



**AALBORG UNIVERSITET**

## Speciale: Gymnasieelevers trivsel. Skam, Anerkendelse og resonans

Kandidatuddannelsen i socialt arbejde, Aalborg Universitet 2023

Henriette Egeholm

Studienummer: 20165 279

Antal anslag: 166.466

Vejleder: Søren Juul

## Indhold

Speciale: Gymnasieelevers trivsel. Skam, Anerkendelse og resonans.....	1
1. Relevans, interesse & problemstilling.....	1
Interesse og relevans.....	1
Trivsel og mistrivsel.....	2
Sociale patologier.....	3
Forskellig perspektiver på problemet.....	4
Konkurrence og præstation i relation til skam.....	7
Gymnasieelever og stress.....	8
Problemstilling og forskningsspørgsmål.....	9
2. Metodisk fremgangsmåde.....	11
Teorier.....	11
Alex Honneth: Anerkendelse.....	11
Jørgensen & Sørensen: Skam.....	14
Fremmedgørelse og acceleration.....	17
Hermeneutik: forståelse og fortolkning.....	20
Forforståelser og fordomme.....	21
Metodiske fremgangsmåde.....	23
3. Analyse: Konkurrence, præstation og karakterer.....	25
Karakterer som drivkraft.....	27
Konkurrence om karakterer.....	30
Kampen om karakterer.....	34
Karakterer som markører for social prestige.....	38
Afslutning.....	39
4. Analyse: Tidspres, prioritering og faglige krav.....	40
Prioriteringshierarkiet på godt og ondt.....	41
Dobbelt prioritering.....	46
Manglende tid til fordybelse.....	47
Afslutning.....	50
5. Analyse: Gruppearbejdet.....	50
Afslutning.....	55
6. Analyse: Venskaber.....	56
Afslutning.....	59

7. Analyse: Forældre .....	60
Afslutning.....	66
8. Analyse: Sabbatår .....	67
Afslutning.....	71
Konklusion .....	73
Abstract.....	77
Litteraturliste .....	78

# 1. Relevans, interesse & problemstilling

## Interesse og relevans

De seneste 20 år har der sundhedspolitisk været fokus på psykisk sygdom og mentalt helbred. WHO anser det for at være en væsentlig del af den samlede sygdomsbyrde i den vestlige verden (Katznelson, Pless & Görlich, 2022:27). Gennem de senere år har både forskning og den politiske og offentlige debat adresseret det komplekse fænomen. Temaet trækker overskrifter i medierne, og er samtaleemne i podcasts som f.eks. Brinkmanns briks. Interessen for "mistrivsel" ses f.eks. ved en søgning på Informedia, hvor begrebet mistrivsel i 2022 blev omtalt i 12.300 artikler. I 2020 i knap 5000 artikler, og i 2002 blev begrebet blot nævnt i 54 artikler (Altinget, 2023). Vi hører om unge, der klager over søvnbesvær, hovedpine og mavesmerter m.m. Om unge, der udtrykker en oplevelse af at være stressede, modløse og kede af det, mens andre beretter om tab af mening med livet. De fleste kender sikkert en ung, der i en eller anden grad føler sig presset i uddannelsessystemet. Og vi møder unge, der er kollapsede under presset. Hos seks ud af ti danskere vækker unges mistrivsel dyb bekymring. Samme antal mener, at der er for stort fokus på, at unge skal præstere og opnå resultater (Berlingske, 2022). Set i lyset af ovenstående betragtninger synes det rimeligt at hævde, at den samfundsmæssige interesse i unges trivsel er temmelig udbredt. Spørgsmålene er: Overdriver vi? Er vi grebet af alarmisme? Måske der gemmer sig en anden og mere opbyggelig fortælling? De fleste unge trives, selv om tallene viser, at en voksende andel mistrives. Stigningen ses f.eks. i forskning fra Cefu, der viser at for gruppen af unge mellem 16 og 24 år er andelen med dårlig mentalt helbred øget fra cirka 13 procent i 2013 til over 18 procent i 2017 (Görlich, Pless & Katznelson, 2019:27). Men hvad er det, der gør, at nogle trives, mens andre mistrives? Det vil jeg undersøge nærmere i dette speciale.

Professor Lars Qvortrup anfægter i en kronik bragt i Berlingske det billede, som tegnes af unges mistrivsel i mediedebatten, hvor det lyder, at 44 procent af børn og unge mistrives (Qvortrup, 2022). Qvortrup henviser til en artikel i Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning fra 2021. I artiklen opereres i den kvantitative del med fem grupper: 1: Unge med høj trivsel, som udgør 29 procent. 2: Unge, der trives og oplever pres, er 27 procent 3. gruppe er unge, med psykiske udfordringer, der tegner sig for 17 procent 4. gruppe: unge med pres og bekymringer udgør 16 procent og 5. gruppe

udgør 11 procent, der oplever komplekse udfordringer (Ibid.) Qvortrup peger på, at de 44 procent fremkommer, hvis de sidste tre grupper lægges sammen. Her iberegnes f.eks. de 17 procent, som har det fint, men er enige i eller delvis enige i, at de har haft "oplevelser" med psykisk mistrivsel. Derfor påpeger Qvortrup vigtigheden af, ikke at gøre problemerne større end forskning dokumenterer, da alarmisme kan blokere for at sætte ind i forhold til dem, som faktisk har det svært. Qvortrup peger på, at man på baggrund af undersøgelsen kan tegne et anderledes billede, hvor 73 procent af de unge i undersøgelsen har få eller ingen problemer. Når det er sagt, er det forsat vigtigt at undersøge, om der i samtiden er nye årsager til mistrivsel (Ibid.). Det interessante er måske ikke tallene men at opnå en fortolkende forståelse af de processer, der ligger bag dem. Der kommer mange tal fra kvantitative forskningsrapporter, men det er usikkert, hvad der egentligt måles på. Derfor er der brug for at lytte til de unges stemmer. Det kan give os et nærbillede af, hvordan de unge har det, og dermed mulighed for at identificere det, tallene viser, i de unges fortællinger. Derfor vil jeg gennem denne kvalitative undersøgelse gå helt tæt på de unge med afsæt i det anvendte datamateriale<sup>1</sup>.

### Trivsel og mistrivsel

WHO har siden 2005 haft fokus på mental sundhed, som et stigende samfundsmæssigt problem. Begrebet "trivsel" bruges ofte synonymt med begrebet mental sundhed. Sundhedsstyrelsen har lavet en definition, hvor mental sundhed defineres som "*en tilstand af velbefindende*".

Begrebsmæssigt sker en sammensmeltning af mental sundhed og trivsel. Her bruger jeg begrebet trivsel til at betegne en tilstand med overvejende glæde og tilfredshed (Ibid.:36).

Når jeg taler om trivsel og mistrivsel, så opfatter jeg begreberne som relative. Alle mennesker har på et givet tidspunkt en eller anden grad af trivsel/mistrivsel. Man kan sige, at man befinder sig på en skala, der strækker sig fra meget høj trivsel i den ene ende til meget lav trivsel (mistrivsel) i den anden ende. Ens placering på skalaen er ikke nødvendigvis konstant, og man kan i løbet af livet bevæge sig i den ene eller anden retning eller frem og tilbage. Det, som interesserer mig er, hvordan vi kan forstå, at en større andel af de unge befinder sig i den "forkerte" ende af skalaen, altså mistrives. Det kan der være mange årsager til og ofte spiller de sammen på komplekse måder.

---

<sup>1</sup> Datamaterialet beskrives under metodeafsnit.

Menneskelivet er komplekst, og selv om alle principielt har en eller anden grad af trivsel/mistrivsel, så er det svært at kategorisere og måle eksakt. De processer, som fører til patologier, er kontekst- og personafhængige, så dermed findes ikke en entydig forklaring på, hvorfor de opstår. Det handler om strukturelle, kulturelle og sociale generative mekanismer på flere dimensioner (Guldager & Skytte, 2015:57), som kan føre til trivsel/mistrivsel.

### Sociale patologier

Her er mit særlige fokus på makro sociologiske forandringsprocesser, som en mulig måde at finde forklaringer på. Det er ikke hele forklaringen, da der også findes andre generative mekanismer på individniveau, som ikke kan forklares ud fra et sociologisk perspektiv. Så dermed er specialet kun et udsnit af den sociale virkelighed og ikke absolut dækkende.

Specialets udarbejdelse er motiveret af en faglig og forskningsmæssig interesse for unges trivsel samt for, hvordan samfundsmæssige og sociale transformationsprocesser kan føre til sociale patologier. Kort fortalt forstås transformationsprocesser som overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat, hvor samfundsmæssige udviklingsprocesser har været omfattende både politisk, kulturelt og socialt. Udviklingen af og stigningen i unges mistrivsel anses som negative konsekvenser af moderniserings- og individualiseringsprocesser, som indebærer risici for fejludviklinger. Man kan tale om fejludviklinger, når samfundsmæssige transformationsformer fører til skade og lidelse, som forhindrer realisering af det gode liv.

Mine teoretiske fordomme er referenceramme og spørgehorisont, som jeg bruger til at forstå udviklingen og fortolke de unges udsagn i datamaterialet. De anvendte teoretikere fortjener et særskilt afsnit, som udfolder deres normative kritiske blik på samfundsmæssige patologier, samt som tilbyder en forklaring på, hvordan og hvorfor deres teorier bruges i specialets analyser (beskrives i teori-afsnit). Her vil jeg kort præsentere de teoretikere, som er valgt. Axel Honneth: hvor anerkendelsesbegrebet er en forudsætning menneskers frie selvrealisering. Kærlighed, retlig anerkendelse og social værdsættelse er hos Honneth de tre anerkendelsesbehov, som skal være opfyldt for tilvejebringelse af menneskers gode liv for og med hinanden (Honneth, 2003). Harmut Rosas begreb "*fremmedgørelse*" er en negation af det gode liv. Det betegner de forhindringer, der er for at leve det gode liv, som fordrer et liv med erfaringer og resonans. Resonans er når noget taler til os og rører os eksistentielt (Rosa, 2014:36). Med Carsten René Jørgensens og Lars J. Sørensens

teorier om skam sættes fokus på, hvordan et konkurrencesamfund er tæt forbundet med følelser som skam og stolthed, og hvordan unge kan blive stadig mere angste for at fejle, og blive fundet for lette på konkurrencevægten og dermed stå skamfuld tilbage med nederlaget. Jagten på de bedste karakterer og uddannelser kan opleves hård (Jørgensen, 2023:266).

### Forskellige perspektiver på problemet

Specialet søger at bidrage til større forståelse af, hvordan gymnasieelevers trivsel udfolder sig på fire gymnasieskoler. De gymnasiale uddannelser blev tidligt inddraget i forskydningen fra der vi kalder velfærdsstat til det vi kalder konkurrencestat. På tværs af uddannelsesniveauer er indført reformer, hvis formål er at reducere den totale tid for uddannelse. Fra politisk side er indført straf- og belønningssystemer med det dobbelte sigte: at både institutioner og unge bliver motiveret til, at uddannelsen gennemføres så hurtigt som muligt. Kandidatreglen lukker for muligheden for at starte på en ny uddannelse på samme eller lavere niveau, hvis man har en kandidatgrad. Således er der sket gennemgribende forandringer i uddannelsessystemet (Katznelson, et.al., 2022:76-77). Med overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat har samfundsmæssige udviklingsprocesser været omfattende både politisk, kulturelt og socialt. I konkurrencestaten beskrives uddannelsessystemets formål at uddanne unge til, hvad Ove Kaj Pedersen kalder det *"opportunistiske individ"*. De unge antages at være egennyttige. I denne optik handler uddannelse om at skabe incitamenter, som understøtter egennyttigheden og friheden til at realisere egne behov (Pedersen, 2011:181). Ifølge Pedersen er et centralt aspekt i konkurrencestaten, at de unge ansvarliggøres for egne kompetencer, beskæftigelsesdygtighed og for skabelsen af det *"gode liv"*. Statens opgave er at give alle lige muligheder, give den enkelte færdigheder og fremelske selvstændighed, motivation og selvansvarlighed. Baseret på en *"noget for noget tilgang"* har unge mennesker ret til uddannelse. De unge skal til gengæld realisere og udnytte de uddannelsesmæssige færdigheder, som de har tilegnet sig, ved at de bliver en del af arbejdsstyrken så hurtig som muligt. Formålet er, at de bidrager til fællesskabet og den nationale konkurrencekraft (Ibid.:191). I konkurrencestaten er lighed, at de unge er friset til at udnytte færdighederne i projekt selvrealisering. Med overgangen til konkurrencestaten forskydes ansvaret fra uddannelsesinstitutionerne til den unge og fra fællesskab til individ (Ibid.:195-197).

Min hypotese er: at de unge har taget kravet om ansvarlighed på sig i en sådan grad, at nogle kommer i mistrivsel og bliver syge af det. At konkurrencestaten understøtter præstationskulturen, ændrer læringskulturen i ungdomsuddannelserne på måder, der antageligt øger ulighederne i anerkendelses, og gør det sværere for unge at finde resonans i deres liv.

Forskning viser, at gymnasieelevernes arbejdsbyrde er mere end 50 timer ugentlig, hvis de skal lave alle deres lektier (Fauerfelt, 2014). Derudover har mange unge et fritidsarbejde, så de hurtigst muligt får dokumenteret kompetencer på deres CV. For andre unge er det en nødvendighed at have et fritidsjob ved siden af studiet, for at kunne betale deres udgifter. Hvordan mon gymnasieeleverne trives med det ansvar og den anstrengelse?

Professor Katznelson har i sin forskning fundet, at antallet af unge, der føler sig presset på grund af præstationskrav i uddannelsessystemet, udgør 45 procent (Katznelson et.al., 2022:109). I forsættelse heraf mener Katznelson, at præstationslogikken kan starte en dominoeffekt, hvor de unge ikke føler, at de har tid til at fordybe sig i pensum og opgaver. En konsekvens kan være en dårlig samvittighed, en frygt for at fejle og en frygt for ikke at blive optaget på drømmeuddannelsen (Ibid:115).

Vi hører, at de unge bliver udsat for et bombardement af valgmuligheder. F.eks. findes der omkring 800 uddannelser, som de unge kan vælge mellem efter gymnasiet. For mange føles det uoverskueligt at skulle træffe det rigtige uddannelsesvalg, da de føler at stå alene med ansvaret. I en analyse fra Dansk Ungdoms Fællesråd konkluderes, at to ud af tre unge er bange for at vælge forkert i livet (DUF, 2019).

Fører angsten for at træffe det forkerte uddannelsesvalg mon til, at eleverne tager et sabbatår i håbet om at få en åbenbaring? Eller har de simpelthen brug for et åndehul, fordi gymnasietiden følte som et udmattende maraton med kontinuerlige afleveringer og eksamener, der gør at de er i knæ? Måske er sabbatåret motiveret af ønsket om at opleve verden, eller at tage interessante fag på en højskole? Uanset hvad, så giver et sabbatår de unge muligheder for at udtænke en fremtidsplan for at realisere det gode liv. Det kalder på en nærmere undersøgelse af, hvordan gymnasieelevernes fremtidsdrømme former sig, og hvad der for dem er betydningsfuldt for at skabe et godt og meningsfuldt liv.



Mange unge risikerer at blive vildført af illusionen, der ligger den neoliberalismens frihedsbegreb, der kan have sine negative implikationer. Den dominerende retorik er her *"du kan hvis du vil"*.

Psykiatrifonden har lavet en undersøgelse, som viser, at 72 procent af de unge er enige eller meget enige i udsagnet *"Jeg kan blive præcis det, jeg vil, så længe jeg tager mig sammen"* (Altinget, 2023). Denne neoliberale forestilling om, at individet er sin egen, lykkes smed giver mange unge en helt urealistisk forestilling om deres egne muligheder, og fører til opskruede forventninger, et præstationspres, som det reelt er umuligt at leve op til for de fleste.

Ifølge Carsten René Jørgensen er individet i den neoliberalistiske ideologi friset til på egen hånd at realisere sine forestillinger om det gode liv, og heraf følger en forventning om, at man så netop realiserer sig selv og skaber et lykkeligt liv (Jørgensen, 2023:265). Vrang siden af de urealistiske forestillinger om frit valg på alle hylder, en kontinuerlig selvrealisering og ansvar for egen lykke, kan være kimen til skamfulde oplevelser af egen utilstrækkelighed, når de unge erfarer, at virkeligheden også består af en række af indre og ydre begrænsninger (Ibid.:269). Risikoen for, at manglende indfrielse af egne og andres forventninger bliver oversat som et bevis for ens egen fiasko, er nærliggende. I Jørgensens optik er det skamfuldt at være i tvivl om uddannelsesvalg, at være ked af det, eller udbrændt. Smerten ligger i manglende kapacitet til at indfri egne og omverdens oftest diffuse standarder, mål og forventninger (Ibid.:271). Den franske sociolog Alain Ehrenberg mener, at jagten på selvrealisering uden klare normative pejlemærker kan føre til udmattelse af selvet, handlingslammelse og depression (Ehrenberg, 2010). Han mener, at depression er en *"utilstrækkelighedspatologi"*, eller som sociolog Anders Petersen kalder den *"en seismograf for vor samtid"* (Petersen, 2016).

Neoliberalismens negative frihedsbegreb, dvs. forestillingen om, at ægte frihed handler om frihed fra begrænsninger af nogen art, anfægtes ligeledes af Honneth, som taler om *"liden under ubestemthed"* (Honneth, 2003). Han mener, at individerne lider under kravet om, at de på egen hånd skal realisere det gode liv i en verden uden stærke meningsgivende eller retningsgivende fællesskaber. I Honneth og Taylors optik realiseres ægte frihed gennem meningsgivende moralske horisonter (Honneth, 2003 & Taylor, 2002). Hvormed menes, at vi som mennesker er vi gensidigt afhængige af hinanden. Fællesskaber er ifølge Honneth og Taylor en forudsætning for vores dannelse og kan være betydningshorisont for vores bestræbelser (Larsen & Juul, 2023). Ovenstående afføder derfor en række af spørgsmål i forståelsen af og indsigt i, hvordan

fællesskabet i klassen påvirker gymnasieelevernes trivsel. På den ene side er det en klar forventning til nutidens unge, at de skal vælge en uddannelse og gennemføre den, helst på normeret tid. På den anden side er det op til dem selv at træffe valget i en usikker verden, med et overskud af valgmuligheder. Er det elevernes egne forventninger og idealer, der presser dem, eller er det forældrenes? Samfundets? Står gymnasieeleverne reelt alene med uddannelsesvalget, eller har de støtte og opbakning fra forældrene i hverdagen? Føler de sig anerkendt og elsket, uanset hvordan de klarer sig?

### Konkurrence og præstation i relation til skam

I bogen *"Ny udsathed i ungdomslivet"* udtaler Sociolog Anders Petersen, at alle potentielt er udsatte. Han peger på en samfundsudvikling med manglende pejlemærker og finalitet. Han mener, at dette forhold rejser tvivl og usikkerhed hos den enkelte unge: Hvornår har jeg ydet nok? Hvad skal der til? "Jeg kunne godt have fået 15". Det er netop dette konkurrenceelement, som Petersen kobler til, hvad han benævner *"præstationssamfundet"* (Görlich, et.al., 2019:80). Petersen diagnosticerer et konkurrence samfund, hvor pejlemærker og forståelige målsætninger erstattes af konkurrence "ad absurdum". Her står man naturligvis ikke frem med følelser af fallit og skam. Eller siger "jeg kan ikke", da det er et udtryk for resignation. Ifølge Petersen er skamfølelsen forbundet med ikke at kunne efterleve kravet om præstation, og dermed blive betragtet som en taber. Skamfølelsens tro følgesvend er tavshed (Görlich, et. al. 2019:82). Der kan blive tale om en hemmeligholdelse, som kan slå over i stress, angst og depression, og dermed en høj grad af mistro, medmindre man finder strategier til at få trykket mindsket. Petersen beskriver, hvordan konkurrencekulturens iboende krav om præstation og selvudvikling er blevet et livsvilkår (Görlich, et.al., 2019:82). Jeg finder Petersens abstraktioner om konkurrencementaliteten interessante, og får lyst til at spørge: Viser gymnasieeleverne deres karakterer frem, når de er gode for at opnå prestige og popularitet? Og skjuler de sig, hvis de ikke får den ønskede karakter af frygt for at fremstå som en fiasko. Og er det forbundet med skam? Svaret på disse spørgsmål kan måske findes i gymnasieelevernes egne fortællinger?

## Gymnasieelever og stress

Forskning fra DPU, Aarhus Universitet "*Stress i gymnasiet*" kan være hjælpsom til at få et indblik i en potentiel konsekvens af "*Jeg kan blive præcis det, jeg vil, så længe jeg tager mig sammen*".

Forskerne finder, at et høj konkurrence- og præstationspres er medvirkende til, at gymnasieeleverne oplever stresssymptomer. Eleverne bliver presset af konstante høje krav om at skulle præstere.

DPU's resultater afslører, at mange elever tager natten i til hjælp, for skrevet afleveringer.

Forskerens resultater viser, at 39 procent adspurgte elever i gymnasie- og HF-uddannelser, giver udtryk for, at de føler sig stressede hver uge, og 20 procent svarer, at de føler sig stressede hver dag. Et forhøjet stressniveau kan have alvorlige konsekvenser for unges læring og trivsel (Nielsen & Lagermann, 2017).

Handler stressfølelsen mon kun om at præstere? Eller handler det også om konkurrerende muligheder som f.eks. interesser, venner og arbejde, som kan gøre det vanskelig at prioritere ens tid i frygten for at gå glip af noget? Måske der kan ses et mønster i gymnasieelevernes fortællinger?

I undersøgelsen beskrives også, at gymnasieeleverne oplever stress i forbindelse med en evig jagt på høje karakterer. Ifølge DPU oplever eleverne, at deres liv og fremtid afhænger af karakterer, da disse enten kan åbne eller lukke døre til videre uddannelse, karriere og hele livets succesgrundlag. I rapporten beskrives en kontinuerlig kamp om lærerens opmærksomhed for at få en høj karakter. Med en høj karakter følger prestige, og man bliver en attraktiv samarbejdspartner. Karakterer opleves af gymnasieeleverne som en vurdering af deres personlige værdi og ikke længere som et udtryk for deres præstation og arbejdsindsats (Ibid.). Undersøgelsen viser, at mange af gymnasieeleverne oplever, at deres forældre ikke har forståelse for, hvordan det er at være stresset, og at forældrene ikke forstår deres gymnasie liv (Ibid.)

Er det jagten efter høje karakterer og prestige, som driver gymnasieeleverne? Hvad betyder karaktererne for dem? Er der indbyrdes konkurrence mellem eleverne i klassen og konkurrence om at få lærerens opmærksomhed? Taler de med deres forældre om, hvordan de har det, når de er kede af det, modløse eller opgivende? Hvad mon gymnasieeleverne siger til sådanne spørgsmål?

## Problemstilling og forskningsspørgsmål

Når gymnasieelevers oplevelse med gymnasieskolen er specialets centrale undersøgelses tema, skyldes det i høj grad fænomenets aktualitet. Forskning og statistisk materiale viser tilsyneladende en forsat stigning i unges mistrivsel. (Katznelson et. al. 2022:27). Temaet er også valgt, fordi forskning i elevers trivsel i gymnasiet hidtil har været begrænset, idet forskningsfokus ofte har været i relation til grundskolen (Nielsen, 2020).

Specialets udarbejdelse er motiveret af en faglig og forskningsmæssig interesse for unges trivsel, samt en interesse for, hvordan samfundets strukturer og kultur kan føre til sociale patologier. Ambitionen og det overordnede formål er at undersøge: hvordan eleverne oplever mødet med gymnasiet. Mere specifikt vil jeg undersøge overordnede temaer som: konkurrence/karakterer, faglige krav/andres og egne forventninger, tidspres og trivsel. Da elevernes trivsel også påvirkes af andre livsforhold, som ligger uden for gymnasiets domæne, vil undersøgelsen også rette sig mod elevernes: støtte fra deres forældre, deres venskaber og fritids- og arbejdsliv.

Selvom jeg finder inspiration i såvel kritiske samfundsteorier som i nyere empiriske undersøgelser, nages jeg som nævnt af en tvivl om, hvorvidt de tegner et dækkende billede af nutidens ungdomsliv. Overdrives fortællingen om unges mistrivsel? Er vi grebet af alarmisme? Er præstationskrav nødvendigvis et problem for alle unge? Er der nogen, der trives bedre end andre med de mange krav? Hvornår og i hvilke situationer slår det over i belastninger, der kan føre til skade og lidelse? Disse overordnede spørgsmål springer hurtigt læseren i øjnene og kræver at blive undersøgt nærmere. Mit overordnede formål er at undersøge, hvordan gymnasieeleverne oplever deres situation ved at give dem en stemme.

Problemstillingen er:

*Hvordan oplever unge deres vej gennem gymnasieskolen på 4 gymnasier på Sjælland og hvordan står det til med deres trivsel?*

Til besvarelse af specialets problemstilling er lavet fire underspørgsmål:

1. Hvordan oplever gymnasieeleverne konkurrence om karakterer, og hvilken rolle spiller forældrene?

2. Hvordan kommer skammens subtile væsen til udtryk i forhold til konkurrence og karakterer i relation til forældrene og klassekammerater?
3. Hvordan oplever gymnasieeleverne tidspres og faglige krav, og hvordan prioriterer de?
4. Hvad kendetegner gymnasieelevernes fremtidsplaner efter gymnasiet?

Unge mistrivsel anses som et udtryk for samfundsmæssige fejludviklinger, som udspringer af samfundets politiske, kulturelle og sociale omstændigheder. Forståelse af unges mistrivsel er en af vores samtids vigtigste opgaver. Derfor kaldes der på en analyse af, hvordan gymnasieeleverne oplever og trives med samfundets nye typer af krav og forventninger på forskellige dimensioner. Intentionen er at udføre en sådan analyse. Det centrale i mit speciale er at "forstå", dertil behøver jeg en metodologisk tilgang, som tilgodeser problemstillingens karakter.

## 2. Metodisk fremgangsmåde

Formålet med dette kapitel er at eksplicitere specialets metodologiske design og redegøre for bl.a. teoretisk ramme, videnskabsteoretisk position, databehandling og analysestrategi (Olesen & Monrad, 2018: 83). Jeg vil takke Søren Juul, Pia Ringø & Jørgen Elm Larsen for, at jeg må anvende deres omfattende interviewmateriale som specialets empiriske grundlag.

Jeg starter med at redegøre for specialets teoretiske perspektiver. Mit afsæt er hovedsagelig kritisk teoretisk (anerkendelsesidealet og idealet om resonans), og jeg møder feltet med normative fordomme, der fungerer som omdrejningspunkt for mine kritiske analyser. Teorierne er retningsanvisende i kodning af empirien. Altså er det min teoretiske forståelsesramme, som jeg bruger til at forstå udviklingen i elevernes mistrivsel og fortolke deres udsagn i empirien.

### Teorier

#### Alex Honneth: Anerkendelse

Axel Honneths anerkendelsesteori er en teori om de allermost grundlæggende betingelser for det gode liv, en teori, der understreger at det gode liv, er et liv, vi realiserer sammen med andre. Vi er gensidige afhængige af hinandens anerkendelse for at udvikle et positivt selvforhold. Det fordrer, at begge parter laver en frivillig afgrænsning i forhold til hinanden, eller som Honneth udtrykker "*at være ved sig selv i den anden*" (Honneth, 2003). En sådan anerkendelse ses i venskaber, hvor begge ønsker at skabe det gode liv med og for hinanden (Larsen & Juul, 2023).

Social værdsættelse handler om, at individet kan genkende sig selv i fællesskabet, da det bliver anerkendt som et særegent individ med evner, som har grundlæggende værdi for det konkrete fællesskab (Højlund & Juul, 2015:28). Anerkendelse sker igennem relation til fællesskabet, hvor individet bidrager med engagement og deltagelse, og anerkendes herfor. Her er selvforholdet baseret på fællesskabets værdsættelse af de positive værdier og egenskaber, som individet tilskriver sig selv (Honneth, 2006:12). Denne form for anerkendelse benævnes også "*den solidariske sfære*", fordi den er baseret på en værdibundet hensyntagen til fælles mål (Højlund & Juul, 2015:28).

Social disrespect handler om episoder, hvor individet udsættes for ydmygelse, krænkelse eller ringeagt af mere eller mindre voldsom karakter, som devaluerer individets evner, præstationer og færdigheder. En sådan misanerkendelse kan føre til skader på individets selvværdsættelse, så det ikke længere føler sig socialt betydningsfuld i det konkrete fællesskab (Honneth, 2006:14).

Solidaritet hos Honneth har både en emotionel og en fornuftsbaseret dimension: Disse dimensioner er med til at regulere mellemmenneskelige relationer, og identificerer et følelsesmæssigt bånd af samhørighed. Den fornuftsbaserede versus den emotionelle dimension vil jeg bruge som identifikationsmarkør for solidaritetens grænser i elevernes gruppearbejde. Fornuftsbaseret solidaritet kan handle om at opnå en god karakter. Emotionelle solidaritet derimod er "jeg kan godt lide personen".

Honneths teori er relevant, når det drejer sig om at identificere årsager til mistrivsel. I mine analyser vil jeg fokusere på anerkendelsesbetingelserne og forandringer i disse. Min tese er, at anerkendelse med sammenbruddet af klasse- og stændersamfundet, der udstyrede hver klasse, eller stand med et vist mål af ære/anerkendelse er blevet noget, den enkelte må præstere for at opnå. Anerkendelse er i den forstand blevet motor i præstationskulturen, der driver den fremad (Larsen & Juul, 2023). Anerkendelse nu handler om individets monologiske stræben, og at vi har mistet blikket for fællesskabets betydning. Anerkendelse er i dag noget vi høster i konkurrence med andre, hvorfor vi måske ender i en blindgyde, hvor presset på den enkelte leder til mistrivsel for et stigende antal individer, der ikke forstår deres forbundethed og afhængighed af andre.

Anerkendelsesbetingelserne er blevet mere usikre... Nogen bliver tabere i kampen om anerkendelse.

Analyserne vil have fokus på, hvordan en konkurrencepræget kultur uden tydelige markører for, hvornår man har præsteret tilstrækkeligt, og hvad der udløser anerkendelse kan føre til mistrivsel. Spørgsmålet er, om det kan identificeres i det empiriske data, at en sådan anerkendelses kamp foregår? Mere specifikt vil jeg i undersøgelserne se nærmere på anerkendelsesbetingelserne i forhold til forældrene. Her stiller jeg spørgsmålet: Føler eleverne sig elskede og værdsatte uanset deres faglige præstation?

Anerkendelsesbetingelserne i forhold til klassekammeraterne fortolkes i krydsfeltet mellem karakterer, samarbejde og venskaber. Jeg interesserer mig for, hvad der giver anerkendelse i faglige

og sociale sammenhænge og ikke mindst for de typer af krav, som er forbundet hermed. For at understrege spændvidden i anerkendelsens områder peger Anders Pedersen på, at der er mange domæner, hvor de unge skal præstere. F.eks. at være en god ven, at være en god kæreste og at være interessant. En sådan (mulig over-) anstrengelse kommer ofte med en pris. Måske prisen kan identificeres i elevernes fortællinger i form af frustrationer og søvnløse nætter?

For en dybere forståelse af, hvordan de faglige sammenhænge kan have en negativ indvirkning på elevernes trivsel, medvirker teorien til at indkredse, hvordan de oplever anerkendelsesbetingelserne i konkurrence om: høje karakterer, om lærerens opmærksomhed og hvordan karaktererne influerer på elevernes selvforhold. Indledningsvist så vi, hvordan forskning peger på, at gymnasieeleverne helst skal være ambitiøse og kontinuerlig præstere for at indløse det afgørende 12-tal. Her stilles spørgsmålet, om eleverne konkurrerer om anerkendelse, fordi jeg tænker det væsentligt i forståelsen af elevernes trivsel.

Nu er vi kommet til gruppearbejdet. Hvad er adgangskriterierne for at blive medlem af den *"eksklusive 12-tals klub"*? Hvordan sonderer eleverne mellem, hvem der er inde og hvem der er ude? Er det kun de ambitiøse, der ligger i den høje ende af karakterskalaen, der finder sammen ud fra devisen om *"at lige børn leger bedst"*? Hensigten er en fortolkning af, hvordan eleverne navigerer for at blive en del af fællesskabet, og hvordan de oplever fællesskabet. Hensigten er at fremanalysere elevernes overvejelser i forbindelse med at ville samarbejde, eller takke nej til et samarbejde, og blive klogere på, hvordan det påvirker dem.

Social disrespekt er i Honneths optik et psykisk modstykke til fysisk sygdom, hvor fremtrædende symptombilledet ofte er indignation, vrede og skam (Højlund & Juul, 2015:29). Specialets andet spørgsmål er, hvordan kommer skammens subtile væsen til udtryk i forhold til konkurrence og karakterer i relation til klassekammerater og forældrene. I forlængelse af Honneths anerkendelsesideal inddrages teorier om skam i følgende afsnit.



Honneth opererer med begrebsparrerne "erkende/anerkende" og "se/synlig". Anerkendelse forudsætter at individet oplever sig som synligt, dvs. at individet får anseelse for iboende værdi og egen væren. Anerkendelse betyder, at den anerkendende er lyttende, nærværende, at vedkommende med sit kropssprog viser sin forpligtethed på det andet menneske. Hvis vi bliver set på uden ovennævnte kvaliteter i blik og tilstedevær, vil det let kunne medføre, at man føler sig usynlig, og usynlighed er lig med betydningsløs, som er skambelagt (Højlund & Juul 2015:29). Skamfølelsen er speciel, derved at den i hele sit væsen er relationel (Sørensen, 2013: 39).

Lad mig først foretage en nænsom indføring i skammens væsen, som fører frem til, hvorfor det er relevant at undersøge skam i forhold til elevernes trivsel, og til hvordan jeg vil udføre en sådan undersøgelse.

Skammens væsen er svær at indfange og kortlægge i standardiserede spørgeskemaer, som i sagens natur kun vil spørge ind til et begrænset spektrum af mulige skamudløsende oplevelser. Vi kan f.eks. skamme os over manglende indfrielse af egne forventninger, over vores familie, vores sociale tilhørsforhold, eller over at blive mødt med disrespekt (Jørgensen, 2023: 108). Specialets omfattende empiriske materiale giver mulighed for at komme helt tæt på gymnasieelevernes potentielle skams-oplevelser. For besvarelse af, hvordan skammens subtile væsen kommer til udtryk i forhold til konkurrence og karakterer, sættes den teoretiske ramme med Professor Carsten René Jørgensen og Chefspsykolog Lars J. Sørensen.

Ifølge Jørgensen kan man tale om en "sund" og en "syg" skam. Den sunde skam er en vigtig regulator i vores mellem menneskelige relationer. Den får os til at se os selv udefra, og den hjælper os med at opføre os ordentligt og anstændigt. Men skam kan også være en usund og destruktive følelse, som indebærer risiko for forskellige former for selvdestruktiv adfærd, problematiske relationer, lidelsesfuld ensomhed og i yderste konsekvens psykiske lidelser (Jørgensen, 2023:9).

Ifølge Jørgensen er den senmoderne kultur præget af positiv tænkning som svar på indre lidelse. Man skal fremstå som "lykkelig" og "succesfuld", hvilket for mange yngre mennesker, betragtes lige så naturligt som at trække vejret. Jørgensen beskriver en kultur, hvor alt synes muligt, for man skal bare tage for sig på mulighedernes tagselvbord, og med en god portion af positiv tænkning skabe et

lykkeligt liv. Det er skamfuldt at være trist og være optaget af reelle vanskeligheder i livet. Især er det skamfuldt, hvis man ikke magter at leve op til de sociale og faglige krav, som stilles til én f.eks. i en gymnasiesammenhæng. Det er skamfuldt, hvis man ikke kan finde en løsning gennem positiv tænkning for man kan da bare omskrive en smertefuld hændelse til ”en fin chance for at udvikle sig” (Ibid.:11). Individualiseringen har gjort realisering af det gode liv til individets eget ansvar. Anerkendelse får man qua sine præstationer. Ligesom man er sin egen, lykkes smed, er man også selv ansvarlig for sin egen ulykke, når man ikke formår at leve op til kravene.

I Jørgensens optik er skamfølelser ofte maskerede- også for os selv. Skamfølelser er smertefulde og det er skamfuldt at skamme sig – dermed har vi skam med skam på. Skammen får os til at føle os sårbare og svage når den eksponeres for andre. Derfor henvises skammen til et liv i mørket. Men det gør den ikke livløs, da den i det skjulte og bag om ryggen på os styrer vores adfærd og oplevelser. Jørgensen beskriver, hvordan skammen gemmes bag masker og facader, så andre efterlades med et indtryk af, at vi er så perfekte, sorgløse og lykkelige, at vi ikke har brug for andres anerkendelse. Men på indersiden gemmer sig så følelser af at være utilstrækkelig og defekt (Ibid.:16). Det kan føre til en evig konkurrence med sig selv og andre i jagten efter små som store sejre. Hele ens liv og sjæl investeres i en kontinuerlig stræben efter personlig succes, magt og materielle goder, der opfattes som et konkret udtryk for selvets værdi. Denne evige jagt kan have sit udspring i behovet for at holde skammen i skak. Skam og tvivl om eget værd søges holdt nede med jagt på beundring, noget at præstere og være stolte af (Ibid.:172).

Når skamfølelse vækkes, er det et pejlemærke på, at vores bånd til andre og dermed vores sociale eksistens er truet. Alt er på spil når skammen raser,- vores identitet, selvbillede og eksistens (Ibid.:16).

Ifølge Sørensen opstår følelser af skam ofte ved en pludselig blottelse af noget vigtigt, sårbart og sart, og opleves som urørligt og unævneligt (Sørensen, 2013:28). Skyld har at gøre med, hvad vi har gjort, så det har vi mulighed for at rette op på. Skam har at gøre med, hvem vi er, så skammen anfægter vores eksistens (Ibid.:25). Udveksling af betydningsfulde blikke er en fortælling om at blive set og vurderet. Et enkelt blik fra den anden kan være nok til at fastlægge, om man er accepteret eller forkastet. Det sårbareste moment er der, hvor man betror et andet menneske noget dybt personligt, der er beskyttet af blufærdighed – måske belagt med skam. Her er både selvtilliden og

tilliden til en bæredygtig kontakt til den anden på spil. Det er livet om at gøre – så at sige. Formår man at agte blufærdigheden og give udtryk for, hvad der foregår på indersiden, kan det føre til et dyrebart møde med den anden person i tillidens og nærhedens navn. En sådan erfaring kan øge selvrespekten og udvikle tilliden til andre mennesker. *”Skam vedrører det, der dårligt kan siges, og skam får den, der mislykkes i sit forsøg på alligevel at udtrykke sig”* (Ibid.:28-29).

Når skammen sættes i centrum i denne delanalyse, er det baseret på en antagelse om, at manglende anerkendelse potentielt kan føre til skam oplevelser, der kan underminere gymnasieelevernes selvforhold og realisering af det gode liv.

Jørgensens og Sørensens teorier er relevante for min undersøgelse af, om der f.eks. på gymnasieskolerne er opstået en kultur, hvor man udelukkende anerkendes på sin *”gøren”*, her forstået som præstationer, performance og karakterer – frem for sin *”væren”*. Forholder det sig således, kan en naturlig følge være, at man gemmer sig, når man ikke formår at indfri egne og andres ofte diffuse standarder for, hvornår man har præsteret tilstrækkeligt. I min indledning ses forskellige forskere refereret desangående. Risikoen er, at gymnasieeleverne resignerer, og dermed bliver ensomme. Skam og utilstrækkelighed beskrives også af Alain Ehrenberg som følelser, der kan føre til handlingslammelse, udmattelse af selvet og depression (Ehrenberg, 2010). Konkurrencen og anerkendelseskampen udspiller sig på næsten alle arenaer: på kærlighedsmarkedet, i sociale relationer, på sociale medier og i gymnasiet og klasserummet. Over alt handler det om at udvise præstationsevne og være ovenpå. Når man ikke magter det, dukker man nakken og skammer sig. Det er absolut ikke anerkendelsesgivende at være ensom og udenfor. Relevante spørgsmål er: viser gymnasieeleverne deres karakterer frem, når de er gode for at opnå prestige og popularitet? Gemmer de sig, når de ikke formår at præstere tilstrækkeligt? Og er det forbundet med skam? Det er sådanne svar jeg søger i det empiriske data med hjælp fra Jørgensens og Sørensens teorier om skam.

Jeg agter at undersøge, hvorvidt eleverne har tendens til at gemme sig bag facader og masker. Og hvad har det så med trivsel at gøre? Jo, dersom man kun viser sin facade, risikerer man at blive fejllæst og faktisk ikke opnå den anerkendelse, som man søger og higer efter og har behov for. Fremstår man som den, der har styr på det meste og kan det hele på den halve tid, så er det ikke oplagt, at omgivelserne ser usikkerhed, ensomhed og udmattelse. Et happy-face, der skjuler ked af

det hed er en ensom og smertefuld affære. Der skal et anerkendende og imødekommende fællesskab til at skabe et psykisk miljø, hvor facader og masker er overflødige (Sørensen, 2013:54). Jeg mener, at det er væsentligt at undersøge, om facader og masker er noget vi kan identificere i gymnasieelevernes hverdag og sociale omgang med hinanden. Her bliver Jørgensens teori relevant for en dybere forståelse af, hvordan et skjul bag en perfekt facade kan indvirke på gymnasieelevernes selvforhold og trivsel.

Ligeledes er det interessant, om jeg i det empiriske data kan identificere tegn på resignation på baggrund af skamfulde oplevelser. Når man i bred forstand rækker ud efter noget betydningsfuldt og ikke kan få fat i det, kan det føre til at, man enten blot krymper sig i øjeblikket, eller at man mere alvorligt kommer i kontakt med den destruktive skamfølelse. Skamfølelsen kan føre til at man bliver varsom med at række ud efter "det" eller "den" betydningsfulde i frygten for en gentagelse af den smertefulde oplevelse af skam (Ibid.:41,47)

Som tidligere skrevet peger forskere på, at skammens tro følgesvend er tavshed. Lad os se, om vi i dialog med empirien kan finde sprækker, som tillader os at få et indblik i den ellers så utilnærmelige skam.

### Fremmedgørelse og acceleration

Specialets sidste to underspørgsmål er: Hvordan oplever gymnasieeleverne tidspres og faglige krav? Hvad driver eleverne? Og hvad kendetegner deres fremtidsplaner/fremtidsdrømme for at skabe det gode liv? Fortolkning af disse spørgsmål tager afsæt i Harmut Rosas teori, hvor resonansbegrebet er det normative ideal, som holdes op over for den samfundsmæssige realitet som et kritisk spejl. Jeg starter med at præsentere Rosas teori, og afrunder afsnittet med at redegøre for, hvordan teorien tænkes anvendt.

Til nuancering og afdækning af sociale patologier tilbyder den tyske sociolog Harmut Rosa med sit essay "*Fremmedgørelse og acceleration*" en interessant indfaldsvinkel til forståelse og fortolkning af unges mistrivsel med begrebet "*den sociale accelerations logik*". Hos Honneth er antagelsen, at der altid eksisterer standarder for normative overbevisninger. Dermed vil strukturelt forårsaget misagtelse vække harme eller indignation (Honneth,2006 & Rosa, 2014:67). Rosa adskiller sig her fra Honneth. Ifølge Rosa vil individerne, der er deltagere i hastighedsspillet næppe føle sig uretfærdigt

behandlet. Begrundelsen er, at præstation er et centralt element i konkurrencelogikken. Det betyder, at hvis man kan gøre tingene hurtigere, og dermed spare tid, har man opnået konkurrencefordele. De hurtige vinder og de langsomme taber. I Rosas optik er anerkendelse en kamp om hastighed og vejen til at opnå social agtelse. Det er netop ønsket om anerkendelse, der driver den sociale acceleration (Rosa, 2014:67).

Ifølge Rosa er motoren i den sociale acceleration det moderne menneskes ønsker om at realisere så mange af de utallige muligheder, som verden tilbyder på kortest mulig tid. Acceleration knyttes sammen med et stramt tidsregime, hvor individet konstant er under tidspres på grund af acceleration af livstempoet. Et tidspres, hvor individerne let kan føle sig som gidsler i det *"roterende hamsterhjul"*, hvor dets begær efter liv og verden i virkeligheden ikke tilfredsstilles, men tværdigt imod uvægerlig frustreres på grund af sin umættelighed og rastløshed (ibid.:38). Rosa peger på tre accelerationsdomæner: det teknologiske, den sociale forandring og acceleration af livets tempo. Disse domæner er indbyrdes sammenhængende og selvforstærkende.

Rosa ser tidsregimet som årsag til, at individet i moderniteten føler sig fremmedgjort over for sig selv og sin livsførelse. Rosa trækker på et gammelt marxistisk begreb *"fremmedgørelse"*, som han bruger som negation af det gode liv - et liv med resonans. Rosa definerer fremmedgørelse som en følelse af *"ikke rigtig at ønske at gøre, hvad man gør"*, til trods for at individet tilsyneladende handler af egen fri vilje (Ibid.:102). Begrebet er hjælpsomt for en etisk kritik (ibid.:78) af, hvordan den sociale acceleration i sin totalitære form kan føre til fremmedgørelse og dermed være en hindring for realisering af forestillingen om det gode liv.

Når specialet skal besvare spørgsmålet om, hvordan gymnasieelever oplever tidspres og faglige krav, og hvad der driver dem, vil fokus blive lagt på læringskulturen. Ifølge Rosa kan konkurrencens selvforstærkende logik være en forklaring på, at individer bliver fremmedgjort over for deres egne handlinger, da en række af *"nødt til"*, *"skal"* og *"må"* opgaver fylder deres liv. Rosa beskriver, hvordan det kan føre til at givende, meningsfulde aktiviteter og fællesskaber kan træde i baggrunden, hvilket potentielt kan føre til manglende resonans og mening i livet (Ibid.:103). For en nuanceret fortolkning af, om det forholder sig således hos gymnasieeleverne, rettes blikket også mod deres fritidsinteresser, venskaber og arbejdsliv. Formålet er at identificere, hvordan de prioriterer deres tid, og hvad de finder meningsgivende. Rosas forståelse af *"fremmedgørelse over for sig selv og*

*andre*” kan også være frugtbar til forståelse af gymnasieelevernes sociale verden. Rosa beskriver, hvordan et stramt tidsregime kan føre til, at individerne udveksler informationer og samarbejder på en mere eller mindre instrumentel basis. Det betyder, at lange dybe samtaler om livet og ens ve og vel træder i baggrunden, da der måske allerede er sket en social overmætning. Risikoen er, at det sociale liv kommer til at bestå af flygtige møder, hvor der ikke knyttes dybere følelsesmæssige bånd. Stærke følelsesmæssige bånd, som fører til resonans mellem individer, og som kan afbøde en følelse af selv-fremmedgørelse (Ibid.:110).

Jeg har valgt Rosas teori, fordi den er frugtbar som et kritisk fortolkningsperspektiv til at undersøge, hvordan gymnasieeleverne oplever resonans betingelserne i et højhastighedssamfund, og hvilken betydning det kan have for læringskulturen. Fokus rettet mod, om gymnasieeleverne har tid og overskud til at fordybe sig i lektier og afleveringer, eller om de blot skimmer pensum igennem på grund af tidspres. Er lektierne bare noget, der skal overstås? Og handler gymnasietiden kun om at få høje karakterer? Anskuet fra Rosas synsvinkel vil jeg se, om der er empiriske fund, der kan give dybere forståelse af ovenstående spørgsmål.

Når blikket rettes mod konkurrence, er det vigtigt at undersøge, om gymnasieeleverne selv synes, at de konkurrerer. Er det i givet fald en konkurrence med klassekammeraterne, eller handler det mere om at leve op til egne forventninger? Formodningen er, at det handler om, at karaktererne helst skal ligge i den høje ende. Det vil jeg gerne undersøge nærmere, da en hård konkurrence kan betyde at andre aktiviteter, som gymnasieeleverne finder meningsfulde, trænges i baggrunden i jagten på de høje karakterer. Risikoen er at de kan opleve manglende resonans og mening i livet. Det kan i allerhøjeste grad tænkes at påvirke deres trivsel.

Med et højhastighedssamfund er der risiko for at unge bukker under for det konstante pres, som virker determinerende for mulighedsbetingelser for et liv med resonans. Altså er der risiko for, at mistrivsel gør sit indtog i gymnasieelevernes trivsel, f.eks. udløst af stress, angst, skam, udmattelse eller depression.

Teoretikernes overordnede mål er identificering af sociale patologier, hvor det normative udgangspunkt er i virkelig menneske lidelse. Honneth og Rosa er enige om, at mennesker kan krænkes og lide ved manglende anerkendelse eller accept fra sociale relationer. Rosas teori kan supplere Honnets teori, da den kan identificere, hvordan samfundets tidsregime kan styre

individene gennem tidlige normer. Teorien sætter også fokus på, hvordan samtiden er præget af konkurrence på flere dimensioner. Ifølge Rosa sover konkurrencen aldrig, men udgør den sociale motor, som får gymnasieeleverne til at løbe hurtigere i frygt for at sakke agter ud (Rosa, 20014:35,67,70). Dette kan formentlig være forklaringer på, en udvikling af unges mistrivsel går i den gale retning.

Jeg har nu lagt det teoretiske fundament til en fortolkning af empirisk data, som skal bidrage til at besvare specialets forskningsspørgsmål. Næste afsnit handler om det videnskabsteoretiske afsæt.

### Hermeneutik: forståelse og fortolkning

Når jeg skal besvare de grundspørgsmål, som specialet stiller, har jeg valgt at være forankret i en hermeneutisk tankegang. Hvor den positivistiske bestræbelse er at måle og veje for at skaffe nagelfaste sandheder til veje, opererer en hermeneutisk tilgang med en bevidsthed om, at vi altid og til alle tider befinder os et sted i virkeligheden – historisk og personligt, hvor vi på forhånd allerede har en viden og forståelse til vores rådighed (Juul, 2012:127). Vores forståelse er verden er således forankret i vores historicitet, vores kultur, vores traditioner og vores personlige historie, sammenfattet i begrebet *"fordomme"*. Netop disse selvsamme fordomme er vores forudsætning for at komme til at forstå på et nyt – forhåbentlig højere niveau. Man taler om den hermeneutiske cirkel, eller snarere spiral (Ibid.:122).

I specialet inddrages Hans-Georg Gadammers filosofiske hermeneutik. Hermeneutikken formulerer imidlertid ikke selv et normativt kritisk perspektiv eller ideal, som kan fungere som afsæt for kritiske analyser (Ibid.:141). Derfor tænker jeg den sammen med en kritisk teori (navnlig Honneth og Rosa), som hver især formulerer et normativt ideal, som kan holdes op over for virkeligheden som et kritisk spejl: hos Honneth er det idealet om anerkendelse, hos Rosa idealet om resonans.

Når jeg vælger en hermeneutisk position, er det fordi jeg vedkender mig en forståelseshorisont, der er situeret i tid og rum (Ibid.:122). Derved kan jeg, som fortolker, reelt set ikke sætte mine forståelser og fordomme i parentes, som man forsøger at gøre i den fænomenologiske tilgang. Det er en epistemologisk grundantagelse i den filosofiske hermeneutik.

Jeg har ved læsning af eksisterende forskning, teori og interviews oparbejdet forforståelser om unges mistrivsel. En hermeneutisk orientering giver mig muligheden for at eksplicite disse fordomme og bringe dem i anvendelse. Ved at lade mine fordomme smelte sammen med datamaterialets forståelseshorisonter i undersøgelsen, vil min forståelseshorisont blive nuanceret, eller af- eller bekræftet. Horisontsammensmeltning sker ud fra princippet om applikation, hvilket betyder, at jeg i skabelsen af en ny forståelse bevarer en bevidsthed om datamaterialets fremmedhed, samtidig med at det får en ny betydning (Ibid.:125). Jeg mener ikke, at samfundsvidenskab kan, eller skal være værdineutral, derfor har jeg valgt en kritisk hermeneutisk orientering.

### Forforståelser og fordomme

Mine forståelser er, at de samfundsmæssige transformationsprocesser har ført til en konkurrencepræget kultur, som forårsager øget individualisering, præstationsjag samt et øget tidspres. Disse faktorer anser jeg som fejludviklinger, som kan påvirke gymnasieelevernes trivsel i en negativ retning. I kampen for at leve op til samfundets krav er mine fordomme: a) at anerkendelsesbetingelserne kan have trange kår, b) at skamfølelser kan spille en væsentlig rolle i forbindelse med unges trivsel c) at samfundets sociale acceleration kan føre til fremmedgørelse og manglende resonans. Hermed er det min teoretiske forståelsesramme, som jeg bruger når jeg skal forstå udviklingen og fortolke elevernes udsagn i datamaterialet. Nogle af mine teoretiske fordomme er en normativ kritisk tilgang som beskrevet under teoriafsnittet.

Jeg har i forbindelse med dette studie haft valgfaget "*Præstationskulturen og unges mentale helbred*" og har i den anledning skrevet en artikel om unges mistrivsel. I den forbindelse, og sammen med research til specialet, har jeg læst adskillige forskningsrapporter, artikler og litteratur om emnet, hvilket har været med til at præge mine forforståelser. I meget af litteraturen peges netop på konkurrence, individualisering, karakter-, præstations- og tidspres som medvirkende faktorer til unges mistrivsel. I litteraturen synes anerkendelses-patologierne at være underbelyst i relation til gymnasieeleverne. Anerkendelsesidealet anser jeg for en grundbetingelse for menneskelig identitet og opblomstring (Høilund & Juul, 2015:23), og hermed en grundbetingelse for at skabe det gode liv for sig selv og sammen med andre.



Jeg har haft praksis som psykoterapeut siden 2005, og har i den forbindelse mødt unge, som har været udfordret i uddannelsessystemet. Ofte har jeg mødt dem, når de er "i knæ", eller var droppet ud af studiet. Derudover er jeg ansat på VIA University College, Aarhus, hvor jeg fungerer som "Specialpædagogisk støtte" for studerende, der på forskellig vis er udfordret og kæmper sig gennem deres uddannelse. Jeg har dermed også en praktisk viden om, hvordan unge mennesker i varierende grad kan føle sig presset på forskellige livsdomæner. Jeg har erfaret, at skam kan løbe som en strøm under stresssymptomer og opgivelse. Skam over ikke at kunne klare presset, skam over ikke at få høje nok karakterer, og skam over ikke at kunne gennemføre uddannelsen på det pågældende tidspunkt. De unge har også været meget optaget af, hvad andre tænker om dem. De har været angst for ikke at blive forstået og mødt som hele mennesker med iboende værdi, men at blive betragtet som en livslang taber på alle livs områder. Jeg kan ikke distancere mig fra min uddannelsesmæssige, arbejdsmæssige og sociale fortid. Jeg er præget af den dominerende fortælling om unges mistrivsel, og har til tider siddet indigneret tilbage. Indigneret over en samfundsmæssig, kulturel og social udvikling, som synes at være væksthus for unges mistrivsel. Summen af mine fordomme er således forankret i både teoretiske- og praktiske forforståelser.

Disse fordomme blev udfordret, da jeg forud for specialet var ansat på Juuls, Ringø og Elm Larsens forskningsprojekt om trivsel og mistrivsel i ungdomsgruppen, hvor jeg bidrog til kodning af datamaterialet. Mine fordomme var, at gymnasieeleverne ville tale om stress, angst og depression. I kodningsprocessen forholdt jeg mig åben og afsøgende og lod mig overraske af datamaterialets fremmedhed. Det betød, at efterhånden som jeg læste empirien, fremstod et anderledes billede af elevgruppen, idet de overordnet set synes at trives. Hermed blev mine fordomme udfordret, en alternativ forståelseshorisont åbnede sig, og der fremkom nye mønstre. Jeg blev således usikker på, om forestillinger om præstationssamfundet eller accelerationskulturen, der gør de unge syge, var for unuancerede, om præstationssamfundet presser alle unge på samme måde, om nogle lider mere end andre under dens krav end andre. I takt med fund af overraskende tekstpassager i empirien oprettede jeg nye kategorier, og ideen til nærværende speciale blev født på baggrund af de horisontsammensmeltninger, som jeg oplevede undervejs i kodningsprocessen.

## Metodiske fremgangsmåde

Jeg har som tidligere nævnt fået en unik mulighed for at anvende det datamateriale, som Juul, Ringø og Elm Larsen har produceret inden for rammerne af det semi-strukturerede interview, i dette speciale. Et så omfangsrigt datasæt ville være umuligt for mig at producere inden for specialets tidsramme. I sagens natur har jeg ikke detaljeret kendskab til datatilvirkningen og interviewereffekt (Monrad, 2018:123). Jeg synes i vid udstrækning at have imødekommet implikationen ved datatilvirkning ved at have a) en interviewguide med operationaliserede spørgsmål b) viden om, hvem der har udført interviewene c) oplysninger om, at de 19 individuelle og 6 fokusgruppe interviews er foretaget på Ørestad og Gefion Gymnasium i København samt på Espergærde Gymnasium i Nordsjælland, og Odsherred Gymnasium i Nordsjælland d) at informanterne eller deres forældre har givet informeret samtykke.

Min subjektive vurdering af tematisk (interviewets hvad) (Kvale & Brinkmann, 2015:185), interviewstil er, at der undervejs gøres brug af hele paletten af interviewspørgsmål. Der stilles åbne spørgsmål, som suppleres med opfølgende spørgsmål af relevante dimensioner. Der ses sondrende spørgsmål for at tilvejebringe en mere detaljeret beskrivelse af, hvad gymnasieeleverne forstår og oplever. Specificerende spørgsmål, som giver mere præcise svar, er brugt og til tider er anvendt projektive spørgsmål, der adresserer, hvad eleverne tænker, andre tænker om "det" (Brinkmann & Tanggaard, 2020:48). Interviewguidens spørgsmål er teori-styrede med inspiration fra nogle af de teorier, jeg selv trækker på (og adskillige andre) og formålet er, som i dette speciale at bringe fordomme i og på spil i mødet med gymnasieeleverne og dermed forankre teorien til empiriske erfaringer (Højlund & Juul, 2015:20).

Jeg oplever en spontanitet i interviewene, som synes at fremkalde levende, spontane og til tider uventede svar (Kvale & Brinkmann, 2015:186). Interviewets dynamiske dimension (interviewets hvordan), synes at fremme et godt interviewsammenspil. Spørgsmålene er let forståelige, og tonen er uformel. Det virker til at den dynamiske stil får eleverne til at føle sig trygge, anerkendte og lyttet til i interviewsituationen. Hvad baserer jeg mine antagelser på? Gymnasieeleverne har et ret frit sprog, der kommer udtalelser lige "fra hjertet". Der falder bemærkninger som "*dette skal jeg måske ikke sige*". Den slags udtalelser indikerer en tillidsfuld situation, der tillader eleverne at dele deres tanker og følelser temmelig åbent og frit, hvilket giver os et unikt indblik i deres oplevelser.

I det følgende afsnit udfoldes principperne for analysen, som afspejler specialets forstående og kritisk fortolkende videnskabssyn.

Når man sidder over for et så omfattende datamateriale, kræves en strategi for at få det systematiseret. Første skridt er at overføre datamaterialet til softwareprogrammet NVivo, som giver mulighed for at kode på tværs af alle interviewene, efterhånden som jeg finder relevante udtalelser i relation til specialets undersøgelsesspørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015:262-263). Da jeg på forhånd havde et teoretisk blik på mulige forklaringer på unges mistrivsel, har jeg foretaget en teoristyret kodning. For mere finkornede begreber er benyttet "coding on". F.eks. er kærlighed og social værdsættelse kodet oven på anerkendelse (Brinkmann & Tanggaard, 2020:607).

De teoretiske kernebegreber: anerkendelse, skam og resonans spiller en central rolle som fokuspunkter i analysen af data. Teorierne fungerer således både som spørge- og fortolkningshorisont i de empiriske analyser. De er min teoretiske forståelsesramme, som jeg bruger til at forstå udviklingen og fortolke gymnasieelevernes udsagn med. Formålet er at opnå en bredere forståelse af de empiriske fund og de sociale sammenhænge gymnasieeleverne beskriver. M.a.o. i fortolkningsprocessen identificeres begreberne og deres variationer (Høilund & Juul, 2015:19) i elevernes fortællinger for at undersøge, hvordan eleverne italesætter og beskriver sig selv og de udfordringer, som de møder i deres gymnasie liv (Katznelson, et.al, 2022: 20). Gymnasieelevernes stemmer kan bidrage til en nuancering og konkretisering af begrebernes indhold (Høilund & Juul, 2015:19).

Min analysestrategi er inspireret af en *"dybtgående hermeneutisk meningsfortolkning"*. Jeg finder den frugtbar, fordi den giver mig mulighed for at udføre en dybere og mere kritisk fortolkning af empirien. Fortolkningen rækker udover gymnasieelevernes konkrete fortællinger, så meningen udvides (Kvale & Brinkmann, 2015:271). I fortolkningsprocessen sættes mine fordomme i og på spil i mødet med elevernes fortællinger. Hensigten er, at disse fordomme nuanceres eller bliver af- eller bekræftet, så der fremskrives en større indsigt i og forståelse af det komplekse fænomen mistrivsel. Hermeneutisk formuleret er det sammenspillet mellem mine teoretiske forforståelser, citaterne fra gymnasieelevernes fortællinger og mine fortolkninger, der skaber en forståelse af helheden. Denne vekselvirkning mellem helhed og del er i overensstemmelse med, hvad den hermeneutiske cirkel tilskriver som nødvendigt for at opnå "forståelse". For at strukturere det empiriske materiale

laves en tematisk analyse, hvor hensigten er at fortælle en sammenhængende og logisk fortælling om den historie, som jeg ser i empirien (Järvinen & Mik-Meyer: 2017:91). Jeg vil gennem analysen anvende de beskrevne teorier, som skiftevis bliver inddraget for at supplere hinanden i de sammenhænge jeg anser relevante. I analysen er elevernes navne anonymiseret.

Det er naturligvis op til læseren at vurdere, om jeg kommer i mål, og i hvilken grad specialet bidrager til at frembringe en dybere og mere nuanceret indsigt i gymnasieelevers trivsel og mistrivsel.

### 3. Analyse: Konkurrence, præstation og karakterer

I dette afsnit udfoldes, hvordan karakterer er drivkraft og omdrejningspunkt for elevernes præstationer, og hvorfor de synes at være så vigtige.

Ifølge Jørgensen lever vi i en kultur, hvor det er skamfuldt ikke at være lykkelig og ikke at opnå succes. Alle muligheder er åbne, og devisen er *"just do it"*. Formår man ikke at efterleve samtidens normer for lykke og succes, eller har man truffet det forkerte valg, er man selv ansvarlig for sin fiasko (Jørgensen, 2023:11). Konkurrence og præstation er tæt knyttet til to sociale affekter, nemlig stolthed og skam. Der foregår en evig sammenligning og vurdering af sig selv og andre.

Sammenligningen af præstationer synes at blive brugt som målestok for, hvad der er værdifuldt og kan aktivere stolthed. Eller som mål for, hvad der betragtes som ligegyldigt, værdiløst og måske skamfuldt. Et nederlag kan give skamfølelse (Ibid.:266).

Adam fortæller i følgende citat, hvordan nogle elever oplever at befinde sig under et konstant forventnings- og præstationspres:

Man både presser sig selv og får pres fra sin familie. Også bare samfundet i det hele taget. Og pres fra lærerne og skolen. Der er noget, du skal have opnået. Du kan ikke bare få lov at være ligesom i dig selv. Du skal nå et eller andet bestemt punkt, ellers er du samfundets værste-agtig. Jeg tror virkelig, at man har været presset fra man var helt lille, og at man har internaliseret presset, så er det bare blevet en del af ens selv. Så skal du jo leve op til nogle forventninger, som du egentligt har fået fra samfundet, men det er dig selv, som skal leve op til dem. Jeg skal selv leve op til de forventninger,

jeg selv sætter, og hvis jeg ikke gør det, så bliver jeg ked af det, tror jeg, og lidt irriteret. For når du sætter dine egne mål, så burde du selv kunne nå derop, når det er dine egne forventninger.

Det er en fortælling om, hvordan samfundets normsættende idealer har fundet vej ind på gymnasieskolen, og om hvordan disse normer synes at være blevet internaliseret hos eleverne. Fortællingen afspejler forestillingen om det stærke selvstændige individ, som på godt og ondt er ansvarlig for, om man ender som vinder eller taber. Det er en fortælling om social udskamning, hvor skræmmebilledet er, at hvis man ikke får succes, ender man som samfundets *"værste-agtig"*. Udkommet er, at eleverne potentielt føler sig utilstrækkelige, uduelige og mindreværdige, hvis de ikke formår at realisere friheden på en ganske bestemt måde (Jørgensen, 2023;14). Det er en fortælling om, hvad der anses som værdifuldt og kan føre til stolthed, og hvad der anses for ligegyldigt og værdiløst. Her lurer skamfølelsen i baggrunden. I slutningen af citatet bliver det tydeligt, hvordan den normative forestilling om ansvaret for egen præstation kommer til udtryk med Adams *"burde"*. Når han ikke har haft succes med at indfri egne forventninger og mål, bliver han irriteret og ked af det. Det kan føles som et nederlag, selvrespekten er måske i fare, for når man rækker ud efter noget vigtigt, og ikke formår at nå det eftertragtede, kan skam være en nærliggende reaktion (Sørensen, 2013:47).

## Karakterer som drivkraft

Den røde tråd i elevernes fortællinger er, at karaktererne er fokus og drivkraft for det meste af det, de laver.

Jacob udtrykker det på denne måde:

Det kommer lidt an på faget. Nu har jeg et fag, som jeg er interesseret i, men i alle de andre fag er det udelukkende karaktererne, der driver mig. Hvis der er en opgave, der interesserer mig, så kan det godt være, jeg synes, det er spændende, og jeg gerne vil lave en god opgave, men i størstedelen af tilfældene er det karaktererne, der driver mig

Et ubehag kan være forbundet med præstationspresset, men når man lykkes, får man en succesoplevelse. Det har Julie oplevet:

Jeg tror, at karaktererne er rimelige vigtige for mig, for jeg bliver vurderet på, hvor godt jeg klarer mig. Vi er blevet så vant til at forstå, hvad et 12-tal betyder eller et 7-tal betyder. Så på nogle måder føler jeg, det er ret rart at få at vide. For eksempel sidste år i matematik, som jeg hader, der kæmpede jeg hårdt for at klare det bedre. Og det gik opad, hvilket jeg synes var ret fyldestgørende og ret rart. Det var en fed succesoplevelse at have. Men det er da helt klart et pres på en. Jeg tænker meget over mit snit. Det er faldet i år, og jeg tænker fuck. Jeg vil gerne op og ramme 12

Julie fortæller, at hun er vant til at blive vurderet på sine præstationer, hvilket indikerer, at forventningen om kontinuerlig stræben efter egen optimering er blevet internaliseret. Hun har vænnet sig til en konstant evaluering af sine præstationer. Karaktererne er markører for, hvornår Julie skal intensivere sin indsats. Hun har tydeligvis erfaret sammenhængen mellem hårdt arbejde og gode resultater. Det lykkes for hende, siger hun – skønt hun hader faget, så det har været en hårdt tilkæmpet succesoplevelse, kan man fornemme. Oplevelsen af succes og glæde kan være en

måde at fastholde sit selvværd, sin selvrespekt og sin selvtillid. Kampen om høje karakterer kan forstås som et slidsomt behov for at opnå anerkendelse og holde skammen på afstand og for at dulme tvivl om eget værd (Jørgensen, 2023: 82).

I et sådant perspektiv synes angst og skam, snarere end faglig nysgerrighed og begær efter viden, at være de underliggende drivkræfter for undgåelse af at ende som en taber. Ordet "fuck" lyder også af pres, bekymring og angst: kan hun nu skaffe sig sit eftertragtede snit på 12 eller...! Lykkes hun ikke, vil hun måske føle sig utilstrækkelig og mindreværdig, hvilket medfører skam. Citatet vidner om, at meritokratiet gennemsyrrer gymnasieskolen. Præstations- og konkurrencesamfundets gældende normer dikterer mentaliteten: man er, hvad man præsterer, og hvis man præsterer dårligt, er man ikke ret meget. Karakterer må man gøre sig fortjent til. For en god præstation fortjener man en god karakter. Hvis man præsterer dårligt, fortjener man den ikke. På den måde er man selv ansvarlig for egen succes og fiasko. Hvis man præsterer dårligt, er man utilstrækkelig og bør skamme sig (Ibid.:264). Mikkel fortæller, at det ikke er tilstrækkeligt at være gennemsnitlig:

Man vil jo gerne ligge over snittet. For eksempel kiggede jeg på det, at på STX er landsgennemsnittet 7,4. Og så vil man jo gerne se, om man kan få et snit, der ligger over for at bevise noget overfor sig selv og overfor andre. At man lever op til de her forventninger, om at man er bedre end gennemsnittet

Mikkel undersøger, hvad han er op imod og hans ambition er, at konkurrere sig i stilling til at blive bemærket og beundret. Han ønsker at bevise overfor sig selv og omverden, at han kan leve op til forventningen om en ypperlig præstation. Mikkels selv-søgen tyder på et højt ambitionsniveau, og en konkurrencelyst for at blive bemærket og beundret af andre. Mikkel er ikke alene, når det gælder konkurrence og ambition om at nå karakterskalaens tinde. Lykkes en sådan stræben, kan man måske spejle sig i andres anerkendelse, og få en selverfaring med personlig vækst og en oplevelse af at være forskellig fra andre. (Honneth, 2006:18). Alligevel kan det måske også være udtryk for en præstationskultur, hvor det er skamfuldt at være almindelig – hvor det handler om at shine, skille sig ud som mereværdig og være noget særligt.

Liv har et andet fokus:

Jeg er rigtig tilfreds med mit snit indtil videre, jeg lærer meget, og meget om mig selv og min arbejdsproces gennem gymnasiet, hvordan man skriver opgaver, hvordan jeg

arbejder bedst osv. Så jeg synes faktisk, at det går godt. Jeg synes, jeg får meget ud af gymnasiet generelt

Liv har fokus på læringsprocessen, og oplever en tilfredsstillelse ved at udvikle sig både fagligt og personligt. Det bærer præg af, at Liv kan se sig selv i læringsprocessen, og løser sine opgaver båret af en lyst til læring, og ikke blot fordi det forventes af hende. Det tyder på, at hun er blevet anerkendt for sin indsats, da hun udtaler *"jeg er godt tilfreds med mit snit"*. Den bekræftende reaktion kan være med til at opretholde et positiv selvforhold, der kan føre til yderligere motivation og vækst (Honneth, 2006:13).

Carl trives med nye udfordringer, og nyder også læringsprocessen:

Nu er der gået 2 år, og jeg har gået meget op i skolen. Grunden til at jeg startede med at gå op i skole, var at det for mig var fedt at få nye udfordringer, som jeg virkelig manglede i folkeskolen. Jeg synes virkelig, at det er fedt at lære, sådan har jeg det heldigvis i alle fag. Der er nogle fag, som jeg selvfølgelig synes er federe end andre

For Jacob træder karakteren også i baggrund. Hans mål er, at der løbende sker en faglig forbedring: *"Jeg behøver ikke at nå toppen nødvendigvis. Det er ikke mit mål. Mit mål er bare, at jeg måske forbedrer mig selv. Og at jeg ser mig selv blive lidt bedre for hver gang"*

Liv, Carl og Jacob synes at være motiveret af en faglig nysgerrighed, og et ønske om at lære. Det virker ikke til, at de er underlagt et opskruet forventningspres, men derimod at have udviklet hensigtsmæssige strategier, så de ikke bliver opslugt af præstationskulturen.



## Konkurrence om karakterer

I Rosas optik sover konkurrencen aldrig. Konkurrenceprincippet handler i det moderne samfund om at opretholde vores positioner, status og anerkendelse (Rosa, 2014:35).

Konkurrence i et individuelt perspektiv handler om at opretholde sin konkurrenceevne, hvilket i gymnasiet blandt andet udmønter sig i en kappestrid om karakterer. Men der er en stærk tendens til, at eleverne lægger afstand til, eller ligefrem benægter, at være i konkurrence med hinanden, eller er under pres fra forældre. Man kan næsten tale om et dobbeltbogholderi hos flere af eleverne, for at konkurrere er jo på den ene side ikke pænt, men på den anden side gør de det alligevel. Det virker umiddelbart til, at konkurrence er blevet internaliseret, for det er jo heller ikke pænt at beskyldte forældrene for at pace – så det er mig selv, der pacer:

Det er helt sikkert mine egne forventninger, der driver mig [...] Grunden til at jeg startede med at gå op i skolen var at det for mig var fedt at få nogle nye udfordringer, som jeg virkelig manglede i folkeskolen. Jeg synes det er fedt at lære, sådan har jeg det i alle fag, heldigvis. Så nu er det at holde den, der driver mig, med ens karakterer. Så selvfølgelig spiller det ind, det tal som der står

Selvom mange af eleverne siger, at de ikke konkurrerer, kan følgende udtalelse være indikation på, at konkurrencen måske er blevet så naturlig, at de ikke selv bemærker den. Som Adam siger:

Det tror jeg egentligt, at vi kommer til at gøre, uden at vi tænker over det. Det ender altid med, at hvis vi har lavet en aflevering, så går der en lille uges tid før, vi får den tilbage. Så, når de første går ind og ser, hvad de har fået, og siger "ej jeg fik 7", så spørger man automatisk, har du også fået din tilbage, og hvad fik du. Sådan kører det rundt blandt dem man sidder med

Adam beskriver, hvordan eleverne får viden om hinandens karakterer. Der er ingen tvivl om, at eleverne er ganske bekendte med hinandens placering på karakterskalaen. Carl fortæller, hvordan en succesfuld præstation føles:

Ikke nogen åben konkurrence, vil jeg mene. Det er ikke fordi, der er nogen, der siger haha, jeg fik 12, og du fik kun 4, og du er uendelig dårlig. Folk sammenligner ikke rigtig.

Men man spørger selvfølgelig ind til, hvad de andre har fået. Hvis det er hende, som normalt er superdygtig, der har fået en lavere karakter end mig, så tænker jeg, "nå, man så må jeg da have gjort det rigtig godt". Så får man det selvfølgelig lidt bedre med, at man er klatret højere op. Man kan jo godt lide at ligge på toppen, så at sige

For mig at se taler citatet sit tydelige sprog: der konkurreres. Carl siger, at de ikke sammenligner, men selvfølgelig spørger ind til, hvad de andre har fået. Spørgsmål er intenderede, og i dette tilfælde er nysgerrigheden rettet mod andres karakter. Hvis den andens karakter er lige gyldig, hvorfor så stille spørgsmålet. Med formuleringen "*man spørger selvfølgelig*", tyder det på en kultur, hvor det, er blevet naturligt at søge viden om andres karakterer. Det kan bunde i en kultur, hvor skam manifesterer sig som utilstrækkelighed, da den kulturelle logik tilsiger, at man skal være en succes på bestemte parametre. Konkurrencen synes ikke skjult, men naturlig

Carl spørger nysgerrigt ind til, hvad andre har fået, så han kan spejle sin præstation i andres. Viden om den andens ringere præstation synes at styrke selvtilliden. At slå den superdygtige og få en topplacering giver succesfølelse. Carl er langt fra den eneste, der konkurrerer, eller som nyder suset af egen præstation, når den lykkes. Man hoverer ikke. Konkurrenceelementet nedtones, så pladsen i det sociale fællesskab beskyttes, for man er jo også afhængige af hinanden, man skal kunne samarbejde, hygge og feste. Men den dominerende fortælling er dog, at eleverne forsøger at bibeholde deres position på toppen af karakterskalaen, eller forsøger at komme derop. Sådan fortæller en elev: [... *men generelt stræber alle efter høje karakterer og gøre det godt i skolen, så på den måde er det lidt konkurrencepræget, fordi man ikke vil være den dårligste...*]. Udtalelsen peger igen på den konstante konkurrence, og på at det kan være skamfuldt at ligge i den nedre ende af karakterskalaen.

Har man fået en lav karakter, er det ikke noget man er stolt af. Det kan vække et ubehag at blive direkte adspurgt om ens karakter. Anderledes er det at sige: at det ikke gik så godt denne gang, da det signalerer, at man er utilfreds og skuffet, men ikke siger noget specifikt om selve resultatet:

Det er jo det, med, når man har fået en aflevering tilbage, så er første spørgsmål, man får, ikke, "hvordan er det gået". Det er mere "hvad er din karakter," og hvis man så siger "det gik ikke så godt denne her gang, jeg fik 4, og de så siger, åh jeg fik 10". For mit vedkommende er det sådan lidt, okay men det kan jeg ikke bruge til noget, hvor

jeg tror, andre godt kan føle et ubehag over, at folk spørger ind til deres karakter, da de måske ikke har lyst til at fortælle det, fordi de måske føler, at det er gået dårligt

Det tyder på, at nogle elever kan opleve det anmassende at blive direkte adspurgt til ens karakter. Har man ikke fået en god karakter, kan man måske få lyst til at krybe i et musehul, for at undslippe den pludselige blottelse. Skam har både en indadrettet og en udadrettet side. Den indadrettede skam kan være et signal om, at ens private rum er i risiko for at blive unødigt eksponeret, eller krænket. Det kan være følelsen af, at ens værdier og idealer bliver blottet. Udadrettet handler det om empati, sensibilitet og opmærksomhed på andres integritet og intimitetsgrænser (Jørgensen, 2023:79). Det er i sagens natur forskelligt fra elev til elev, hvordan det vil opleves at blive spurgt til ens resultater. Nogle kan opleve et kortvarigt ubehag, hvor ubehaget blot rammer en lille del af selvet. For andre kan det ramme større dele af selvet og over længere tid. Skam har måske i dag en manifestationsform, hvor det handler om en følelse af utilstrækkelighed, der bunder i en kulturel logik, som tilsiger, at man skal være en succes. Måske vi har glemt, at vi alle er sårbare og skrøbelige mennesker, som er afhængige af andres anerkendende blik af at blive set som menneske, og ikke som præstationer.

Sara har derimod ikke problemer med at fortælle om sine karakterer:

Jeg har ikke noget imod at sige min karakter, men jeg har heller ikke behov for det. Sådan tror jeg også, de andre piger har det. Der har ikke været noget tal på, men bare at det er gået rigtig godt, eller det ikke er gået så godt med afleveringen. Jeg har ikke følt nogen konkurrence. Jeg kan kun tale for mig selv, der havde været konkurrence, - hvis der var nogen, der gik lige så meget op i skolen, som jeg gjorde, og jeg ikke også var venner med dem. Altså, hvis man kun havde den faglige relation, og ikke også den sociale

Når Sara udtaler *"hvis der var nogen, der gik lige så meget op i skolen som jeg gjorde"* tyder det på, at hun ligger i den øvre ende af karakterskalaen, hvilket måske gør, at hun ikke har noget imod at fortælle om sin karakterer. Sara siger, at hun er venner med potentielle konkurrenter, hvilket kan gøre, at hun ikke oplever konkurrence på grund af et følelsesmæssigt bånd. Den emotionelle dimension sammenholdt med, at man ikke spørger direkte til karakteren, kan måske forklare, at Sara ikke oplever konkurrence.

Et godt gennemsnit er den gyldne dør til fremtiden. Hos Ellen er karakterpresset knyttet til hendes fremtidige uddannelsesmuligheder:

Jeg vil gerne have et højt snit, så jeg ikke risikerer, at jeg ikke kan komme ind på den uddannelse, som jeg gerne vil ind på. Jeg vil hellere bare køre det gennem nu, så jeg har mange muligheder, når jeg er færdig. Så det er mere der, presset ligger

## Kampen om karakterer

For nogle elever kan det være en udfordring at finde modet til at række hånden op, når man føler, at andres vurderende blikke hviler på en:

I: Hvad gør, at du holder dig lidt tilbage med at markere mundtligt?

E: Jeg er inde i en vane, hvor jeg ikke rigtig tør at gøre det. Og i starten fik jeg det altid dårligt, når jeg skulle række hånden op, fordi jeg følte bare, at alle stirrede på mig og dømte, hvad jeg sagde. Eller lærerne ville kun huske det dårlige, jeg sagde, hvis jeg sagde noget forkert

I: Så det er vel sådan et pres, du oplever, at det skal være perfekt eller rigtigt godt, før du siger noget. Du er rigtig bange for at sige noget dumt?

E: Ja, lige præcis. Det er virkelig meget sådan. I hvert fald på det tidspunkt, hvor jeg gjorde det, handlede det meget om, at jeg gerne ville give det bedste indtryk til lærerne. Og det følte jeg ikke rigtig, jeg kunne gøre, medmindre jeg sagde præcis den rigtige ting, de lige fiskede efter. Og så sagde jeg bare ikke noget, fordi der ikke var noget af det, der var sådan rigtigt

Eleven har en oplevelse af, hvordan andres fordømmende blikke hviler på hende, hvis hun siger noget forkert i timen. Hun søger at gøre det bedste indtryk og blive bemærket af læreren og sine klassekammerater som den dygtige elev med de rigtige svar. Da hendes selv vurdering er, at hun ikke kan præstere tilstrækkeligt, fører det til en tilbagetrækning. Dette kan ses som et udtryk for en oplevelse af, at de sociale bånd og relationer til andre er i fare, hvor der kan være risiko for, at man ikke længere er en del af fællesskabet. Det kan føre til, at nogle elever bliver frygtsomme, og ser tavshed som den eneste udvej (Jørgensen, 2023:118,149). Det synes, at den indre dressurpisk flittigt bliver brugt hos en gruppe af elever, som frygter, at bedømmelse meget let kan ende med fordømmelse. Og bedømmelsesfrygten optræder både i forhold til klassekammeraterne, lærerne – og til eleven selv.

Har man ikke fået læst lektier, er det ofte forbundet med et ubehag, og eleverne forsøger at skjule sig, så de ikke bliver afsløret. Nogle elever sætter sig et strategisk sted, måske bagerst i klassen, i håbet om, at de ikke bliver lagt mærke til:

Det er ubehageligt, fordi du føler, at det er lidt skamfuldt, du sidder med din computer og er helt blank, og hvis læreren så spørger dig, og du ikke ved, hvad du skal sige, det er så pinligt. Lidt som at blive udstillet foran hele klassen

Mia fortæller her om, hvordan det opleves skamfuldt ikke at være forberedt. Hun beskriver, at det er pinligt og ledsaget af en følelse af at blive udstillet, hvis man ikke har et svar på rede hånd. For at beskytte et sårbart indre, drejer det sig om at være så usynlig som muligt og undgå øjenkontakt (Jørgensen, 2023:129). Det handler om at overleve og ikke blive afsløret, eller med Goffman at passere.

På den anden side er eleverne sig pinligt bevidste om, at tilbagetrækning ikke er en holdbar strategi, da det er nødvendigt at markere sig og blive lagt mærke til, da det influerer på årskaraktoren. Så nogle elever oplever en slags dilemma mellem på den ene side i ønsket om at gøre sig gældende, og på den anden side: angsten for at falde igennem. Victor forklarer:

På en måde gælder det om ikke at blive opdaget i, at man ikke har lavet lektier, men på den anden side gælder det om at føre sig frem og lade som om, at man har lavet lektier. Så man laver lidt skuespil i håb om, at lærerne ikke opdager, at man ikke har læst

Når Anna bliver spurgt, om hun deltager i konkurrencen og kampen om at få opmærksomhed fortæller hun:

Ja, et hundrede. Det er der jeg er mest aktiv i skolen. Så kan jeg også godt lide at snakke, og jeg føler mig ikke presset af andre, derfor kan jeg godt lide at sige min mening. Jeg kan godt lide at være aktiv i timerne, mere end jeg kan lide at lave lektier.

Anna trives godt med konkurrencen om lærerens opmærksomhed. Det tyder på, at hun fortrolig med sine ressourcer, indstillinger og værdier. Modtages og anerkendes hendes deltagelse kan det styrke selvtilliden (Honneth: 2006: 27).

Julie vil også gerne i dialog med sine lærer:

Jeg vil ikke sige, at jeg fedter. Jeg kan godt lide de fleste af vores lærer, bare at tale med dem, og vise man er engageret – så bliver de jo også glade. Jeg synes, også det er spændende, og jeg har interessen, når vi fordyber os i tingene

Julie er faglig engageret, og kan godt lide at fordybe sig, hvilket tyder på, at skolearbejdet er interessebåret. Det handler ikke blot om at få en god karakter, men ønsket om, at gøre sit bedste af faglig stolthed, og fordi de finder faget interessant. Det ser ud til, at hun kan genkende sig selv i læringsprocessen, og dermed bidrager positivt til undervisningen. I Honneths optik er vejen til at nå et fælles mål, at man drager omsorg for hinanden egenskaber (Jørgensen, 2018:45). Når Julie udtaler at *”så bliver de jo også glade”* tyder det på en gensidighed, hvor læreren er synlig for hende. Omvendt formodes det, at Julie også er synlig for læreren, og bliver værdsat for sin aktive deltagelse, da hun forsat er motiveret, og har lærens ve og vel på sinde.

At blive set som et menneske, og ikke blot som en præstation kommer hos Laura til udtryk på følgende måde

Jeg vil gerne have, at læreren kan lide mig. Jeg tror også, læreren lader deres karakterer påvirke af, om de kan lide en eller ej. Om de vil indrømme det eller ej. Jeg synes også det er rart at have et godt forhold til den person, som underviser mig, og som jeg skal se hver dag. Jeg kan godt lide at have et forhold til den person, der skal hjælpe mig

Laura ønsker, at læreren kan lide hende, da hun har en mistanke om, at relationen til læreren vil have indflydelse på hendes karakterer. Vi kan ikke vide, om det forholder sig således. Denne kobling tyder på, at der sker en sammensmeltning mellem at præstere og være vellidt, og mellem karakter og person. Laura peger i hvert fald på den asymmetri, der er i en lærer og elev relation, hvor læreren har vurderingsmagten. Laura ønsker anerkendelse fra læreren, som hun ser op til. Hun kan føle sig i en sårbar position, da hun er afhængig af lærerens hjælp.

Men her hører vi måske også et dybere behov, nemlig en elevs behov for netop at blive set som det menneske hun er, at blive anerkendt for sin iboende værdi og egen væren, ikke blot for sine præstationer. Det handler om at blive lyttet til, og have tillid til at den anden person ikke udviser

ringeagt, selv når man ikke præsterer optimalt. Udebliver følelsesmæssig opmærksomhed, kognitiv respekt og social agtelse er der risiko for, at selvforholdet kan lide skade og dermed påvirke en udvikling i negativ retning (Honneth, 2006:13). I næste citat klinger samme behov igennem: *I dansk kan det godt være lidt "uhh" at sige noget, men mest på grund af læreren, man får aldrig anerkendelse fra ham. Ikke mundtligt.*

Det virker til, at manglende anerkendelse vækker nervøsitet og usikkerhed, hvilket kan gøre det udfordrende at sige noget i timen. Når der ikke kvitteres på en anerkendende måde, har man ikke et pejlemærke for, om man er dømt inde eller ude. Eller om man i det hele er en respons værdig. Det kan vække et ubehag, og fremadrettet kan det føre til, at man er varsom med at træde frem. Om dette behov for at blive set som menneske har sin årsag i, at også lærerne kan være fanget i præstationsmøllen, og derfor risikerer at glemme det menneskelige møde med eleverne, kan vi ikke læse ud af materialet, men det er da en tanke værd.

Mark fortæller, at han er blevet mere ambitiøs:

Det synes jeg, at jeg er blevet, og det er netop sket, fordi jeg er kommet i gymnasiet, fordi det foregår på et andet plan, og lærerne forventer mere af en. Niveauet er stegt en lille smule, ikke fordi jeg er den klogeste i hele verden, men jeg kunne godt have klaret, at niveauet var en lille smule højere

Mark fortæller, at han er blevet mere ambitiøs fordi, lærerne har forventninger til ham. Lærerens tydelige forventninger, har sikker gjort, at han har følt sig værdsat og dermed opmuntret til at lægge flere kræfter i skolearbejdet.

Anerkendelse fra ens klassekammerater er også skøn. Det er godt for selvtilliden, og kan virke motiverende for ens præstationer:

Det er altid fedt at få at vide af de andre: "ej det gjorde du virkelig godt" eller ej "hvor havde du bare styr på det", men det er jo ikke fordi jeg rækker hånden op, for de skal fortælle mig at jeg er god



## Karakterer som markører for social prestige

Men hvordan kan det være, at skamfølelsen synes nærværende når eleverne ikke kan leve op til normen om høje karakterer?

Meritokratiets tyranni (Sandel, 2021) er en metode til at styre menneskers adfærd. Det er pinefuldt og virker begrænsende på menneskers selvudfoldelse og trivsel (Jørgensen, 2023:261).

Når alle har lige mulighed for at kæmpe sig op på toppen af karakterskalaen med formålet om en fremtidig attraktiv position i samfundet, bliver det individets eget ansvar at indfri disse muligheder. Dem, som klarer sig godt, er vindere, og konkurrence anses som fair, hvilket legitimerer, at nogle mennesker har en højere status (Ibid.:261). Denne logik synes også at have sat sine dybe spor i elevernes bevidsthed, hvilket ses i citat: *"det der med, at man hele tiden får at vide, at man skal have et godt snit, hvis ikke, er man dømt til et liv som skraldemand"*. Citatet giver indblik i, hvordan nogle elever oplever, at visse jobs er en straf. Det indikerer en social udskamning, hvor det er pinligt at have tabt i kampen om en attraktiv position i samfundet. Flere elever nævner jobs eller uddannelser, som anses at have lavstatus, og det synes at virke som et skræmmebillede, så de frivilligt indgår i præstations- og konkurrencekampen. Lea giver sit bud på, forestillingen om det gode liv:

De kommer jo fra et eller andet, det er svært at sige hvor præcis. Noget jeg måske har set som at være det ideelle. Det er det med at have en uddannelse, en prestigefyldt uddannelse, at være økonomisk stabil, have råd til at kunne gøre næsten alt det, man har lyst til, altså den frihed som økonomi også kan give. Det tror jeg helt sikkert spiller en rolle. Og så bare at være en glad og have nogle veninder, det er nok det ideelle liv, som jeg har set, og som jeg gerne vil opnå

Lea fortæller, at hun er bekendt med et sådant liv, og hun spejler sig i det. Drømmen om en prestigefyldt uddannelse, økonomisk frihed og gode veninder er det ideelle liv. Det handler ikke blot om uddannelse, nej den skal være prestigefyldt, og den skal føre til en økonomisk frihed, som giver adgang til det frie liv. Det er den succes Lea drømmer om. Lea udtrykker også, hvordan samfundets meritokratiske normer og idealer har en betydning for, at nogle uddannelser har højere status end andre:

Det er jo også fordi, at der er en vis forventning om, hvilke uddannelser der er bedre end andre, det synes jeg godt, man kan tillade sig at sige. Jeg synes, der er en udbredt forståelse af, hvilke uddannelser der er rigtig gode, og hvor folk siger "nåh okay", hvis man gerne vil læse det. Så er der andre uddannelser, hvor folk rynker lidt på brynene, hvis man siger man gerne vil det. ". Det er da lidt specielt, at du vil læse det". Og det synes jeg helt sikkert, også spiller en rolle

Fortællingen viser, hvordan eleverne, gennem samfundets snævre distinktioner mellem status og lavstatus, forsøger at få sig placeret på den rigtige uddannelse for at opnå social anerkendelse. Vrangsiden er, at dem, der ikke formår at klare sig gennem ræset, måske anses som mindreværdige, hvilket kan føre til skamfølelser og lysten til at gemme sig væk. Samfundets diskurser om, hvornår man har værdi og status som menneske, ses her som en væsentlig regulator for elevernes agens, hvor de ustandselig præsterer for ikke at blive fordømt og potentielt blive udsat for disrespekt. Leas fortælling vidner om, hvor sårbar man er i blikkontakten med andre. *"Blikket alene kan være afgørende for, om man kommer i Himlen eller føler sig sendt ad Helvede til"* (Sørensen, 2013:25). Dømmes man ude, er skamfølelsen nærliggende. Skammen kan opleves som en social reguleringsmekanisme, som kan forgifte elevernes psyke og virke som en hindring for, at eleverne får en reel mulighed for at leve deres eget liv (Ibid.:28).

Carl bakker op om Leas fortælling, og afslører, hvordan en despekt over nogle uddannelser og mennesker flourer:

Der er ikke nok prestige i at gå på en håndværker eller erhvervsfaglig uddannelse. Jeg tror, det er der den ligger for mange. Det er også det, jeg hører fra mine klassekammerater, som startede på en erhvervsfaglig uddannelse, og som er droppet ud, og startet på en gymnasial uddannelse. De siger, at det var noget skod, og det kun er dumme folk, der går på en erhvervsuddannelse

## Afslutning

Er konkurrence- og præstationskulturen god for vindere? Ændrer den læringskulturen på måder, der udfordrer anerkendelsesbetingelserne? Giver den gode betingelser for et liv med resonans, eller står konkurrencekulturen potentielt i vejen for at vi kan udvikle et resonant forhold til verden? I

konkurrence- og præstationskulturen vil dem, der præsterer "over gennemsnittet", i højere grad trives med karaktererne, de vil få anerkendelse, bekræftelse og selvtillid. Dem som leverer "under gennemsnittet" kan føle sig utilstrækkelige, skamfulde og mindreværdige. Bedømmelsen kan på grund af konkurrence få betydning for den enkeltes læring og trivsel, da fokus flyttes fra fordybelse og personlig mening til præstation. For mange elever er karakterer drivkraft for deres præstationer. For nogle handler det om overlevelse fra den ene aflevering til den anden, mere end fordybelse, mening og forståelse, i frygten for at ende som en taber. Er fokus på læringsprocessen opleves en tilfredsstillende ved at udvikle sig fagligt. De elever virker umiddelbart ikke underlagt et opskruet forventningspres. Karakter er markører for succes, for anerkendelse, for indsatsintensivering og fremtidsmuligheder. I præstationskulturen handler det om at skille sig ud som mereværdig og særlig, og det er skamfuldt være almindelig. Præsterer man ikke tilstrækkeligt er skræmmebilledet, at man ender som samfundets værste-agtig, og ikke opnår social agtelse.

#### 4. Analyse: Tidspres, prioritering og faglige krav

Mange elever giver som sagt udtryk for at være i tidsnød. De mærker også, at der bliver stillet krav til dem angående ansvar for egen læring:

Jeg synes, at det er rigtig fedt. Der er mange positive aspekter ved at være der. Jeg synes, også det er hårdt. Der er mange forpligtelser, og et stort ansvar for at kunne gennemføre. Man står meget til ansvar for sin egen læring. Så der er meget ansvar og fart på i hverdagene, og man har en helt masse andre ting, man skal nå

Carl beskriver, hvordan han oplever et hastighedspres i konkurrencestaten:

Det er over tiden efterhånden blevet et konkurrencesamfund vi lever i, hvor man hele tiden også fra systemets side, - vi bliver jo nærmest bare skubbet igennem denne her pærevælling af institutioner for at komme videre, man vil jo helst ikke have, at man sidder fast et sted, man skal jo helst hurtigt videre igennem systemet. Det er jo også lidt det, man kan føle, når man sidder oppe i skolen, hvor man af lærerne får udleveret et kæmpe pensum, og det er det her, du skal nå igennem, og det skal du bare kunne. Så suser man over nogle emner, for man kan simpelthen ikke nå igennem det hele. Vi skal

have så meget indlæring, så det er bare videre derudad, det kører bare. Og det at der samtidig lægges så meget vægt på karakterer, det synes jeg er en stor del af det

Carl fortæller, hvordan konkurrencesamfundets hastighed søger at presse eleverne gennem uddannelsessystemet. Hans oplevelse er, at man ikke må stoppe op og tage en pause. Han tager ansvar for egen læring. Han skal gennem et så omfattende pensum, at det virker umuligt at have tid til at fordybe sig i det. Om det forholder sig sådan, skal vi se nærmere på i dette afsnit, men vi skal også se på, hvordan eleverne prioriterer deres tid.

Eleverne forsøger i et hæsblesende tempo at realisere så mange af livets utallige muligheder, på kortest mulige tid. Eleverne har et tætpakket program med skole, arbejde, fritidsinteresser og venner:

En helt almindelig dag er, at jeg står op og spiser morgenmad, og så cykler i skole. Det er enten til 13.30, eller 15.15. Herefter er jeg måske sammen med venner. Andre gange skal jeg på arbejde. Nogle gange skal jeg til træning. Så skal jeg lave lektier, eller en aflevering, og så skal jeg i seng igen

Sådan ser en hverdag ud for mange af eleverne, hvilket generelt gør det vanskeligt for dem at prioritere mellem de mange ting, som de gerne vil lave for at have meningsfyldt og godt liv.

### Prioriteringshierarkiet på godt og ondt

Det viser sig faktisk, at en del elever foretager deres egne små oprør mod krav og pres ved at prioritere egne vitale behov og interesser. Hos andre elever er fokus på lektier og afleveringer. Fælles er, at afleveringer kommer før daglige lektier. Daglige lektier er interessebåret, så de interessante kommer før de kedelige eller svære.

Susan, der også har andre prioriteter end skole fortæller:

Når det gælder skolen, så vil jeg altid lave mine afleveringer. Men med lektier når jeg det, som jeg når. Fordi jeg føler simpelthen ikke, at det er det, som skal presse mig væk fra at være sammen med mine venner, eller at gå til fodbold, eller det, som jeg rent faktisk har lidt større interesse for end at være fuldstændig på skolen hele tiden

Et væsentligt punkt i citatet er, at Susan siger *"det som jeg rent faktisk har lidt større interesse for"*. Det tyder på, at hun forsøger at fastholde meningsgivende aktiviteter og fællesskaber, der kan give resonans i livet. Nogle af elevernes fortællinger efterlader et indtryk af, at der følger *"en følelse af ikke rigtig at ønske at gøre, hvad man gør, selvom det er af fri vilje"*. Det peger i retning af, at en stor del af skolearbejdet for en gruppe af elever opleves som en række af *"nødt til", "skal" og "må"* opgaver, (Rosa, 2014:100-104). Går man ikke helhjertet ind for at tage uddannelsen kan det være svært at finde mening med galskaben, og alene ved viljens kraft at gennemtvinge en præstation (Ibid.:101). Det vidner følgende citat om, hvor Sofie fortæller om en læringskultur, hvor det mere er reglen end undtagelsen, at man ikke laver afleveringer.

[...] mine klassekammerater, får ikke altid lavet deres afleveringer [...] rektor har også været inde i vores klasse og sagt, at det ikke var okay. Det var noget med en dansk aflevering, der skulle være afleveret, og så var der kun 9 ud af 26, der havde afleveret. Det er jo voldsomt. Det er blevet en tendens i vores klasse. Det er ikke fordi, man siger ej denne opgave får jeg ikke lavet bare af princip. Det er nok mere fordi, at man ikke gider at lave den, fordi man ikke har lyst, og fordi man hellere vil ud at drikke i weekenderne i stedet for at bruge tid på at lave sine afleveringer. Jeg tror det er der den ligger

Rosa peger på, at uddannelse handler om at tilpasse sig tidslige normer, overholde afleveringsfrister og udskyde behovstilfredsstillelse indtil rette tidspunkt (Ibid.:88). Eleverne, der refereres til i citatet, har antageligt endnu ikke lært denne tilpasning. Derfor kommer de efter alt at dømmes til at lave andre, for dem meningsfulde ting. Det er ikke altid, at viljen vinder over lysten til liv og begær. Tiltrækningskraften mod venner, fester, træning og arbejde synes for stærk, og overdøver pligtens stemme om at passe sin skole. At nogle elever ikke er disciplinerede, og efterlever normerne om, at aflevere og præstere kan måske være et udtryk for refleksivitet og selvbestemmelse, der kommer i karambolage med tidens tavse sprog, hvor samfundets reguleringsbehov synes at gennemsyre alt, og påvirke elevernes viljer og handlinger (Ibid.:88). Jeg ser det komme til udtryk i følgende citat, hvor Carl refererer til et minde, som har gjort indtryk på ham:

Jeg mindes engang min lærer sagde til en af mine kammerater, som havde taget lidt for let på gymnasiet, at de jo ikke havde tvunget ham til at være der, og at det var ham

selv, der havde valgt det. Så var det også ham selv, der skulle gøre noget ud af det. Det synes jeg forklarer meget godt, hvordan de prøver at indordne os

Carl bruger udtrykket: *"indordne os"*, hvilket leder mine tanker hen på Michel Foucault, som fremhæver at, hvor der er magt, er der modmagt. En central pointe hos Foucault er, at jo mere synlig og eksplicit magten fremtræder, desto lettere er det at gøre modstand (Heede, 2002:39). Magt udøves over frie individer, der har et mulighedsfelt bestående af forskellige reaktioner og handlemuligheder. Den disciplinære magts formål er at forme og regulere mennesker, der betragtes som en kapacitet og en ressource, der skal optimeres og fremelskes (Dean, 2006:56). Disciplineringen har en tidslig dimension: Tiden er kostbar og skal udnyttes optimalt. I denne optik kan elevernes manglende afleveringer måske forstås som en modmagt til gymnasiets tidslige rammer, og krav og krav. Måske eleverne ønsker en frihed, hvor de forsøger at balancere et både/og, så livet også indeholder fornøjelige, meningsfulde og uforpligtende aktiviteter.

At Carl referer til denne episode, er i sig selv interessant. Den har tydeligvis gjort indtryk på ham. Han har sikkert modtaget budskabet om, at han skal eksekvere, præstere og levere, hvis han ikke ønsker at få en lignende besked, så mon ikke han tager sig sammen.

Måske de unge er utilfreds med de normative horisonter i et påbudssamfund, hvor de kontinuerligt skal eksekvere og præstere for at blive målt på deres *gøren*:

Jeg ville gerne leve op til mine egne forventninger, og de er høje. I slutningen af 1. g. blev jeg rigtig ked af det i hverdagene, fordi det fyldte så meget. Jeg talte med mine forældre og venner om det, og efter, at have fået sat ord på det, indså jeg det. Jeg er blevet meget bedre til at sige: jeg når ikke at lave de her lektier, men jeg forsøger, og må lige skimme. Og så prioriterer andre ting, som gør mig glad, og som ikke har noget med skole at gøre

Måske nogle af eleverne har set tilstrækkelig mange i deres omgangskreds, eller har måske selv oplevet, at bukke under for præstationspresset. Og derfor forsøger de at tage hensyn til deres kapacitet og tage ansvar for at skabe et liv med livskvalitet for ikke at risikere en gentagelse – eller selv at blive den næste, der kolliderer i hamsterhjulet. Liv fortæller:

Jeg tror næsten alle har prøvet det. Så er der en aflevering, og så er der en fremlæggelse. Jeg oplever det ikke som en generel ting, at jeg er stresset, eller har søvnproblemer i længere perioder, fordi så snakker jeg som regel med en tæt på mig, eller forholder mig til det, og tager et skridt ad gangen. Men jeg kender en masse, der har problemer med det, og som ligger vågen om natten, men jeg er selv meget opmærksom på, at det ikke tager overhånd

Emma har selv oplevet, hvordan presset blev for meget:

Jeg har prøvet det i 1. g. Det vi skulle præstere den gang, var sådan set ingenting sammenlignet med nu, men mine egne forventninger blev bare alt for meget. Det var ikke noget med, at jeg ikke kunne sove om natten. Jeg var bare i så dårligt humør, havde den korteste lunte, og jeg var sandsynligvis heller ikke særlig god overfor mine venner. Men nu synes jeg, at jeg har fundet en bedre balance, selv om jeg da godt nogle gange kan føle: Shit hvor har jeg travlt, ikke. Men det påvirker altså ikke min nattesøvn, og på en måde var mine oplevelser i 1. g lidt et wake up call for mig. For jeg havde det så dårligt, og det skal bare ikke ske igen

Både Liv og Emma fortæller, hvordan de har oplevet et præstationspres i forbindelse med lektier og afleveringer. Symptombilledet er periodiske søvnproblemer, irritabilitet og manglende overskud til sociale relationer. Hos begge elever ses en opmærksomhed på at balancere de mange krav for at undgå en destabilisering. Emma beskriver sin oplevelse som et wake-up call. Indtrykket er, at det har været en voldsom oplevelse for hende, og at hun forsat frygter et tilbagefald. Så når eleverne prioriterer fritid over lektier, kan det måske forstås som en måde at undslippe et konkurrence- og præstationssamfund, der i stigende grad avler mistrivsel.

Og så er der den helt enkle forklaring på, at eleverne ikke får læst lektier og lavet afleveringer, som en elev siger: *"jeg tror, at mange har taget gymnasiet, fordi de ikke ved, hvad de ellers skulle. Man føler, at det er forventningen, at man tager en gymnasial uddannelse"*.

Som vi så i afsnittet *"kampen om karakter"* er der en gruppe af elever, hvor skolearbejdet i høj grad er interessebåret, og ikke blot handler om de gode karakter. De yder deres bedste af faglig stolthed, har høje ambitioner og bruger lang tid på afleveringer. Lea fortæller, hvordan læreren forsøger at mindske presset:

Jeg fik at vide af en lærer, "Lea, hvis der står 4 timer, så bruger du 4 timer og ikke mere, så er du færdig, og så er det godt". Jeg tror det er så, man ikke presser sig selv så meget. Fordi for mig er det i hvert fald mine egne forventninger, der gør, at jeg bruger så meget tid på opgaver

Hos denne gruppe af elever ses, at lektier og afleveringer har første prioritet:

Lige nu træner jeg fitness, så kan jeg selv bestemme, hvornår jeg skal gøre det. Jeg spillede håndbold i rigtig lang tid, men der var faste tider og hold, man skulle være committed til. Det kunne jeg simpelthen ikke, for nogle gange var der afleveringer, eller lektier som jeg bare måtte lave. Jeg savner rigtig meget at spille håndbold. Jeg havde spillet i 9 år, men jeg var nødt til at stoppe, fordi jeg ikke havde tid og overskud til det længere. Det har været lidt svært at indse. Jeg vil jo også gerne være sammen med mine venner i weekenderne. Det gør jeg også, men som regel først når jeg har lavet mine lektier

Det kommer ikke uden et vemod at ofre 9 års håndboldsspil. Fortællingen tyder på, at hun måske har glemt, hvad hun egentligt gerne vil, men for at dedikere sig til gymnasielivet ofrer hun noget, som er dyrebart og meningsfuldt for hende. En anden elev fortæller, at hun knap har tid til at se sin kæreste:

Min kæreste har også et virkeligt højt ambitionsniveau, mere end mig. Vi har lige snakket om, at vi har nedprioriteret hinanden rigtig meget, fordi det har været så presset, og fordi vi ikke har kunnet overskue, at ses. Der har f.eks. gået over en uge, hvor vi har ringet lidt sammen, men ellers var det for meget. Det bliver man nødt til

Her ses, hvordan presset finder vej ind i de private gemakker, hvor eleven er parat til at tilsidesætte en betydningsfuld relation for, at kunne tilgodese den uoverskuelige lektiemængde. I begge citater ses, hvordan eleverne på forskellig vis bringer ofre på uddannelsens alter, hvilket kan føre til manglende resonans og mening i livet (Rosa, 2014:104). For begge elever virker det naturligt at tilsidesætte betydningsfulde og meningsgivende ting, da de udtaler "*det er man nødt til*" og "*alle de lektier jeg bare måtte lave*". Her ses tydeligt en række af "*nødt til*" og "*må*" opgaver. Det tyder på, at det tavse sprog yder samfundets reguleringsbehov. Der ses et pres på elevernes viljer og handlinger, som forekommer nødvendigt og naturligt at tilpasse sig (Ibid.:88).



## Dobbelt prioritering

Rosa hævder, at tidsspilde synes at være en dødssynd (Rosa, 2014:18). I elevernes fortællinger ser det ud til at være en linedans at varetage alle hverdagens mange gøremål. *"Hverdagen er blevet et altopslugende hav af krav"* (Ibid.:87). I kølevandet på acceleration af livstempo følger en tidshunger (Ibid.:18), hvor der ikke er tilstrækkelig med timer i døgnet, til alle de utallige muligheder som livet tilbyder. En måde at håndtere det evindige tidspres er at gøre flere ting på kortere tid, eller at presse så mange handlinger ind i hver enkelt time, som muligt (Ibid.: 27,37). Ellen, er i tvivl, om hvorvidt hun har tid til at have en kæreste:

Jo, eller ej det har jeg jo egentligt ikke, der er også nogle gange, hvor jeg aflyser, eller må sige, at jeg ikke kan ses, fordi jeg har meget at lave, men jeg laver også nogle gange lektier, selvom jeg er sammen med ham, men så laver vi bare noget hver for sig

Ellen forsøger at optimere tiden ved at gøre flere ting på en gang. Men det kan være vanskeligt både at være fordybet i lektier og være nærværende i mødet med kæresten. Udviklingen af tætte og stærke bånd fordrer tid og nærvær, og ikke flygtige møder. Risikoen er, at dybe samtaler træder i baggrunden, da man ikke har overskud til at lytte og forholde sig til hinandens tanker og følelser. Manglende nærvær og optagethed af hinandens ve og vel kan føre til, at oplevelsen og erfaringen med det andet menneske ikke lagres, og dermed kan livet komme til at føles fragmenteret. En sådan prioritering i forsøget på at løse tidhungeren kan føre til fremmedgørelse over for sig selv og en følelse af ensomhed (Ibid.:111).

Tid er dyrebar, og skal udnyttes til fulde, hvilket kan gøres ved en kompression af handlinger (Ibid.:28). Laura praktiserer det på følgende måde, når der ikke er meget tid til lektier:

Jeg synes, at jeg klarer det meget godt med at lave afleveringer. F.eks. når jeg er hjemme hos mine bedsteforældre, og sidder og hygger, så skimmer jeg lektierne gennem. Når jeg er babysitter og har lagt barnet til at sove, går jeg i gang med mine lektier og afleveringer. Så får jeg alligevel tid til det. De dage, jeg kommer hjem fra restauranten, kan jeg godt være meget sent oppe for at læse lektier og lave lidt på afleveringer

Citatet afslører, hvordan Laura forsøger at optimere tiden ved at gøre flere ting på en gang. Alt skal gå hurtigt, så lektierne bliver skimmet.

## Manglende tid til fordybelse

Manglende tid til fordybelse synes at være et gennemgående tema i elevernes fortællinger. For nogle elever virker det til at være kilde til pres, irritation, frustration og evindeligt dårlig samvittighed. Når man spørger Mads, om han får læst lektier, lyder det sådan:

Nej det gør jeg ikke, fordi nogle gange, når man har en travl hverdag, hvor man også vil have plads til fritidsinteresser, så kan man først læse sent om aftenen. Hvis jeg endelig læser lektier, så kan det stadig være, at jeg ikke forstår det i skolen, fordi jeg bare har skimmet det

Mads ønsker at have tid til sine fritidsinteresser, så lektier bliver først skimmet sent om aftenen. Det fører til, at han har svært ved at huske, hvad han har læst. Rosa taler om "*tidens subjektive paradoks*" og peger på, at tidserfaring er blevet et kort-kort mønster (Rosa:2014:107). Når mange af hverdagens gøremål foregår i et højt tempo, og består af isolerede handlinger, som ikke er integreret, eller hænger sammen på en meningsfuld måde, efterlader de nødvendigvis ikke erindringsspor i hjernen. Tiden flyver afsted, men de enkeltstående oplevelser gør måske ikke et sønderligt indtryk, og dermed forsvinder oplevelserne fra hukommelsen. Summen af mange enkeltstående aktiviteter og manglende fordybelse kan gøre, at man ikke får tilegnet sig egne handlinger, hvor risikoen er en selv-fremmedgørelse (Ibid.:107). Emil beskriver, at de går fra det ene fag til det andet:

Der er så meget at lære på samme tid. Man skifter fra samfundsfag til engelsk, og så har man pludselig ti sider på bare de to fag. Så nogle gange kan man godt føle, at man ikke har styr på det, selvom jeg bruger meget tid. Jeg føler, meget af det godt kan blive overfladisk. Selvom man gerne vil lære en specifik ting, kan man ikke, fordi der er så meget andet, du skal have styr på

Eleverne fortæller også, at de bruger pauserne til at skimme lektierne: *”Jeg ser på mængden af lektier, hvis det er et fag med få lektier, så skimmer jeg dem kort før modulet”*.

For andre elever bliver det en konstant afvejning mellem fritid og skolearbejdet, men lektierne spøger hele tiden i baghovedet:

Jeg tænker tit på, at vi aldrig har fri, når vi har fri. Det er det, som jeg glæder mig helt vildt meget til, når jeg bliver student. Så når man kommer hjem fra arbejde, har man bare fri. Det har vi ikke nu. Du kan godt være sammen med dine venner, men du ved, at du har tre opgaver derhjemme, som du skal lave, så det kører bare rundt i baghovedet. Du kan ikke gøre ting i din fritid med god samvittighed, fordi du ved at du burde sidde og lave en opgave

Lektier og afleveringer ser ud til at komme i karambolage med de mange andre aktiviteter, som eleverne finder meningsfulde. Eleven fortæller, at hun har dårlig samvittighed, når hun er sammen med vennerne, for hun *burde* lave lektier. Det tyder på, at hun bliver fanget i *damm if I do it, and damm if I don't*, hvilket gør, at hun sandsynligvis oplever en indre uro og et følelsesmæssigt pres. Manglende fordybelse i daglige lektier sammenholdt med, at undervisningen går hurtigt, kan for mange elever føles som et pres. Sådan oplever Sara det:

Jeg synes nogle gange det går virkeligt stærk, at du for alvor ikke forstår noget. Og når man så hele tiden skal læse ovenpå det, man ikke har forstået, kan det være vildt stressende: når jeg ikke forstår det, vi havde sidste år, hvordan skal jeg så kunne forstå det nye, der bygger videre på det? Og der kan man godt blive lidt opgivende og stå helt af. Men det skal man virkelig passe på med

Sara fortæller, at hun har svært ved at tilegne sig viden i det høje undervisningstempo. Den faglige progression gør, at ny indlæring skrider, hvis man ikke har et solidt fagligt fundament. Det forekommer, at hun ikke længere kan overskue mængden af lektier, og ikke ser en mulighed for at indhente den manglende viden. Sara beskriver, at hun er stresset og på nippet til at give op. Det vidner om en magtesløshed, som er ved at fortære hendes drivkraft, og hun er tæt på at søge ly i opgivelsen.

Adam oplever det ganske anderledes:

Jeg synes det er super sjovt at gå i gymnasiet. Det er lidt en forlængelse af folkeskolen, men i gymnasiet får man mere lid til at fordybe sig i det stof man elsker, fordi man vælger sig ind på en studieretning, så jeg synes det er super sjovt at gå i gymnasiet.

Adam virker dedikeret i forhold til sin uddannelse, hvilket måske kan forklare, at han ikke oplever at være i tidsnød. Hans udtalelse "*det stof man elsker*" vidner om, et fagligt engagement, en nysgerrighed og et dybfølt ønske om at lære, som bærende drivkraft for hans præstationer.

Emil har fulgt godt med i timerne og keder sig nogle gange. Når man spørger om det er, fordi han har nemt ved det svarer han:

Nemt er ikke det rigtige ord. Det er heller ikke fordi, det er svært. Det er bare uinteressant. Man sidder der og kigger, og venter. Ting bliver gentaget alt for ofte. Så når man hører noget, man har hørt før, zoomer man hurtigt fra, og tænker, at det har man allerede hørt

Det tyder på, at det hovedsagelig er de mange afleveringer, der presser dem, da de har afgørende betydning for deres karakterer. Mads fortæller, at de mange afleveringer og skift mellem de forskellige fag presser ham:

Jeg synes, det er hårdt, altid at skulle tænke på alle de afleveringer. Jeg sad og var ved at lave spansk, og skal i gang med engelsk. Hvis man skal holde fri, skal man prøve ikke at tænke på opgaver, man skal give sig selv fri. Man er kronisk bagud. Enten er det opgaver, eller lektier, du kan ikke have fritid, hvis du skal gøre det godt

Der spores en dårlig samvittighed, idet han siger, at man er kronisk bagud og drager en parallel til at have fri. Fritid synes at være noget, man skal retfærdiggøre og gøre sig fortjent til. For nogle af eleverne er det tilsyneladende svært at finde tilstrækkelige overbevisende argumenter for at holde fri, da opgaven hele tiden kører rund i baghovedet- det kan man kalde at være på overarbejde:

Har man ikke været engageret og taget undervisningen alvorlig fra 1. g kan det være svært at indhente det forsømte i 2. g og 3. g.:

Man kan mærke, hvis man ikke har fulgt med indtil nu, så er man meget bagud. Nogle ting er man bare et kæmpe spørgsmålstejn ved i timerne. Det kan godt være, at det

ikke er fordi, at det er super svært fagligt, men det er fordi, man ikke har været super meget med, så det føles som om, man aldrig rigtig har forstået det

Man er så at sige kommet på "*glad is*" i konkurrencesamfundet, og ens konkurrencemæssige chance er i fare (Rosa:2014:40). Det er ikke kun det vigtige gennemsnit, som står på spil, men også adgangen til arbejdsgruppen.

## Afslutning

Kan den sociale acceleration med et stramt tidsregime, og et karakterræs potentielt står i vejen for fordybelse og et resonant forhold til verden. Der tegner sig ikke et entydigt billede, da mange af eleverne forsøger at finde den rette balance mellem, hvad de brænder for og det, som de har pligt til. I nogle tilfælde ses en åbenlys modsætning. For en gruppe handler det om at overleve de mange afleveringer for at opnå et godt gennemsnit, så de holder uddannelsesdøre åbne. Andre jagter ikke blot en høj karakter. Skolearbejdet er interessebåret, og de yder deres bedste af faglig stolthed, fordi de finder faget interessant.

## 5. Analyse: Gruppearbejdet

Vi har set, at eleverne i sagens natur har forskellige ambitioner, prioriteringer og kapacitet. Dette kan have betydning for, hvem man vil arbejde sammen med og hjælpe:

Alle hjælper ikke hinanden. I vores klasse er det meget tydeligt, hvem der arbejder sammen. I begyndelsen forsøgte lærerne at bryde grupperne op, men det kan man ikke rigtig, for folk ligger helt forskellige steder og har forskellige ambitioner. Der var nogle, som brokkede sig, og ikke ville være sammen med dem, som de blev sat sammen med. Og her i 3. g ved vi jo, hvem der fungerer godt sammen, og hvem der ikke gør

Blandt eleverne ses, at de ambitiøse, og fagligt velfunderede har tendens til at søge sammen i grupper. Ellen fortæller:

Vi arbejder godt sammen. Vi løfter hinanden. Men vi presser også hinanden, fordi det simpelthen er normen, at alle skal bidrage og gøre deres bedste. Men det føler man jo ikke, er konkurrence. Men vil bare vise de andre, at man er lige så god som dem.

Når gruppearbejde fungerer, ses en gensidig forpligtelse over for hinanden, som er forankret i fælles værdier og mål. I Ellens gruppe er det en norm, at alle bidrager, og gør deres bedste. Hun føler ikke, at de konkurrerer. For hende handler det om den synergieffekt, som godt samarbejde skaber, når alle frivilligt tager ansvar og bidrager. Det fordrer en forpligtethed om at være velforberedt, engageret og aktiv deltagende i gruppearbejdet. Ellen påstår, at arbejdsiveren ikke er konkurrencebetonet, men skyldes, at man gerne vil være lige så god som de andre. På den anden side kan gevinsten ved et anerkendende omsorgsfuldt og trygt samarbejde også være personlig vækst, øget selvstændighed og tillid til egne evner. Lea fortæller om sin gruppe:

Den betyder rigtig meget. Jeg ser dem jo hver dag. Det gode er, at vi har det godt sammen både socialt og faglig. Jeg synes vi er gode til at hjælpe hinanden. I det ene fag kan jeg måske hjælpe dem, og i et andet fag kan de måske hjælpe mig. Det er rart at vide, at vi har hinanden

Hos Honneth, handler solidaritet både om en emotionel og en fornuftsbaseeret dimension (Honneth, 2006:13). Den emotionelle dimension bliver synlig, når Lea fortæller, at gruppen betyder rigtig meget for hende. I denne gruppe synes at være en gensidig villighed til at hjælpe hinanden, og en respekt for forskelligheder. Den fornuftsbaseerede dimension ses ved, at gruppen også har fokus på opgaven.

Anna er bekymret for sin karakter:

ja det er rigtigt, for det trækker også en meget ned, hvis ens makker ikke gider at lave noget, så kan man godt selv tænke "ej okay jeg kan godt lade være med at noget i dag" for ellers står man med det hele selv, og det kan være irriterende. Man skal bakke hinanden op i stedet for at bringe hinanden ned

Anna kommer i et dilemma om, hvorvidt hun skal lave arbejdet, eller ej. Vælger hun den emotionelle dimension og gøre som sin makker – ikke at lave noget, er der to oplagte fiduser: hun bevarer den gode stemning, og hun undgår at sidde alene med opgaven. Fornuftsmæssigt er det en

træls situation, og hun giver da også udtryk for irritation, indignation og uretfærdighedsfølelse over makkerens uansvarlighed og manglende omtanke for, hvor det efterlader hendes makker.

Anerkendelse kan være flygtig. Rosa peger på, at anerkendelse opnås ud fra præstation, hvor man hverdag skal gøre sig fortjent (Rosa, 2014:69):

Jeg synes, det går meget hånd i hånd. Jeg synes det er svært. Jeg vil sige, at jeg arbejder en del sammen med nogen, der befinder sig på et lavere niveau end jeg fagligt. Nogle gange vil jeg jo gerne lidt længere frem, men det kan man ikke rigtigt, hvis man ikke er på nogenlunde samme niveau. Jeg har det sådan set fint nok med dem socialt, men nogle gange bliver jeg altså nødt til at sige fra over for dem, fordi vores ambitionsniveau er forskellige

Ida oplever, at hun ikke kan forbedre sig, da hun ikke får tilstrækkelig faglig sparring fra de andre, hvilket gør, at hun til tider takker nej til et samarbejde. Socialt har hun det fint nok med gruppen, så emotionelle bånd er knyttet. Anerkender gruppen hinandens forskelligheder, åbnes muligheden for en forventningsafstemning. Er man for langt fra hinanden, hvad angår værdier, normer og ambitioner, er muligheden, at man i respekt for hinandens forskelligheder frisætter hinanden med fuld forståelse.

Her følger endnu et eksempel på den vrede, indignation og følelse af uretfærdighed, som går igen, når eleverne oplever, at de andre ikke bidrager:

Jeg synes, ikke det gælder så meget uden for skolen. Det er mere den egoistiske del af det, hvilken karakter får jeg for denne aflevering. Hvis man vil have en god karakter, må man jo hellere være sammen med nogen, der kan finde ud af det, og gider at lave noget. Det er jo også noget med tid. Hvis jeg kommer sammen med en, der er ligeglad, og ikke gider at lave noget, så ender det jo med, at jeg må lave det hele

Evas fokus er karakterer og tid, derfor vil hun arbejde sammen med dem, der bidrager. Er Eva alene om opgaven, vil det tage længere tid. Måske hun vil få mindre tid til andre aktiviteter. Eva kan føle sig uretfærdig behandlet og opleve en despekt over for hendes tid og sociale liv. Når gruppemedlemmer undslår sig at bidrage til fællesskabet, kan det forstås som en måde at optimere egen tid. Det bærer præg af en individualistisk tilgang, hvor parolen er, hvordan får jeg mest ud af

det, med mindst indsats. Svaret kan være *“work smart not hard”*, at få andre til at gøre arbejdet, for efterfølgende at nyde frugterne heraf. Det virker som en kamp om tid – fritid. Hos Honneth er solidaritet en værdibundet omsorg for et fælles mål (Honneth, 2006:12). Så tankegangen er langt anerkendelsesidealet, som handler om en gensidig afhængighed af hinanden, der giver mulighed for vækst og udvikling. Hos Eva ses også en rationel tilgang, da hun vil et samarbejde, der fører til en god karakter.

Andre elever sonder mellem, om man bidrager med det man kan, eller om man er doven:

Jeg gider kun at hjælpe dem, som jeg ved gider at hjælpe mig. Hvis jeg ved, at det er fordi personen virkelig ikke kan finde ud af det, så vil jeg gerne hjælpe, men ikke hvis personen er doven, så gider jeg ikke at hjælpe, for så er de jo selv skyld i, at det ikke bliver gjort

Mange af eleverne trækker grænsen ved manglende deltagelse:

Der er rigtig mange i vores klasse, der bare sidder, og kigger, og ikke laver ret meget. Når der er gruppearbejde, er det jo dem, man ikke gider at være sammen med. De laver ikke lektier, eller afleveringer, og man ved jo, det hele kommer til at hænge på en selv

Honneth mener, at solidaritet er baseret på, at man hver især indgår i gruppen som en positiv bidragsyder, hvilket man så kan nyde anerkendelse for (Ibid.:12). Når andre ikke bidrager til gruppearbejdet, føler nogle af eleverne sig ringeagtet og krænket. Anerkendelsesbetingelserne bliver udfordret. De ambitiøse anerkender ikke dem, som ikke bidrager, og kan derfor ikke værdsætte deres anerkendelse, da anerkendelse kun kan modtages fra én man anerkender. Det udfordrer anerkendelsesbetingelserne. På den anden side kan dem, der ikke bidrager, måske opleve det ubehageligt og måske skamfuldt, at får spejlet deres manglende bidrag og utilstrækkelighed. Følelser af harme og indignation kan gøre, at de tager afstand til den ambitiøse – og måske bruger tilnavnet stræber. De ambitiøse kan også føle sig underkendt, alene og udenfor:

Det er også fordi, de ikke havde samme værdier som mig. Jeg tror vi var 3-4 ud af 27, som lavede vores lektier og afleveringer. Det var en helt vild umotiveret klasse – jeg forstod slet ikke, hvorfor de havde valgt gymnasiet. Så ja, jeg kender godt til når man



føler sig uden for fællesskabet, men jeg ville ikke være en del af det fællesskab. Det var ikke mennesker, jeg kunne bygge noget større med, og ville bruge mere tid med

Andre ambitiøse må stiltiende æde ydmygelsen ved utilfredsstillende resultater, der skyldes de andres manglende indsats:

Det første halvandet år var hårdt. Lærerne gik meget op i at lave grupper, hvilket jeg synes var et godt initiativ, så man blev blandet. Problemet var, at vi ofte kom i grupper á fem, hvor der kun var få, der lavede noget. De få blev fordelt én per gruppe, og vi sad med fem menneskers arbejde, og det blev der ikke taget hensyn til. Vi blev spurgt om, hvorfor vi ikke nåede det. Vi kunne ikke stå og sige, - når man lige er kommet ind i en ny klasse, at de andre ikke lavede noget, fordi man netop var i undertal

Ida ønsker ikke at udstille de andres manglende deltagelse, fordi hun er ny i klassen, og er i undertal. Det tyder på, at hun er bekymret for sin plads i fællesskabet, og derfor vægter den emotionelle dimension og forbliver tavs. Det kan gøre, at Ida giver køb på egne værdier og integritet. De ambitiøse bliver nogle gange fordelt i grupper, med dem som ikke laver noget. Det tyder på, at de bliver brugt som lokomotiv for at trække de andre gennem. En sådan anstrengelse kan måske forklare, at Ida synes, at det første halvandet år var hårdt. Måske det kan være en del af forklaringen på, hvorfor nogle ambitiøse segner undervejs.

I Idas tilfælde blev problemet belyst, og gennem dialog fik de større respekt for hinandens forskelligheder:

Vi snakkede om det, og efter det er det sociale blevet meget bedre, fordi kortene blev lagt på bordet. En gruppe sagde, at det var irriterende, at det hele gik op i fis og ballade – det skal der også være plads til, men det er provokerende, når det er hele tiden. Samtidig blev de dårlige stemninger mellem grupperne- skabt af forskellige ambitioner – mere opløst. Gennem tiden er der kommet mere respekt mellem folk

Når der er så stor diskrepans mellem forventninger, mål og indsats er risikoen, at ingen af gruppemedlemmerne føler sig anerkendt. Risikoen er, at alle mister muligheden for både personlig og faglig vækst, da krænkelser og ringeagt nedbryder selvværdet. Solidaritet består hos Honneth

netop i en gensidig forpligtethed på at yde positive bidrag til gruppen. Svigtes dette, kan det udvikle sig til gensidig ligegyldighed. Ida forsætter:

Det med at have forskellig ambitioner, har ikke været en god start for fællesskabet, for jeg fik et dårligt indtryk af nogle fagligt, hvilket gik ud over mit indtryk af dem som personer. Jeg synes ikke det er respektfuldt at lade en person sidde med fem personers arbejde. Lige såvel synes de, at jeg var nederen, fordi jeg ikke forstod dem, og ikke forstod, hvilket humør de var i, - og jeg prøvede heller ikke at sætte mig i deres sted. Har man ekstra svært ved det, kan det være svært at koncentrere sig, så jeg synes det er rigtig godt, at det blev italesat, så man har en bedre forståelse

Idas fortælling er et eksempel på, at når facader falder kan det føre til en større forståelse og respekt for hinandens forskelligheder. Det viser, at når den enkelte ikke blot vurderes på sine præstationer, men bliver synlig, så åbnes muligheden for at anerkende personens iboende værdier.

## Afslutning

Konkurrence-, præstations- og tidspres indvirker på gruppearbejdet. Tendensen er, at de ambitiøse finder sammen. Fokus er både på karakter og relation. Anerkendelsesbetingelser har ringe kår, når diskrepans mellem forventninger, mål og indsats er for stor. Eleverne sonderer mellem, om man gør sit bedste, eller om man er doven. Manglende bidrag accepteres ikke, men vækker følelser af uretfærdighed, indignation og despekt. Gennem dialog kan fokus flyttes fra præstation til person, hvilket kan give en større forståelse og respekt for hinandens forskelligheder opstå.

## 6. Analyse: Venskaber

Ifølge Jørgensen er den vestlige kultur ikke særlig rummelig, når det gælder de krav, der stilles, hvis man vil anses for at være en attraktiv ven eller samarbejdspartner (Ibid.:14). Man har forskellige udgaver af sig selv, alt efter hvilken kontekst man bevæger sig i. Facader eller roller er en naturlig regulerende funktion, som afstemmer afstanden til et andet menneske. Når man er sammen med mennesker, som man ikke rigtig kender, falder det en naturligt at fremvise den bedste side af sig selv. Måske man forsøger at fremstå lidt mere sjov og mere ovenpå, end man i virkeligheden er. Det kan være et krævende indtryksarbejde:

Hver gang man møder nye venner, synes jeg da altid, man prøver at virke interessant, eller lidt gladere, eller lidt sjovere, og man prøver med lidt flere jokes, fordi man gerne vil give et godt indtryk. Især et godt førstehåndsindtryk, når man møder nye mennesker. På den måde synes jeg, at man er lidt anderledes, end man normalt ville være med en ven, man har kendt i fem år. Sådan synes jeg, at man har lidt forskellige personligheder

Eleverne fortæller, at det særligt er i 1. g, at de bruger mange kræfter på det sociale, idet de ønsker at gøre et godt førstehåndsindtryk. Der kan således være tendens til at sætte en facade op. I 3. g synes eleverne, at det er lettere, fordi man nu kender hinanden langt bedre.

I starten af 1.g skulle man skabe gode venskaber og virke som en god og sød person, som folk gerne vil være sammen med. Man vil jo gerne have nogle gode venner og veninder, man kan komme til i sine år på gymnasiet

Her ses, hvordan facader potentiel bruges til at opnå en social agtelse, som kan virke som adgangsbillet til fællesskabet. Det tyder på en konkurrence om at være den sødeste, sjoveste og mest energiske. Længsel efter et fællesskab er et normalt menneskeligt træk. Ikke mindst på elevernes alderstrin. Uden fællesskab går vi til grunde. Men det virker til, at eleverne er villige til at ofre store dele af sig selv for at blive accepteret af et fællesskab, hvor man kan dele sine sorger og bekymringer, når man lærer hinanden bedre at kende. En anden mulig tolkning er, at facaderne har en beskyttende funktion for ens sande jeg, så man ikke er så sårbar. Gemmer man sig bag en facade, vil det ikke være så smertefuldt at blive overset, underkendt eller latterliggjort, da det kun er de dele

af selvet, som man har valgt at fremvise, der bliver ramt. Bagsiden af en sådan strategi er, at når man opnår anerkendelse, er det ens facade, som er anerkendt, og ikke ens sande selv (Jørgensen, 2023:278).

En gruppe af elever fortæller, at de gør sig mange overvejelser om at fremstå glade, energiske, søde og friske. Udad til skal man være ovenpå, og det er nærmest en forpligtigelse af holde humøret højt, en Mia fra 2. g. fortæller:

I skolesammenhænge forventes det også, at man er en god kammerat, og er glad og energisk, hvilket også nogle gange kan være et pres, hvis man har en dårlig dag, så bliver man nødt til automatisk at switche over til sit glade-jeg. Man føler, at man har en forpligtelse til at opretholde den personlighed. Jeg tænker meget over, at jeg ikke har lyst til at gå rundt og være sur og træt i skolen, selvom jeg er det. Det kan godt være et pres

Mia fortæller, hvordan hun kan føle sig presset over den udtalte forventning om, at man skal fremstå på en særlig måde inden for ganske snævre rammer for at få andres anerkendelse.

Sofie fra 3. g fortæller her, at hun bag den glade facade sagtens kan være ked af det.

Jeg tror lidt, at det kan være svært i alle venskaber at stå fuldstændig helt ved at være den, man er. I hvert fald når man er ung. Jeg har det stadig sådan, hvis der er noget, jeg er ked af, så er jeg ikke så god til at sige det, fordi jeg kan være bange for, at de andre tænker, ej det er da ikke noget, eller det er da lige meget

En tolkning af citatet kan være, at Sofie ikke har tillid til en bæredygtig kontakt med de andre, og frygter, at hendes følelser bliver devalueret eller misbrugt. Det tyder på, at Sofie lige nu synes, at det er for risikofyldt at fortælle om, hvordan hun har det på indersiden. Det bunder formentlig i en frygt for at stå tilbage med en skamfuld følelse af forkerthed og ensomhed. Sørensen udtrykker det koncist i følgende citat: *”Skam vedrører det, der dårligt kan siges, og skam får den, der mislykkes i sit forsøg på alligevel at udtrykke sig”* (Sørensen, 2013:29).

Liv fortæller, at det i 3. g er blevet mere afslappet fordi de kender hinanden bedre:

Jeg tror, vi alle hviler mere i os selv, end da vi startede, og skulle vise, at vi var interessante personer og vise vores værd som mennesker. Alle hviler mere i sig selv nu, og vi har fundet ro med hinanden

Livs fortælling viser, at det tager tid at udvikle relationer og lade paraderne falde, så man kan være mere afslappet. Det er naturligvis ikke alle, der bliver bedste venner, da der er flere typer af venskaber, som Emma beskriver her:

Jeg vil ikke sige, at jeg ikke er ærlig. Det kræver bare mere af en nogle gange at skulle leve op til de andres forventninger. Men dem, jeg betragter som mine rigtige tætte venner, kan jeg være 100 pct. mig selv overfor. Men venner kan jo være mange ting. Nogle af dem, jeg er venner med, ser jeg ikke så tit, og når jeg så endelig ser dem, drejer det sig om at foretage sig et eller andet sammen. Men mine bedste venner kan jeg bare slappe af med

Emma sondrer mellem forskellige typer af venskaber. Der er dem, hvor hun oplever, at hun ikke helt kan være sig selv, da hun skal leve op til deres forventninger. Og så er der dem, hvor hun føler sig fri, og kan være sig selv. Honneth taler om *"væren ved sig selv i den anden"*, hvilket forudsætter, at hver enkelt individ laver en frivillig afgrænsning af sig selv i forhold til den anden. Når Emma taler om et venskab, hvor hun kan være sig selv, tyder det på, at venskabet er baseret på et fælles værdisæt, som Emma finder meningsfuldt. Hun oplever sandsynligvis, at hun bliver mødt af venindens anerkendende blik, for den som hun er.

Gry beskriver, hvordan det føles at have en bedste ven:

For mig er et godt venskab at være med en person, hvor jeg hviler i mig selv, hvor jeg ikke føler, at jeg på nogen måde bliver dømt eller set ned på. Når jeg er sammen med personen, så behøver jeg ikke at have tanker om, jeg bliver accepteret, eller om jeg er nok til at være hendes veninde. Det hele falder bare på plads, hvis man ligger i sin seng og slapper af, så går det op for én: "gud min bedste veninde ligger lige ved siden af mig", man behøver slet ikke at snakke sammen for at vide, at man er der for hinanden. Fordi man hviler bare i personen

Gry beskriver en ligeværdig relation, hvor man ikke behøver at være sammen om et fælles tredje. Man kan være sig selv, også i stilheden, der ikke virker akavet. Når Gry siger *"hviler i personen"*, tyder det på, at hun oplever tryghed, tillid, nærhed, accept, og i det øjeblik mærker en sjælefred i sin væren, og glemmer alt om verdens fortrædeligheder. Eller som Honneth ville sig *"at være med sig selv i den anden"* (Honneth, 2003).

Eleverne beskriver bedste venner som dem, man er fortrolig med, er stille med, hvor man kan være sig selv, hvor man hjælper hinanden, og man ikke skal være noget bestemt. Værdimæssigt er det baseret på tillid, fortrolighed, nærhed, ærlighed, accept. Bedste venner er for eleverne dem, man kan være sammen med uden facader:

At man kan være sig selv, det med at man ingen bekymringer har, om hvad den anden tænker om det man gør, eller hvordan man opfører sig. Man kan fuldstændig slappe af, og tage de masker af, som man måske tager på, når man er i skolen, eller andre steder. At man bare kan føle sig som sig selv

## Afslutning

Konkurrence og præstation har også fundet vej ind i den sociale sfære. Man konkurrerer om at være mest attraktiv, interessant, glad, sjov, energisk og udstråle overskud. En sådan præstation kan være anstrengende om end udmattende. Happy-face kulturen kan gøre det vanskeligt at lade maskerne falde, hvilket kan føre til fremmedgørelse og mangel på resonans. Der er mange typer af venskaber, men et dybtfølt ønske og behov er *"den bedste ven"*, hvor man føler sig fri og accepteret.

## 7. Analyse: Forældre

Forældrene ønsker og håber selvsagt, at deres børn skal komme godt i vej. Alligevel afslører elevernes fortællinger, at overskriftens spørgsmål ikke lader sig besvare med hverken ja eller nej, for – som i menneskelige forhold generelt – møder vi i elevernes fortællinger både åbenlyse og skjulte budskaber, dobbeltsind, og forbehold, såvel hos forældre som elever. Og også forældre kan være indfanget i karakterræset.

De fleste elever oplever, at deres forældre er deres base for kærlighed, tillid og tryghed:

Det er det første indtryk, den første læring, den har man fået fra sine forældre. Det er det, man for evigt vil få med sig, føler jeg. De er troværdige mennesker, og de eneste man med sikkerhed ved vil én det bedste

Liv giver udtryk for en affektiv anerkendelse, hvor hun føler sig elsket, tryk og beskyttet af sine forældre. Eleverne fortæller, at forældrene har stor betydning for, hvordan de klarer sig gennem tilværelsen, og de oplever, at forældrene vil støtte dem i fremtidig valg:

Jeg tror ikke, de har specifikke krav. Jeg ved, at de er ambitiøse for, hvad jeg skal lave i fremtiden. De vil gerne have, at jeg får et godt job og en høj uddannelse. Det er vigtigt for dem, at jeg får en uddannelse, men derudover tror jeg, at de vil være støttende lige meget, hvad jeg vælger. Men det er også mit eget ønske at få en uddannelse, så det de ønsker, er også noget jeg ønsker. Men de har helt klart en forventning og et håb om, at jeg skal få en høj uddannelse

Liv er fortrolig med, at forældrerene har ambitioner om, at hun får en høj uddannelse og et godt arbejde i fremtiden. Hun oplever, at de vil støtte hende, uanset hvad hun vælger, hvilket måske kan forstås på baggrund af, at hendes egne ønsker desangående, er sammenfaldende med forældrenes. Det indikerer, at Livs værdier og indstillinger møder anerkendelse i familien.

Eleverne fortæller næsten samstemmende, at deres stræben efter et godt gennemsnit er vigtigt. Det lykkes jo selvsagt ikke altid, og så - fremgår det – kan man få lyst til at skjule sine resultater for andre.

Jeg kan sige, at hvis jeg får svar på en aflevering med under 7, som jeg vil sige er middel, så er det ikke noget, som jeg løber hen til min far og fortæller. Så er det måske bare, at man lægger den i tasken og snakker om noget andet

Et 7-tal synes ikke længere at være en acceptabel karakter, men en karakter som skal forties og gemmes væk. Julie ønsker tydeligvis at skjule denne hændelse for faderen. Det tyder på, at Julie godt ved, hvad faderen forventer af hende. Derfor kan hun være i en sårbar situation, hvor hun føler sig forkert, mindreværdig og skamfuld. Forholder det sig således, er det essentielt, at hun bliver rummet, og møder en forståelse, som hun ikke kan finde i sig selv (Sørensen, 2013:54). Når kun 12 er det rigtige, og 10 acceptabel og syv ikke tilstrækkelig, er det et tydeligt signal om, hvornår man er en succes. Omvendt kan fravær af forventninger føles som en miskendelse, hvor man ikke føler, at ens personlige egenskaber bliver værdsat (Jørgensen, 2023:44). Selvom Julie måske føler sig utilstrækkelig i situationen, kan faderens forventninger antageligt være en opmuntring for Julie, som kan styrke hendes selvtillid, da et andet menneske tror på hendes potentiale.

Andre fortæller deres forældre, hvis de ikke får en høj karakter, og som en elev, der kom hjem med et 4-tal, meget kort formulerer det: *"de siger, at så skal det lige gøres bedre næste gang"*. Her bliver karakterernes betydning igen tydelig, og det er ikke acceptabelt at få et 4-tal. Det viser, hvordan eleverne hele tiden skal gøre det bedre og sigte højere. Indikationen er, at hvis de ikke har levet op til forældrenes forventninger, anses det som, at de ikke har gjort sig tilstrækkelige anstrengelser, og den implicite forståelse synes at være, at de kunne have gjort det bedre.

Om presset fortæller Lea:

Presset har rigtig meget været hjemmefra, og min bror, som er ældre end mig, han har klaret sig supergodt, så jeg har hele tiden følt, at jeg skulle op at toppes med det, og ligesom ikke skuffe mine forældre. Det har mest været min far, som har motiveret mig rigtig meget til at tage det seriøst. Havde det været op til mig, havde jeg nok taget lettere på det, og ikke tænkt så meget på, hvad jeg skulle studere efter gymnasiet, og tænke på mine valg senere hen. Men det har min far bare været rigtig god til at sige: *"du skal vide, hvad du vil. Du skal vide, hvad du skal"*. Gymnasiet er det, som afgør din fremtid". Han har peget mig imod, hvordan gymnasiet afgør, hvilke studier jeg har mulighed for at komme ind på efterfølgende. Hos os er uddannelse meget vigtigt



Lea føler et pres, for at skulle leve op til sin brors ypperlige præstationer. Hun nævner også, at hun ikke vil skuffe sine forældre. Når Lea fortæller, peger det i retning af, at hun ser faderens interesse for hendes uddannelse som hjælpsomt og motiverende. Fortællingen viser at: uddannelse er vigtig i Leas familie, og at faderen har hjulpet med at undersøge uddannelsesmuligheder efter gymnasiet. Som jeg forstår det, kan det være tegn på, at faderens intention er at give Lea uddannelsesmæssige pejlemærker. Det kan være en nyttig hjælp, for som Rosa påpeger (Rosa, 2014:36) uden faste pejlemærker kan der være risiko for, at man er i konstant bevægelse. Hvis tingene, vi gerne skulle kunne gribe fat i, hele tiden, forskubber sig, eller helt forsvinder, så kan en reaktion være at sætte tempoet op for at eksekvere i forsøget på at selvoptimere, dygtiggøre sig, blive bedre og hurtigere, men uden finalitet. Og på den anden side overlades eleverne til, at de ud fra eget indre selv skal finde ressourcer til at navigere i en verden med et utal af muligheder, der ifølge Ehrenberg kan føre til en *"utilstrækkelighedspatologi"*, med en udmattelse af selvet, hvor handlingslammelse, og i værste fald til en depression, kan være en eventuel konsekvens (Ehrenberg, 2010:33). I det perspektiv kan faderens guidning ses, som emancipationsbremse, da han forsøger at indskrænke Leas valgmuligheder i forhold til uddannelse.

Andre elever beretter, at de ikke oplever pres fra deres forældre, tværtom forsøger forældrene at berolige og tale elevernes høje forventninger ned:

Min mor har altid sagt "Du behøver altså ikke at aflevere den opgave i dag. Du må gerne får fravær på den. Du må gerne skrue ned for det. Jeg kan se, du er stresset, så lad det ligge lidt og vend tilbage på et senere tidspunkt. Eller skriv til din lærer, at du ikke kan lave den på nuværende tidspunkt. Eller lav den til 50 pct. i stedet for 100 pct". Så jeg tror ikke så meget, det er hjemme fra presset kommer. Mine brødre har altid været gode i skolen. Min ene bror har været meget højt oppe, og min anden bror ved jeg godt kan. Han gider bare ikke, men han kan godt. Så jeg tror også, det er der presset kommer fra

Man mærker i citatet en reel omsorg og hensyntagen til Lauras ve og vel. Så må karakter være karakter. Moderen kommer hjælpsomt med flere alternativer til, hvordan Laura kan håndtere belastningen. Dermed får hun mulighed for at udvikle mere hensigtsmæssige handle- og problemløsningsstrategier til regulering af følelsesmæssigt pres. Citatet afslører dog, at presset slår

ind på en anden måde, nemlig fordi brødrene klarer sig godt. Flere af eleverne beskriver, hvordan de forsøger at leve op til ældre søskendes præstationer, hvilket både kan føles som et pres.

De fleste elever giver udtryk for, at de får støtte og opbakning fra deres forældre, og de føler ikke, at forældrene presser dem. En del elever fortæller dog, at de ikke ønsker at skuffe forældrene, men gerne vil gøre dem stolte. Det ser ud til, at eleverne har forstået forældrerens implicite forventninger, og anstrenger sig for at efterleve disse for at få deres ros og anerkendelse. Jens udtrykker det således:

Ja det ligger måske lidt indirekte, at de presser os med en intension om, at vi yder det bedste. Så vil man selvfølgelig ikke skuffe sine forældre, så vil man gerne yde sit bedste, så de kan blive stolte af en og sige det var godt

Andre elever fortæller om, hvordan forældrerens stolthed og forventninger godt kan føles som et pres. Sofie fortæller:

Det er bare altid forestillingen om, at jeg nok skal klare mig, og at det nok altid vil blive godt. Og man vil jo ikke svække den tillid, der er til én om, at man altid skal klare den, og altid har styr på det

I: Er det fordi, du hidtil har haft styr på tingene og præsteret godt?

E: Det vil jeg mene, at det er derfor, at den kommer frem, fordi jeg aldrig har haft behov for hjælp eller nogen, der skulle sige, hvordan tingene skulle ske

I: Så de forventer simpelthen bare, at du klarer dig. Og den forventning kan godt blive et pres for dig. Det går jo heller ikke at skuffe dem

E: Nej, jeg kan ikke lide at spørge om hjælp. Fordi det er som om, man har fejlet, hvis man spørger om hjælp. Jeg ved jo godt, at de ikke elsker mig mindre, hvis jeg spørger om hjælp til et eller andet. Men man føler det jo lidt som om, at man ikke ser den hjælp, man får, som hjælp, men måske nærmere som en irettesættelse

Overstående udveksling viser, hvordan forældrenes stolthed over, at deres datter er så selvstændig og leverer flotte præstationer, kan opleves som et pres. Risikoen er, at Sofie føler sig sårbar og alene i sin læringsproces. Udfordringen er her, at forældrenes syn på deres datter kan føre til, at hun

forsøger at skjule visse sider af sig selv; den datter, som måske har brug for hjælp og støtte, når tingene bliver udfordrende. Formålet er at bevare forældrenes kærlighed og anerkendelse. Er der tale om en underkendelse forklædt som anerkendelse? Sofie opfatter i alt fald tydeligvis et ønske hos forældrene om at skulle være og agere på en bestemt måde. Det kan på overfladen synes som en positiv anerkendelse, men bagved kan ligge en underkendelse og fejlvurdering af den andens faktiske selv (Jørgensen, 2023:280). Sofie oplever, at det at bede om hjælp er næsten det samme som at have fejlet. Andre udtrykker, at det handler om en selvstændighed og om at klare sig selv:

Jeg vil ikke have hjælp. Jeg har altid været meget selvstændig og har sagt sætningen: *"jeg vil selv,"* rigtig mange gange i mit liv. Jeg synes ikke, at det er tit, at jeg føler, at jeg har brug for hjælp. Jeg synes, at jeg går meget op i mine karakterer. Jeg bruger for lang tid på mine karakterer, men de er også stolte af, at jeg kæmper for mine karakterer

Her ses, som i foregående citat, en sammenhæng mellem forældrenes stolthed og udfordringen ved at modtage hjælp. Sara udtrykker, at *"hun vil selv"* og *"sjældent har brug for hjælp"*. Det får en rød lampe til at lyse hos mig. Det kan være udtryk for demonstrativ og overdreven selvtilid og uafhængighed af andre, der dækker over et lavt og skrøbeligt selvværd. Forholder det sig således, kan der være tale om et overkompenserende forsvar mod selvets skam, hvor der kræves kontinuerlig bekræftelse og anerkendelse fra andre (Jørgensen, 2023:166). Jeg finder det væsentligt at have opmærksomhed på elever, som udadtil fremstår som selvkørende. Det kan potentielt føre til udmattelse af selvet, da de har så svært ved at bede om hjælp, og svært ved at mærke, hvornår langt er langt nok. De kan ubemærket og i stilhed slide sig selv op. Omvendt kan fortællingen forstås som, at Sara har erfaringer med, at hendes egne ressourcer er tilstrækkelige, og at selvforholdet er baseret på en fundamental selvtilid.

I en anden variation fortæller Ida, hvordan utilstrækkelig præstation opleves som et tillidsbrud:

Det er bare altid en forestilling om, at jeg nok skal klare mig, og at det nok altid skal blive godt. Og man vil jo ikke svække den tillid, der er til en, om at man altid skal klare den, og altid har styr på det

Citatet nuancerer, hvordan forældrenes stolthed over at Ida har styr på det, og altid vil klare den, bliver knyttet til tillid. Ordet "altid" signaliser et smalt præstationsrepertoire for Ida, hvad karakterer angår. Hun forbinder utilstrækkelig præstation med et tillidsbrud i forhold til primære

omsorgspersoner – forældrene. Følgen af tillidsbrud er ofte mistillid. At blive mødt med mistillid kan være larmende og skræmmende, og følgevirkninger kan være skam og forladthedsfølelse.

Det er tankevækkende, at eleverne taler om ikke at skuffe deres forældre. Når man skuffer et andet menneske, er det fordi, man ikke lever op til bestemte forventninger, ønsker eller en tillid, dvs. at personen føler sig svigtet eller snydt. Jeg kvier mig ved at drage denne sammenhæng, men når eleverne taler om ikke, at ville skuffe forældrene, kan man få den mistanke om, at betingelsesløs kærlighed i nogle tilfælde kan være kontrafaktisk, og at forældres ambitioner undertiden forhindrer forældre i at få øje på deres barn.

Mange af eleverne får mere eller mindre håndholdt hjælp af deres forældre, hvilket de oplever som en tryghed. De oplever, at forældrene er tilgængelige, når de har brug for støtte, hjælp og vejledning, men forælderens hjælp kan være en bjørnetjeneste i ordets dobbelte betydning. Sara fortæller:

Det er mest min far. Han har hjulpet mig meget gennem gymnasietiden. Det er nok ikke så smart at tage imod så meget hjælp fra ham. Nogle gange tænker jeg på, om jeg godt kan klare det selv uden ham, fordi nu er det bare blevet en vane at få hjælp. Det er ikke fordi, jeg ikke laver ting selv, men det er bare rart at snakke med ham om det. Nogle gange tager det lidt overhånd. Især med opgaver, så kan jeg godt bede ham læse igennem

Sara føler sig tryk og værdsætter faderens hjælp. Hun stiller dog spørgsmålstejn ved, om hun kan klare sig uden hans hjælp, hvilket kan være et udtryk for, at Sara tiltro til egne evner vakler. Tager hjælpen overhånd, kan det føre til, at eleverne ikke udvikler en dybere tillid til egne faglige evner og ressourcer, og dermed opøver en selvstændighed. På den anden side kan hjælp være udviklende, og understøtte den faglige læring, eller i nogle tilfælde forhindre, at elever kommer fagligt bagud.

Ellen fortæller:

I min familie hjælper vi hinanden rigtigt meget, lige nu hjælper jeg min lillebror med matematik, fordi han er faldet lidt tilbage. Jeg har siddet et par timer om dagen og hjulpet ham, så han er kommet op igen. Min mor har gjort det samme for mig, for hun er god til fransk, og hun vidste, at jeg haltede lidt bagud. Min far er god, og hjælper

med samfundsfag og andre ting, og hjælper mig med at analysere. Så vi hjælper hinanden rigtig meget, og vægter det højt.

Citatet viser, at lektiehjælp i familien gør, at hverken Ellen eller hendes bror kommer bagud i enkelte fag. Er man først kommet bagud, er det svært at indhente det forsømte, da undervisning går hurtig. Mange af eleverne henter støtte hos familien for at klare sig i kampen om gode karakterer.

## Afslutning

Er konkurrence- og præstationskulturen flyttet ind i hjemmene, og har den potentielt ført til anderledes anerkendelsesbetingelser? Nogle forældre er også præget af konkurrence og præstationskulturen. De har høje ambitioner og forventninger til deres børn, som bliver udtrykt mere eller mindre eksplicit. En del elever søger forældrens anerkendelse gennem deres præstationer. Stolthed og anerkendelse kan gøre at forældre overser deres børns behov for hjælp og støtte. Det kan gøre at nogle elever har svært ved at bede om og modtage hjælp. Hvilket kan føre til udmattelse. Andre forældre forsøger at sænke de opskruede præstationsforventninger. Mange forældre hjælper mere eller mindre håndholdt deres børn med afleveringer. Det kan være en bjørne tjeneste – nogle profilerer heraf, og undgår at sakke agter ud, mens andre oplever en usikkerhed og manglende tiltro til egne evner.

## 8. Analyse: Sabbatår

Sabbatåret er for mange af eleverne blevet til flere år. Det var jo ikke meningen i et konkurrencesamfund, hvor parolen er, - tag den direkte vej gennem uddannelsessystemet og ud på arbejdsmarkedet og bliv der.

Den røde tråd i elevernes fortællinger er, at de ønsker et sabbatår, og mange vil have to. De vil arbejde, tjene penge og rejse:

Jeg tror, at jeg skal arbejde en del. Jeg vil gerne lave noget, hvor jeg tjener penge. Det har jeg ikke gjort så meget, fordi jeg har været så heldig, at mine forældre har støttet mig. Så jeg vil prøve, at arbejde og spare til at flytte hjemmefra. Jeg vil virkelig gerne på højskole og prøve at lave noget, hvor det ikke handler om karakterer eller hele tiden blive vurderet. Men hvor jeg bare skal lave noget, fordi jeg synes det er fedt. Jeg skal bare gøre det, fordi det er sjovt, for nu har jeg knoklet i tre år for at få et godt snit. Det er godt og vigtigt at jeg har gjort det

Her ses, hvordan tanken om frihed uden præstations- og karakterpres lyder. Endelig at blive frisat efter at have knoklet og fået et godt snit virker som en befrielse. Undertonen synes at være, at Sofie har gjort sig fortjent til at få en pause fra uddannelsesræsset, og lave noget som hun finder meningsfuldt. Gennemgående for elevernes fortælling er, at de har brug for et åndehul, hvor de kan puste ud og samle fornyede kræfter, så de fremover kan deltage i uddannelseskapløbet. Dette fænomen benævner Rosa funktionel deceleration (Rosa:2014:44). Sofie er ikke alene med sådanne følelser og tanker. Mange elever vil have deres frihed og nyde livet uden snærende forventningsbånd. De har mål og planer for deres sabbat-tid. Arbejde, rejse, tage på højskole og etablere sig i eget hjem står højt på deres ønskelister. De tager ansvar, da de vil tjene deres egne penge for at realisere disse ønsker. Man mærker nærmest en euforisk stemning, når de deler deres tanker om sabbat-tiden. Det vidner om liv og betydningsfulde oplevelser.

Nogle elever er ikke bange for at hoppe ud af hamsterhjulet. Mads fortæller:

Mange vil bare gerne slappe lidt af fra skole, for det er svært at stoppe, efter at man er gået i gang med eller er færdig med universitetet. Det ser man ikke så tit. Man har jo chancen nu, og man skal jo arbejde resten af livet, så hvorfor ikke tage et år, hvor man

slapper af og hygger sig. Man har jo ikke travlt med livet. Det er ikke fordi jeg har travlt med at blive læge. Jeg kan jo sagtens blive læge som 40 eller 50 årig

Rosa taler om det konkurrencedrevne accelerationspil og tidsnormernes herredømme, der avler skyld (Ibid.:86), hvis man ikke lever op til forventningerne om den direkte vej gennem uddannelsessystemet. Det tyder på at være sat ud af spil her. Der spores ingen skyldfølelse, fordi man tager en pause fra rotteræset. *”At være på glat is”*, hvor man ikke kan standse op, hvile sig, og stå stille uden at sakke agter ud (Ibid.:39), synes ikke at længere at være en bekymring. Tværtimod ses, at Mads er tryk ved at tage en pause og ser mulighederne ligger åbne for sig ud i fremtiden. Han tænker langsigtet og vurderer, at det efter gymnasiet er et godt tidspunkt til at gøre som man har lyst til inden man vender tilbage til uddannelsessystemet og arbejdsmarkedets uendelighed. Liv tilslutter sig ideen om sabbatår, eller skal der flere til?

Helt klart, måske flere af dem. Jeg har heller ikke gået på efterskole. Jeg skal ikke skynde mig, der er ikke noget, som jeg skal nå. Mine bedsteforældre siger: *”men så bliver du jo aldrig færdig. Folk ender jo bare ud ikke at lave noget med deres liv. Du ender bare med at arbejde i Netto”*. Det er jeg nu ikke så bekymret for

Liv har ikke travlt. Man fornemmer, at hun synes, at hun fortjener en pause. Hverken hos Mads og Livs spores bekymring eller skyldfølelse over at tage en pause. Der er heller ingen indikationer på, at de retfærdiggør deres beslutninger om sabbat-tid over for et dommerpanel, hverken et indre eller ydre, som her: Livs bedsteforældre. Liv peger på et interessant aspekt, når hun refererer til sine bedsteforældres skræmmebillede om, at hun ender som kassedame i Netto. Her har vi i bedsteforældrenes udtalelser et eksempel på, hvad der kan være med til at skabe presset på eleverne. Måske det snarere er de ældres generationers frygt for, at hvis eleverne tager en pause, så er alt håb ude.

Ikke nødvendigvis, for de unge skal først have en chance for at finde ud af, hvilken uddannelse de skal søge ind på, hør blot Emma:

Det kan jeg ikke forholde mig til lige nu. Jeg skal nok have et par sabbatår. Jeg har brug for at tænke over det. Chancen for at vælge forkert er så meget større, når der er så mange muligheder, men det er jo også dejligt at have så meget at vælge imellem

Emma overvældes af valgmulighederne, og er bange for at vælge forkert. Så derfor skal hun have en tænkepause. Liv er i tvivl om, hvorvidt sabbat-tiden hjælper til en afklaring:

Jeg ved det ikke rigtigt, men forhåbentlig får jeg en åbenbaring. Jeg tror bare, det ender med, at jeg vælger noget, så må det være godt nok. Jeg tror altid, der ville være noget andet, man kunne have valgt, og som også kunne have været fedt. Men så kan man jo altid tage en ny uddannelse

Ehrenbergs tese er, at det ikke er fravær af normative horisonter, men at det er et bombardement af pejlemærker, der kan belaste individerne (Ehrenberg, 2010:33). Livs og Emmas fortællinger forekommer at underbygge denne tese. Hos Liv bliver det tydeligt, at bedsteforældrene har normative forestillinger om, at man skal gå den direkte vej gennem uddannelsessystemet, og hvad det gode job ikke er. Begge elever har vanskeligt ved at overskue de mange muligheder, og frygter at vælge forkert. Eleverne har ikke længere en på forhånd fastlagt position i det sociale statushierarki. Kravet er, at de på egen hånd skal skabe deres livsprojekt og finde mening i livet. I Honneths optik, kan netop denne individualisering føre til *"liden under ubestemthed"* (Honneth, 2003). Diffuse anerkendelseshorisonter kan vække usikkerhed og frygt hos eleverne, da det ikke på forhånd er givet, at deres valg vil nyde anerkendelse.

Emma synes det er dejligt at have så meget at vælge mellem, og Liv øjner fortrydelsens mulighed, og tænker, at hun kan tage en ny uddannelse senere i livet. Caroline tilslutter sig:

Jeg ved, at jeg tager et sabbatår, så jeg ved, at jeg nok skal finde ud af det. Det er ikke sådan, at jeg er helt blank, så jeg tror nok, jeg skal tage mig sammen og researche på det. Så jeg tænker, det er okay. Nu må vi jo se, om det ændrer sig. For jeg ved ikke, hvordan jeg skal vælge et fag, som jeg skal brug resten af mit liv på. Det er alligevel skræmmende på en eller anden måde

Caroline vil have tid til at sætte sig ind i, hvilke muligheder hun har. Hun er også fortrøstningsfuld og sikker på, det hele nok skal løse sig. Hos Caroline ses, hvordan forestillingen om at forpligte sig til et fag kan virke skræmmende, men jeg hører en lyst til at gøre livet så rigt som muligt. Rosa taler i den forbindelse om, at livsopfattelsen er, at *"det gode liv er ensbetydende med et fuldt liv"* (Rosa:2014:36). Frygten for at gå glip af noget kan gøre det vanskeligt at vælge uddannelse. Selvom Caroline forsøger at klargøre sine muligheder, har hun ikke en chance for at sætte sig grundig ind i



alle uddannelser. Løsningen kan være som Liv at kaste sig ud i det, og så holde flest muligheder åbne. En dominerende fortælling blandt eleverne er, at de mange valgmuligheder bringer tvivl, usikkerhed og pres. Lea fortæller:

Der er så mange muligheder og frihed til at vælge, som godt kan være svær at håndtere, når man ikke rigtig ved, hvilket vej man skal gå. Der er så megen frihed, og det kan være både positiv og negativt. Jeg fornemmer, at vi alle gerne vil gøre vores bedste, så der er så mange valgmuligheder som muligt. Men alle de mange valgmuligheder er også dem, der kan stresser én, fordi man ikke rigtig ved, hvilken af dem man skal gribe

Lea betoner, hvordan eleverne anstrenger sig for at gøre deres bedste, underforstået få gode karakterer, så flest mulig uddannelsesdøre holdes åbne. Med valgfriheden følger for nogle elever et tyngende ansvar, da de er udleveret til på egen hånd at realisere det gode liv. Set fra denne synsvinkel tyder det faktisk på, at en hel del elever udskyder valg af uddannelse med sabbat-tid, da de er faret vild i mulighedernes land, og fordi de ikke ønsker at blive fastlåst. Det at skulle vælge presser, hvilket Julie italesætter:

Ja det er rigtig meget, det som presser én at skulle vælge og ikke rigtig ved hvad. Det er først på det seneste jeg har fundet ud af, at jeg nok gerne vil læse statskundskab eller sociologi, måske. Men så er der også det, at jeg ikke rigtig har lyst til at låse mig fast på noget. Jeg ved, at jeg vil have et eller to sabbatår, og der kan jo ske så meget. Så det er meget den usikkerhed, som man bliver sat i, og sætter sig selv i. Jeg kan godt lide at have kontrol over tingene, og det har man jo overhovedet ikke, og det må man jo bare acceptere. Men det kan godt være lidt svært

Julie beskriver, dilemmaet mellem at skulle vælge og ønsket om ikke at blive fastlåst, som løses ved at tage sabbat-tid. Hun oplever usikkerhed og kontroltab i forbindelse med de mange valgmuligheder, hvilket indiker, at hun føler sig magtesløs og handlingslammet. Men ikke at vælge er også et valg. Måske Julie føler sig fanget af samfundets normer, om at det "rigtige" valg, som er den direkte vej gennem uddannelsessystemet, så den tidlige dimension kan være et element i det pres som Julie føler. Men, hvad mon gemmer sig bag frihedens ambivalens? Det entreprenante menneske forsøger at holde alle muligheder åbne, fokuserer på egne succeser, er fleksibelt og

investerer kontinuerligt i egen udvikling for at få opmærksomhed og blive bekræftet. Man forsøger at blive den bedste udgave af sig selv. Vrangsiden af friheden kan være, at bagved denne anstrengelse skjuler sig en frygt for ikke leve op til egne og andres forventninger om, at realisere sig selv og blive succesfuld og lykkelig. Mislykkes man, anses man potentielt som en fiasko, hvilket kan være forbundet med mindreværd og skam (Jørgensen, 2023:270).

Ellen fortæller, at hun har svært ved at overskue uddannelsesstilbuddene, når hun søger information: *"Der er mange, der ligner hinanden og forskellige retninger. Jeg sejler også, når jeg går ind på de der hjemmesider. Jeg kan slet ikke finde rundt. Der er så meget"*. Sofie bakker op:

Jeg synes det ville være bedre, hvis man fik noget hjælp til at vælge, eller hørte lidt mere om uddannelserne fx et foredrag på gymnasiet, hvor de fortalte, hvad man kunne. Lige nu synes jeg, at vi selv må prøve at finde ud af det. Det er jo også sådan, at hvis man ikke har fået de rigtige karakterer til at komme ind på drømmeuddannelsen, så kan man nogle gange gøre noget ved det. Men det får man ofte heller ikke at vide. Hvilket jeg synes er virkeligt sørgeligt.

Sofie efterlyser hjælp. Hun savner, at nogen hjælper dem med at overskue deres muligheder i forbindelse med fremtidig uddannelsesvalg.

## Afslutning

Hos mange elever er et godt gennemsnit drivkraft og omdrejningspunkt for deres præstationer. Formålet er at holde uddannelsesdøre åbne, så de kan realisere drømmen om det gode liv. Men en stor del er overvældet af de muligheder, og har svært ved at vælge. Sabbatåret er blevet til flere år efter gymnasietidens præstationsanstrengelse, så mange tager en tiltrænge pause. Er et stille oprør undervejs? Nogle har ikke travlt med at gå den direkte vej gennem uddannelsessystemet, som konkurrencestaten foreskriver. Det bliver et farvel til præstations- og karakterpres uden bekymring, frygt, eller dårlig samvittighed. Et goddag til et par år med meningsgivende og interessebåret aktiviteter inden de vil vende tilbage til uddannelsesræset og efterfølgende arbejdsmarkedets uendelighed. Mange har svært ved at overskue og navigere i de mange uddannelsesmuligheder, eller at mærke, hvad de har lyst til. Nogle oplever et pres og en frygt for at vælge forkert, så de

tager sabbattid for at udskyde deres beslutning. Andre synes, at det er rart med de mange valgmuligheder, men har brug for en tænkepause, mens de undersøger deres muligheder.

## Konklusion

Formålet med specialet har været at undersøge, hvordan unge oplever deres vej gennem gymnasiet, og hvordan det står til med deres trivsel. Jeg har undersøgt, hvordan eleverne oplever konkurrence om karakterer og anerkendelse, og hvordan det kan være skamfuldt når man ikke lykkes. Jeg har undersøgt, hvordan eleverne oplever tidspres, faglige krav, og hvordan deres prioriteringer er i forhold til skole og fritid. Jeg har undersøgt anerkendelsesbetingelserne i forhold til gruppearbejde og forældrene, samt hvordan forskellige typer af venskaber udfolder sig. Afslutningsvis har jeg undersøgt, hvad eleverne skal når de afslutter gymnasiet.

Er konkurrence- og præstationskulturen god for vindere? Ændrer den læringskulturen på måder, der udfordrer anerkendelsesbetingelserne? Giver den gode betingelser for et liv med resonans, eller står konkurrencekulturen potentielt i vejen for, at vi kan udvikle et resonant forhold til verden? Vi har set, hvordan konkurrence, præstation og tidspres indbyrdes påvirker elevernes trivsel og muligheder for resonans i livet. Mest slående er, hvor forskellige eleverne oplever, og reagerer på de mange forventninger og krav.

I konkurrence- og præstationskulturen vil dem, der præsterer "overgennemsnittet" i højere grad, trives med karaktererne, de vil få anerkendelse, bekræftelse og selvtillid. Dem som leverer "under gennemsnittet" dukker nakken, føler sig utilstrækkeligt, mindreværdige og nyder ikke anerkendelse og beundring. Bedømmelsen kan på grund af konkurrence få betydning for den enkeltes læring og trivsel, da fokus flyttes fra fordybelse og personlig mening til præstation.

Der tegner sig ikke et entydigt billede af, elevernes prioritering, da de forsøger at finde den rette balance mellem hvad de brænder for og det, som de har pligt til. I nogle tilfælde ses en åbenlys modsætning. Konkurrence og et stramt tidsregime gør at karakterer for mange elever er drivkraft for deres præstationer. Karaktererne er mulighedernes sikkerhedsnet for fremtidig uddannelse, status, social agtelse og realisering af det gode liv. Mislykkes man, er skræmmebilledet at ende som samfundets værste-agtig. Skylden bærer man selv, for alle muligheder for succes er blevet en givet.

For en gruppe af elever handler det om overlevelse fra den ene aflevering til den næste, mere end fordybelse, mening og forståelse. Vrangsiden er dog, at manglende fordybelse i pensum kan gøre det vanskeligt at huske. For nogle bliver det derfor svært at følge med i undervisningen og deltage

aktivt. Det kan føre til følelser af skam og manglende resonans. En del elever oplever pres og dårlig samvittighed i forbindelse med afleveringer på grund af tidspres. Faglig progression og et højt undervisningstempo vanskeliggør også at indhente det forsømte, hvis man er kommet bagud. Det viser sig, at nogle elever foretager deres egne små oprør mod krav og pres ved at prioritere egne vitale behov og interesser, og derfor undlader at lave deres afleveringer. Nogle elever har set tilstrækkelig mange i deres omgangskreds, eller har selv oplevet, at bukke unde for præstationspresset. Og derfor forsøger de at tage hensyn til deres kapacitet og tage ansvar for at skabe et liv med livskvalitet for ikke at risikere en gentagelse – eller selv blive den næste, der kolliderer.

Andre elever keder sig i undervisningen på grund af mange gentagelser. En gruppe af elever nyder gymnasielivet og elsker fordybelsen. Nogle elever virker umiddelbart ikke underlagt et opskruet forventningspres. Skolearbejdet er interessebåret, og de yder deres bedste af faglig stolthed, fordi de finder faget interessant. Er fokus på læringsprocessen opleves en tilfredsstillende ved fordybelse og faglig udvikling, så de synes ikke at blive opslugt af præstationskulturen. For nogle ambitiøse elever, ses at de bringer ofre på uddannelsens alter, da de tilsidesætter fritidsaktiviteter, venner og kærester, og derfor føler et afsavn.

I præstationskulturen handler det om at shine, skille sig ud som mere værdig og være noget særligt, og det er skamfuldt at være almindelig.

Konkurrence, - præstations- og tidspres influerer også på gruppearbejdet. Tendensen er, at de ambitiøse finder sammen. Fokus er på karakter og relation. Man har en gensidig forpligtelse over for hinanden, som er forankret i fælles værdier og mål. Det er godt for trivsel, da eleverne nyder anerkendelse, får selvtillid og udvikler sig fagligt.

Anerkendelses betingelserne har ringe kår, når diskrepansen mellem forventninger, mål og indsats er for stor. Risikoen er, at ingen føler sig anerkendt, hvilket kan påvirke trivsel og indlæring i negativ retning. Eleverne sonderer mellem, om man gør sit bedste, eller om man er doven. Manglende bidrag accepteres ikke, men vækker følelser af uretfærdighed, indignation og despekt. Det bliver også en kamp om tid – fritid, da manglende bidrag er lig med mere fritid, og omvendt meget arbejde lig med mindre fritid. Dialog kan flytte fokus fra præstation til person, hvilket kan give en større forståelse og respekt for hinandens forskelligheder. Nogle ambitiøse føler sig i undertal og uden for

fællesskabet. De synes det er hårdt, udmattende og uretfærdigt, at blive placeret i grupper, hvor de skal trække læsset, hvilket kan være en del af forklaringen på, at de til tider overbelastes.

Konkurrence og præstation har også fundet vej ind i den sociale sfære. Man konkurrerer om at være mest attraktiv, interessant, glad, sjov – man skal udstråle overskud. En sådan præstation kan være anstrengende. Happy-face kulturen gør det vanskeligt og for nogle skamfuldt at lade maskerne falde og vise sårbare sider af sig selv, hvilket kan føre til mangel på resonans. Der er mange typer af venskaber. Nogle laver man aktiviteter med, og med andre skal man leve op til bestemte forventninger. Eleverne ønsker og værdsætter konkurrence- og præstationsfrie rum med sin "bedste ven", hvor de føler sig frie til at være dem selv og blive accepteret. Relationen er ligeværdig og baseret på tillid, nærhed, fortrolighed, hvor man ikke skal præstere for at blive anerkendt.

Er konkurrence- og præstationskulturen flyttet ind i hjemmene og har den potentielt ført til anderledes anerkendelsesbetingelser?

Eleverne føler sig elsket og beskyttet af deres forældre og oplever at forældrene vil elske og acceptere dem uanset, hvad de vælger, men...

Heller ikke her fremstår et entydigt billede. Nogle forældre er præget af konkurrence og præstationskulturen. De har høje ambitioner på deres børns vegne, som kommer til udtryk mere eller mindre eksplicit. I nogle tilfælde forstærker det presset på eleverne, og i andre tilfælde virker det motiverende. Nogle elever vil ikke vise dårlige karakterer til deres forældre, mens andre ikke har noget imod det. En del elever søger forældrenes anerkendelse gennem deres præstationer, og anstrenger sig for ikke at skuffe deres forventninger.

Mange forældre er stolte, og anerkender deres børns præstationer og selvstændighed. Hos nogle kan anerkendelse være forklædt som underkendelse. Risikoen er, at forældrene overser sårbare sider hos deres børn, og ikke er opmærksomme på, om de har brug for støtte og hjælp. Nogle elever kan i sådan en situation have svært ved at bede om og modtage hjælp, hvilket kan føre til udmattelse. Andre forældre forsøger at sænke de opskruede præstationsforventninger ved at berolige deres børn. Mange forældre hjælper deres børn med afleveringer mere eller mindre håndholdt. Det kan være en bjørnetjeneste – nogle profilerer heraf, og undgår at sakke agter ud,

mens andre bliver i tvivl om egne evner. Nogle af eleverne føler et pres ved at skulle leve op til deres søskende præstationer.

Hos mange af eleverne har et godt gennemsnit være drivkraft og omdrejningspunkt for deres anstrengelser, for at holde uddannelsesdøre åbne. Men en stor del af eleverne er overvældet af de mange muligheder og har svært ved at vælge. Sabbatår er blevet til flere år efter gymnasietidens præstationsanstrengelser. De trænger til en pause. Er et stille oprør undervejs? Nogle har ikke travlt med at gå den direkte vej gennem uddannelsessystemet, som konkurrencestaten foreskriver. Det bliver et farvel til præstation- og karakterpres uden bekymring, frygt eller dårlig samvittighed. Et goddag til et par år med interessebåret aktiviteter inden de vil vende tilbage til uddannelsesræset og efterfølgende arbejdsmarkedets uendelighed. Mange har svært ved at overskue og navigere i de mange uddannelsesmuligheder, eller at mærke, hvad de har lyst til. Nogle oplever et pres og en frygt for at vælge forkert, så de tager sabbattid for at udskyde deres beslutning. Andre synes, at det er rart med de mange valgmuligheder, men har brug for en tænkepause, mens de undersøger deres muligheder.

## Abstract

This thesis examines how young people experience their way through high school at 4 high schools, and how their well-being is. In recent years there has been an increase in young people's dissatisfaction, and both research and the political debate have addressed the complex phenomenon. Most young people thrive, but the figures show, that a growing proportion are unhappy. There is a need to listen to the young people's stories, which is why I am going to do through this qualitative study. The study is based on 25 interviews.

My theoretical prejudices are the frame of reference and horizon of inquiry that I use to understand and develop and interpret the young people's statements in the data material. Theoretically, it draws mainly on critical theories, about recognition and resonance and theories of shame.

The hermeneutically inspired analysis focuses on, how the high school students experience competition for grades, what role their parents play. My next question is how shame is expressed in relation to competition and grades in relation to classmates and parents. I then ask how the students experience time pressure, academic demands and how they prioritize. Last question is what the students want after high school.

The analyses shows that the culture of competition and performance is good for winners. They gain recognition, affirmation, and self-confidence. Those who fail may experience shame. The competition changes the learning culture in ways that challenge the recognition conditions, as you are recognized for your achievements. The competition and a tight time regime mean that the focus is on grades and not on immersion, meaning and understanding. This can make it difficult to follow the lessons, which is experienced as shameful. Other students are not immediately subject to inflated expectations. The schoolwork is interest-based, and they do their best out of professional pride because they find the subject interesting.



## Litteraturliste

Altinget (20. februar, 2023). Svend Brinkmann: *Vi lytter meget til de ressourcestærke, men de mest stressede grupper fylder næsten ingenting*. Lokaliseret d. 25. februar 2023 på:

[https://www.altinget.dk/artikel/svend-brinkmann-vi-lytter-meget-til-de-ressourcestaerke-men-de-mest-stressede-grupper-fylder-naesten-ingen-ting?fbclid=IwAR0zMV-NB9cbESIEIZ2u1cz2Xnznt\\_Fo1NKJKO-GEbcU39NjaoQnLS2JZjc](https://www.altinget.dk/artikel/svend-brinkmann-vi-lytter-meget-til-de-ressourcestaerke-men-de-mest-stressede-grupper-fylder-naesten-ingen-ting?fbclid=IwAR0zMV-NB9cbESIEIZ2u1cz2Xnznt_Fo1NKJKO-GEbcU39NjaoQnLS2JZjc)

Berlingske (16. juni 2022). *Børn og unges mistrivsel vækker dyb bekymring*. Lokaliseret d. 7. marts på:

<https://www.berlingske.dk/danmark/boern-og-unges-mistrivsel-vaekker-dyb-bekymring>

Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder – en grundbog* (3.udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Dean, M. (2006). *Governmentality, magt & styring i det moderne samfund*. Sociologi

(DUF) Dansk ungdoms fællesråd. (20. juni 2019). *Analyse: To ud af tre unge er bange for at vælge forkert i livet*. Lokaliseret d. 25. februar 2022 på: <https://duf.dk/nyhed/analyse-to-ud-af-tre-unge-er-bange-for-at-vaelge-forkert-i-livet>

Ehrenberg, A. (2010). *Det udmattede selv*. Informations Forlag.

Faurfelt, R. (2014). *Forsker: Gymnasieelever arbejder mere end en dansk topleder*. Lokaliseret d. 7. marts 2022 på: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/forsker-gymnasieelever-arbejder-mere-end-en-dansk-topleder>

Görllich, A., Pless, M., Katznelson, N., & Gravesen, L. (2019). *Ny udsathed i ungdomslivet. 11 forskere om den stigende mistrivsel blandt unge*. København: Hans Reitzels Forlag.

Guldager, J., Skytte, M. (2015). *Socialt arbejde, teorier og perspektiver*. Akademisk Forlag.

Heede, D. (2018). *Det tomme menneske – en introduktion til Michel Foucault*. Hæftet

Honneth, A. (2003). "Den individuelle friheds patologier". I: Willig, R. (Red.): *Behovet for anerkendelse – en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.

Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag.

Højlund, P. & Juul, S. (2015). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Juul, S. (2012). Hermeneutik. I: Juul, S. & Pedersen, K.B. *Samfundsvidenskabens videnskabsteori – en indføring*. (107-145). København: Hans Reitzels Forlag.

Illeris, K. (2014). *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur.

Jørgensen, C. R. (2023). *Skam. I spændingsfeltet mellem moralsk kompas og psykiske lidelser*. Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, S. L. (2018). *Alex Honneth*. Djøf Forlag

- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L., & Sørensen, N.B. (2021). Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), 83-103
- Katznelson, N., Pless, M. & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel I lyset af tempo, præstation og psykologisering – om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Kessing, L.V. & Miskowiar, K. (2017). Affektive lidelser. I: Simonsen, E. & Møhl, B. (red.). *Grundbog i psykiatri*. (2. udg.). Hans Reitzels Forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3.udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, E. J. & Juul, S. (2023). *Socialpolitik*. (5.udg.). Hans Reitzels Forlag efteråret 2023
- Meeuwisse, A. & Swärd, H. (2014). *Perspektiver på sociale problemer*. (2.udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Monrad, M. (2018). Tilvirkning af data. I: Olesen, S. P. & Monrad, M. *Forskningsmetode i socialt arbejde*. (s. 107-143). København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, J.C. (2020). *Elevtrivsel i gymnasieskolen*. DPU, Århus Universitet. Nationalt Center for Skoleforskning (nr. 06). Aarhus universitetsforlag.
- Nielsen, A. M. og Lagermann, L. C. (2017). Stress i gymnasiet. Hvad der stresser gymnasieelever og hvordan forebyggelse og behandling virker med "Åben og Rolig for Unge. DPU, Århus Universitet.
- Olesen, S.P. & Monrad, M. (2018). *Forskningsmetode i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, O.K. (2011). Skolen og den opportunistiske person. I: Pedersen, O.K., *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels forlag.
- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. Hans Reitzels Forlag
- Qvortrup, L. (Berlingske, 24. december, 2022). Debat: Professor aflyser dommedag: Børn og unges mistrivsel dyrkes og overdrives. Lokaliseret d. 7. marts på: <https://www.bibliotekerne.via.dk/da/ting/infomedia/135292737>
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og Acceleration*. Hans Reitzel Forlag.
- Sørensen, L.J. (2013). *Skam, medført og tillært. Når skam fører til sjælemord*. Hans Reitzels Forlag.
- Taylor, C. (2002). *Modernitetens ubehag – autenticitetens etik*. (s. 61-102). Århus: Forlag philosophia.