



**AALBORG
UNIVERSITET**

STUDENTERRAPPORT

Gymnasiet for de mange eller for de få?

En diskursanalytisk undersøgelse af SVM-regeringens ønske om at skærpe adgangen til gymnasiet

Kandidat i Læring og forandringsprocesser

31. maj 2023

Specialet er udarbejdet af:

Mie Skovrider Aaskoven (20201514)

Laura Christensen (20201520)

Vejleder:

Ahrong Yang Nissen

Antal anslag: 188.905

Antal normalsider: 78,7

Abstract

In 2022, the Danish government formulated a wish for a more limited access for the Danish upper secondary education (gymnasium). The aim is to heighten the quality in the education and assumingly also an aspiration for more students in vocational educations. Therefore, this master's thesis investigates entry requirements by examining articulations within the discourse concerning access for the upper secondary education. Furthermore, we discuss how the political wish for a more limited access affects the understanding of upper secondary education today.

Our empirical framework consists of eight government policies from 2001-2022 and interviews with three chairpersons from the upper secondary education sector. The discourse analysis is built on a theoretical framework inspired by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe (2001; 2002) and is divided into three parts: 1) identification and examination of four nodal points; *the purpose of upper secondary education, choice of education, entry requirements, and student composition*, 2) investigation of the 'subject positions' found in our empirical framework and 3) exploration of 'antagonisms' found within the four nodal points.

The analysis shows that within the nodal points, different 'moments' contribute to articulating the discourse surrounding the political wish for a more limited access. Moreover, the articulations of the nodal points are co-related and provides a snapshot of the present political discourse. The 'subject positions' are important contributors in order to understand these articulations, and one could question whether the chairpersons actually represent their members' wishes and whether the policies represent society. Furthermore, 'antagonisms' seem to rearticulate the discourse due to ambiguous meanings.

In our discussion we question whether the choice of education should be based on prerequisites or social communities and thus, whether upper secondary education should be for the many or for the few. Moreover, we question whether the wish for a more limited access can be seen as an inclusion of the pupils' interests or as exclusion of a specific group.

Conclusively, we find that access requirements cannot be changed without consequently changing the entire educational system because of the co-relation between access, choice of education, student composition, and not least the understanding of upper secondary education and its purpose. The discourse concerning access for upper secondary education is still up for debate and thus, it can be rearticulated since the government has not yet presented any new access requirements.

Indholdsfortegnelse

Abstract.....	1
Forord.....	4
Læsevejledning	5
Kapitel 1 — Indledning	6
1.1 Problemfelt og -formulering.....	6
1.2 Forskning på området.....	8
Kapitel 2 — Diskursteori: Ernesto Laclau og Chantal Mouffe	12
2.1 Artikulation og meningsoverskud	12
2.2 Meningstilskrivelse	14
2.3 Subjektpositioner.....	15
2.4 Sprogets magt.....	16
2.4.1 Antagonisme og hegemoni	16
2.4.2 Repræsentation i det talte og det skrevne sprog	18
Kapitel 3 — Metodisk grundlag	20
3.1 Interviewempiri	20
3.1.1 Repræsentanter fra den gymnasiale sektor	20
3.1.2 Vores praktiske interviewtilgang.....	21
3.1.3 Mætningspunkt i interviewempirien.....	23
3.2 Policyempiri	24
3.2.1 Regeringsgrundlag 2022.....	24
3.2.2 Baggrund for Reform 2017.....	25
3.2.3 Baggrund for Reform 2007.....	25
3.2.4 Baggrund for Reform 2005.....	26
3.2.5 Udvælgelse af policy	27
3.3 Vores subjektpositioner i specialet.....	27
Kapitel 4 — Analysestrategi.....	30
4.1 Udvælgelse af nodalpunkter.....	30
4.2 Diskursanalysens opbygning.....	32
Kapitel 5 — Diskursanalyse: Ønsket om skærpet adgang.....	34
5.1 Første analysedel: Sektorens italesættelser af adgangen til gymnasiet.....	34
5.1.1 ‘Gymnasiets formål’	34

5.1.2 ‘Uddannelsesvalg’	39
5.1.3 ‘Adgangskrav’	45
5.1.4 ‘Elevsammensætning’	50
5.1.5 Ækvivalenskædernes sammenhænge	55
5.2 Anden analysedel: Subjektpositioner og repræsentativitet	56
5.2.1 Informanternes ‘givne’ subjektpositioner.....	57
5.2.2 Forpersonernes repræsentativitet.....	60
5.2.3 Politiske subjektpositioner.....	61
5.3 Tredje analysedel: Antagonismer i diskursen	63
5.3.1 Er almindelse almen?	64
5.3.2 Skæv elevsammensætning.....	66
5.3.3 Almindelse og elevsammensætning.....	67
Kapitel 6 — Diskussion: Hvordan forstås gymnasiet i dag?	69
6.1 Forudsætninger eller fællesskaber?	69
6.2 Inklusion af interesser eller eksklusion af elever?	70
6.3 Hvem er du, eller hvad kan du?.....	74
6.4 Forståelsen af gymnasiet i dag	75
Kapitel 7 — Konklusion	77
Kapitel 8 — Formidlingsartikel	79
Så koger den ene over, og så koger den tredje over	79
Litteraturliste.....	83

Forord

Dette speciale er skrevet på kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser ved Aalborg Universitet, København, af Mie Skovrider Aaskoven og Laura Christensen, der begge er bachelorer i Uddannelsesvidenskab fra Aarhus Universitet. Specialet har afsæt i en fælles interesse for uddannelsespolitik, sprog og analysestrategi samt et godt samarbejde fra tidligere semesterprojekter og en gensidig glæde over at returnere fra barsel samtidigt, således at vi kunne udarbejde dette speciale sammen.

En særlig tak til Ahrong for konstruktiv og hyggelig vejledning.

God læselyst,

Mie & Laura

Læsevejledning

Kapitel 1 er vores indledning til dette speciale. Indledningen indeholder henholdsvis problemfelt og -formulering samt en beskrivelse af, hvordan vi skriver os ind i forskningsfeltet.

I **Kapitel 2** præsenterer vi vores teoretiske ramme, hvor vi læner os op ad Ernesto Laclaus og Chantal Mouffes diskursteori i forhold til, hvordan diskurser konstrueres gennem sproget og meningstilskrives. Vi præsenterer således dele af deres begrebsapparat, som danner udgangspunkt for den analysestrategi, vi anvender.

Kapitel 3 er en præsentation af vores metodiske grundlag, hvor vi vil beskrive og diskutere de overvejelser, vi har gjort os i specialeforløbet – særligt i forhold til indsamling af empiri, mængden deraf og de positioner, vi har forholdt os til undervejs.

I **Kapitel 4** præsenteres vores analysestrategi, som tager udgangspunkt i Laclaus og Mouffes begrebsapparat. Her forklarer vi, hvordan vi vil gå til analysen, og kapitlet skal således ses som en skabelon for, hvordan vi anvender deres begreber.

I **Kapitel 5** udarbejder vi vores diskursanalyse. Analysen er opdelt i tre dele. I første del af analysen vil vi undersøge de nodalpunkter og de dertilhørende ækvivalenskæder, som indgår i diskursen om adgangen til gymnasiet. Anden del af analysen vil fokusere på de subjektpositioner, som fremgår af vores empiri, mens vi i tredje del af analysen vil undersøge de antagonistiske forhold, der optræder i empirien.

Kapitel 6 er en diskussion af vores analytiske fund. Vi vil særligt lægge vægt på, hvilken betydning en skærpet adgang til gymnasiet vil have for forståelsen af gymnasiet i dag. Til dette vil vi, foruden at tage udgangspunkt i vores analyse, også inddrage medie billedet, forskning på området samt Reformkommissionens anbefalinger til uddannelsessystemet.

I **Kapitel 7** præsenterer vi specialets diskursteoretiske fund om italesættelsen af adgangen til gymnasiet i vores policy- og interviewempiri samt vores diskussionsfund.

Kapitel 8 er en formidlingsartikel, som er henvendt til den gymnasiale sektor. Den giver således indblik i de italesættelser, der er om adgangen til gymnasiet, samt hvilken betydning ønsket om at skærpe adgangen til gymnasiet har for forståelsen af gymnasiet i dag.

Kapitel 1 — Indledning

1.1 Problemfelt og -formulering

Den nuværende SVM-regering vil se på mulighederne for at skærpe adgangen til gymnasiet (Regeringen, 2022, s. 20). Denne diskussion er ikke ny. Tværtimod. Over mange år har der været uddannelsespolitiske diskussioner om, hvad gymnasiet skal kunne, og hvem det skal rumme (Regeringen, 2016). Heri ligger spørgsmålet om, hvordan vi som samfund bedst muligt møder efterspørgslen på arbejdsmarkedet. Der argumenteres for, at vi i 2030 vil mangle op mod 99.000 faglærte (Damm, Jensen & Hansen, 2021). Samtidig viser en analyse fra Damvad Analytics (2021), at vi samme år vil mangle mere end 35.000 professionsuddannede, herunder sygeplejersker, pædagoger, lærere og socialrådgivere. Disse professioner kan udelukkende varetages på baggrund af en studentereksamen og derefter videregående uddannelse. På den måde ses således et paradoks i optaget til ungdomsuddannelserne, idet både erhvervs- og gymnasieskolerne bidrager med uddannelse til samfundet.

Gymnasiet er den eneste ungdomsuddannelse, der ved lov er underlagt et dannende formål, idet det af formålsparagraffen fremgår, at gymnasierne skal være almindelige og studieforberedende (Retsinformation, 2020). Vi finder det interessant at undersøge, hvilken betydning en skærpelse af adgangen til gymnasiet vil have for forståelsen af gymnasiet og dets formål i dag. Det er endnu ikke fastslået, hvad en skærpet adgang i praksis vil betyde, men meget tyder på, at skærpelsen vil ske i form af et øget karakterkrav (Rasmussen, 2022; Løntoft, 2023). Flere beskriver, at det kan være problematisk, hvis skærpelsen af adgangen til gymnasiet sker gennem højere karakterkrav (Hjorth-Trolle & Jonassen, 2023; Høj, 2023), da gymnasiet blandt andet anses som det 'normale' valg.

Gennem et tidligere semesterprojekt på vores kandidatuddannelse, hvor vi skrev om en mulig ny karakterskala (Fornø, Christensen, Carstensen, Aaskoven & Andersen, 2020), har vi opnået viden om, hvad karakterpres kan have af konsekvenser for unge. Her udførte vi en diskursanalyse, der påviste, at præstationspres kan bidrage til det, som kaldes 'ny udsathed' (Görlich, Pless, Katznelson & Graversen, 2019). Der er hertil forbundet en risiko for, at jo sværere det bliver at komme ind på gymnasiet, desto mere eftertragtet bliver det (Reformkommissionen, 2023, s. 64). Dette kan puste til nogle uheldige strømninger, som allerede nu ses i samfundet, hvor unge ligger under for et stort præstationspres, blandt andet hvad angår karakterer (Katznelson & Louw, 2018). Endvidere er det interessant at undersøge, hvem en skærpelse af ad-

gangen i det hele taget vil ramme – for noget kunne tyde på, at den vil ramme socialt skævt (Rasmussen, 2023a).

Vi er begge bachelorer i Uddannelsesvidenskab fra Aarhus Universitet og har derfra opnået viden inden for hele uddannelsesområdet. Gennem vores kandidatuddannelse har vi opnået viden om forandringer, herunder politiske forandringer, og vi er ligeledes blevet skolet i at arbejde problembaseret gennem tilgangen ‘problem based learning’ (Holgaard, Ryberg, Stegeager, Stentoft & Thomassen, 2014). På den baggrund ønskede vi naturligvis, at vores speciale skulle tage udgangspunkt i en reel problematik, vi har fået øje på. Specialet tager således udgangspunkt i adgangen til gymnasiet gennem undersøgelse af italesættelser heraf i den gymnasiale sektor. Vores speciale skriver sig på den baggrund ind i diskussionen om, hvordan adgangen til gymnasiet skal udformes, samt hvilke konsekvenser ønsket om en skærpet adgang kan medføre. Vi vil undersøge SVM-regeringens ønske om at skærpe adgangen til gymnasiet med udgangspunkt i en diskursteoretisk tilgang for at klarlægge, hvad ønsket er et udtryk for. Vi lader os inspirere af Ernesto Laclaus og Chantal Mouffes (2001; 2002) diskursteoretiske begrebsapparat, når vi undersøger hvilke politiske bevægelser, der historisk har fundet sted, hvad angår gymnasiets formål, unges uddannelsesvalg, adgangskrav samt elevsammensætningen i gymnasierne. Dette ønsker vi at undersøge ud fra følgende problemformulering:

Hvordan italesættes adgangen til gymnasiet diskursivt i henholdsvis policy og i den gymnasiale sektor, og hvilken betydning har ønsket om at skærpe adgangen for forståelsen af gymnasiet i dag?

I undersøgelsen af problemformuleringen dykker vi i analysen særligt ned i fire udvalgte, sproglige nedslagspunkter, kaldet nodalpunkter (Laclau & Mouffe, 2001, s. 112). Disse består af ‘gymnasiets formål’, ‘uddannelsesvalg’, ‘adgangskrav’ og ‘elevsammensætning’. Nodalpunkterne er gennemgående for analysen såvel som diskussionen og bliver på den baggrund udfoldet løbende gennem specialet. Endvidere oversætter vi, med afsæt i vores teoretiske ståsted, verbet ‘italesætte’ til ‘artikulere’, når vi gennem specialet undersøger, hvordan adgangen til gymnasiet italesættes. Vores teoretiske forståelse af en artikulation udfoldes i afsnit 2.1 (Artikulation og meningsoverskud).

1.2 Forskning på området

Med vores speciale skriver vi os ind i feltet om de gymnasiale uddannelser, og i nærværende afsnit vil vi vise hvordan. Vi ser, at forskningen spænder bredt – lige fra forskning om gymnasireformer og virkninger deraf (Qvortrup, 2020), til almindannelsens funktion i undervisningen gennem tiden (Haue, 2003) og til karakterer, lærings- og elevstrategier (Katznelson & Louw, 2018).

Gymnasiet og dets rolle bliver beskrevet gennem formålsparagraffen som havende to mål; almindannelse og studieforbereelse (Retsinformation, 2020). I begyndelsen af vores specialeperiode var vi særligt interesseret i gymnasiets almindannende formål, og derfor har det præget vores empiriindsamling. Almindannelsens rolle i feltet understreges af Harry Haue (2003), som beskriver almindannelse som et begreb og en idé, der har betydelig funktion i gymnasieundervisningen. Lars Geer Hammershøj (2017) påpeger, at dannelse ikke angår indholdet af eller målene for uddannelsen, men derimod formålet for uddannelsen, og det er også denne tanke, vi støtter os op ad. Vi vælger nemlig at inkorporere almindannelse og studieforbereelse under en samlet betegnelse i specialet; 'gymnasiets formål'. Gennem en samtidsdiagnose sætter Hammershøj ord på, at dannelse også vil være centralt på fremtidens arbejdsmarked. Dannelse i dag omfatter således ikke alene det at forholde sig som menneske til verden, men også professionsdannelse forstået som det at forholde sig professionelt til sin profession. Hammershøj beskriver endvidere, at dannelsesbegrebet naturligt udvides på grund af forandringer i samtiden.

Ane Qvortrup (2020) argumenterer for, at gymnasiets formål fortsat vil være centralt på trods af, at der er sket ændringer i forståelsen af det. Med afsæt i reformer skaber Qvortrup viden om gymnasiet anno 2020 og om det at være gymnasieleder, -lærer og -elev, når der opleves forandringer af gymnasiets dobbelte formål samt dets organisering og styring. Vi har ladet os inspirere af Qvortrup på den måde, at vi tilsvarende anvender de aftaletekster omhandlende gymnasiet, der har været siden 2003. Qvortrup er ikke ene om at belyse en række forandringer i den gymnasiale sektor. Niels Vinther (2014) diskuterer konsekvenserne af Lov 171 fra 2013, som omhandler muligheder for at hæve matematik til B-niveau på stx-uddannelserne. Vinther påpeger, at en konsekvens ved Lov 171 er et delt gymnasium, hvor stx er for de sprogligt og samfundsfagligt interesserede elever, mens htx er for elever med interesse for naturvidenskab. Hermed er der risiko for, at det almene gymnasium mister sit almindannende præg. Vi deler Vinthers (2014) undren om almindannelse, for vi har igennem vores specialeperiode ofte stillet

spørgsmålet, om almindelse stadig siges at være alment, hvis adgangen til gymnasiet skærpes.

Der er meget forskning om karakterer og deres betydning for elever i gymnasiet (Katznelson & Louw, 2018; Ulriksen & Andersen, 2015), som synes at vise, at elever påvirkes af karakterer. Karakterer kan således have indvirkning på elevers handlingsvalg, selvopfattelse og adfærd. Karen Egedal Andreasen (2009) undersøger blandt andet i sin ph.d.-afhandling, hvad elever i en 9. klasse oplever, at karakterer er et udtryk for, og hvilken rolle deres tolkninger af karakterer har for deres selvopfattelse og handlingsvalg. Andreasen påpeger, at eleverne anser karakterer som værende væsentlige i forhold til at få adgang til forskellige typer uddannelser efter grundskolen. Særligt er det de elever, som ikke har de højeste karakterer, der er bekymrede for, om de i så fald kan få adgang til den uddannelse, de gerne vil tage. Denne pointe kan vise sig interessant i forhold til vores speciale, navnlig hvis adgangen til gymnasiet skærpes gennem karakterkrav. En konsekvens kan nemlig være, at elever med 'dårlige' karakterer ikke kan få adgang til de gymnasiale uddannelser, hvilket kan føre til yderligere bekymring hos eleverne. Andreasen henviser til et engelsk studie, der ligeledes viser, hvordan børn i grundskolen påvirkes negativt af bedømmelser og kan udvikle angstlignende symptomer på baggrund deraf (Reay & William, 1999).

En ny undersøgelse fra april 2023 udarbejdet af Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) ser nærmere på studenter, som færdiggjorde deres ungdomsuddannelse i 2017 i forhold til, hvad deres uddannelsesstatus og arbejdsmarkedstilknytning er i 2021 (Glavind & Andersen, 2023). Undersøgelsen er udarbejdet for Gymnasieskolernes Lærerforening (GL). Overordnet er analysens hovedkonklusioner, at studenterne klarer sig godt i 2021, samt at 1) 95 procent enten er under uddannelse eller i beskæftigelse, 2) 87 procent af eleverne med ikke-vestlig baggrund enten havde færdiggjort eller var i gang med en uddannelse, 3) hver ottende student læste til enten pædagog, lærer eller sygeplejerske, og 4) for 35 procent af studenterne var forældrenes højeste fuldførte uddannelse ufaglært eller faglært. Endvidere ses det, at studenter med lavere karaktergennemsnit i grundskolen i højere grad læser uddannelser som pædagog, sygepleje og sundhedspleje samt folkeskolelærer fremfor uddannelser med høje adgangskrav som medicin, jura og statskundskab (Glavind & Andersen, 2023).

Også Danske Gymnasier (2023) har udarbejdet en ny undersøgelse fra marts 2023 på baggrund af data fra Danmarks Statistik. Her undersøges det, hvordan elever med et lavere karaktergennemsnit fra grundskolen klarer sig på gymnasiet og arbejdsmarkedet. Danske Gymnasier

(DG) slår fast, at elever med et karaktergennemsnit på mellem 5 og 6 fra grundskolen klarer sig godt på gymnasiet. Af disse elever gennemfører 78 procent gymnasiet, 70 procent tager en videregående uddannelse, og de gennemfører oftere end andre studenter professionsuddannelser. Ud fra undersøgelsen ses det, at når elever har over 5 i karaktergennemsnit, så stiger sandsynligheden for at gennemføre en gymnasial uddannelse. Endvidere viser undersøgelsen, at elever med et karaktergennemsnit på under 5 fra grundskolen også har potentiale, da 80 procent af disse efter gymnasiet får en erhvervskompetencegivende uddannelse. I forhold til arbejdsmarkedstilknytning viser undersøgelsen, at studenter med et karaktergennemsnit på under 6 fra grundskolen klarer sig lige så godt som de øvrige studenter (Danske Gymnasier, 2023).

Mette Pless (2019) peger på, at der er et politisk pres for at løfte eleverne i folkeskolen fagligt og forberede dem til videre uddannelse, men at lærerne har svært ved at engagere og motivere eleverne. I folkeskolen ses ofte en præstationsorientering med en tiltaget optagethed af karakterer og målbare resultater, og selvom nogle elever motiveres af karakterer, så resulterer det også i en række udfordringer. Her nævner Pless blandt andet nul-fejlskulturen, hvor elevernes nysgerrighed svækkes, og samtidig bliver eleverne demotiverede, skoletrætte og udvikler tegn på mistrivsel og stress. Susanne Murning og Camilla Hutters (2014) sætter også ord på elevers motivation, læring og deltagelse – dog i gymnasiet – og hvilken rolle klasserumskulturen spiller herpå. Murning og Hutters påpeger, at flere og flere unge søger ind på de gymnasiale uddannelser, hvormed gymnasierne har fået en ny rolle i form af at inkludere og engagere en bredere elevskare end tidligere. Endvidere pointerer de, at den brede elevskare kan udvikle eleverne socialt og læringsmæssigt. At flere og flere unge søger ind på de gymnasiale uddannelser, er således også et væsentligt perspektiv i vores speciale holdt op imod regeringens ønske om at skærpe adgangen til gymnasiet. Dette ønske kan nemlig forstås som en måde til at få flere unge til at vælge en erhvervsuddannelse (Rasmussen, 2023b).

Ida Juul (2012) beskriver, at erhvervsuddannelser har svært ved at fremstå som et ligeværdigt tilbud til de gymnasiale uddannelser, da de har udviklet sig til at være tilbud til de elever, som vurderes uegnede til gymnasiet. Hun undersøger, hvordan erhvervsuddannelsernes omdømme, prestige og ligeværdighed er blevet italesat som problem. I dette speciale er vi således også opmærksomme på og påpeger, at erhvervsuddannelserne i vores empiri italesættes som alternativ til gymnasiet for elever med svagere forudsætninger. Christian Helms Jørgensen (2012) undersøger erhvervsuddannelsernes styrker og svagheder, og om erhvervsuddannelserne har

en fremtid. Han oplister en række svagheder ved erhvervsuddannelserne, som vi også ser nævnt i vores empiri i relation til unges valg om at tage en gymnasial uddannelse fremfor en erhvervsuddannelse. Jørgensen (2012) nævner blandt andet, at 1) eleverne kommer fra hjem med mere ressourcetsvage forældre end elever, der går på gymnasier, 2) det sociale miljø på erhvervsuddannelserne er svagere end på gymnasiet, 3) unge som vælger en erhvervsuddannelse afskæres fra de videregående uddannelser, og 4) unge som vælger en gymnasial uddannelse udskyder deres erhvervsvalg i mindst tre år, mens unge som vælger erhvervsuddannelserne har mindre åbne fremtidsmuligheder, idet deres uddannelse fører til et arbejde. Nogle af disse pointer berører vi ligeledes, når vi analyserer, hvordan uddannelsesvalg italesættes i empirien.

Vores speciale skriver sig ind i et felt, som er under stadig forandring, og dette ser vi blandt andet ved, at Reformkommissionens anden rapport med anbefalinger til regeringen om at reformere uddannelsessystemet blev offentliggjort den 3. maj 2023 (Reformkommissionen, 2023). Vi vil derfor inddrage den i vores diskussion for at underbygge nogle af de hovedpointer og konsekvenser ved en skærpet adgang til gymnasiet, der viste sig i vores analyse. I Reformkommissionens rapport ses en række anbefalinger, som både berører dagtilbud, folkeskolen og i særdeleshed ungdomsuddannelser. Overordnet handler anbefalingerne på det gymnasiale område om en etablering af en toårig, praksisorienteret og almindelig ungdomsuddannelse kaldet hpx, som står for højere praktisk eksamen. Denne uddannelse vil kunne få betydning for hele indretningen af uddannelsessystemet, da den 1) vil erstatte 10. klasse og grundforløbets første del på erhvervsuddannelserne, 2) giver eksamensbevis, hpx-hue og studenterkørsel, og 3) vil give elever videre uddannelsesmuligheder med et hpx-bevis. Sidst men ikke mindst beskriver Reformkommissionen (2023), at det faglige niveau på gymnasierne skal løftes, og at mulighederne dertil skal undersøges nærmere.

Forskningsfeltet om de gymnasiale uddannelser er bredt. I vores speciale inddrager vi således nogle af de ovenstående pointer, da de kan støtte vores analytiske fund og kaste et perspektiv på de konsekvenser, en skærpet adgang til gymnasiet kan medføre. Særligt vil vi drage perspektiver til almindelig uddannelse, karakterer, mistrivsel, erhvervsuddannelser og elevsammensætning, som vi ser i de uddannelsespolitiske diskussioner om adgangen til gymnasiet.

Kapitel 2 — Diskursteori: Ernesto Laclau og Chantal Mouffe

For at udarbejde vores diskursanalyse lægger vi os op ad Ernesto Laclaus og Chantal Mouffes diskursteoretiske begrebsapparat. Dette henter vi primært fra deres værk ‘Hegemony and Socialist Strategy – Towards a Radical Democratic Politics’ (Laclau & Mouffe, 2001) samt tekstsamlingen ‘Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv’ (Laclau & Mouffe, 2002). Ydermere trækker vi på mere praksisnære tilgange til diskursteorien hos henholdsvis Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips (1999) og Allan Dreyer Hansen (2013). Diskursteorien skal bidrage til undersøgelse af, hvordan diskursen om adgangen til gymnasiet italesættes. Laclaus og Mouffes diskursteori indeholder ingen på forhånd fastlagte metoder til analysearbejdet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 34), hvilket giver os friheden til at anvende teorien til undersøgelse af både det talte og det skrevne sprog. På den baggrund vil vi i afsnit 4.2 (Diskursanalysens opbygning) uddybe, hvordan vi analysestrategisk er gået til værks og har anvendt begreberne som redskaber i vores konkrete diskursanalyse. Derfor skal nærværende kapitel snarere ses som en præsentation af vores forståelse af de udvalgte begreber og videnskabsteoretiske retninger med udgangspunkt i vores læsning af Laclau og Mouffe. Teorien er omfattende, og derfor vil nogle af begreberne have forrang over andre i specialet, men vi vil alligevel kort beskrive udvalgte begreber, da de uundgåeligt er sammenkoblet til hinanden, hvilket vil fremgå af nærværende kapitel.

2.1 Artikulation og meningsoverskud

Laclau og Mouffe (2002) forstår alting som sproglige tegn. Disse tegn kan enten være tomme og stå uden betydning, hvorved de kaldes ‘elementer’, eller de kan være meningsudfyldte gennem det, Laclau og Mouffe kalder ‘artikulation’, hvorefter de kaldes ‘momenter’: “The differential positions, insofar as they appear articulated within a discourse, we will call *moments*. By contrast, we will call *element* any difference that is not discursively articulated.” (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105). Processen indebærer et såkaldt overskud af mening, idet alting kan forstås forskelligt afhængigt af artikulationen. Laclau og Mouffe refererer til meningsoverskuddet som ‘feltet af diskursivitet’, og dette felt kan aldrig hverken fuldt ud fikseres eller u-fikseres:

Denne term [feltet af diskursivitet] indikerer formen for dets relation med alle konkrete diskurser; på en og samme tid bestemmer det ethverts objekts nødvendige

diskursive karakter og umuligheden af, at nogen given diskurs skulle kunne gennemføre en endelig sutur. (Laclau & Mouffe, 2002, s. 61).

Heraf forstår vi, at alt, hvad der er, hænger sammen i diskurser, og at diskurserne samtidig aldrig kan hænge endegyldigt sammen. Inden for diskursen om adgangen til gymnasiet hænger delene af diskursen således sammen gennem såkaldte artikulationer, men fordi alting altid kan forstås forskelligt, vil diskursen aldrig være fuldstændig lukket. Artikulation skaber altså relationer mellem tegn og danner dermed diskursen. Momenterne i diskursen opnår mening i relation til hinanden, hvormed de danner en struktureret totalitet, som er grundlaget for selve diskursen. Der er tale om, at momenterne går fra flertydighed til entydighed, når de samles omkring diskursen.

På baggrund af at alt er diskursivt, kan der argumenteres for, at diskursteorien har konstruktivistiske træk, som vi ligeledes lader os inspirere af i tilgangen til vores speciale. Her anser vi netop sproget som konstruerende for forståelsen af adgangen til gymnasiet i dag på baggrund af det politiske ønske om at skærpe adgangen. Vores erkendelsesinteresse er således de artikulationer, der finder sted i sektoren, og på den baggrund bliver sandhedsbegrebet internaliseret i selve diskursen som noget, der konstrueres sprogligt. Heraf finder vi også, at det epistemologiske afsæt i diskursteorien er, at det, der gør viden mulig, er artikulation og reartikulation af elementer i feltet af diskursivitet. Det er det, der gør endegyldig viden umulig, idet alting til enhver tid kan reartikuleres i en ny sammenhæng, hvormed intet nogensinde kan opfattes som endegyldigt: "... det er umuligt at fikserer betydningen af elementerne i nogen ultimativ bogstavelighed." (Laclau & Mouffe, 2002, s. 41). Afsættet for dette speciale findes også i netop denne pointe; diskursen om adgangen til gymnasiet er præcis blevet reartikuleret flere gange over de sidste mange år, som det blandt andet skal vise sig i vores præsentation af relevant policy på området i afsnit 3.2 (Policyempiri).

Laclau og Mouffe lægger gennem begrebet om 'politik' vægt på, at det sociale konstitueres på bestemte måder, der udelukker andet. Politik skal ikke forstås som partipolitik men snarere som en form for artikulation, der afgør, hvordan vi handler og tænker samt skaber og konstruerer det sociale (Jørgensen & Phillips, 1999). Vores handlinger fastfryser midlertidigt meningstilskrivelser, hvormed vi udelukker andre måder at forstå den sociale organisering på. Selvom fastfrysningen er midlertidig, kan der fremkomme diskurser, der er så veletablerede, at der opstår en 'selvfølgelighed' – eller som Laclau og Mouffe (2001) betegner det 'objektivitet'. Objektiviteten skal ses som et historisk resultat af politiske kampe, men den vil altid

kunne blive problematiseret i nye artikulationer (Jørgensen & Phillips, 1999). Vi forstår således politik i dette speciale som en måde at handlingsanvise på. Det er politikerne, der træffer de beslutninger, vi andre skal handle ud fra, men forud for beslutningerne ligger den artikulatoriske praksis, som bidrager til at påvirke beslutningstagerne. Dette uddybes i vores analyse.

2.2 Meningstilskrivelse

Feltet af diskursivitet kan forstås som en flydende masse af mening (Hansen, 2013, s. 442), og denne flyden kan udelukkende begrænses af såkaldte nodalpunkter, der midlertidigt fastfryser meninger til diskurser. Diskurserne kan således kun undersøges ved analytisk at blive afgrænset. Artikulationsprocessen, der blev beskrevet ovenfor, foregår netop omkring disse nodalpunkter:

The impossibility of an ultimate fixity of meaning implies that there have to be partial fixations - otherwise, the very flow of differences would be impossible. (...)
We will call the privileged discursive points of this partial fixation, *nodal points*.
(Laclau & Mouffe, 2001, s. 112).

Nodalpunktet er altså et tegn, men skal forstås som et 'privilegeret' og alligevel 'tomt' tegn, der bestemmer den måde, andre tegn i diskursen forstås og defineres på. Med 'tomt' menes, at det ikke kan sige noget om sig selv, før det gennem en ækvivalenskæde sættes i relation til andre tegn, der meningstilskriver den. Vi forstår ækvivalenskæde som en måde at ordne tegnene, således at de tildeles en fælles betydning i forhold til nodalpunktet (Jørgensen & Phillips, 1999). I vores analytiske arbejde har vi fundet frem til de fire nodalpunkter 'gymnasiets formål', 'uddannelsesvalg', 'adgangskrav' og 'elevsammensætning'. Nodalpunkterne er således omdrejningspunktet for vores analyse, hvor vi netop har fremanalyseret en række momenter, der meningstilskriver det pågældende nodalpunkt på samme måde. Dette udfoldes i Kapitel 4 (Analysestrategi). I udgangspunktet er nodalpunktet også en 'flydende betegner', og nodalpunktet opnår altså først mening, når det sættes i relation til en given diskurs. Derfor henviser begrebet flydende betegner til den kamp, der er imellem diskurserne (Jørgensen & Phillips, 1999).

En 'diskurs' er således den struktur, der organiserer tegnene på en bestemt måde i forhold til hinanden, så en bestemt betydning opstår. Når tegnene knyttes sammen i diskursen, er der opstået en 'lukning', eller nærmere bestemt et midlertidigt stop i tegnenes glidninger (Jørgen-

sen & Phillips, 1999). Ingen diskurs kan, som tidligere beskrevet, meningstilskrives fuldstændigt, og derfor kan momenter altid blive til elementer igen og være genstand for en ny artikulation – særligt hvis der kommer pres fra det ydre (Hansen, 2013). Et sådant pres ser vi netop nu, hvor adgangen til gymnasiet forsøges reartikuleret af politikerne, mens sektoren presser på for ikke at skærpe adgangen til gymnasiet yderligere (bilag 4, s. 17). Tegn vil således altid være fastlagt i diskursen gennem deres relation til andre tegn, men det foranlediger også, at diskursen kan udelukke andre meninger, som tegnene kunne have haft i en anden diskurs på baggrund af meningsoverskuddet i det diskursive felt (Laclau & Mouffe, 2001).

2.3 Subjektpositioner

Det ufuldkomne i meningsoverskuddet resulterer i, at alting er ‘dislokeret’: “Hvis ting og forhold er, hvad de er, pga. deres placering i en diskurs, og diskursen ikke kan lukke sig (fuldstændig) om sig selv, er al væren (det tingene er) “forstyrret” eller *dislokeret*.” (Hansen, 2013, s. 445). På denne baggrund kan diskursen heller aldrig erkende sig selv som værende sand, og denne ‘uafgørbarhed’ fordrer også, at diskurserne ikke kan “... udøve egentlig determination og dermed sikre deres egen fortsættelse på en bestemt måde.” (Hansen, 2013, s. 446). Dette taler endvidere ind i den epistemologiske pointe om, at viden aldrig kan være endegyldig, fordi der altid vil indgå en specifik formning i enhver videnproduktion (Hansen, 2013). På den baggrund må der træffes beslutninger inden for diskursen om forståelsen af viden, og til dette formål er der behov for noget, der kan træffe beslutninger. Laclau og Mouffe anser – med rødder i poststrukturalismen – strukturer og aktører som værende adskilte, hvorfor aktørbegrebet ikke indgår som del af deres diskursteori. I stedet indfører de subjektbegrebet, som fremstår som værende et tomt tegn snarere end et egentligt individ (Hansen, 2013). På den baggrund anser vi eksempelvis både vores informanter men også skiftende regeringer som subjekter i diskursen om adgangen til gymnasiet. Der er altså tale om diskursive strukturer, som aldrig kan fikseres fuldstændig. Vi bider derfor særligt mærke i begrebet ‘mulighedsbetingelser’, som Laclau og Mouffe (2002) blandt andet anvender i forbindelse med definitionen af subjektpositionerne. Strukturerne og derved subjektpositionerne er således altid betinget af, hvilke diskursive muligheder, der foreligger: “Eftersom enhver subjektposition er en diskursiv position, er den en del af enhver diskurs’ åbne karakter. Derfor kan de forskellige positioner ikke være fuldstændig fikserede i et lukket system af forskelle.” (Laclau & Mouffe,

2002, s. 66). Heraf forstår vi, at subjektpositionerne blot har de positioner, de tillægges, inden for den givne diskurs.

Der kan opstå konflikter, hvis subjektet bliver positioneret i flere modstridende diskurser, hvilket kan skabe et antagonistisk forhold. Dette uddybes i afsnit 2.4.1 (Antagonisme og hegemoni). På den måde kan vores informanter fra den gymnasiale sektor have særlige diskursive positioner inden for en diskurs om adgang til gymnasiet, mens de inden for andre diskurser vil kunne tillægges andre diskursive positioner:

Whenever we use the category of ‘subject’ in this text, we will do so in the sense of ‘subject positions’ within a discursive structure. (...) As every subject position is a discursive position, it partakes of the open character of every discourse; consequently, the various positions cannot be totally fixed in a closed system of differences. (Laclau & Mouffe, 2001, s. 115).

Disse poststrukturalistiske karakteristika lader vi os ligeledes inspirere af i vores tilgang til specialet, idet vi netop anser de strukturer, diskurserne findes i, som foranderlige og aldrig fuldkomne. Med det afsæt kigger vi eksempelvis ind i de politiske strukturer, der omkranser ønsket om en skærpet adgang til gymnasiet, med en forståelse af, at politik er evigt foranderligt, hvorfor også diskursen om adgangen må være det.

2.4 Sprogets magt

Magtforståelsen er en væsentlig del af diskursteorien, og i det følgende vil vi beskrive to dele, der har relevans for dette speciale; først udfoldes antagonisme- og derved hegemonibegrebet, og efterfølgende uddybes vores hierarkisering mellem det talte og det skrevne sprog.

2.4.1 Antagonisme og hegemoni

Som tidligere beskrevet er fastfrysningen af diskurser altid midlertidig, og der kan fremkomme objektivitet som resultat af politiske kampe. Derfor er der blandt andet tale om en antagonisme, når objektiviteten problematiseres på ny:

We must now, however, ask ourselves: are there not some ‘experiences’, some discursive forms, in which what is manifested is no longer the continuous deferral of the ‘transcendental signified’, but the very vanity of this deferring, the final impossibility of any stable difference and, thus, of any ‘objectivity’? The answer

is yes. This ‘experience’ of the limit of all objectivity does have a form of precise discursive presence, and this is *antagonism*. (Laclau & Mouffe, 2001, s. 122).

Antagonisme er diskursteoriens begreb for kampe og konflikter og opstår, når modsætningsforhold støder sammen (Jørgensen & Phillips, 1999). Vi forstår, at disse modsætningsforhold kan forekomme i sammenstødet mellem både flertydige momenter, på tværs af diskurser og mellem modsatrettede subjektpositioner. Selvom der er et modsætningsforhold, er det dog ikke ensbetydende med, at der er et antagonistisk forhold. Tværtimod opstår antagonismen kun, hvis modsætningsforholdene udelukker hinanden. Eksempelvis kan gymnasiet ikke både være for de mange og for de få, og en skærpelse af adgangen til gymnasiet vil således udelukke forståelsen af gymnasiet som værende for de mange. Denne pointe vil vi udfolde dybdegående i specialets analyse og diskussion.

Antagonismer kan dog opløses gennem en ‘hegemonisk intervention’, hvormed én diskurs igen vil dominere et domæne, og der således ikke længere er konflikt imellem diskurserne (Jørgensen & Phillips, 1999). Her skal man dog ikke forveksle hegemoni med diskurs. Begge indebærer en fastfrysning af elementer til momenter. Hegemoni adskiller sig dog fra diskurs ved at fastfryse på tværs af diskurser, der antagonistisk støder sammen. En hegemonisk intervention lykkes, når en diskurs styrer, hvormed der opstår objektivitet. Hegemoni skal altså forstås som diskursteoriens magtbegreb, der beskriver den midlertidigt sejrende diskurs. Den hegemoniske diskurs er således afhængig af de ækvivalenskæder, der så at sige bakker diskursen op, og hegemoni kan derfor kun forekomme i et felt, hvori der fortsat er plads til artikulationer:

Kun tilstedeværelsen af et stort område af flydende elementer og muligheden for, at de kan artikuleres til modsatte lejre – hvilket implicerer en konstant redefinering af disse – konstituerer det felt, som tillader os at definere en praksis som hegemonisk. Uden ækvivalens og uden grænser, er det strengt taget umuligt at tale om hegemoni. (Laclau & Mouffe, 2002, s. 90).

På den baggrund forstår vi i vores analytiske arbejde først diskurser som midlertidigt sejrende, såfremt de ikke længere kan reartikuleres, idet selve kampen om hegemoni vil foregå i en artikulatorisk praksis.

2.4.2 Repræsentation i det talte og det skrevne sprog

Igennem vores empiriindsamling og -behandling har vi stillet os selv spørgsmålet, hvilken status henholdsvis vores interviewempiri og vores policyempiri får i specialet. Derfor vil vi i det følgende udfolde den hierarkisering mellem det talte og det skrevne sprog – det vil sige mellem vores interviews og vores udvalgte policydokumenter – som er kommet til syne i arbejdet med empirien. Vores empiri og vores metodiske tilgang hertil udfoldes i Kapitel 3 (Metodisk grundlag), og nedenstående er således et mere teoretisk overblik over de overvejelser, vi har gjort os.

Vi er dykket ned i det skrevne sprog gennem udvalgte policydokumenter for at undersøge de politiske og lovgivningsmæssige artikulationer af adgangen til gymnasiet, der har fundet sted siden 2001. Desuden har vi fundet det relevant at tale med repræsentanter fra den gymnasiale sektor for at få uddybet sektorens italesættelser af ønsket om skærpet adgang til gymnasiet i dag. På den måde har vi også inddraget det talte sprog som del af vores empiriske grundlag. Der kan argumenteres for, at det skrevne sprog i denne sammenhæng har en hierarkisk høj position, idet der er tale om deciderede love, reformer og politiske aftaletekster. Dette underbygges af vores informanter, der ligeledes tillægger policy en høj position, men som samtidig anerkender, at folket har magten til at udfordre politikken:

Ingen er over dem, der er i Folketinget. Sådan er det. Vi... vi... vi er politisk styret heldigvis, altså sådan er det i et demokrati, så hvis at folket vil noget andet og vælger politikere, som vil noget andet, så bliver det givetvis anderledes. (bilag 5, s. 39).

På den måde kan man således også argumentere for, at det talte sprog i høj grad udfordrer det skrevne sprog. Det er netop det talte sprog, der i dagligdagen artikulerer og reartikulerer lovgivning og politiske diskurser. Policyempirien har således en mere direkte og handlingsanvisende positionering i diskursen, mens vores informanter, der også er del af den politiske dagsorden, indtager mere forhandlende subjektpositioner, hvis opgave blandt andet er at reartikulere diskursive sandheder.

Der foregår således konstant en diskursiv proces frem og tilbage mellem det talte og det skrevne sprog, og i vores diskursanalytiske tilgang har vi forsøgt at vægte de to ligeligt, idet ingen magt kan anses som værende endegyldig. Det har dog været vanskeligt at vægte de to fuldkommen ligeligt. Dette skyldes, at det skrevne sprog står, som det står, mens vi har haft mulighed for at

spørge ind til det talte sprog igennem vores interviews. På den baggrund kan vores interview-empiri synes mere fremtrædende.

Vores informanter er udvalgt på baggrund af, hvem de repræsenterer i den gymnasiale sektor, hvilket vi vil uddybe i afsnit 3.1.1 (Repræsentanter fra den gymnasiale sektor). Derfor finder vi det relevant at nævne det, som Laclau og Mouffe (2002, s. 71) referer til som 'repræsentationsrelation'. Her påpeger de nemlig, at repræsentation kan være vanskelig at have med at gøre, idet det vil kræve egentlige strukturelle niveauer – som i diskursteorien ikke er mulige, hvis de skal forstås som statiske. På den baggrund argumenteres der for, at der enten er tale om en form for fiktive niveauer, eller at både repræsentant og repræsenteret i virkeligheden befinder sig på samme niveau:

Repræsentation konstitueres derfor ikke som en bestemt type relation, men som et felt af ustabil svingen, hvis opløsningspunkt, som vi så, enten er fiktionens bogstaveliggørelse gennem brug med enhver forbindelse mellem repræsentant og repræsenteret, eller begges forsvinden som selvstændige identiteter gennem deres absorbering som momenter af en enkelt identitet. (Laclau & Mouffe, 2002, s. 73).

Heraf forstår vi således både samfundet, de politiske strukturer og den interessevaretagelse, der finder sted i den gymnasiale sektor, som diskursive og derved foranderlige størrelser, som vi kun empirisk kan afgrænse og fastfryse på forskellige niveauer. Det er altså empiriske og analytiske beslutninger, vi har truffet i specialet. De nævnte overvejelser om positionering mellem det talte og det skrevne sprog har vi haft for øje gennem hele vores analytiske arbejde med empirien.

Kapitel 3 — Metodisk grundlag

I dette kapitel udfoldes vores metodiske tilgang til specialet med udgangspunkt i vores empiriindsamling og -behandling, som har afsæt i vores tre kvalitative interviews samt otte policydokumenter. Undervejs i udfærdigelsen af dette speciale er der opstået forskellige metodiske og empiriske implikationer, og disse berøres løbende i dette kapitel. Der er med garanti opstået flere end dem, vi nævner, og som vi endda slet ikke har været klar over. Ikke desto mindre er det meningsfuldt at belyse implikationerne med henblik på at skabe transparens i vores undersøgelse.

3.1 Interviewempiri

Som del af vores empiriindsamling har vi foretaget tre kvalitative interviews med repræsentanter fra den gymnasiale sektor. I det følgende udfoldes, hvem vores informanter er, og hvorfor de er udvalgt til specialet. Endvidere udfoldes vores interviewtekniske tilgang, herunder vores overvejelser om udarbejdelsen af interviewguide, samt vores tilgang til behandling af interviewempirien.

3.1.1 Repræsentanter fra den gymnasiale sektor

Vores tre informanter er udvalgt ud fra ønsket om at dække så bredt et udsnit af den gymnasiale sektor som muligt. Vi finder det afgørende for vores analyse, at det empiriske grundlag er repræsentativt for det felt, vi undersøger, selvom vi er klar over, at repræsentativiteten ikke er fuldkommen. Dette vil vi udfolde yderligere i afsnit 3.1.3 (Mætningspunkt i interviewempirien).

Vi kontaktede forkvinden for Dansk Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS), Madeleine Steenberg Williams Gymnasieskolernes, formanden for Gymnasieskolernes Lærerforening (GL), Tomas Kepler, og formanden for Danske Gymnasier (DG), Henrik Nevers. Det gjorde vi med henblik på at interviewe dem om adgangen til gymnasiet og gymnasiets rolle i dag. Endvidere kontaktede vi repræsentanter fra det erhvervsgymnasiale område, men den ene forespørgsel blev besvaret for sent i vores proces, og den anden korrespondance ebbede ud efter manglende interesse i at deltage. Efter nærmere indkredsning af vores genstandsfelt valgte vi dog også at fokusere på det almene gymnasium, som vores tre informanter repræsenterer. Informanterne er således udvalgt på baggrund af deres positioner som forpersoner for de tre foreninger, DGS, GL og DG, da de repræsenterer elever, lærere og rektorer i den almengym-

nasiale sektor. For at understrege valget af netop disse tre informanter på baggrund af deres positioner, omtales de i specialet som henholdsvis forkvinden for DGS, formanden for GL og formanden for DG. Nævnes flere af dem samtidigt, skrives 'forpersonerne'. Informanterne er orienteret om deres rettigheder gennem en samtykkeerklæring (bilag 2), som vi tilsendte forud for interviewene.

3.1.2 Vores praktiske interviewtilgang

Vi har valgt ikke at anonymisere vores informanter, fordi de er udvalgt på baggrund af deres positioner som forpersoner. Dette var de oplyst om og indforstået med. Det betyder givetvis, at vi har fået de 'politisk korrekte' svar fra dem (Alvesson, 2003). Vi har dog forsøgt at skabe balance i sprogbruget i vores interviewguide for at fordre en mere åben dialog snarere end et direkte politiseret interview. Dette har vi eksempelvis gjort ved at spørge ind til erfaringer og synsninger og ikke udelukkende til politiske holdninger.

Interviewene er udført ud fra den samme interviewguide (bilag 1) og efter interviewteknikken 'semistruktureret interview' (Rytter & Olwig, 2018, s. 183). Dette gav os mulighed for at have en ramme for interviewene men derudover stille opfølgende spørgsmål og følge interviewet i den retning, som informanterne lagde op til. Årsagen til, at det har været vigtigt for os at interviewe ud fra den samme interviewguide, er, vi ikke har ønsket at lede informanterne forskellige steder hen rent diskursivt ved eksempelvis utilsigtet at værdilade nogle spørgsmål fremfor andre. I og med at vi har udført semistrukturerede interviews, kan det dog ikke undgås, at interviewene alligevel vil pege i forskellige retninger. Dette ser vi dog ikke som fejlfuldt, men blot som en naturlig del af at interviewe mennesker med levende holdninger. Det skal dog nævnes, at interviewene ikke har haft samme varighed, da informanterne ikke har haft lige lang tid til rådighed. Vi havde således en time med forkvinden for DGS, halvanden time med formanden for GL og en halv time med formanden for DG. Det giver selvsagt nogle logistiske udfordringer i forhold til at ville ensarte interviewguiden og -tilgangen så meget som muligt. Interviewene med forpersonerne for GL og DG er udført med fysisk tilstedeværelse, mens interviewet med forkvinden for DGS er udført via Microsoft Teams, idet hun ikke havde mulighed for at mødes med os fysisk.

Interviewguiden er udarbejdet ud fra disse tre hovedtemaer: gymnasiets rolle, almendannelse og adgangskrav. Hovedtemaerne dækker et bredt udsnit af genstandsfeltet, og undervejs har vi fokuseret vores undersøgelse mod adgangen til gymnasiet. Vi har været opmærksomme på at

formulere spørgsmålene i interviewguiden så værdineutrale som muligt for at lægge op til informantens fortælling snarere end at fremskynde en bestemt diskurs. Med dette sagt anerkender vi, at en sådan interviewguide i de færreste tilfælde går helt fri af forskellige former for bias, og dette uddyber vi i afsnit 3.3 (Vores subjektpositioner i specialet).

Vi har tidligere i vores kandidatstudie foretaget en diskursanalyse (Fornø et al., 2020), hvor vi udpegede nodalpunkterne forud for interviewene. Dette har vi ikke gjort denne gang. Interviewguiden er således ikke opbygget omkring nodalpunkter men derimod på hovedtemaer, som vi har fundet meningsfulde for genstandsfeltet. Vi har ventet med at beskæftige os med nodalpunkterne til kodningsarbejdet forud for analysen, idet vi bygger analysen på både vores tre interviews og på de otte policydokumenter, der præsenteres senere i dette kapitel. Vi mener således, at hvis vi på forhånd havde udvalgt nodalpunkterne, ville interviewene have haft en analytisk forrang over policyteksterne, da de bedre ville ‘passe ind’ i den analyse, vi ønskede at lave. Ved at lade nodalpunkterne træde frem i forarbejdet til analysen har vi ikke på forhånd meningstilskrevet punkterne, og de fremstod derved fortsat tomme forud for analysearbejdet. Udvælgelsen af nodalpunkterne udfoldes dybdegående i afsnit 4.1 (Udvælgelse af nodalpunkter).

Under alle tre interviews havde vi på forhånd besluttet, hvem der ledede interviewet, og hvem der observerede, stillede opfølgende spørgsmål samt styrede tiden (Olsen, 2018, s. 179). Denne dobbelte tilstedeværelse er ressourcekrævende, men vi mener, at den har sikret et grundigere interview, idet interviewerens kan overse væsentlige pointer, som observatøren kunne opfange. Samtidig er vi begge blevet bevidste om stemningerne, og hvad der blev sagt i interviewene. Mie ledede interviewet med formanden for GL, mens Laura ledede interviewene med forpersonerne for DGS og DG.

Alle interviewene er lydoptaget og transskriberet ud fra en på forhånd fastlagt transskriptionsnøgle (bilag 3), således at de fremstår så ensartede som muligt forud for analyse af dem. Dette har vi fundet relevant at gøre, idet vores diskursanalyse gerne skulle kunne udføres med så rene linjer som muligt. Med dette mener vi, at empirigrundlaget ikke skal ‘forstyrre’ diskursanalysen med teknikaliteter som forskellige måder at forstå eksempelvis en tænkepause eller et udbrud på. Transskriptionsnøglen er udarbejdet ud fra ønsket om at transskribere ordret, hvilket er afgørende for en diskursanalyse, der netop analyserer helt ned i sprognuancer og ordvalg (Harrits, Pedersen, Halkier & Møller, 2020). Efterfølgende har vi dog valgt at undlade udtryk som ‘øh’ i de citater, vi inddrager i vores speciale, da vi fandt det forstyrrende for læseforståel-

sen, og da det ikke har analytisk relevans. Til gengæld findes udtrykket fortsat i selve transskriberingerne (bilag 4, 5 og 6). Efter transskribering er alle tre interviews dobbeltkodet, hvilket vil sige, at vi begge har kodet transskriberingerne ud fra udvalgte nodalpunkter. Dette har givet os en dybdegående forståelse for vores empiri, idet det har ledt til spændende empiriske diskussioner undervejs i kodningsprocessen (Bundgaard & Mogensen, 2018, s. 78). Nodalpunkterne uddybes i Kapitel 4 (Analysestrategi).

3.1.3 Mætningspunkt i interviewempirien

Gennem udarbejdelsen af dette speciale har vi stillet os selv spørgsmålet om, hvornår vi har indsamlet nok empiri. Som nævnt valgte vi at interviewe forpersoner i den gymnasiale sektor frem for ‘enkeltpersoner’ såsom elever, lærere og rektorer. Dette gjorde vi, fordi vi mener, at forpersonernes repræsentativitet kan give os et bredere afsæt for at undersøge feltet. Dog kan det diskuteres, hvorvidt de tre informanter rent faktisk er repræsentative for sektoren, samt om de – og dermed vi – dækker et stort nok udsnit af feltet. Dette har vi løbende forholdt os til blandt andet ud fra begrebet om mætningspunkt, som indikerer det punkt i interviewprocessen, hvor man ikke længere opnår ny viden ved at fortsætte med at udføre interviews (Harrits et al., 2020).

Det er klart, at vi med tre interviews fortsat kunne have opnået ny viden ved at interviewe flere. Vi mener dog, at idet informanterne kan anskues som repræsentanter for et stort antal elever, lærere og rektorer, ville eventuelle flere informanter fra samme sektor ikke nødvendigvis bidrage med andet end personlige holdninger. I dét aspekt ville mætningspunktet ikke kunne opnås, før vi i så fald havde talt med samtlige elever, lærere og rektorer i den gymnasiale sektor. Det skal i den forbindelse nævnes, at vi løbende har forholdt os åbne i forhold til at kontakte flere informanter, hvis vi fandt det nødvendigt for vores analyse. Opponerende holdninger kunne således være fundet hos repræsentanter på arbejdsmarkedet eller inden for de erhvervsrettede uddannelser. Desuden mener vi, at vores tre informanter har tilpas forskellige agendaer i sektoren til at agere hinandens opponenter til trods for, at de alle kæmper for det almene gymnasium. Dette udfoldes i afsnit 5.2 (Anden analysedel: Subjektpositioner og repræsentativitet). Vi har været opmærksomme på, hvorvidt vi har ‘fodret gymnasiet med gymnasiet’, idet vi har ladet sektoren selv danne grundlag for diskursanalysen. I vores analysearbejde har det dog vist sig, at policyempirien på sin vis står i kontrast til informanterne, samt at antago-

nistiske forhold godt kan opstå inden for den samme diskurs. Derfor betragter vi hverken antallet eller valget af informanter som værende problematisk.

3.2 Policyempiri

De otte policydokumenter, der indgår i vores empiriske grundlag, er nøje udvalgt. Først og fremmest består vores policyempiri af SVM-regeringens regeringsgrundlag 'Ansvar for Danmark' fra 2022, da vores speciale bygger på ønsket om at skærpe adgangen til gymnasiet, som findes i dette regeringsgrundlag (Regeringen, 2022). Endvidere består vores policyempiri af udvalgte politiske aftaletekster forud for gymnasireformerne fra 2005, 2007 og 2017 (Altinget, 2003; Indenrigs- & Sundhedsministeriet, 2004; Undervisningsministeriet, 2016). Herudover inddrages regeringsgrundlag fra de perioder, hvor de tre gymnasireformer blev udformet; VK-regeringens to regeringsgrundlag 'Vækst, velfærd – fornyelse' fra 2001 (Regeringen, 2001) og 'Nye mål' 2005 (Regeringen, 2005) samt V-regeringens regeringsgrundlag 'Sammen for fremtiden' fra 2015 (Regeringen, 2015). I regeringsgrundlaget fra 2001 henvises yderligere til en handlingsplan, der udkom i 2002 (Undervisningsministeriet, 2002), og denne er ligeledes inddraget som del af vores policyempiri. Alle disse policydokumenter præsenteres kort i det følgende for at give et overblik forud for analysen.

3.2.1 Regeringsgrundlag 2022

SVM-regeringen vil omforme uddannelsessektoren, da det danske uddannelsessystem har en række udfordringer (Regeringen, 2022, s. 19). Særligt for den gymnasiale sektor er, at regeringen ønsker, at 1) flere unge skal vælge erhvervsskoler fremfor det almene gymnasium blandt andet ved i folkeskolen at få et ligeligt indblik i både bogligt, praktisk og kreativt indhold, 2) der skal skabes mere lige vilkår mellem ungdomsuddannelserne, 3) skærpe adgangen til de gymnasiale uddannelser, og 4) faglærte skal kunne tage en relevant videregående uddannelse uden krav om gymnasial uddannelse. Af regeringsgrundlaget fremgår det således, at uddannelsessystemet er i ubalance, fordi størstedelen af eleverne vælger det almene gymnasium, hvilket ikke gavner hverken den enkelte eller samfundet. Regeringen vil herudover tilbagerulle aftalen om elevfordeling fra 2021, hvormed reglerne om, at elever skulle fordeles på gymnasierne efter forældres indkomst, ikke længere vil være gældende. Til gengæld vil regeringen fordele elever

på baggrund af transporttid, således at en skæv elevsammensætning kan modvirkes – særligt i de store byer (Regeringen, 2022, s. 22).

3.2.2 Baggrund for Reform 2017

Gymnasireformen 2017 blev udformet af den daværende V-regering, som allerede i deres regeringsgrundlag i 2015 lagde op til, at unge skulle træffe mere målrettede valg af ungdomsuddannelse. I regeringsgrundlaget beskrives den gymnasiale uddannelse som det rette valg for unge, som ønsker at læse videre. Derfor ville regeringen styrke fagligheden i de gymnasiale uddannelser gennem adgangskrav, fokuserede studieretninger og ved at gøre flere adgangsgivende fag obligatoriske (Regeringen, 2015, s. 19).

Forud for Reform 2017 var også en aftaletekst mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser (Undervisningsministeriet, 2016). Heri beskrives særligt indgangen til de gymnasiale uddannelser, idet flere unge starter på en gymnasial uddannelse, selvom de fagligt ikke er stærke nok til at kunne gennemføre uddannelsen. Derfor har partierne været enige om, at 1) unge skal have bestået afgangseksamen fra folkeskolen, 2) skærpe kravet til uddannelsesparathed til de gymnasiale uddannelser men med mulighed for revurdering, og 3) udvide muligheden for optagelse på toårig HF, så unge allerede efter 9. klasse kan søge om optagelse. Foruden disse punkter bliver dannelsesbegrebet fremhævet med fokus på, hvad det betyder for gymnasiet, samt hvorfor det er vigtigt at værne om. Det fremgår også, at der skal sikres mere ligeværdige gymnasiale uddannelser, hvor uddannelsernes profiler målrettes, så unge kan træffe mere kvalificerede uddannelsesvalg (Undervisningsministeriet, 2016, s. 5-7).

3.2.3 Baggrund for Reform 2007

I VK-regeringens regeringsgrundlag 'Nye mål' fra 2005 fremgår det, at de har et mål om, at alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse, hvad enten det er en gymnasial uddannelse eller en erhvervsuddannelse. Uddannelsesvalget afhænger af, om unge vil have adgang til en videregående uddannelse eller opnå kompetencer til arbejdsmarkedet (Regeringen, 2005).

I aftaleteksten forud for Reform 2007 beskrives intentionen om at styrke den offentlige sektor, hvorunder det indgår, at der skal skabes bedre sammenhæng mellem ungdomsuddannelserne.

Endvidere er intentionen at sikre uddannelses tilbud til alle blandt andet gennem vejledning, så flest mulige påbegynder og gennemfører en ungdomsuddannelse. Sidst er ønsket også at styrke samarbejdet mellem institutionstyperne. For at nå intentionerne i Reform 2007 blev gymnasierne omdannet til selvejende institutioner med egne bestyrelser samt fik tildelt egne budgetter ud fra en ny og moderniseret form for taxameterfinansiering (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, 2004, s. 45-48).

3.2.4 Baggrund for Reform 2005

I deres regeringsgrundlag 'Vækst, velfærd – fornyelse' fra 2001 præsenterede VK-regeringen ikke deres mål og ønsker med de gymnasiale uddannelser andet end, at det faglige niveau i ungdomsuddannelserne skal styrkes (Regeringen, 2001, s. 19). De henviser i stedet til en samlet handlingsplan kaldet 'Bedre uddannelse', som kom i 2002 (Undervisningsministeriet, 2002). Heri står der, at de vil tage initiativ til reformer af de gymnasiale uddannelser – særligt med henblik på, at uddannelserne skal ses som et studieforberevende uddannelsesforløb. De gymnasiale uddannelser skal også være ligeværdige og fremstå med tydelige profiler, men deres faglighed skal styrkes, så de unge får de studiekompetencer, som de skal have forud for videre uddannelse (Undervisningsministeriet, 2002, s. 21).

Forud for Reform 2005 kom i 2003 en aftaletekst mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om en reform af de gymnasiale uddannelser (Altinget, 2003). Heri fremgår de gymnasiale uddannelser som et bindeled mellem folkeskolen og de videregående uddannelser, hvor kvaliteten og fagligheden skal styrkes i overensstemmelse med de behov, som er i samfundet. Helt overordnet skulle organiseringen af det almene gymnasium ophæves, så det ikke længere var opdelt i en sproglig og en matematisk linje. Derimod skulle de unge vælge mellem studieretninger indenfor tre områder; naturvidenskabelig, samfundsvidenskabelig eller sproglig. Samtidig var intentionen, at almindelig fremadrettet skulle afspejle centrale temaer i det 21. århundrede og ikke kun indeholde et humanistisk og samfundsvidenskabeligt perspektiv. Almindelsen skulle også give unge en forståelse for den naturvidenskabelige og teknologiske udvikling. Endvidere skulle de gymnasiale uddannelsers studieforberevende funktion styrkes, der skulle være en indholdsmæssig fornyelse af fagene, og uddannelserne skulle fremgå med transparente profiler (Altinget, 2003).

3.2.5 Udvalgelse af policy

Vi har ved udvælgelsen af vores policyempiri hentet inspiration hos Qvortrup (2020), som tager udgangspunkt i de samme tre reformer, vi har beskrevet ovenfor. SVM-regeringens ønske om at skærpe adgangen til gymnasiet har foranlediget, at vi også har inddraget regeringsgrundlag. Vi har således vurderet, at det er essentielt at få regeringernes overordnede ambitioner med, da de danner konteksten for aftaleteksterne.

Vi har – foruden at være bevidste om mængden af interviews – også gjort os overvejelser om, hvor meget policy vi skulle anvende, samt hvor langt tilbage i tiden vi skulle orientere os. Ved at orientere os i de tre reformer fra 2001 og frem er vi bevidste om, at vi 'kun' opnår et indblik i gymnasiet i nyere tid. Derfor inddrager vi også vores egen viden om, at gymnasiet tidligere har været en uddannelse forbeholdt et mindretal – en pointe, vores informanter også bakker op om (bilag 5, s. 36). Vores viden er således et supplement til den policy, vi anvender, da det blandt andet på grund af specialets omfang ikke på en dybdegående måde er muligt at gå længere tilbage i uddannelsespolitikken. Til gengæld vurderer vi, at de aftaletekster og regeringsgrundlag, vi har udvalgt, er et godt grundlag for udarbejdelsen af diskursanalysen.

3.3 Vores subjektpositioner i specialet

Det kan ikke undgås, at vi er gået ind til dette speciale farvet af vores baggrunde, og vi kan derved være biased i forhold til vores genstandsfelt (Boolsen, 2010, s. 210). I det følgende vil vi berøre, på hvilke måder vi er skrevet ind i vores eget felt, og derved hvilke subjektpositioner vi selv har indtaget i dette speciale. Dette finder vi relevant at berøre, idet hele specialet naturligvis starter og slutter med de beslutninger, vi træffer, samt fordi vores informanter og vores policy er positioneret i et felt, vi selv er del af.

Vi er begge studenter fra det almene gymnasium og har begge valgt den akademiske vej. Vi har således udelukkende erfaringer fra de gymnasiale og akademiske studieveje og kender derved kun til de mere erhvervsspecifikke veje gennem venner og bekendte. På den baggrund anerkender vi, at vi ikke kan forholde os helt objektivt til feltet. Selvom vi ikke længere er gymnasieelever, er vi fortsat skrevet ind i diskursen herom, idet vi nu på et akademisk niveau behandler feltet.

Endvidere er Laura studentermedhjælper i GLs afdeling for Politik, Uddannelse og Presse, hvorved Laura også i arbejdsøjemed er del af feltet. Det er blandt andet også gennem Lauras ansættelsesforhold, at vi har fået et udvidet kendskab til vores genstandsfelt. Endvidere har vi gennem GL fået sparring med Lauras kollegaer om vores speciale, da Laura pitched vores indledende specialeidé i sin afdeling i marts 2023. Her fik vi sparring på, hvordan vi kunne afgrænse vores genstandsfelt og på hvad, der kunne være interessant at kigge efter i policydokumenterne. Pitchen gav endvidere indblik i, hvordan sektoren forstår vores speciale og dets relevans. På denne måde har Laura fungeret som gatekeeper (Rytter & Olwig, 2018, s. 188) – særligt i forhold til at skabe kontakt til formanden for GL og indhente viden om feltet. Mie har i et tidligere projekt på vores kandidatuddannelse interviewet formanden for GL (Fornø et al., 2020), hvorved hun har erfaring med denne interviewsituation.

På baggrund af ovenstående ses det, at vi undervejs i vores speciale både har indtaget subjekt-positioner som studerende, studentermedhjælper og – som det skal fremgå af det følgende – også interviewere. Dette er nemlig en særlig position, idet en interviewsituation kan anskues som et magtforhold (Navne & Segal, 2018, s. 51-52). Sådan har vores interviews ikke i udgangspunktet føltes i praksis, idet vi har oplevet gode dialoger og stemninger, men vi anerkender, at der alligevel er en subjektivitet i et sådant interview. Vi oplevede dog interview-situationen med formanden for DG som værende anderledes end de to andre interviews. Dette kan skyldes, at vi aldersmæssigt er tættere på forkvinden for DGS, samt at vi kendte formanden for GL på forhånd. Ikke desto mindre føltes magtbalancen i dette interview forskudt i forhold til de to andre. Dette skyldes navnlig, at formanden for DG begyndte interviewet med at stille os spørgsmål, og at han svarede kort og præcist på vores spørgsmål, hvilket bevirkede, at det føltes mindre som en dialog.

Vi har udvalgt informanterne, ligesom *vi* har formuleret spørgsmålene til dem og efterfølgende har fremfundet de fire nodalpunkter, som vores diskursanalyse bygger på. Ifølge Laclau og Mouffe er udvælgelsen af nodalpunkter netop en subjektiv proces:

Den artikulatoriske praksis består derfor i konstruktionen af knudepunkter [nodalpunkter], som delvist fikserer mening; og denne fikserings delvise karakter stammer fra det sociale åbenhed, hvilket selv er et resultat af den konstante overstrømning af enhver diskurs af feltet for det diskursives uendelighed. (Laclau & Mouffe, 2002, s. 64).

På den baggrund kan det ikke undgås, at vores subjektivitet er indskrevet i specialet, hvilket vi har været bevidste om under hele processen. Dette ser vi dog som én af specialets styrker, idet det netop også er denne subjektivitet, vores kritiske tilgang til feltet stammer fra. Vi indtager altså også subjektpositionen som tidligere gymnasieelever, og i denne position ligger indlejret, at gymnasieuddannelsen har værdi for eleverne såvel som samfundet. Dermed ikke sagt, at erhvervsuddannelser ikke har det. Igennem specialet vil vi dog ikke forholde os yderligere til, hvilke subjektpositioner vi indtager på givne tidspunkter, og det er således hovedsageligt subjektpositionen som studerende, vi tager afsæt fra.

Kapitel 4 — Analysestrategi

I det følgende vil vi udfolde vores analysestrategi med udgangspunkt i Laclaus og Mouffes diskursteori. Begrebsapparatet er i deres diskursteori, som nævnt, omfangsrigt, og vi anvender ikke alle deres begreber lige dybdegående. Vi anerkender dog, at de alle hænger sammen i den samlede forståelse af teorien. Endvidere findes der ikke en skabelon for anvendelsen af deres begreber, hvorfor vi i det følgende kortlægger, hvordan vi anvender begrebsapparatet i dette speciale, samt hvilke funktioner vi tillægger de udvalgte begreber.

I nærværende kapitel vil vi udfolde, hvordan vi anvender begreberne ‘nodalpunkt’, ‘artikulation’, ‘ækvivalenskæde’, ‘subjektposition’ og ‘antagonisme’ i vores analyse. Endvidere udfoldes det, hvordan vi har udvalgt de fire nodalpunkter – ‘gymnasiets formål’, ‘uddannelsesvalg’, ‘adgangskrav’ og ‘elevsammensætning’ – samt hvordan vi har kodet vores empiri ud fra disse. Ydermere præsenteres analysens tre dele, som består af 1) meningstilskrivelse af nodalpunkterne ud fra fremanalyserede ækvivalenskæder, 2) et analytisk blik på subjektpositioner i vores empiri, og 3) analyse af de antagonistiske forhold, der findes i diskursen om adgangen til gymnasiet.

4.1 Udvælgelse af nodalpunkter

Som nævnt i afsnit 3.1.2 (Vores praktiske interviewtilgang) har vi ikke interviewet efter nodalpunkter, men derimod ladet dem træde frem i vores analysearbejde gennem en åben kodning af vores empiri (Bundgaard & Mogensen, 2018, s. 79). Nodalpunkterne forstås som ‘privilegerede’ men ‘tomme’ tegn, som får deres meningstilskrivelse i relation til andre tegn i empirien (Jørgensen & Phillips, 1999). På den baggrund finder vi det oplagt at kode efter nodalpunkterne, som også midlertidigt fastfryser mening i diskursen. Når en tekst analyseres, kan der fremfindes et hav af forskelligartede diskurser, men fordi vi har fokus på at undersøge ønsket om en skærpet adgang til gymnasiet, er det nødvendigvis også indenfor denne diskurs, at vi udfolder vores undersøgelse. Rent praktisk betyder det, at første del af analysen fokuserer på nodalpunkter, og hvordan disse synes at forankre sig i diskursen. Dette er særligt interessant, idet nodalpunkterne er udvalgt med udgangspunkt i vores genstandsfelt. Endvidere undersøger vi i første analysedel, hvordan disse ‘privilegerede’ tegn træder frem i empirien og bliver meningstilskrevet.

Vi betragter vores empiri som feltet af diskursivitet, da intet er artikuleret, før det tillægges mening i en given diskurs. Vores nodalpunkter er på den baggrund udvalgt ved, at vi har 1) udarbejdet en liste af tegn ud fra vores forudgående viden om feltet (bilag 7), 2) kondenseret denne liste til en række overordnede tegn eller temaer inden for vores genstandsfelt – i vores tilfælde resulterede det i seks tegn, 3) afprøvet de seks tegn på en del af vores empiri for at udlede om og i så fald hvilke af disse tegn, der kan betragtes som nodalpunkter, og 4) kodet både vores interview- og vores policyempiri ud fra disse nodalpunkter.

Denne fremgangsmåde betyder, at vi fandt frem til seks tegn bestående af ‘adgangskrav’ (herunder karakterkrav, uddannelsesparathedsvurdering og vejledning), ‘arbejdsmarked’, ‘elevsammensætning’ (herunder diversitet, mangfoldighed og polarisering), ‘kvalitet’, ‘uddannelsesinstitutionernes formål’ samt ‘uddannelsesvalg’ (herunder karrierevalg). Herfra søgte vi efter disse seks tegn i henholdsvis interviewet med formanden for GL (bilag 5) og i aftaleteksten fra 2016 (Undervisningsministeriet, 2016) for at se, hvor mange gange de hver især gik igen og for at undersøge relevansen af dem for vores problemfelt.

På baggrund heraf udvalgte vi fire nodalpunkter; ‘adgangskrav’, ‘elevsammensætning’, ‘gymnasiets formål’ samt ‘uddannelsesvalg’. Selvom nodalpunkterne er udvalgt ud fra ovenstående metode til at kondensere listen af fremfundne tegn, vil udvælgelsen unægtelig indebære en subjektiv praksis. Denne subjektivitet i udvælgelsen af nodalpunkter understreger Laclau og Mouffe også, når de skriver, at vi som sociale subjekter er åbne for meningsoverskuddet i feltet af diskursivitet:

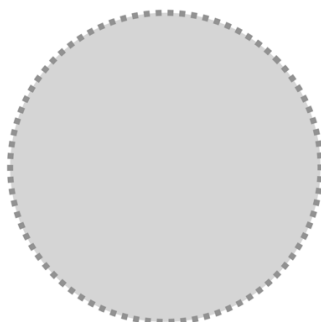
Den artikulatoriske praksis består derfor i konstruktionen af knudepunkter [nodalpunkter], som delvist fikserer mening; og denne fikserings delvise karakter stammer fra det sociale åbenhed, hvilket selv er et resultat af den konstante overstrømning af enhver diskurs af feltet for det diskursives uendelighed. (Laclau & Mouffe, 2002, s. 64).

Nodalpunkterne fik i vores kodningsproces hver deres farve, som vi kodede al vores empiri ud fra. I tillæg hertil har vi to koder, som vi har kaldt ‘kritik’ og ‘konsekvenser’, som ikke anses som deciderede nodalpunkter. I stedet har vi anset dem som væsentlige i forhold til artikulationen omkring nodalpunkterne. Koderne har givet os en forståelse for de kritikker og konsekvenser, der er blevet italesat i vores empiri, men inddrages ikke direkte i vores analyse.

4.2 Diskursanalysens opbygning

Diskursanalysen vil i dette speciale hvile på vores interview- og policyempiri. Det er således i dette empirigrundlag, vi vil identificere de diskursive tegn, der artikuleres i forhold til diskursen om adgangen til gymnasiet. Særligt artikulationerne er væsentlige for vores analyse, da disse bidrager til at forstå, hvordan adgangen til gymnasiet italesættes i vores empiri. På baggrund heraf bliver begrebet ækvivalenskæde ligeledes relevant i første analysedel. Ækvivalenskæderne sætter nemlig de identificerede tegn i relation til hinanden, hvormed nodalpunkterne meningstilskrives, og det er med afsæt heri, at vi kan se, hvordan momenterne i diskursen artikuleres ækvivalent. Ækvivalenskæderne findes allerede i empirien, og vi 'optegner' dem således med afsæt i momenterne.

I løbet af første analysedel vil vi ydermere for læsevenlighedens skyld illustrere hvert nodalpunkt ved hjælp af cirkulære figurer, der til sidst sættes sammen for at illustrere sammenhæng i diskursen om adgangen til gymnasiet. Vi anerkender, at en cirkel kan forstås som en fastlåst størrelse, hvilket går imod forståelsen af en diskurs, der altid vil indeholde et meningsoverskud, der kan medføre, at den kan reartikuleres. Derfor har vi lavet cirklernes ydre kanter som stiplede linjer, der skal illustrere, at hvert nodalpunkt er åbent og således til enhver tid kan sammensættes på nye måder og udvides, hvis momenterne, ækvivalenskæderne og nodalpunkterne ændrer karakter. Figurerne ser med undtagelse af farven således ud:



I den samlede figur, der vises i afsnit 5.1.5 (Ækvivalenskædernes sammenhæng), skal der ikke læses mening ind i, hvilke cirkler der ligger forrest. Der er således intet nodalpunkt, der har forrang over andre. Der ligger derved teoretiske overvejelser til grund for netop denne illustration, og den skal således blot forstås som en hjælp til læseren.

I anden analysedel vil vi undersøge, hvem der artikulerer diskursen om adgangen til gymnasiet. Til dette formål dykker vi ned i begrebet om subjektpositioner, som er væsentligt for forståelsen af de forskellige artikulationer. Endvidere vil vi udfolde repræsentationsrelationerne mellem

vores informanter, policy og samfundet. I tredje analysedel vil vi undersøge, hvilke antagonistiske forhold vi finder i diskursen om adgangen til gymnasiet. Vi tager således afsæt i nutiden og det nuværende politiske ønske om at skærpe adgangen til gymnasiet, men ser diskursen om adgangen til gymnasiet ud fra et større historisk perspektiv.

Vi er klar over, at vi opererer på to forskellige måder i forståelsen af tid og rum. Vi er for det første interesseret i diskussionerne om ‘gymnasiets formål’, ‘uddannelsesvalg’, ‘adgangskrav’ og ‘elevsammensætning’ set over en længere tidsperiode ud fra policies. For det andet er vi interesseret i regeringsgrundlaget fra 2022 og i den nuværende debat om adgangen til gymnasiet, som interviewene kan give os indblik i. Første analysedel vil pladsmæssigt vægte tungere end de to næste analysedele, da den giver det diskursive overblik, der er behov for i forståelsen af anden og tredje analysedel.

Som nævnt i afsnit 2.4.2 (Repræsentation i det talte og det skrevne sprog) skelner vi mellem det talte og det skrevne sprog. Citaterne fra vores interviews er markant længere end citaterne fra vores policyempiri, da policyen er formuleret kort og præcist, mens vores interviews naturligvis er udfoldet gennem mundtlig tale. På den baggrund har vi været nødsaget til at uddrage længere citater fra vores interviews for netop at få alle relevante nuancer af det sagte med. De lange citater er markeret med indryk.

Kapitel 5 — Diskursanalyse: Ønsket om skærpet adgang

I analysen vil vi undersøge, hvordan adgangen til gymnasiet italesættes i vores policy- og interviewempiri. Analysen er opdelt i tre dele. I første analysedel kortlægger vi ækvivalens-kæderne omkring vores fire nodalpunkter; ‘gymnasiets formål’, ‘uddannelsesvalg’, ‘adgangskrav’ og ‘elevsammensætning’. I anden analysedel dykker vi ned i de forskellige subjekt-positioner, som vores empiri repræsenterer. Tredje analysedel er en undersøgelse af de antagistiske forhold, der gør sig gældende i diskursen om adgangen til gymnasiet.

For læsevenlighedens skyld har vi valgt at anvende henholdsvis kursiv, anførselstegn og citationstegn til at indikere, hvornår der er tale om nodalpunkter, momenter eller citater. Det vil sige, at eksempelvis nodalpunktet ‘gymnasiets formål’ står markeret i anførselstegn, mens det dertilhørende moment *studieforberedelse* står med kursiv, og citater er angivet med citationstegn. Herudover har vi i første analysedel udarbejdet figurer over, hvilke momenter der meningstilskriver nodalpunkterne.

5.1 Første analysedel: Sektorens italesættelser af adgangen til gymnasiet

I første analysedel undersøges vores fire nodalpunkter; ‘gymnasiets formål’, ‘uddannelsesvalg’, ‘adgangskrav’ og ‘elevsammensætning’. Vi vil se, hvordan de træder frem i vores empiri, meningstilskrives og ækvivalent hænger sammen. Nodalpunkterne er i det følgende præsenteret i en rækkefølge, der skal sikre den analytiske progression. Vi begynder således med gymnasiets overordnede og italesatte formål, dernæst elevernes valg af uddannelse og adgangskrav hertil, og slutteligt elevsammensætning, der kan ses som en konsekvens af selvsamme adgangskrav. På denne måde skal det også vise sig, at nodalpunkterne artikulerer ind og ud af hinanden og fremskriver en sammenhæng i diskursen.

5.1.1 ‘Gymnasiets formål’

Nodalpunktet ‘gymnasiets formål’ meningstilskrives i formålparagraffen og det dobbelte formål, som bliver beskrevet deri – at gymnasiet både er studieforberedende og almindeligdannende (Retsinformation, 2020). Uddannelse bliver af SVM-regeringen anset som grundstenen til at få et stærkere Danmark (Regeringen, 2022). I deres regeringsgrundlag fra 2022 står der ikke, hvad ‘gymnasiets formål’ er – derimod skildres hele formålet med at tage en uddannelse i dag: “Uddannelse skaber muligheder for den enkelte og en stærkere fremtid for os alle.” (Regering-

en, 2022, s. 19). Modsat artikuleres ‘gymnasiets formål’ tydeligt i aftaleteksterne fra henholdsvis 2003 og 2016, hvor der står skrevet, at “[m]ålet med hver af de gymnasiale uddannelser er at give eleverne mulighed for at forberede sig til videregående uddannelse...” (Altinget, 2003, ¶ 3. Fælles for de fire gymnasiale uddannelser) og “[d]et skal derfor også være tydeligt, at de gymnasiale uddannelser først og fremmest er studieforberedende uddannelser...” (Undervisningsministeriet, 2016, s. 1). Med ord som “målet”, “tydeligt” og “først og fremmest” slås det fast, at ‘gymnasiets formål’ fortrinsvis er at føre til videre uddannelse. Vi anser derfor *studieforberedelse* som moment i diskursen og som en del af den ækvivalenskæde, der meningstilskriver nodalpunktet ‘gymnasiets formål’. Hermed ser vi, at gymnasiets studieforberedende formål ikke er ændret gennem de sidste 20 år.

Med studieforberedelse er der endvidere fokus på momentet *studiekompetence*, hvilket vi ser i aftaleteksten fra 2003 (Altinget, 2003, ¶ 1. Målene med reformen). På den baggrund henvises der til de unges muligheder for at gennemføre en videregående uddannelse, hvorfor også faglighed på de gymnasiale uddannelser tillægges stor betydning (Altinget, 2003, ¶ 1. Målene med reformen). *Faglighed* artikuleres af forkvinden for DGS som en af årsagerne til, at unge vælger at tage en gymnasial uddannelse (bilag 4, s. 10). I aftaleteksterne fra henholdsvis 2003 og 2016 artikuleres *faglighed* gennem beskrivelser såsom målrettet faglighed, faglig viden og færdigheder, faglige kompetencer (Altinget, 2003, ¶ 4. De 3-årige gymnasiale uddannelser) samt stærk faglighed (Undervisningsministeriet, 2016, s. 21). Hermed kobles *faglighed* til den *studiekompetence*, som eleverne på de gymnasiale uddannelser skal opnå. Vi ser således en sproglig forskel på, hvorvidt fagligheden i gymnasiet artikuleres som del af det, gymnasiet skal levere, eller som noget, der skal styrkes gennem skærpede adgangskrav. Forskellen er væsentlig for forståelsen af momentet *faglighed* i denne sammenhæng.

Formanden for GL bemærker ligeledes, at ‘gymnasiets formål’ meningstilskrives ud fra lovgivning gennem momentet *studieforberedelse*, og han nævner også, at momentet *almendannelse* står skrevet i lovgivningen:

Altså det er et spørgsmål, man kan besvare også bare ud fra lovgivningen. Det er faktisk formuleret i lovgivningen, hvad formålet med en gymnasial uddannelse er. Så det kan man tage udgangspunkt i, hvad loven siger. Der er jo dobbelt formål med de gymnasiale uddannelser. Den skal både være studieforberedende, men vi skal også være almindeligdannende (...) Ved at tage en gymnasial uddannelse skulle man gerne være bedre... have bedre mulighed for at gennemføre et efterfølgende

studie, end... end hvis man... man ikke gjorde det, og så skal det være almen-
dannende. (bilag 5, s. 30).

Almendannelse indgår således også som et moment i ækvivalenskæden, som meningstilskriver ‘gymnasiets formål’ – hvilket både understreges af vores informanter og politisk. I aftaleteksten fra 2016 artikuleres *almendannelse* som afgørende. Det fremgår, at *almendannelse* blandt andet består af momenterne *kundskab*, *viden* og *faglighed*, men at den også styrker elevernes forudsætninger for *medbestemmelse*, *medansvar*, *rettigheder* og *pligter* (Undervisningsministeriet, 2016, s. 5-6). Herudover artikuleres *almendannelse* som en *ledestjerne* (Undervisningsministeriet, 2016, s. 6), og denne artikulation har vi også stiftet bekendtskab med gennem Harry Haue (2003). Med *ledestjerne* skal der, ifølge Haue, forstås et ideelt mål, der giver undervisningen en bestemt retning. Haue bemærker samtidig, at selvom *almendannelse* gennem tiden er blevet mere bundet og specifikt har fået beskrevet dets funktion, så vil *almendannelse* fortsat være *ledestjernen* i gymnasieundervisningen. Dette artikuleres også af formanden for GL, som fortæller, at der har været en politisk ambition om at konkretisere og instrumentalisere *almendannelsen*, men at værdien af *almendannelse* vandt indpas i sidste ende. Derfor er der i aftaleteksten fra 2016 indskrevet en passage om *almendannelse*, og hvordan denne er hævet og skal værnes om (bilag 5, s. 34).

Ovenfor ser vi, at mange momenter artikuleres omkring *almendannelse*. Formanden for GL understreger ligeledes, at *almendannelse* er en flyvsk størrelse, komplekst og dynamisk (bilag 5, s. 30). Herudover beskriver han, at *almendannelse* giver os *værdier* og *myndighed* som borgere i samfundet (bilag 5, s. 30). Formanden for DG artikulerer følgende om gymnasiets dobbelte formål:

Der er sådan på den store klinge, der er to formål. Der er selvfølgelig en, man skal opnå faglig kompetence og læring, og så er der en *almendannelse*. Det er det, gymnasiet hviler på ikke, så altså vi har nogle faglige mål, og så har vi også det, at man skal blive en kompetent, demokratisk borger. (bilag 6, s. 64).

Momentet *demokratisk borger* artikuleres til at være en del af *almendannelse* og meningstilskriver dermed ‘gymnasiets formål’. Gymnasiet skal give eleverne forståelse for samfundet og udvikle eleverne til at have forståelse for blandt andet ligestilling mellem kønnene, samspillet mellem mennesker, teknologi og natur (bilag 5, s. 31). Forkvinden for DGS artikulerer også *almendannelse* som en del af ‘gymnasiets formål’:

... meget af det, som jeg ser formålet med gymnasiet er, det er at kunne danne unge mennesker til at have en forståelse for den moderne verden, men også kunne danne unge mennesker til at skabe et fællesskab, til at lære hvordan man forholder sig i forskellige fællesskaber med hinanden. (bilag 4, s. 10).

Almendannelse handler således også om at forholde sig til andre i et fællesskab, hvorfor dette også meningstilskrives 'gymnasiets formål'. Der er altså tale om, at momentet *almendannelse* artikuleres i ækvivalenskæden omkring 'gymnasiets formål', men det er værd at bemærke, at almindelse, som vist ovenfor, består af mange momenter – herunder momenterne *demokratisk borger, myndighed, medansvar* og *værdier*. *Almendannelse* kan således anskues som en diskurs i sig selv med mange meningstilskrivende momenter. I dette speciale anskuer vi det dog som et moment, der meningstilskriver nodalpunktet 'gymnasiets formål'. På den baggrund skal de ovenfor nævnte momenter, der meningstilskriver *almendannelse*, forstås som en forklaring på momentet *almendannelse*, der, som vist, er en kompleks størrelse.

Lovgivningsmæssigt er der, som vi har vist, kun to artikulerede formål; studieforberedelse og almindelse. Vi ser også, at der er italesatte formål i interviewene, som vi også har lokaliseret i policyempirien, selvom de ikke der bliver beskrevet som værende 'gymnasiets formål'. Vi vil vise, hvordan disse italesatte formål alligevel artikuleres af informanterne som del af 'gymnasiets formål'. I ovennævnte citat henviste forkvinden for DGS blandt andet til *den moderne verden*. Dette anskuer vi som del af momentet *samfundsforståelse*. Dermed finder vi, at 'gymnasiets formål' også er at følge og forstå samfundsudviklingen. Dette skal, ifølge forkvinden for DGS, opnås ved, at gymnasiet blandt andet opdaterer fagene og pensum (bilag 4, s. 12-13). Derfor er 'gymnasiets formål', ifølge formanden for GL, heller ikke forældet, idet gymnasiet følger udviklingen i samfundet, hvor han eksempelvis nævner, at gymnasiet klimatilpasser sig (bilag 5, s. 39). Hertil nævner forkvinden for DGS, at bæredygtighed, seksualundervisning og digitalisering er blevet en større del af pensum i gymnasiet (bilag 4, s. 13). Der er således tale om, at 'gymnasiets formål' er at følge samfundsudviklingen og give eleverne en forståelse for de processer, der sker i samfundet – hvad enten det er køns- eller klimadebatten eller noget helt tredje. Også i aftaleteksten fra 2016 står det beskrevet, at man skal holde fast i traditioner og det historiske blik, men herudover skal man også have fremtiden for øje:

Det er ligeledes afgørende, at almindelsen hviler på et fundament af usvækket faglighed; ikke en uforanderlig faglighed, men på viden og kundskaber, som

historisk udvikler sig og som må omsætte sig gennem de gymnasiale uddannelsers elever i lyset af den tid, de skal virke i. Ellers tilgodeser man hverken traditionen eller fremtiden. (Undervisningsministeriet, 2016, s. 6).

Samfundsforståelse artikuleres således i forbindelse med *almendannelse*, og de to momenter kan derfor ikke fuldstændig adskilles fra hinanden. I vores empiri lægges der vægt på, at det er en del af *almendannelsen* at få forståelse for samfundet, ens omverden og fællesskabet.

Endvidere artikuleres momentet *studiemiljø* også som del af ‘gymnasiets formål’. Gymnasiet skal således rumme værkstedsundervisning, mentorordninger og lektiecafé (Altinget, 2003, ¶ 3. Fælles for de fire gymnasiale uddannelser). Det handler dog også om sociale arrangementer, hvor formanden for DG blandt andet refererer til musical, fester og besøg af forfattere:

Så ved siden af det, så har vi også, at når man går på et gymnasium, så sker der alt muligt andet, der kommer en forfatter ud, der er musical, der er sociale arrangementer, der er fester, der er traditioner, der er det hele ikke, og det er det, der giver ligesom den gymnasiekultur og almindannelsen. (bilag 6, s. 73-74).

I citatet meningstilskrives *studiemiljø* af disse sociale arrangementer og fællesskabet, da de bidrager til at almindanne eleverne gennem kendskab til kultur. Der er således igen tale om, at momentet *studiemiljø* ikke kan adskilles fuldstændig fra *almendannelse*, da de unægtelig har indvirkning på hinanden. Også forkvinden for DGS bekræfter, at studiemiljøet og det fællesskab, man får på de gymnasiale uddannelser, er en del af ‘gymnasiets formål’, da fester og andre udvalg, hvor der er samarbejde mellem elever, lærere og ledelse, er med til at danne eleverne (bilag 4, s. 11). *Studiemiljø* optræder dog ikke kun i ækvivalenskæden omkring ‘gymnasiets formål’, men artikuleres også omkring nodalpunktet ‘uddannelsesvalg’. Dette vil vi undersøge nærmere i afsnit 5.1.2 (‘Uddannelsesvalg’), da *studiemiljøet* er en af årsagerne til, at de unge vælger gymnasiet.

I nedenstående figur opsummeres nodalpunktet ‘gymnasiets formål’ ud fra de fire momenter og artikulationerne heraf.



Figur 1. 'Gymnasiets formål'

Opsummerende meningstilskrives nodalpunktet 'gymnasiets formål' lovgivningsmæssigt kun gennem momenterne *studieforberedelse* og *almendannelse*. Momenterne *samfundsforståelse* og *studiemiljø* kan forstås som italesatte formål, men ikke politisk lovbestemte formål. Momenterne *studieforberedelse*, *almendannelse*, *samfundsforståelse* og *studiemiljø* skal forstås som overordnede betegnelser, da de, som vist, består af mindre dele og forståelser, der er med til at meningstilskrive dem. Vi ser dog, at de som overordnede betegnelser kan sættes i relation til hinanden gennem ækvivalenskæden, hvormed de sammen meningstilskriver 'gymnasiets formål'.

5.1.2 'Uddannelsesvalg'

I foregående afsnit så vi, at nodalpunktet 'gymnasiets formål' blandt andet kan forstås som et politisk, lovbestemt formål. I nærværende afsnit vil vi således vise, at nodalpunktet 'uddannelsesvalg' også kan meningstilskrives ud fra et politisk perspektiv. Herudover artikulerer vores informanter, at unges egne ønsker og forståelser af ungdomsuddannelserne har betydning for deres valg. Derfor vil vi vise, hvordan ækvivalenskæden omkring 'uddannelsesvalg' består af både politiske mål og unges egne valg.

I aftaleteksten fra 2003 står der, at "[u]ddannelserne tiltrækker i dag et bredt udsnit af unge..." (Altinget, 2003), og i regeringsgrundlaget fra 2005 fremgår det, at "[d]et er regeringens mål, at

alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse, når de har afsluttet folkeskolen. Dvs. enten en gymnasial uddannelse, der giver adgang til en videregående uddannelse, eller en erhvervsuddannelse, der giver kompetence til arbejdsmarkedet.” (Regeringen, 2005, s. 18). Uddannelse er således et politisk mål, og ‘uddannelsesvalg’ artikuleres i form af momentet *gennemføre*. Unge skal nemlig både vælge og gennemføre en uddannelse, hvad enten de vælger en gymnasial- eller en erhvervsuddannelse. I regeringsgrundlaget fra 2005 hænger nodalpunkterne ‘gymnasiets formål’ og ‘uddannelsesvalg’ således også sammen.

Forskellen mellem ungdomsuddannelserne artikuleres også; de gymnasiale uddannelser fører til videre uddannelse, mens erhvervsuddannelserne fører til arbejdsmarkedet (Regeringen, 2005). En del af uddannelsesvalget til gymnasiet kan således forstås som en udskydelse af det egentlige uddannelsesvalg, da man ikke lige efter endt uddannelse skal træde ind på arbejdsmarkedet. Dette uddybes nærmere senere i dette afsnit. Hermed er *ungdomsuddannelsernes forskellighed* også et moment i ækvivalenskæden, da ‘uddannelsesvalg’ træffes ud fra et bredt uddannelsesudbud. Dette bekræftes af forkvinden for DGS, som udtaler: “... jeg tror [der er] 150 forskellige erhvervsuddannelser, man kan vælge, og der er tre forskellige gymnasiale.” (bilag 4, s. 20). Artikulationen om *ungdomsuddannelsernes forskellighed* ses flere gange i vores empiri. Særligt erhvervsuddannedes kompetencer artikuleres som efterspurgt på arbejdsmarkedet. I regeringsgrundlaget fra 2022 står der, at “[s]øgningen er for lav til erhvervsuddannelser, velfærdsuddannelser og nogle af de fag, der er mest efterspurgt i erhvervslivet.” (Regeringen, 2022, s. 19). Ligeledes artikuleres det i regeringsgrundlaget fra 2015, at “[f]ørst og fremmest skal uddannelserne rettes mod det arbejdsmarked, der venter eleverne, når de er færdige. Regeringen vil derfor arbejde for, at erhvervsuddannelserne er attraktive...” (Regeringen, 2015, s. 19). Der artikuleres således et ønske om at gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive, fordi det er de kompetencer, arbejdsmarkedet har behov for.

Vi ser i vores policyempiri, at før 2015 handlede ‘uddannelsesvalg’ om at “... sikre gode og tilgængelige uddannelses tilbud til alle.” (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, 2004, s. 45). Modsat udfordres de unges ‘uddannelsesvalg’ efter 2015, hvor det i regeringsgrundlaget fra 2015 beskrives, at de unge skal træffe velovervejede valg på baggrund af deres faglige *forudsætninger* (Regeringen, 2015, s. 18). Dermed bidrager nodalpunktet ‘elevsammensætning’, som uddybes i afsnit 5.1.4 (‘Elevsammensætning’), til at meningstilskrive ‘uddannelsesvalg’, da unge skal træffe valg af uddannelse ud fra deres respektive *forudsætninger*. Dette ser vi i aftaleteksten fra 2016:

Det er vigtigt, at de unge vælger netop den gymnasiale uddannelse, som passer bedst til deres faglige forudsætninger og ønsker om videre uddannelse. Det kræver, at uddannelsesvalget foretages på et kvalificeret grundlag, og at den unge udfordres i valget for at reflektere over konsekvenser og muligheder i den konkrete uddannelse. (Undervisningsministeriet, 2016, s. 9).

Aftaleteksten fra 2016 indeholder endvidere en lang række punkter omhandlende vigtigheden af, at unge træffer velovervejede valg. Der står blandt andet, at mange unge starter på en gymnasial uddannelse, selvom de har svage faglige *forudsætninger* (Undervisningsministeriet, 2016, s. 1). Dermed er momentet *forudsætninger* også med til at meningstilskrive ‘uddannelsesvalg’. Tilmed er der i aftaleteksten fra 2016 en tabel med titlen “Uddannelsesstilbud til unge, der ikke lever op til adgangsforudsætningerne” (Undervisningsministeriet, 2016, s. 5). På baggrund af adgangsforudsætningerne bliver de to nodalpunkter ‘uddannelsesvalg’ og ‘adgangskrav’ meningstilskrevet i forhold til hinanden.

At unges ‘uddannelsesvalg’ udfordres politisk, kan ses i forlængelse af den politiske målsætning om, at flere unge skal vælge en erhvervsuddannelse. I aftaleteksten fra 2016 beskrives målet som, at “... mindst 25 pct. skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse i 2020, og at andelen skal op på mindst 30 pct. i 2025.” (Undervisningsministeriet, 2016, s. 5). Alligevel ser vi i vores empiri, at erhvervsuddannelserne artikuleres som et ikke attraktivt ‘uddannelsesvalg’. Formanden for GL artikulerer eksempelvis, at unge fravælger erhvervsuddannelser, fordi det hverken er attraktivt at gå sammen med nogle, der er langt ældre end en selv eller at skulle direkte ud på en arbejdsplads:

Det er ikke et naturligt skridt for så mange, som det har været, at komme ud på en arbejdsplads for eksempel at stå i mesterlære og gå sammen med folk, som er på alder med ens forældre også for eksempel, ens meget større søskende eller sådan noget i den retning. Det... det tror jeg, langt de fleste unge oplever som ikke så attraktivt, og det er nok en del af erhvervsuddannelsernes store udfordring... (bilag 5, s. 35).

I regeringsgrundlaget fra 2022 beskrives det, at der skal ske en markant styrkelse af erhvervsuddannelserne (Regeringen, 2022, s. 20). Herudover står der i regeringsgrundlaget, at “... det skal være lettere for en faglært at tage en relevant videregående uddannelse uden krav om gymnasial uddannelse først.” (Regeringen, 2022, s. 22). Hermed kan der argumenteres for, at nodalpunktet ‘gymnasiets formål’ udfordres af nodalpunktet ‘uddannelsesvalg’, da det hidtil

har været tillagt gymnasiet at være den studieforberedende ungdomsuddannelse. Hvis det bliver lettere for faglærte at tage en videregående uddannelse, vil gymnasiet således ikke længere have eneret herpå. Christian Helms Jørgensen (2012) nævner ligeledes, at unge, som vælger en erhvervsuddannelse, afskæres fra adgang til de videregående uddannelser, og han uddyber, at “[m]indre end ti procent af de som gennemfører en erhvervsuddannelse, fortsætter i en videregående uddannelse.” (Jørgensen, 2012, s. 10). Hvis det bliver gjort lettere at videreudanne sig som faglært, vil der således blive åbnet flere veje i uddannelsessystemet, hvilket kan være til gavn for både faglærte og for samfundet.

SVM-regeringen begrundet den manglende søgning til erhvervsuddannelser med, at der er en ubalance mellem bogligt indhold og det praktiske og kreative indhold i folkeskolen, og at flere unge derfor vælger det almene gymnasium fremfor erhvervsuddannelserne (Regeringen, 2022, s. 20). Hermed bliver det artikulert, at unges ‘uddannelsesvalg’ sker på baggrund af det store fokus på faglighed i grundskolen. Dette udfordres dog af vores informanter, som artikulere de unges ‘uddannelsesvalg’ som ambitiøst og strategisk (bilag 5, s. 35; bilag 6, s. 74). Herudover artikulere de ‘uddannelsesvalg’ af informanterne også gennem momenterne *uddannelsesmiljø* og *fællesskab*, som vi har valgt at samle under momentet *mulighedsrum*. Formanden for DG italesætter, at erhvervsuddannelserne ikke har de samme muligheder for *uddannelsesmiljø* og *fællesskab*, som de gymnasiale uddannelser har:

... selvfølgelig vil man jo gerne være en del af det, altså det, tror jeg, er ret indlysende ikke at være en del af sådan et aktivt ungemiljø, både fagligt men også socialt, så erhvervsuddannelser har så bare den udfordring, at de er jo kun i skolen en lille del, altså en stor del er man ude i en virksomhed. (bilag 6, s. 74).

Også forkvinden for DGS italesætter, at uddannelsesmiljøet på gymnasiet tiltrækker de unge (bilag 4, s. 12). Alt dette bevirker, at flere unge vælger de gymnasiale uddannelser fremfor erhvervsuddannelserne, fordi uddannelsesmiljøet på de gymnasiale uddannelser vægtes højere end på erhvervsuddannelser.

Formanden for GL beskriver, at unge måske ikke er indstillet på at træffe karrierevalg allerede i folkeskolen. Dermed giver de gymnasiale uddannelser de unge et rum for at udskyde valg af identitet eller arbejdssituation, som de ellers ville skulle træffe tidligere, hvis de valgte en erhvervsuddannelse (bilag 5, s. 36). Forpersonerne for DGS og GL artikulere således, at unges valg af gymnasiet skyldes muligheden for at udvikle sig socialt og fagligt, finde sig selv og

have rum til at træffe beslutninger om deres fremtid. På den baggrund udvider vi det samlede moment *mulighedsrum*.

Hvis vi vender tilbage til SVM-regeringens ønske om, at flere unge skal vælge en erhvervsuddannelse (Regeringen, 2022), fremgår det i vores interviews, at selvom der er brug for erhvervsuddannede i fremtiden, er der også behov for unge, som vælger gymnasiale uddannelser. Formanden for DG italesætter således, at der er mangel på mange forskellige professioner:

Altså der er også behov for... ja nu har vi snakket om skolelærere og sygeplejersker og pædagoger og så videre, men der er også behov for ingeniører. Der... der er skrigende [lægger tryk på *skrigende*] mangel på folk, der kan noget med IT (...) vi har et kæmpe mangel på sproglærere allerede, altså folk der læser tysk og fransk, så det... det... jurister, folk der mangler, altså det er læger, hvad ved jeg... (bilag 6, s. 69-70).

Forkvinden for DGS slår nærmere fast, at det er de gymnasiale uddannelser, der sender flest på professionshøjskole og derved uddanner blandt andet sygeplejersker og folkeskolelærere, som samfundet også kommer til at mangle i fremtiden (bilag 4, s. 13). Denne mangel på arbejdskraft begrundes med, at ungdomsgenerationen er for lille til at udfylde alle huller, og at vi ikke kan undvære nogen (bilag 4, s. 14-15).

Formanden for GL bekræfter, at der er tale om et *nulsumsspil*, hvor ungdomsuddannelserne kæmper om de samme elever fremfor at rekruttere mere bredt fra de 45.000 unge uden uddannelse eller tilknytning til arbejdsmarkedet (bilag 5, s. 50). Endvidere foreslår formanden for DG, at man importerer arbejdskraft udefra, fordi vi mangler arbejdskraft på alle områder. Han italesætter, at "... hvis man flytter nogle herfra, så mangler der bare et andet sted. Altså det... det er nogle gryder, der står, og så koger den ene over, og så koger den tredje over og så videre..." (bilag 6, s. 69). Her artikuleres ligeledes det *nulsumsspil*, som de unge bliver en del af. Samtidig er det uvist, om unge, som ikke kan komme ind på gymnasiet, hvis adgangen skærpes, reelt vil vælge erhvervsuddannelserne. Formanden for GL bemærker, at der ikke er noget, som understøtter, at unge i så fald vil vælge erhvervsuddannelserne til (bilag 5, s. 50). Ida Juul (2012) skriver, at med Fogh-regeringerne blev restgruppen – det vil sige unge uden tilknytning til uddannelse eller arbejde – og frafaldet på erhvervsuddannelser gjort til et centralt uddannelsespolitisk problem. De løsninger, man foretog, bidrog dog blot til "... at italesætte erhvervsuddannelserne som uddannelser, der rettede sig mod unge med særlige problemer." (Juul, 2012, s. 23). Vi har også selv bemærket, at erhvervsuddannelserne bliver beskrevet som

alternativ til elever, der ikke har forudsætningerne til at få adgang til gymnasiet. Dette uddybes i afsnit 5.1.4 ('Elevsammensætning'). Pointen med dette er dog, at de politiske handlinger og intentionerne bag ikke altid realiseres. Ifølge forkvinden for DGS er det ikke de unges ansvar, at vi mangler faglærte. Hun mener tværtimod, at unge skal vælge den uddannelse, de har lyst til, fremfor den der samfundsmæssigt er behov for: "... jeg synes, vi kommer meget længere med vores samfund, hvis unge vælger den uddannelse, de er inspireret i fremfor at vælge den, de føler, at der er behov for." (bilag 4, s. 14).

'Uddannelsesvalg' artikuleres politisk ud fra momentet *brug for*, mens informanterne artikulerer det ud fra *interesse og lyst*, som det vil fremgå af følgende. I aftaleteksten fra 2016 beskrives *brug for* gennem artikulationer om, at "Danmark har brug for dygtige unge. Der er brug for alle kræfter, både dygtige faglærte, universitets- og professionsuddannede." (Undervisningsministeriet, 2016, s. 1). Senere i samme aftaletekst nævnes målsætningen om, at mindst 25 procent skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse i 2020 (Undervisningsministeriet, 2016, s. 5). Hvor det i aftaleteksten fra 2016 artikuleres, at der er *brug for* alle kræfter, artikuleres det i regeringsgrundlaget fra 2022, at "[r]egeringen ønsker en markant styrkelse af erhvervsuddannelserne sådan, at flere unge vælger erhvervsskolerne fremfor det almene gymnasium." (Regeringen, 2022, s. 20). Med denne formulering forstår vi, at der politisk er tale om, at erhvervsuddannelserne er de uddannelser, der samfundsmæssigt er *brug for*. At *lyst og interesse* indgår i ækvivalenskæden omkring 'uddannelsesvalg', bekræftes af vores informanter. Formanden for GL artikulerer det eksempelvis som en falliterklæring for erhvervsuddannelserne at skulle optage unge, der er "tvunget" ind på uddannelsen. Han nævner endvidere, at det vil resultere i et dårligt studiemiljø på uddannelsen:

... alt hvad jeg hører, når jeg taler med folk, der også repræsenterer erhvervsuddannelser, de siger også nej tak til at skulle have tvunget unge ind på deres uddannelser ved at... altså det er jo en falliterklæring for deres system, at unge skal tvinges derind, ikke også. Kan du så se at tage den erhvervsuddannelse der. Det giver jo ikke noget godt studiemiljø, det giver ikke nogen... det giver jo ikke motiverede unge, det giver jo ikke noget godt image for de uddannelser... (bilag 5, s. 50).

Formanden for DG istemmer dette og italesætter, at man ikke kan tvinge folk til at vælge bestemte uddannelser i et demokratisk samfund (bilag 6, s. 70-71). Momentet *tvang* bidrager dermed også til at meningstilskrive 'uddannelsesvalg'.

Af ovenstående ses det, at momenterne *gennemføre, ungdomsuddannelsernes forskellighed, forudsætninger, mulighedsrum, nulsumsspil, brug for, interesse og lyst* samt *tvang* indgår i ækvivalenskæden omkring nodalpunktet 'uddannelsesvalg'. Nedenstående figur illustrerer meningstilskrivelsen af nodalpunktet.



Figur 2. 'Uddannelsesvalg'

Af figuren fremgår det, at nodalpunktet 'uddannelsesvalg' meningstilskrives af et stort antal momenter. Momenterne giver indblik i, at 'uddannelsesvalg' politisk artikuleres som et problem, da for mange unge vælger en gymnasial uddannelse fremfor en erhvervsuddannelse. I policyempirien udfordres de unges 'uddannelsesvalg' med en opfordring til at søge uddannelse på baggrund af *forudsætninger*. Modsat oplever informanterne det som *tvang*, hvis 'uddannelsesvalget' for elever, som ikke har forudsætningerne for at tage en gymnasial uddannelse, træffes af politikerne. Sidstnævnte vil vi således komme nærmere ind på, når vi beskriver nodalpunktet 'adgangskrav' i næste afsnit.

5.1.3 'Adgangskrav'

I regeringsgrundlaget fra 2022 findes den sætning, som er afsættet for dette speciale: "Desuden vil regeringen se på mulighederne for at skærpe adgangen til de gymnasiale uddannelser." (Regeringen, 2022, s. 20). Sætningen indeholder i sig selv ikke årsager til skærpelsen af ad-

gangen, og den siger heller intet om, hvordan en skærpet adgang skulle udmøntes i praksis. Vi må således kigge nærmere i vores empiri for at få meningstilskrevet nodalpunktet 'adgangskrav' og optegnet ækvivalenskæden omkring det.

I aftaleteksten fra 2003 beskrives det kort, at indgangen og de faglige adgangskrav til alle gymnasiale uddannelser skal være ens (Altinget, 2003, ¶ 3. Fælles for de fire gymnasiale uddannelser), og i regeringsgrundlaget fra 2005 hedder afsnittet om ungdomsuddannelser "Uddannelse til alle" (Regeringen, 2005, s. 18). Det er således heromkring, at vores policy-empiriske grundlag historisk begynder at meningstilskrive nodalpunktet 'adgangskrav'. At ungdomsuddannelse skal være "til alle" bakker umiddelbart ikke op om en skærpet adgang, og der er endvidere tale om, at 95 procent af en ungdomsårgang ideelt skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015 (Regeringen, 2005, s. 18). Heraf ses *til alle* som det første moment i ækvivalenskæden omkring 'adgangskrav'.

I aftaleteksten fra 2004 begynder artikulationen af adgangen til gymnasiet at bære præg af økonomisk ladede momenter som *driftsansvar*, *kapacitet*, *optag*, *udbud* og *elevfordeling* i forbindelse med, at gymnasierne overgår til at være selvejende institutioner (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, 2004, s. 45). Der kan på den baggrund argumenteres for, at den politiske tænkning af gymnasiet er inspireret af en forretningstankegang, i hvilken gymnasiet skal kunne betale sig økonomisk. Dermed må udbud og kapacitet hænge sammen med efterspørgsel og afsætning. 'Adgangskrav' meningstilskrives altså i 2004 ud fra vores samlebetegnelse *forretningsmodel*. Vi anser således *forretningsmodel* som et moment, der indbefatter de ovennævnte artikulationer.

Det er først i regeringsgrundlaget fra 2015, at vi klart og tydeligt ser adgangskrav artikuleret politisk. Her står der nemlig, at "[v]i vil blandt andet sætte adgangskrav..." (Regeringen, 2015, s. 19). Dette vil de gøre for at styrke det faglige niveau. Her er altså tale om, at ønsket om en *styrket faglighed* meningstilskriver 'adgangskrav', idet man politisk ser det nødvendigt at udelukke elever, der ikke bidrager til det ønskede, høje, faglige niveau, som gymnasiet menes at skulle repræsentere. På den måde bliver *styrket faglighed* endnu et moment i ækvivalenskæden omkring 'adgangskrav', og vi ser heraf, hvordan 'adgangskrav' historisk og politisk har ændret karakter.

Umiddelbart forinden fremgår det af regeringsgrundlaget fra 2015, at regeringen også ønsker at gøre erhvervsuddannelser mere attraktive (Regeringen, 2015). Derved bidrager nodalpunktet 'uddannelsesvalg' ligeledes til meningstilskrivelsen af 'adgangskrav' og bliver et moment i

ækvivalenskæden omkring 'adgangskrav'. Netop meningstilskrivelsen af 'adgangskrav' i relation til erhvervsuddannelser ses også gennemgående i aftaleteksten fra 2016, i hvilken det står beskrevet, at aftalepartierne ønsker at skærpe uddannelsesparathedsvurderingen (UPV) samt indføre et reelt karakterkrav til gymnasiet på 5 fra grundskolen (Undervisningsministeriet, 2016, s. 2). Erhvervsuddannelserne bliver i den forbindelse præsenteret som et alternativ: "Med indførelse af adgangsforsudsætninger vil nogle unge ikke kunne påbegynde en gymnasial uddannelse. Et godt alternativ til de gymnasiale uddannelser er en erhvervsuddannelse..." (Undervisningsministeriet, 2016, s. 5). På den baggrund bliver *alternativ* et moment i ækvivalenskæden, der meningstilskriver 'adgangskrav', idet det sprogligt bløder idéen om adgangskravet op ved at præsentere erhvervsuddannelser som et muligt *alternativ*. Det bemærkes tilmed i ovennævnte citat, at ordet adgangsforsudsætninger anvendes fremfor adgangskrav, hvilket ligeledes lyder mindre restriktivt på trods af, at det er det første reelle karakterkrav, der præsenteres i vores policyempiri. Der ses altså en sproglig blødhed i ækvivalenskæden på et tidspunkt, hvor kravene skærpes i praksis. Dette er interessant, da sprog konstruerer virkeligheden, mens der i dette tilfælde kan argumenteres for, at sproget snarere konstruerer forståelsen af virkeligheden. Uagtet hvordan karakterkravet var blevet artikuleret i aftaleteksten fra 2016, ville det skulle implementeres i praksis, men idet det artikuleres i bløde vendinger, kan forståelsen og accepten af det ligeledes tænkes at være blødt op.

Aftaleteksten fra 2016 indeholder endvidere en lang række punkter, der kan anskues som omgørelser af det egentlige karakterkrav, herunder blandt andet forsøg på optagelsesprøver på gymnasierne og eksamenskarakter, der kan vægte over årskarakterer og UPV'er. Heraf forstås *forsudsætninger*, ligesom ved nodalpunktet 'uddannelsesvalg', også som et moment i ækvivalenskæden omkring 'adgangskrav'. Det er dette moment, adgangen står og falder på i aftaleteksten fra 2016: "Elever, hvis faglige niveau ikke falder, og for hvem de personlige eller sociale forudsætninger ikke ændrer sig væsentligt i en negativ retning, anses fortsat for uddannelsesparate i 9. klasse." (Undervisningsministeriet, 2016, s. 2). På den måde er nodalpunktet 'elevsammensætning', som uddybes i analysens afsnit 5.1.4 ('Elevsammensætning'), ligeledes artikuleret ind i 'adgangskrav'. Disse personlige og sociale *forsudsætninger* fortæller netop noget om elevtypen, der kan optages på en gymnasial uddannelse.

Udover at ønske en skærpelse af adgangen til gymnasiet tilbageruller regeringen med regeringsgrundlaget i 2022 også den elevfordelingsaftale, der var indgået i 2021, således at forældreindkomst ikke længere spiller en rolle i forbindelse med optag på gymnasier (Rege-

ringen, 2022, s. 22). Dette problematiserer forkvinden for DGS, idet hun artikulerer polariseringen på gymnasierne som værende løst med elevfordelingsaftalen, hvilket en skærpet adgang blot vil skubbe til igen: "... der er det jo rigtig problematisk, at man lægger op til sådant et tiltag som at hæve adgangskravet på gymnasiet, når man nu har rullet tilbage den del, som løste polariseringen på vores gymnasier." (bilag 4, s. 24). *Polarisering* meningstilskriver herved 'adgangskrav', da forkvinden for DGS artikulerer det som en konsekvens ved en skærpet adgang. Dette henviser til nodalpunktet 'elevsammensætning', da elevsammensætningen givetvis vil blive mere polariseret på den baggrund.

I forbindelse med sætningen "[d]esuden vil regeringen se på mulighederne for at skærpe adgangen til de gymnasiale uddannelser." (Regeringen, 2022, s. 20) i regeringsgrundlaget fra 2022, bemærker vi ordet "desuden". Dette kan siges at bidrage til at gøre sætningen mere henkastet. Sætningen præsenteres ikke som hovedfokus i regeringsgrundlagets uddannelses-afsnit, men snarere som en sidebemærkning, der kan siges at negligere omfanget og udfaldet af et reelt skærpet adgangskrav. Dette artikulerer formanden for GL en stærk bekymring for: "... og vi skaber bare nogle nye karakterkrav uden nogen forståelse for, hvad det egentlig gør for vores uddannelsessystem." (bilag 5, s. 46). Denne pointe finder vi også hos Karen Egedal Andreasen (2009), som netop beskriver, hvordan karakterer påvirker uddannelsessystemet. Det er særligt elever med lavere karakterer i grundskolen, der bekymrer sig om, hvilke konsekvenser deres karakterer kan have for fremtidige uddannelsesmuligheder. Endvidere sætter Mette Pless (2019) fokus på den stigende nul-fejlskultur, der findes i grundskolen, og beskriver, at dette kan føre til demotivation, mistro og stress. I forskningen finder vi således ikke blot strukturelle konsekvenser i uddannelsessystemet, hvis adgangen til gymnasiet viser sig at skulle skærpes gennem et højere karakterkrav. Der vil også forekomme personlige og sociale konsekvenser for både elever med lavere karakterer og for elever, som mister motivationen og nysgerrigheden på baggrund af et øget karakterfokus (Pless, 2019).

På baggrund af regeringsgrundlaget fra 2022 har vi spurgt vores informanter, hvordan de ønsker, at adgangen til gymnasiet ideelt skal se ud i praksis, hvormed også de er med til at meningstilskrive nodalpunktet. De er dog ikke helt enige i, hvordan adgangen bør se ud, hvilket vi vil komme nærmere ind på i afsnit 5.2.1 (Informanternes 'givne' subjektpositioner). I medierne har det været omtalt, at et eventuelt nyt adgangskrav i praksis ville ende som et karakterkrav på 7 fra grundskolen (Rasmussen, 2023a). Det er dette, vi har forholdt os til, når vi i vores interviews har spurgt informanterne ind til SVM-regeringens ønske om skærpet ad-

gang (bilag 1, s. 4). Forkvinden for DGS synes, at et adgangskrav på 7 er “sindssygt” (bilag 4, s. 19), og mener i stedet, at der skal være frit optag (bilag 4, s. 21). Samtidig fortæller hun, at der er nødt til at være en form for begrænsning, men at det vigtigste må være elevernes frie valg. Hermed lader ‘uddannelsesvalg’ og ‘adgangskrav’ endnu engang til at artikulere mellem hinanden:

Altså der skal jo være en form for begrænsning, fordi det vil være umuligt, hvis alle kunne gå på en uddannelsesinstitution [griner]. Men jeg synes, det er så vigtigt, at unge har mulighed for at vælge den uddannelse, de vil. Lige meget hvilken karakter de har i folkeskolen... (bilag 4, s. 21).

Her meningstilskrives ‘adgangskrav’ således gennem momenterne *frit optag* og *frit valg*. Forpersonerne for GL og DGS er enige om, at karakterkravet ikke skal øges, og formanden for GL artikulere ønsket om at skærpe adgangen som “... en ufattelig [lægger tryk på *ufattelig*] dårlig idé.” (bilag 5, s. 44). Hans ønske til den ideelle adgang er et øget fokus på UPV og vejledning:

... jamen jeg synes, vi skal gå tilbage til, hvad vi havde før reformen i 16. Der havde vi jo ikke karakterkrav. Der havde vi uddannelsesparathedsvurdering, og [trækker på *og*] også en... en... en meget bedre vejledning for de unge, end vi har i dag. (bilag 5, s. 46).

Hertil tilføjes således *uddannelsesparathedsvurdering* og *vejledning* som momenter i ækvivalenskæden omkring ‘adgangskrav’. Den af vores informanter, der fremlægger den mest detaljerede plan for adgangen til gymnasiet, er formanden for DG, der artikulere, at et karakterkrav på 7 vil ramme skævt, og at regeringen slet ikke vil ende der af netop dén grund (bilag 6, s. 69). I stedet mener han, at det ideelle adgangskrav er en forenkling af adgangsreglerne (bilag 6, s. 67-68) samt et karakterkrav på 5: “... vi synes, det er fornuftigt, at man skal have 5 rent, hvis man så ikke har det, så må man dygtiggøre sig.” (bilag 6, s. 66). Endvidere ønsker han et grundforløb med to fag, som skal bestås, hvis ikke skolen skal have ret til at “... vejlede folk til anden uddannelse...” (bilag 6, s. 68). Heraf ses *forenkling* og *5* som momenter, der menings-tilskriver ‘adgangskrav’.

Opsummerende ses det, at nodalpunktet ‘adgangskrav’ siden 2001 er blevet meningstilskrevet gennem forskellige momenter. Endvidere ses det, at nodalpunkterne ‘uddannelsesvalg’ og ‘elevsammensætning’ bidrager til disse meningstilskrivelser. Vores policy- og interviewempiri

artikulerer ind og ud af hinanden, idet vores informanter, der repræsenterer nutiden, forholder sig til de historiske og politiske ændringer i meningstilskrivelse af 'adgangskrav'. På den baggrund er det vanskeligt at optegne den 'nuværende' ækvivalenskæde omkring nodalpunktet, men nedenstående figur giver et overblik over de nævnte momenter.



Figur 3. 'Adgangskrav'

Argumenterne for og imod forskellige former for adgangskrav har bølget frem og tilbage, men i bund og grund reartikulerer næsten samtlige momenter et ønske om at elevfordele ud fra forskellige kriterier. Hvad end der er tale om at lukke alle ind, om økonomiske gevinster, alternative ungdomsuddannelser, elevsammensætning eller karakterer, parathed og vejledning, vil et adgangskrav altid artikuleres gennem ønsket om at regulere og fordele.

5.1.4 'Elevsammensætning'

Som vist i ovenstående hænger nodalpunkterne 'uddannelsesvalg', og 'adgangskrav' og 'elevsammensætning' uløseligt sammen. Dette skyldes, at valget af uddannelse og adgangen til uddannelsen netop vil fordre elevsammensætningen. I kodningen af vores empiri har vi således under nodalpunktet 'elevsammensætning' fokuseret på både geografiske forskelle, forskellige elevtyper og -karakteristika, italesættelser af eleverne samt generelle artikulationer om elevsammensætning og -fordeling (bilag 7).

Historisk har gymnasiet været for eliten: "... i virkeligheden kommer gymnasiet fra at være noget, der var relativt elitært, ikke. Det må man sige. Og hvor det var samfundets top, hvis man går langt nok tilbage." (bilag 6, s. 65-66). Senere har det udviklet sig til at blive for flertallet: "... det almene gymnasium har udviklet sig fra at være en elitær uddannelse for de få, til at være en meget bredere uddannelse for de mange. For flertallet, kan man næsten sige." (bilag 5, s. 37). Denne bevægelse har naturligt gjort elevsammensætningen mere divers og fremstår som én af grundstenene i dette nodalpunkt. Et øget adgangskrav vil ifølge vores informanter puste til den modsatte bevægelse, hvor gymnasiet igen vil blive elitært. Allerede nu har de første momenter således meningsstilskrevet 'elevsammensætning' og bidraget til at optegne ækvivalenskæden om dette nodalpunkt. Vi har valgt at betegne artikulationen om "gymnasiet for eliten" gennem momentet *de få* og "gymnasiet for flertallet" gennem momentet *de mange*.

Til spørgsmålet om, hvorvidt han køber den politiske præmis om, at der går for mange i gymnasiet, svarer formanden for GL, at det vil afhænge af, hvordan man anskuer gymnasiets opgave:

Nej, det gør jeg ikke. Det... det igen det afhænger af, om man definerer gymnasiet som noget, der skal være for de få og eliten, og... og... og for de hvide mere end for de brune og sådan noget, og piger mere end drenge. Det kan man vælge at gøre, og så kan man hurtig komme frem til, at der går alt [lægger tryk på *alt*] for mange i gymnasiet, det kan man sagtens. (bilag 5, s. 48-49).

Heraf artikuleres *elevkarakteristika* som moment i ækvivalenskæden gennem italesættelser om hvide/brune og piger/drenge. Artikulationen af disse karakteristika er interessant, idet formanden for GL lægger op til, at det er et politisk valg at udelukke bestemte grupper af elever. Der er således tale om statistiske tolkninger, da forpersonerne for GL og DG artikulerer, at en skærpet adgang til gymnasiet vil ramme både socialt og geografisk skævt (bilag 5, s. 48; bilag 6, s. 67).

I regeringsgrundlaget fra 2022 står der, at regeringen – i forlængelse af at have rullet elevfordelingsaftalen tilbage – vil "... præsentere en ny model, der modvirker en skæv elevsammensætning især i de større byer." (Regeringen, 2022, s. 22). Modellen er endnu ikke blevet præsenteret, men vores informanter mener utvivlsomt, at en skærpet adgang til gymnasiet netop vil afskære bestemte grupper af elever fra at kunne komme i gymnasiet. Hermed vil elevsammensætningen alligevel blive relativ homogen – og fordelingen vil være socialt skæv, hvilket formanden for GL eksempelvis påpeger:

... det kommer til at ramme drenge, det kommer til at ramme drenge med indvandrerbaggrund (...) det kommer til at ramme unge fra socialt udsatte hjem, det kommer til at ramme unge fra hjem, hvor at forældres uddannelses... højeste uddannelsesniveau er grundskolen, det kommer til at ramme regionalt skævt. (bilag 5, s. 44).

På baggrund af citatet samler vi etniske og uddannelsesmæssige baggrunde under momentet *baggrund*. Endvidere kommer en spændende forskel i artikulationen af tegnet "skæv" til syne; nemlig den, at "skæv" ikke meningstilskrives ens i vores policy- og vores interviewempiri. Regeringen ønsker at gøre op med "skæv elevsammensætning", mens vores informanter netop ser, at dette opgør vil fordre "skæv" elevsammensætning. Tegnet "skæv" kan således ikke siges at være blevet et entydigt moment, men er derimod fortsat et flertydigt element i diskursen. Der er altså tale om et antagonistisk forhold, idet de to artikulationer udelukker hinandens eksistens, og dette vil vi udfolde nærmere i afsnit 5.3.2 (Skæv elevsammensætning). På den baggrund kan vi ikke tilskrive "skæv" ækvivalenskæden, da elementet fortsat er flertydigt. Det er dog utvivlsomt væsentligt for forståelsen af diskursen omkring skærpet adgang til gymnasiet, at elementet er omdiskuteret.

Det er tydeligt, at vores informanter artikulerer 'elevsammensætning' som værende afhængigt af 'adgangskrav', hvormed 'adgangskrav' også anses som et moment. Endvidere er de enige om, at gymnasiets formål netop er at favne bredt og sikre, at eleverne møder andre elever, der er forskellige fra dem selv. Dermed artikuleres 'gymnasiets formål' her, da det netop er dette møde med forskellighed, der fordrer almindelsen. Dette italesætter forkvinden for DGS:

... vi [eleverne] vil gerne have flere, der ikke nødvendigvis ligner os, fordi det skaber også... der er lavet flere undersøgelser, der bare viser, at det skaber unge, der er mere lighedssynede. Folk der er mindre diskriminerende. Folk der har en bedre forståelse for, hvordan omverdenen fungerer. Og det synes jeg er almindelsen... (bilag 4, s. 24).

På den baggrund meningstilskrives 'elevsammensætning' yderligere gennem momentet *lighedssynede*, som understøtter italesættelsen af gymnasiet for *de mange*.

Politisk har der været forskellige artikulationer af eleverne i gymnasiet. I regeringsgrundlaget fra 2001 skriver regeringen, at uddannelsessystemet skal have plads til de dygtigste elever, hvorfor der skal gives mulighed for differentieret undervisning (Regeringen, 2001). Året efter,

i handlingsplanen fra 2002, ses ligeledes en artikulation af, at gymnasiet rekrutterer så bredt, at det ikke kan tilgodese elever i begge ender af det faglige spektrum:

Det nuværende gymnasium rekrutterer bredt - så bredt, at en del elever oplever gymnasiets faglighed som uvedkommende og alt for teoretisk i forhold til deres overvejelser om fremtidig uddannelse, mens andre elever føler, at uddannelsen ikke byder på tilstrækkelige udfordringer. (Undervisningsministeriet, 2002, s. 22).

Citatet følges op af en definition af gymnasiets målgruppe som værende “[u]nge, som sigter mod videregående uddannelse, og som interesserer sig for viden, perspektivering og abstraktion.” (Undervisningsministeriet, 2002, s. 23). Her er altså tale om, at sproglige vendinger som “så bredt” og “alt for teoretisk” meningstilskriver ‘elevsammensætning’ på en måde, der lægger op til, at gymnasiet måske ikke skal favne *så* bredt. Hermed bliver *bredt* også et moment i ækvivalenskæden. I 2003 finder vi i aftaleteksten, at “[u]ddannelserne tiltrækker i dag et bredt udsnit af unge (...) Den rolle skal fastholdes...” (Altinget, 2003). Her reartikuleres momentet *bredt* fra at have drejet sig om, at gymnasiet favner “så bredt”, til at “rollen skal fastholdes”. I aftaleteksten fra 2003 bakkes det endvidere op af, at “[i] erkendelse af, at elever er forskellige, skal der være plads til at benytte forskellige veje.” (Altinget, 2003, ¶ 3. Fælles for de fire gymnasiale uddannelser) samt at “... styrke grundlaget for, at alle elever opnår et godt fagligt udbytte, også elever fra miljøer uden tradition for boglige og teoretiske studier.” (Altinget, 2003, ¶ 3. Fælles for de fire gymnasiale uddannelser). Vi ser således, at ‘elevsammensætning’ i 2003 artikuleres gennem forskellige *baggrunde*. Heraf forstår vi, at nodalpunktet ‘elevsammensætning’ artikuleres som bredere favnende i 2003, end vi så i policyteksterne fra 2001 og 2002.

Endnu en reartikulation af nodalpunktet ‘elevsammensætning’ finder sted i aftaleteksten fra 2016, hvor elevernes personlige og sociale forudsætninger indgår som del af ‘adgangskrav’: “Dertil kommer opfyldelse af de personlige og sociale forudsætninger...” (Undervisningsministeriet, 2016, s. 2). Vi ser altså, at adgangen igen artikuleres som smallere favnende, da eleverne skal vurderes på deres *forudsætninger*, hvilket vil udelukke elever med “svage” faglige forudsætninger, som vi så i afsnit 5.1.2 (‘Uddannelsesvalg’). *Forudsætninger* er ligeledes et moment i ækvivalenskæden.

På baggrund af ovenstående ses det gennemgående for ‘elevsammensætning’, at de politiske artikulationer har ændret karakter i bølger og derved har meningstilskrevet nodalpunktet forskelligt. Fælles for artikulationerne i både vores policy- og vores interviewempiri er bølger-

ne af, hvorvidt gymnasiet er for *de mange* eller for *de få*. På den ene side har de politiske artikulationer i praksis meningstilskrevet ‘elevsammensætning’, idet disse artikulationer udspringer af ‘adgangskrav’. På den anden side står artikulationerne fra vores informanter som opråb, der snarere meningstilskriver ‘elevsammensætning’ gennem momenter som *socialt skæv* og som en politisk konsekvens af skærpede adgangskrav. Endvidere fremstår uenigheden om, hvornår noget rammer skævt som afgørende for forståelsen af det politiske handlerum. Elementet “skæv” fremgår derfor ikke af nedenstående figur, da det, som nævnt ovenfor, ikke er blevet et entydigt moment i ækvivalenskæden.



Figur 4. ‘Elevsammensætning’

Nodalpunkterne ‘gymnasiets formål’ og ‘adgangskrav’ bidrager til meningstilskrivelsen af ‘elevsammensætning’, idet gymnasiet opgave må defineres for at kunne fastsætte de adgangskrav, der fordrer elevsammensætningen. Det er en politisk proces med praktiske konsekvenser, og momenter som *elevkarakteristika* og *baggrund* spiller her væsentlige roller, når man kigger på, hvem der berøres af ønsket om en skærpet adgang til gymnasiet. Artikulationen af elevernes *forudsætninger* ses ligeledes afgørende, når en del af argumentet for at skærpe adgangen til gymnasiet er at højne kvaliteten (Williams, 2023). Slutteligt er det interessant, at *bredt* er blevet reartikuleret og ligeledes må forstås som et moment i diskursen, hvor netop diskussionen om, *hvor bredt* gymnasiet skal favne, er essentiel.

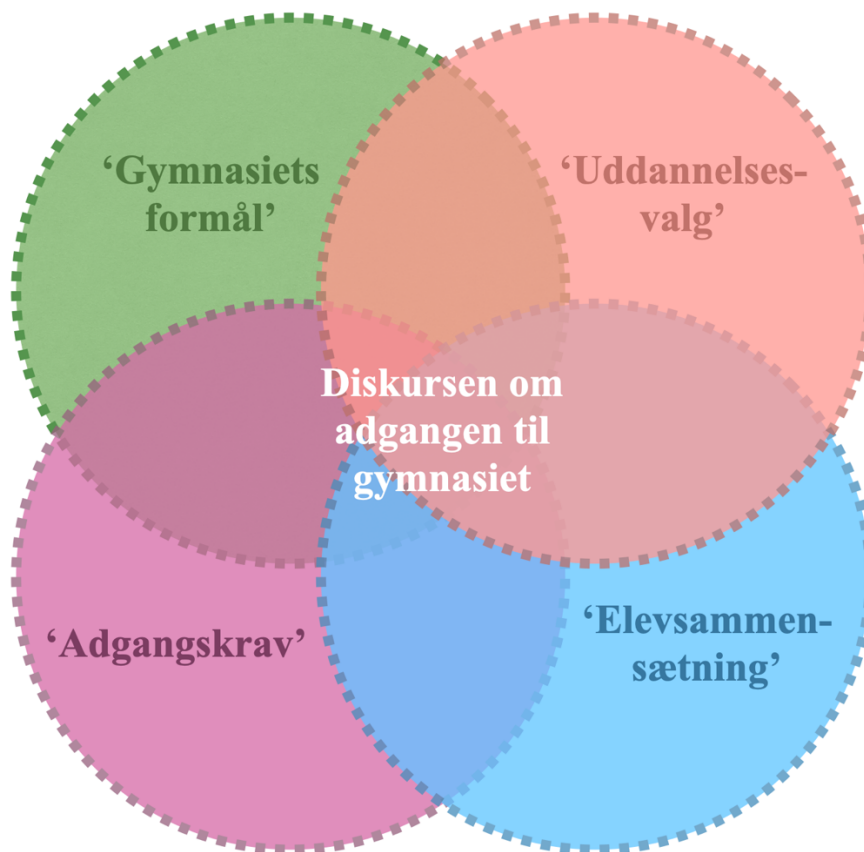
5.1.5 Ækvivalenskædernes sammenhænge

I det følgende vil vi optegne de analytiske sammenhænge mellem de fire præsenterede ækvivalenskæder for at skabe forståelse for diskursen om adgangen til gymnasiet. Gennemgående for de fire ovenstående afsnit er, at nodalpunkterne artikulerer ind og ud af hinanden. Endvidere er det tydeligt, at de politiske artikuleringer har ændret sig over tid, mens vores informanter repræsenterer ‘nutiden’ og forholder sig til fortidens, nutidens og fremtidens politiske artikuleringer.

Under nodalpunktet ‘gymnasiets formål’ ses primært to momenter, som fremgår af formålsparagraffen: *almendannelse* og *studieforberedelse*. Herudover ser vi to italesatte formål – *samfundsforståelse* og *studiemiljø* – som ikke entydigt kan adskilles fra almindelse. ‘Gymnasiets formål’ fremgår også flere gange i vores interviews og har stor relevans for unges ‘uddannelsesvalg’, idet unge vælger ungdomsuddannelse ud fra overvejelser om blandt andet studiemiljø og fremtidsmuligheder.

Omvendt bliver ‘uddannelsesvalg’ ofte anskuet ud fra samfundsbehov og faglige forudsætninger, når det italesættes politisk. Heraf fandt vi under nodalpunktet ‘adgangskrav’, at uagtet hvordan adgangen til gymnasiet politisk artikuleres, drejer det sig om, hvordan adgangen skal lovgives, hvordan arbejdsmarkedet skal aftage studenterne samt hvordan pengene og eleverne skal fordeles. I forlængelse fremstår ‘elevsammensætning’ flertydigt i vores empiri. På den ene side skinner det ikke eksplicit igennem i vores policyempiri, hvordan elevsammensætningen med politiske øjne bør se ud. På den anden side ser vores informanter ‘elevsammensætning’ som en konsekvens af politiske beslutninger. Vores informanter artikulerer således i højere grad ‘elevsammensætning’ som del af gymnasiets tiltrækningskraft gennem nodalpunkterne ‘gymnasiets formål’ og ‘uddannelsesvalg’, mens vores policyempiri artikulerer ‘elevsammensætning’ i relation til ‘adgangskrav’. Sidstnævnte gør vores informanter også, men de ser det netop som en konsekvens og ikke som en ønsket ækvivalent sammenhæng.

Der er altså en direkte sammenhæng mellem alle fire undersøgte nodalpunkter, som er væsentlig at forstå i undersøgelsen af adgangen til gymnasiet. Der kan således ikke ‘skrues’ på ‘adgangskrav’ uden, at det vil påvirke både forståelsen af ‘gymnasiets formål’, elevernes mulighedsrum inden for ‘uddannelsesvalg’ samt ‘elevsammensætningen’ på fremtidens ungdomsuddannelser. Alle fire nodalpunkter har derved diskursiv relevans i forhold til forståelsen af det nuværende politiske ønske om at “... se på mulighederne for at skærpe adgangen til de gymnasiale uddannelser.” (Regeringen, 2022, s. 20).



Figur 5. Nodalpunkternes sammenhæng

Vi kan i denne første analysedel tydeligt se, at adgangen til gymnasiet politisk er blevet reartikuleret i mange år, samt at ordlyden i de politiske intentioner derved har ændret sig over årene. Der kan altså argumenteres for, at der gennem disse år er blevet bygget op til den kulmination, der finder sted nu. Kulminationen skal ikke alene forstås ud fra vores ovenfor beskrevne nodalpunkter, men også i samspil med samfundstendenser såsom præstationspres, karakterfokus, mistrivsel og arbejdsmarkedsefterspørgsmål (Katznelson & Louw, 2018; Pless, 2019; Damm, Jensen & Hansen, 2021). Disse bevirker en kulmination i forståelsen af gymnasiets rolle og derved adgangen til gymnasiet. Vi ser netop kulminationen udspille sig nu, fordi hele sektoren har reageret på, at der politisk er et ønske om at skærpe adgangen til gymnasiet – til trods for at dette blot står beskrevet med én sætning i regeringsgrundlaget. Det er således magtfulde ord, der skaber handling og røre i praksis.

5.2 Anden analysedel: Subjektpositioner og repræsentativitet

I første analysedel undersøgte vi artikulationer inden for hvert af de fire nodalpunkter 'gymnasiets formål', 'uddannelsesvalg', 'adgangskrav' og 'elevsammensætning'. I undersøg-

elsen blev både vores policy og vores informanter på nogle punkter behandlet som to samlede subjekter. Vi er således klar over, at policyen består af flere forskellige regeringer, men vi har i analysen snarere anvendt den til at sige noget om en historisk udvikling. Ligeledes kan det have fremstået som om, informanternes relationer til hinanden – i form af deres subjektposition som forpersoner for tre forskellige foreninger – har været fikseret. Vi er naturligvis klar over, at dette ikke er sandt, da informanterne repræsenterer henholdsvis elever, lærere og rektorer, hvormed de kan tænkes at have forskellige agendaer i den gymnasiale sektor. Vi vil hermed i denne anden analysedel undersøge, *hvem* der formidler budskaberne, vi identificerede i forrige analysedel. Til dette formål dykker vi ned i begrebet om subjektpositioner, og vi vil samtidig belyse repræsentativiteten hos både informanterne og policyen, da de repræsenterer forskellige grupper i feltet. Politiske handlinger kan anses som forandringsskabende for det sociale (Hansen & Jensen, 2002, s. 13). Dette er netop interessant, idet det er de politiske beslutninger over for den praktiske udførelse af beslutningerne, som vores analyse indtil nu har beroet på.

5.2.1 Informanternes ‘givne’ subjektpositioner

Vores speciale skriver sig ind i et felt, som er under forandring netop nu. Derfor beskrev blandt andre formanden for DG, at det er vigtigt at høre DGs stemme, når det handler om at skærpe adgangen til gymnasiet. Særligt fremgik det af interviewet med formanden for DG, at han var en betydelig spiller i diskursen; hans telefon ringede flere gange under vores møde, han kom direkte fra et møde om vores genstandsfelt på Christiansborg, og han havde tilmed lige deltaget i et interview, som resulterede i en artikel på DR om DGs holdning til adgangen til gymnasiet (Trolle, 2023). I forhold til subjektpositioner beskrives det, at “[s]ubjektet er ikke en ‘substans’ men derimod en mangel...” (Hansen & Jensen, 2002, s. 28). Endvidere beskrives det, at diskursen er afhængig af udefrakommende strukturer, og vi forstår, at subjekterne netop udgør dette udefrakommende aspekt. Formanden for DG udgør netop dette ved at gøre sig til en vigtig stemme for sektoren gennem artikler og møder med politikere. Idet en diskurs aldrig er fikseret, vil der altid være et element af uafgørbarhed. Uafgørbarheden kræver en beslutning, men beslutningen vil kun ske, hvis diskursen ikke allerede har angivet, hvilken retning den kommer til at gå. Det vil sige, at subjektpositionen udfylder det hul, der er imellem uafgørbarheden og beslutningen (Laclau & Mouffe, 2002, s. 149). Deraf forstår vi, at manglen er opstået, fordi diskursen om adgangen til gymnasiet endnu ikke er fikseret, og at formanden for DG derfor forsøger at udfylde den mangel, for at bidrage til at skabe retning for diskursen.

Alle forpersonernes handlerum er dog begrænset af de forestillinger, der konstituerer deres givne position (Laclau & Mouffe, 2002). Her forstår vi, at subjektpositionen er afhængig af diskursive mulighedsbetingelser. Selvom de tre forpersoner således har en vis betydning i form af deres position, er det ikke nødvendigvis 'nok' i forhold til at få de repræsenteredes vilje frem. Forkvinden for DGS udtaler:

... men os fra den gymnasiale sektor vi sidder og råber og siger nej [lægger tryk på *nej*], vi vil gerne have alle elever. Altså vi vil gerne have alle dem, der vil gå der. Så det handler jo også om, hvordan de selv [griner]... altså italesætter det på. Mit syn på det, efter at havde snakket med dem... altså resten af huset her, som kommer fra de her uddannelser, er, at de heller ikke ser det som løsningen. (bilag 4, s. 17).

Hendes mulighedsbetingelser påvirkes således, da hun, i sin position som forkvinde for DGS, ikke føler sig lyttet til af politikerne. Modsat er formanden for DG, som vi beskrev ovenfor, inviteret til at tale på Christiansborg om DGs holdninger til adgangen til gymnasiet. Der er dermed tale om, at han får mulighed for at give et indblik i de repræsenteredes vilje, og hans position konstitueres anderledes end forkvinden for DGS'. Formanden for GL har ikke på samme vis i vores interview udtalt, at han har forsøgt at 'råbe' politikerne op. Tværtimod erkender han, at selv hvis GL protesterer mod adgangskrav, kan de ikke forhindre politikerne i at træffe beslutninger – på trods af at have kæmpet imod:

... hvis der er politisk vilje til det, eller hvis der er [pause] mangel på politisk indsigt til at forstå konsekvenserne af egne handlinger, så at man faktisk træffer nogle beslutninger, der fører i den retning, bliver det således, fordi som jeg sagde før, ingen over, ingen ved siden af Folketinget. [rømmer sig] Så vi kan protestere det vi vil, men altså når der er truffet en politisk beslutning, så... så... så bliver det, som det bliver. (bilag 5, s. 41).

Formanden for GL er således klar over, at hans position er konstitueret af politikerne, idet politikerne træffer beslutningerne, hvorfor der er tale om, som Laclau og Mouffe skriver, at "... magt forudsætter – som alt magt – undertrykkelse af muligheder, som ikke realiseres." (Laclau & Mouffe, 2002, s. 153). Dermed erkender han, at hans artikuleringer er del af en politisk proces, som kan skabe forandring i sektoren, men at det afhænger af de mulighedsbetingelser, han får i det politiske rum. Det samme gør sig naturligvis gældende for DGS og DG.

Subjektet har altid mulighed for at identificere sig forskelligt alt afhængig af den diskurs, det indgår i (Jørgensen og Phillips, 1999). Derfor vil informanterne i andre diskurser formentlig identificere sig forskelligt, idet de repræsenterer forskellige grupper indenfor den gymnasiale sektor. Vi ved gennem medie billedet (Dam, 2023) og informanternes respektive interviews (bilag 5; bilag 6), at GL og DG ikke altid er enige. Formanden for DG bemærker dog, at de forskellige foreninger i dette tilfælde er "... lidt uenige, men ikke særlig meget..." (bilag 6, s. 78). Vi ser især to punkter, hvorpå de adskiller sig; hvorvidt der skal være adgangskrav, samt hvad der indgår i forståelsen af almindelse. Disse modsatrettede holdninger fortæller os, at den artikulatoriske praksis ikke er fikseret, og dermed vil der forsat være mulighed for fremkomst af hegemoni blandt dem.

Herudover ser vi, at forpersonerne for GL og DGS forholder sig forskelligt til, hvorvidt gymnasiet er forældet. Hvor formanden for GL eksplicit siger "[n]ej. Det synes jeg ikke." (bilag 5, s. 37), mener forkvinden for DGS, at gymnasiet på flere aspekter er forældet (bilag 4, s. 12-13). Formanden for GL fortæller:

... der er nogen, der dels har den opfattelse, at gymnasiet er støvet, og jeg synes jo at... jeg synes, der er andre interesseorganisationer, som har meget... har for travlt med at give medløb til en snak om, at gymnasiet er blevet for støvet. (bilag 5, s. 38).

I citatet omtaler formanden for GL andre interesseorganisationer, hvis opfattelser han ikke deler. Han *kan* have DGS i tankerne, men dette er ikke noget, vi ved med sikkerhed. Dog kan vi i vores empiri se, at dette spørgsmål om, hvorvidt gymnasiet er forældet, er et punkt, de to forpersoner er uenige om. Derfor står det klart, at der er en antagonisme, idet formanden for GL ikke forstår, at andre organisationer ser gymnasiet som "støvet". Antagonismer kan nemlig forstås som de ydre forhold i diskursen, der opstår, når de ikke fuldstændig kan konstituere sig selv i forhold til det sociale (Laclau & Mouffe, 2002, s. 79). Antagonismen er i dette tilfælde, at selve gymnasiet og dets formål bliver 'truet', når forkvinden for DGS ser gymnasiet som værende forældet. Der er således en kamp om hvilken tolkning af gymnasiet, der skal være dominerende. Begge forpersoner indtager roller som repræsentanter for deres medlemmer. Forkvinden for DGS tager elevernes perspektiv på, at lærerne ikke er uddannet i det nye "pensum" (bilag 4, s. 13). Formanden for GL forsvarende derimod lærerne ved at sige, at både den enkelte lærer, lærerkollegierne og institutionerne tilpasser sig samfundsudviklingerne (bilag 5, s. 39). Der er tale om, at de "... skaber en perfekt eller gennemsigtig overførsel af de repræsen-

teredes vilje.” (Laclau & Mouffe, 2002, s. 149). Vi ser altså, at forpersonerne har de repræsenterede for øje, når de udtaler sig. Disse var blot eksempler på, hvordan vores informanter positionerer sig forskelligt i diskursen om adgangen til gymnasiet alt efter, hvem de repræsenterer.

I forhold til de repræsenteredes vilje er det også interessant, at forkvinden for DGS artikulerer, at hendes holdning til karakteradgangskrav adskiller sig fra DGS’ officielle holdning: “Det kommer an på, om man spørger privat mig eller DGS mig, fordi i DGS tænker vi, at der skal være frit optag.” (bilag 4, s. 21). Hermed opstår det, som vi gennem Laclau og Mouffe forstår som repræsentationsrelationen. Laclau og Mouffe beskriver, at “[r]eprepræsentationsforholdets gennemsigtighed ville være truet, hvis repræsentantens vilje påvirkede de repræsenteredes vilje.” (Laclau & Mouffe, 2002 s. 149). Forkvinden for DGS formår således ikke fuldstændig at adskille sig selv fra sin position som forperson, men hun forsøger heller ikke at få sin egen vilje frem, idet hun i interviewet trækker i land ved at sige, at hun vil holde sig til DGS’ holdning.

5.2.2 Forpersonernes repræsentativitet

Formanden for GL fastslår, at han ikke har mulighed for at repræsentere alle GLs medlemmers vilje: “Altså når man [har] 14... godt 14.000 gymnasielærere, så bliver man hurtigt bekendt med, at der er jo holdninger på alle hylder.” (bilag 5, s. 52). Han uddyber det med, at flertallet af deres medlemmer er enige i, at unge, der går i gymnasiet, også hører hjemme der. Endvidere sammenligner han dét at være formand for en forening som GL med at være formand for et politisk parti, for man “... må jo forholde sig til, hvor er alle medlemmer henne.” (bilag 5, s. 52). Her bliver det interessant i relation til Laclau og Mouffe (2002), da de beskriver, at repræsentationen er en demokratisk proces, hvor der er en gennemsigtighed mellem de repræsenteredes vilje og repræsentanten. Derfor kan det udledes, at der principielt er et hegemonisk kampområde blandt medlemmerne i GL – og DG og DGS – for selvom et flertal af medlemmerne ikke skulle være interesserede i et skærpet adgangskrav, er der stadig nogle medlemmer, som ønsker det. Det hegemoniske kampområde består af flere mulige beslutninger, hvorfor “[d]er er potentielle muligheder, som vil blive blokeret – ikke på grund af en logisk begrænsning – men som et resultat af den historiske sammenhæng, hvori de repræsentative institutioner virker.” (Laclau & Mouffe, 2002, s. 150). GL er således en forening for lærerne, men ville heller ikke eksistere uden eleverne:

... hvis man dimensionerer meget meget voldsomt på de gymnasiale uddannelser, så er der også mange af vores medlemmer, der mister deres arbejde, det ønsker vi os ikke for vores medlemmer, (...) hvis man definerer, at der ikke er behov for gymnasiale uddannelser, så er det jo bare sådan, at det er, og vi skal ikke eksistere for vores egen skyld. Gymnasieskolen eksisterer jo ikke for gymnasielærernes skyld, selvfølgelig gør den ikke det. Den eksisterer for de unges skyld, og hvis man mener, at der ikke er behov for de unge så fair nok... (bilag 5, s. 42-43).

GL er altså et resultat af den sociale praksis, som er mellem lærerne og eleverne, og ville ikke eksistere uden begge parter, da lærernes job naturligvis vil blive påvirket, hvis færre elever får adgang til gymnasiet. Så på trods af at der er et hegemonisk kampområde, er det op til GL at skabe en såkaldt kollektiv vilje, selvom der kan forekomme afvigende tilfælde (Laclau & Mouffe, 2002, s. 150-151). Dette bliver uddybet i det næste afsnit. Det skal i øvrigt bemærkes, at det samme formentlig gør sig gældende i DG og i DGS, men at det kun er formanden for GL, som vi fik lejlighed til at tale om det med.

5.2.3 Politiske subjektpositioner

Politik refererer til bestemte handlinger, der kan udfolde sig inden for alle institutionelle felter (Laclau & Mouffe, 2001). Politikerne repræsenterer således samfundet, idet de er demokratisk valgt. Det er også årsagen til, at formanden for GL bemærker, at man skal acceptere de beslutninger, politikerne træffer, da beslutningerne må være en indikation på, at samfundet ønsker noget andet: "... vi er politisk styret heldigvis, altså sådan er det i et demokrati, så hvis at folket vil noget andet og vælger politikere, som vil noget andet, så bliver det givetvis anderledes." (bilag 5, s. 40). Politikerne vil således forsøge at træffe beslutninger ud fra den kollektive vilje. Heraf forstår vi, at politikerne ikke blot skal være et spejl af, hvad folket ønsker, men derimod tage en aktiv rolle i formningen af de kollektive viljer, så der bliver et fælles sprog. Spørgsmålet er dog, om det er folkets ønske at skærpe adgangen til gymnasiet, eller om der er tale om en "... manipulation af folks vilje..." (Laclau & Mouffe, 2002, s. 150). Dette betyder, at nogle muligheder bliver blokeret af de naturlige begrænsninger, som findes i strukturen omkring det politiske system. Skærpelsen af adgangen til gymnasiet kan nemlig også være et resultat af det, formanden for DG kalder undervisningsministerens store opgave: at få flere elever til at tage en erhvervsuddannelse (bilag 6, s. 76). Denne opgave kan således forstås som den kollektive vilje, idet der kommer til at være en stor mangel på faglærte i fremtiden, hvilket også forkvind-

en for DGS bemærker (bilag 4, s. 13). Uafgørbarheden ligger dog i alle de mulige beslutninger, som *kunne* træffes for at løse dette. Her er således igen et hegemonisk kampområde, idet den skærpede adgang til gymnasiet anses som den politiske løsning på erhvervsuddannelsesproblematikken, mens andre, såsom formanden for DG, fremlægger andre mulige løsninger, som vist i afsnit 5.1.3 ('Adgangskrav').

Vi er bevidste om, at vores policyempiri er en afspejling af den regering og de forligspartier, som formulerede den. I den ideelle verden vil policy være en direkte repræsentation af den kollektive vilje, men i dette speciale har policyempirien været anvendt som en politisk repræsentation, og folket er på den baggrund ikke inddraget lige så eksplicit. Vi har foreløbigt forholdt os til det skrevne og talte sprog, men ifølge Laclau og Mouffe er det ikke nok at forholde sig til dette, da identitet og betydning kun eksisterer i diskursive strukturer:

... the practice of articulation, as fixation/dislocation of a system of differences, cannot consist of purely linguistic phenomena; but must instead pierce the entire materiel density of the multivarious institutions, rituals and practices through which a discursive formation is structured. (Laclau & Mouffe, 2001, s. 109).

Det kan derfor være relevant at dykke nærmere ned i selve institutionerne og praksisserne bag policyen, såfremt man ønsker en analyse, der udelukkende baseres herpå. Vi har dog valgt at forholde os til policyen som et samlet politisk subjekt, der historisk artikulerer sig ind i diskursen om adgangen til gymnasiet. Vi har nemlig været tilbøjelige til – ligesom med informanterne – at skære vores policies over én kam, men de repræsenterer naturligvis forskellige ideologiske synspunkter qua partierne, der indgår i de forskellige regeringsgrundlag og aftaletekster. Vi vil ikke dykke videre ned i de enkelte regeringer, som har dannet grundlag for vores policyempiri men blot bemærke det interessante i, at den nuværende regering er en midterregering, som består af henholdsvis Socialdemokraterne, Venstre og Moderaterne. Denne regerings sammensætning peger vi ud, da det er den, der ligger til grund for hele ønsket om at skærpe adgangen til gymnasiet. Regeringspartierne har forskellige ideologiske standpunkter og er på trods af dette forenet om det fælles ønske. Dette forhold bemærker formanden for DG også og italesætter, at det er svært nøjagtigt at vide, hvad regeringen vil, når nu den er sammensat:

... det er svært, fordi vi har en regering, som også er sammensat af Socialdemokratiet og Venstre ikke, som har jo sådant set nok modsat interesse på det her område, og så Moderaterne, det er lidt svært at vide, hvad de egentlig vil, ikke. (bilag 6, s. 69).

På den baggrund kan der opstå antagonistiske forhold mellem de subjektpositioner, som regeringspartierne indtager, men dette er vanskeligt at udtale sig om endnu. Samtidig er policyempirien et øjebliksbillede af de behov, som er i samfundet, når de politiske beslutninger træffes, hvorfor policyen aldrig er fuldt fikseret.

I denne anden analysedel har vi vist, hvem der står bag de italesættelser, vi identificerede i første analysedel. Vi er bevidste om, at de forskellige policies og informanter formentlig vil adskille sig fra hinanden i andre diskurser, men overordnet ser vi, at de deler en række artikulationer i forhold til diskursen om adgangen til gymnasiet. At de vil adskille sig fra hinanden i andre diskurser skyldes, at informanterne repræsenterer forskellige grupper i sektoren i form af elever, lærere og rektorer. Informanterne vil derfor i deres positioner som forpersoner have de repræsenterede for øje, når de udtaler sig. I denne diskurs om adgangen til gymnasiet er informanterne langt hen ad vejen enige. Det er formentlig, fordi en skærpet adgang til gymnasiet vil berøre dem, de repræsenterer. Samtidig repræsenterer policyerne de regeringer, som står bag dem, men også folket, som har valgt regeringerne. Gennem Laclaus og Mouffes beskrivelser af repræsentationsrelationen, forstår vi dog, at det ikke er muligt, at hverken policyen eller forpersonerne repræsenterer alle. Der er nemlig tale om, at italesættelserne, som vi har identificeret, er et produkt af den kollektive vilje. Det betyder, at der altid vil være nogen af de repræsenterede, som er uenige i det, som repræsentanterne artikulerer.

5.3 Tredje analysedel: Antagonismer i diskursen

På baggrund af de to første analysedele ser vi nogle stridigheder 'internt' i diskursen om adgangen til gymnasiet, som vi i denne analysedel vil undersøge ud fra den diskursteoretiske term antagonisme. Som nævnt i afsnit 2.1 (Artikulation og meningsoverskud) kan intet i en diskurs fikseres fuldstændigt. I vores læsning af Laclau og Mouffe finder vi, at de momenter, vi identificerede i første analysedel, til enhver tid vil kunne reartikuleres og derved blive elementer og nye momenter i en anden sammenhæng. Derfor finder vi også, at vores ækvivalenskæder ikke er fuldkommen fikserede i forhold til diskursen om adgangen til gymnasiet, som netop er en nuværende og fortsat igangværende artikulatørisk praksis. Som belyst i afsnit 2.4.1 (Antagonisme og hegemoni) består en antagonisme af modsætningsforhold i diskursen, der udelukker hinandens eksistens. Det er således denne igangværende praksis, vi ønsker at tage fat i i denne analysedel. Idet antagonistiske forhold godt kan eksistere side om side, så

længe de ikke diskursivt udelukker hinanden (Jørgensen & Phillips, 1999), kan momenterne i vores empiriske grundlag ligeledes være artikuleret på forskellige måder og alligevel menings-tilskrive det samme nodalpunkt. Dette så vi i første analysedel. I det følgende vil vi således identificere udvalgte steder i ækvivalenskæderne, hvor artikulationerne præcis udelukker hinanden, og der opstår antagonismer inden for diskursen om adgangen til gymnasiet.

5.3.1 Er almindelse almen?

Det første antagonistiske forhold, vi vil undersøge, findes i nodalpunktet ‘gymnasiets formål’ og omhandler kampen om *almendannelse*. Momentet *almendannelse* har været udsat for et ydre pres, der har forårsaget antagonistiske kampe om dets betydning. Det ydre pres findes blandt andet i artikulationerne om, hvorvidt det skulle kompetencerettes og instrumentaliseres (Hammershøj, 2017, s. 203). Som formanden for GL beskriver, endte det “politiske slagsmål” med, at *almendannelse* officielt blev artikuleret som noget, der skal værnes om:

Da man gennemførte... vedtog gymnasireformen i 2016, der var der jo et større slagsmål om almindelse, fordi det pludselig blev en politisk ambition, kunne man ikke ligesom... kunne vi ikke konkretisere det noget mere i nogle... nogle kompetencer, som man så lidt nærmere kunne beskrive, hvordan der skulle undervises i dem og måle på dem og så videre, og det medførte jo et kæmpemæssigt politisk slagsmål. (...) det førte så frem til, at der blev indskrevet en... i aftaleteksten en meget, meget fin passage om værdien af almindelse (...) Så der er bred politisk enighed om, at almindelse er noget, vi gerne vil have, og noget vi skal beskytte, og noget vi skal værne om. (bilag 5, s. 33-34).

Der kan således argumenteres for, at der historisk har fundet antagonistiske kampe sted forud for denne hegemoniske diskurs om, at *almendannelse* skal bestå som værende det, der giver “... ballast til videregående uddannelse og tilværelsen i øvrigt.” (Undervisningsministeriet, 2016, s. 6), som det står skrevet i aftaleteksten fra 2016. Heraf ser vi også, at *almendannelse* og *studieforberedelse* artikuleres ækvivalent, idet *almendannelse* blandt andet skal fordre videregående uddannelse.

I relation til diskursen om adgangen til gymnasiet opstår dog et nyt antagonistisk forhold, hvilket blot understreger, at ingen diskursive sandheder er endegyldigt sejrende. Vi finder, at ønsket om at skærpe adgangen til gymnasiet udfordrer tegnet ‘almen’ gennem følgende antago-

nistiske undren: Hvis færre kan komme ind på gymnasiet, kan man da fortsat tale om, at almindelsen er almen? Ifølge formanden for GL er der, på baggrund af undersøgelsen fra AE, tale om, at cirka 20 procent færre vil kunne komme ind, hvis adgangen skærpes gennem et karakterkrav på 7 (Kepler, 2023b). I Den Danske Ordbog defineres ‘almen’ som noget, der angår samfundet og “... gælder for de fleste eller alle mennesker” (Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, 2022, ¶ almen). Med de adgangskrav, der findes på nuværende tidspunkt, er gymnasiet ifølge dén definition i forvejen ikke alment, men med ønsket om en skærpet adgang vil artikulationen unægtelig udfordres i endnu højere grad. Formanden for GL understreger præcis dette antagonistiske forhold som svar på spørgsmålet om, hvorvidt *almendannelse* fortsat kan betragtes som alment, hvis adgangen skærpes:

... det kan man jo politisk bare beslutte sig for. Det kan man bare beslutte sig for at sige, vi synes, at det er almindannende, at gymnasiet i stigende grad kun skal være for de få og for de mest velstillede hjem og så videre, og det er stadig almindannende. Jeg synes jo, der er en logisk modsætning i det... (bilag 5, s. 51).

Denne “logiske modsætning” er forkvinden for DGS enig i. Til samme spørgsmål beskriver hun, at *almendannelse* netop handler om at afspejle det samfund, gymnasierne er del af:

Nej, det vil jeg ikke mene, at man kunne, og det er også derfor, at vi har været meget imod, fordi en af de vigtigste ting, jeg vil mene med almindelsen, det er også, at man kan afspejle det samfund, man lever i, ude på institutionerne, og det vil man ikke gøre, hvis man hæver adgangskravene. (bilag 4, s. 17)

Omvendt svarer formanden for DG helt kort ja til, om man stadig kan kalde *almendannelse* for alment, selvom adgangen skærpes (bilag 6, s. 65). Han begrundet det med, at gymnasierne tidligere har været elitære institutioner, at eleverne, der optages, skal have en vis faglig ballast gennem et karaktergennemsnit på 5, samt at man skal se på, hvordan de klarer sig efterfølgende (bilag 6, s. 65-66). På den måde artikulerer han *almendannelse* som noget, der er forbeholdt en betydeligt mindre gruppe, end den, de to andre forpersoner refererer til. Disse antagonistiske forhold, der i vores empiri ligger indlejret i elementet ‘almen’, synes at ligge til grund for forståelsen af, hvorvidt gymnasiet skal være for *de mange* eller for *de få*.

5.3.2 Skæv elevsammensætning

I forlængelse af ovenstående er det således naturligt at genoptage undersøgelsen af elementet “skæv”, der aldrig blev et ækvivalent moment i første analysedel, idet de flertydige artikulationer af det udelukkede hinanden sprogligt. På den ene side ønsker regeringen både at skærpe adgangen til gymnasiet og med tilbagerulningen af elevfordelingsaftalen at komme med en ny model, der skal modvirke “skæv elevsammensætning” (Regeringen, 2022). På den anden side finder vores informanter, at en skærpet adgang til gymnasiet præcis vil resultere i denne “skæve” elevsammensætning (bilag 5, s. 44; bilag 6, s. 69). Disse modsatrettede artikulationer synes afgørende for diskursen omkring adgangen til gymnasiet. “Skæv” er omdrejningspunkt for en stor del af vores interviewempiri, der på forskellige måder artikulerer, hvordan en skærpet adgang vil ramme skævt. Formanden for GL artikulerer eksempelvis, at en skærpet adgang både vil ramme socialt og regionalt skævt:

Det rammer, jeg var inde på det før, det kommer til at ramme drenge, det kommer til at ramme drenge med indvandrerbaggrund, det kommer til at ramme unge og ikke særligt drenge, det kommer til at ramme unge fra socialt udsatte hjem, det kommer til at ramme unge fra hjem, hvor at forældres uddannelses... højeste uddannelsesniveau er grundskolen, det kommer til at ramme regionalt skævt. (bilag 5, s. 44).

På baggrund af antagonismen “skæv” kan nodalpunktet ‘elevsammensætning’ anskues som en diskurs i sig selv. Denne diskurs om elevsammensætningen indeholder tegn som ‘elevfordelingsaftale’, ‘polarisering’ og ‘social baggrund’ med artikulationer såsom “den svageste part i hele spillet” (bilag 5, s. 43), “dumme gymnasier eller kloge og rige gymnasier” (bilag 4, s. 24) og “svagere grupper” (bilag 6, s. 75). Vi går ikke yderligere i dybden med selve det diskursive indhold og antagonistiske forhold i diskursen om elevsammensætning, da dette ville kræve en helt ny analyse. Det er dog tydeligt, at diskursen om elevsammensætning indgår i en hegemonisk kamp med diskursen om adgangen til gymnasiet. Som nævnt sker hegemoni der, “... hvor ‘elementerne’ ikke er krystalliseret til ‘momenter’.” (Laclau & Mouffe, 2002, s. 88). Det er således præcis i dette felt, vi finder denne hegemoniske kamp. Vi har beskrevet flere af tegnene som momenter, og dette har vi gjort ud fra bevidstheden om, at de til enhver tid vil kunne reartikuleres i en anden sammenhæng. Det er dette, vi ser her; inden for de respektive diskurser om henholdsvis elevsammensætning og adgangen til gymnasiet findes ækvivalens-

kæder, der kan synes “krystalliserede”. I relation til hinanden opstår der dog antagonistiske forhold mellem de to diskurser som vist ovenfor.

Der er endnu ikke blevet præsenteret hverken en “... ny model, der modvirker en skæv elevsammensætning især i de større byer.” (Regeringen, 2022, s. 22) eller et reelt skærpet adgangskrav, som regeringen lagde op til i regeringsgrundlaget fra 2022. Derfor er det vanskeligt at udtale sig konkluderende om resultatet af de hegemoniske kampe. Ikke desto mindre er det et interessant felt at holde øje med, når de næste politiske træk foretages. Selvom vores informanter ikke er helt enige om, hvordan adgangen til gymnasiet bør udformes, er de alle tre repræsentanter for den gymnasiale sektor, som i praksis skal udføre de politiske resultater af de diskursive kampe, som vist i afsnit 5.2. (Informanternes ‘givne’ subjektpositioner).

5.3.3 Almendannelse og elevsammensætning

For at vende tilbage til *almendannelse* som antagonisme i diskursen om adgangen til gymnasiet ses også denne som værende artikuleret ind i diskursen om elevsammensætning, hvad angår gruppen af elever, der får adgang til den. Heraf kan det diskuteres, hvorvidt flertydigheden i elementet ‘almen’ kan opvejes af dannelsesdelen af momentet *almendannelse*. I aftaleteksten fra 2016 beskrives dannelse som en “... vægtig ledestjerne for aktørerne i de gymnasiale uddannelser og det afspejler en politisk vilje til udvikling af kundskaber, som rækker videre end arbejdsmarkedets behov her og nu.” (Undervisningsministeriet, 2016, s. 6). At række ud over arbejdsmarkedets nuværende behov står dog også i modsætning til den nuværende regerings ønsker om at skærpe adgangen gymnasiet og få flere unge til at vælge en erhvervsuddannelse. Sidstnævnte er netop for at opfylde et behov på arbejdsmarkedet (Regeringen, 2022). På den baggrund kan der argumenteres for, at der i regeringens ønske ligger indlejret, at *almendannelse* ikke længere kan anses som værende et entydigt moment på trods af, at det er defineret i formålsparagraffen. Vi ser således, at *almendannelse* ikke længere hænger ækvivalent sammen med elementet ‘almen’, samt at tegnet ‘dannelse’ er blevet reartikuleret til præcis at tage højde for arbejdsmarkedets behov. Afslutningsvis ligger det også indlejret i diskursen, at hele præmissen for elevsammensætningen reartikuleres som følge af ønsket om en skærpet adgang i forhold til, om gymnasiet skal være for *de mange* eller *de få*. Disse antagonistiske forhold og hegemoniske kampe vil fortsætte så længe, der ikke er præsenteret nye, konkrete, politiske bud på elevfordelingsaftale og adgangskrav. På baggrund af vores analyse kan der argumenteres for, at de sandsynligvis vil fortsætte efterfølgende også.

I denne sidste analysedel har vi identificeret antagonistiske forhold i diskursen om adgangen til gymnasiet. Mere specifikt hvorvidt gymnasiets almindennende formål bliver forbeholdt *de få*, hvis der sker en skærpet adgang til gymnasiet, eller om det stadig kan siges at være 'alment'. Vi ser, at *almendannelse*, som følge af ønsket om at skærpe adgangen til gymnasiet, kommer i et antagonistisk forhold. Hvem, *almendannelse* er forbeholdt, artikuleres dog forskelligt af vores informanter og policy. Særligt er det et spørgsmål om, hvorvidt almindennelse fortsat kan betragtes som alment, hvis det er for *de få*. Dette leder videre til spørgsmålet om elevsammensætning, og hvorvidt elevsammensætningen bliver skæv ved en skærpelse af adgangen. Hvis adgangen til gymnasiet ikke skærpes, vil forståelsen af gymnasiet fortsat artikuleres som værende for *de mange*, mens dette vil blive reartikuleret til at være for *de få*, hvis skærpelsen af adgangen til gymnasiet realiseres.

Kapitel 6 — Diskussion: Hvordan forstås gymnasiet i dag?

I kapitel 5 blev det tydeligt, at det politiske ønske om at skærpe adgangen til gymnasiet har skabt røre i den gymnasiale sektor, og at der italesættes forskellige konsekvenser ved en sådan skærpelse i vores interviewempiri. Vi kortlagde et øjebliksbillede af diskursen om adgangen til gymnasiet, og på baggrund deraf er det interessant at diskutere, hvilken betydning ønsket om at skærpe adgangen har for forståelsen af gymnasiet i dag. Dette vil vi diskutere i nærværende kapitel med afsæt i vores nodalpunkter og øvrige diskursanalyse og med inddragelse af debatindlæg, relevant forskning samt Reformkommissionens anden rapport (Reformkommissionen, 2023). Diskussionen er således bygget op om nodalpunkterne ‘uddannelsesvalg’, ‘elevsammensætning’ og ‘adgangskrav’ og disses betydning for forståelsen af gymnasiet – og derved også ‘gymnasiets formål’ – i dag.

6.1 Forudsætninger eller fællesskaber?

Som vi så i afsnit 5.1.2 (‘Uddannelsesvalg’), var der en diskrepans mellem vores policy- og interviewempiri om, hvad unges uddannelsesvalg bør bygge på. På den ene side sås artikulationer af, at uddannelsesvalget ideelt set bør bygge på elevens forudsætninger og gerne i samspil med arbejdsmarkedets behov. På den anden sås i højere grad artikulationer af uddannelsesvalget som et spørgsmål om studiemiljø og fremtidsmuligheder. Disse forskellige meningstilskrivninger underbygger forskelle i uddannelsesvalgets betydning for forståelsen af gymnasiet. For skal gymnasiet udelukkende optage elever, der har faglige forudsætninger for at følge undervisningen og ligeledes til at blive en del af arbejdsmarkedet efter videre uddannelse? Eller bør gymnasiet også optage elever, der ønsker at indgå i et fagligt og socialt fællesskab med jævnaldrende og sikre sig en bredere vifte af fremtidsmuligheder, end de mere fagspecifikke erhvervsuddannelser eksempelvis tilbyder? Spørgsmål som disse indgyder til undren om gymnasiets formål som værende for samfundet eller for eleverne.

Reformkommissionen beskriver i sin rapport, at “[i] dag er der en stor bred vej til gymnasiet, mens vejen til erhvervsuddannelserne ofte er snørklet og utydelig.” (Reformkommissionen, 2023, s. 41). På pressemødet, hvor rapporten blev offentliggjort, udtalte Reformkommissionens forkvinde endvidere, at unge i dag ikke har et reelt uddannelsesvalg (DR, 2023) – underforstået, at valget allerede er truffet, idet flertallet vælger gymnasiet. Reformkommissionens løsning er oprettelsen af en helt ny ungdomsuddannelse kaldet hpx. Uden at gå i dybden med denne uddannelse, må anbefalingen siges at rokke ved forståelsen af gymnasiet i dag, for med hpx som

alternativ forstås gymnasiet som et tilbud til de bogligt interesserede grundskoleelever (Reformkommissionen, 2023, s. 51). På den ene side kan dette siges at udvande gymnasiets nuværende blandede elevskare, mens det på den anden side kan siges at samle eleverne mere om en fælles faglig interesse. Endnu engang ses således, hvordan vores nodalpunkter artikuleres ind i hinanden; ingen elevsammensætning uden uddannelsesvalg og adgangskrav. Med afsæt i regeringens ønske om at skærpe adgangen til gymnasiet kan der således argumenteres for, at forståelsen af unges uddannelsesvalg reartikuleres. Dette ser vi, da færre vil kunne komme ind på gymnasiet. På den anden side kan der dog argumenteres for, at unges uddannelsesvalg præcis kommer til at blive baseret på interesser og motivation – og forudsætninger. På den måde vil en eventuel skærpelse af adgangen således underbygge en forståelse af gymnasiet, der, ligesom Reformkommissionen, lægger op til, at gymnasiet skal være et valg for de fagligt kompetente, som ligeledes interesserer sig for det faglige stof.

Et uddannelsesvalg og det mulighedsrum, det indebærer, kan altså sige meget om forståelsen af de uddannelser, der skal vælges, og hvorvidt der er tale om et frit valg. På den baggrund er det tankevækkende, at det ikke har været let for os at finde elevernes stemmer i debatten om skærpede adgangskrav. Ligesom at vi 'kun' har givet stemme til forkvinden for DGS, er det således også primært elevsammenslutningernes forpersoner, vi ser udtale sig til medierne (Høj, 2023). Det har undret os, fordi det netop er eleverne og deres uddannelsesvalg, som skærpede adgangskrav vil påvirke. Vi kan kun gisne om, hvorfor elevernes stemmer ikke høres i mediebilledet, og vi forestiller os, at det blandt andet kan skyldes, at de elever, som vil blive berørt af en skærpet adgang, vil føle sig udstillet. Subjektpositionernes handlerum er derfor konstitueret af den position, de indtager i diskursen om adgangen til gymnasiet, og handlerummet er således et spørgsmål om de muligheder, de har i det uddannelsespolitiske felt.

6.2 Inklusion af interesser eller eksklusion af elever?

De forskellige holdninger til elevsammensætning har, som vist ovenfor, også betydning for forståelsen af gymnasiet i dag. Dette ser vi for det første i spørgsmålet om, hvorvidt gymnasiet skal være for *de mange* eller for *de få*, som vi var inde på i afsnit 5.1.4 ('Elevsammensætning'). For det andet ses det i spørgsmålet om almindannelsens berettigelse i dag, da almindannelsen og elevsammensætningen, som vi så i afsnit 5.3 (Tredje analysedel: Antagonismer i diskursen), begge er antagonismer i diskursen om adgangen til gymnasiet og ikke kan adskilles. Det kan de navnlig ikke, fordi almindannelsen præcis artikuleres som noget, der afspejler samfundet,

hvilket kan siges at få sværere kår, hvis elevsammensætningen ikke længere gør det. Eleverne vil i tilfældet af en skærpet adgang ikke længere opleve den diversitet i gymnasiet, som findes i samfundet. Gymnasiets elevsammensætning vil nemlig blive mere homogen som følge af, at de unges forudsætninger er mere ens. Dette er angiveligt også en af begrundelserne for, at adgangen til gymnasiet ønskes skærpet, da regeringen vil sikre en bedre gymnasieskole (Rasmussen, 2023b), hvilket kan tolkes som et spørgsmål om kvalitet. Spørgsmålet er således, om det vil blive på bekostning af almendannelsen og elevernes forståelse for diversiteten i samfundet omkring dem.

I bund og grund kan elevsammensætningen – som vi har optegnet den i dette speciale – forstås som værende en grundlæggende faktor i ønsket om at skærpe adgangen. Officielt handler det om, at kvaliteten i gymnasiet skal højnes, mens det uofficielt handler om, at flere skal vælge en erhvervsuddannelse: “At et højere karakterkrav efter alt at dømme vil skubbe flere over på en erhvervsuddannelse, anerkender han [Tesfaye]. Men det vil kun være en glædelig afledt effekt – først og sidst handler det om gymnasiet selv, fastholder Tesfaye.” (Rasmussen, 2023b). I praksis er det dog vanskeligt at adskille elevfordeling og elevsammensætning, hvorfor vi også må anskue ønsket om at skærpe adgangen som et ønske om at redefinere forståelsen af gymnasiet i dag. Derfor kan spørgsmålet stilles igen; skal gymnasiet være for *de mange* eller for *de få*? Dette spørgsmål synes afgørende af flere årsager. For det første fordi antallet af elever i gymnasiet har betydning for gymnasieøkonomien – dette går vi ikke yderligere i dybden med, men det er klart, at det vil få store konsekvenser eksempelvis for antallet af lærere (bilag 5, s. 42-43). For det andet fordi de, der ikke vil kunne komme ind i gymnasiet, udgør specifikke sociale grupper, der blandt andet er kendetegnet ved at komme fra gymnasiefremmede hjem og hjem med ikke-vestlig baggrund (Hjort-Trolle & Jonassen, 2023). Gymnasiet står qua sit almendannende og studieforberedende formål for en del af den sociale mobilitet, som netop gør det muligt at opnå et højere uddannelsesniveau end sine forældre (bilag 5, s. 57). Og for det tredje fordi Danmark ikke blot kommer til at mangle erhvervsuddannede men også professionsuddannede, som præcis kræver en studenterhue (Kepler, 2023a).

Fortalere for en skærpet adgang til gymnasiet artikulere på den ene side, at “[g]ymnasiet skal ikke rumme drenge, der ikke kan sidde ned og koncentrere sig.” (Eskildsen, Trangbæk & Transbøl, 2023). På den anden side artikulere det, at drengene rent faktisk udvikler sig i deres tid på gymnasiet (Stokholm, 2023). Sidstnævnte artikulation har også betydning for forståelsen

af gymnasiet, for skal gymnasiet blot skal forstås som en treårig modningstid? Eller skal gymnasiet nærmere være for dem, som allerede er 'modnet' og dermed kan koncentrere sig om fagligheden i gymnasiet? Endvidere kan det også tænkes, at en skærpelse vil få betydning for, hvor mange mønsterbrydere og velfærdsuddannede vi får i fremtiden. Det skyldes, som vores informanter artikulerede, og som understøttes af årgangsanalysen udarbejdet for GL (bilag 6, s. 66-67; Glavind & Andersen, 2023), at unge, som tager en velfærdsuddannelse, ofte er dem, der har et karaktergennemsnit på mellem 5 og 6 fra grundskolen. Det er disse unge, som derfor vil blive 'ført væk' fra velfærdsuddannelserne og over på erhvervsuddannelser, hvormed en ny problematik kan opstå – for vil det medføre færre velfærdsuddannede i fremtiden? Hertil kan en løsning således være at reartikulere gymnasiets formål, så der er mere fokus på at fremme elevernes interesser inden for sygepleje i biologi og pædagogik i psykologi, som forkvinden for DGS artikulerer (bilag 4, s. 14-15). Det kan nemlig åbne unges øjne for det mulighedsrum, professionsuddannelserne er, således at en gymnasial uddannelse ikke fører *for* mange videre til universitetet, men flere til professionshøjskolerne.

På den ene side er det vanskeligt *ikke* at få øje på den eksklusionsproces, en skærpet adgang til gymnasiet vil medføre. For en skærpelse vil uden tvivl berøre drenge, ikke-vestlige samt unge fra ikke-akademiske hjem (Kepler, 2023a). Men på den anden side kan 'eksklusionen' præcis ses som et forsøg på at skabe nogle nye strukturer i unges uddannelsesvalg. På den måde kan erhvervsuddannelser eksempelvis blive mindre stigmatiserede, hvis flere vælger dem, hvormed unge givetvis vil trives mere i det valg, de har truffet. Dette er der dog ingen garanti for – hverken at flere vil vælge en erhvervsuddannelse, eller at de vil trives med valget af den – da uddannelsesvalget i høj grad må afhænge af motivation og interesse. Det artikuleres af dem, som er *for* at skærpe adgangen, at unge, der ikke klarer sig godt i gymnasiet, mistrives. Derfor vil det være bedre for dem at tage en erhvervsuddannelse, hvor der ikke er den samme høje boglige faglighed som på gymnasiet (Lyhne, 2023). Uagtet hvordan ønsket om at skærpe adgangen anskues, må det dog konstateres, at der med ønsket følger en forståelse af gymnasiet i dag som værende for *de få* – og *de rigtige*, fristes vi til at skrive.

Med til diskussionen om gymnasiet for *de mange* eller for *de få* hører også spørgsmålet om, hvorvidt gymnasiet forstås som elitært. Som vi var inde på i afsnit 5.1.4 ('Elevsammensætning') har gymnasiet i bølger været anset som elitært, og ønsket om at skærpe adgangen puster præcis til dette. Ønsket om at skærpe adgangen bunder, som tidligere nævnt, i at sikre en bedre gymnasieskole (Rasmussen, 2023b). På den baggrund opstår endnu et spørgsmål, for

hvordan skal en bedre gymnasieskole i det hele taget forstås? Betyder det, at eleverne får høje karakterer, eller at de er motiverede og brænder for deres uddannelse? Betyder det, at eleverne hurtigst muligt afklares omkring videre uddannelsesforløb og starter hurtigt, eller at deres verden åbnes gennem almindelige fag, der ikke kan sættes på formel? På den ene side argumenteres der for, at "... vores historiske arv er at åbne døre og at sikre – ikke fjerne – muligheder for uddannelse." (Pedersen et al., 2023), mens det på den anden side i en leder i Berlingske beskrives, at det ikke er elitært at ønske skærpede adgangskrav (Lyhne, 2023). Sidstnævnte argument stiller sig i skarp kontrast til vores interviewempiri; i Berlingskes leder får regeringen nemlig ros for tiltaget om at skærpe adgangen til gymnasiet, blandt andet med en artikulation af, at det er dem, der er imod en skærpelse, der anser gymnasiet for værende elitært: "Det er ikke elitært at ønske skærpede adgangskrav til gymnasiet. Det er derimod elitært at se gymnasiet som så fint, fornemt og rigtigt, at det er synd for de unge, der ikke skal gå der." (Lyhne, 2023). Dette er diskursivt en interessant brug af elementet 'elitær', som i vores empiri netop artikulerer det modsatte problem: at tendenser såsom skærpede adgangskrav vil gøre gymnasiet elitært. Dette artikulerer formanden for GL med en opsummering af, hvem der i så fald vil blive inkluderet i gymnasiet:

Man kan sagtens forestille sig, at vi kommer til at vende tilbage til at være et mere elitært ben i uddannelsessystemet, i højere grad for de få, for de velstillede, for dem fra hjem med klaver, for dem med hjem fra to hvide velstillede, veluddannede forældre. Så bliver det dem, vi i højere grad kommer til at... at føre igennem en gymnasial uddannelse. (bilag 5, s. 41).

Dette antagonistiske forhold i elementet 'elitær' er særdeles interessant for diskursen om adgangen til gymnasiet, da det i høj grad står og hviler på forståelsen af gymnasiet som et tilbud til *de få* eller *de mange*.

På samme måde ser vi elevfordelingen og særligt en eventuelt kommende elevfordelingsaftale som værende et springende punkt i argumenterne for og imod en skærpet adgang. På den ene side ønsker regeringen at gøre op med skæv elevfordeling (Regeringen, 2022, s. 22), og på den anden side artikuleres det, at en skærpet adgang i form af øgede karakterkrav præcis vil gøre en ny elevfordelingsmodel overflødig (Larsen & Andersen, 2023). Hvor den tilbagerullede elevfordelingsaftale skulle sikre en bedre balance mellem forskellige elevgrupper, vil et øget karakterkrav således medføre, at der bliver en mere homogen elevsammensætning, fordi færre

elever rent faktisk vil kunne komme ind på gymnasiet. Vil der i så fald overhovedet være ‘behov’ for en kommende elevfordelingsaftale?

6.3 Hvem er du, eller hvad kan du?

På baggrund af ønsket om at skærpe adgangen til gymnasiet må det antages, at gymnasiet i dag hverken er, kan, rummer eller repræsenterer det, som regeringen mener, det skal. Adgangskrav kan således ses som en måde, hvorpå man politisk kan regulere forståelsen af gymnasiet. Men siger adgangskrav i sig selv noget om forståelsen af gymnasiet? På den ene side vil et øget karakterkrav præcis fortælle kommende elever, at uddannelsen er for de bogligt stærke, hvormed adgangskravet vil kunne anses som et politisk instrument til at føre en ny forståelse af gymnasiet ud i livet. På den anden side kan et adgangskrav ‘blot’ anses som et instrument, der ikke nødvendigvis ændrer forståelsen af gymnasiet i praksis, fordi den elitære forståelse allerede har fandtes og derved blot vil blive opretholdt og forstærket. Gymnasiet har således allerede adgangskrav, som er med til at fordre den elitære forståelse, da unge med karaktergennemsnit på under 5 siden gymnasireformen i 2016 er blevet udelukket. Samtidig er det også gymnasiets historie som værende for *de få*, som har betydning for den elitære forståelse – på trods af at flere unge i dag vælger at tage en gymnasial uddannelse end tidligere. Reformkommissionen (2023, s. 64) anbefaler ikke, at adgangen skærpes, da det præcis vil medføre en forståelse af gymnasiet som prestigefyldt og ‘den rigtige vej at gå’. Endvidere forestiller vi os, at en skærpelse blot vil bidrage til at fortrænge diskursen om ligestilling mellem ungdomsuddannelserne yderligere, da det vil medføre et større gab mellem erhvervsuddannelser og gymnasiet. Hvor gymnasiet er for ‘de kloge’, er erhvervsuddannelserne for elever, som ikke kan klare fagligheden i gymnasiet (Juul, 2012). Hermed kan det puste til den uheldige strømning, at gruppen af unge uden tilknytning til uddannelse eller arbejde blot vil vokse, da det kan blive et spørgsmål om, hvorvidt elever vil ‘nedgøre’ sig selv til at tage en mindre attraktiv uddannelse.

Det vides endnu ikke, om en eventuel skærpelse af adgangen vil ske gennem karakterkrav eller andre former for krav, men alle 12 folketingspartier har netop besluttet at afskaffe uddannelsesparathedsvurderingen (UPV) i grundskolen (Bjerril, 2023). Det er således svært at forestille sig andre former for adgangskrav i spil end netop karakterkravet. UPV’en afskaffes med argumentet om, at unge skal vurderes på, hvad de kan, og ikke på, hvem de er (Mortensen, 2023). På den baggrund undrer det os, at trivselsdebatten kan være så tvedelt. På den ene side artiku-

leres unges mistrivsel som hængt op på karakterfokus, -ræs og -pres (Pless, 2019), og på den anden side afskaffes UPV'en, som var elevernes mulighed for præcis at blive vurderet uden et udelukkende karakterfokus. Det paradoksale i at afskaffe UPV'en ses således ved, at det gøres i et forsøg på at fremme trivsel (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023), mens forskningen peger på, at trivslen netop får svære kår hos unge, hvis der er dette markante karakterfokus (Pless, 2019; Katznelson & Louw, 2018). En uheldig konsekvens af en skærpet adgang til gymnasiet gennem karakterkrav kan nemlig tænkes at øge præstationspresset i grundskolen. Nul-fejlskultur kan blive en del af hverdagen i grundskolen i større grad, end det ses i forvejen (Pless, 2019), hvis elever skal have gode karakterer for at komme ind i gymnasiet. Vi ser, at elever i gymnasiet har udarbejdet teknikker til at opnå høje karakterer (Katznelson & Lauw, 2018), og man kan forestille sig, at det samme vil ske i grundskolen, hvor der således vil være mere fokus på at opnå høje karakterer end på faglig fordybelse. På den ene side er det derfor et spørgsmål, om højere adgangskrav vil føre til mere bekymring for eleverne i grundskolen i forhold til, om de kan komme ind på de gymnasiale uddannelser (Andreasen, 2009). På den anden side står spørgsmålet om mistrivsel, som et mere komplekst problem end 'bare' at være en konsekvens af karakterer og præstationspres, stadig åbent (Lyhne, 2023). Trivselsdebatten er således ingenlunde lukket med et ønske om at skærpe adgangen til gymnasiet, da der i begge lejre er holdninger til, hvordan trivslen påvirkes af lukkede døre.

6.4 Forståelsen af gymnasiet i dag

På baggrund af diskussionen indtil nu er det tydeligt, at vores nodalpunkter spiller afgørende roller for forståelsen af gymnasiet i dag, og spørgsmålene bliver nu: Hvad *er* forståelsen af gymnasiet i dag? Findes der en hegemonisk diskurs? Hvilken indflydelse har det politiske ønske om at skærpe adgangen til gymnasiet egentlig på forståelsen af gymnasiet i dag? Svarene er hverken simple eller entydige. For det første fordi der er forskellige holdninger til, hvorvidt adgangen til gymnasiet i det hele taget skal skærpes – og deraf, hvordan konsekvenserne anskues. For det andet fordi vi ikke mener at have hørt alle relevante subjektpositioner i debatten.

Som nævnt ovenfor har vi, ligesom medierne, givet stemme til elevernes forkvinde, ligesom vi har givet stemme til forpersonerne, der repræsenterer rektorerne og lærerne. Vi ser dog, at mens rektorerne og lærerne gives stemmer i medie billedet, mangler vi at høre fra eleverne. På den baggrund skriver vi os med dette speciale ind i den samme repræsentation, som medierne gør,

hvad angår forståelsen af gymnasiet, og hvem der 'får lov' at præge fortællingen. Vi mangler, præcis som medierne, at høre fra eleverne. Synes *de*, at der går for mange i gymnasiet, der ikke 'burde' være der? Ville *de* selv hellere have valgt en anden ungdomsuddannelse? Hvilke konsekvenser finder *de* ved at henholdsvis skærpe eller ikke skærpe adgangen til gymnasiet? Og hvorfor er *de* i det hele taget – hvis vores antagelse holder stik – ikke blevet hørt?

Der kan argumenteres for, at sager omhandlende unge er 'tabersager'. Unge i dag vælger uddannelse forkert, for langsomt og for uovervejede (Helsborg, 2013; Richter, 2017). Unge i dag mistrives for meget, for længe og for alvorligt (Lindhardt, 2014; Holm, 2022). Unge i dag har svært ved at leve op til diverse krav, og der er i øvrigt også for få unge (Pedersen, 2018; Nielsen & Malchow-Møller, 2022). Sådan lyder det i hvert fald ofte – og karikeret – i medierne. Det kan være en årsag til, at unge ikke er motiverede til at ytre sig. Men det kan også være årsag til, at ingen gider at lytte til dem. Samtidig er det ikke en 'vindesag' for forældre til unge, der ikke vil kunne komme ind på gymnasiet med en skærpet adgang, at ytre sig om det, for hvem vil udstille sine børn – og måske derved sig selv – på den måde? Formanden for GL tog de unges parti under vores interview og kritiserer netop, at ansvaret er blevet placeret hos dem:

... det er nok det, jeg synes, er det allermest urimelige i hele den her situation og det allermest giftige, altså den... den måde at tænke politik på, at man... at man først kan træffe politiske beslutninger om at svække og angribe, og når man ser konsekvenserne, så skubber man ansvaret ud på den svageste part i hele spillet nemlig de unge, som i det hele taget bare prøver at klare sig igennem på... på de vilkår, man har givet dem. (bilag 5, s. 43).

På den ene side bliver der altså argumenteret for, at en del af forståelsen af gymnasiet i dag er artikulert som de unges problem, og 'de voksne' må nu løse det ved politisk at regulere adgangen. Dette underbygges med argumenter om trivsel, kvalitet og mangel på faglærte. Men er det de unges ansvar at løfte disse samfundsopgaver? På den anden side må man politisk gøre op, om et gymnasium for *de rigtige få* kan leve op til lovkravet om almindelig uddannelse, hvis elevsammensætningen bliver homogen. Da der endnu ikke er truffet politiske beslutninger om adgangen til gymnasiet, er det således også vanskeligt at sige, om der er en hegemonisk diskurs.

Kapitel 7 — Konklusion

I 2022 skrev SVM-regeringen, at de ville "... se på mulighederne for at skærpe adgangen til de gymnasiale uddannelser." (Regeringen, 2022, s. 20). Derfor har vi gennem en diskursanalyse undersøgt, hvordan adgangen til gymnasiet har været italesat siden 2001 samt diskuteret, hvilken betydning det uddannelsespolitiske ønske om en skærpet adgang har for forståelsen af gymnasiet i dag. Diskursanalysen er udarbejdet med teoretisk inspiration fra Laclau og Mouffe, hvorfor vi anvender 'artikulation' fremfor 'italesættelse'. Endvidere anvender vi blandt andet deres teoretiske begreber nodalpunkter, subjektpositioner og antagonisme til at belyse diskursen om adgangen til gymnasiet.

Vi har udvalgt fire nodalpunkter bestående af 'gymnasiets formål', 'uddannelsesvalg', 'adgangskrav' og 'elevsammensætning', som vi har undersøgt ud fra artikulationer fra forpersonerne for DGS, GL og DG samt otte udvalgte policies. Vi ser, at nodalpunkterne hænger uløseligt sammen, idet adgangen til gymnasiet artikuleres som afgørende for gymnasiets formål, unges uddannelsesvalg og elevsammensætningen – særligt hvis adgangen til gymnasiet skærpes. Informanterne artikulerer 'gymnasiets formål' i relation til 'uddannelsesvalg', da de mener, at flere unge vælger en gymnasial uddannelse, blandt andet fordi den leder til videre uddannelse. Til gengæld artikuleres 'uddannelsesvalg' i vores policyempiri snarere i forhold til samfundsmæssige behov, samt hvilke faglige og sociale forudsætninger unge har. I forlængelse heraf er 'adgangskrav' i bund og grund et resultat af de politiske beslutninger, hvor det drejer sig om at elevfordele ud fra bestemte kriterier – hvad enten det er samfundets behov, økonomiske gevinster, kvalitet eller elevsammensætning. Det fremgår dog ikke af policyempirien, hvordan elevsammensætningen principielt skal se ud efter en skærpelse af adgangen. Til gengæld artikuleres det, at elevernes forudsætninger har betydning for, om de skal have adgang til gymnasiet eller ej. I forlængelse heraf artikulerer vores informanter, at 'elevsammensætning' er en konsekvens af politiske beslutninger om 'adgangskrav', ligesom at det er en del af både 'gymnasiets formål' og 'uddannelsesvalg', da elevsammensætningen på gymnasiet er et kendetegn og en tiltrækningskraft for de unge.

I vores empiri ser vi både forskelle og ligheder i subjektpositionernes artikulationer af nodalpunkterne. Artikulationerne fundet i de tidligere regeringsgrundlag og aftaletekster har givet os en dybdegående forståelse for de politiske bevægelser, der har fundet sted og ledt frem til den kulmination, vi på nuværende tidspunkt bevidner; at det politiske ønske om at skærpe adgangen til gymnasiet har skabt røre i hele den gymnasiale sektor. Vi ser tydeligt i vores

interviewempiri, at ikke alle i sektoren ønsker at skærpe adgangen til gymnasiet. Vores informanter er således alle imod en yderligere skærpelse gennem karakterkrav, hvilket formentlig skyldes, at de repræsenterer henholdsvis eleverne, lærerne og rektorerne, som alle vil blive berørt af en skærpet adgang. Dog artikulere forpersonerne for DGS og GL, at der ikke skal være karakterkrav til gymnasiet, mens formanden for DG artikulere et ønske om at bibeholde et karakteradgangskrav på 5. Vi ser ligeledes forskellige antagonismer, der navnlig drejer sig om almindelse, elevsammensætning og skæv. Forståelsen af almindelsen kan siges at ligge til grund for holdningerne til, hvorvidt gymnasiet skal være for de mange eller for de få, hvilket trækker spor ind i 'elevsammensætning', og hvorvidt den forstås som værende skæv. Det er tilmed tydeligt, at "skæv" ikke artikulere på samme måde af henholdsvis vores informanter og i policyempirien.

Hvordan ønsket om at skærpe adgangen til gymnasiet påvirker forståelsen af gymnasiet i dag, er vanskeligt at svare entydigt på. Det er dog tydeligt, at det rejser diskussioner om, hvorvidt gymnasiet i dag skal forstås som værende for de mange eller for de få, samt om gymnasiets formål er at være til for eleverne eller for samfundet. Endvidere taler det ind i forståelsen af større samfundstendenser om trivsel, præstationspres, karakterfokus og arbejdsmarkedsbehov – som alle kan blive påvirket af en skærpet adgang til gymnasiet.

Konkluderende kan vi således se, at adgangen til gymnasiet diskursivt italesættes forskelligt i vores interview- og policyempiri. Adgangen hænger uløseligt sammen med forståelserne af gymnasiets formål, unges uddannelsesvalg og elevsammensætningen i gymnasiet, og der kan således ikke 'skrues' på ét af parametrene, uden at det har konsekvenser for resten. Dette understreger tilmed blot, at en diskurs aldrig er fuldstændig fikseret. Derfor kunne vores øjebliksbillede af diskursen også have set anderledes ud, hvis vi havde udvalgt nogle andre nodalpunkter. Måden, hvorpå nodalpunkterne forstås, er således afgørende for forståelsen af selve gymnasiet i dag, da den meningstilskriver, hvorvidt gymnasiet er en uddannelse for de mange eller for de få, samt om man politisk kan udfordre unges frie valg. Det interessante ved diskursen om adgangen til gymnasiet er, at den fortsat står åben for reartikulation, fordi de politiske beslutninger endnu er til forhandling.

Kapitel 8 — Formidlingsartikel

Så koger den ene over, og så koger den tredje over

“Desuden vil regeringen se på mulighederne for at skærpe adgangen til de gymnasiale uddannelser.” (Regeringen, 2022, s. 20). Sådan skriver SVM-regeringen i regeringsgrundlaget fra 2022, og denne sætning er ikke gået ubemærket hen. For hvordan skal en sådan skærpelse se ud i praksis, hvilke konsekvenser kan det føre med sig, og hvad er i det hele taget hensigten med det politiske ønske? Disse spørgsmål er endnu til forhandling.

Gennem uddannelseshistorien har der været mange diskussioner og forhandlinger om, hvad gymnasiet skal kunne, hvem og hvor mange det skal rumme, og hvordan adgangen skal se ud. I bølger har det således været anskuet som en uddannelse enten for de mange eller for de få, og denne diskussion er igen aktuel. Vi har undersøgt det politiske ønske om at skærpe adgangen til gymnasiet gennem fire sproglige nedslagspunkter – gymnasiets formål, uddannelsesvalg, adgangskrav og elevsammensætning – med afsæt i Ernesto Laclaus og Chantal Mouffes diskursteori. Nedslagspunkterne er undersøgt med udgangspunkt i udvalgte policydokumenter tilbage fra 2001 samt interviews med tre aktører fra gymnasiesektoren; forpersonerne for henholdsvis Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS), Gymnasieskolernes Lærerforening (GL) og Danske Gymnasier (DG). Konteksten for denne artikel er således en analyse af, hvordan adgangen til gymnasiet italesættes, samt hvilken betydning ønsket om at skærpe adgangen har for forståelsen af gymnasiet i dag.

Hvad ‘skruer’ regeringen på?

De fire nedslagspunkter er afgørende for måden, adgangen til gymnasiet italesættes på i dag. Gymnasiets formål er særligt kendetegnet ud fra formålsparagraffen, hvori der står, at gymnasiet skal være almendannende og studieforberegende (Retsinformation, 2020). Dette formål har endvidere stor relevans for unges uddannelsesvalg, da unge med en gymnasial uddannelse har mulighed for videre uddannelsesforløb. Herudover bliver det også italesat af forpersonerne fra DGS, GL og DG, at unge vælger gymnasiet på grund af studiemiljøet (bilag 4, s. 10; bilag 5, s. 29; bilag 6, s. 73-74). Politisk har vi set, at uddannelsesvalget i højere grad italesættes ud fra spørgsmålet om, hvad samfundet har brug for, samt ud fra unges faglige forudsætninger (Undervisningsministeriet, 2016, s. 1; s. 9). Vi finder således, at adgangskrav – uagtet, *hvordan*

adgangen til gymnasiet ser ud – drejer sig om, hvordan adgangen skal lovgives, hvem arbejdsmarkedet har brug for, samt hvordan eleverne skal fordeles. Det skinner ikke eksplicit igennem, hvordan elevsammensætningen i gymnasiet fra et politisk ståsted bør være, men praktisk kan elevsammensætningen forstås som konsekvens af politiske beslutninger om netop adgangen til gymnasiet. Det er således vanskeligt at 'skrue' på adgangskravene uden, at det vil påvirke både forståelsen af gymnasiets formål, elevernes reelle uddannelsesvalg samt elevsammensætningen på ungdomsuddannelserne. Ifølge formanden for DG kan man således ikke 'bare' flytte eleverne rundt uden konsekvenser: "... hvis man flytter nogle herfra, så mangler der bare et andet sted. (...) det er nogle gryder, der står, og så koger den ene over, og så koger den tredje over og så videre..." (bilag 6, s. 69).

Almendannelse for alle?

Der har historisk været forskellige politiske italesættelser om adgangen til gymnasiet. Grundlæggende for vores analyse har dog været, at intet kan fastfryses, da alting ændrer sig på baggrund af samfundets behov og de diskurser, der hersker. I forbindelse med diskussion om, hvorvidt gymnasiet skal være for de mange eller for de få, har vi set, hvordan italesættelsen af formålet 'almendannelse' har været årsag til uoverensstemmelser. For kan almindelse fortsat siges at være alment, hvis det ikke længere er for alle? Det er der langt fra enighed om, men uagtet forståelsen af almindelsen, vil elevsammensætningen unægtelig blive påvirket af en skærpet adgang til gymnasiet. Ifølge en undersøgelse udført af Arbejderbevægelsens Erhvervsråd for GL vil et hypotetisk adgangskrav på 7 i gennemsnit fra grundskolen ramme specifikke grupper, som blandt andet indebærer drenge med ikke-vestlig baggrund (Glavind & Andersen, 2023). Derfor har forståelsen af vendingen 'skæv elevsammensætning' været til diskussion. På den ene side ønsker regeringen at gøre op med skæv elevsammensætning (Regeringen, 2022, s. 22), mens det på den anden side italesættes, at en skærpet adgang til gymnasiet præcis vil medføre dette (Larsen & Andersen, 2023). I den henseende repræsenterer vores tre informanter én stemme, der kritiserer, at regeringen ikke synes at medtænke, hvilke unge en eventuel skærpet adgang vil ramme.

Hvad er hensigten?

Vi kan se, at ønsket om at skærpe adgangen til gymnasiet har skabt røre i sektoren. Dette kan ikke alene forstås ud fra vores sproglige nedslagspunkter, men skal også ses i samspil med

samfundstendenser som præstationspres, karakterfokus, mistriivsel og arbejdsmarkedsefterspørgsel (Katznelson & Louw, 2018; Pless, 2019; Damm, Jensen & Hansen, 2021), der alle netop puster til den kulmination, vi ser i dag. Kulminationen bygger således både på modstand i sektoren og på uklarheder om hensigten med ønsket om at skærpe adgangen. For handler ønsket om at sikre en bedre gymnasieskole, at få flere unge til at søge en erhvervsuddannelse, eller noget helt tredje?

Officielt handler ønsket om at sikre en bedre gymnasieskole (Rasmussen, 2023b), men dette rejser blot nye spørgsmål. For hvad betyder en bedre gymnasieskole i det hele taget? Betyder det, at eleverne får høje karakterer og hurtigst muligt afklares og påbegynder videre uddannelsesforløb? Eller betyder det, at de er motiverede og brænder for deres uddannelse, og at deres verden åbnes gennem almindelige fag? Dette fremstår fortsat uklart. Uofficielt handler ønsket om, at flere skal vælge en erhvervsuddannelse (Rasmussen, 2023b), og er dette tilfældet, rejses også her spørgsmål. For hvilke konsekvenser medfører det at lukke døre for unge, der ikke lever op til adgangskravene? Reformkommissionen (2023), der primo maj 2023 er udkommet med deres anden delrapport, anbefaler *ikke* at skærpe adgangen til gymnasiet. Dette gør de med argumentet om, at det netop vil puste til uheldige strømninger, der vil skubbe til forståelsen af gymnasiet som det 'rigtige valg'. Modsat regeringens ønske om at skærpe adgangen til gymnasiet, præsenterede Reformkommissionen således en ny løsning på problematikken med at få flere unge til at vælge erhvervsuddannelser fremfor gymnasiet; oprettelsen af en ny ungdomsuddannelse kaldet hpx. Efter hensigten skal hpx gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive og ligeværdige med gymnasiet.

Hvad bliver det næste træk?

Det er tydeligt, at det politiske ønske om at skærpe adgangen til gymnasiet har vakt opsigt. Ligeledes er det tydeligt, at man ikke politisk kan 'skrue' på én del af uddannelsessystemet, uden at ringene breder sig langt ud i systemet og videre ud på arbejdsmarkedet. Ifølge en analyse fra AE vil vi i 2030 mangle omkring 99.000 faglærte (Damm, Jensen & Hansen, 2021), mens en analyse fra Damvad Analytics (2021) viser, at vi i samme år vil mangle 35.000 professionsuddannede. Adgangen til gymnasiet har således ikke blot konsekvenser for unge og deres uddannelsesvalg men ligeledes for samfundet. Konsekvenserne skal naturligvis anskues ud fra, at der er forskellige holdninger til, hvorvidt en skærpet adgang til gymnasiet er en god idé, da adgangen til gymnasiet har indflydelse på såvel elever, lærere, rektorer og samfund. Da

regeringen endnu ikke har fremlagt det næste træk, er der ikke andet for end at vente i spænding på, hvordan fremtidens gymnasium ser ud og skal forstås.

Litteraturliste

- Altinget (2003, 29. maj). Gymnasiet fra 2005/2006. *Altinget*. Lokaliseret den 15. februar 2023 på: <https://www.altinget.dk/christiansborg/artikel/gymnasiet-fra>
- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies: struggling with closeness and closure. *Higher education*, 46, s. 167-193
- Andreasen, K. E. (2009). *Karakterer, kultur og tolkninger: Et kvalitativt studie blandt 57 unge i folkeskolens 9. klasse, af hvordan de tolker karaktererne med reference til forskellige sociale kontekster, og en diskussion af disse tolkede betydningers mulige konsekvenser*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Ph.d.-afhandling
- Bjerril, S. (2023, 21. april). Aftale: Uddannelsesparathedsvurderingen afskaffes fra skoleåret 2024/2025. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret den 20. maj 2023 på: https://www.folkeskolen.dk/afgangsprover-erhvervsuddannelser-karakterer/aftale-uddannelsesparathedsvurderingen-afskaffes-fra-skolearet-2024/2025/4711762?fbclid=IwAR0sowP8n-P1nfZbeuN2FSHRj-bh7LsGugfMo5wwwTCzKJpS3awJyEs_2WY
- Boolsen, M. W. (2010). 10: Grounded theory. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L., *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 207-237). København: Hans Reitzels Forlag
- Bundgaard, H. & Mogensen, H. O. (2018). Kapitel 4 – Analyse: Arbejdet med det etnografiske arbejde. I: Bundgaard, H., Mogensen, H. O. & Rubow, C. (red.). *Antropologiske projekter: En grundbog*. (s. 73-91). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Børne- og undervisningsministeriet (2023, 22. marts). Arbejdsgruppe foreslår at afskaffe uddannelsesparathedsvurdering. Lokaliseret den 20. maj 2023 på: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/marts/230321-arbejdsgruppe-foreslaar-at-afskaffe-uddannelsesparathedsvurdering>
- Damm, E. A., Jensen, T. L. & Hansen, F. T. (2021, 10. marts). Danmark mangler 99.000 faglærte i 2030. *Arbejderbevægelsens Erhvervsråd*. Lokaliseret den 30. januar 2023 på: <https://www.ae.dk/node/2714/pdf-export>
- Dam, P. S. (2023, 10. maj). Gymnasielærerformand har intet godt at sige om nyt forslag. *Berlingske*. Lokaliseret den 21. maj 2023 på:

https://www.berlingske.dk/samfund/gymnasielaererformand-har-intet-godt-at-sige-om-nyt-forslag?fbclid=IwAR2MPwTraxrUmRio7-ZoyaiaQSCIIgiVgDdZxqXxZXAvcq_t72wst53X_WE

DAMVAD Analytics (2021, 23. april). Behovet for velfærdsuddannede i 2030 - Prognose fordelt på landsdel. Lokaliseret den 30. januar 2023 på:

<https://danskeprofessionshøjskoler.dk/wp-content/uploads/2021/05/Damvad-Final-07-05-2021.pdf>

Danske gymnasier (2023, marts). *Analyse af elever med lavt karaktergennemsnit fra grundskolen*. Lokaliseret den 1. april 2023 på: <https://danskegymnasier.dk/wp-content/uploads/2023/03/Analyse-af-elever-med-lavt-gennemsnit-fra-grundsko-D23-65228-1.0.pdf>

Det Danske Sprog- og Litteraturselskab (2022). Den danske ordbog. Lokaliseret den 1. maj 2023 på: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=almen>

DR (2023, 3. maj). Reformkommissionen holder pressemøde. [TV AVISEN]. DR.
København: Danmarks Radio

Eskildsen, A., Trangbæk, M. & Transbøl, G. (2023, 27. marts). Rektorer og Niels Brock-direktør: De lave adgangskrav til gymnasiet er misforstået socialpolitik. *Altinget*. Lokaliseret den 17. april 2023 på: <https://www.alinget.dk/artikel/rektorer-og-niels-brock-direktoer-de-lave-adgangskrav-til-gymnasiet-er-misforstaaet-socialpolitik>

Fornø, A. A., Christensen, L., Carstensen, L., Aaskoven, M. S. & Andersen, B. (2020). *Udformning af en ny karakterskala – En diskursteoretisk undersøgelse af regeringens ekspertgruppe og arbejdet med en ny karakterskala*. København: Aalborg Universitet: Kandidat i Læring og forandringsprocesser. Semesterprojekt

Glavind, K. L. & Andersen, M. L. (2023, 15. marts). Årgangsanalyse: Studenterne fra 2017. *Arbejderbevægelsens Erhvervsråd*. København: Danske Professionshøjskoler. Lokaliseret den 16. marts 2023 på: https://www.gl.org/nyt/Documents/GL_AE_Argangsanalyse_Studenter_2017_2021_endelig.pdf

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

- Hammershøj, L. G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hansen, A. D. & Jensen, C. (2002). Introduktion. I: Laclau, E. & Mouffe, C. *Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv*. (s. 9-34) Roskilde Universitetsforlag
- Hansen, A. D. (2013). Diskursteori i et videnskabsteoretisk perspektiv. I: Fuglsang, L., Olsen, P. B., & Rasborg, K. (red.) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. (3. udg., s. 439-466). Samfundslitteratur
- Harrits, G. S., Pedersen, C. S., Halkier, B., & Møller, A. M. (2020). Indsamling af interviewdata. I: Hansen, K. M., Andersen, L. B., & Hansen, S. W. (red.) *Metoder i statskundskab*. (3. udg.) Hans Reitzels Forlag
- Haue, H. (2003). *Almendannelse som ledestjerne – En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieforskning 1775-2000*. Forfatteren og Syddansk Universitetsforlag
- Helsborg, T. (2013, 9. januar). Unge er lang tid om at få en uddannelse. *Dr.dk*. Lokaliseret den 1. maj 2023 på: <https://www.dr.dk/ligetil/indland/unge-er-lang-tid-om-faa-en-uddannelse>
- Hjorth-Trolle, A. & Jonassen, A. B. (2023, marts). Konsekvenserne af skærpede karakterkrav for adgang til de gymnasiale uddannelser. *Rockwoolfonden*. Lokaliseret den 1. april 2023 på: <https://rockwoolfonden.dk/udgivelser/konsekvenserne-af-skaerpede-karakterkrav-for-adgang-til-de-gymnasiale-uddannelser/>
- Holgaard, J. E., Ryberg, T., Stegeager, N., Stentoft, D., & Thomassen, A. O. (2020). *PBL: Problembaseret læring og projektarbejde ved de videregående uddannelser*. Samfundslitteratur
- Holm, A. (2022, 13. oktober). Højt tempo og fokus på præstation er med til at skabe øget mistrivsel blandt unge. Niels-Christian Nygaard fra Esbjerg oplevede det på egen krop. *TV2*. Lokaliseret den 1. maj 2023 på: <https://nyheder.tv2.dk/samfund/2022-10-13-flere-og-flere-unge-mistrives-jeg-broed-fuldstaendig-sammen>
- Høj, O. (2023, 6. januar). Regeringen vil undersøge, om man skal hæve adgangskravet for gymnasierne: 'Jeg synes, det er helt rimeligt, at vi stiller de krav'. *Dr.dk*. Lokaliseret

- den 17. april 2023 på: <https://www.dr.dk/nyheder/politik/regeringen-vil-undersoege-om-man-skal-haeve-adgangskravet-gymnasierne-jeg-synes-det>
- Indenrigs- og Sundhedsministeriet (2004, juni). *Aftale om strukturreform*. Lokaliseret den 30. januar 2023 på: <https://sum.dk/Media/7/A/Strukturaftale.pdf>
- Juul, I. (2012). Ligeværd mellem ungdomsuddannelserne – realistisk mulighed eller utopi. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*(1), s. 15-25
- Jørgensen, C. H. (2012). Har erhvervsuddannelserne en fremtid?: Styrker og svagheder, udfordringer og potentialer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*(1), s. 7-13
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur: Roskilde Universitetsforlag
- Katznelson, N., & Louw, A. V. (2018). *Karakterbogen: Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. Aalborg Universitetsforlag
- Kepler, T. (2023a, 9. april). Regeringen skal stoppe sin heksejagt på gymnasierne. *Jyllands-Posten*. Lokaliseret den 17. april 2023 på: <https://jyllands-posten.dk/debat/breve/ECE15400607/regeringen-skal-stoppe-sin-heksejagt-paa-gymnasierne/>
- Kepler, T. (2023b, 26. marts). *Skærpet karakterkrav til gymnasiet vil betyde færre sygeplejersker, lærere og pædagoger*. Lokaliseret den 1. maj 2023 på: https://www.gl.org/nyt/Sider/Skaerpet-karakterkrav-til-gymnasiet-vil-betyde-faerre-sygeplejersker.-laerere-og-paedagoger.aspx?fbclid=IwAR0myjW6pVB11q85GIKeRK_bHr-kmmX-AkIjwzsActQQSCA0FCrUkvZTDI8
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy – Towards a Radical Democratic Politics*. (2. udg.) Verso
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv*. Roskilde Universitetsforlag
- Larsen, K. B. & Andersen, J. L. (2023, 13. april). Skærpede optagelseskrav til gymnasiet reducerer skæv elevfordeling og er en bedre løsning end en ny elevfordelingsmodel. *Cepos*. Lokaliseret den 20. maj 2023 på: <https://cepos.dk/artikler/skaerpede->

[optagelseskrav-til-gymnasiet-reducerer-skaev-elevfordeling-og-er-en-bedre-loesning-end-en-ny-elevfordelingsmodel/?fbclid=IwAR3wmywgPOujGhXDn0X6s4AsMHSDN_4dGU92uz02_glvAl3i85UtZhn38zQ](https://www.politiken.dk/debat/debatindlaeg/art5545212/Tag-unges-mistrivsel-almindelig-og-er-en-bedre-loesning-end-en-ny-elevfordelingsmodel/?fbclid=IwAR3wmywgPOujGhXDn0X6s4AsMHSDN_4dGU92uz02_glvAl3i85UtZhn38zQ)

Lindhardt, A. (2014, 3. oktober). Tag unges mistrivsel alvorligt. *Politiken*. Lokaliseret den 20. maj 2023 på: <https://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art5545212/Tag-unges-mistrivsel-almindelig>

Lyhne, A. (2023, 15. januar). Berlingske mener: I denne sag fortjener SVM-regeringen ros. *Berlingske*. Lokaliseret den 17. april 2023 på: <https://www.berlingske.dk/ledere/berlingske-mener-i-den-ne-sag-fortjener-svm-regeringen-ros>

Løntoft, L. (2023, 20. januar). Regeringen vil skærpe adgangskrav til gymnasiet – men skal spørge forligspartier om lov. *Altinget*. Lokaliseret den 30. januar 2023 på: <https://www.alinget.dk/uddannelse/artikel/regeringen-vil-skaerpe-adgangskrav-til-gymnasiet-men-skal-spoerge-forligspartier-foerst>

Mortensen, E. H. (2023). Mattias Tesfaye vil droppe at vurdere skolebørn på sociale og personlige evner. *Dr.dk*. Lokaliseret den 1. maj 2023 på: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/mattias-tesfaye-vil-droppe-vurdere-skoleboern-paa-sociale-og-personlige-evner>

Murning, S., & Hutters, C. (2014). *Klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse: Tværgående erfaringer fra 12 udviklingsprojekter i gymnasiet*. Forfatterne og Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet

Navne, L. E. & Segal, L. B. (2018). Kapitel 2 - Antropologens etiske arbejde: Om at udøve etnografisk diplomati. I: Bundgaard, H., Mogensen, H. O. & Rubow, C. (red.). *Antropologiske projekter: En grundbog*. (s. 39-53). Frederiksberg: Samfundslitteratur

Nielsen, B. B. & Malchow-Møller, N. (2022, 8. september). Danske Universiteter om færre unge: Sådan sikrer vi arbejdskraft til alle sektorer. *Altinget*. Lokaliseret den 1. maj 2023 på: <https://www.alinget.dk/arbejdsmarked/artikel/danske-universiteter-om-faerre-unge-saadan-sikrer-vi-arbejdskraft-til-alle-sektorer>

- Olsen, P. B. (2018). Interview. I: Olsen, P. B. & Pedersen, K. *Problemorienteret projektarbejde: en værktøjsbog*. (5. udg., s. 175-187). Samfundslitteratur
- Pedersen, L. M. (2018, 5. juli). Det er konstante krav om udvikling, der gør unge mennesker syge. *Altinget*. Lokaliseret den 20. maj 2023 på:
<https://www.information.dk/debat/2018/07/konstante-krav-udvikling-goer-unge-mennesker-syge>
- Pedersen, M. B., Toft, H., Roesen, L., Hauge, I. M., Larsen, B. & Böss, M. (2023, 14. april). Gymnasieledere: Højere karakterkrav vil kun give endnu færre vedfærdsuddannede. *Altinget*. Lokaliseret den 1. maj 2023 på:
<https://www.alinget.dk/uddannelse/artikel/gymnasieledere-karakterkrav-vil-foere-til-endnu-faerre-paedagoger-laerere-og-sygeplejersker>
- Pless, M. (2019). Unges motivation i udskolingen. I: T. N. Rasmussen & A. Søndberg (red.), *Motivation: i klasseledelse, relationer og didaktik* (s. 235-252). Aalborg Universitetsforlag
- Qvortrup, A. (red.) (2020). *Gymnasiet i udvikling*. Hans Reitzels Forlag
- Rasmussen, J. (2022, 16. december). *Regeringens ide om skærpede adgangskrav til gymnasier møder modstand*. Lokaliseret den 30. januar 2023 på:
<https://gymnasieskolen.dk/articles/regeringens-ide-om-skaerpede-adgangskrav-til-gymnasier-moeder-modstand/>
- Rasmussen, J. (2023a, 19. januar). *Hver 4. elev udelukkes fra gymnasiet med adgangskrav på 7*. Lokaliseret den 30. januar 2023 på: <https://gymnasieskolen.dk/articles/hver-4-elev-udelukkes-fra-gymnasiet-med-adgangskrav-paa-7/>
- Rasmussen, T. (2023b, 13. februar). *Minister vil have 'de rigtige' i gymnasiet*. Lokaliseret den 28. april 2023 på: <https://gymnasieskolen.dk/articles/minister-vil-have-de-rigtige-i-gymnasiet/>
- Reay, Diane & Wiliam, Dylan (1999): 'I'll be a nothing': structure, agency and the construction of identity through assessment. I: *British Educational Research Journal*, 25(3), s. 343-354
- Reformkommissionen (2023, 3. maj). *Nye reformveje 2*. Lokaliseret den 3. maj 2023 på:
https://reformkommissionen.dk/media/27055/nye-reformveje-2_web.pdf

Regeringen (2001, 26. november). *Vækst, velfærd, fornyelse - Regeringsgrundlag*.

Lokaliseret den 30. januar 2023 på: <https://www.regeringen.dk/om-regeringen/tidligere-regeringsgrundlag/vaekst-velfaerd-fornyelse/>

Regeringen (2005, februar). *Nye mål - Regeringsgrundlag*. Lokaliseret den 30. januar 2023

på: <https://www.regeringen.dk/om-regeringen/tidligere-regeringsgrundlag/nye-maal/>

Regeringen (2015, juni). *Sammen for fremtiden*. Lokaliseret den 30. januar 2023 på:

https://www.regeringen.dk/media/1318/sammen_for_fremtiden_-_regeringsgrundlag.pdf

Regeringen (2016, 24. august). *Højere adgangskrav skal løfte fagligheden i gymnasiet*.

Lokaliseret den 30. april 2023 på: <https://www.regeringen.dk/nyheder/2016/hoejere-adgangskrav-skal-loefte-fagligheden-i-gymnasiet/>

Regeringen (2022, december). *Ansvar for Danmark – Det politiske grundlag for Danmarks regering*. Lokaliseret den 10. januar 2023 på:

<https://www.stm.dk/media/11768/regeringsgrundlag-2022.pdf>

Retsinformation (2020). *Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser*. Lokaliseret

den 1. februar 2023 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/1428>

Richter, L. (2017). De unge er blevet mere forsigtige med valget af uddannelse. *Information*.

Lokaliseret den 1. maj 2023 på: <https://www.information.dk/indland/2017/07/unge-blevet-mere-forsigtige-valget-uddannelse>

Rytter, M. & Olwig, K. F. (2018). Kapitel 11 - At snakke om det: Måder at interviewe på. I:

Bundgaard, H., Mogensen, H. O. & Rubow, C. (red.). *Antropologiske projekter: En grundbog*. (s. 181-192). Frederiksberg: Samfundslitteratur

Stokholm, H. V. (2023, 13. februar). Unge skal søge erhvervsuddannelser af lyst, ikke fordi de ikke har andre muligheder. *Information*. Lokaliseret den 17. april 2023 på:

<https://www.information.dk/debat/2023/02/unge-soege-erhvervsuddannelser-lyst-fordi-andre-muligheder>

Trolle, J. S. (2023, 24. marts). Gymnasier vil gøre det sværere at komme ind og lettere at smide elever ud. *Dr.dk*. Lokaliseret den 24. marts 2023 på:

<https://www.dr.dk/nyheder/indland/gymnasier-vil-goere-det-svaerere-komme-ind-og->

[lettere-smide-elever-ud?fbclid=IwAR1Lcf2ig7TVyx8nC-9GqsmGgFbaVA3fPe8K0_guAOr3oyY_xU911PSfv3M](https://www.facebook.com/lettere-smide-elever-ud/?fbclid=IwAR1Lcf2ig7TVyx8nC-9GqsmGgFbaVA3fPe8K0_guAOr3oyY_xU911PSfv3M)

Ulriksen, L., & Andersen, H. L. (2015). Hvad sker der med vores uddannelser? -

Læringsmæssige konsekvenser af karakterer. *MONA - Matematik- Og Naturfagsdidaktik*, (2), s. 61-75

Undervisningsministeriet (2002, juni). *Bedre uddannelser - handlingsplan*. Lokaliseret den

30. januar 2023 på: <http://static.uvm.dk/publikationer/2002/bedre1/>

Undervisningsministeriet (2016, 3. juni). *Aftalen om styrkede gymnasiale uddannelser*.

Lokaliseret den 30. januar 2023 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf16/apr/160603-styrkede-gymnasiale-uddannelser.pdf>

Vinther, N. (2014). Er det almene gymnasium alment dannende?. *MONA - Matematik- Og*

Naturfagsdidaktik, (3), s. 61-67

Williams, M. S. (2023, 30. marts). Kommentar af Madeleine Steenberg Williams: Det er en

falsk fortælling, at højere adgangskrav øger gymnasiernes kvalitet. *Altinget*. Lokaliseret den 16. april 2030 på: <https://www.alinget.dk/uddannelse/artikel/det-er-en-falsk-fortaelling-at-et-hoejere-adgangskrav-oeger-gymnasiernes-kvalitet>