hvilken betydning har de ydre rammer?

J: Det var en samfundsfaglig framing

S: Altså, de ydre rammer, som for eksempel uddannelse, måske. Altså, hvis man ser på samfundets rammer, så er der i hvert fald sådan lidt en ide om, at når man kommer ind i gymnasiet, så skal man lige som færdiggøre gymnasiet, altså, man skal ud på arbejdsmarkedet, man skal have en uddannelse nu, ud fra, hvordan man vælger uddannelse vil man gerne have folk igennem, så på den måde er der, altså jeg ved ikke om man kan sige, at der er et pres, men alligevel lidt et pres på, at man lige som skal kunne noget og der bliver lagt de har dårlige stereotyper i Dovne Robert og den slags. Det er måske heller ikke lige noget man stræber efter som ung, nej. Det gør jeg i hvert fald ikke

L: Nej, det gør jeg i hvert fald heller ikke

IV1: I gider ikke at være Dovne Robert? (Alle griner)

S: Nej, men jeg tror også at, hvis man kigger på samfundet, så har det måske også i virkeligheden været med til at, sådan en motiverende faktor, at man kan se, okay, der er nogen der ender i de her situationer og det er lige som, hvad der bliver vist til os, og så, okay, samfundet har måske en eller anden ide om, hvad der er et godt liv. Altså, hvad der ligesom, altså du skal have en videregående uddannelse, du skal have et godt job, du skal tjene nogle gode penge og få et godt liv. Altså, det er lidt det der lige som er gemt i kortene, men som... altså det er måske en lidt entydig og unuanceret ide om lykke.

T: Præcis. Det var spidse kommentarer (alle griner)

L: Jeg synes det er lidt svært

T: Jeg synes også, ja altså, jeg går bare i skole og laver mine ting og

IV1: Hvilke relationer har betydning for jeres læring?

L: for mig betyder det først rigtig meget, hvad det er for nogle venner, jeg har her på skolen. Fordi jeg kan mærke at gode mennesker omkring mig, bringer noget godt frem i mig og det tror jeg, at det gør i de fleste mennesker. Og så at man har nogle gode, at man har et godt forhold til sine lærere omkring en, helt klart, tror jeg er meget vigtigt. Det er lige som de to jeg vil vægte højest, for det er også lige som dem jeg bruger som mine sparringspartnere, når det kommer til gymnasiet og sådan noget, også mere end jeg faktisk snakker med mine forældre, men det tror jeg er meget

forskelligt, men især sådan venner og sådan noget, for hvis man har en stor opgave, så er det nemmere at snakke med venner om det, som har den samme store opgave, end det er at snakke med sine forældre om det, som ikke har nogen ide om, hvad det er man går og laver på gymnasiet nu, ik, så det vil jeg helt klart sige, at man har nogle gode venner, ikke bare venner, men også gode klassekammerater.

T: Ja, det er det der med, at vi motiverer hinanden

L: Ja, som vi har været ind på før, ja...

S: Jeg synes måske også, hvis man ser på, altså relationer udenfor skolen. Man har måske relationer i en fritidsklub, i en idrætsklub, i et eller andet, som kan måske også har, som måske kan få en lidt væk fra skolen. Altså, at man lige som afkobler lidt fra ens hverdag med skole, lektier og lærere og alt muligt andet, så det har man lige som også brug for, og det tror jeg også, har betydning for ens læring, at man engang imellem kan koble af og ikke går død i det.

J: ja, hvad der angår afkobling, så har det også nogen gange, man kan lige som selv vælge at udskyde ting, for lige som at få ro til hovedet. Det kan være, at man lige som ikke vælger at deltage, være mundtligt aktiv i en time, fordi man har siddet dagen før eller stået dagen får og spillet fodbold med nogle venner i lokalområdet eller noget lignende. Så altså, betydning for læring, det er simpelthen ro til hovedet for mig.

IV1: Hvad er med til at fremme jeres læring?

S: Man er ligesom afhængig af det, de andre elever byder ind med, for at man selv kan præstere. Det er afgørende for mig, at jeg har nogle andre elever jeg kan sparre med fagligt og nogen der altid er klar på at hjælpe, hvis man er gået i stå.

T: Det må være lidt det der med, at man har klassekammerater og venner, som lige som kan hjælpe en, hvis man nu er gået i stå med en opgave, eller har brug for at få et skub i den rigtige retning, så er det meget rart, at man har en klassekammerat eller flere klassekammerater som lige som kan hjælpe en på vej med opgaverne, så man får lavet ens ting.

J: Det kræver også nogle meget tolerante lærere. Altså, der vil jeg meget gerne lige knytte det til vores engelsk lærer, der er pænt tolerant i forhold til opgaver og aflevering, andre omstændigheder i timerne og lige som tænker elevers helbred og andet gode inden han lige som vurderer noget. Hatten af til ham.

IV1: Hvad kan presse jer?

T: Forældre

L: Ja

T: Bare forældre

F: Nok også de andre elever i ens klasse, fordi man går i en stræber klasse og de får rigtig gode karakterer, og man har jo lige som ikke rigtigt lyst til at være den dårligste, vel. Det kan selvfølgelig være både godt og skidt. Jeg synes det er godt, fordi jeg presser mig selv mere, til at kunne klare mig selv bedre og det dårlige kan nok være, at man nogen gange kommer til at presse sig selv lidt for meget og så kan man godt gå lidt død i noget, uden det lige som er særlig godt. Det kan godt være svært at finde sig til rette i.

T: Ja, jeg tror det er lidt lige som Frida, det kommer til en selv, altså det der med, at man selv presser en og at det både kan være godt og dårligt. Det er måske nok det, for mig, der nok er det største. Det er mig selv der går hen og presser mig selv til ting.

L: Det er så svært med det pres. Det kan både være meget negativt og meget positivt, fordi det er sådan lidt. På den ene side, hvis man er i gang med en stor opgave, så er det også vigtigt, at man lige som hele tiden presser sig selv, for at man kan yde det bedste, men der er for eksempel også den der hårfine grænse mellem at presse sig selv og presse sig selv for meget, som Frida også kom ind på. Man vil jo gerne holde mulighederne åbne, så der er nok derfor at jeg presser mig selv.

T: Jeg mener stadig forældre. Altså, der er virkelig et vis pres fra ens forældre med, at nu skal du ind på det studie, og nu skal du klare dig så godt og det er vigtigt at du tjener mange penge, for ellers så kan du ikke klare dig i fremtiden og det er vigtigere med et godt job end at have et arbejde, man faktisk gider at arbejde med. Så at finde et arbejde, hvor man lige som tjener nok fylder ret meget.

IV2: Så de der ambitioner om, hvad der er det gode liv, i har snakket om, dem har dine forældre på dine vegne?

J: Dine forældre er slaver af samfundet. Jeg gør bare lidt som det passer mig.

T: Ja, altså, men jeg tager det sådan rimeligt stille og roligt, også nogen gange lidt for stille og roligt, men det ligger stadig i baghovedet, at mine forældre allerede har lavet en plan for, hvad der skal ske i min fremtid, og hvor jeg skal læse og hvad jeg skal læse og hvornår jeg skal læse.

IV2: Og den følger du?

T: Nogen gange. Jeg prøver, den er måske skredet lidt i gymnasiet, men, jeg ved ikke.

IV1: Hvad er en superelev?

J: En der kan gøre, hvad han har lyst til simpelthen. Hvad han eller hun har lyst til, vil jeg meget

gerne sige. Altså, man kan se det i samfundets rammer, eller mediernes rammer, for at være mere specifik, eller man kan se det i individets rammer. Hvis man ser det i mediernes øjne, så ville en superelev lige som være 12-tals eleven, der lige som kommer op og får 13,2 i snit, mens at det i individets rammer lige som er eleven, der går hvad eleven har lyst til, er glad på elevens vegne simpelthen og virkelig gør hvad eleven har lyst til eller brander for. Det er i hvert fald hvad jeg vil mene, at en superelev er.

S: Hvis man ser det i sådan mere sociale sammenhænge, så kan en superelev også være en god ven, at man er en god ven og rar at være sammen med, om det er i folkeskole eller gymnasiet eller i, på en videregående uddannelse af en eller anden art, det er sådan set lige meget, men at man er ordentlig overfor andre mennesker. Du kan sagtens få 12 i alt, men være en rigtige narrøv og så vil jeg da ikke sige, at man er en superelev, så der lige også mere end bare det som Jesper siger, altså at man får gode karakterer som superelev, nej det vil jeg ikke nødvendigvis sige

T: Det er det der med, at man både behersker det faglige og det sociale på et lige højt niveau. Selv om man er super klog så har man det stadig godt med sig selv og sine venner, og du ved, i sin fritid har man i orden, og man har tid til at kunne leve samtidig med at man kan få en ordentlig uddannelse, eller en høj uddannelse eller gode karakterer eller sådan noget, at det ikke er det ene eller det andet, men at det er begge ting

J: Jeg tænker umiddelbart, at jeg gør, hvad der passer mig simpelthen. Om det så er at udskyde afleveringer eller andre ting. Altså, så længe jeg kan komme igennem det her og lige som kan læse det, jeg har lyst til, så vil jeg ikke kategorisere mig selv på den måde (som en superelev, red.). så længe man kan gøre, hvad man sådan har lyst til, så vil jeg sige, så er man da en superelev

L: Jeg synes det der med, at man sådan kan beherske både at have det sociale og stadig få nogle okay karakterer. Men jeg føler ikke rigtigt, at jeg får nogle okay karakterer, så jeg vil ikke kalde mig selv en super elev overhovedet. Det er jo bare sådan, at der er nogle karakterer, der jo er mere okay end andre. Eller det synes jeg i hvert fald og det bestemmer adgangskravene til de fremtidige universiteter jo også lidt, og hermed de jobmuligheder jeg har senere. Det synes jeg. Det bestemmer de andre elever i klassen også, når der skal vælges gruppearbejde, så vil man hellere være sammen med en superelev, end man har lyst til at være sammen med en der ikke er. Så skal der mere til, end at man bare er sød eller venlig.