

# Titelblad

Titel: Gymnasieelever i mistrivsel: en livsverden med præstation, acceleration og fremmedgørelse.

Semester: 11. semester

Vejleder: Simon Laumann Jørgensen

Jonas Schrøder Sørensen (20166035)

Afleveringsdato: 15. december 2021

Antal normalsider á 2400 anslag: 74,8

Antal anslag: 179.720

# Gymnasieelever i mistrivsel: en livsverden med præstation, acceleration og fremmedgørelse

# Indholdsfortegnelse

<b>Indholdsfortegnelse</b>	<b>2</b>
<b>Abstract</b>	<b>3</b>
<b>1. Indledning</b>	<b>5</b>
<b>2. Problemfelt</b>	<b>6</b>
2.1. Dokumentation for problemets omfang	6
2.2. Når det er svært at være ung i DK	8
2.3. Problemformulering og undersøgelsesspørgsmål	11
<b>3. Hvad ved vi fra tidligere forskning</b>	<b>11</b>
<b>4. Design og metode</b>	<b>15</b>
4.1. Casedesign	15
4.2. Semistrukturerede interviews og meningskondensering	18
<b>5. Teori</b>	<b>25</b>
5.1. Præstationssamfundets indtog	25
5.2. Acceleration og fremmedgørelse	29
5.3. Præstationsfrigørende rum og resonans	34
<b>6. Videnskabsteori: Et indblik i elevernes livsverden</b>	<b>39</b>
<b>7. Analyse af interviews</b>	<b>44</b>
7.1. Forinden påbegyndelse af analysen	44
7.2. Præstation	46
7.3. Pres og acceleration	53
7.4. Fremmedgørelse	58
7.5. Resonans	61
7.6. Præstationsfrigørende rum	62
7.7. Supplerende analytiske refleksioner	66
7.8. Opsamling på analysen og besvarelse af undersøgelsesspørgsmål og problemformulering	67
<b>8. Diskussion</b>	<b>69</b>
<b>9. Perspektivering og egne refleksioner</b>	<b>74</b>
<b>10. Konklusion</b>	<b>79</b>
<b>11. Litteraturliste</b>	<b>83</b>

## Abstract

In the world of academics it has especially within recent years been made clear that there is a big part of the youth in Denmark, which suffers mentally. It is a field well explored and both theories and studies point to acceleration, the ever-increasing focus on performance and alienation as the primary reasons for the mental suffering among the youth. Even though part of the problem is well explored academically there are still areas, which require attention. There is yet to be created a study, which thoroughly examines the individuals experience of performance, acceleration and alienation in colleges<sup>1</sup> in Denmark using phenomenology as the approach and interviews as the method. Furthermore it is yet to be explored how a space liberated from the focus on performance and instead focusing on resonance could be a keystone in creating a different experience.

This study seeks to examine how Danish college students experience the ever-increasing demands of the performance society, the increasing acceleration and alienation and if those experiences are attributing to create mental suffering. Furthermore it examines the interaction between resonance and performance liberated spaces as it appears in the lifeworld or imagination of the college students. The interviews have included two former and four current college students from Aalborghus, Tørring and Støvring college. The use of semi structured interviews was used as it created the opportunity to get answers both from the prepared questions but also left room for the informant to expand the perception of the phenomena as he or she saw fit.

Based on the analysis of the interviews I was able to conclude that the experience of performance and acceleration both are contributing to mental suffering among college students who often feel pressured or stressed. Alienation was also represented in the lifeworld of the students, but there was not an obvious link between the alienation and mental suffering. Resonance and the thought of spaces liberated from the focus on performance was far away from the experiences of the students except for one, which had experienced it in music class, and therefore they had to imagine what such a space would consist of, which itself was problematic. This would be defined as a space in which one would want to learn, one would want to attend and without forced

---

<sup>1</sup> Since there is not a direct translation for "gymnasie" I am using 'colleges' as a substitute.

participation if the student is without the interest or has not got the resources to participate. It should be a relief from acceleration and performance and include casual social norms where peers used each other for reflection and support. These are just the first indicators of what this concept consists of and it requires further exploration to create a more exact definition and to possibly apply in Danish colleges.

# 1. Indledning

I Danmark ønsker vi os et uddannelsessystem i verdensklasse. Vi tester, evaluerer og skriver i formålsparagraffer om, hvordan eleverne skal have lyst til læring. Men gør vi noget galt i vores iver efter at være objektivt dygtige? Et objektivt faktum er, at flere unge lider af psykisk mistrivsel, og forskningen på området koncentrerer sig om, hvordan mistrivsel kan måles eller sættes i kontekst. Men hvordan ser en evaluering af uddannelse ud, når vi inddrager de unges egne oplevelser? Disse overvejelser er en del af grobunden for dette speciale.

Ifølge Petersen (2016), Petersen & Christian-Krogh (2021), Rosa (2014) og Rosa & Wolfgang-Endres (2017) står vores samfund, vores uddannelsessystem og vi som borgere over for massive udfordringer, der resulterer i mistrivsel og en udhuling af samfundets institutioner herunder uddannelsessystemet. Teorierne giver forskellige bud på, hvad der står bag udviklingen i samfundet. Omend disse er forskellige, er der enighed om, at udviklingen er negativ, hvorfor teorierne er kritiske. Dette speciale indebærer ligeledes et kritisk perspektiv på samfundsudviklingen. Specialet omhandler dog ikke samfundets samlede udvikling men er afgrænset til at fokusere på én uddannelsesinstitution: Gymnasiet.

Gymnasiet er en institution, som forbindes med dannelse, faglig læring og hvor unge forberedes på at tage en videregående uddannelse eller fortsætte ud på arbejdsmarkedet. Den er for mange det naturlige skridt efter folkeskolen, da den giver et rigt udvalg af muligheder ved dens afslutning. Med baggrund i ovenstående teorier og forskning på området, kan der stilles spørgsmålstegn ved, om det fortsat er disse værdier, der er kendetegnende for gymnasiet, eller om det er blevet en institution, hvor elever oplever fokus på præstation, acceleration og at blive fremmedgjorte, og hvilken indvirkning sådanne oplevelser har på elevernes psykiske trivsel? Eller er der nogle steder på gymnasiet, hvor elever oplever at være frigjorte fra præstation og i stedet opleve resonans?

Efter en gennemgang af tidligere forskning på området er det tydeligt, at der er en markant forekomst af psykisk mistrivsel blandt unge, herunder gymnasieelever. Flere har forsket på området, og her tilskrives *præstationssamfundet* og *accelerationssamfundet* en del af skylden. Der er dog stadig brikker, der mangler i forskningsfeltet. Ingen har endnu lavet en dybdegående fænomenologisk undersøgelse,

hvor der er fokus på elevernes livsverden, hvorfor det er omdrejningspunktet for mit speciale.

Undersøgelsen i nærværende speciale er et casesdesign, der metodisk er udarbejdet gennem tre semistrukturerede interviews og et fokusgruppeinterview med nuværende og tidligere gymnasieelever fra henholdsvis Aalborghus, Tørring og Støvring Gymnasium. Interviewene er efterfølgende meningskondenseret, og analysen har taget afsæt i at sammenholde elevernes oplevelser af præstation, acceleration, fremmedgørelse, resonans og præstationsfrigørende rum på gymnasiet med de teoretiske forståelser fremsat af Petersen (2016), Rosa (2014), Petersen & Christian-Krogh (2021) og Rosa og Wolfgang-Endres (2017). Analysen gjorde det muligt at undersøge, hvorvidt den psykiske mistrivsel var at finde hos informanterne, om de teoretiske greb var i stand til at forklare den, og om eleverne oplevede resonans eller at være frigjorte fra præstation i deres oplevelser på gymnasiet.

Med disse indledende takter vil jeg i følgende afsnit afgrænse problemfeltet og fremsætte specialets problemformulering og undersøgelsesspørgsmål.

## 2. Problemfelt

Problemfeltet omhandler den mistrivsel, som unge oplever i deres hverdag. I et samfund som Danmark, som fortsat beskrives som et velfærdssamfund, kan det virke mærkværdigt, at undersøgelser peger på, at der er høj mistrivsel blandt unge, som jeg i specialet beskæftiger mig med. Der vil i følgende fremgå en opridsning af generelle tegn på mistrivsel blandt unge, der kan ses i undersøgelser. Afsnittet har til formål at fastsætte problemets omfang i Danmark.

### 2.1. Dokumentation for problemets omfang

Hos Statens Institut for Folkesundhed har Huber-Jezek, Pisinger, Thorsted, & Thygesen (2020) udarbejdet en rapport, der sammenligner udviklingen fra 2014 til 2019 i sundhed og trivsel blandt danske gymnasieelever. Rapporten fra 2014 er udarbejdet på baggrund af spørgeskemaundersøgelser, der er besvaret af 83364 elever, hvoraf 70674

gik på STX, HF, HHX og HTX, hvor resten gik på erhvervsskole (Huber-Jezek et al., 2020, s. 8). I rapporten fra 2019 deltog 29086 elever som fordelte sig på henholdsvis STX, HF, HTX og HHX (Pisinger et al., 2019, s. 6). Alderen på respondenterne heri spænder mellem 15-25 år (Huber-Jezek et al., 2020, s. 8). Jeg vil nedenfor skitsere relevante resultater fra det komparative studie. Når det kun er i den ene af rapporterne, at et givent spørgsmål er blevet stillet, vil jeg blot beskrive resultaterne heraf. Dog bør det pointeres, at der i det komparative studie kun er inkluderet data fra STX, da data fra de andre uddannelsesretninger ikke findes eller er sammenlignelige i begge rapporter. Disse er dog fortsat inkluderet, når jeg laver nedslag i de enkelte rapporter.

Et af de første punkter, der er relevant for denne problemstilling, er, hvorfor eleverne ikke får nok søvn, som udelukkende fremgår i rapporten fra 2019. Af de 2562 drenge, som alle går på STX, har 31% svaret, at dette er grundet tanker eller bekymringer relateret til deres uddannelse. Hos pigerne er det 50% af de 4773 adspurgte, der har søvnproblemer grundet samme (Pisinger et al., 2019, s. 30). I samme spørgsmål kan det ligeledes ses, at 32% af drengene og 50% af pigerne fra STX oplever søvnproblemer som følge af tanker eller bekymringer omkring deres familie eller personlige problemer (Pisinger et al., 2019, s. 30).

Yderligere har Statens Institut for Folkesundhed undersøgt, i hvor høj grad stress forekommer blandt unge i gymnasiet. Stress er i undersøgelsen defineret som: "Følelsen af stress kan opstå, når der ikke er balance mellem de krav, der stilles til en person, og de ressourcer, som vedkommende har" (Pisinger et al., 2019, s. 46). Af undersøgelsen kan det uddrages, at der i 2014 var 30% af de 25584 adspurgte drenge, der ugentligt oplevede stress. I 2019 var det 28% af de 7936 mandlige respondenter, der oplevede samme (Huber-Jezek et al., 2020, s. 25). Hos pigerne oplevede 45% af de 37375 ugentlig stress, hvor der i 2019 ses et fald til 41% af de 12072 adspurgte (Huber-Jezek et al., 2020, s. 25). Fra samme statistik er der hos drengene en stigning i den daglige stress fra 7% i 2014 til 8% i 2019. Ved pigerne var det 15% både i 2014 og 2019. (Huber-Jezek et al., 2020, s. 25).

Eleverne er i undersøgelsen fra 2019 blevet spurgt, om de nogensinde har udøvet selvskaade. Af de 18568 besvarelser har 9% af drengene på STX udøvet selvskaade inden for det seneste år, hvor det hos pigerne er 22% (Pisinger et al., 2019, s. 48). I forbindelse hermed er det undersøgt, hvor mange af eleverne der har overvejet selvmord. Af de



7218 adspurgte drenge har 15% overvejet at begå selvmord, hvor det hos de 11331 piger er 20% (Pisinger et al., 2019, s. 48).

Hyppigheden af psykiske symptomer er ligeledes steget. I 2014 var der 17% af de 22.946 adspurgte drenge, der mere end én gang om ugen eller næsten dagligt oplevede et psykisk symptom. I 2019 var det 23% af de 7489 adspurgte drenge, der oplevede psykiske symptomer mere end én gang om ugen eller næsten dagligt (Huber-Jezek et al., 2020, s. 26). Hos pigerne var der i 2014 32% af de 36904 adspurgte, hvor det i 2019 var 42% af de 11634 adspurgte (Huber-Jezek et al., 2020, s. 26).

Yderligere ses et fald i den komparative undersøgelse i elevernes fokus på karakterer. Her ses det, at der i 2014 af de 23359 adspurgte drenge var 78%, som mente, at karakterer havde en stor eller meget stor betydning. I 2019 var det 71% af de 7483 adspurgte drenge. Samme tendens gjorde sig gældende for pigerne, hvor der var et fald fra 91% af de 37265 adspurgte i 2014 til 83% af de 11639 i 2019.

Selvom undersøgelsen kun er to øjeblikbilleder, kan der udledes, at der er sket et fald fra 2014 til 2019 i den ugentlige stress både hos drenge og piger men en stigning i den daglige stress for drenge, hvor niveauet er stabilt for piger. Der er ligeledes sket et fald i fokus på karakterer, hvor både færre piger og drenge i 2019 giver udtryk for, at karakterer har en stor eller meget stor betydning for dem. Omend dette kunne tyde på en bedring, er der fortsat en ganske markant del af gymnasieeleverne, der oplever ugentlig stress. Yderligere er der fortsat en stor andel, der har fokus på karakterer. Faldet er blot fra 78% til 71% for drenge og 91% til 83% for piger. Det er således fortsat vigtigt for en stor andel at præstere og få gode karakterer. Yderligere er det udbredt, at eleverne oplever søvnproblemer både som følge af personlige, familie og uddannelsesmæssige bekymringer. Mængden af selvskade og overvejelser om selvmord er ligeledes foruroligende høje. Slutteligt er der ligeledes en markant del, der oplever daglige psykiske symptomer. Om undersøgelsen kan det således udledes, at der fortsat findes en stor grad af mistrivsel blandt unge på gymnasiet.

## 2.2. Når det er svært at være ung i DK

Christian-Nielsen, Ulrik-Sørensen og Nina-Osmec (2010) har udarbejdet en større videnskabelig undersøgelse af unges trivsel og mistrivsel baseret på spørgeskemaer.

Spørgeskemaerne er besvaret gennem telefoninterviews med 3.481 unge i alderen 15-24 år (Christian-Nielsen et al., 2010, s. 10). Jeg vil i de tilfælde, det er muligt, fremhæve resultaterne for de på gymnasiale uddannelser grundet specialets sigte. I de tilfælde, hvor der ikke forekommer en differentiering på uddannelsesniveau, men statistikken fortsat vurderes relevant, vil jeg inddrage denne men pointere, at det gælder for alle unge i undersøgelsen og ikke blot de, der går på gymnasiet.

Den første relevante sammenhæng, er, at den største repræsentation af piger og drenge, der oplever stress ofte eller altid findes på gymnasiet. Sammenhængen er udarbejdet på baggrund af en  $\chi^2$  test og viser sammenhængen mellem uddannelsesniveau og repræsentationen af stress blandt de adspurgte. Resultaterne for drengene i undersøgelsen er udarbejdet med  $p < 0,05$ , hvor det hos pigerne er  $p < 0,001$  og samlet for gymnasieeleverne  $p < 0,001$  (Christian-Nielsen et al., 2010, s. 229). Sammenhængen mellem de to variabler er således signifikant men på forskellige niveauer (Agresti & Finlay, 2014, s.149). Resultaterne heraf er, at 19,6% af drengene og 32,1% af pigerne på de gymnasiale uddannelser ofte eller altid føler sig stressede. Samlet for gymnasieeleverne er det 26,1% (Christian-Nielsen et al., 2010, s. 229).

Yderligere er der undersøgt sammenhængen mellem, hvor ofte unge føler, at de har problemer, der gør det svært at klare hverdagen og deres uddannelses- og beskæftigelsesstatus. Her er resultaterne, at 7,1% af drengene på gymnasiet og 9,7% af pigerne føler dette. Denne sammenhæng er signifikant ved  $p < 0,001$  for drengene og  $p < 0,01$  for pigerne (Christian-Nielsen et al., 2010, s. 236).

Det fremgår yderligere af undersøgelsen, at 53,4% af de adspurgte unge på tværs af alder og uddannelse oplever enten mavepine, hovedpine, muskelsmerter, søvnproblemer eller angst mindst en gang om ugen (Christian-Nielsen et al., 2010, s. 244). Yderligere viser undersøgelsen, at 16,5% af alle unge på tværs af uddannelse og alder har overvejet selvmord (Christian-Nielsen et al., 2010, s. 245).

Interessant er det ligeledes, at der i rapporten konkluderes, at trivsel og mistrivsel er tilbøjelige til at sameksistere i de to trivselsspor, hvilket ses ved at handlinger og orienteringer, der peger på mistrivsel, er forbundet med positive vurderinger af selvet og livet (Christian-Nielsen et al., 2010, s. 253-254). Dette virker i sin umiddelbarhed paradoksalt, da det ville være nærliggende at formode, at mistrivsel i den unges handlinger ville afspejle sig i vedkommendes selvbillede. Det er ikke dette

speciales sigte at besvare dette, men det vil alligevel holdes in mente, da en mulig forståelsesramme kan findes i specialets teoretiske afsæt og anvendes i diskussionen.

Undersøgelsen peger således på, at på tværs af både studier og beskæftigelsesstatus er gymnasieeleverne de, der oplever den største grad af stress. Samlet oplevede 26,1% af de adspurgte ofte eller altid at være stressede. En mindre grad følte, at det var svært at klare hverdagen. Dette følte 7,1% af drengene og 9,7% af pigerne. Anderledes ser det ud i forhold til fysiske og psykiske udfordringer, hvor 53,4% af alle unge i undersøgelsen oplevede enten mavepine, hovedpine, muskelsmerter, søvnproblemer eller angst mindst en gang om ugen. Yderligere har 16,5% af alle unge i undersøgelsen overvejet selvmord. Slutteligt viser studiet, at der i nogle tilfælde er en sammenhæng mellem unge, der udviser mistriksel i orientering og handling men modsat udviser trivsel i eget selvbillede. Ovenstående statistikker viser, at der på nogle psykiske parametre er udfordringer hos danske gymnasieelever og unge. Da studiet er fra 2010, kan der stilles spørgsmålstegn ved, om dataen fortsat er relevant i dag. Hertil indikerer nyere studier, som det er vist i kapitel 3 og specialets teoretiske afsæt i kapitel 5, at det ikke er tilfældet, men at problematikkerne fortsat er yderst aktuelle. Derfor betragtes ovenstående som en indikator for, at nogle af de problematikker, jeg i dette speciale beskæftiger mig med ikke er nye, men tværtimod har været aktuelle i over et årti.

Ovenstående studier, samt de der fremstilles i kapitel 3, peger alle sammen på, at der er et problem i graden af mistriksel blandt unge herunder særligt gymnasieelever. Problemfeltets studier er funderet omkring en kvantitativ tilgang, som tilbyder et positivistisk indblik i problemstillingen. Studierne i kapitel 3 indebærer kvalitativ forskning men er dog i høj grad fokuseret på, at de unge forklarer hvilke faktorer, der er medvirkende til deres mistriksel, samt hvilken kontekst denne kan sættes i. Det virker dog paradoksalt, at der i studierne i kapitel 2 og 3 enten er et komplet eller begrænset fravær af, hvordan de unge oplever mistrikslen og at være en del af et samfund, der er præget af acceleration, præstation og konkurrence. Det paradoksale er, at et så særegent og personligt fænomen som psykisk mistriksel bliver kvantificeret eller kontekstbaseret fremfor beskrevet af personen, der oplever det. I specialet har jeg derfor anvendt en fænomenologisk tilgang for at undersøge, hvordan *præstationsamfundet*, dens tilhørende kultur, acceleration og fremmedgørelse opleves af nuværende og tidligere

gymnasieelever (STX). Denne undren fører til følgende problemformulering og undersøgelsesspørgsmål:

### 2.3. Problemformulering og undersøgelsesspørgsmål

*Hvordan oplever danske gymnasieelever præstationssamfundets krav samt den stigende acceleration og fremmedgørelse, og er det medvirkende til at skabe psykisk mistrivsel?*

1. *Oplever de nuværende og tidligere elever i 3.g på Aalborghus, Tørring og Støvring Gymnasium at være pressede eller stressede i deres hverdag?*
2. *Hvilke præstationsarenaer kan dette pres tilskrives?*
3. *Oplever eleverne acceleration og fremmedgørelse på gymnasiet?*
4. *Oplever eleverne resonans og/eller præstationsfrigørende rum på gymnasiet, og hvordan beskrives disse?*

I det følgende fremgår en gennemgang af tidligere forskning på området.

## 3. Hvad ved vi fra tidligere forskning

Tidligere forskning viser, at problematikker i forhold til unges mistrivsel er et emne, der allerede er diskuteret gennemgående.

Pyrmer og Skov (2018, s. 7) har i deres speciale undersøgt, hvordan *præstationssamfundet* har en betydning for unges mentale helbred på de gymnasiale uddannelser samt, hvordan eleverne håndterer at indgå i sociale og institutionelle kontekster. Undersøgelsen består af kvalitative semistrukturerede interviews af fire 19-årige fra tre forskellige geografiske lokationer, der alle gik i 3.g (Pyrmer & Skov, 2018, s. 31-32). Undersøgelsens resultater viser, at konkurrence, præstation og de gymnasiale strukturer gennemgående har en negativ indflydelse på de unges mentale helbred. Særligt er det tilfældet, at hvis de unge ikke har ressourcerne til at konkurrere og præstere, kan det gå ud over deres mentale helbred (Pyrmer & Skov, 2018, s. 77). Pyrmer og Skov fandt ligeledes, at konkurrencestaten og *præstationssamfundets* logikker

har ledt til en øget individualisering, hvor eleverne er blev rangeret socialt på baggrund af deres karakterer. Dette har ledt til et pres for at få gode karakterer for at kunne indgå i de sociale fællesskaber og opnå anerkendelse (Pyrmer & Skov, 2018, s. 78-80).

Yderligere har de unge ofret egenomsorg for at opretholde kravene om at præstere i præstationsarenaerne herunder en negligering af søvn samt fysisk motion, hvilket har påvirket elevernes mentale helbred negativt (Pyrmer & Skov, 2018, s. 80-81).

Buddeberg og Hornberg har i deres forskningsartikel analyseret og diskuteret, hvordan acceleration i samspil med internationalisering og globalisering har ledt til, at elever er blevet fremmedgjorte fra deres uddannelse. Den øgede anvendelse af standardiserede tests, samt international sammenligning skolerne imellem, har ledt til en markedslogik blandt skolerne (Buddeberg & Hornberg, 2017, s. 54). Skolerne er, som følge af markedslogikken, blevet mere tilbøjelig til at undervise eleverne i at klare sig godt i tests fremfor dybdegående læring. Yderligere har markedslogikken forudsat, at elevernes og skolernes resultater kontinuerligt skal forbedres (Buddeberg & Hornberg, 2017, s. 55). Derfor stiller Buddeberg og Hornberg spørgsmålstejn ved, om eleverne bliver fremmedgjorte fra læringsmaterialet, da de efterspurgte kompetencer konstant er omskiftelige, og de skal tilegne sig flere på kortere tid. På samme vis kan lærerne opleve fremmedgørelse, da de er ansat til at undervise i flere kompetencer på kortere tid (Buddeberg & Hornberg, 2017, s. 56).

Graver-Torp og Anita-Barnholdt har i deres masterafhandling undersøgt, hvordan unge oplever at være en del af *præstationssamfundet*, og hvordan dette påvirker deres trivsel. Metodisk tager afhandlingen afsæt i kvalitative øvelser, hvor eleverne skulle rangere lukkede udsagn for at kvalificere, om faglighed eller mental trivsel rangeres højest. Yderligere udarbejdede Graver-Torp og Anita-Barnholdt semistrukturerede og fokusgruppeinterviews med elever og lærere fra en afgangsklasse på en folkeskole. Her blev de kvalitative øvelser styrende for fokusgruppeinterviewene, da svarene dannede grundlag for interviewets struktur (Graver-Torp & Anita-Barnholdt, 2019, s. 7-17). Graver-Torp og Anita-Barnholdt konkluderer, at folkeskoleeleverne ikke oplever det primære pres fra deres folkeskole. Presset består snarere i, om de kan indfri de krav, der kommer fra et politisk niveau, hvilket indebærer konstant præstation, og at målstregen ofte flyttes. Det er således usikkerheden, der skaber mistrivsel hos eleverne (Graver-Torp & Anita-Barnholdt, 2019, s. 53-54).

Maj-Nielsen og Colding-Lagermann har i deres forskningsrapport undersøgt, hvad der stresser gymnasieelever samt, hvordan tiltag kan være med til at reducere stressen (Maj-Nielsen & Colding-Lagermann, 2017, s. 15). Undersøgelsen er udarbejdet med en kontrolgruppe på 10 gymnasieklasser fra 2.g samt 11 klasser, der blev tilbudt stressreducerende kurser. De stressreducerende kurser bestod af meditation og enkelte samtaler. Forløbet varede seks uger med halvanden time ugentligt (Maj-Nielsen & Colding-Lagermann, 2017, s. 19-22). Allerede af spørgeskemaet kunne det uddrages, at hver anden elev i 2.g scorede højere på stressskalaen end 80% af den danske befolkning (Maj-Nielsen & Colding-Lagermann, 2017, s. 16). Efterfølgende er der lavet kvalitative interviews, hvor både elever fra kontrolgruppen og de, der er blevet tilbudt de stressreducerende kurser, blev interviewet. Af de 14 interviews er det gennemgående, at eleverne oplever et stort præstationspres. Præstationspresset fordeler sig både på karakterer, fremtidsmuligheder og social positionering i forhold til klassekammerater (Maj-Nielsen & Colding-Lagermann, 2017, s. 55). Yderligere mente kursusedtagerne i de stressreducerende kurser, at kurserne havde været vellykkede og givet dem et pusterum samt balanceringsstrategier, de har kunnet bruge fremadrettet. Gennemgående er det dog, at eleverne synes, at kurset har været for kort og ønsker derfor en længere periode i frygten for, at stresssymptomer vil vende tilbage (Maj-Nielsen & Colding-Lagermann, 2017, s. 56-57).

Således peger tidligere forskning på, at der generelt er en mistrivsel blandt unge som følge af det pres, de oplever fra konkurrence og præstation, samt disses påvirkning på elevens placering i det sociale hierarki. Tendensen er yderligere, at eleverne i undersøgelserne er selvbebrejdende, når de ikke er i stand til at præstere på nær Graver-Torp og Anita-Barnholdt, som fandt, at det var de politiske reformer og en følelse af, at målstregen blev flyttet, der var afgørende i elevernes mistrivsel.

Det er bemærkelsesværdigt, at debatten er relativ ny. Selvom ovenstående ikke er udtømmende for den tidligere forskning, så er det alligevel en indikator på, at studierne inden for feltet er relativt nye. Det ældste bidrag i ovenstående er fra 2017 (Buddeberg & Hornberg) samt (Maj-Nielsen & Colding-Lagermann), og det nyeste er fra 2019 (Graver-Torp & Anita-Barnholdt). Dette peger på, at der fortsat er meget at undersøge og diskutere, hvilket Anders Petersen og Søren Christian Kroghs nyeste bog *Præstationskultur inden for emnet* ligeså er en indikator på.

Jeg bidrager til ovenstående undersøgelsesfelt ved, at jeg har fokuseret på fire elever fra 3.g samt to, som netop har afsluttet gymnasiet. Dette adskiller sig fra den tidligere forskning ved, at jeg har inddraget flere personer til interviews end for eksempel Pyrmer & Skov, der interviewede fire 19-årige, som alle gik i 3.g. Maj-Nielsen samt Colding-Lagermann har på samme vis som jeg undersøgt gymnasiet, dog har de valgt at fokusere på 2.g og effekten af stressreducerende kurser. Dette speciale adskiller sig fra deres studie ved, at mine informanter går i 3.g, eller netop har afsluttet gymnasiet, hvor deres gik i 2.g. På den måde har jeg bidraget til forskningsfelt ved at undersøge eleverne i 3.g, og de der netop har afsluttet 3.g med en fænomenologisk videnskabsteoretisk tilgang, hvor fænomenet undersøges gennem elevernes livsverden, og jeg forsøger at isolere og tilsidesætte min egen forforståelse af fænomenet. Dette har været med henblik på, at fænomenet bliver undersøgt, som eleverne oplever det fremfor, hvordan jeg selv, såvel som andre, der har forsket inden for feltet, er overbeviste om, at fænomenet bør opfattes.

Derudover adskiller jeg mig fra tidligere forskning ved, at jeg har fokus på præstationsfrigørende rum samt resonans, og hvordan disse står i modsætning til præstation, acceleration og fremmedgørelse. For at nå frem til hvad der er præstationsfrigørende rum, har jeg søgt at finde de arenaer, hvor de unge skal præstere. Som ovenstående gennemgang af studier viser, er særligt denne undersøgelse påbegyndt (Pyrmer & Skov, 2018; Buddeberg & Hornberg, 2017; Graver-Torp & Anita-Barnholdt, 2019; Maj-Nielsen & Colding-Lagermann, 2017). Dog kan der argumenteres for, at Maj-Nielsen og Colding-Lagermann kredser om det præstationsfrigørende rum i de stressreducerende kurser. Yderligere opfordrer Buddeberg og Hornberg til videre forskning på området, da de mener, at modsætning til acceleration og fremmedgørelse er resonansbegrebet, som har fællestræk med det præstationsfrigørende rum. Jeg har dog valgt både at undersøge, hvorvidt eleverne allerede har præstationsfrigørende rum i deres livsverden, hvordan disse beskrives og er i samspil med resonans. Dette er med henblik på at finde fællestræk for de præstationsfrigørende rum og efterstræbe at forstå, hvordan eleverne oplever disse, eller hvordan eleverne kunne forestille sig, at disse kunne se ud.

I næste afsnit vil specialets design og metode præsenteres.

## 4. Design og metode

### 4.1. Casedesign

Specialet er udarbejdet som et case design, som består af en undersøgelse af Aalborghus Gymnasium, Tørring Gymnasium og Støvring Gymnasium, hvor jeg har udført tre semistrukturerede interviews og et fokusgruppeinterview. Da jeg har inddraget flere gymnasier, kan det kvalificeres som et komparativt casedesign, hvor fokus har været på at sige noget generelt om elevers oplevelse af at gå på gymnasiet frem for gymnasiet som institution (Antoft & Salomonsen, 2007, s. 46). Specialet beskæftiger sig med det kvalitative case design, da dybden og et in-depth studium er centralt i tilgangen (Antoft & Salomonsen, 2007, s. 29-30). Hermed kan der sluttes, at et sådant design ikke fokuserer på enkeltstående variabler men, at det undersøgte må forstås i sin helhed.

I forståelsen af casen som begreb forklarer Antoft og Salomonsen, at der i casens natur er en søgen mod, at den kan relateres til en mere generel sammenhæng: "Uanset hvad ens case er en case af, ligger der således i selve casebegrebet, som antydtes i citatet ovenfor, en implicit forestilling om, at ens case repræsenterer eller relaterer sig til en mere generel sammenhæng eller en større population" (Antoft & Salomonsen, 2007, s. 31). Forståelsen af casen som noget, der kan relateres til en større sammenhæng, er ligeledes anvendt i dette speciale. Der er søgt at undersøge, hvordan nogle af de fund fra interviewene med de nuværende og dimitterede elever fra gymnasiet kan relateres til elever på gymnasiet generelt. Dette har været med henblik på at få en større forståelse for gymnasieelever generelt.

I det kvalitative casestudie definerer Antoft og Salomonsen fire idealtypiske casestudier. Disse er ateoretiske studier, teorifortolkende studier, teorigenererende studier og teoritestende studier (Antoft & Salomonsen, 2007, s. 33). Med idealtypisk menes, at disse fire typer af studier sjældent fremstår i deres rene form i den videnskabelige praksis, da virkeligheden ofte afspejler en kombination (Antoft & Salomonsen, 2007, s. 34). Disse har alligevel været anvendt for at begrebsliggøre nogle af de valg, jeg har truffet i specialet.

Dette casestudie har flest træk fra det teorifortolkende casestudie. Det teorifortolkende casestudie defineres som følger:



Når man arbejder med teorifortolkende casestudier, tager den videnskabelige fortolkning ikke, som det er tilfældet med teorigenerende cases, sit afsæt i de mønstre, som komparationen mellem dele af det empiriske materiale skaber, men derimod afsæt i allerede etablerede teorier, hvor man som udgangspunkt har en målsætning om at generere ny empirisk viden. Teori fungerer i sådanne casestudier som en ramme, hvorudfra man afgrænser sin case, strukturerer sit empiriske materiale samt diskuterer, hvorvidt og hvorledes ens case har en generel eller unik karakter. I de indledende faser af casestudier, som har en teorifortolkende karakter, spiller teorien ikke nødvendigvis en central rolle for eksempelvis valg af case. Teorifortolkende casestudier har derfor ofte et induktivt tilsnit. Teori kommer imidlertid hurtig til at spille en rolle i relation til de kriterier, som lægges til grund for om ikke udvælgelsen af den eller de cases, der studeres, så betoning af hvilke case-elementer som er relevante for et givent studium (Antoft & Salomonsen, 2007, s. 39)

På samme vis har jeg i dette speciale søgt at generere ny empirisk viden inden for feltet. Petersen (2016), Petersen og Christian-Krogh (2021) samt Rosas (2014) og (2017) teoretiske forståelser af samtiden har dannet rammen for, hvad jeg søgte efter i min undersøgelse af eleverne på Aalborghus, Tørring og Støvring Gymnasium. Årsagen, til at jeg har inddraget flere teorier end blot én, er, at teorierne på nogle områder er komplimenterede og andre konkurrerende, hvilket er essentielt i casestudiet. Grunden hertil er, at en enkelt teoretisk forståelse kan lede til en simplificeret og unuanceret undersøgelse af fænomenet (Antoft & Salomonsen, 2007, s. 40). Da jeg har søgt at forstå det undersøgte i dybden, indebar det derfor flere teoretiske fundament. Teorierne har dog ikke været skelsættende for udvælgelsen af gymnasierne som case. Her har det snarere været en blanding mellem emotionelle og strategiske årsager (Antoft & Salomonsen, 2007, s. 44).

Af strategiske årsager har jeg udført interviews med elever, der lige har afsluttet gymnasiet og elever, der går i 3.g og er tæt på at afslutte deres uddannelse. Eleverne i 3.g er udvalgt, da de står over for deres afsluttende eksaminer til sommer og de efterfølgende valg om, hvad de skal efter gymnasiet. Både nuværende og tidligere elever har oplevet fænomenet, der i specialet søges undersøgt. Omend de nuværende 3.g elever har præstation, acceleration og fremmedgørelse som en fast del af deres livsverden i

deres hverdag på gymnasiet, så bidrager de dimitterede elever med et reflekteret og nuanceret indblik i, hvordan paradigmerne har været med til at påvirke deres gymnasietid. Dog bidrager både nuværende og tidligere elever med forskellige forståelser af fænomenet, hvorfor ingen af dem kan undværes i tilnærmelse af fænomenet.

Af emotionelle årsager valgte jeg gymnasiet frem for eksempelvis universitetet, da sigtet med mit eget studie er at blive gymnasielærer. Jeg har derfor fundet det relevant at undersøge nogle af problematikkerne på gymnasiet inden, at jeg selv starter som gymnasielærer. Både så jeg har en øget forståelse for, hvordan disse problematikker opleves af eleverne, og så jeg kan medvirke til at problematikkerne elimineres eller minimeres i det omfang, de strukturelle rammer og mine kompetencer tillader det.

Antoft og Salomonsen differentierer mellem fire forskellige typer af cases: Ekstreme cases, kritiske cases, repræsentative cases og paradigmatisk cases. Denne undersøgelse har flest træk fra den repræsentative case. Det repræsentative har været, at der formodes, at fundene fra Aalborghus, Tørring og Støvring Gymnasium ikke er enestående men gør sig gældende for gymnasieelever generelt. Yderligere er specialet funderet på et veletableret teoretisk univers, hvor håbet har været at vurdere teoriernes robusthed samt nuancere og bidrage til eksisterende forskning på området. Dette er ligeledes et af de træk, der ofte findes i den repræsentative case (Antoft & Salomonsen, 2007, s. 45). Dernæst argumenteres der for, at Aalborghus er et gennemsnitligt gymnasium, da det hverken giver udtryk for at have elever fra det øverste eller nederste segment af befolkningen. Tværtimod har gymnasiet mangfoldighed som kerneværdi, hvilket støtter op om casen som repræsentativ (Aalborghus Gymnasium, u.å., ¶ Værdigrundlag). På samme vis er sammenhold, mangfoldighed og fællesskab vigtige værdier på Tørring Gymnasium, og der anvendes heller ikke en diskurs, som er udtryk for, at det er et elitært gymnasium. (Tørring Gymnasium, 2021 ¶ Vision og værdier). Fællesskab og mangfoldighed er også værdier, som Støvring Gymnasium lægger vægt på, omend der i højere grad er et fokus på faglighed i den diskursive fremstilling af gymnasiets grundværdier (Støvring Gymnasium, 2021 ¶ Bliv elev).

Det følgende afsnit er en gennemgang af den metodiske fremgang i specialet.

## 4.2. Semistrukturerede interviews og meningskondensering

Da specialets sigte er at komme tæt på elever og tidligere elevers forståelse af præstation, acceleration, fremmedgørelse og præstationsfrigørende rum, har jeg haft forskellige metodiske overvejelser. Et longitudinalt observationsstudie ville tilbyde adgang til, hvordan elevernes hverdag er struktureret og hvilke af disse strukturer, der kunne antyde nogle af de beskrivelser, der fremgår hos Petersen (2016), Petersen og Christian-Krogh (2021) eller Rosa (2014) og (2017). Problematikken ved observationsstudiet er dog, at det udelukkende ville være min fortolkning af, hvad jeg kunne observere og aldrig samtalen, hvor informanten forklarer sine oplevelser. Af denne årsag blev metoden fravalgt. En anden overvejelse var spørgeskemaet, hvor både det kvalitative og kvantitative var en mulighed. Det kvalitative tilbyder, at informanterne ville have mulighed for at uddybe de spørgsmål, jeg stillede, hvor det kvantitative kunne skabe et statistisk overblik over, hvor mange og hvem, der føler sig underlagt *præstations-* eller *accelerationssamfundet*. Dog var der ligeledes ulemper herved. I det kvantitative spørgeskema ville jeg få en viden om, hvor mange der oplever at være pressede og til dels en forståelse af, hvordan det gør sig gældende. Alligevel ville der ikke være mulighed for at komme med opfølgende spørgsmål, hvis der var interessante pointer, der krævede uddybning. Da ønsket i dette specialet har været at få en dybdegående forståelse af, hvordan *præstationssamfundets* krav samt den stigende acceleration og fremmedgørelse kan være med til at skabe psykisk mistrivsel hos danske gymnasieelever, har jeg anvendt det semistrukturerede interview og fokusgruppeinterview med efterfølgende meningskondensering.

Forinden mine interviews skulle det besluttes, hvor mange informanter, der skulle inddrages i undersøgelsen. Her indgik overvejelser om at have nok interviews til, at der kunne argumenteres for generelle træk inden for feltet men på samme tid et antal, som på tilfredsstillende vis kunne transskriberes og analyseres inden for specialets rammer. Jeg valgte at udarbejde tre interviews med enkeltpersoner samt ét fokusgruppeinterview med tre deltagere, og det er der flere årsager til. Den første er, at: "Et typisk studenterprojekt vil have 3-5 informanter, nogle gange færre, mens individuelle forskningsprojekter sædvanligvis bygger på omkring 10-20 informanter" (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 31). Antallet af informanter er således valgt ud fra, at specialet placeres mellem et studenterprojekt og et forskningsprojekt. En anden årsag,

til antallet af informanter, er, at jeg har søgt at finde mæthedspunktet. Det vil sige der, hvor yderligere interviews ikke længere bidrager med ny viden inden for det undersøgte (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 31). Da gymnasieeleverne og de, der netop var gået ud af gymnasiet, var en relativ homogen gruppe, oplevede jeg efter fokusgruppeinterviewet og de tre semistrukturerede interviews, at oplevelserne af fænomenet var meget homogene. Jeg udarbejdede yderligere et fjerde og femte semistruktureret interview, men da oplevelserne i høj grad indebar samme træk som de tidligere interviews, og grundet specialets tidsmæssige og strukturelle rammer, valgte jeg at undlade at inkludere interview fire og fem. De eneste områder, hvor det fjerde og femte interview adskilte sig var, at det i højere grad var fritidsjobs, der pressede dem og, at begge informanterne var af anden etnisk herkomst end dansk, hvilket de gav udtryk for gjorde, at deres familie kulturelt havde en række forventninger til dem i deres virke på gymnasiet. Mæthedspunktet er dermed delvist opnået, da en stor del af informanternes oplevelser er homogene, selvom de sidste to interviews indbyder til videre forskning. Alligevel mener jeg, at det ville kræve yderligere interviews for at garantere, at der ikke er mere empiri at opnå inden for feltet, og jeg ikke blot har ramt en gruppe af unge med nær samme oplevelse af fænomenet. På den anden side vil jeg fortsat argumentere for, at jeg har udarbejdet interviews nok til at sige noget generelt om 3.g elever, da elevernes livsverdener har været nær hinanden, hvilket indbefatter forståelsen og oplevelsen af at gå på gymnasiet.

Slutteligt er der i dette specialet anvendt følgende forståelse i beslutningen om, hvor mange informanter der skulle deltage:

Generelt vil vi dog hævde, at det er bedre at gennemføre relativt få interview og gennemarbejde analysen af disse, så den bliver sober, grundig og teoretisk nuanceret, end at gennemføre mange interview med risiko for, at man drukner i mængden af data og ikke får lavet en sammenhængende og nyskabende analyse og fortolkning af materialet (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 32).

Deltagerne i fokusgruppeinterviewet blev udvalgt ved, at jeg kom i kontakt med en gymnasieelev i 3.g gennem mit studiejob, der mente, at hun havde noget at bidrage med i et interview. Yderligere kendte eleven tidligere medstuderende, der også havde oplevelser at berette om fænomenet. Min første intention med fokusgruppeinterviewet

var, at det skulle anvendes til at teste og revidere min interviewguide. Derfor vurderede jeg, at de tre var så tæt på hinanden alders- og uddannelsesmæssigt, at de var gode informanter til at teste interviewguiden. Jeg anvendte fokusgruppeinterviewet, da dette ofte gør det lettere for informanterne at dele oplevelser, som er tabubelagte eller svære at komme ind på (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 206). Efter fokusgruppeinterviewet måtte jeg dog erkende, at jeg havde fået så megen nuanceret empiri omkring min problemstilling, at jeg valgte at inddrage fokusgruppeinterviewet i min analyse. Fordelen ved at inddrage de to informanter, der netop er gået ud af 3.g er, at deres oplevelser af fænomenet i højere grad er præget af en refleksion over oplevelser fra deres tid på gymnasiet som helhed. Beskrivelserne for de, der på nuværende tidspunkt går i 3.g, har i højere grad været præget af et konstant pres, som det kan ses i min analyse, hvor presset for de tidligere studerende i højere grad er beskrevet som periodevis. Dette kan være med til at nuancere helhedsbillede af fænomenet. Dog var der også ulemper ved at inddrage tidligere studerende, og de minder i høj grad om fordelene. De tidligere studerende havde en tendens til at underkende de oplevelser, som den nuværende 3.g studerende beskrev som værende problematiske. Som det fremgår af analysen havde særligt en af de tidligere studerende en ligefrem irettesættende tone over for den nuværende studerende, hvilket gjorde, at den nuværende studerendes aktive deltagelse i fokusgruppeinterviewet tilnærmelsesvis ophørte. Omend fokusgruppeinterviewet var behjælpeligt til at revidere min interviewguide og har bidraget med nuanceret og reflekteret empiri i min analyse, var oplevelsen som moderator afgørende i beslutningen om, at de semistrukturerede interviews med enkeltperson skulle være med 3.g elever, så de kunne berette om deres oplevelser alt imens, de var i dem.

Jeg har udvalgt eleverne til de semistrukturerede interviews ved, at jeg forinden har fået deres lærer til at præsentere dem for specialet og spurgt om, hvem der kunne ønske at deltage i et interview. Tanken bag dette har været, at de, der ønskede at være med til at lave interviews, havde noget at fortælle om præstation, acceleration, fremmedgørelse og præstationsfrigørende rum. Yderligere har jeg ønsket at tilgå elevens livsverden og blive klogere på, hvordan de oplever at være subjekter under disse paradigmer. Dog har jeg samtidig været opmærksom på at udføre interviewene med en etik, jeg kunne stå indenfor, da det for nogle er ømtålelige emner. Derfor har jeg

vurderet, at dette var den bedste måde at få informanter, hvor oplevelsen blev god for begge parter.

Forinden interviewene har jeg udarbejdet en interviewguide. Interviewguiden havde til formål at sætte rammerne for interviewet. Alligevel var der fortsat mulighed for at stille opfølgende spørgsmål, da interviewet blot var semistruktureret, hvilket gav mulighed for at følge og uddybe interessant tematikker, hvis informanten kom ind på disse undervejs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193-194). Dernæst er informanterne inden hvert interview blevet briefet og efter interviewet debriefet og har givet informeret samtykke. Informeret samtykke er, at jeg har informeret informanten om formålet med min undersøgelse samt forklaret designet. Såfremt jeg har fået samtykke til at anvende dataen fra interviewet, er interviewet påbegyndt ud fra interviewguiden.

Interviewguiden består af forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål. Jeg har anvendt to forskellige interviewguides til henholdsvis mit fokusgruppeinterview og mine semistrukturerede interviews. Begge interviewguides har dog samme bagvedliggende opbygning. Dermed adskiller mit fokusgruppeinterview sig fra det traditionelle på flere områder. Et fokusgruppeinterview har normalvis seks til ti personer og en moderator (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I mit tilfælde var der tre informanter, og jeg fungerede som moderator. Årsagen hertil er, at det har været vigtigt i mine etiske overvejelser, at jeg fik informanter, der både havde lyst til at dele deres oplevelser omkring fænomenet på samme tid med, at de faktisk havde noget at fortælle om fænomenet. Med disse udvælgelseskriterier var der tre deltagere, der havde lyst til at deltage og havde oplevelser tilknyttet fænomenet. Yderligere er fokusgruppeinterviewet kendetegnet ved en ikke styrende interviewstil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Da jeg til fokusgruppeinterviewet anvendte den første interviewguide, som var opbygget omkring principperne for det semistrukturerede interview, har jeg som moderator været mere styrende end det traditionelt gør sig gældende. Det er der to årsager til. Den første er, at fokusgruppeinterviewet har været en del af min revidering af interviewguiden ud fra informanternes beskrivelser af fænomenet fra deres livsverden. Som følge heraf var det nødvendigt, at jeg anvendte interviewguiden for at se, hvor der fortsat var plads til revidering. Den anden er, at jeg havde en formodning om, at når det drejer sig om abstrakte fænomener som acceleration, fremmedgørelse og resonans har det været afgørende, at jeg på den ene side styrede informanterne i retning af det fænomen, jeg søgte deres oplevelser af

samtidig med, at informanterne fik mulighed for at diskutere og fordybe sig i tematikker undervejs selvom, at disse var uden for, hvad jeg umiddelbart søgte svar på i mine forskningsspørgsmål. Yderligere gav fokusgruppeinterviewet mig en fornemmelse af hvilke oplevelser, der var af fænomenet, hvorfor enighed heller ikke var noget, jeg søgte at opnå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Forskningsspørgsmålene er de, der gennem interviewet søges besvaret ved at stille interviewspørgsmålene. Modsat interviewspørgsmålene er forskningsspørgsmålene baseret på det teoretiske materiale og specialets overordnede sigte. De bærer præg af et akademisk sprog og er funderet ud fra den forhåndsviden, som jeg har haft, men som informanten ikke nødvendigvis har (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 186-187). Derfor anvendes interviewspørgsmålene, som er de, der stilles under interviewene til at få svar på forskningsspørgsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 187). Disse er kendetegnede ved et hverdagsprog samt overvejelser omkring dynamiske og tematiske principper. Hermed menes, at det tematiske princip indebærer et fokus på, hvad der søges svar på i specialet, hvor det dynamiske: "skal fremme et positivt samspil, holde samtalen i gang og stimulere subjekterne til at tale om deres oplevelser og følelser" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 186). Et eksempel på denne opdelingen kan ses i skemaet i kapitel 12.1. Dernæst har fokusgruppeinterviewet, som tidligere nævnt, fungeret som vejledende i revideringen af interviewguiden. Årsagen hertil er mit videnskabsteoretiske ståsted. Som det fremgår af kapitel 6, har jeg anvendt fænomenologien til at styrke specialets videnskabelige kvalitet. I fænomenologien er det informantens oplevelse af fænomenet, der tilstræbes undersøgt ved at tilgå informantens livsverden gennem samtalen. Beskrivelserne af fænomenet i fokusgruppeinterviewet var således afgørende for revideringen af interviewguiden. Både ved at nogle spørgsmål enten blev fjernet eller omformuleret, og at nogle af specialets teorier i højere grad blev inkluderet, hvor andre blev ekskluderet alt efter hvilke oplevelser, informanterne havde lagt vægt på fra deres livsverden. Den reviderede interviewguide, jeg anvendte til de semistrukturerede interviews fremgår i kapitel 12.2.

Yderligere har jeg forinden overvejet, hvordan jeg burde betragte informanterne og den viden, de har givet mig. Hertil har jeg anvendt den forståelse, som Kvale og Brinkmann definerer:

Selv om udtrykket *subjekt* er gået af mode som betegnelse for deltagere i kvalitativ forskning, bruger vi det i denne bog for at understrege, at kvalitativ interviewforskning ikke griber mennesker an som objekter, der er mekanisk styret af kausale lovmæssigheder, men derimod som personer, dvs. som subjekter, der handler og er aktivt engagerede i meningskabelse. [...] Udtrykket *subjekt* markerer dog samtidig, at mennesker er underkastet (eng: subject to) diskurser, magtrelationer og ideologier, som de ikke selv har skabt, men som ikke desto mindre påvirker og måske ligefrem konstituerer, hvad de taler om - og hvordan (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 19).

Denne forståelse er anvendt grundet specialets teorier og videnskabsteori. Heri opfattes individet ligeledes som et subjekt, underlagt de givne paradigmer.

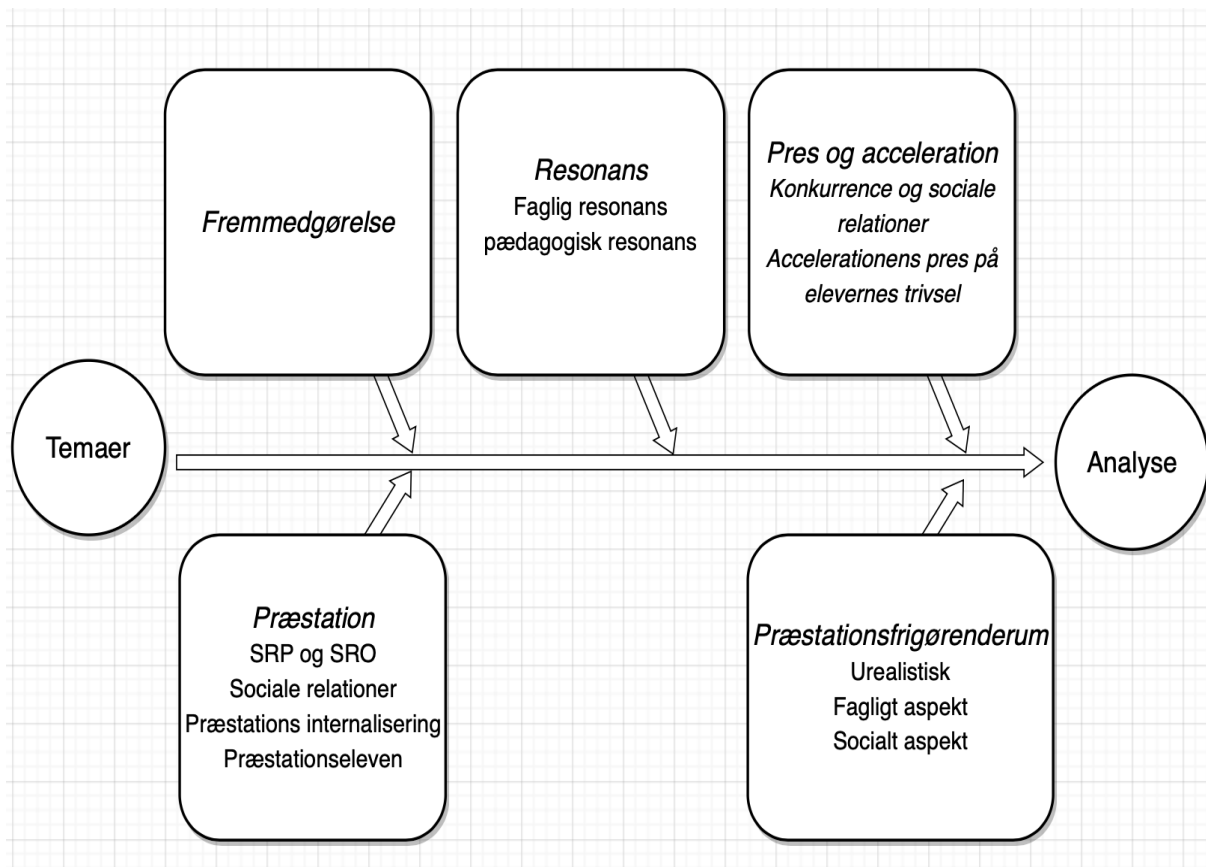
I følgende fremgår en gennemgang af, hvordan meningskondensering er anvendt som analysestrategi samt operationaliseringen af denne.

Meningskondensering er en analysestrategi, hvor fokus er på meningen i det sagte. Således er det et fravalg af fokus på sproget gennem eksempelvis sproglig analyse, da formålet med denne undersøgelse er at komme tættere på elevernes livsverden, hvor en sproglig analyse har fokus på blandt andet diskurs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 267, 285). Meningskondenseringen er udarbejdet ved, at jeg i det transskriberede materiale har komprimeret hver gang, en elev har ytret sig. Den første gang, jeg har komprimeret det sagte, har jeg udarbejdet en sammenfatning. Sammenfatningen har jeg efterfølgende komprimeret til nøgleord, som slutteligt kunne kategoriseres under forskellige tematikker, som har dannet grundlag for analysen af interviewene. Jeg har således søgt at: "Lange udsagn komprimeres til kortere udsagn, hvor det centrale i det, der er sagt, omformuleres i få ord" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 270). Af tematikkerne har jeg udvalgt de, der i højeste grad var repræsentative i det transskriberede materiale. Herunder har jeg udarbejdet en model, der illustrerer et konkret eksempel på meningskondenseringen, hvor udviklingen er fra udsagn til sammenfatning til nøgleord og slutteligt tema:





Der er fordele og ulemper ved at anvende meningskondensering som metode. Fordelen er, at det er medvirkende til at strukturere og kategorisere omfattende og komplekse interviews, og dermed skabe grobund for, at analysen kan kredse om de tematikker, der gennemsyrrer materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268). Ulempen ved metoden er, at da jeg har valgt at skrive specialet alene, så er det blot min egen subjektive vurdering af materialet, der har afgjort processen fra udsagn til tema. Med henblik på at løse udfordringen, har jeg haft nuværende og tidligere medstuderende fra Politik og Administration og Samfundsfag til at meningskondensere små udsnit af det transskriberede materiale uden kendskab til min kategorisering af materialet. Denne meningskondensering er efterfølgende holdt op imod min egen for at sikre, at de tematikker, jeg fandt, ikke blot var præget af min egen forståelse af fænomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268). Temaerne, jeg efter meningskondenseringen er kommet frem til, fremgår herunder. Jeg har valgt at udarbejde underkategorier til de tematikker, hvor jeg vurderede, at det umiddelbare tema ikke var tilstrækkeligt til at beskrive og kategorisere materialet.



I det følgende afsnit fremgår en gennemgang af specialets teoretiske grundlag.

## 5. Teori

### 5.1. Præstationssamfundets indtog

Med sin bog *Præstationssamfundet* skitserer Anders Petersen, hvordan overgangen fra disciplinærsamfundet til *præstationssamfundet* har medført individuelle og strukturelle forandringer. Forandringer ses hos individet ved en internalisering af udefinerbare normer og regler, som grundet deres udefinerbarhed holder individet i en konstant jagt på at indfri kravene. De strukturelle forandringer ses ved, at den offentlige diskurs er medvirkende til at opretholde præstation, som noget ønskværdigt, der giver individet mulighed for at opnå drømmetilværelsen. I følgende vil jeg uddybe, hvordan Petersen definerer *præstationssamfundet* og præstationsindividet.

Ifølge Petersen er *præstationssamfundet* en overbygning til Ove Kaj Pedersens Konkurrencestat. Konkurrencestaten indebærer en overgang fra den traditionelle velfærdsstat, hvor institutioners rolle var at skabe gode og demokratiske borgere til, at der søges opportunistiske og egennyttige individer, der gennem incitamentstrukturer kan realisere sin egennytte (Petersen, 2016, s. 56-58). Individet skal stå til rådighed for markedet og realisere sin værdi gennem arbejde. Ligeledes er der sket en udvikling i muligheden for at kritisere. Hvor individet i velfærdsstaten, og særligt i disciplinærsamfundet, kunne bebrejde staten og de strukturelle forhold, når vedkommende eksempelvis stod uden arbejde, så er både konkurrencestaten og *præstationssamfundet* kendetegnede ved, at individet altid står med ansvaret selv. Selvkritik er således afgørende i individets selvforståelse (Petersen, 2016, s. 59-67). Grunden til, at jeg ikke har anvendt Konkurrencestatens præmisser men Petersens perspektiv kan understøttes af følgende:

Men konkurrencestatens logik synes ikke at kunne stå alene, hvis vi skal foretage en så adækvat bestemmelse af karakteren af det samfund, vi lever i, som muligt. For mig at se trænger kompleksiteten i beskrivelsen til at få et ekstra nøk. Det gælder især beskrivelsen af det individideal, som nutiden efterspørger. Her virker det opportunistiske individ ikke dækkende, hvorfor det skal suppleres med en beskrivelse af præstationssamfundets individideal (Petersen, 2016, s. 60)

Omend Petersen er farvet af, at det er hans eget teori, han argumenterer for, mener jeg fortsat, at beskrivelsen af det opportunistiske individ ikke er fyldestgørende, hvorfor beskrivelsen af præstationsindividet er anvendt i dette speciale.

Petersen argumenterer for, at *præstationssamfundet* og præstationsindividet normsæt er inspireret af sportens verden. Sportsudøveren har lidt, kæmpet, udøvet selvdisciplinering, bevaret fatning og perfektioneret sig selv i håbet om til sidst at sejre. Disse højtagede kompetencer fra sportsverdenen er nu udbredt, så de er normsættende for alle individer i *præstationssamfundet*. Overførslen af normer gælder både *præstationssamfundet* og præstationsindividet, hvorfor det kan siges, at præstationsidealet har rykket sig fra sportens verden til resten af samfundet (Petersen, 2016, s. 60-62). Yderligere forklarer Petersen, hvordan frigørelsen fra 1960'ernes

disciplinærsamfundet ikke var reel men en transformation af disciplineringens form, hvilket har været medvirkende til at opretholde *præstationssamfundets* normsæt:

Uden individuelle præstationer ingen udvikling, og dermed vokser risikoen for sociokulturel og økonomisk marginalisering. Set i det perspektiv erstattes lighedensindividets bortfald ikke af friheden fra tvang, men følges blot ad en anden tvangsform: Påbuddet om at udvikle sig. Eller sagt på en anden måde: påbuddet om at realisere sig selv. Præstationssamfundets mantra om *at kunne* annullere dermed ikke disciplinærsamfundets *at skulle*, hvorfor præstationsindividet stadig er disciplineret. I grove træk kan der argumenteres for, at frihed og tvang smelter sammen (Petersen, 2016, s. 69).

Dette er et afgørende træk i beskrivelsen af det idealtypiske præstationsindivid. Individet skal søge at være aktivt, fleksibelt, mobilt, initiativrigt, motiveret, tilpasningsdygtigt og omstillingsparat. Argumentet er således, at det står individet frit for at opretholde disse træk, og det er kun individet selv, der står i vejen, hvis det mislykkes, hvorfor individet er tvunget til at kunne (Petersen, 2016, s. 70-71). Yderligere er det aktuelle selv aldrig nok for præstationsindividet. Det er altid i en søgen mod det potentielle selv i fremtiden, som gennem finpudsning af det nuværende selv kan realiseres. Derfor må potentialet for udvikling ikke ophøre, da konkurrencen er allestedsværende og individet, der ikke udvikler sig, hurtigt overhales (Petersen, 2016, s. 82). Præstationsindividet skal være resilient og have et smidigt indre. Begrebet om resiliens betragtes dog anderledes, end dets typiske anvendelse inden for psykologien, hvor Petersen beskriver resiliens i *præstationssamfundet* som:

Det skal forstås derhen, at kultiveringen af det resiliente præstationsindivid finder fodfæste i kraft af den permanente ubestemthed, som præstationssamfundet befinder sig i. Man kan på mange måder sige, at resiliens indskrives som et politisk middel mod permanente omstillinger og usikkerhed snarere end som svaret på en midlertidig krisetilstand. (Petersen, 2016, s. 94)

Således betragter Pedersen præstationsindividet som værende i en konstant krisetilstand uden finalitet, og det er udelukkende individets resiliens, der kan beskytte

vedkommende. Præstationsindividet skal yderligere have et smidigt indre, som altid er i stand til at imødekomme de udefrakommende omskiftelige krav, det bliver stillet (Petersen, 2016, s. 102).

I *præstationssamfundet* har præstationsindividet aldrig fri. Rationalet bag tydeliggøres af Petersen ved hans brug af Erving Goffmans begreber om front- og backstage. Goffmans begreber kan forstås ved bruges af analogien om skuespilleren, der backstage samler energi og forbereder sig til næste gang, vedkommende skal frontstage (Petersen, 2016, s. 111). Præstationsindividet har modsat skuespilleren i analogien ingen adgang til backstage men skal altid præstere og være frontstage. Præstationsindividet er altid frontstage, da der konstant er noget, ved det nuværende selv, der kan optimeres, realiseres, smidiggøres eller en resiliens, der kan opbygges. Præstationsindividet skal således altid være psykisk årvågen (Petersen, 2016, s. 111).

Slutteligt opridser Petersen, at der i *præstationssamfundet* er opstået et blidt barbari. Hermed menes, at individet skal være på toppen af egen ydeevne, hvilket presser individets psykiske kapacitet uhørt hårdt (Petersen, 2016, s. 113). Årsagen, til at det ikke er et barbari men et blidt barbari, er, at *præstationssamfundets* krav umiddelbart er indbydende - hvem har ikke lyst til selvrealisering, optimering og blive en bedre version af sig selv? Dette udelukker alternative diskurser og stadfæster præstationen i en sådan grad, at individet accepterer en grad af overbelastning som grundvilkår, da frygten for fiasko er altoverskyggende i *præstationssamfundet* (Petersen, 2016, s. 112-115). Det blide barbari leder ifølge Petersen til en meningstomhed, da individet udelukkende efterlades med en "herskende menings meningstomhed" (Petersen, 2016, s. 115-116). Dette ses i ovenstående beskrivelser samt en generel søgen mod individualisering og en bevægelse væk fra det kollektive og fællesskabet. Begrebet meningstomhed minder i mange sammenhænge om begrebet fremmedgørelse, som er videreført af Hartmut Rosa og fremstillet i kapitel 5.2. Dog er der hos de to teoretikere en difference, da meningstomheden hos Petersen skabes på baggrund af *præstationssamfundets* blide barbari, hvor fremmedgørelsen ifølge Rosa forekommer på baggrund af stigende acceleration.

Ovenstående teori har jeg anvendt både i kreation af mine interviewguides, min analyse og den senere diskussion og perspektivering.

I følgende afsnit fremgår Hartmut Rosas teori om acceleration og fremmedgørelse.

## 5.2. Acceleration og fremmedgørelse

Hartmut Rosa fremstiller i *Fremmedgørelse og acceleration*, hvordan stigende acceleration har ledt til en fremmedgørelse af rum, ting, handlinger, tid og ultimativt mennesket selv og dets medmennesker. I følgende har jeg udarbejdet en redegørelse af Rosas teori. Der er undervejs dele, som jeg har lagt særlig vægt på at beskrive dybdegående, hvor andre har fået mindre plads. Årsagen er, at der er dele af Rosas teori, der er mere relevante for min problemstilling end andre, og at jeg inden for specialets tidsmæssige og indholdsmæssige rammer har måttet prioritere.

Rosa beskriver, hvordan accelerationen kan observeres på tre forskellige områder. Det første område er den teknologiske acceleration. Den teknologiske acceleration indebærer, at det er blevet muligt at accelerere processer inden for transport, kommunikation og produktionsprocesser (Rosa, 2014, s. 21). Et eksempel på accelerationen er overgangen fra skibet til flyet som transportmiddel. Et fly kan tilbagelægge en væsentlig længere distance end et skib inden for samme tid, hvorfor transportprocessen er accelereret.

Det andet område, der er accelereret, er den sociale forandring. Den sociale forandring omhandler eksempelvis individets holdninger, værdier, mode, livstil eller sociale relationer (Rosa, 2014, s. 22-23). Dette defineres ved: "*Social acceleration er altså defineret ved en stadig hurtigere afvikling af pålideligheden af erfaringer og forventninger og ved en sammentrækning af de tidsrum, der kan siges at udgøre 'nuet'*" (Rosa, 2014, s. 24). Et eksempel herpå er det skift, der har kunnet ses i familiestrukturen. I agrarsamfundet kunne en familiestruktur være stabil over flere hundrede år. I den klassiske modernitet var familiestrukturen ofte stabil over en enkelt generation, hvilket vil sige, at familien var struktureret omkring et partner- eller ægteskab og ophørte, når parterne døde. I senmoderniteten er tendensen, at familiestrukturen ikke varer en hel generation, men individer hyppigere skifter partnere og opløser familiestrukturen (Rosa, 2014, s. 24-25).

Det tredje og sidste område underlagt acceleration er livstempoet. Hertil forklarer Rosa: "*Den kan defineres som en forøgelse af antallet af handlinger eller erfaringer per tidsenhed*" (Rosa, 2014, s. 26). Denne kan måles subjektivt og objektivt. Den subjektive er, når individer selv giver udtryk for, at de oplever, at tiden er knap, og at

de er stressede eller forjagede. Omend der inden for de sidste årtier har været en stigning i disse udsagn, mener Rosa, at man bør være påpasselig med blot den subjektive virkelighed, da udsagn som disse har været udbredte siden det 18. århundrede (Rosa, 2014, s. 27). Den objektive måling af accelerationen af livstempoet kan ifølge Rosa måles på to måder. Den første er en måling af, hvor meget tid der går til forskellige handlinger. Her peger studier i tidsforbrug på, at mennesket samlet bruger mindre tid på hver handling som eksempelvis at sove, spise, tale med familie end tidligere (Rosa, 2014, s. 27). Den anden måde er at måle, om der bliver afholdt færre pauser eller bliver udført flere handlinger på samme tid.

Ifølge Rosa er det essentielt at forstå accelerationen af områderne i samspil med hinanden samt drivkraften bag. Et eksempel på et samspil er overgangen fra brevpost til mail. Da det tager væsentlig kortere tid at skrive en mail end et brev ville en logisk slutning være, at individet frigjorde fritid som følge af den teknologiske acceleration. Realiteten er, at det modsatte sker. Årsagen er, at kvantiteten af den givne handling, i dette tilfælde at skrive breve eller mails, ikke forbliver den samme. Det vil sige, at accelerationen på et givent område medfører en vækst i antallet af gange, den givne handling udføres. Når antallet af mails, individet skal skrive, overstiger tiden, som vedkommende har sparet i overgangen fra breve til mails, så mister vedkommende fritid, og tiden opleves mere knap (Rosa, 2014, s. 30-31). Årsagen er drivkraften bag accelerationen. Drivkraften er kapitalismen herunder vækstfilosofien, konkurrence og præstation (Rosa, 2014, s. 33). Om konkurrenceprincippet skriver Rosa: "I det moderne samfund rækker konkurrenceprincippet imidlertid langt ud over den (vækstorienterede) økonomiske sfære. Faktisk er dette princip den altdominerende allokations-modus i stort set alle sfærer af samfundslivet" (Rosa, 2014, s. 33). Mennesket er altså ikke blot i den økonomiske sfære men i alle livets sfærer konstant i konkurrence og må præstere, hvilket er én af årsagerne til, at der altid søges at forøge raten af handlinger, der kan udføres på en given tidsenhed, da menneskets position i det moderne samfund konstant er til genforhandling (Rosa, 2014, s. 34-35).

Alligevel kan der stilles spørgsmålstegn ved, hvorfor individet ikke blot frasiger sig konkurrencen og i stedet anvender sine ressourcer på gøremål, der vækker resonans? Her forklarer Rosa, at der iboende accelerationsparadigmet er et løfte sammenligneligt med det fremstillet af religioner om det evige liv (Rosa, 2014, s. 36). Ræsonnementet bag løftet er, at hvis livstempoet kontinuerligt øges, vil individet nå et

punkt, hvor det har oplevet alt, hvad der er at opleve. Som Rosa forklarer det: *“Den moderne accelerations eudaimoniske løfte ligger således i den (uudtalte) forestilling om, at accelerationen af ‘livstempoet’ er vores (dvs. modernitetens) løsning på endelighedens og dødens problem”* (Rosa, 2014, s. 37). Dette er selvfølgelig ikke muligt. Tværtimod efterlader denne søgen mennesket i en tilstand, som Rosa metaforisk beskriver som *“et evindeligt roterende hamsterhjul”*, da mængden af potentielle muligheder stiger mere end de, individet kan nå at realisere, hvorfor endemålet er uopnåeligt (Rosa, 2014, s. 37-38).

Rosa definerer accelerationen som værende en totalitær magt. Dette ses ved, at den har en betydelig kontrol over subjektets vilje og handlinger. Den er uundgåelig, da alle er påvirkede af den virkelighedsforståelse, den medfører. Den er gennemgående i samfundet, og findes ikke blot i den enkelte sfære men i alle samfundslivets sfærer, og den er stort set umulig at kritisere eller bekæmpe (Rosa, 2014, s. 71). Særligt relevant for dette speciale er accelerationens indvirken på individets psykiske trivsel. Her forklarer Rosa:

Man må da bestemt kalde et regime ‘totalitært’, når det får mennesker til at vågne op midt om natten grebet af stor angst og voldsom åndedrætsbesvær, badet i sved og med hjertebanken, fordi de tror, at de skal dø i næste nu. Ikke desto mindre kan man være ret sikker på, at der er flere mennesker, der vågner op om natten på den måde i vores såkaldt frie, udviklede vestlige lande end for eksempel i Saddam Husseins Irak eller i Nordkorea (Rosa, 2014, s. 71).

Som citatet tydeliggør, har den sociale acceleration en gennemgribende indflydelse på individets psykiske trivsel. Yderligere er det tydeligt, at teorien ikke er normativ ønskeværdig, hvorfor Rosa definerer sin teori som kritisk. Kritikken er funderet omkring funktionalistiske samt normative argumenter. Rosa differentierer de normative argumenter i moralske og etiske argumenter og introducerer herunder sin fortolkning af, hvordan fremmedgørelsesbegrebet kan anvendes i det senmoderne samfund.

Den funktionalistisk kritik omhandler funktionsproblematikker i samfundet som følge af acceleration. Mest relevant for specialet er den funktionalistisk kritik funderet omkring mennesket, hvor Rosa skriver: *“På den anden side kan det sagtens tænkes, at også menneskekroppen og psyken er overbebyrdet af det høje samfundstempo”* (Rosa,



2014, s. 81). Dette kan lede til depression samt burn out-syndrom. Yderligere nævnes det, at der kan opstå problematikker, hvis forskellige områder af samfundet accelerer i forskellige tempi, da det vil skabe problematikker for både den del, der er hurtigere og langsommere (Rosa, 2014, s. 80-81).

Den første del af den normative kritik er funderet på moralske argumenter. Den omhandler, at selvom individet i det senmoderne samfund er frit som aldrig før ved selv at definere, hvordan det skal opføre sig, hvilken tro det skal have, hvordan det skal elske, eller med hvem, og hvor det skal være bosat, så er det mere styret og reguleret end nogensinde før (Rosa, 2014, s. 86). Dette uddyber Rosa ved hjælp af de fire kriterier for totalitarisme. Der udøves pres på subjekters viljer og handlinger, de er uomgængelige, de gennemsyrrer alt, og det er næsten umuligt at kritisere eller bekæmpe dem (Rosa, 2014, s. 88-89). Den normative kritik er dermed baseret på, at på trods af forestillingen om, at individet er mere frit end nogensinde før, er realiteten, at det aldrig har været mere fastlåst.

Den etiske kritik er delt op i to dele. Den første del omhandler, at acceleration ikke længere bidrager til, at individuelle drømme, mål og livsplaner kan virkeliggøres. Yderligere er politiken, der udarbejdes med accelerationensprincipper i baggrunden, langt fra den forestilling om retfærdighed, fremskridt og bæredygtighed, som ellers kendetegner grundværdier i Vesten. Tværtimod kæmper individet blot for at opretholde dets konkurrenceevne, hvilket ofte medfører et fravalg af livspartnere, familie, hobbyer og helbredsvaner. (Rosa, 2014, s. 88-89).

Den anden del af kritikken indebærer fremmedgørelsen. Rosa argumenterer for, at individet er fremmedgjort fra rummet, ting, sine handlinger, tiden og ultimativt sig selv og individets nærmeste. Begrebet om fremmedgørelse er oprindeligt fra den marxistiske tradition. Begrebet er dog aldrig blevet entydigt defineret, hvilket Rosa ligeledes undlader, hvorfor det må forstås i sammenhæng med de enkelte kontekster (Rosa, 2014, s. 95-96). Fremmedgørelsen af rummet kan ses ved, at individet i det senmoderne samfund flytter oftere end tidligere. Både omgivelser og fysiske rum bliver som følge heraf aldrig en internaliseret del af individet men derimod blot en midlertidig lokation (Rosa, 2014, s. 97). Fremmedgørelse af ting hænger på sin vis sammen med fremmedgørelsen af rummet. Individet flytter ikke kun mere men udskifter materielle ting i et langt højere tempo end tidligere. Således får individet ikke et indgående

kendskab til de enkelte materielle ting, men lærer blot de grundlæggende og overfladiske funktioner indtil næste udskiftning.

Fremmedgørelsen af ens egne handlinger definerer Rosa som: "Jeg definerede i udgangspunktet fremmedgørelse som en følelse af "ikke rigtig at ønske at gøre, hvad man gør", selvom man for så vidt handler af egen fri vilje" (Rosa, 2014, s. 102). Dette skal forstås i forbindelse med, at individet konstant har en følelse af, både privat og professionelt, at udføre handlinger, som er langt fra det, som individet allerhelst vil. Individet glemmer, hvad det ville, og hvem det reelt var og kommer i stedet til at fokusere på aktiviteter, der giver kortsigtet stimuli. Eksempler herpå kunne være tv, forbrug eller udførelsen af en læreplan frem for den nærmere relation til eleven, der har brug for støtte og vejledning. Denne gentagelse af handlinger, som individet ikke ønsker leder til en fremmedgørelse over for tiden og i sidste ende individet selv og dets nærmeste (Rosa, 2014, s. 104-105).

Fremmedgørelsen af tid forklares i samspil med fremmedgørelsen af handlinger. Da flere og flere af de handlinger, individet udfører ikke er det, individet ønsker, så forbindes der ikke følelser eller minder til de enkelte handlinger. Yderligere opfattes tiden ved handlinger med kortsigtet stimuli som om, at den går hurtigt. Dette vil sige, at individet hverken har følelsen af, at vedkommende har fået noget ud af tiden, og at den er forbigået (Rosa, 2014, s. 106-107). Modsat forholder det sig eksempelvis hvis individet er på en drømmerejse og oplever et utal af ting, hvortil der tilkobles følelser og efterfølgende dannes minder. Her går tiden også hurtigt men, da erindringerne skabes, får individet følelsen af, at tiden har været lang. Da flere og flere handlinger, som individet udfører, er uden indhold, dannes følelsen af, at tiden går hurtigt, og at denne er uden mening, hvilket leder til en fremmedgørelse af tiden.

Den sidste fremmedgørelse er fremmedgørelsen af individet over for sig selv og sine nærmeste. Denne del af fremmedgørelsen vil jeg afslutningsvis tydeliggøre med et citat:

At der således er overhængende fare for *selv-fremmedgørelse* i det senmoderne accelerationsamfund, er næsten indlysende på baggrund af det foregående. Hvis vi er fremmedgjorte over for såvel rummet og tiden som vores egne handlinger og oplevelser og interaktionspartnere, vil vi næppe kunne undgå et indtryk af dyb fremmedgørelse over for os selv. (...) Alle de handlinger og oplevelser, vi har været igennem, alle de valgmuligheder, vi har, de mennesker, vi kender, og de

ting, vi har erhvervet - alt sammen er det råmaterialer for et væld af forskellige beretninger, vi kunne fortælle om os selv, for mange forskellige historier, vi kunne skabe for at bestemme vores identitet. Men ingen af disse historier forekommer at være endegyldige, fordi vi ikke virkelig har tilegnet os nogen af dem.” (Rosa, 2014, s. 110-111)

Jeg har anvendt ovenstående teoretiske afsæt i min interviewguide, analyse, diskussion og perspektivering. I det følgende gennemgås begreberne: Det præstationsfrigørende rum og resonans.

### 5.3. Præstationsfrigørende rum og resonans

Specialets tidligere afsnit har omhandlet, hvordan der ses en mistrivsel hos unge, hvordan det er blevet udforsket og teoretiske beskrivelser af, hvad denne mistrivsel kan skyldes. Rosa og Petersen beskriver gennem acceleration og præstation, at der er kommet et øget pres på makro- og mikroniveau. Begge kritiske teorier beskæftiger sig dog i et begrænset omfang med, hvad der kan være løsningen på de problematikker, som *præstationssamfundet* og accelerationen medfører. En del af dette specialets sigte har været at bestræbe at tilgå gymnasieelevernes livsverden og undersøge, hvordan de oplever paradigmerne på gymnasiet. En lige så vigtig del har dog været at undersøge, om der er områder, hvor eleverne oplever at være frigjorte fra præstationen og accelerationen. Af denne grund har jeg inddraget begrebet om præstationsfrigørende rum, som er et nyt begreb, jeg i samtalen med gymnasieeleverne har søgt at danne konturerne af i samspil med begrebet om resonans.

Petersen og Christian-Krogh beskriver i deres bog *Præstationskultur*, hvordan *præstationssamfundet* har medført en præstationskultur, der særligt rammer børn og unge (Petersen & Christian-Krogh, 2021, s. 12-13). Unge har internaliseret *præstationssamfundets* idealer, og da de ikke kender nogle alternativer, bliver det naturligt at opretholde præstationen i alle præstationsarenaerne. Dermed er præstationen en grundpræmis i deres livsverden (Petersen & Christian-Krogh, 2021, s. 13-17). Idealet om den konstante præstation har også fundet vej ind i undervisningen.

Her beskriver Petersen og Christian-Krogh ved hjælp af Drejer, hvordan idealet om præstationseleven er blevet den nye normalitet.

Ifølge Drejer sker der et skifte i 2000'erne, hvor 'præstationseleven' i højere grad bliver gjort til den ideelle elevtype i skolen. Fagligheden kommer i højsædet. Præstationseleven skal stadig være myndiggjort og selvstændig, men samtidigt oplæres i at forandre sig ved hjælp af synlige, kontrollerende og udefrakommende målsætninger. Til forskel fra tidligere handler oplæringen nu mindre om, at eleven skal klædes på til at blive et individ, der lever i overensstemmelse med sine egne personlige præferencer. Læringsprojektet består nu i, at eleverne skal klædes på til at kunne udvikle og omstille sig i relation til eksterne målsætninger (Petersen & Christian-Krogh, 2021, s. 44). Præstationskulturen er således blevet en del af de eksterne forventninger, der stilles gennem uddannelse, og eleven betragter kun det perfekte som godt nok, hvilket Petersen og Christian-Krogh mener er årsagen til det øgede pres og mistrivsel blandt de unge studerende (Petersen & Christian-Krogh, 2021, s. 44). Af denne grund fremstiller de et alternativ: De præstationsfrigørende rum.

De præstationsfrigørende rum er ifølge Petersen og Christian-Krogh indbefattet af, at det er et socialt anliggende. Med dette menes, at det er essentielt, at det præstationsfrigørende rum ikke er et, som eleven selv skal skabe. Årsagen er, at i tilfælde af at den unge fejler, så står eleven med følelsen af utilstrækkelighed. Dette vil indikere, at det er den unge, der er problemet frem for samfundet og kulturen (Petersen & Christian-Krogh, 2021, s. 59-60). Yderligere argumenterer Petersen og Christian-Krogh for, at ansvaret heller ikke ligger hos den enkelte lærer eller skoleleder, men må igangsættes politisk. Alligevel argumenterer de også for, at den enkelte lærer eller skoleleder kan gøre en indsats for at skabe et miljø med mindre fokus på præstation. Af denne grund søger jeg i dette speciale at finde nogle generelle træk for det, som gymnasieeleverne i deres livsverden definerer som værende præstationsfrigørende.

Petersen og Christian Krogh definerer præstationsfrigørelse som følger:

Præstationsfrigørelse er defineret ved, at præstationen trækkes fri fra det, der kan måles med præstationssamfundets alen. Den skal ikke måles ud fra kategorier, der på forhånd er bestemt af samfundets logik. Præstationen er frigjort, når den ikke er snævert knyttet til et output - det, den skal munde ud i -

men tværtimod frakoblet de prædefinerede målsætninger, vi ofte vurderer vores egne og andres præstationer med. Når det er tilfældet, er der noget frigørende over præstationen. Den har værdi i sig selv (Petersen & Christian-Krogh, 2021, s. 63)

Rummene kan være både fysiske og mentale. Det essentielle er, at præstationskulturen samt *præstationssamfundets* krav ikke skal honoreres, men at indsatsen, oplevelsen, nysgerrigheden og det at udforske uden, at der er et på forhånd defineret resultat, er styrende for processen (Petersen & Christian-Krogh, 2021, s. 63-65). Fejl skal betragtes som en naturlig del af processen og eleverne informeres om, at dette er en del af at lære (Petersen & Christian-Krogh, 2021, s. 65). Petersen og Christian-Krogh forklarer, at dette blot er de indledende tanker omkring præstationsfrigørelse (Petersen & Christian-Krogh, 2021, s. 66). Jeg betragter dette som endnu et argument for, at det er et begreb, der fortsat kræver uddybning, hvilket jeg har søgt ved at efterstræbe at tilgå informanternes livsverden gennem samtalen.

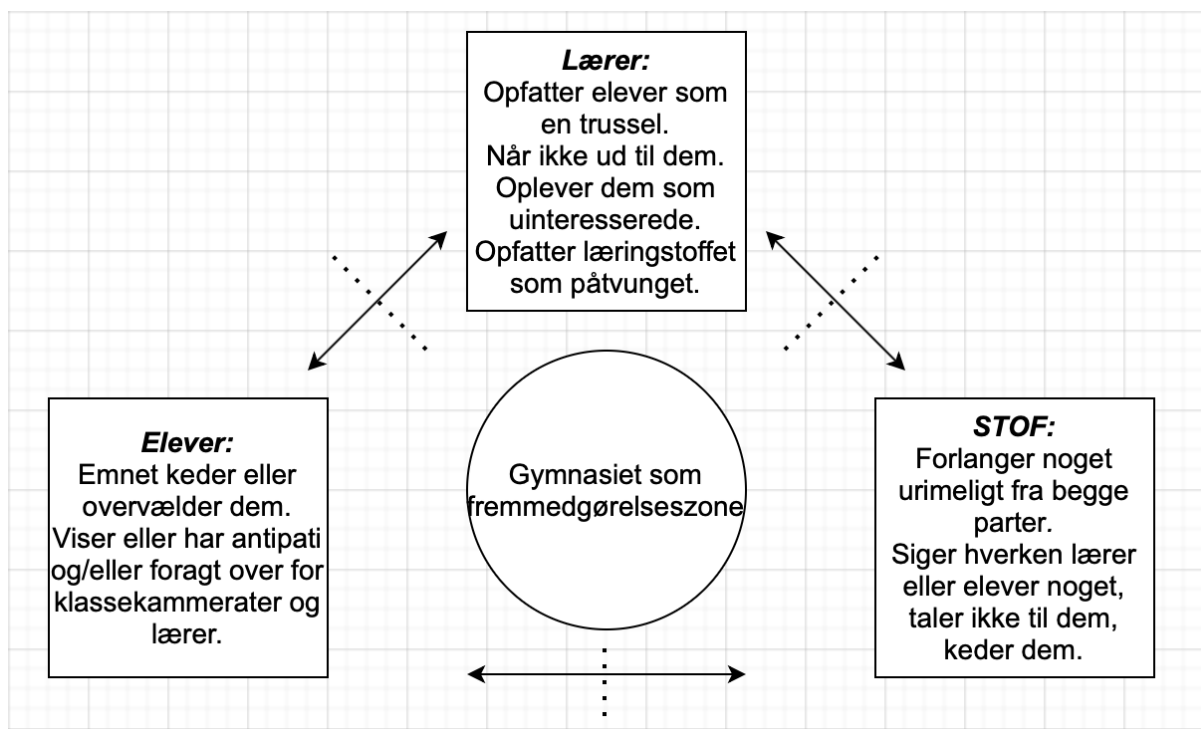
Foruden de præstationsfrigørende rum, har jeg i interviewene forsøgt at afdække, hvornår de oplever resonans. Resonans er et begreb, som Rosa opstiller som værende modsætningen til fremmedgørelsen.

Rosa og Wolfgang beskriver i Resonanspædagogik, hvad der skal til for, at der kan opnås resonans mellem lærer, elev og stoffet. Som modsætning til fremmedgørelse indebærer resonans, at eleven får et nært tilknytningsforhold til det stof, som eleven bliver undervist i. Dette forudsætter, at både læreren og eleven er åbne for den forandringsproces, som en indlevelse i stoffet og relationen imellem dem undervejs medfører (Rosa & Wolfgang-Endres, 2017, s. 16-17). Elevens relation til faget skal ændres fra, at det er en kompetence, der skal tillæres til, at det er noget, der skaber resonans hos eleven. Denne proces beskriver Rosa og Wolfgang som følger:

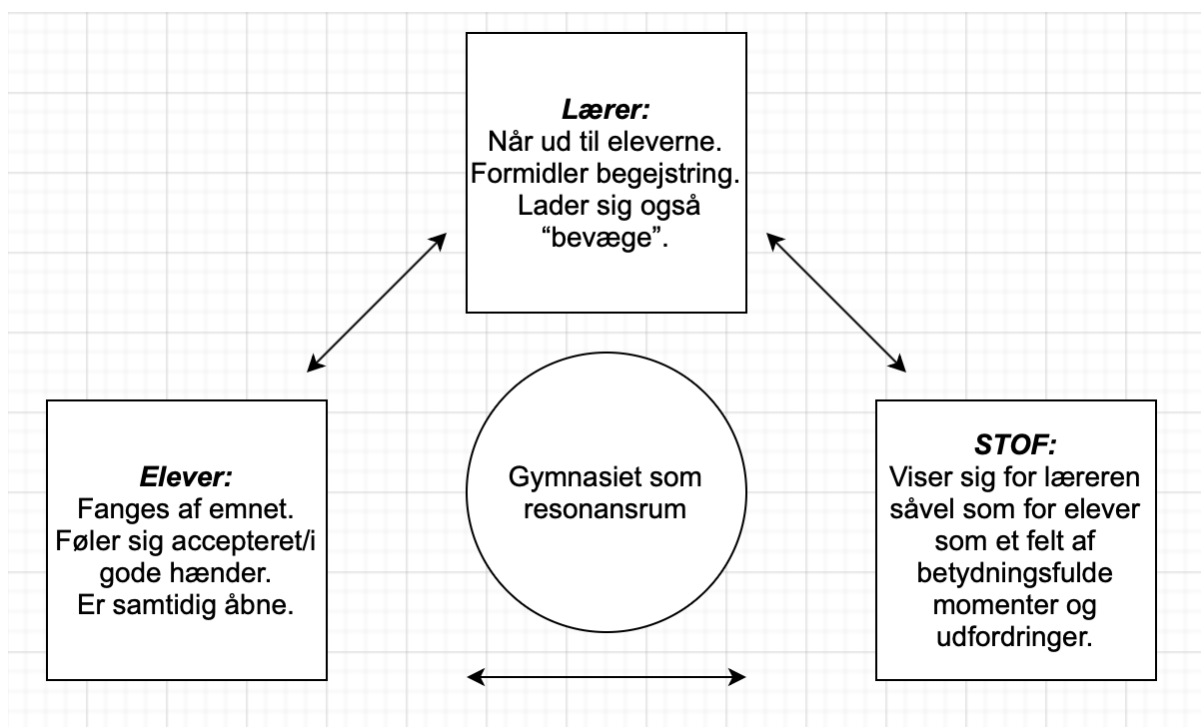
Eleven ser til at starte med kun faget, der undervises i. Men når eleven begynder at bevæge sig videre, afdækker han eller hun et udsnit af verden i musik, idræt, engelsk eller matematik, sådan at dette udsnit bringes i samklang med ham eller hende selv. Eleven siger til sig selv, at det vil han eller hun gøre mere ud af. Eksempelvis udvikler eleven sig i faget samfundsfag til et mere politisk menneske og begiver sig dermed ind i et nyt resonansrum

Læringsprocessen med resonans som omdrejningspunkt resulterer ideelt i, at faget ikke blot tillæres men, at det er noget, der bevæger og kommer i samklang med elevens indre og interesserer og inspirerer eleven. Modsætningen til resonans er blot en videregivelse af kompetencer, der snarere fører til indifferens. Denne indifferens kan gøre gymnasiet til en kampzone for både elev og lærer, hvor begge parter forinden en undervisning forbereder sig på en fremmedgørelsesproces, der modsat resonans kan betegnes som et ekko eller et tomrum. Fremmedgørende undervisning kan i værste fald trække paralleller til den sorte skole. Rosa og Wolfgang giver udtryk for, at selvom den sorte skole i sin rene form er fortid, så er dens pædagogik fortsat i virke. Den sorte skoles pædagogik opfatter uddannelse som en afretningsproces, hvor uorden og kaos skal bekæmpes eller afgrænses. Når der i uddannelsessammenhæng anvendes sådanne teknikker, så forveksles resonans med kompetencer. Dette gør uddannelse til et "dystert og stumt sted, der fremstiller og viderefører fremmedgørelsesrelationer" (Rosa & Wolfgang-Endres, 2017, s. 49).

Rosa og Wolfgang har udarbejdet en model, som fastsætter forskellen mellem fremmedgørende og resonant undervisning. I fremmedgørelses trekanten er linjerne med pilene skåret over. De afskårne linjer skal tolkes som om, at den gensidige dynamik, der er til stede i en læringsproces fyldt med resonans ikke er til stede. Hver part står tværtimod alene og er fremmedgjorte for hinanden. Modsat er det tilfældet i resonanstrekanten, hvor det er et konstant samspil mellem de tre parter, hvilket skaber et resonant læringsmiljø. Modellerne har været anvendt til at billedliggøre og senere analysere, hvilke oplevelser eleverne har fra gymnasiet.



2



<sup>2</sup> Begge modeller er inspireret af modellen af Rosa og Wolfgang, men jeg har modificeret dem, så de passer til resonans og fremmedgørelse på gymnasiet. Inspirationskilden fremgår i (Rosa & Wolfgang-Endres, 2017, s. 52-53)

Den primære årsag til, at jeg har valgt at inkludere begrebet om resonans sammen med præstationsfrigørende rum er, at jeg gennem fokusgruppeinterviewet erfarede, at der var en sammenhæng mellem begreberne i elevernes livsverden. Omend der i samtalen om de præstationsfrigørende rum blev omtalt fag som musik, idræt og fritidsinteresser, blev der ligeledes lagt stor vægt på, hvordan eleven kunne opleve, at faget og lærerne havde en indvirkning på dem, hvis de valgte at dykke ned i fagene. Der blev skitseret både den 'gode' og den 'dårlige' lærer, hvor særligt den 'gode' lærer blev fremstillet som værende begejstret for sit fag og med en relation til sine elever. På samme vis gav eleverne udtryk for, at når de selv havde en nysgerrig, kritisk og dybdegående tilgang til materialet og et samspil med læreren, så fik de et helt andet forhold til faget. Et forhold, der i høj grad var præget af resonante beskrivelser, frem for fremmedgørende.

Ovenstående model for gymnasiet som resonansrum er en afbildning af den virkelighed, som eleverne skitserede blot uden, at de kendte til modellen. Af denne årsag samt det faktum, at begge begreber beskæftiger sig med en afstandstagen fra målbare kompetencer og i stedet har fokus på nysgerrighed, interesse og dybdegående læring, har jeg valgt at inkludere dem begge i håbet om at samspillet kan være med til afdække det præstationsfrigørende rum.

I følgende fremgår specialets videnskabsteoretiske ståsted.

## 6. Videnskabsteori: Et indblik i elevernes livsverden

For at styrke specialets videnskabelige kvalitet, trækker jeg på ressourcerne fra den videnskabsteoretiske position: Fænomenologien. Målet med specialet er at få indsigt i, hvordan informanterne oplever deres væren i *præstations-* og *accelerationssamfundet*. Ideelt kunne jeg blot spørge eleverne om, hvordan de oplever og være underlagt paradigmerne. Realiteten er dog, at selvom det at interviewe er en gængs metode inden for samfundsvidenskaben, så er det svært at få et fyldestgørende og reflekteret svar fra sine informanter. Det er derfor vigtigt, hvordan og hvilke spørgsmål, der stilles, hvilket jeg har gjort mig overvejelser om i kapitel 4.2. De metodiske værktøjer kan dog ikke stå alene, hvorfor et indblik i den videnskabsteoretiske verden er nødvendig for at klargøre, hvad virkeligheden består af, og hvordan viden herom tilegnes. Fænomenologien og hermeneutikken er videnskabsteoretiske positioner, der længe har beskæftiget sig med,



hvordan forskeren kan tilgå subjektet og opnå viden. Den fænomenologiske tradition har dertil anvendt begrebet om livsverden, hvor hermeneutikken har anvendt den hermeneutiske cirkel. Et problem, som begge videnskabsteoretiske positioner beskæftiger sig med, er, at subjekter er reflekterede og opmærksomme på, hvad forskeren ønsker at få svar på i en interviewsituation samt, hvor meget subjektet ønsker at videregive om sig selv. Fænomenologien har i den forbindelse været behjælpelig med, at det er de rigtige spørgsmål, jeg har fået stillet og gjort mig opmærksom på udfordringer, jeg kunne møde i min interaktion med subjektet. I lyset af anvisninger inden for fænomenologien, har jeg tilstræbt at tilgå elevernes livsverden med friske øjne og blive klogere på fænomenet, som de har oplevet det, hvorefter jeg har kunne stille mig kritisk overfor både, hvad jeg selv og eleverne oplever som værende 'normalen'. Slutteligt er det et personligt ønske om at blive klogere på, hvordan gymnasieeleverne er subjekter og hvilke paradigmer, de er subjekter under, som har gjort, at jeg har valgt at trække på fænomenologien. Følgeligt fremgår en gennemgang af, hvad der kendetegner fænomenologien, og hvordan jeg har brugt den i specialet.

Berg-Sørensen gør opmærksom på, at fænomenologien har spillet en stor rolle i sociologien. Her er det centralt, at: "subjektive erfaringer med social interaktion og social handling er konstitutive for social mening og sociale strukturer snarere end omvendt" (Berg-Sørensen, 2012, s. 238). Da dette er et sociologisk studie, er særligt den sociologiske fænomenologi vigtig.

Fænomenologien er i sin grundform en videnskabsteoretisk position, som blev grundlagt af den tyske filosof Edmund Husserl. Den er en modreaktion på den positivistiske tilgang, der foreskriver, at idealet for videnskaben er at finde objektive lovmæssigheder, hvor den subjektive opfattelse af virkeligheden bør undlades (Berg-Sørensen, 2012, s. 235). Fra et fænomenologisk perspektiv er dette en fejlagtig tilgang til videnskab, da virkeligheden ikke bør erfares objektivt:

Fænomenologien betoner den etymologiske betydning af ordet for at understrege, at vi ikke kan erkende verden, som den virkelig er, men som den fremtræder for os. Fra fænomenologisk side er fænomenerne i deres forskellige fremtrædelsesformer den eneste virkelige verden. Der opereres således ikke med en sondring mellem genstanden som fremtrædelse og genstanden i sig selv (som den virkelig er) (Berg-Sørensen, 2012, s. 234).

Det vil sige, at videnskabelig praksis bør erfares gennem et førstepersonsperspektiv (Berg-Sørensen, 2012, s. 234). Der eksisterer ikke en objektiv sandhed men forskellige perceptioner af virkeligheden. I den sidste del af Husserls forfatterskab fremstiller han begrebet livsverden. Livsverdenen er det meningsreservoir, som et individ trækker på og anvender som orienteringspunkter i sine handlinger (Berg-Sørensen, 2012, s. 237). Det er med andre ord de førvidenskabelige dagligdags erfaringer, som erfares, kropsligt, socialt og praktisk. Denne erfaringsstruktur bliver efterfølgende styrende for, hvordan individet handler og tænker (Berg-Sørensen, 2012, s. 238). Udfordringen ved anvendelsen af livsverden i specialet har været, at jeg, på samme vis som informanten, har min egen livsverden og meningsreservoir, som jeg bruger som orienteringspunkter. Eksempelvis har jeg ligesom informanterne selv gået på gymnasiet. Fra min tid på gymnasiet har jeg gjort mig nogle erfaringer, som er styrende for den måde, jeg handler og tænker på i forbindelse med det at gå på gymnasiet. Selvfølgelig er min tid på gymnasiet ikke det eneste, der har været afgørende for mit meningsreservoir, men det er i den forbindelse vigtigt, at jeg har kunnet stoppe op og afbryde min umiddelbare forståelse af, hvad jeg erfarer i samtalen med eleverne og derefter tilstræbe at komme så tæt på deres livsverden som muligt. Dette er med henblik på at forstå, hvorfor eleverne handler og tænker, som de gør frem for, at jeg pålægger dem min fortolkning.

Det kræver en specifik tilgang at tilegne sig viden fænomenologisk. I relation hertil pointerer Husserl, at et væsentligt begreb i fænomenologien er intentionalitet. Dette indbefatter relationen mellem fænomen og bevidsthed. Bevidstheden bør ikke opfattes som særskilt fra den videnskabelige praksis, da bevidstheden altid er rettet mod noget. Det, bevidstheden er rettet mod, bliver præget af subjektets indstillinger og forestillinger om virkeligheden samt værdier og opfattelser, hvilket i sidste ende er afgørende for, hvordan subjektet erfarer og erkender. Af denne grund er relationen mellem fænomen og bevidsthed afgørende (Berg-Sørensen, 2012, s. 235). Husserl fremstiller i sammenhæng hermed et andet begreb, som han kalder epoché, hvilket på græsk betyder afbrydelse (Berg-Sørensen, 2012, s. 236). Husserl forklarer, at der i det daglige og den videnskabelige praksis er en række antagelser, som ligger til grund for måden, personer betragter virkeligheden. Dette kaldes den naturlige indstilling (Berg-Sørensen, 2012, s. 236). En del af den fænomenologiske tilgang er at kunne tilsidesætte eller midlertidigt afbryde sin naturlige indstilling med henblik på at kunne:

“skærpe koncentrationen om fænomenet og dets egentlige betydning i relation til subjektet. På den måde kan vi undersøge mulighedsbetingelserne for erfaring og erkendelse” (Berg-Sørensen, 2012, s. 236). I relation til specialet har en af udfordringerne været at kunne tilsidesætte min egen naturlige indstilling, når jeg har udarbejdet interviews. Idealet har for mig været, at informantens forståelse af fænomenet har fået den nødvendige plads, også når min egen forståelse af virkeligheden har været langt fra det, som informanten har berettet for mig. Jeg har dog forsøgt at udfordre informantens naturlige indstilling, så informanten har måtte argumentere og reflektere over, hvorfor informanten oplever virkeligheden, som vedkommende gør.

Sættes dette i relation til forskning, må forskeren være opmærksom på egne grundantagelser om virkeligheden forinden, at der skabes nye erkendelser eller erhverves ny viden. Dette forklarer Husserl med endnu et begreb:

Parentesen om vores naturlige indstilling giver mulighed for at skabe nye erkendelser og erhverve ny viden, og den er samtidig forudsætningen for, at vi kan kritisere vores naturlige indstillinger og grundantagelser. Husserl kalder dette for den *transcendentale reduktion*, hvilket direkte henviser til en reduktion af dagligdags forestillinger og viden til deres mulighedsbetingelser, muliggjort af epochéen (Berg-Sørensen, 2012, s. 236).

Modsat hermeneutikken, hvor forskeren altid er præget af sin forforståelse, er idealet i fænomenologien, at de på forhånd definerede grundantagelser midlertidigt sættes i parentes gennem afbrydelse, så fænomenet kan undersøges med friske øjne (Berg-Sørensen, 2012, s. 236). Opgaven for mig har derfor været at reducere de dagligdags og teoretiske forestillinger, jeg har. Både forinden interviewene, undervejs og i analysen af empirien har jeg stoppet op, når jeg har fundet en slutning, jeg straks har fundet naturlig, hvilket begrebsliggjort kaldes epochéen. Jeg har herefter anvendt den transcendentale reduktion til at forholde mig kritisk til min naturlige indstilling. I den forbindelse har jeg haft det som mål at reducere min egen forestilling om virkeligheden og være nysgerrig på, om fænomenet kunne anskues fra andre perspektiver.

Et af ønskerne i specialet har været at komme tættere på, hvordan hvert subjekt tilskriver mening til sine sociale handlinger. Hertil er den sociologiske fænomenologi ideel. I det sociologiske studie, er det vigtigt, at forskeren forsøger at komme bag om sin

egen kultur ved hjælp af etnografiske metoder, som normalvis anvendes til at studere andre etniske grupper end sin egen. Med metoden er det muligt at stille spørgsmålstegn ved og komme bagom de ting, der normalt betragtes som en selvfølge (Berg-Sørensen, 2012, s. 240). Alfred Schutz beskriver metoden som følger:

Schutz fokuserer således på de uerkendte fortolkningsmønstre, som er indlejret i vores livsverden, og som vi anvender til at forstå andre og til at gøre vores interaktion med dem meningsfuld. Han fremhæver i den forbindelse vores anvendelse af typologier, typiske identiteter og typiske handlinger, da disse er centrale for den mening, interaktionen og aktørerne tilskrives. Brugen af typologier rummer samtidig en opfattelse af, hvad der er normalt, og hvad der er afvigende i forhold til det, vi forventer af andre (Berg-Sørensen, 2012, s. 239-240).

Udfordringen ved at være opmærksom på uerkendte fortolkningsmønstre er, at de er ukendte. Min rolle har derfor været konstant at stille spørgsmål ved, hvordan jeg selv er en del af den kultur, jeg har undersøgt. Ifølge teorierne i kapitel 5 er paradigmerne blevet internaliseret i individet. Ud fra denne logik er jeg selv en del af acceleration og præstationskulturen, og det er muligt, at jeg betragter udsagn eller fortolkninger af virkeligheden som værende 'normale', der set af en person udefra ville være langt fra 'normale'. Derfor har jeg søgt at stille mig uden for den kultur, jeg er en del af. Det har jeg gjort ved at stille spørgsmålstegn ved typologier, typiske identiteter såvel som typiske handlinger, jeg selv anvender i min forståelse af, hvad der er 'normalt' i håbet om, at kulturen kan anskues fra et nyt perspektiv.

Jeg har i dette speciale anvendt fænomenologien, da jeg har søgt adgang til de nuværende og tidligere gymnasieelevers livsverden. Konkret har jeg forinden udarbejdelsen af mine interviews været opmærksom på, at jeg gennem en epoché, hvilket er en afbrydelse, blev klar over, hvad min egen naturlige indstilling var. Særligt har jeg været opmærksom på, at interviewprocessen og spørgsmålene ikke blev præget af, at jeg forinden havde læst teori om *præstationssamfundet*, præstationskulturen, acceleration og fremmedgørelse. Her har jeg inkluderet medstuderende samt min vejleder ved, at jeg har fået konstruktiv kritik i forhold til, hvornår min egen forforståelse var gennemtrængende. Jeg har således søgt at afgrænse min egen

forståelse af virkeligheden, så den gennem den transcendentale reduktion kunne reduceres og ideelt tilsidesættes. Årsagen er, at jeg særligt har været interesseret i at tilgå elevernes livsverden uden, at jeg på forhånd har defineret, hvordan denne bør se ud. I specialet har jeg derfor afdækket elevernes forståelse af virkeligheden indenfor de rammer, som jeg har defineret i problemfeltet, herunder problemformuleringen og problemstillingerne. Yderligere har jeg anvendt den fænomenologiske tilgang i meningskondenseringen, analysen af de udarbejdede interviews og diskussionen. Her har min opmærksomhed været på, at selvom både review, problemfelt og teori har peget på, at der findes mistriksel blandt unge, så har det været vigtigt, at analysen af empirien har været udarbejdet på empiriens præmisser. Hermed menes, at jeg har forsøgt ikke at fordreje eller fortolke empirien, så den passede med det teoretiske udgangspunkt men snarere set på, hvornår empirien selv pegede i samme retning som teorien. Alligevel havde jeg en forestilling om, at den komplette tilsidesættelse af mine egen naturlige indstilling var en idealforestilling. Dog var jeg overbevist om, at dét at være opmærksom på og stille spørgsmålstejn ved, hvad jeg umiddelbart fandt som naturlige sondringer og slutninger og være kritisk herved har gjort, at jeg har udført og analyseret mine interviews med så friske øjne som muligt. Både begreberne epoché, naturlig indstilling og transcendental reduktion har således været mine værktøjer i interviewprocessen og i den efterfølgende udarbejdelse af specialet. Håbet er, at det er lykkedes mig at tilgå elevernes livsverden i specialet, så deres fortolkning af virkeligheden er den, der er blevet fremstillet, og at det er lykkedes mig midlertidigt at sætte min egen i parentes.

I det næste er der en analyse af specialets fire interviews.

## 7. Analyse af interviews

### 7.1. Forinden påbegyndelse af analysen

I analysen har jeg anvendt mit videnskabsteoretiske ståsted for at øge specialets videnskabelige kvalitet. Dette har jeg gjort ved, at jeg i gennemgangen af materialet har været opmærksom på min naturlige indstilling. Min naturlige indstilling er både præget af den litteratur, jeg har læst og mine oplevelser. Jeg har derfor søgt at afbryde mig selv, når jeg i materialet har fundet enkelte citater, der har været i overensstemmelse med

teorien eller mine egne erfaringer fra gymnasiet. Afbrydelsen, også kaldt epochéen, har givet mig mulighed for at stoppe op inden min umiddelbare slutning. Herefter har jeg forholdt mig kritisk til, om slutningen er påvirket af min egen opfattelse af fænomenet, og i så fald har jeg forsøgt at reducere denne gennem den transcendentale reduktion. I den forbindelse har jeg erfaret, at meningskondenseringen samt mine medstuderendes assistance har været en stor hjælp til, at analysen er præget af de gennemgående oplevelser af fænomenet, som det fremstår for eleverne frem for, hvordan fænomenet fremstår for mig.

Analysen anvendes til at besvare specialets fire undersøgelsesspørgsmål og problemformuleringen:

*Hvordan oplever danske gymnasieelever præstationssamfundets krav samt den stigende acceleration og fremmedgørelse, og er det medvirkende til at skabe psykisk mistrivsel?*

- 1. Oplever de nuværende og tidligere elever i 3.g på Aalborghus, Tørring og Støvring Gymnasium at være pressede eller stressede i deres hverdag?*
- 2. Hvilke præstationsarenaer kan dette pres tilskrives?*
- 3. Oplever eleverne acceleration og fremmedgørelse på gymnasiet?*
- 4. Oplever eleverne resonans og/eller præstationsfrigørende rum på gymnasiet, og hvordan beskrives disse?*

Analysen er struktureret ud fra de fem overordnede temaer, hvor jeg undervejs kommer ind på underkategorierne, som fremgår i kapitel 4.2. Da underkategorierne er overlappende, inddeler jeg dem ikke i separate afsnit. De overordnede temaer er: *Præstation, Fremmedgørelse, Resonans, Præstationsfrigørende rum og Pres & Acceleration*. Foruden temaerne og underkategorierne er analysen struktureret på baggrund af specialets teorier for at kunne besvare specialets problemstillinger. Teorien om *præstationssamfundet* er repræsenteret i temaet *Præstation*, hvilket har været medvirkende til at besvare særligt den første og anden problemstilling. Her analyseres, hvordan *præstationssamfundet* er med til, at eleverne oplever at være pressede eller stressede i deres hverdag, samt hvilke præstationsarenaer presset eller stressen kan tilskrives. Rosas teori om acceleration og fremmedgørelse har været medvirkende i besvarelsen af første og tredje problemstilling. Her har jeg analyseret, hvordan

informanterne oplever acceleration og fremmedgørelse i deres livsverden. For at besvare den sidste problemstilling, har jeg anvendt dele af Petersen og Christian-Krogs teori om præstationskulturen for at danne konturerne for begrebet om det præstationsfrigørende rum i samspil med resonans, som Rosa og Wolfgang fremstiller det i Resonans Pædagogik.

Jeg har yderligere navngivet informanterne, så informant 1 til 6 i kronologisk rækkefølge kaldes Morten, Sabine, Frederik, Anders, Camilla og Ida. Formålet er, at det overskueliggør analysen og opretholder informanternes anonymitet. Morten, Sabine og Frederik er fra Tørring Gymnasium, hvor Morten og Frederik gik ud af 3.g i sommers, og Sabine stadig går i 3.g. Morten, Sabine og Frederik deltog i fokusgruppeinterviewet. Anders og Camilla går begge i 3.g på Aalborghus Gymnasium, og Ida går ligeledes i 3.g men på Støvring Gymnasium.

## 7.2. Præstation

Det første tema er *Præstation*. Analysen af *Præstation* bidrager til besvarelsen af specialets første problemstilling, da der blandt andet analyseres, hvordan præstationen er medvirkende til at skabe både et pres og stress for eleverne. Yderligere besvarer analysen af *Præstation* specialets anden problemstilling ved, at det konkretiseres, hvilke præstationsarenaer oplevelsen af pres og stress kan tilskrives.

Eleverne gav udtryk for, hvordan det var vigtigt at fremstå som en elev, der går op i at præstere. Dette kom til udtryk ved, at Morten fortalte, hvordan han blev nødt til at vise sin fysiske tilstedeværelse til opgaver i længere tid, end hvad det egentlig tog ham at lave opgaven. Årsagen var, at han havde oplevet, at hans karakterer blev påvirket negativt, hvis han gik, når han var færdig med opgaven, da dette kunne betragtes som sjusk. Hertil sagde Morten: "Der følte jeg mig hvert fald presset nogle gange, hvert fald til de ting oppe på skolen, at man var nødsaget til at sidde fuldt ud til den tid, der var, selvom du måske kun lavede noget halvdelen af tiden". Morten oplevede at være presset, hvilket kan tilskrives accelerationen og præstationens indvirkning på det samfund, han er en del af. Som Morten selv påpegede, så var det problematisk, at han skulle opretholde en facade, der stemte overens med forestillingen om præstationseleven. I den forbindelse bør spørgsmålet stilles: Hvorfor sad Morten ikke blot og slappede af, når han

ikke skulle lave noget for at fremstå som præstationseleven? Her er accelerationen af samfundet anvendelig som forklaringsmodel. Da tid er blevet en værdifuld ressource, er det problematisk for Morten at sidde og lave ingenting, når der er andet, han kunne opnå. Morten oplevede således at være splittet mellem på den ene side at skulle præstere og på den anden side at miste dyrebar tid, hvilket skabte presset. Dette oplevede Ida og Anders ligeledes ved, at de gennem 1.g og 2.g havde etableret sig selv i rollerne som præstationselever, hvilket resulterede i, at de i 3.g blev presset af at skulle opretholde idealet, da mængden af afleveringer og lektier steg, mens forventningerne forblev de samme.

Morten kom senere ind på, hvordan uforudsigeligheden i lærerens bedømmelse af ham var med til at skabe pres, da han ikke vidste, hvordan de gode karakterer skulle opnås. Her forklarede han, hvordan han havde haft en samtale med sin lærer, hvor læreren fastslog, at det, han gav udtryk for i timerne, var godt, men at læreren havde svært ved at definere, hvor intelligent han var. Herefter forklarede Morten, hvordan det fik ham til at opleve det pågældende fag:

Ja, så jeg måtte lægge mere vægt på det fag til sidst for netop at præstere, hvor jeg så, så altså jeg følte mig lidt presset over at, at jeg gjorde så meget, som jeg gjorde for at, ligesom at skulle præstere over for hende og vise, at jeg kunne godt det fag.

Presset var således, at Morten i forvejen oplevede, at han var deltagende og god til faget, men han var nødsaget til at præstere i højere grad, end hvad han allerede havde gjort for at overbevise læreren om sit intellekt. Presset kom særligt til udtryk ved, at Morten ikke var klar over, hvordan han skulle definere sit intellekt over for læreren. Det lader således ikke til, at det var præstationen, der var problematisk, men hvordan Morten skulle gøre det, hvilket stemmer overens med de teoretiske overvejelser fremstillet i *præstationssamfundet* og præstationskulturen. Teorierne påpeger, at en af de faktorer, der presser individet, er uforudsigelige krav, som individet skal adaptere for at opretholde sin præstation og konkurrenceevne. Dette stemmer overens med de oplevelser, Morten havde. Det var ikke deltagelsen i faget i sig selv, der var problematisk men manglen på gennemsigtighed, der pressede Morten. Relateret hertil oplevede Anders ligeså at være presset af uforudsigeligheden tilknyttet valg af fag til SRP. Han var



i tvivl om, hvilke fag han skulle vælge, og hvad han skulle skrive om, og det var ikke gennemsigtigt for ham.

Anders fra Aalborghus Gymnasium beskrev, hvordan han oplevede at være presset af, at lærerne ofte anvendte karakterer som incitamentsstruktur for, at eleverne skulle deltage i undervisningen. Yderligere kommenterede lærerne på hvilken løn, de forskellige studieretninger kunne forvente at få, når de var færdige med deres uddannelser. I den forbindelse kom Anders med en overordnet refleksion over lærerne og det samfund, han er en del af:

Og jeg synes jo generelt, det er nogle gode lærere, vi har ude på gymnasiet, men det er jo bare sådan på en eller anden måde en eller anden afspejling af det, vi også har sat op helt generelt i samfundet med det her præstation, og det her kapløb på en eller anden måde. En konstant selvoptimering.

Anders gav således udtryk for, at hans oplevelse af gymnasiet var en afspejling af det samfund, hvori han skulle præstere, løbe om kap og konstant optimere sig selv. Anders talte ind i accelerationen af samfundet i hans oplevelse af konstant at skulle løbe om kap. Modsat et traditionelt kapløb, der som regel slutter på et tidspunkt, havde Anders oplevelsen af kontinuerligt at være i konkurrence med de omkring ham. Når Anders nævnte præstationen har beskrivelserne træk fra teorierne om *præstationssamfundet* og præstationskulturen, hvor fokus er på, at individet konstant skal præstere blot for at opretholde dets position. Anders' italesættelse af selvoptimering taler ind i begge teorier. Begge teorier beskriver, hvordan den kapitalistiske vækstfilosofi har fundet indpas hos individet, så individet konstant skal optimere sig selv. Anders' oplevelse har således i høj grad træk fra de forståelser, der fremgår i de tre af nærværende speciales teorier. Denne tendens gennemsyrrer underliggende alle interviewene, omend ikke alle informanterne er bevidste herom og normativt vurderer præstationen og acceleration forskelligt. Eksempelvis gav Frederik udtryk for, at han mente, at præstation var et grundlæggende vilkår på gymnasiet uden at reflektere over, hvorfor han var af den overbevisning.

Det var i interviewene gennemgående, at eleverne havde internaliseret *præstationssamfundets* og præstationskulturens værdisæt. Dette ses blandt andet, da Morten fortæller om en oplevelse, hvor han skulle spille musik til deres dimission.

Morten havde forinden citatet nedenfor fortalt om, hvordan virkeligheden ikke levede op til de forventninger, han havde til sig selv:

(...) Så der var jeg da lidt skuffet over mig selv måske eller, hvad man kan sige, selvom altså det var okay, men det var ikke godt nok, synes jeg ikke i hvert fald. Selvom folk de kommer og siger bagefter, wow, det var mega fedt og sådan noget

Analytisk relevant er det, at Morten udelukkende møder positiv respons fra publikum, men at denne blot blev ignoreret, da *præstationssamfundets* internalisering gjorde, at hans egne forventninger ikke stemte overens med, hvordan koncerten forløb.

*Præstationssamfundets* umådelige krav resulterer i, at selvom Morten, både ifølge publikum og de andre informanter i interviewet, leverede en fremragende præstation, så var han efterladt med en oplevelse af, at det udelukkende var 'okay'. Dette stemmer overens med den konstante søgen efter den uopnåelige perfektion, som individet er underlagt i *præstationssamfundet*, hvilket kan være medvirkende til at skabe det pres, eleverne har beskrevet i deres oplevelser.

Camilla beskrev ligeledes, hvordan hun oplevede præstation på gymnasiet:

Hmm jeg tror, jeg bliver sådan, at jeg er god til sådan at stresser mig selv til, at nu skal det være godt, og det resulterer tit i at, at hvis jeg så føler eller ligemeget, hvad jeg så gør, så er det ikke godt nok. Og så ender det med, at man måske er bare sådan lidt ked af det, eller man føler okay, jeg kan bare ikke finde ud af noget som helst, og det bliver bare sådan en ond cirkel, og så orker man ikke og lave alt andet, fordi at jeg kan alligevel ikke finde ud af det agtigt.

Der er her tydelige træk på, at Camilla har fået *præstationssamfundet* og den tilhørende kulturs krav internaliseret. Lige gyldigt hvad Camilla gjorde, så kunne hun aldrig opnå punktet, hvor det blev godt nok. Definitionen af den gode præstation var for Camilla sat så højt, at den ikke kunne lade sig gøre at indfri, hvilket var det samme, der kunne ses i Mortens udsagn. Denne oplevelse vendte Camilla ind mod sig selv som person, hvilket tydeligt fremgår i ovenstående udtalelse, og som er kendetegnende for den gennemgående mistrivsel i informanternes oplevelser.

For alle interviews på nær Idas gjorde det sig gældende, at SRO og SRP, der begge er større skriftlige afleveringer på gymnasiet og har en stor indflydelse på elevernes gennemsnit, blev sammenkoblet med præstation. Om SRP'en og dens tilknytning til præstation forklarede Frederik:

Jeg skulle ind og have 12, der var ikke noget andet. Der var 12, fordi ellers så ville mit snit simpelthen ikke blive højt nok. Jeg havde i hvert fald håbet, at det ville gå op og snitte ti så. Hvis jeg gik ind og fik 12 i SRP. Øh, og jeg vidste også at, øh, det var jo min samfundsfagslærer, ham ville jeg godt imponere ved at have fået 12, når jeg havde anvendt samfundsfag til at skrive det. Så ja, det var i hvert fald en situation, hvor jeg bare skulle præstere

I ovenstående gav Frederik tydeligt udtryk for, hvordan karakteren og det at imponere hans lærer, forbandt SRP'en til præstation. Præstationen var ikke forbundet til mistrivsel men en fast del af hans hverdag. Dog bør det pointeres, at Frederik var en af de tidligere gymnasieelever, hvorfor hans tid væk fra gymnasiet har kunnet gøre, at hans oplevelse af præstation opfattes mere neutralt. Anderledes var beskrivelsen af SRP'en for Anders:

Jeg har da en masse små, men det er jo ikke fordi, der er sådan en ting, øh, hvor jeg sådan tænker, det der det vil jeg virkelig gerne skrive om, og så bliver man bare hurtigt presset fordi, at ja, så er det om mindre end en måned, at jeg skal vide, hvad jeg vil skrive en ja, sådan virkelig afgørende opgave om. Og så begynder man også at tænke videre i de baner der, hvor det er, hvad nu hvis jeg vælger forkert her og synes, det er mega kedeligt og skrive om, er det så min fremtid, der skal ryge på det agtigt, er det så det snit, jeg ikke kan få eller sådan noget, så det begynder også at gå ud i nogle baner, som det måske ikke burde gå ud i. Men jo jeg ser da frem til den, men man kan godt mærke, at allerede nu der er lidt, jeg ved ikke, om det er præstationsangst eller.

Dette citat har flere relevante analytiske punkter. Det første er, at Anders følte sig presset af tiden, der var til at træffe en beslutning, som han oplevede som skelsættende for hans fremtid. Rosas teori kan anvendes til at forstå dette pres. Dele af presset hos Anders ses ved, at tiden han havde til at træffe en afgørende beslutning var knap.

Oplevelsen af ikke at have tid nok er en af de grundlæggende præmisser, individet er underlagt i *accelerationssamfundet*. Yderligere er der i Anders' udtalelse en instrumentel tankegang i den forstand, at Anders primært forbandt valget af emne, som adgangen til en god karakter, der kunne lede til en bedre fremtid og modsat, at et forkert valg var forbundet til, at hans fremtid 'ryger'. Anders udsagn antyder en accept af fremmedgørelse allerede inden, at han er gået i gang med SRP'en, og opgaven betragtes blot som et skridt på vejen til en fremtid, hvor de umiddelbare beskrivelser heller ikke vækker resonans. Presset var dermed ikke blot forbundet til SRP'en for Anders, men beskrivelserne nærmede sig et eksistentielt niveau, hvilket Anders pointerede, at han ikke burde gå ud i. Yderligere udviste Anders og flere af de andre informanter træk lignende de fra studiet: *Når det er svært at være ung i DK*. I førnævnte undersøgelse var der i dele af de unges handlinger og orienteringer udtryk for mistriksel alt imens, de unges vurderinger af dem selv og livet som helhed overvejende var positive. Den samme tendens har jeg observeret hos informanterne. Anders gav i sine forventninger til SRP udtryk for, at det var noget, der bragte ham mistriksel, hvorefter han afslutningsvis pointerede, at han så frem til den. På samme vis fortalte Ida i interviewet, at afleveringer var noget, der i høj grad pressede hende i hverdagen, hvorefter hun afsluttende påpegede, at det var noget, der bidrog positivt til hendes liv. Den paradoksale sameksistens mellem umiddelbar mistriksel og en efterfølgende negligering af denne gennem positive vurderinger, eksisterer dermed ligeledes hos informanterne i nærværende speciale.

Informanterne fortalte ligeledes, at dårlige præstationer kun deles med de tætteste sociale relationer, hvor gode præstationer deles med alle. Dette kunne iagttages, da Anders italesatte tabuet omkring dårlige præstationer:

Jamen altså, at dem der får gode karakterer, de er meget villige til at snakke højt, øh, og føler at måske har lidt mere at skulle have sagt i forhold til dem der får knap så gode i hvert fald lige af dem, jeg kender, det er jo ikke fordi, jeg kender alle folks snit og sådan noget, men hvad mit indtryk er, det er måske, at der et tabu forbundet med ikke at få så gode karakterer, og det er heller ikke noget, jeg lyst til at snakke om eller sige, hvis jeg ikke lige har fået så god en karakter, så er det ikke sådan men omvendt, så er man jo hurtig til at gå og snakke om, hvis man

så har fået et 12 tal. Så jeg tænker også, der er noget intern præstation mellem hinanden.

Som Anders gav udtryk for, så var eleverne mere tilbøjelige til at dele, hvis de fik gode karakterer og præsterede. Yderligere var det interessant, hvordan Anders italesatte det sociale hierarki, der blev skabt på baggrund af karaktererne, og den interne præstation, der opstod mellem eleverne. Udtalelsen peger i retning af både beskrivelserne i *præstationssamfundet* og kulturen. Det var kun de positive præstationer, der deles med omverdenen, så identiteten som præstationsindivid og præstationselev kunne opretholdes. Modsat var det kun de tætteste relationer eller ingen, som nederlagene blev delt med. Værdierne fra *præstationssamfundet* og kulturen var blevet internaliseret i Anders ved, at han heller ikke delte, hvis han fik dårlige karakterer. Anders' oplevelse af karakterer kan antyde, at elevens værdi både socialt og hos sig selv delvist er baseret på, at præstationen kontinuerligt opretholdes. De samme refleksioner deles af Frederik, Morten og Sabine, hvor de gav udtryk for, at de kun delte karakterer, der lå under det de plejede at få, med nære relationer.

I afslutningen af Idas interview forklarede hun, hvordan hun mente, at afleveringer fortsat gav hende noget, selvom de pressede hende. I den forbindelse spurgte jeg, om afleveringer ville give hendes noget, hvis hun ikke fik karakterer for dem. Hertil forklarede Ida:

Altså så ville jeg jo så have selve den viden, men så tror jeg, at jeg ville være enormt usikker på, om jeg er helt forkert, for det kan jeg godt være før, jeg får en karakter, så kan jeg godt være, hold da op den her dansk aflevering den er virkelig dårlig, og jeg har grædt og alt muligt over den, og jeg synes bare, at den er mega ringe, og så kan jeg få den tilbage, og så har jeg bare ja fået en mega god karakter. Så jeg tror at, at det med karakterer det, det gør sådan lige, at jeg kan slappe af igen og vide at okay, det var godt nok.

Idas selvforståelse var således bundet til hvilke karakterer, hun fik. Hun var utvivlsomt sin egen hårdeste dommer, og hun udviste tydelige tegn på, at *præstationssamfundet* og dets tilhørende kultur var en internaliseret del af den måde, hun vurderede sig selv på

ikke blot fagligt men som individ. Først når hun havde fået den gode karakter, vidste hun, at hun ikke var 'forkert', og at det var 'godt nok'.

Det er således tydeligt, at præstation har været medvirkende til at skabe et pres og stress både de nuværende og tidligere elever. Præstationsarenaerne, der har presset og stresset eleverne, har været mange. Præstationsarenaerne strækker sig fra opretholdelsen af identiteten som præstationselev i form af at udvise en adfærd, der forbindes til den gode præstation og kontinuerligt at opretholde et højt præstationsniveau, selv når opgavemængden er stigende. I den forbindelse øges presset ved, at lærerne anvender karakterer som incitamentstrukturer samt, at informanterne oplever en uforudsigelighed i karaktergivning. Presset og stressen kommer dog ikke kun udefra, da *præstationssamfundet* og kulturens normative krav er internaliserede i informanterne, hvilket både skaber et pres ved, at præstationerne aldrig bliver tilfredsstillende og kan være en blokering allerede inden, eleven forsøger at præstere. Endnu en præstationsarena har været, at eleverne deler gode karakterer med så mange som muligt, hvor de dårlige holdes til nære relationer. Forestillingen om præstationseleven har således ikke kun skulle opretholdes over for underviseren men også blandt deres brede omgangskreds. Slutteligt har karakteren fået en så stor rolle, at den for nogle elever ikke blot definerer deres værdi som studerende men som menneske. Præstationsarenaerne har dermed kunne ses i mange af informanternes oplevelser og leder til både pres og stress i deres livsverden.

### 7.3. Pres og acceleration

Analysen af *Pres og acceleration* er medvirkende til at besvare specialets første problemstilling, da det analyseres, hvordan eleverne har oplevet, at accelerationen har ledt til en pres og stress hverdag på gymnasiet. Yderligere analyseres det, når eleverne har oplevet, at dele af deres livsverden accelererer men uden, at dette kobles til pres eller stress. Dette er medvirkende til at besvare specialets tredje problemstilling.

Morten gav i fokusgruppeinterviewet udtryk for, at det var problematisk at prioritere at hjælpe sine medstuderende, da det kostede ham ekstra tid i forhold til at fokusere på at få løst opgaven alene:

(...) og så i andre fag hvor man sidder og er den, der skal tage hånden under den person, der skal du også lidt prioritere om du vil bare have det lavet, og om du vil have det lavet godt, eller om du vil måske levere lidt lavere niveau men så sørge for, at alle er med og har den fulde forståelse for arbejdet

I *accelerationssamfundet* er det afgørende, at individet konstant er i bevægelse og opretholder sin konkurrenceevne. Ovenstående kan i tråd hermed analyseres som konflikten mellem at hjælpe sine medstuderende og opretholdelsen af egen konkurrenceevne ved at levere et produkt af højere kvalitet uden, at det kræver mere tid end nødvendigt. Presset er således kampen mellem Mortens indre værdier over for de, som han er underlagt af *accelerationssamfundet*.

Morten var ikke alene om at være presset af accelerationen af samfundet. På tværs af alle interviews beskrev informanterne, at det kunne være problematisk at opretholde sit niveau på alle parametre. Nogle af informanterne var dog bedre til at prioritere, så det ikke var alle parametre, der skulle optimeres eller perfektioneres, hvor andre havde svært herved, selvom de tydeligt sammenkoblede det med mistrivsel. *Accelerationssamfundet* påvirkede også Anders allerede inden, han startede på gymnasiet:

Jamen jeg gik direkte fra 9. klasse og så hen på gymnasiet. Så det har egentlig ikke været fordi, jeg har haft et år på efterskole eller været ude på arbejdsmarkedet eller noget som helst. Jeg har taget den direkte, øh, nok også fordi jeg har tænkt at, det skal hurtigt overstås, så kan jeg hurtigt læse videre, og så kan jeg hurtigere få etableret mig agtigt

Accelerationen ses ved, at Anders inden sin start på gymnasiet udelukkende så dette, som noget, der skulle overstås på hans vej til sin senere etablering. Dette er endnu et eksempel, som det fremgår i analyseafsnittet om Fremmedgørelse, hvordan det snarere handler om målet, end vejen derhen. Anders beskrivelse har ligeledes træk fra Rosas teori om acceleration. Accelerationen er så fremtrædende, at der kan argumenteres for, at Anders var fremmedgjort fra gymnasiet allerede før, han startede. Dette ses, idet Anders beskrev gymnasiet som noget, der hurtigt skulle overstås, så han kunne læse videre.

Camilla forklarede ligeledes, hvordan hun oplevede at være presset på gymnasiet:

Øh, jeg oplever det mest, når jeg ligesom, sådan synker bagud og kan se okay, jeg har både lektier, jeg skal lave til i morgen, og jeg har to afleveringer, jeg også skal have lavet, og jeg har også, jeg skal på arbejde, og jeg vil også gerne passe mine veninder. Så bliver jeg presset fordi, så kan jeg ikke altså overskue i mit hoved, at jeg skal lave alle de her ting, og jeg vil godt lave alle tingene perfekt.

Ovenstående er udtryk for at Camilla er presset af mængden af opgaver og den tid, der er til rådighed. Selv Camillas veninder var noget, hun skulle 'passe' og presse ind i sin dagligdag. Accelerationen er således fremtrædende i Camillas oplevelser, og hendes beretning om, at alt skulle være perfekt understøtter ligeledes internaliseringen af *præstationssamfundet* og den tilhørende kultur. Det er således samspillet mellem mængden af opgaver, Camillas ønske om perfektion, og den tilgængelige tid, der pressede hende.

Anders forklarede ligeledes, hvordan han måtte vælge fodbold fra for at have tid til opgaverne på gymnasiet:

Men det er jo det der med, at man ikke har fri, når man helt fysisk har fri. Så kan man, man kan ikke gå hjem og så nu har jeg fri, man skal stadig lige have, hvad skal jeg lave i morgen i skolen, og hvad skal der laves her til afleveringerne, og hvis jeg nu også lige skal have den fodboldtræning, hvad kan jeg så det, øh. Jeg har, jeg plejede at gå til fodbold tre gange om ugen cirka, øh, men her i 3.G så møder jeg kun op én gang om ugen gennemsnitligt til fodbold

Som Anders beskrev, så havde han ikke fri, når han havde fysisk fri. Tværtimod var det særligt hos Anders og Camilla aktuelt, at de oplevede, at der aldrig var tid nok til opgaverne på gymnasiet. I den forbindelse er det værd at bemærke, at Anders og Camilla er fra samme gymnasium og klasse. Det henleder til fremtidig nysgerrighed i forhold til, om der er forskel på pres og acceleration på forskellige gymnasier og klasser. Oplevelsen stemmer overens med Rosas beskrivelser af accelerationen. Ifølge Rosa oplever individet accelerationen som allestedsværende i et sådant omfang, at den



sammenlignes med et totalitært regime. Omend elevernes oplevelser endnu ikke kan sammenlignes med undertrykkelsen under et totalitært regime, er accelerationen og presset til stede i alle deres vågne timer.

Konkurrenceelementet i accelerationen havde fundet vej ind i Frederiks privatliv, da han ikke ville være bagved sin kæreste i skolearbejdet: "For eksempel, øh, min kæreste hun vil rigtig gerne være hurtig færdig med opgaverne, og det tror jeg også, jeg fik noget motivation af, for jeg ville ikke være bagved hende jo". Frederik opfattede konkurrencen som naturlig. Accelerationen kan ses både ved, at fokus hos Frederik var placeret i tiden, det tog ham at løse opgaven frem for kvaliteten på opgaven, eller om den interesserede ham. Yderligere er konkurrencen fra *accelerationssamfundet* fremtrædende helt ind i Frederiks privatlivet, da han ikke ville være bag kæresten i kapløbet om opgaverne.

Ida beskrev ligeledes, hvordan hun oplevede at være presset i sin dagligdag på gymnasiet:

(...) jeg tænker på den pågældende dag og den uge både sådan, når man sidder oppe i skolen, og sådan ved man har timer og frikvarterer, hvor man ved, at den her tid, kunne jeg godt have brugt på afleveringer, og det ville man gerne (...)

Ida forklarede, hvordan hun selv i timerne og frikvartererne tænkte på at anvende tiden til at lave de afleveringer, hun vidste ventede. Acceleration af samfundet medvirker, at individet ikke kan opretholde de opgaver, der bliver stillet, med tiden, der er til rådighed. På samme måde oplevede Ida, at afleveringerne fyldte i hendes timer og selv, når hun havde frikvarter. Dette stemmer overens med, hvordan *accelerationssamfundet* har en allestedsværende indvirken på individets hverdag ved, at individet aldrig kan finde frirum fra *accelerationssamfundets* krav. Særligt beskrivelsen af, at Ida kunne anvende frikvartererne til at lave afleveringer, er udtryk for, at selv når Ida har fri, så følger kravene hende fortsat.

Som afslutning på temaet har jeg inkluderet Anders' beskrivelse af, hvordan han oplevede at være presset på gymnasiet:

At rolig nu det kan godt være, at du er presset lige nu, men det skal nok, det skal nok falde tilbage på plads og brikkerne skal nok falde ordentligt og sådan noget,

Øh, så det er i hvert fald det, jeg prøver at gøre sådan for at berolige mig selv, men der er jo også sådan nogle tanker med at, oh nu er det hele min fremtid, der ryger, fordi jeg lige har den her periode og så er det, ja så kommer jeg aldrig nogensinde tilbage på sporet igen, og det er noget pis. Men jeg prøver og vægte de positive ting, fordi det nytter heller ikke noget bare at gå rundt i ring omkring de der bagateller med, at man gerne vil, at man ikke kan noget overhovedet og alt er ødelagt. Men de tanker, de kommer jo, og det tror jeg også er meget naturligt. Men det er vigtigt, at man ikke sidder fast i de tanker, man kan sige. Men jeg synes, det er lidt foruroligende på en eller anden måde, at det kommer, og man kan lige pludselig få mega lavt selvværd, hvis man lige pludselig ikke får læst sine lektier, eller hvis man ikke fik lavet afleveringen tre dage inden, men man sidder på sidste dagen og sidder og laver den og slår sig selv oven i hovedet, det kunne du bare have gjort der, for der havde du jo tid, men så havde man måske ikke overskuddet. Så ja, det kan, det er meget en følelsesmæssig rutsjebane, når man er i de perioder

Anders oplevede mistroivsel, når han ikke var i stand til at opretholde det niveau, han forventede af sig selv. Det er kendetegnende for både *accelerations* og *præstationssamfundet*, at individet opfatter sig selv som utilstrækkeligt, hvis det ikke kan leve op til kravene, der stilles. På samme måde opfattede Anders sig selv som problemet, og han stod alene med opgaverne i at berolige sig selv og forsøge at gøre sine tankemønstre naturlige. Hos Anders og de fleste andre informanter forekommer ligeså en bagatellisering af egne oplevelser og en konstant accept af forventningerne fra gymnasiet og samfundet. Dernæst beskrev Anders sit mangel på overskud som problematisk, hvilket er i tråd med Rosas teori. Hvis individet har tid til rådighed, bør det udnyttes. Slutteligt havde særligt accelerationen af samfundet en så kraftig indvirken på Anders, at det påvirkede hans selvværd, hvis han ikke konstant var konkurrencedygtig eller kunne holde trit med de mange opgaver, han stod med. Og som han selv beskrev i sin oplevelse, så er dette foruroligende.

Ovenstående viser, at eleverne har oplevet at være pressede eller stressede, hvilket blandt andet kan tilskrives accelerationen af deres livsverden. Accelerationen varierer fra, at eleven har skullet vælge mellem at hjælpe medstuderende eller opretholde eget niveau, eller at eleven forinden starten på gymnasiet blot har tænkt

gymnasiet som en fase, der hurtigt skulle overstås. Yderligere har informanterne oplevet, at alle parametre i deres tilværelse skal opretholdes herunder venner og veninder, studiejob, lektier og afleveringer samt eventuelle fritidsinteresser, og de ser det ikke som en mulighed at gå på kompromis på nær med fritidsinteresser eller egenomsorg. Oplevelsen af at være i et kapløb har ligeledes fundet indpas i den private sfære, hvor informanterne blandt medstuderende, og hos en enkelt blandt sin kæreste, vil opretholde niveau. Accelerationen har for nogle elever været så fremtrædende, at de har oplevelsen af, at de burde arbejde i frikvartererne. Slutteligt har accelerationen den indvirken, at når eleverne ikke har kunne følge med resulterer dette i dårligt selvværd, da det er elevens egen skyld, hvis vedkommende fejler. Ovenstående viser, at eleverne oplever acceleration på gymnasiet, hvilket er medvirkende til, at eleverne oplever at være pressede eller stressede i deres hverdag på gymnasiet.

#### 7.4. Fremmedgørelse

I interviewene gav flere af informanterne udtryk for, at de havde været eller fortsat var fremmedgjorte fra deres uddannelse. Med fremmedgørelse menes, at eleverne har oplevet, at de ikke rigtig ønsker at gøre det, de gør, selvom de handler af fri vilje. Yderligere kan fremmedgørelsen i et uddannelsesperspektiv være, at eleverne oplever et antipatisk forhold til deres medstuderende eller, at undervisningsmaterialet keder eller overvælder dem. Temaet er medvirkende til at besvare specialets tredje problemstilling, da der i analysen besvares, hvor og hvordan eleverne oplever at være fremmedgjorte på gymnasiet.

Fremmedgørelsen oplevede jeg i samtalen med Camilla, hvor intentionen bag mit spørgsmål var at definere, hvornår og hvordan Camilla oplevede resonans på gymnasiet. Det, der primært vækkede resonans hos Camilla, var, når fagene var afsluttede: "Og jeg tror, at det sådan driver mig at, at jeg ved, hvis jeg gør det her, så bliver det godt efter". Det tætteste Camilla kom på resonans var således, når hun opnåede et godt resultat, hvilket snarere er en fremmedgørende proces. Den interessante og spændende læring på gymnasiet var fjern for Camilla. Hun havde ikke oplevelsen af begejstring, eller at undervisningen knitrede, som Rosa og Wolfgang beskriver det. Tværtimod var undervisningen adgangen til, at det bliver godt senere.

Anders beskrev ligeledes, hvordan han havde oplevet at være fremmedgjort i undervisningen på gymnasiet. Anders italesatte modsætningen mellem den påtvungede og resonante læring:

(...) det er ikke noget, jeg har lyst til at beskæftige mig med, det er ikke noget, jeg har tænkt mig at bygge videre på, øh, og så bliver det hurtigt sådan noget med, at det er overfladeviden, øh, og det er bare lige for at kunne sige noget i den her time, det er ikke fordi, at det er noget, jeg synes, det er spændende, så er det for at kunne imponere en lærer, som så skal kunne give mig en bedre karakter, og den følelse den er måske lidt tom på en eller anden måde, fordi at man ved, at det er for, at nu er det det her år, jeg lige skal lære det her, og så glemmer jeg det om fem år, tre år, to år for den sags skyld. Så det er ikke noget, jeg kommer til at have i mig, hverken som person men heller ikke sådan menneskeligt eller ja fagligt heller

Efterfølgende knyttede Anders særligt matematik til ovenstående beskrivelse.

Beskrivelsen er udtryk for, hvor fremmedgjort Anders var, hvilket ses flere steder. Det første er, at Anders vidste, det ikke var noget, han ville bygge videre på men blot overfladeviden, der skulle bruges til en karakter. Det er tydeligt, at Anders egentlig ikke ønskede at lære matematik, men at han gjorde det af egen fri vilje, da han havde brug for det i forhold til karakterer og videreuddannelse. Følelsen i oplevelsen kan kvalificeres som tom og forbipasserende, og det er ikke noget, som skulle være en del af Anders hverken menneskeligt eller fagligt. Beskrivelserne peger på, at Anders var fremmedgjort. Modsat fremmedgørelsen er den resonante læring, hvori eleven internaliserer dele af faget, så eksempelvis en samfundsfagselev bliver en mere politisk person. Dette afskrev Anders som en mulighed, og det var tydeligt, at det fremmedgjorte fag blot skulle overstås, og at han ville sikre sig, at det ikke blev en internaliseret del af ham.

Fremmedgørelse ses også i en konstatering, Morten kom med under fokusgruppeinterviewet. Morten sagde i forbindelse med prioritering af skolearbejdet at:

“Der er ikke nogen, der sidder og elsker at lave det, har jeg ikke på fornemmelsen i hvert fald”. Dette var der konsensus om blandt informanterne, hvilket understøtter Anders’

oplevelse af, at skolearbejdet var noget, der skulle overstås. Det er problematisk for eleverne at vælge andre ting fra, da de ikke oplever, at skolearbejdet vækker resonans men kun kan anvendes som middel mod et mål, hvilket snarere peger i retning af fremmedgørelse. Dette taler ind i Rosas teori, da eleverne konstant vil søge mod at opleve så meget som muligt på så kort tid som muligt, og et fravalg vil lede til, at de oplever mindre.

Dette gjorde sig gældende hos Ida, som i sin beskrivelse af differentieringen mellem resonant indlæring og det, hun mødte på gymnasiet, fortalte:

jeg synes ikke, der er så mange fag, hvor man tænker sådan, at det udelukkende er spændende, fordi sådan føler jeg generelt ikke, det er at gå på gymnasiet, det er ikke noget, man gør bare fordi, at man synes det er spændende, det er ligesom for at nå et mål i sidste ende, synes jeg hmm. Ja jeg tror, jeg synes det er lidt svært at beskrive det der med når, hvis det kun skal være spændende, for jeg synes, at i alle fag tænker man over det med at præstere og det med at tit føler man, at man lærer noget fordi at, det her, det kan dukke op i en eksamenssituation, eller det kan censor spørger indtil eller sådan, jeg føler ikke altid, at det bare er sådan, det er bare godt at vide agtigt, man skal sådan bruge det til noget ja.

Ovenstående viser, at læringen på gymnasiet for Ida var svær at sammenkoble med noget spændende. Tværtimod var læringen forbundet med præstation og eksamen, hvilket var drivkraften bag. Ida var således ikke drevet af en oplevelse af resonans men en instrumentel tilgang til fagene. Hun vidste, at hvis hun præsterede godt, så gavtede det hendes fremtidsmuligheder. Fagene var således ikke internaliserede i Ida men snarere distancerede, hvor Ida blot anvendte disse til de på forhånd satte mål.

Ovenstående viser, at informanterne har oplevet at være fremmedgjorte på gymnasiet. Fagene har først haft værdi ved afslutning og betragtes ikke som internaliserede i eleven men anvendes instrumentelt Dette gør sig ligeledes gældende for gymnasiet som helhed, som betragtes som et trin til videre uddannelse. Det understøttes af, at informanterne var overbeviste om, at ingen elsker skolearbejde. Dette indikerer, at eleverne har været eller er fremmedgjorte fra gymnasiet. Dette kobles dog ikke umiddelbart til den psykiske mistrivsel i informanternes beskrivelser, som de to første tematikker.

## 7.5. Resonans

Den fjerde tematik, *Resonans*, bidrager til besvarelsen af specialets fjerde problemstilling, da analysen omhandler elevernes resonante oplevelser i deres hverdag på gymnasiet.

I fokusgruppeinterviewet forklarede informanterne om en lærer, der havde vækket resonans, da hans læringsmetoder var anderledes, og de havde været begejstrede for at få anvendelige værktøjer frem for overfladisk læring. Læreren gjorde det tidligt klart, hvordan han prioriterede. Her beskrev Morten:

Og der var vores dansklærer, han var fuldstændig, øh, hudløs ærlig, og han sagde, at dem der gad og blive bedre, det var dem, han brugte sin tid på, fordi dem der ikke gad og lave tingene, altså de, dem gad han ikke bruge, for det var lidt spild af tid.

Informanterne opfattede dette, som den korrekte tilgang til undervisning, og Morten tilføjede: "Ja fordi, altså alt efter hvilken type elev du var, det var det, der var forskellen på om du fik tre linjer eller en halv sides feedback på ens aflevering." Dansklæreren var umiddelbar og direkte i sin italesættelse af, hvad han forventede af eleverne, og hvad de fik retur. Anvendes modellen fra kapitel 5.3, kan der argumenteres for, at læreren forsøgte at skabe et læringsrum, som det i resonanstrekanten. Dansklærerens undervisningsmetodik, som eleverne beskrev som resonant, forudsætter, at eleverne åbent tilgik både læreren og materialet, som det gør sig gældende i resonanstrekanten. Læreren udtrykte ligeledes, at hvis ikke eleverne aktivt tilgik ham og hans undervisning, ville han ikke bruge tid på dem, hvilket blev afspejlet i den skriftlige feedback. Dette kunne, jævnfør fremmedgørelsestrekanten, lede til fremmedgørelse i klasserummet, i forhold til de elever, der ikke deltog i aktivt i undervisningen. En umiddelbar sontring kunne være, at dansklæreren søgte at etablere sin undervisning som et præstationsfrigørende rum fyldt med resonans. Eleverne tilføjede, hvordan dansklæreren kendte elevernes niveau, så han ikke forventede mere, end de kunne præstere. I elevernes beretning, om det resonante i undervisningen, er der to gennemgående træk: 1. gennemsigtighed i undervisningen, 2. konsekvent eksamensforberedende. Morten forklarede eksempelvis hvordan læreren: "(...) tog også

feedback ark med fra en eksamensopgave altså, hvad karakteren er baseret på“, hvor Frederik tilføjede: “Så skulle vi selv sidde og vurdere, hvad, øh, hvad vi troede de der, de lå til i karakter”. Oplevelsen beskrev informanterne gennemgående som resonant, hvorved de var interesserede og fangede. Undervisningsteknikkerne ligger dog langt fra resonansbegrebet, som Rosa og Wolfgang fremstiller det. Rosa og Wolfgang beskriver i resonanstrekanten, hvordan eleverne fanges af faget. I ovenstående blev eleverne ikke fanget af faget i sig selv, men af at de fik klare retningslinjer for den gode præstation og eksamen. En refleksion kunne derfor være, at *præstationssamfundet* og kulturens internalisering i informanterne har medført, at de primært oplever resonans, når undervisningen stemmer overens med de internaliserede normative værdier fra *præstationssamfundet* og kulturen. Det ligger dem fjernt at opleve resonans på gymnasiet medmindre, det er sammenkoblet til muligheden for at præstere, hvilket ifølge Rosa og Wolfgang snarere er en fremmedgørelse. En yderligere refleksion er, at lærerens gennemsigtighed var med til at skabe klare retningslinjer for, hvad han krævede af eleverne, og det var således ikke elevernes egne internaliserede krav, der satte dagsordenen for deres præstation.

Således kan der på den ene side argumenteres for, at eleverne har givet udtryk for resonans, når de har været interesserede og nysgerrige i undervisningen. På den anden side er disse beskrivelser langt fra Rosa og Wolfgangs forståelse af resonans. Beskrivelserne kan også opfattes som en fremmedgørelse, da det ikke er faget men lærerens operationaliseringen heraf, hvilket er i overensstemmelse med de internaliserede idealer fra *præstationsamfundet*, som angiveligt vækker resonans hos eleverne. Ovenstående analyse tyder på, at resonans enten har været fraværende eller en lille del af informanternes oplevelser på gymnasiet, hvilket den følgende tematik støtter op om.

## 7.6. Præstationsfrigørende rum

Følgende afsnit har været medvirkende i besvarelsen af specialets fjerde problemstilling, da analysen har vist samspillet mellem resonans og de præstationsfrigørende rum. Yderligere har denne skitseret elevernes oplevelser af og forestillinger om det præstationsfrigørende rum.

Præstationsfrigørende rum er et begreb, som Petersen og Christian-Krog mener kan være en del af løsningen på det enorme fokus på præstation. Dog er beskrivelserne af begrebet begrænsede og fortsat indledende. Derfor har et af undersøgelsesspørgsmålene været at undersøge, hvorvidt eleverne allerede oplevede præstationsfrigørende rum på gymnasiet. Jeg erfarede af fokusgruppeinterviewet, at elevernes beskrivelser af det præstationsfrigørende rum i høj grad havde træk lignende resonans. Da elevernes oplevelse pegede i retning af et samspil mellem begreberne, valgte jeg at anvende dem sammen i forklaringen af fænomenet grundet mit videnskabsteoretiske afsæt. Dog var det kun Morten, der havde mødt det præstationsfrigørende rum på gymnasiet under den praktiske del af musikundervisningen. Udover Morten var tendensen, at et område fyldt med resonans og præstationsfrigørelse var urealistisk. Blandt andet skabte tanken om det præstationsfrigørende rum hos Frederik en del irritation: "Men er det vigtigt, der ikke er et endemål?" og efterfølgende "Jeg synes næsten det er mere vigtigt, at der er et." og afslutningsvis "du kan jo ikke, du kan jo ikke gå i skole, hvis der ikke er nogle endemål". Blot tanken om det præstationsfrigørende rum var et fænomen, der lå langt fra Frederiks livsverden, hvilket blev tydeligt i hans sidste udtalelse, hvor han opstillede en dikotomi mellem at gå i skole og være grebet, nysgerrig og interesseret i fagene. Frederik er det tydeligste eksempel på internaliseringen af konkurrence, acceleration og præstation i hans livsverden. Årsagen til at det lå Frederik så fjernt at forestille sig områder på gymnasiet, der er præstationsfrigjorte og resonante kan være, at både præstation, acceleration og konkurrence var blevet en del af hans grundlæggende værdier. Med spørgsmålet udfordrede jeg disse værdier og den normative forståelsesramme, hvorfor det var urealistisk og uønskværdigt for Frederik at tilgå forestillingen. Dog bør det pointeres, at informanternes livsverden generelt bar præg af, at uddannelse skulle lede til et endemål, og processen i sig selv var næsten værdiløs.

Dette ses også hos Camilla og Anders. Alene forestillingen om det præstationsfrigørende rum voldte dem problemer. Camilla forklarede: "Om jeg kunne forestille mig det? (...) For det kunne jeg ikke. Nej altså jeg ville da ønske, at det var sådan, men det er ikke sådan". Anders forklarede i samme tråd at: "Det er jo igen et godt spørgsmål. Hvordan det ville se ud det, det har jeg virkelig svært ved at forestille mig faktisk. Øh, det lyder sådan helt utopisk". Blot forestillingen om en gymnasial sammenhæng frigjort for præstation og fyldt med resonans var 'utopisk' for



informerterne. Alligevel kom Anders og Camilla efter lidt tid ind på enkelte tematikker, der skulle være kendetegnende for det præstationsfrigørende rum. Her forklarede Camilla:

Det skulle være et fag, man synes var spændende, og man var der fordi, at man gad og lære det, kunne bruge det til noget og man følte sig ikke tvunget til at skulle sige noget, man kunne også bare være der for at vide det.

Denne beskrivelse bærer præg af beskrivelsen af resonans. For Camilla ville det være et fag, hun havde lyst til at lære og blot skulle være der for at 'vide det'. Lysten og interessen frem for den konstante deltagelse og præstation ville være afgørende elementer i det præstationsfrigørende rum for Camilla. Anders beskrivelse af det præstationsfrigørende rum ligner Camillas, dog vægter han afslappede sociale normer og et fokus væk fra præstation:

Det tror jeg, det er noget, der kan være med til at fjerne det og få det til at føles mere naturligt og mere balanceret og være her, fordi når man er her uden, at man føler, at det er fordi, at det er et pres, så lærer man bedre, og man kan være mere deltagende og ja, det bliver generelt en bedre oplevelse, hvis man ikke føler, at det er noget, der er pålagt en, men at det er noget, man faktisk selv er gået ind til.

Ovenstående beskrivelse antyder en mere afslappet atmosfære fri for pres, som giver bedre rum og mulighed for at lære under balancerede forhold. Anders beskrev ligeledes, hvordan det var vigtigt, at det var frivilligt at deltage.

På samme vis beskrev Frederik et rum, som var præstationsfrigørende under fokusgruppeinterviewet. Dette var i forbindelse med det store fokus på præstation under SRP. Her sad han sammen med sin kæreste og hendes søster, hvilket var præstationsfrigørende ved, at det fjernede noget af det usikre og ukendte, som kendetegnede oplevelsen af SRP'en. Hertil sagde Frederik: "Der følte jeg, at det var nemt at sparre, der også, så kunne man sidde og læse hinandens og hjælpe hinanden."

Ida forklarede, hvordan hendes tætteste oplevelse på et præstationsfrigørende rum var, når hun gav sig selv lov til at holde mentalt fri, da der ikke var nogle strukturelle forhold, der etablerede disse:

altså hvor jeg sådan giver mig selv lov til at sige at okay i dag, der er det okay, at jeg bare lige trækker stikket, og det ikke er mig, der sidder med hånden oppe hele tiden. Så der kan jo godt få sådan et lidt agtigt pusterum.

Som Ida gav udtryk for, var det blot et 'pusterum'. Ordet 'pusterum' peger semantisk på, at det præstationsfrigørende rum var midlertidigt. Yderligere påpeger Petersen og Christian-Krogh, at det ikke må være op til eleven selv at skabe præstationsfrigørende rum. Årsagen er, at hvis individet fejler, så er det endnu engang individets utilstrækkelighed, der er skyld heri. Ida stod selv til ansvar for at skabe de præstationsfrigørende rum, og hun forventede ikke, at strukturerne omkring hende tog ansvaret. Sammenholdes dette med teorien er Ida selv ansvarlig for, hvis hun fejler i at få skabt de 'pusterum', hun har brug for, hvilket kan lede til pres og mistriivsel hos Ida og andre elever, der forsøger på samme.

Ovenstående viser, at eleverne ikke har oplevet præstationsfrigørende rum udover Morten i den praktiske del af musikken. Forestillingen om det præstationsfrigørende rum har været svær for eleverne, da det var så langt fra den virkelighed, de mødte på gymnasiet. Alligevel beskrev informanterne, at det præstationsfrigørende rum skulle indebære spændende læring, drevet af lyst og en fascination for viden uden, at den skulle anvendes til eksamen. Det præstationsfrigørende rum skulle yderligere være kendetegnet ved en afslappet social atmosfære, hvor sociale relationer sparrede og hjalp hinanden frem for at konkurrere. Det skulle også være et pusterum fra accelerationen og præstationens indvirken på elevernes livsverden. Analysen indikerer, at eleverne tilnærmelsesvis ikke oplever resonans eller præstationsfrigørende rum på gymnasiet. Forestillingerne om det præstationsfrigørende rum har mange træk fra resonansbegrebet og er meget langt fra de normative krav i *accelerations* og *præstationssamfundet*. Derfor kan beskrivelserne være fundament for videre forskning på området og anvendes i praksis i det omfang, som gymnasiets strukturelle rammer og den enkeltes kompetencer tillader.

## 7.7. Supplerende analytiske refleksioner

Forinden opsamlingen på analysen er der to overordnede observationer, som har analytisk relevans. Som det fremgår af ovenstående og transskriptionen af fokusgruppeinterviewet, så var Sabine næsten komplet fraværende i fokusgruppeinterviewet. Jeg bemærkede, at Sabine forsøgte at italesætte de problematikker, hun havde mødt i forbindelse med at være presset og at skulle præstere. Her var særligt Frederik hurtig til at irettesætte og bagatellisere Sabines oplevelser, hvorfor hun stort set trak sig fra samtalen. Anvendes specialets teorier som fortolkningsramme, er det *præstationssamfundet* og kulturen, der manifesterer sig i situationen. Sabine forsøgte at kritisere nogle af de strukturelle rammer, som gør, at hun oplever pres og præstation, og Frederik, som i høj grad ville fremstå som et præstationsindivid, var der straks til at gøre det klart, at oplevelsen var overdrevet, eller at løsningen var, at Sabine skulle have arbejdet mere. Dette stemmer overens med, at *præstationssamfundet* udelukker alternative diskurser og stadfæster præstationen, så individet opfatter overbelastning som et grundvilkår. Frederik udelukkede tidligt Sabines diskurs, så hun måtte opfatte overbelastning som et grundvilkår eller stoppe med at give udtryk for sine oplevelser. Sabine valgte den sidste mulighed.

Yderligere er det interessant, at Morten er den eneste af informanterne, der har gået på efterskole. Dette er interessant, da han var den informant, hvor der tydeligst fremstod en kritisk og reflektiv tilgang til *præstationssamfundet*, præstationskulturen og *accelerationssamfundets* normative krav. Derfor kunne en sondring være, at de normative krav i højere grad er repræsenterede hos elever, der er gået direkte fra folkeskolen til gymnasiet end hos de, der har taget en pause. Dette vil dog kræve yderligere undersøgelser at besvare, men det har været gennemgående hos informanterne i specialet.

## 7.8. Opsamling på analysen og besvarelse af undersøgelsesspørgsmål og problemformulering

Foruden blot at være en opsamling er dette en besvarelse af problemformuleringen:

*Hvordan oplever danske gymnasieelever præstationssamfundets krav samt den stigende acceleration og fremmedgørelse, og er det medvirkende til at skabe psykisk mistrivsel?*

Jeg vil først gå ind i den del, der omhandler, hvordan danske gymnasieelever oplever kravene fra *præstationssamfundet* samt den stigende acceleration og fremmedgørelse. Dernæst vil jeg uddrage, hvorvidt fundene indikerer, at dette er med til at skabe psykisk mistrivsel hos eleverne.

Ovenstående analyse viser, at præstation er en del af informanternes livsverden, hvilket optræder i flere sammenhænge. Eleverne oplever, at de skal fremstå som præstationselever og imødegå uforudsigelighed i forhold til karakterer og opgaver. Karakterer anvendes af lærere som incitamentsstruktur for, at eleverne skal tilgå fagene med større intensitet og resulterer i et fokus på præstation. Yderligere oplever eleverne konkurrence og at tage part i et kapløb, som aldrig ophører. *Præstationssamfundet* og kulturen er internaliseret og normaliseret hos informanterne. Dette ses blandt andet ved, at eleverne kontinuerligt giver sig selv skylden, hvis de ikke kan opretholde det niveau, som de internaliserede normative værdisæt dikterer. Eksempelvis er SRP og SRO stærkt forbundet med præstation hos næsten alle informanter, hvor præstationen er forbundet til en deterministisk forståelse af hvilke karakterer, eleverne skal have og frygten for, om de er i stand til at imødekomme kravene.

Dernæst er det kendetegnende for elevernes livsverden, at de udelukkende deler dårlige præstationer med tætte relationer, hvor gode præstationer deles med alle. Eleverne oplever yderligere, at karakterer er udtryk for deres værdi ikke blot som elever men som mennesker.

Fremmedgørelse er et begreb, som er med til at forklare, hvordan eleverne oplever deres relation til fagene på gymnasiet. Det er forskelligt, hvad der gør, at eleverne oplever fremmedgørelse. De underliggende årsager varierer fra, at faget skal bruges til at opnå en karakter eller give adgang til en uddannelse senere hen. Med

undtagelse af én elev i et fag, er der enighed om, at der ikke er nogen, der elsker skolearbejde.

Det tætteste jeg kommer på resonans i interviewene er, hvis eleverne oplever, at undervisningen er rettet mod at give bedre mulighed for at præstere til eksaminer eller til afleveringer. Derfor er der også her argumenter for, at *præstationssamfundet* og kulturen er internaliseret i eleverne. Hermed menes, at når det eneste, der vækker resonans hos eleverne er præstation, kan det være udtryk for, at præstation er en internaliseret del af deres livsverden.

Det præstationsfrigørende rum er et begreb, som jeg i specialet har søgt at danne konturerne for. Morten er den eneste elev, der forbinder sin undervisning med, hvad Petersen og Christian-Krogs mener, kendetegner det præstationsfrigørende rum. Dette oplever Morten i den praktiske del af musikken, hvor han er drevet af nysgerrighed, spænding og lyst. De andre informanter har ingen områder på gymnasiet, der er præstationsfrigørende, og måtte derfor forestille sig, hvad det skulle indebære, hvilket i sig selv var problematisk. Tendensen er, at det præstationsfrigørende rum skal være kendetegnet ved, at eleven har lyst til at møde op, det er fyldt med spændende læring, og det er uden tvang til deltagelse, hvis eleven blot kommer for at modtage viden. De sociale normer er mere afslappede, end hvad der ellers gør sig gældende på gymnasiet, og rummet skal være frit for pres på eleverne. Yderligere skal rummet være et sted, hvor eleverne kan omgås socialt og støtte hinanden samt være et pusterum fra præstation, acceleration og pres.

Eleverne oplever endvidere pres og acceleration i deres livsverden. Dette er blandt andet repræsenteret ved oplevelsen af konflikt mellem at hjælpe medstuderende eller at spare tid og løse opgaven selv. Accelerationen kan blandt andet ses ved, at gymnasiet opfattes som en fase, der hurtigt skal overstås, så den senere etablering er mulig. Presset kom fra mængden af lektier, afleveringer og opretholdelsen af sociale relationer og fritidsarbejde. Eleverne oplever aldrig at have fri, da der altid er ting, de kan planlægge eller ordne. Accelerationen gør sig ligeledes gældende ved, at alle tidspunkter, herunder frikvarterer, skal udnyttes for at optimere mængden af arbejde, der kan udføres. Slutteligt er tendensen, at når eleverne ikke er i stand til at følge med accelerationen eller udstå presset, er det, på samme måde som ved præstation, altid elevens egen skyld.

I forhold til den anden del af problemformuleringen, der omhandler psykisk mistrivsel, indikerer mine fund, at elevernes oplevelse af at gå på gymnasiet er præget af, at de mistrives psykisk. Mistrivsel kan blandt andet tilskrives *præstationssamfundets* krav, hvad end disse er udefrakommende eller internaliserede. Den stigende acceleration af samfundet leder ligeledes til, at eleverne oplever at være stressede, pressede og dermed mistrives psykisk. Eleverne oplever ligeledes at være fremmedgjorte i relation til så godt som alle deres fag, men dette sammenkobles ikke umiddelbart af informanterne til psykisk mistrivsel. Oplevelserne, som er gennemgået både i analysen og opsamlingen, vil jeg ikke gentage her men blot konkludere, at acceleration og præstation er medvirkende til at skabe psykisk mistrivsel blandt danske gymnasieelever.

I det følgende vil de væsentlige fund fra analysen diskuteres, så disse anskues fra forskellige vinkler.

## 8. Diskussion

I følgende fremgår en diskussion af videnskabsteoretiske overvejelser og udfordringer, specialets videnskabelige validitet og reliabilitet, metodiske og designmæssige valg og udfordringer og teoriernes rolle i interviewsituationen.

I kapitel 4 og 8 har jeg forklaret, hvordan jeg metodisk og videnskabsteoretisk har undersøgt specialets undersøgelsesspørgsmål og problemformuleringen. Som jeg påpegede, opfatter jeg fænomenologisk metode i sin rene form som idealtypisk, hvilket jeg har søgt at komme så tæt på som muligt. Med den idealtypiske opfattelse betragter jeg ikke en komplet opnåelse som mulig. Særligt har jeg efter udarbejdelsen af interviewene haft refleksioner om, hvor der er blevet gået på kompromis med fænomenologien. Et kompromis har været, at der i begyndelsen af hvert interview laves en introduktion, hvor jeg har forklaret informanterne om, hvad interviewet omhandler og defineret begreberne: at være presset og præstation. Definitionen af begreberne kan tolkes som et kompromis med min videnskabsteoretiske position, da det ifølge fænomenologien er elevernes egen opfattelse af begreberne, der burde lede til, hvad de oplever præstation og at være presset som. Eleverne var dog gode til at modargumentere undervejs, hvis de mente at den anvendte begrebsdefinition lå langt

fra deres egen forståelse. Jeg fandt begrebsdefinitionen nødvendig, da jeg søgte en specifik viden, hvorfor jeg mente en vis afgrænsning af forståelsesrammen ville øge validiteten af specialets resultater.

Yderligere var min egen opgave at tilsidesætte min naturlige indstilling om fænomenet gennem først en epoché (en kort pause) og efterfølgende transcendental reduktion (en reduktion af dagligdags forestillinger og viden til deres mulighedsbetingelser). I interviewet krævede dette min opmærksomhed, når jeg bevægede mig uden for interviewguiden. I interviewguiden havde jeg haft både medstuderende og min vejleder til at assistere med, at de områder, hvor min egen naturlige indstilling var fremtrædende, blev mindsket eller fjernet, så elevens forståelse blev styrende. Under interviewet stod jeg med opgaven selv, og jeg blev i transskriberingsprocessen opmærksom på, om min diskurs i de uddybende spørgsmål har tilladt, at eleverne frit kunne fremstille deres oplevelse af virkeligheden. Jeg har undervejs lavet en opsamling efter hvert forskningsspørgsmål, så eleverne har kunne tilkendegive, om de var enige eller uenige med den måde, jeg forstod deres oplevelse på. Selvom jeg har anvendt denne opsamlingsstruktur, kan jeg ikke udelukke, at min naturlige indstilling, har ledt mig til at undersøge nogle områder frem for andre i samtalen, og at min egen diskurs har præget formuleringen af de opfølgende spørgsmål. Den opsamlende struktur har dog muliggjort, at informanterne havde mulighed for at tilføje eller rette, hvis jeg havde fået en forkert opfattelse af deres oplevelse af fænomenet.

Som det ligeledes er nævnt i kapitel 4 og 8, gik jeg selv på gymnasiet inden, jeg påbegyndte universitetet. Yderligere er jeg i et eller andet omfang et subjekt, hvis livsverden er påvirket af de undersøgte paradigmer. Min egen oplevelse af gymnasiet var dog langt fra det, som informanterne har beskrevet for mig, men der er ingen tvivl om, at de omtalte paradigmer er fremtrædende i min egen livsverden i skrivende stund.

Udfordringen omkring undersøgelsens reliabilitet har således ikke været min egen tid som gymnasieelev men snarere min egen forståelse af virkeligheden i den forstand, at det i interviewsituationen er essentielt, at der stilles udfordrende og opfølgende spørgsmål, så det er muligt at få et så nuanceret billede af fænomenet som muligt. De fleste af informanterne talte hurtigt ind i nogle af de opfattelser af virkeligheden, som teorierne beskæftiger sig med. Det gjorde informanterne, selvom der

er anvendt videnskabsteoretiske og designmæssige værktøjer for, at spørgsmålene skulle være åbne, og det teoretiske materiale ikke skulle gennemsyre spørgsmålene.

Dermed blev udfordringen anderledes end, hvad jeg oprindeligt havde antaget. Både min og elevernes naturlige indstilling var nær den samme: Acceleration, præstation og fremmedgørelse var en del af vores livsverden. Tidligere i processen havde jeg snarere overvejet, om det ville blive en metodisk udfordring at få informanterne til at beskrive deres oplevelser af et fænomen, som kan være tabuiseret. For at sikre, at det ikke blot var min naturlige indstilling, hvor jeg er præget af blandt andet specialets teorier, som eleverne har opfanget og fulgt med på, men at det reelt var deres oplevelse af fænomenet, de har givet udtryk for, har jeg undervejs stillet informanterne udfordrende spørgsmål og bedt dem præcisere eller konkretisere deres oplevelser.

Ovenstående er en beskrivelse af, hvordan der er søgt at løse de designmæssige, videnskabsteoretiske og metodiske udfordringer, jeg er stødt på undervejs. En senere refleksion har yderligere været på specialets design. I kapitel 4 har jeg beskrevet, hvordan det var af emotionelle årsager, at jeg valgte at undersøge gymnasiet frem for universitetet. Hertil bør tilføjes endnu et argument for, hvorfor gymnasiet var det rigtige valg.

De udfordringer, der har været i forbindelse med at tilsidesætte min egen naturlige indstilling i undersøgelsen af gymnasiet, ville i langt højere grad gøre sig gældende på universitetet, da jeg både ville skulle tilsidesætte min naturlige indstilling som nuværende studerende og som subjekt under de paradigmer, der er beskrevet i specialet. En komplet tilsidesættelse af min naturlige indstilling på universitetet ville have været nær umulig, hvorfor der ville kunne stilles spørgsmålstejn ved slutningerne i et sådant speciale set fra et fænomenologisk perspektiv. Således har valget om gymnasiet både været præget af emotionelle og videnskabsteoretiske årsager.

Fokusgruppeinterviewet er traditionelt kendetegnet som et interview, hvor informanterne lettere kan tilgå tabuiserede emner, hvilket fremgår i de metodiske overvejelser i kapitel 4.2. I specialets fokusgruppeinterview, var det dog snarere det modsatte, der gjorde sig gældende. Som det fremgår i kapitel 7 var Frederik hurtig til at irrettesætte og senere bagatellisere de oplevelser, Sabine havde haft, hvilket gjorde sig gældende i et sådant omfang, at Sabine nærmest stoppede med at deltage i fokusgruppeinterviewet. Det er atypisk, at fokusgruppeinterviewet var det af specialets



interviews, hvor tabubelagte emner var mindst accepterede at diskutere, hvor eleverne i de semistrukturerede interviews delte deres oplevelser uden, at jeg oplevede, at det var en tabubelagt del af deres livsverden. Spørgsmålet er om årsagen til, at fokusgruppeinterviewet forløb, som det gjorde, var, at *acceleration* og *præstationssamfundet* er så internaliserede i informanterne, at de ikke er tilbøjelige til at dele oplevelser, hvori de mistrives? I både *accelerations* og *præstationssamfundet* opfatter individer hinanden som konkurrenter. Overfor konkurrenterne er det essentielt, at præstations og accelerationsindividet udviser, at det er fleksibelt og tilpasningsdygtigt overfor de udfordringer, som det uvisse byder. I denne sammenhæng ville det være naturligt, hvis informanterne i fokusgruppeinterviewet opfattede hinanden som konkurrenter, og derfor ikke ville afvige fra de internaliserede krav. Det er sandsynligt, at Frederik, der var yderst præget af de træk, der kendetegner præstations og accelerationsindividet, afviste og udelukkede Sabine, da hun talte imod de forestillinger, han selv lever ud fra. Omend fokusgruppeinterviewet har bidraget til specialet på andre områder, var det dermed ikke medvirkende til at få brudt med den tabuiserede forståelse af fænomenet i så høj grad, som de andre interviews.

Et yderligere argument for at *præstationssamfundet* og kulturen er en internaliseret del af informanternes livsverden har været sameksistensen mellem umiddelbar mistrivsel og positive vurderinger af enten selvet eller årsagen til mistrivsel, hvilket er, når eleven giver udtryk for mistrivsel generelt eller omkring noget specifikt for efterfølgende at vurdere sig selv eller det omtalte. Ifølge denne tankerække vil de internaliserede værdier lede til, at informanten er nødsaget til at tilkendegive en positiv vurdering af det omtalte for at fremstå som det resiliente, konkurrencedygtige og fremadskuende individ, som *præstationssamfundet* og dens tilhørende kultur efterspørger.

Yderligere fremgår der i kapitel 4.2 hvilke overvejelser, jeg gjorde mig i udvælgelsen af informanter. Informanterne er valgt på baggrund af, at de efter en introduktion til specialet havde lyst til at deltage i interviewet, da ræsonnementet var, at de derved havde nogle oplevelser tilknyttet præstation, acceleration eller fremmedgørelse på gymnasiet. Spørgsmålet er, hvilket udsnit af en gymnasieklasse, jeg har udarbejdet interviews med. På den ene side kan der argumenteres for, at de der virkelig er pressede og oplever psykisk mistrivsel, som Rosa og Petersen skriver om, ikke har hverken overskuddet eller lysten til at deltage. På den anden side er det

ligeledes muligt, at de, der overhovedet ikke er påvirkede af hverken præstation, acceleration eller fremmedgørelse i deres livsverden, vælger ikke at deltage i interviewet, da de ikke mener, de har noget at berette om fænomenet. Hermed kunne en sondring være, at det er det midterste segment af en gymnasieklasse, der har valgt at deltage i interviewene. Med det midterste menes, at det er de, der i nogen grad er påvirkede af acceleration, præstation og fremmedgørelse men ikke i et omfang, så de oplever en så høj grad af psykisk mistrivsel, at de ikke har overskud eller lyst til at fortælle om fænomenet.

Der er således både argumenter for, at det er et bias udpluk af gymnasieklassen, der har valgt at deltage, selvom der samtidig kan argumenteres for, at det er et repræsentativt udsnit. Hvis sidstnævnte accepteres, indikerer dette, at undersøgelsens resultater er valide.

I kapitel 4.1 valgte jeg at inddrage Antoft og Salomonsen forståelse af, at det er essentielt at have mere end én teori i casestudiet. Argumentet herfor var, at teorierne på nogle områder er komplementerende og andre konkurrerende, hvilket kan ses mellem Rosa og Petersens teorier. Særligt den konkurrerende del har vist sig ved, at eleverne oplever presset fra accelerationen ved, at der er flere opgaver, der skal løses, end hvad de har tid og ressourcer til. Presset er synligt og håndgribeligt, selvom informanterne fortsat ikke oplever at kunne finde en løsning herpå. Anderledes forholder det sig med nogle af de udfordringer, informanterne har oplevet i forbindelse med præstation.

Præstationen er stærkt forbundet med uforudsigeligheden, hvilket står i kontrast til accelerationen. Modsat accelerationen, hvor eleven ved hvor mange opgaver, vedkommende har, indebærer præstationen, at eleven er i tvivl om, hvad den gode præstation består af, og hvordan eleven opnår denne. Teoriernes konkurrerende facetter er således med til at give forskellige teoretiske greb i analysen af de oplevelser, der presser eleverne. Hverken acceleration eller præstation kan alene beskrive den mistrivsel, der forekommer hos informanterne. Selvom begge teorier har mange ensartede beskrivelser af samfundets udvikling, er der fortsat væsentlige konkurrerende elementer i de to teorier, der viser sig i subjekternes livsverden.

Endnu et område hvor teorierne er konkurrerende og de forskellige teoretiske greb bliver nyttige er begreberne: Resonans, det præstationsfrigørende rum og fremmedgørelse. Resonans og det præstationsfrigørende rum beskrev eleverne som værende noget, hvor de ville være interesserede, det ville være spændende, og den

viden, de ville tilegne sig undervejs, ville de kunne tage med sig videre og bruge. De vil således gerne have, at den viden, de kan opnå gennem resonante oplevelser, bliver en del af dem. Modsat forholder det sig med fag, som eleverne beskriver som fremmedgjorte. Her var det kendetegnende, at eleverne ville fastslå, at faget ikke skulle være en del af dem. Der var en fysisk afsky til det fremmedgjorte, og det blev udelukkende tilegnet som overfladelæring med henblik på at få en karakter. Begreberne er dermed konkurrerende og modsætningsfyldte i det omfang, at det resonante forhold til fagene repræsenteres ved, at eleverne fysisk søger mod det resonante, hvor de fysisk tager afstand fra det fremmedgjorte.

## 9. Perspektivering og egne refleksioner

Givet at specialets fund godtages, bør det overvejes hvilke andre perspektiver disse leder til. Derfor indebærer dette perspektiverende afsnit, hvad specialets problemfelt og problemstillinger fortsat mangler svar på og egne refleksioner på baggrund af undersøgelsen.

Et spørgsmål, der bør stilles, er, om en naturlig del af gymnasiet ikke indebærer en grad af præstation? Præstationen er, som Petersen beskriver, et grundvilkår i det samfund, der omgiver os. Er det dermed ikke normativt ønskværdigt at forberede de unge på, hvad der venter dem? Præstationen er i sig selv en flertydig størrelse, da der er forskel på den almene præstation og den, som eleverne oplever og frygter. De fleste har oplevet at ville præstere til noget, hvor de gerne ville klare sig godt. Oplevelsen har været kendetegnet ved koncentration, fokus og en naturlig nervøsitet, da præstation også indebærer en oplevelse af, at det er betydningsfuldt, at det går godt.

Præstationen i *præstationssamfundet* er markant anderledes fra førnævnte beskrivelser, hvilket ses ved, hvad eleverne oplever, der kan forventes af dem, og hvad de forventer, der i værste fald kan ske. Forskellen ligger således i forestillingen om, hvad præstation indebærer samt oplevelsen og vurdering af præstationen. Forinden præstationen er det *præstationssamfundets* idealer, der danner rammen for, hvad eleven forventer, præstationen skal indebære. Idealerne adskiller sig fra den almene forståelse af præstation, hvor eleven gør, hvad vedkommendes kompetencer og ressourcer tillader. Præstationen er i *præstationssamfundet* grænseløs, og det bliver den derfor også i

elevens forventning, hvilket er medvirkende til at skabe mistrivsel allerede inden, at eleven skal præstere.

Et andet aspekt er, som det har kunnet ses gennem analysen, at de fleste af informanterne sjældent er tilfredse med deres egen præstation, selv når denne karaktermæssigt eller på anden vis ligger langt over gennemsnittet. Tværtimod forventede informanterne, at de lå over gennemsnittet, og hvis de ikke kunne opretholde det niveau, ledte dette til mistrivsel, da det altid er elevens problem, hvis vedkommende ikke kan leve op til de krav, der stilles. Det er således ikke udelukkende præstation i sig selv, der er problematisk i uddannelsessystemet, men det er også, hvordan præstationen opleves og opfattes, der medvirker til mistrivsel blandt eleverne.

Som det fremgår af analysen har eleverne oplevet at være fremmedgjorte fra fagene på gymnasiet. Et gymnasium hvor eleverne udelukkende møder resonans bør betragtes som et ideal, der bliver svært at opnå i virkeligheden. Spørgsmålet er, om det ikke er naturligt for eleverne at blive fremmedgjorte fra nogle fag undervejs i deres uddannelse? Her bør der særligt lægges vægt på graden af fremmedgørelse. Som det fremgår i fremmedgørelsestrekanten fra kapitel 5.3, så er en del af fremmedgørelsen, at eleven keder sig eller overvældes af materialet. Der kan argumenteres for, at en vis grad af kedsomhed eller at blive overvældet af nyt materiale er en naturlig del af det at gå på gymnasiet. Den primære forskel mellem kortvarig fremmedgørelse, som kedsomhed og overvældelse er udtryk for, og den fremmedgørelse, som informanterne har beskrevet, er, at eleverne oplever at være så fremmedgjorte, at de aldrig ønsker at have noget med faget at gøre efter, det afsluttes. De finder ingen aspekter af faget interessant eller spændende men tilkobler det kun mistrivsel. Hvis der udelukkende fokuseres på enkelte elever, kan dette betragtes som et afgrænset problem. Fokuseres der på et makroniveau, kan der stilles spørgsmålstejn ved hvilke problematikker, det kan føre til, hvis det primært er fremmedgjorte elever, hvoraf en væsentlig andel oplever psykisk mistrivsel, der kommer ud af gymnasiet? Ét aspekt er de økonomiske ressourcer, det koster sundhedssystemet for de, der bliver hårdest ramt af *præstationssamfundets* og *accelerationssamfundets* værdisæt men en anden overvejelse er, om det er normativt ønskværdigt at have et fremmedgørende uddannelsessystem i et land, hvor den primære indtægtskilde er tertiær. En refleksion herover er, at Danmark vil have svært ved at konkurrere på primære og sekundære erhverv internationalt. Derfor er et

uddannelsessystem, der i højere grad er baseret på præstationsfrigørelse, resonans og i mindre grad leder til fremmedgørelse, normativt efterstræbelsesværdigt.

I kapitel 3 viste Maj-Nielsen og Colding-Lagermanns undersøgelse, hvordan hver anden 2.g elev scorede højere end 80% af den danske befolkning på stressskalaen. Interviewene viser ligeledes, at informanterne enten periodevis eller konstant har været under pres på gymnasiet. I den forbindelse er det relevant at overveje, hvad uddannelsessystemet reelt forbereder eleverne på? Forbereder det eleverne på at skulle præstere godt til eksaminerne, eller er det medvirkende til at skabe dannede borgere, der er parate og forberedte til at tage del i arbejdsmarkedet? Buddeberg og Hornberg forskningsartikel peger på, at skoler har et stort fokus på standardiserede tests, hvorfor intern konkurrence mellem skolerne leder til fremmedgørelse. På samme vis har mine informanter givet udtryk for, at karakterer og eksaminer spiller en stor rolle i deres livsverden. Dette kommer til udtryk ved, at der lægges vægt på fag, der skal afsluttes, der vælges valgfag ud fra, hvor den bedst mulige karakter kan opnås, og der et generelt fokus på at deltage aktivt i fag, hvor eleven har den laveste karakter. Forbereder denne tilgang reelt eleverne til det arbejdsmarked, de kommer ud til? En formodning kunne være, at det for det første er få arbejdspladser, der har lignende arbejdstilgange og et andet aspekt er, om elever, der er blevet gode til at gå til eksamen, er i stand at tilegne sig længerevarende kompetencer end blot det nødvendige til en eksamen? På den anden side beskriver Petersen, hvordan præstationen har påvirket samfundet både på mikro- og makroniveau, og i så fald er eleverne i høj grad forberedte på at være omstillingsparate, agile og fremstå resiliente til, når de kommer ud på arbejdsmarkedet. I nærværende speciale kan der ikke findes svar på, om eleverne reelt forberedes på arbejdsmarkedet eller ej, men det kunne være et aspekt, der kunne tages op til videre forskning på området på samme vis, som familien og kulturens rolle hos elever med anden etnisk herkomst end dansk, som jeg påpegede i kapitel 4.2.

Afslutningsvis har jeg valgt at inddrage § 2. Stk 5. fra Gymnasieloven, der er med til at fastsætte formålet med gymnasiet som uddannelsesinstitution. Denne lyder som følger:

Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele skolens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for muligheder for individuelt og i fællesskab at bidrage til udviklingen og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv. (Danske love, u.å ¶ Uddannelsens formål)

Ovenstående formålsbeskrivelse er ikke i overensstemmelse med den virkelighed, de unge har skildret for mig i de udarbejdede interview. Analysen og diskussionen af interviewene har i høj grad vist, at eleverne anvender gymnasiet med henblik på at få gode karakterer, som de senere kan anvende til at komme ind på videregående uddannelser. Undervejs i interviewene har jeg ikke oplevet, at eleverne har set gymnasiet som en institution, hvor de blev dannede individer, der var klar over sine rettigheder, pligter og sit medansvar og som gik ind for åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Tværtimod har eleverne ikke været klar over, at pligter blot skal fylde en andel af deres tilværelse, eller at de har rettigheder. Pligterne har været altoverskyggende, og nær den eneste rettighed, som eleverne har oplevet at have, har været 'rettigheden' til at opretholde *præstationssamfundet* og *accelerationssamfundets* normative krav. Åndsfriheden har dermed også manglet og ligeværd og demokrati er på gymnasiet blevet omdannet til et hierarki, der er baseret på den seneste karakter eller præstation.

Ovenstående formålsparagraf er ikke udelukkende inddraget for at påpege, at denne ikke er opretholdt men ligeledes for at udvide diskussionen: Er gymnasiet fortsat en institution, der forbereder elever på at være dannende medbestemmende borgere i et demokratisk samfund, eller forbereder gymnasiet eleverne på at tage part i *præstations* og *accelerationssamfundet*? Mine fund indikerer, at det er sidstnævnte, der gør sig gældende, hvilket leder til spørgsmålene, om det ikke grundlæggende er et problem, at vi som samfund giver udtryk for at fremme idealer på uddannelsesinstitutioner, som ikke finder sted, og hvilke demokratiske følger det kan medføre? Den første del af spørgsmålet har umiddelbart to problematikker, som er sammenhængende. Den første problematik er, om det etisk og moralsk er problematisk at opretholde en diskurs, der ikke afspejler virkeligheden. Den anden problematik er, hvis der er unge, der søger ind på gymnasiet og reelt efterspørger disse værdier, og derefter bliver mødt af en anden virkeligheden. Empirien fra mine interviews peger dog i retningen af, at gymnasiet snarere bliver set på, som et middel til et mål, og at det er

langt fra jagten på dannelse, der gør, at eleverne vælger gymnasiet, hvilket antyder, at det er få elever, der snydes af den diskursive fremstilling. Hvis den anden del af spørgsmålet er realiteten, er det i højere grad problematisk end den første. Hvis eleverne primært forberedes på at tage del i *accelerations* og *præstationssamfundet* på gymnasiet, da er spørgsmålet, hvordan dette efterlader vores demokrati og tanken om medborgerskab, hvis acceleration og præstation er det det eneste, der har værdi i vores samfund? Jeg er ikke i stand til at besvare dette ud fra, hvad jeg har undersøgt i specialet, men blot tanken om, at *præstation* og *accelerationssamfundets* normative krav er de eneste, der har værdi, er foruroligende. Fremadrettet burde spørgsmålet derfor være, hvilket gymnasium vi som samfund ønsker? Ét opbygget omkring præstation, acceleration og fremmedgørelse, hvor eleverne oplever psykisk mistrivsel eller ét, hvor eleverne bliver dannede medborgere i et demokratisk samfund, og hvor pligt ikke er allestedsværende men udelukkende en del af elevernes tilværelse? Besvarelsen heraf vil jeg lade det være op til den enkelte, men jeg vil personligt forsøge at give eleverne oplevelsen af sidstnævnte i mit fremtidige virke som gymnasielærer.

## 10. Konklusion

Jeg har i specialet undersøgt, hvordan elever fra tre gymnasier oplever de stigende krav fra *præstationssamfundet* samt acceleration og fremmedgørelse. Yderligere har jeg undersøgt, hvorvidt førnævnte er medvirkende til at skabe psykisk mistrivsel. Slutteligt har jeg i interviewene søgt at afdække konturerne for begrebet om præstationsfrigørende rum i samspil med resonans. Dette har jeg undersøgt gennem en analyse af et fokusgruppeinterview og tre semistrukturerede interviews, hvor informanterne var to tidligere gymnasieelever samt fire nuværende, som alle går i 3.g.

På baggrund af analysens resultater kan problemformuleringen, der fremstilles herunder, besvares:

*Hvordan oplever danske gymnasieelever præstationssamfundets krav samt den stigende acceleration og fremmedgørelse, og er det medvirkende til at skabe psykisk mistrivsel?*

Mine fund indikerer, at eleverne oplever *præstationsamfundets* krav på flere områder. Eleverne oplever, at de skal fremstå som præstationselever og tilpasse sig uforudsigelige og omskiftelige krav i relation til karakterer og opgaver på gymnasiet. Yderligere anvendes karakterer af lærerne som incitamentsstruktur for, at eleverne skal engagere sig i fagene, hvilket leder til fokus på præstation. Eleverne oplever derudover at være i konkurrence med hinanden, hvor konkurrencen opleves som et konstant kapløb uden målstreg. *Præstationssamfundet* og kulturen er internaliseret i eleverne i varierende grad, hvilket størstedelen opfatter som normalt. Dette kan ses ved, at eleverne konsekvent tildeler sig selv skylden, når de ikke kan opretholde *præstationssamfundets* normative krav. Informanterne tilknytter yderligere særligt SRP og SRO til præstation, hvilket sammenkobles med en forståelse om, at karaktererne i disse er altafgørende samt en frygt for, om de ønskede resultater kan opnås. Kendetegnende for præstationen er ligeledes, at gode præstationer deles med alle, hvor dårlige præstationer deles med tætte relationer. Karakterer er desuden med til at definere informanternes værdi ikke kun som elever, men som mennesker.

Fremmedgørelse var afgørende i analysen af elevernes forhold til fagene. Eleverne oplever at være fremmedgjorte ved, at de udfører lektier, opgaver og afleveringer uden, at de har lyst. Det er tværtimod en instrumentel forståelse, der driver



eleverne, hvilket altid er sammenkoblet til karakterer eller som adgangskrav til en uddannelse efter gymnasiet. Det er således ikke resonante oplevelser eller interesse, der driver eleverne men forestillingen om, hvad udførelsen af opgaverne kan tilbyde i fremtiden både uddannelsesmæssigt og i form af konkurrence og præstation.

Eleverne giver udelukkende udtryk for at opleve resonans, hvis den pågældende undervisning er knyttet til, at de i højere grad får mulighed for at præstere eller forbedre deres position konkurrencemæssigt. Elevernes oplevelse af resonans minder dog snarere om fremmedgørelse og styrker argumentationen for, at *præstationsamfundet* og kulturen er internaliseret i elevernes livsverden.

Oplevelsen af det præstationsfrigørende rum har jeg kun fundet hos én af eleverne. Det præstationsfrigørende rum opleves af eleven som den praktiske del af musikundervisningen, hvilket indebærer interesse, nysgerrighed og spænding omkring læring. De andre informanter har ingen oplevelse af at være frigjorte fra præstation, hvorfor de måtte forestille sig det præstationsfrigørende rum. For de fleste af eleverne er blot forestillingen problematisk, da den er så langt fra oplevelserne på gymnasiet. Eleverne kom frem til, at det præstationsfrigørende rum skal være et sted, hvor man har lyst til at lære, man har lyst til at møde op, og der ikke er tvang til deltagelse, hvis eleven ikke har lysten eller ressourcerne. Det præstationsfrigørende rum skal være et pusterum fra den acceleration og præstation, de oplever på gymnasiet, og rummet skal være kendetegnet ved afslappede sociale normer, og at det sociale anvendes som mulighed for faglig sparring og støtte.

Både acceleration og pres er ligeledes en del af informanternes livsverden. Dette oplever eleverne ved en splittelse mellem at hjælpe medstuderende eller blive hurtigere færdige og opnå et bedre resultat. Acceleration er ligeledes aktuel ved, at gymnasiet opleves som et trin, der hurtigst muligt skal passeres for, at den senere etablering kan iværksættes. Presset oplever eleverne som aldrig at have fri, da der altid er facetter, der kan optimeres i deres virke på gymnasiet. Yderligere har eleverne ikke oplevelsen af at have tiden til at nå de opgaver, lektier og afleveringer, der forventes på gymnasiet, når de på samme tid skal jonglere fritidsarbejde, hobbyer og sociale relationer. I enkelte tilfælde er presset så stort, at eleverne tænker, at de burde inddrage frikvarterer eller undervisningstimer for at nå mere. På samme vis som ved præstation opfatter eleven det altid som sin egen skyld, hvis ikke vedkommende kan opretholde de normative krav stillet af *accelerationssamfundet*.

Ovenstående analytiske resultater er udtryk for, at eleverne oplever at mistrives psykisk. Mistrivslen kan tilskrives præstationssamfundets krav, hvilke både er internaliserede og udefrakommende. Yderligere leder den stigende acceleration til, at eleverne oplever stress og pres, hvilket kan kvalificeres som psykisk mistrivsel. Fremmedgørelse er også en del af elevernes livsverden, men sammenkobles ikke umiddelbart til informanternes psykiske mistrivsel.

Ovenstående viser ligeledes, at oplevelsen af præstationsfrigørende rum samt resonans er stærkt begrænsede på gymnasiet. Selvom de grundlæggende karaktertræk for præstationsfrigørende rum er opridset, er der fortsat meget at undersøge på dette felt.

Specialet bidrager til den eksisterende forskning ved, at jeg ved brug af fænomenologien har suppleret Pymmer og Skovs (2018) resultater. Særligt resultaterne omkring præstation har fået et yderligere perspektiv ved at belyse, hvordan eleverne oplever præstationen både som internaliseret og udefrakommende. Dernæst har jeg tilføjet til Buddeberg og Hornbergs resultater i forhold til, at acceleration og internationalisering leder til fremmedgørelse. Fremmedgørelsen kan også betragtes som en instrumentel tilgang hos eleverne, hvilket sammenkobles til karakterer eller som adgangskrav til en uddannelse efter gymnasiet.

Graver-Top og Anita-Bornholdt viste, at eleverne ikke oplevede presset fra *præstationsamfundet* på skolen men fra politiske mål, og om disse kunne opfyldes. Hertil kan mine resultater være med til at nuancere, at presset fra *præstationssamfundet* ikke blot skal forstås som et udefrakommende fænomen, men tværtimod er manifesteret på gymnasiet og internaliseret i eleverne

Slutteligt bidrager specialet til Maj-Nielsen og Colding-Lagermanns forskningsrapport ved, at jeg i samtalen med eleverne har fundet konturerne for det præstationsfrigørende rum i samspil med resonans, hvor Maj-Nielsen og Colding-Lagermann snarere fokuserede på en anvendelse af stressreducerende kurser. Som eleverne i rapporten påpegede var de stressreducerende effektive men for korte, hvorfor de frygtede for, at stressen ville komme igen. Mine informanternes forestilling om det præstationsfrigørende rum kunne fremadrettet anvendes, så det ikke blot er kurser, der hurtigt er forbigående, men længerevarende og permanente ændringer af elevernes oplevelse af undervisning og det at gå på gymnasiet. Dette vil dog kræve, at man blev i stand til at finde resonante oplevelser hos eleverne, som ikke udelukkende er forbundet

til præstation eller konkurrence, som det har gjort sig gældende i mine resultater. Den videre forskning kunne derfor undersøge, hvor eleverne oplever præstationsfri resonans i deres livsverden, og om de resonante oplevelser kan overføres til gymnasiale sammenhænge uden, at målsætninger om læringsmål går tabt. Dette spørgsmål, samt de der er blevet taget op i kapitel 4, 8 og 9, leder til fremtidig nysgerrighed og forskning på området.

## 11. Litteraturliste

Agresti, A., Finlay, B. (2014). *Statistical methods for the social sciences*. (4.udg.). Harlow: Pearson Education Limited.

Aalborghus Gymnasium. (u.å). *Værdier*. Lokaliseret d. 30. september 2021 på:  
<https://aalborghus.dk/officielt/vaerdigrundlag/>

Antoft, R., & Salomonsen, H.H. (2007). Det kvalitative casestudium: Introduktion til en forskningsstrategi. I: Antoft, R., *Håndværk & Horisonter: Tradition og nytænkning i kvalitative metode*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Berg-Sørensen, A. (2012). Hermeneutik og fænomenologi. I: Hviid-Jacobsen, M., Lippert-Rasmussen, K., Nedergaard, P, *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (s. 215-244). København: Hans Reitzels Forlag.

Buddeberg, M., & Hornberg, S. (2017). Schooling in times of acceleration. *British Journal of Sociology of Education*, 38(1), 49-59.

Christian-Nielsen, J., Ulrik-Sørensen, N., Nina-Osmec. (2010). *Når det er svært at være ung i DK: unges trivsel og mistrivsel i tal*. Cefu.

Danske love. (u.å). *Uddannelsens formål*. Lokaliseret d. 22. november 2021 på:  
<https://danskelove.dk/gymnasieloven>

Graver-Torp, K., & Anita-Barnholdt, D. (2019). *Whistleblower: Unges opråb til præstationssamfundet*. Aalborg: Master i udsatte børn og unge. Masterafhandling.

Huber-Jezek, A., Pisinger, V., Thorsted, A., & Caspar-Thygesen, L. (2020). *Sundhed og trivsel blandt gymnasieelever: Udviklingen fra 2014-2019*. Lokaliseret d. 25. august 2021

på:[https://www.sdu.dk/sif/-/media/images/sif/udgivelser/2020/sundhed\\_trivsel\\_gym\\_www\\_v2.pdf](https://www.sdu.dk/sif/-/media/images/sif/udgivelser/2020/sundhed_trivsel_gym_www_v2.pdf)

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Maj-Nielsen, A., & Colding-Lagermann, L. (2017). *Stress i gymnasiet: Hvad der stresser gymnasieelever og hvordan forebyggelse og behandling virker med 'åben og rolig for unge'*. Aarhus: DPU.

Petersen, A., & Søren Christian Krogh. (2021). *Præstationskultur*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Petersen, A. (2016). *Præstationsamfundet*. Aalborg: Hans Reitzels Forlag.

Pisinger, V., Thorsted, A., Huber-Jezek, A., Jørgensen, A., Illemann-Christensen, A., & Caspar-Thygesen, L. (2019). *Sundhed og trivsel: på gymnasiale uddannelser 2019*.

Lokaliseret d. 25. august 2021 på:

[https://www.sdu.dk/sif/-/media/images/sif/udgivelser/2020/sundhed\\_trivsel\\_gym\\_www\\_v2.pdf](https://www.sdu.dk/sif/-/media/images/sif/udgivelser/2020/sundhed_trivsel_gym_www_v2.pdf)

Pyrmer, M., & Skov, L. (2018). *Ung i et præstationsamfund: Præstationsamfundets indflydelse på det mentale helbred blandt unge på gymnasiale uddannelser*. Aalborg: Kandidatuddannelsen i socialt arbejde, Aalborg Universitet, København. Speciale.

Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. København: Hans Reitzels Forlag.

Rosa, H., Endres, W. (2017). *Resonans pædagogik: Når det knitrer i klasseværelset*. København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L., *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s. 29-53). Hans Reitzels Forlag.

Tørring Gymnasium. (2021). *Vision og værdier*. Lokaliseret d. 20. oktober 2021 på:  
<https://www.toerring-gym.dk/vaerd-at-videre/vision-og-vaerdier/>

Støvring Gymnasium. (2021) *Bliv elev*. Lokaliseret d. 5 november 2021 på:  
<http://sgy.dk/bliv-elev/>