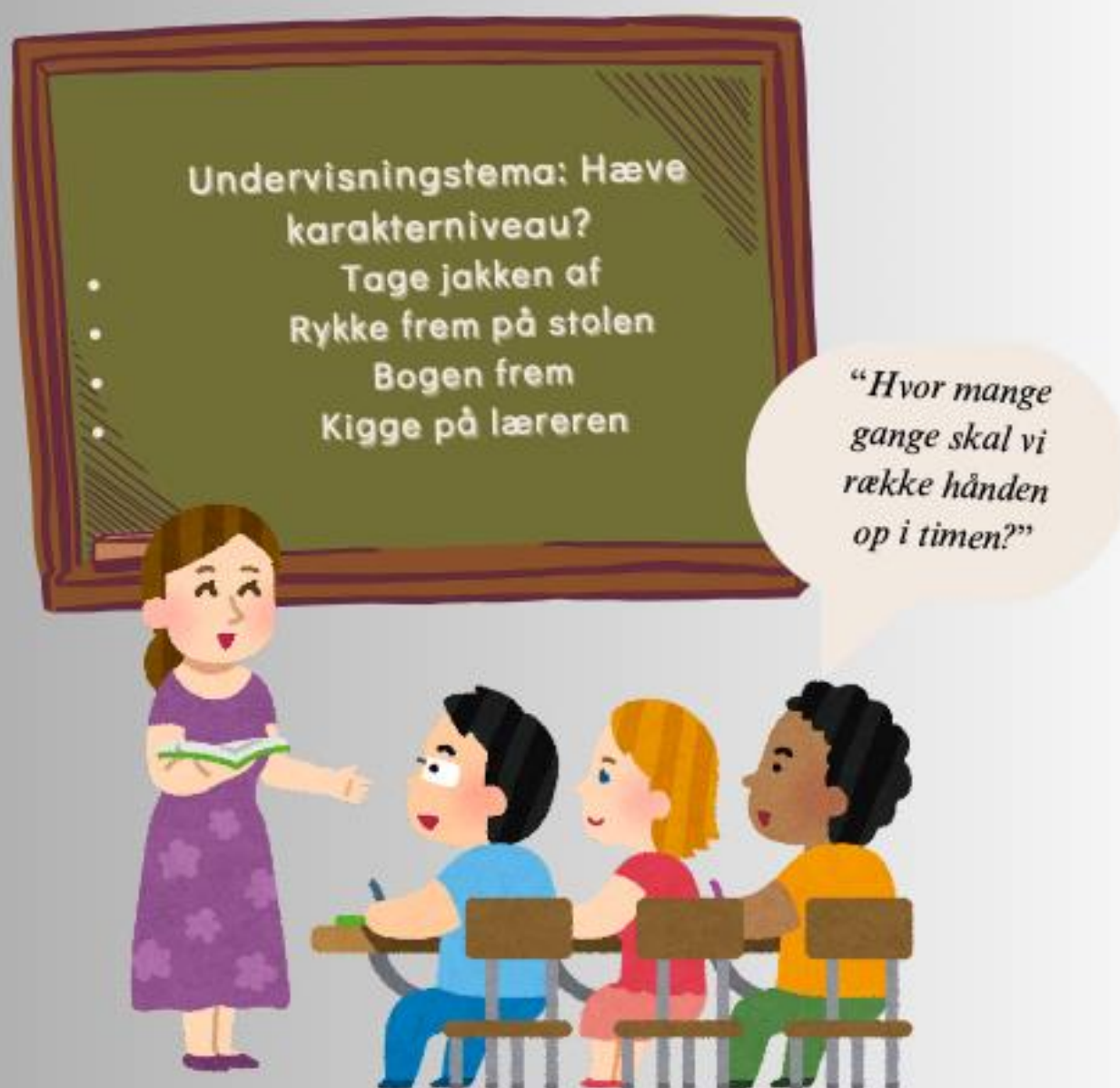


Præstationsstrategier blandt STX-elever i Jylland



Titelblad

Aalborg Universitet, januar 2025

Uddannelse: Kandidatuddannelsen i Samfundsfag (Samfundsfag KA)

Uddannelse: 11. semester

Opgave: Kandidatspeciale (30 ECTS)

Titel: Præstationsstrategier blandt STX-elever i Jylland

Afleveringsdato: 02.01.2025

Vejleder: Lasse Taagaard Jensen, cand. mag, ekstern lektor

Studerende: Olivia Kristine Kappel

Studienummer: 20194144

Antal sider: 74,9

Anslag: 179.931

Formalia: For én studerende må opgaven maksimalt være på 75 sider, hvor hver side svarer til cirka 2400 anslag inklusive mellemrum og noter. Bilag, litteraturliste og indholdsfortegnelse medregnes ikke i det samlede sidetal. APA-referencesystemet (forfatter, årstal: sidetal) er anvendt ved referering.



Forord

Dette kandidatspeciale handler om undersøgelser af elevtyper og strategiske hensyn i gymnasiemiljøet med indsamlet data fra to gymnasier i Jylland. Motivationen for at skrive om dette emne opstod fra en interesse for uddannelsessociologi og en nysgerrighed omkring de dynamikker, der former gymnasieelevers hverdag. Denne opgave markerer afslutningen på mit 11. semester, som strakte sig fra september til december 2024, og samtidig afslutningen på min uddannelse.

Jeg vil gerne rette en stor tak til de gymnasier, både elever og lærere, der har valgt at deltage i denne undersøgelse. Tak til ledelsen, der venligt har givet mig adgang til dataindsamling. Det er mit håb, at projektets resultater kan bidrage til en større forståelse af elevernes strategiske overvejelser og forskellene mellem elevtyper. Det ene gymnasiums indsats for at undersøge, hvordan elever anvender AI samt deres generelle studievaner og -metoder, er særligt interessant og noget, som denne opgave vil kaste yderligere lys over. Under mine observationer og interviews har jeg fået et indtryk af lærernes store engagement og deres bestræbelser på at inddrage eleverne i undervisningen. Det er tydeligt, at lærerne brænder for deres arbejde, selvom de også står overfor udfordringer, som jeg senere vil uddybe i projektet. Jeg vil gerne understrege, at jeres indsats som undervisere er både imponerende og værdsat. Som teoriafsnittet i opgaven belyser, bærer lærerne ofte ansvaret for at skabe et læringsmiljø, der fremmer selvbestemmelse og motiveret læring. Dette stiller store krav, særligt når idealet om at fremme indre motivation står i kontrast til en virkelighed, hvor ydre motivation ofte dominerer. Personligt ser jeg det som en betydelig – og måske urimelig – byrde at pålægge lærerne alene ansvaret for at ændre elevernes fokus på karakterer som målestok for succes. Arbejdet med denne opgave har givet mig en dybere forståelse af elevernes hverdag, men også skærpet mit blik for udfordringer i praksis.

Endelig vil jeg gerne takke min vejleder, Lasse Taagaard Jensen, for hans uvurderlige støtte og vejledning gennem hele projektet. En anden person, der har fungeret som sparringspartner for mig, er Bodil Roed Abrahamsen, der har en baggrund som underviser og studiestøtte. Tak for jeres bidrag, refleksioner og viden om gymnasieskolen, der har været med til at forme dette projekt. I har været uvurderlige i denne proces. Jeg vil også rette en særlig tak til mine nærmeste for deres støtte og opmuntring gennem min uddannelse. I har givet mig motivation til at gennemføre dette projekt mod min drøm som underviser. Jeg håber, at læseren vil finde undersøgelsen inspirerende og relevant for forståelsen af de sociale dynamikker, der præger gymnasieelevers hverdag. God læselyst!



Abstract: Performance strategies among STX-students in Jutland

This master's thesis examines performance strategies based on data from two upper secondary schools in Jutland, Denmark. The research question for this project is: *“How do offensive and defensive student strategies manifest among STX upper secondary students from different student groups in Jutland?”* Data collection is based on qualitative data, including interviews with 2nd- and 3rd-year students from the same (specialized) study area, their associated teachers, and classroom observations. The students were selected based on Anne Grete Nielsen's categorization of student types: the interested type, the social type, and the unmotivated type.

Theoretically, Self-Determination Theory (SDT) is applied alongside other frameworks to shed light on students' motivation, strategic considerations, and behavior. These aspects are explored through themes such as performance techniques, the use of AI as a strategy, prioritization of homework and assignments, approaches to tasks, group work, and role distribution. The project is situated within the phenomenological framework as its scientific methodology. The assignment decodes tendencies among students in each student type, as well as offensive and defensive student strategies. The following offensive strategies were decoded: *efficiency- and prioritization strategy, politeness strategy, performance strategy, visibility strategy, strategic communication, equality-seeking strategy, time-saving or compressed reading strategy (AI), and sparring partner strategy (AI)*. Conversely, the following defensive strategies were identified in the project: *invisibility strategy, adaptation strategy, assisted learning strategy, camouflage strategy (AI)*. Although the line between defensive and offensive strategies is subtle, an attempt has still been made to distinguish them. Reference is made here to appendix 14, table 1, for an overview of the strategies.

The project reveals along the way students who are clearly extrinsically motivated. The findings clearly indicate that not all students find it easy to understand and navigate the demands and expectations of upper secondary school. Throughout the project, the reader may feel that upper secondary school can be viewed as a game where some students possess a particular understanding of unwritten rules and strategies, giving them an advantage in the educational system. Students' practice of strategies is connected to Self-Determination Theory (SDT), as their choice of strategies can either hinder or promote the fulfillment of their needs for autonomy, competence, and relatedness. For example, in the case of diminished competence, the student may choose a defensive strategy such as a camouflage strategy (AI), where ownership can therefore be removed – autonomy and authenticity may consequently be undermined. In a camouflage strategy



(AI-related), the student conceals use of the technology by making small modifications to AI-generated responses in the submitted assignment. The strategy is therefore less appropriate compared to other strategies, such as the politeness strategy. Here, the student seeks to establish a positive relationship with the teacher through flattering or tactical behavior.

For each student type (described by Nielsen), tendencies regarding the mentioned topics were decoded: *Interested students* aim for prestigious careers, work mostly independently, and use AI methodically to refine their work while avoiding plagiarism. They invest the most time in assignments, often lead group projects, and prefer choosing their own team members, prioritizing deadlines in task management. *Social students* receive support from close relationships, focus on human interaction careers, and spend the most time weekly on homework. They balance leadership with a reserved group approach and show varied preferences for group composition and task strategies. *Unmotivated students* lack external academic support, have practical career plans, and often misuse AI as a shortcut. They spend minimal time on schoolwork (compared to the other student types), take passive roles in group settings, and often prioritize easier tasks first. These trends can be seen as an extension or addition to Nielsen's student typology. The project reveals that, among other factors, the grading is based on who is active in class and who “plays the game” (according to the students) – meaning those who adapt to the visible demands and behave as expected. However, the reader may wonder whether this is a fair and complete way to measure learning. This may raise the question of whether upper secondary education is contributing to the creation of performance-oriented individuals rather than learning-oriented individuals.



Indholdsfortegnelse

1.	Indledning	1
1.2	Problemformulering, afgrænsning og projekts placering i forskningsfelt	3
2.	Litteraturreview koblet til projektets tematikker: Tilhørsforhold (grupper og rollefordeling) og præstationsteknikker	4
2.1	Strategiske hensyn og prioriteringer: Lektier, AI-teknologi og gymnasiefremmede elever	5
2.2	Elevtyper, motivation og målorientering: En analyse af defensiv og offensiv elevstrategi	7
3.	Teoretisk analyseramme	10
3.1	Self Determination Theory ("SDT")	10
3.2	Målorientering	14
4.	Videnskabsteori, design og metode	16
4.1.	Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode	16
4.2	Indsamling af data	17
4.3	Beskrivelse af Anne Grete Nielsens elevtyper	18
4.4	Observation	19
4.5	Rekruttering af jyske STX-gymnasier og beskrivelse af informanter	20
4.6	Det semistrukturerede interview og transskriptionsprocedure	22
4.7	Case	24
5.	Analyse	26
5.1.	Forskellen på elevtyperne: Fremtidsplan, gymnasiefremmede hjem og hjælp til skolearbejde	27
5.2.	Høflighed, synlighed og præstationsteknikker: Skal du være tryharder eller slacker?	29
5.3.	AI og ChatGPT: Snyd eller hjælpemiddel?	41
5.4.	Tidsangivelse på lektier og afleveringer	44
5.5.	Niveauopdelte (skole)venskaber: Gruppearbejde, notedeling og prioritering af opgave	49
6.	Diskussion: Harmonerer projektets resultater med teorien?	55
6.1	Diskussion af fund: Læringen bærer ikke frugten i sig selv	57
7.	Konklusion	60
8.	Litteraturliste	62



Oversigt på bilag til dette projekt:

- Bilag 1** – Interviewguide til gymnasieelever (3 sider)
- Bilag 2** – Kontakt til gymnasierne (1 side)
- Bilag 3** – Interviewguide til gymnasielærerne (2 sider)
- Bilag 4** – Observation (Egne notater fra observation af timerne hos STX-gymnasium A og STX-gymnasium B: Fra kondenseret til mere detaljeret beskrivelse) (6 sider)
- Bilag 5** - Elevtypekategorisering iflg. lærerne hos STX-gymnasium A og STX-gymnasium B (3 sider)
- Bilag 6** - Transskriptionen af interviews – Elever (STX-gymnasium A og STX-gymnasium B – dvs. 18 interviews med gymnasieelever) (74 sider)
- Bilag 7** – Transskriptionen af interviews – Lærere (STX-gymnasium A og STX-gymnasium B – dvs. 7 interviews med gymnasielærere) (23 sider)
- Bilag 8** – Oversigt på informantgrupper (1 side)
- Bilag 9** – Kontakt med Camilla Hutters som kildehenvisning (2 sider)
- Bilag 10** – Beregning af tidsforbrug på lektier og aflevering ved elevtyper (3 sider)
- Bilag 11** - Beskrivelse af Anne Grete Nielsens elevtyper (2 sider)
- Bilag 12** – Opsummerende resultater fra analyseafsnit 5.1-5.5 (3 sider)
- Bilag 13** - Skemaer til analysen (afsnit 5.1-5.5), udarbejdet på baggrund af elevudtalelserne i bilag 6. Her findes skema 1-12 (6 sider)
- Bilag 14** - Afkodede strategier og tendenser ved elevtyperne hos elevinformanterne (fra dette projekt) (2 sider)
- Bilag 15** – Elevtypekategorisering som problematisk (2 sider)
- Bilag 16** – Kritik af SDT (Self-Determination Theory) (3 sider)
- Bilag 17** - Lærernes observationer: Flipflappere, charmetrolde, ballademagere og curlingbørn som generation (3 sider)



1. Indledning

”Det er stressende, at man godt ved, at det ikke kommer til at gå godt. Især når man virkelig prøver, men ikke passer indenfor rammerne ved deltagelse i form af håndsoprækning. Jeg lærer bare bedst ved, at jeg kan sidde stille og lytte” (Bilag 6, 21).

Med disse ord sætter elevinformanten Eline ord på en følelse, som mange elever kan genkende: presset ved at skulle passe ind i en bestemt måde at deltage på. Eline repræsenterer de stemmer, der kan overses i klasselokalet – dem, der lærer bedst i ro og fordybelse, men som risikerer at blive fejlfortolket som passive eller uengagerede. Andre elevinformanter i dette projekt ved, hvor afgørende det er at blive opfattet synligt som deltagende. De mærker vigtigheden i at *”Få øjenkontakt, og få det til at ligne, at man tager noter på computeren”* (ibid.: 61), så læreren lægger mærke til, at de *”følger med”* (ibid.: 13). De har lært, at et simuleret engagement er bedre end slet ingen opmærksomhed. *”De gymnasiekendte elever”* beskrives som elever, der har en veludviklet forståelse af, hvordan undervisningen i gymnasiet fungerer, og hvordan man bedst navigerer i den. Disse elever internaliserer de forventninger og krav, som stilles i gymnasiet, både indholdsmæssigt og sprogligt, og ofte anvender de en offensiv strategi i klasserummet. De har en fordel og et forspring i forhold til gymnasiefremmede elever (Ulriksen et. al., 2009: 84). Men hvordan udmønter deres tilgang i praksis? Et relevant spørgsmål i denne forbindelse er, hvordan elever performer ved at tilpasse deres strategier til de krav, der stilles til dem, ved at justere deres arbejdsmetoder, adfærd og indlæringsstrategier i forhold til de forventninger, der stilles til dem.

Gymnasieskolen har ad åre ændret sig fra at tilbyde en uddannelse for de få til at tilbyde én for de mange i et præstationssamfund, hvor der lægges vægt på individuel præstation, konkurrence og målinger af succes. Elever med præstationsrettede strategier søger ofte ekstern bekræftelse, som gode karakterer eller positiv feedback. Denne bekræftelse fungerer som en drivkraft for deres indsats, og de forholder sig strategisk til deres deltagelse i undervisningen for at opnå de ønskede resultater (ibid.: 81). Gymnasieelever kan opleve et stigende pres for at præstere både fagligt og socialt, hvilket kan påvirke deres strategier for at navigere i skolelivet. I denne forbindelse kan gymnasieeleverne derfor udvikle forskellige måder at håndtere dette pres på, herunder defensive strategier som undgåelse eller mindsket engagement, og offensive proaktive strategier, der involverer målorienteret adfærd samt simuleret deltagelse.

1.1 Problemfelt: Det brogede gymnasium i en konkurrencestat: Gymnasiet som et strategisk spil

Det er blevet mere almindeligt at vælge gymnasiet som uddannelsesvej, og gymnasieskolen er gået fra at være en eliteuddannelse til at være en masseuddannelse (ibid.: 12). At gymnasiet bliver det almene, afføder også konsekvensen, at elevgruppen præges af diversitet. Gymnasiet har gennemgået en længere udvikling, eksempelvis fik gymnasieskolen i år 2007 en ny formålsparagraf (lov om uddannelse til studentereksamen 8.5.2007). Heri blev en ny forståelse af fællesskab og individualitet indført, hvor fokus blev rettet mod arbejde som det centrale element: Arbejdskravet, arbejdsvejen og arbejdslysten blev det, der forventedes at skabe sammenhæng i fællesskabet, og som gymnasiets undervisning skal forberede eleverne på. Politolog Ove Pedersen beskriver denne udvikling på følgende måde:

”[...] kort sagt arbejdet, der skal binde individerne sammen til et fællesskab [...] nu er det skolens opgave at uddanne de unge til fagligt kompetente individer med færdigheder, der gør dem i stand til at stå til rådighed for arbejdsmarkedet – på markedets betingelser og helst livslangt” (Pedersen 2011: 228).

Hermed blev der lagt større vægt på at forberede eleverne til arbejdsmarkedet og udstyre elever med færdigheder samt kompetencer, der kræves på arbejdsmarkedet. Dette har trådt til STX-bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser 2024, hvor der i §29 står skrevet følgende:

”Uddannelsesforløbene og undervisningen skal tilrettelægges, så eleven arbejder med at tilegne sig viden, kundskaber og kompetencer både i det enkelte fag og i flerfaglige forløb [...] deres evner til at reflektere over egne muligheder og at træffe valg om egen fremtid i et studie-/og karrierespæktiv og et personligt perspektiv (Stk. 2.) [...] eleverne dygtigere til at anvende sprog og give dem indsigt i globale problemstillinger (Stk. 5.) (Undervisningsministeriet 2024)

Eleverne skal derfor udstyres med specifikke færdigheder og forberedes til effektive deltagere i en global økonomi. Dette er et eksempel, der kan illustrere skiftet mod en konkurrencestat og præstationssamfund. Der er kommet udviklingstendenser siden år 2010 til 2024, såsom en hastighedsøktik i forståelsen af de unges veje gennem uddannelsessystemet. Fokus er derfor også på, hvordan unge mennesker på en hurtig og effektiv måde kan gennemføre uddannelse og komme på arbejdsmarkedet. Dette er sket på samme tid med en vedvarende tro på, at en øget uddannelsesfrekvens og et højere uddannelsesniveau er afgørende for velfærdsstatens overlevelse. Udviklingen påvirker ungdomsscenen, heriblandt gymnasieelever, hvor uddannelsen anses som en central del af fremtiden. Ifølge den danske forsker i ungdoms- og uddannelsesforskning, Noemi Katznelson, har næsten alle unge mennesker accepteret, at *”uddannelse er den eneste farbare vej til*



en acceptabel fremtid, også selv om man ikke magter det [...] ikke kun drejer sig om at klare sig, men at klare sig optimalt” (Illeris 2014: 157). Uddannelse ses derfor som en nødvendighed og afgørende for at sikre økonomisk og social sikkerhed samt fremtidsmuligheder. Accepten af denne præmis gælder også for den gruppe af unge, der kæmper med at leve op til fagligheden og uddannelsessystemets krav. Uddannelser præges i høj grad af *”en performancekultur, hvor fokus er på at præstere godt og klare sig i uddannelseskapløbet”* (Thorup 2014). En relevant kommentar i denne sammenhæng kommer fra uddannelsesforskeren Ulla Ambrosius Madsen, som understreger, at unge menneskers forhold til uddannelse i dag er tæt knyttet til deres identitetsdannelse. Hun påpeger, at *”det at tage en uddannelse”* er blevet et symbol på, at man er nogen eller noget i samfundet. For dem, der ’mislykkes’ i uddannelsessystemet, er nederlaget mere end bare et faglig svigt – det bliver opfattet som et tegn på, at de ikke er nogen eller noget (Illeris 2014: 158). Inden for gymnasiale uddannelser findes sociale skævheder, som kan blive tydelige i forhold til de strategiske tilgange. I gymnasiet lærer eleverne metoder og teorier indenfor et fag, hvilket betyder, at de lærer at fokusere på bestemte aspekter af et emne eller fænomen, mens andre aspekter nedprioriteres eller overses. Med andre ord lærer eleverne at se verden gennem fagenes perspektiver og udelukke andre synsvinkler (Ulriksen et. al., 2009: 15-16). Gymnasiet danner derfor elever til at lære at tænke og tale på bestemte måder (ibid.: 16). Spørgsmålet er, hvordan eleverne mestrer disse kompetencer?

1.2 Problemformulering, afgrænsning og projekts placering i forskningsfelt

Hensigten med projektet er at undersøge STX-gymnasieelevers præstations- og læringsstrategier. Nedenstående problemformulering undersøger, hvordan gymnasieelever håndterer deres skolegang gennem enten defensive (undvigende, afskærmende) eller offensive (proaktive, engagerede) strategier, og hvordan disse strategier kan variere på tværs af forskellige elevgrupper, eksempelvis baseret på akademiske niveauer, sociale baggrunde eller personlige præferencer.

Hvordan manifesterer offensive og defensive elevstrategier sig hos STX-gymnasieelever fra forskellige elevgrupper i Jylland?

Undersøgelsen afgrænses geografisk til Jylland, hvor data hentes fra to STX-gymnasier. Ydermere vil gymnasielærerne inddrages i dataindsamlingen i forbindelse med afkodningen af elevtyper og tendenser. Det kan kortfattet nævnes her, at dataindsamlingen især baserer sig på elevinterviews, som suppleres med interviews med lærerne samt observation fra klasseværelset. Projektet

undersøges ud fra en fænomenologisk tilgang og baserer sig teoretisk på begreber fra Edward L. Deci og Richard M. Ryans *Self Determination Theory* ("SDT") samt målorienteringsteori. Der vil blive foretaget en nærmere undersøgelse af de strategier, der udspiller sig i nutiden med Anne Grete Nielsens elevtypologi. Ydermere vil det undersøges, hvilke tendenser der karakteriserer de elever, som lærerne vurderer svarer til Nielsens beskrivelse af elevtyper. Projektet inddrager flere perspektiver fra både elever og lærere samt mine egne gennem observation og fortolkning.

2. Litteraturreview koblet til projektets tematikker: Tilhørsforhold (grupper og rollefordeling) og præstationsteknikker

I projekts undersøgelse blev gymnasieeleverne adspurgt om deres tilhørsforhold, herunder gruppe og rollefordeling samt deres præstationsteknikker. Derfor er litteratur koblet til disse emner blevet undersøgt nærmere. Ved spørgsmålet om *tilhørsforhold* søger nogle unge mennesker aktivt at tilhøre grupper og fællesskaber, som kan understøtte deres faglige udvikling. Denne søgen efter tilhørsforhold er ofte motiveret af flere faktorer, der bidrager til både deres læring og personlige vækst: "*Vær aktiv, søg netværk og maksimer din tid*" (Petersen 2016: 39-40, 75). Dermed fungerer nogle "grupper" ikke alene som kilde til social støtte i gymnasiet, men også som et netværk med praktiske fordele, hvor der kan trækkes på hinandens kompetencer og erfaringer. Som dele af projekts teoretiske afsnit afslører i led med selvbestemmelsesteorien ("SDT") i analysen, har mennesket grundlæggende et behov for samhørighed, tilknytning eller tilhørsforhold. Når elever deler værdier og interesser med en gruppe, bliver det lettere at navigere i sociale forventninger, hvilket fremmer accept og involvering (Ravn 2021: 66). Litteratur indenfor gruppeprocesser og gruppedannelse afslører, at konkurrence i klassen ofte får elever til at søge mod dem, der ligner dem selv, og at selvvalgte grupper kan udelukke nogle. Mange elever ønsker ikke at blive 'trukket ned' af dem, de ser som dovne og useriøse, og faste grupper kan skabe tryghed, især når man arbejder med dem, man trives med. Ydermere er der argument for, at forskelligt niveau i klassen kan være gavnligt, da de dygtigere kan hjælpe de svage (Ulriksen et. al., 2009: 79-90).

Elever kan desuden udvikle *præstationsteknikker* og strategier for opfyldte mål, således de kan navigere rundt i gymnasiets krav, fagsprog, sociale relationer og andre målsætninger. I dette projekt undersøges det nærmere, hvad der skulle til for at få 'gode' karakterer i gymnasiet (jf. elevernes forståelse). Litteratur afslører i denne forbindelse, at det handler om at virke "klog", når man siger noget, samt at have paratviden. Der sættes ikke yderligere ord på, hvad paratviden indebærer. Sproget nævnes også som en faktor i denne sammenhæng, ligesom det at være

fremtrædende på den mundtlige scene i klassen spiller en rolle (Ulriksen et. al., 2009: 52-53). At nogle har fordele og andre ulemper i denne forbindelse, trækker tråde til Pierre Bourdieus *habitusbegreb*, der henviser til internaliserede måder at være på. Bourdieu er ikke en del af projektets teoretiske afsnit, men med hans teori kan en vigtig pointe demonstreres, eftersom indlærte dispositioner påvirker, i hvor høj grad man har ”sans for spillet” – ”*at have spillet til at sidde i blodet [...] at have kontrol, i praktisk tilstand, over hvor spillet bevæger sig hen [...] at have sans for spillets historie*” (Bourdieu 2004: 156-157). Bourdieu beskriver ’den gode spiller’, som at være forud for spillets udvikling, mens ’den dårlige’ bliver fanget på det forkerte ben, enten for tidligt eller sent ude. Kroppen bærer på ”*tendenser i spillet i den kropsliggjorte tilstand. Han eller hun er ét med spillet*” (ibid.:). Ifølge Bourdieu er disse handlinger påvirket af strukturerer, der også er indlejret omkring individet. Det er vigtigt at påpege i den forbindelse, hvordan lærerne bedømmer deres elever ved at anvende bestemte mentale skemaer eller kategorier, der er forankret i deres sociale kontekst og erfaring. Lærernes bedømmelser af eleven er ikke kun baseret på objektive kriterier, men også dybt forankret i personlige og sociale kontekster, hvilket kan gøre vurderingsprocessen intuitiv og selvfølgelig – uden meget bevidst refleksion eller analyse (ibid.: 157). Litteraturen viser, at elevers målorientering og faglige niveau påvirker deres *valg af opgaver*. Fagligt stærke elever foretrækker ofte moderate og udfordrende opgaver, hvilket giver dem mulighed for at opnå positive ego-gevinster. Omvendt har fagligt svage elever tendens til at vælge enten de letteste eller sværeste opgaver (Nicholls 1984: 335).

2.1 Strategiske hensyn og prioriteringer: Lektier, AI-teknologi og gymnasiefremmede elever

Som nævnt tidligere i problemfeltet er der i gymnasiet blevet lagt større vægt på at ruste eleverne med de nødvendige færdigheder og kompetencer til arbejdsmarkedet. Dog tjener gymnasiet fortsat to grundlæggende formål: *at være almindannende og at forberede eleverne til videregående uddannelser* (Qvortrup 2020: 12). Disse to formål med gymnasiet kan være i konflikt. Aspektet med at være almindannede kræver ressourcer i form af plads og tid til at udforske og at opnå kritisk, analyserende tænkning, mens der kan være et behov for at opnå acceptable karakterer, der kan sikre adgang til videregående uddannelse (og dermed social accept i form af ”at blive nogen eller noget”). Gymnasieeleven kan forsøge at prioritere og balancere forskellige målsætninger, herunder eksempelvis akademisk præstation og sociale relationer. Hvad der vejer tungest i deres prioriteringer, indsats og udvikling af strategiske hensyn, kan også afhængige af de mål, som anses som vigtigst for deres fremtidige ’succes’ (afhængigt af deres definition af succes, der altså kan variere fra elev til elev). Dette kan også afhænge af en indre og ydre motivation hos

gymnasieelevers prioriteringer: ”Hvis man belønner en handling, får man mere af den. Hvis man straffer en handling, får man mindre af den” (Pink 2011: 47). Det er vigtigt at tage højde for elevernes motivation for at forstå deres valg og prioriteringer, der påvirker handlinger. Hvorvidt elevernes handlinger i gymnasiet er motiveret af en glæde ved studieaktiviteten baseret på personlig interesse, eller om de er drevet af belønninger og frykten for straf, som det nævnte citat indikerer, kan have en betydelig indflydelse på deres adfærd og indsats.

Et nyt fænomen og et højaktuelt emne, som for alvor har sat sit præg på gymnasiet, er kunstig intelligens/AI. Flere gymnasielærere oplever i denne forbindelse, at det er vanskeligt at afkode, hvornår AI-teknologier såsom ChatGPT anvendes som inspiration versus direkte snyd. De fleste gymnasielærere hælder mod sidstnævnte, og derfor kan mistillid opstå mellem lærer og elev. Tendensen er indenfor gymnasieverdenen, at nogle gymnasier forsøger at omfavne teknologien, mens andre finder metoder til at begrænse den (Böttcher 2023). Derfor er det relevant at undersøge i dette projekt, hvordan AI-teknologien også anvendes i defensive og offensive elevstrategier – også på tværs af elevtyper. Der kan skabes gråzone fra snyd til hjælpemiddel, som kan være problematisk svær at navigere rundt i – både som lærer og elev. Et fokus i denne opgave omhandler også, hvorvidt eleverne er i stand til at anvende AI på en hensigtsmæssig måde, da det ifølge flere gymnasielærere (fra dette projekt) kræver både specifik viden og en metodisk tilgang. Anvendelsen af AI-værktøjer som eksempelvis ChatGPT stiller krav til elevernes evne til at formulere klare, præcise spørgsmål og evaluere de svar, de får, hvilket i sig selv er en kompetence, der skal udvikles.

I forbindelse med resultaterne fra dette projekt omkring elevernes tidsforbrug på lektier og afleveringer, er der gennemført flere analyser i dansk sammenhæng. Camilla Hutters, som på daværende tidspunkt var forskningsleder ved Center for Ungdomsforskning på Aalborg Universitet, udtaler i relation til deres undersøgelser: ”Hvis man skal lave alle sine lektier [som gymnasieelev], så skal man arbejde mere end 50 timer om ugen” (Fauerfelt 2014). I denne forbindelse kontaktede jeg personligt Camilla Hutters på baggrund af hendes udtalelse, hvor hun skrev tilbage at ”[...] baggrunden var Undervisningsministeriets tal for elevtid, dvs. den tid eleverne forventes at skulle forberede sig på undervisningen i gymnasiet. Og lægges de tal oveni selve undervisningen, så skal eleverne nogle uger bruge mere end 50 timer” (Bilag 9). Hendes udtalelse er over 10 år gammel, hvilket har ført til, at dette projekt inkluderer et spørgsmål til eleverne om, hvor meget tid de gennemsnitligt bruger på lektier og afleveringer. Projektets analyse fremhæver udfordringer ved at give et præcist og realistisk estimat. Dette hænger sammen med en undersøgelse om undervisningen i gymnasiet, udført af Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier ved Aarhus

Universitet, viser desuden, at *"fire ud af ti gymnasieelever laver lektier af og til, sjældent eller aldrig, mens kun 15 procent altid laver deres lektier"* (Jensen 2014). Professor Helle Mathiasen oplyser, at i deres undersøgelse angiver to ud af tre elever, at de altid laver deres lektier. Denne undersøgelse omfattede i alt 1.500 elever (ibid.:).

Et overraskende resultat fra projekts analyse er, at blandt de 18 informanter er der kun én, der kan betegnes som "gymnasiefremmed" – det vil sige, at kun én af informanterne har forældre, som ikke har gennemført en gymnasial uddannelse (Holmen & Ulriksen 2018: 109). Litteraturen beskriver den gymnasiefremmede elev som en elev, der begynder uddannelsen med et ufordelagtigt udgangspunkt sammenlignet med sine klassekammerater. Der findes en kulturel differentiering blandt gymnasiefremmede elever, og en mangfoldighed i de unges socioøkonomiske baggrunde: *"elever har meget forskellige forudsætninger for at kunne anlægge strategier og aflæse koderne for deltagelse i undervisningen på de gymnasiale uddannelser"* (Louw & Katznelson 2018: 12). Ydermere kan den gymnasiefremmede elev opleve at fagsproget, der læres i gymnasiet, ofte ikke anvendes udenfor skolens rammer. Faktisk oplever unge fra ikke-akademiske hjem, at de risikerer at gøre sig mere uforståelige i hjemlige omgivelser, hvis de benytter det præcise og abstrakte sprog, de lærer i gymnasiet (Kamp 2018: 18-19). Sproget kan fungere som et parallelsprog, som eleverne føler sig nødsaget til at indlære for at klare sig fagligt, men de føler afstand til det og beskriver det som *"hos dronningen"* eller *"ikke for almindelige mennesker"* (ibid.: 19). Der er en forståelse af, at gymnasiets sprog er nødvendigt for succes, men det skaber også en følelse af afstand, især for elever fra ikke-akademiske hjem. Derudover skal eleverne i forbindelse med skriftligt arbejde forstå, hvornår deres formuleringer og brug af notation ikke følger gængse normer og skrivestandarder (fagdiskursen), der er etableret indenfor et fagområde (Piekut 2015: 230).

2.2 Elevtyper, motivation og målorientering: En analyse af defensiv og offensiv elevstrategi

Ovenstående tematikker er relevante at undersøge i forbindelse med elevtyper, motivation og målorientering, som er projektets særlige fokus. Indenfor gymnasieskolen er der efterhånden udviklet flere forskellige bud på, hvilke elevtyper, der eksisterer i gymnasiet. For eksempel findes den svenske kultursociolog Mats Trondman, som skelner mellem elever, der føler sig hjemme i skolen (og har forstået spillets regler), og dem, der føler sig fremmede. Trondman beskriver også kønsspecifikke strategier, hvor drenge tager rollen som herskere over kaos og orden, mens pigerne anvender mere afdæmpede tilgange til at håndtere deres oplevelse af fremmedgørelse i skolen (Trondman 1999: 364). Han beskriver også, at elever kan indgå i følelsesstruktur, som han kalder

for ”Ikke at blive forstået”, hvor elever kan forsvinde i et lag med fraværende grupper og modkulturelle elevgrupper. Disse elever føler sig ikke hjemme i skolen (ibid.: 373). I hans skelnen mellem ”de velintegrerede elever” og ”de uintegrerede” knytter sig forskellige tendenser til (Beck & Paulsen 2011: 38). Førstnævnte gruppe viser et voksende ønske om at få noget ud af at gå i skole, mens sidstnævnte består af elever, der ikke føler, at skolen er relevant for dem og drømmer om at lave alt andet end at deltage i skolelivet. Når de uintegrerede elever oplever en konflikt med læreren, føler de sig ofte misforstået og mangler anerkendelse fra skolens side. Læreren fremhæver i den forbindelse en manglende motivation hos denne gruppe (ibid.: 38-39). De velintegrerede elever benytter enten en *instrumentel læringsstrategi*, hvor de opnår succes ved at følge lærerens anvisninger, som var det en konkurrence, samt en *kommunikativt forståelsesorienteret strategi*, hvor de vægter deres interesse for viden højere end selve præstationsaspektet (ibid.: 39). Blandt de uintegrerede elever findes der andre strategier. Den ene er en *afstandstagende modkulturel strategi*, hvor eleverne udvikler normer, der går imod skolens kultur, for at skabe en følelse af tilhørsforhold i en kontekst, hvor de ellers føler sig udenfor. Den anden strategi er en *afstandstagende boheme-strategi*, hvor eleverne har en vis interesse for viden, men denne indgår som en del af deres individuelle identitetsarbejde og selvudfoldelse (Beck & Paulsen 2011: 39).

Elever kan derfor overtage defensive og offensive strategier i deres læring, hvilket betyder, at de enten kan tilgå gymnasiet med forsigtighed og beskytte deres nuværende færdigheder, eller de kan tage initiativ og søge nye muligheder for udvikling. Motivation er en vigtig faktor, der ikke kan ignoreres i denne sammenhæng (projektets undersøgelse), da der ofte er en direkte forbindelse mellem manglende motivation og overvejelser om at fortryde valget om at gå på gymnasium (Katznelson & Louw 2017: 87). Litteraturens perspektiver på motivation i gymnasiet peger på en udbredt mangel på motivation, ofte omtalt som en ”*motivationskrise i gymnasiet*”. Denne krise kan ikke blot forklares med dovne elever eller lærere. Ungdomsforskeren Camilla Hutters understreger i denne sammenhæng, at ”*Problemet skyldes blandt andet, at performance-kulturen dominerer og underminerer læringskulturen*” (Romme-Mølby 2013). Hutters’ pointe om, at den stærke vægt på præstation og resultater – såsom karakterer og tests – har forskudt gymnasiets formål fra at handle om læring og dannelse til at handle om målbare præstationer. Hun påpeger, at ’performancekulturen’ har en betydelig effekt på elevernes syn på uddannelse, da de primært ser den som et middel til at opnå karakterer og videre uddannelsesmuligheder, snarere end som en mulighed for reel læring. Dette skaber et ”*uddannelsesræs*”, hvor eleverne konstant stræber efter resultater, selvom de endnu ikke ved, hvad deres uddannelse skal føre til. Eleverne er fokuserede på at vise

lærerne deres evner, og ifølge Camilla Hutters opstår der en "*enorm polarisering i klassen*" mellem de elever, der konstant er aktive, og de, der har resigneret og givet op (ibid.:). Selve begrebet "motivationskrise" nævnes også af den danske klasseledelsesforsker Dorte Ågård i forbindelse med elever i gymnasieskolen. Hun beskriver, hvordan mange elever udviser en uengageret adfærd i undervisningen (Ågård 2014: 3-4), og at en forklaring på dette skyldes den stigende gymnasiefrekvens, hvor der er fremkommet "*nye elevtyper, som ikke egner sig til at gå i gymnasiet*" (ibid.: 7). Gymnasieelever forstår nødvendigheden af at tage en uddannelse, men det medfører konsekvenser som højt fravær, færre gennemfører uddannelsen, og der opstår manglende motivation for skolearbejdet (ibid.: 3). Elevernes deltagelse og motivation påvirkes også af, om de opfatter faget som relevant og meningsfuldt. Når elever uddyber dette, fremhæver de ønsket om at kunne anvende egne færdigheder og forudgående viden (Børhaug & Borgund 2018: 109-110). Samfundsfag bliver eksempelvis foretrukket i forhold til andre fag, da det giver plads til diskussioner, dialogbaseret undervisning, gruppearbejde og muligheden for, at eleverne kan inddrage deres egne erfaringer og perspektiver i undervisningens emner (ibid.: 106, 110).

Hensigten med dette projekt er at undersøge de strategiske overvejelser, som STX-gymnasieelever gør sig på tværs af elevtyper i forhold til deres skolegang og faglige præstationer. Dette gøres ud fra emner, som eleverne blev spurgt ind til i forbindelse med interviews: Eleverne fra de to gymnasier, som begge havde samme studieretning og gik i henholdsvis 2.g og 3.g, blev spurgt om en række emner. Disse omfattede deres personlige identitet, de præstationsteknikker, der (iflg. dem) forbedrer karakterniveau, anvendelsen af AI som strategi, deres tilgang til opgaver samt prioritering af lektier og afleveringer, arbejdet i grupper og rollefordelingen. Litteraturen koblet til disse emner er blevet gennemgået i det ovenstående. Med disse tematikker er der tale om flere videnshuller om dette projekt ønsker at udfylde, idet der peger på behovet for en mere dybdegående undersøgelse af, hvordan eleverne strategisk tilpasser deres læring, sociale interaktioner og personlig udvikling i forbindelse med deres skolegang. Derfor er det nyttigt i nutiden at udforske, hvordan deres personlige identitet, sociale relationer og individuelle præferencer påvirker deres faglige beslutningstagning, samt hvordan forskellige teknologier (som AI) og præstationsteknikker spiller en rolle i deres tilgang i skolearbejdet.

3. Teoretisk analyseramme

I nedenstående teoriafsnit vil de teorier, der er relevante for dette projekt, blive gennemgået og forklaret. Først vil teori om ydre og indre motivation blive behandlet Edward L. Deci og Richard M. Ryans *Self Determination Theory* ("SDT"), efterfulgt af en uddybning af målorienteringsteori. Afsnittet byder også på en forklaring på, hvorfor disse teorier er centrale for undersøgelsen og hertil afkodning af STX-elevens strategiske tilgange, der er forbundet med deres præstations -og læringsmål.

3.1 Self Determination Theory ("SDT")

Et vigtigt fokus i projektet er motivation i forbindelse med afkodning af elevernes offensive og defensive strategier, eftersom motivation spiller en central rolle i elevernes evne til at udvikle og anvende offensive og defensive strategier effektivt. De moderne teorier om motivation fokuserer mere på forholdet mellem værdier, overbevisninger og mål i relation til handling. I denne forbindelse hentes et bidrag til motivationsteorien fra to amerikanske professorer i psykologi, Ryan og Deci, som tager afsæt i en skelnen mellem hhv. en "ydre" (ekstrinsisk) motivation og en "indre" (intrinsisk) motivation. Den indre motivation er kernen i SDT og handler om, hvordan ydre faktorer påvirker denne tilstand. Når individet belønnes eller straffes, kan det undergrave den indre motivation (Ryan & Deci 2017: 4). I SDT er en vigtig argumentation at *"selvbestemt motivation slår kontrolleret motivation med flere længder, både når det gælder menneskers velbefindende, og når det gælder resultatet af aktiviteten"* (Hein 2019: 195). Dette betyder, at når individet handler af egen fri vilje og føler en mening eller lyst til opgaven/aktiviteten (selvbestemt motivation), er det mere fordelagtigt end når individet handler på grund af ydre pres eller krav (kontrolleret motivation) – både for et trivselsmæssigt aspekt, såvel som resultatet af aktiviteten.

Tidligere opererede Deci og Ryan med antagelsen om, at den indre og ydre motivationsform var hinandens modsætninger. Men efter en ændring i forståelsen, hvor den ydre motivation er blevet undersøgt, opfattes det nu som et dynamisk område (Ågård 2014: 21). Motivation er knyttet til en specifik aktivitet i relation til noget bestemt og handler således ikke om individets generelle motivation (Gagné & Deci 2005: 340). Hvis en elev udfører en opgave (eller aktivitet) ud fra en personlig interesse, uden en forventning om belønning, er der tale om en *indre motivation*. Omvendt er der en *ydre motivation* hos eleven, hvis en opgave eller aktivitet udføres for at opnå et separat udkomme: *"alt fra at opnå en ydre belønning eller undgå en straf til at opnå berømmelse"* (Hein 2019: 196). Ydermere er der tre menneskelige basale behov i SDT – hhv. *oplevelse af kompetence, tilhørsforhold og selvbestemmelse*, der er gældende for alle mennesker, og

som skal tilfredsstilles, eftersom det vil afføde ”udfordringer og arbejde med interesse, nysgerrighed og vedholdenhed, dvs. handle på baggrund af indre motivation” (Ågård 2014: 20-21). Omvendt svækkes motivationen, hvis ét eller flere behov ikke opfyldes somigestillede (ibid.: 21). Som Ryan og Deci påpeger, er de tre behov blevet identificeret som funktionelle, fordi de effektivt integrerede resultaterne af adfærdsforsøg om effekterne af miljømæssige begivenheder og interpersonelle kontekster på indre motivation og internaliseringen af ydre reguleringer (Ryan & Deci 2017: 11).

Ved **autonomi og selvbestemmelse** som det første og mest centrale behov kan en indre motivation kan ikke opleves uden følelsen af autonomi: ”ydre motivation underminerer indre motivation, kæder Ryan og Deci sammen med, at autonomien i aktiviteten mindskes” (Hein 2019: 198). Selve begrebet *autonomi* definerer Ryan og Deci som at være frigjort fra ydre påvirkninger i en følelse af frivillighed, hvorfor *autenticitet* sammenkædes med begrebet: ”a form of functioning associated with feeling volitional, congruent, and integrated” (Ryan & Deci 2018: 10). De nævner hertil, at ”autenticitet forudsætter autonomi” (ibid.), som ved en følelse af at agere ud fra egen interesse og værdisæt. Således handler individet autonomt efter overensstemmelse med ’sit sande indre’ og en følelse af autenticitet skabes. Denne proces kalder de for *integration*, hvor værdierne (pålagte udefra) bliver en del af vores ”indre selv” og motiverer individet naturligt.

I skolekonteksten falder ansvaret ofte på læreren, der skal skabe en atmosfære, som muliggør selvbestemmelse og dermed fremme motiveret læring. Ryan og Deci beskriver denne opgave som besværlig: “they too are dealing with the types of pressures that make it difficult for them to maintain their own enthusiasm and interest in classroom affairs” (Deci & Ryan 1985: 264). Ifølge deres forskning, har lærerne ofte en orientering mod at kontrollere adfærd frem for at støtte autonomi (ibid.:). En kontrolleret motivation kan, ifølge dem, ikke måle sig med selvbestemt motivation, eftersom kontrolleret motivation har stor vægt på ydre faktorer som straf og belønning. Lærerne skal derfor forsøge at skabe rum for indre motivation fremfor at fokusere på kontrol: ”Teachers who are autonomy supportive (in contrast to controlling) catalyze in their students greater intrinsic motivation, curiosity, and desire for challenge” (Ryan & Deci 2000: 71). Det gælder også tilsvarende, at undersøgelser har vist, at forældre som støtter autonomi, sammenlignet med kontrollerende forældre, har børn, der er mere indre motiverede (ibid.:). Ydre faktorer underminerer autonomi, og forskning viser en stærk sammenhæng mellem indre motivation og tilfredsstillelsen af behovene for autonomi og mestring samt kompetence. Der er også indikationer



på, at behovet for tilhørsforhold og relationer til andre, selv i en mere indirekte forstand, kan spille en vigtig rolle for at fremme indre motivation (ibid.:).

Den næste, **mestring og kompetence**, er andet behov i SDT. Her skal individet føle sig kompetent og have tillid til egne evner samt opleve sikkerhed i sin evne til effektivt at løse opgaven: ”*Det er et mestringsbegreb, i den forstand at Ryan og Deci specificerer, at det er vigtigt, at man har tiltro til, at ens evner rækker til at løse opgaven. Ens kompetencer skal altså matche opgavens sværhedsgrad, og opgaven må derfor hverken være for let eller for vanskelig*” (Hein 2019: 200-201). Et eksempel på mestringsbegrebet kunne være en studerende, der arbejder på et projekt og skal udfordres tilpas: Hvis en følelse af mestring skal opnås, skal den studerende føle, at egne færdigheder og kompetencer passer til projektets krav. Der er tale om “*our basic need to feel effectance and mastery*” (Ryan & Deci 2018: 11).

Ydre forhold (eller omgivelser) kan få et individ til at følge en bestemt adfærd (ekstern regulering), dog kræver det, at der enten er klare belønninger eller trusler forbundet med adfærden, og at personen føler sig kompetent til at udføre opgaven eller aktiviteten (Ryan & Deci 2000: 73). Det er vigtigt at eleven føler, at opgaven eller en aktivitet udføres af egen fri vilje (autonomi), hvis indre motivation skal opnås (Hein 2019: 200.). Ryan og Deci lægger desuden vægt på betydningen af *feedback* i relation til følelsen af kompetence, da både positiv og negativ feedback påvirker, om individet føler sig kompetent og har tillid til sine egne evner: ”*Positiv feedback kan medvirke til at dække behovet for kompetence og på den måde bidrage til indre motivation, mens negativ feedback har den modsatte effekt*” (ibid.:). Feedback kan forekomme i en *kontrollerende* og *ikke-kontrollerende* form – som kontrollerende handler det om, at individet lever op til de givne forventninger, som er sat indenfor en opgave/aktivitet, eller at individet har gjort som forventet. Ved den ikke-kontrollerende feedback har individet klaret opgaven godt, mens en indre motivation fremmes (ibid.: 200-201): ”*[..] positive performance feedback enhanced intrinsic motivation, whereas negative performance feedback diminished it*” (Ryan & Deci 2000: 70). Individet skal også føle, at opgaven eller aktiviteten fører til noget ’værdifuldt’. I forbindelse med mestring og kompetence-forholdet (SDT) som fokus i opgaven, suppleres Banduras fokus på læringsteori *self-efficacy* (oversat til *mestringsforventninger*) (1997) med begreberne *outcome expectations* (forventning til udfald) og *efficacy expectations* (forventning til egen effektivitet), der handler om individets opfattelse af egne evner. Banduras teori om mestringsforventninger kan supplere SDT, eftersom en stærk følelse af efficacy fremmer ydeevne, motivation og velvære hos individet. De to begreber, *outcome expectations* og *efficacy expectations*, adskiller sig fra hinanden

ved spørgsmålet om, hvad individet har tillid til, og hvordan tillidsniveau påvirker handlinger og motivation. Outcome expectations vedrører troen på, at individet kan udføre en bestemt indsats, som afføder et forventet resultat, mens efficacy expectations handler om troen på, at man selv kan præstere den nødvendige indsats for at opnå et resultat (Wigfield & Eccles 1992: 271-273)

Det sidste behov i STD vedrører **tilhørsforhold og relationer til andre**, hvor en motivation kan fremmes ved en følelse af forbundethed til omgivelser: *"Relatedness concerns feeling socially connected [...] typically when they feel cared for by others. Yet relatedness is also about belonging and feeling significant among others"* (Ryan & Deci 2018: 11). Her kan individet føle sig værdsat, trygt og anerkendt som person, hvor en indre motivation kan fremmes. Ryan og Deci baserer denne argumentation og antagelse på mødre og spædbørn, hvor barnet har en tryk tilknytningssikkerhed og støtte fra moderen: *"Studies of mothers and infants have, indeed, shown that both security and maternal autonomy support predict more exploratory behavior in the infants"* (Ryan & Deci 2000: 71). SDT antager at der findes lignende dynamikker i interpersonelle sammenhænge i livet, hvor en *"intrinsic motivation more likely to flourish in contexts characterized by a sense of security and relatedness"* (ibid.:). I SDT er overbevisningen altså, at en tryk relationel base anses som vigtig, hvis en indre motivation skal komme til udtryk.

I undervisningssammenhænge kan Steen Becks pointer og fokus på relation mellem lærer og elev i praksis supplere SDT, hvor han påpeger, at læreren betyder noget for elevernes forståelse af et fag: *"I en undervisningssituation betyder det selvfølgelig noget, hvordan faget (re)præsenteres, hvilket engagement læreren udstråler, og om eleven gennem relationen til læreren (og andre elever) oplever at få energi til at kaste sig ud i udfordrende læringsprocesser"* (Beck 2017: 123-124). Beck uddyber med, at der findes to måder, som læreren kan kommunikere med eleverne på, hvor begge skaber forskellige relationer. Den første lærerposition præges af nærhed, hvor læreren stilladserer elevens udvikling ved at bygge en bro mellem det, eleven kan i nutiden, og det, der endnu ikke mestrer. Gennem støtte og plads til selvudtryk fungerer læreren altså som en 'fødselshjælper' for læringsprocessen hos eleven. Den anden læringsproces fokuserer på distance, hvor stilladset gradvist fjernes, så eleven opnår selvstændighed. Eleven opfordres til at udvikle faglig og emotionel autonomi (ibid.: 124). Hvis eleven ikke opfylder én eller flere af de tre behov, er der tale om *amotivation*, hvor det altså opleves, at aktiviteten ingen værdi har, samt at eleven ikke føler sig kompetent til at løse opgaven (Hein 2019: 204). Einer M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik påpeger også, at læreren kan udøve to støttefunktioner, hhv. *en emotionel og instrumentel støtte*. Ved en emotionel støtte (også kaldet "emotionelt stillads"), forsøger læreren at *"opmuntre eleverne,*

påpege fremskridt, skabe troen på egen læring og stimulere eleverne til at ikke give op” (Skaalvik & Skaalvik 2007: 68). Mens en faglig støtte gradvis fjernes, kan behovet for emotionel støtte forøges (eller være ved), eftersom det kræves af eleven, at eleven bliver mere selvstændig i troen på sig selv ved fuldførelse af opgave. Når det lykkes for eleven, reduceres behov for emotionel støtte (ibid.:). En instrumentel støtte vedrører, om eleven oplever at modtage faglig støtte og vejledning, hvilket medvirker til faglig fordybelse. Der kan også opstå en instrumentel belønning (såvel som emotionel belønning knyttet til venskab) i gruppearbejde mellem elever, hvilket kan bestå i det faglige udbytte, som samarbejdet giver dem (ibid.: 257).

Kritik af Self-Determination Theory (SDT) peger på flere problematiske aspekter, som forklares mere dybdegående i bilag 16. Charles S. Carver og Michael F. Scheier kritiserer begrebet autonomi for at blande selvbestemmelse og integration i selvet (selve ideen om at have kontrol over sit eget liv med ideen om at forstå og integrere forskellige dele af sig selv), hvilket skaber uklarhed om autentiske valg. De rejser tvivl om, hvorvidt fuldstændig autonomi eksisterer, da valg ofte påvirkes af sociale og ubevidste faktorer. Desuden efterspørger de en dybere forklaring på, hvordan eksterne værdier internaliseres, som en del af det indre selv ved integration (via specifikke miljømæssige faktorer). Der argumenteres også for, at SDT oversimplificerer, hvad der udgør autentiske værdier ved fokus på effektivitet som mål for autencitet (Carver & Scheier 2024: 284-287). Andre kritikere påpeger også behovet for at forstå kulturelle og aldersmæssige forskelle i reaktionen på læringsmiljøer (Trigueros et al. 2019: 8). Ib Ravn tilføjer, at motivation kan være sund (*integreret*) eller problematisk (*introjiceret*), alt efter om den bygger på indre værdier eller eksternt pres, og om det optages helt eller halvt og ufordøjet af individet (Ravn 2021: 87).

3.2 Målorientering

Med målorienteringsteori kan dette belyses nærmere, hvor der findes et skel mellem mestringsorientering og præstationsorientering. Målorienteringsteorier beskæftiger sig med de underliggende årsager til, at elever vælger at deltage i præstationsorienterede aktiviteter, eller hvorfor de vælger at lade være. I nyere forskning peger Lars Brian Krogh og Hanne Møller Andersen mod tre former for målorientering, hhv. *læringsorientering*, *offensiv præstationsorientering* og *defensiv præstationsorientering*. Elever har ofte en præference for én af disse målorienteringer, men kan påvirkes til at skifte til en anden under visse omstændigheder, såsom ved karaktergivning og eksamen, der kan presse en elev ud i en præstationsorientering (Krogh & Anders 2017: 261). Den *læringsorienterede elev* forbindes med videbegær, faglig selvtillid, vedholdhed ved faglig udfordring og selvreguleret læring. Eleven oplever øget motivation

og udbytte i troen på, at indsats er kilden til succes. Hermed følger ”*dybere og mere strategisk bearbejdning af information samt større opmærksomhed på egne læreprocesser og mere systematisk anvendelse af hensigtsmæssige læringsstrategier*” (ibid.: 262). Der er et behov for at opfylde kompetence, hvilket hænger sammen med SDT. Andre teoretikere kalder også denne kategori for at være opgaveorienteret, eftersom ”*læring er et mål i sig selv*”. Hvis det ikke lykkes for eleven, er eleven optaget af at vide, hvad der kan gøres bedre efterfølgende (Skaalvik & Skaalvik 2007: 201-202). Forventningen om nederlag er mere truende for selvværdet hos **præstationsorienterede** (også kaldet for ’jegorienterede’) *elever*, der ikke har høj forventning om mestring og faglig selvopfattelse (ibid.: 203). Ifølge John G. Nicholls vil denne type elev tro på, at deres ’fiasko’ skyldes mangel på evner, hvilket kan føre til et behov om at forsvare sig selv (ibid.). En vigtig pointe fra Nicholls er, at ”*when individuals feel they are mastering a task, they feel they are doing what they want to do. They feel more intrinsically motivated than when they are egoinvolved*” (Nicholls 1984: 331). En indre motivation fremmes derfor ved følelse af mestring, hvilket igen har tråde til SDT. De præstationsorienterede elever ønsker at mestre aktiviteter uden at yde større indsats (Skaalvik & Skaalvik 2007: 201). Præstationsorienterede elever ønsker at fremtræde så positivt som muligt, hvor der kan skelnes mellem følgende dimensioner af præstationsorienterede elever:

Den **offensive præstationsorienterede elev** kan i visse situationer selvregulere, som den læringsorienterede elev (Krogh & Anders 2017: 262). En offensiv præstationsorienteret elev drives af ydre faktorer og et ønske om at imponere andre. Her findes en ”*trang til at gøre indtryk, hævde sig og demonstrere, hvor dygtig han/hun er*” (ibid.: 261). Eleven opfatter sig selv som fagligt dygtig og derfor forventes positiv ego-gevinst via præstation. Omvendt gælder det hos den **defensive præstationsorienterede elev**, at eleven har lavere tiltro til egne evner indenfor et fag, ergo forventes negativ ego-gevinst som konsekvens af indsats. Eleven er motiveret på baggrund af frygten for at fejle og ønsket om at undgå at blive vurderet negativt af andre (ibid.). Kritikken af målorienteringsteori er, at der kan følge en negativ opfattelse med præstationsmål, selvom det faktisk kan være med til at øge indsatsen hos den studerende, samt at det læringsorienterede kan overlappe med det præstationsorienterede ved forfølgelsen af flere mål samtidigt. Ydermere er målorientering ikke kun et individuelt fænomen, eftersom det også hænger sammen med sociale kontekster og kulturelle faktorer. Eksempelvis skabes mere læringsorienterede elever ved en læringsorienteret målstruktur i skolen ved fokus på viden, forståelse, individuel udvikling og indsats, mens mere præstationsorienterede individer skabes i en præstationsorienteret målstruktur ved fokus på resultater, sammenligning med andre og konkurrenceelementet blandt elever (Skaalvik

& Skaalvik 2007: 208-209). Ifølge Noemi Katznelson stræber unge mennesker efter at opnå trivsel og skabe et meningsfuldt og leverbart ungdomsliv. Denne bestræbelse realiserer de gennem præstationer, hvor de oplever succes og mestring, der: *”ofte associeres med udefinerbare og afgrænselige oplevelser af at skulle præstere og blive vurderet i både sociale og uddannelses- og arbejdssituationer”* (Katznelson et. al. 2024: 16). Når disse præstationer ikke er håndgribelige og klart definerede, kan de føre til en diffus følelse af aldrig at være færdig eller tilstrækkelig (ibid.:). Strategiske hensyn er tæt knyttet til elevernes prioriteringer, eftersom logikken må være, at elevernes valg af strategi baseres på, hvad de vægter højst. Offensive og defensive elevstrategier kan herigennem være måder, som eleverne håndterer deres faglige skolegang på.

4. Videnskabsteori, design og metode

4.1. Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode

Denne opgave tager afsæt i fænomenologien, og indenfor kvalitativ forskning refererer fænomenologien til en metode, der fokuserer på at kunne forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver. Forskeren har efterfølgende til opgave at kunne beskrive den verden, som opleves af informanterne, baseret på den antagelse, *”at den vigtige virkelighed er det, mennesker opfatter den som”* (Brinkmann & Tanggaard 2020: 294). Med andre ord handler fænomenologien om at indsamle og analysere subjektive erfaringer og meninger (i en kontekst), hvor et vigtigt begreb i denne forbindelse er intentionalitetsbegrebet. Dette begreb dækker over en bestræbelse på at forstå den betydning, informanterne tillægger deres egne erfaringer og livsforhold, set i lyset af deres fysiske tilstand (krop), aktuelle situation og livshistorie (Rendtorff 2014: 268). I denne opgave indtages en position, hvor egne forforståelser forsøges at sættes i parentes for at kunne afdække andres subjektive oplevelse og selve essensen af det at opleve.

Men denne metode, hvor forskerens forståelser midlertidigt suspenderes forudsætningsløst, misforstås ofte, og der kan være en diskussion om, hvorvidt det overhovedet er muligt helt at tilsidesætte egne forforståelser. Forskeren, jeg selv, bør forholde mig tilbageholdende og give plads til at lade fænomenet træde frem af sig selv, uden at drage forhastede konklusioner. Dette er et analytisk ideal indenfor empirisk fænomenologi at stræbe efter en autentisk fortolkning af den beskrevne virkelighed. Det er altså forskerens fortolkning og fremstilling af aktørernes (informanternes) virkelighed, som er gældende: *”forskeren [kan] aldrig blive et med aktørernes virkelighed”* (Darmer & Nygaard 2012: 108). Ved dataindsamlingen i dette projekt er der taget højde for dette ved at forsøge at skabe en dybere forståelse af informanternes oplevelser og den

måde, de selv italesætter disse oplevelser på indenfor deres virkelighed. Desuden skal forskeren forsøge at reflektere over og dernæst fortolke et fænomen ud fra aktørernes egen virkelighed ved et empirisk eller teoretisk perspektiv (ibid.: 109). I løbet af projektet er der også blevet beskrevet flere typer af potentielle bias – mulige blinde pletter, som kan påvirke fortolkningen ved dataindsamling. Fænomenologien er oplagt som ramme til projektet, eftersom interviewet muliggør forståelse og indsigt i aktørernes virkelighed og indsigt i deres virkelighedsopfattelse samt tanker om det undersøgte fænomen – strategiske hensyn og tendenser hos elevtyper (ibid.: 110). Kombinationen af interviews og observation giver en indsigt og forståelse for aktørernes virkelighed.

Fænomenologien hævder, at ”den verden, der fremtræder for os, er den eneste virkelige verden” (Juul & Pedersen 2012: 66). Med disse ord menes, at vejen til objektiv erkendelse er gennem subjekternes oplevelsesverden og subjektive erfaringer hertil. Den sociale praksis og subjektiviteten analyseres og fortolkes ud fra informanternes oplevede virkelighed. Denne forståelse udvikles gennem en reflektiv proces, hvor empiri og teori kombineres, hvilket fører til skabelsen af ny viden og indsigt.

4.2 Indsamling af data

I den nedenstående model kan læseren få et overblik over, hvordan data blev indsamlet i forskellige faser:

Model: Indsamling af data i faser	
Fase	Beskrivelse
Fase 1: Udvalgelse og observation	• Udvælgelse: Samtale med lærerne om elevernes placering i Nielsens elevtype. Observation af klassen i undervisningen for at få en forståelse af elevernes adfærd og klassens sammensætning. Udvælgelse af elever til interviews på baggrund af lærernes beskrivelser (lærerne som "formal gatekeepers"). Valget tog udgangspunkt i Anne Grete Nielsens elevtyper fra 1997: <i>den interesserede, den sociale og den umotiverede</i>. • Observation: Tendenser blev identificeret i klasselokalet, hvilket dannede grundlag for en forforståelse før interviews med informanterne.
Fase 2: Interviews med lærerne og elever	• Interviews: Gennemførsel af interviews med klasselærerne for at indsamle deres perspektiver på elevernes adfærd, typer og sociale dynamik. De udvalgte elever blev interviewet for at afdække og forstå deres strategiske overvejelser. Interviewguiden til gymnasieeleverne kan findes i bilag 1, mens interviewguiden til lærerne findes i bilag 3

Som læseren kan afkode i ovenstående fra *fase 1*, fungerer lærerne altså som en 'formal gatekeeper' (udvælgelsesperson) i form af sit kendskab til eleven og i vurderingen af elevens placering indenfor kategorisering. Med '*formal gatekeeper*' menes, at lærerne (og rektorerne) indenfor eksempelvis skolesystemet (på de to gymnasier), har autoritet og magt til at kontrollere, hvem der får adgang til skolen eller information indenfor skolen. Derfor fungerer disse personer som "gatekeepere" ved beslutningen om, hvem der får adgang til at udføre undersøgelser og indsamle data: "*Within the schools themselves, teachers, principals, and superintendents serve as legitimate gatekeepers whom researchers must heed*" (Seidman 1998: 43). Som forsker er det vigtigt at respektere og tage hensyn til disse personer, når man arbejder i skolesammenhænge. Et metodisk valg, der blev truffet med dette in mente, var at gennemføre individuelle interviews med lærerne, da de delte deres personlige oplevelser og erfaringer om elevtyper, samt eleverne siddende i den samme klasse. Det samme valg blev truffet i forbindelse med eleverne, som også blev interviewet individuelt. At udføre enkeltinterviews var derfor det fortrukne, eftersom dette tillod informanterne at snakke mere frit ved en interesse om at undersøge "*en persons holdning til eller vurdering af et givent emne eller persons oplevelser af eller erfaringer med noget*" (Ingemann, Kjeldsen, Nørup, & Rasmussen 2018: 152). De gennemførte interviews medgiver et *indefra-perspektiv* i et kontinuum mellem et *almindeligt- og ekspertinterview*, eftersom interviewet forsøger at forstå lærernes og elevernes oplevelser, erfaringer og synspunkter, og dermed et fokus på, hvordan de ser deres egen situation (ibid.: 156). De elever, der blev beskrevet og matchede Anne Grete Nielsens kategorisering af elevtyper, blev derfor udvalgt og spurgt, om de havde interesse i at deltage i et interview til fase 2. Det følgende afsnit giver en nærmere forklaring af Nielsens elevtyper. Da lærerne fik til opgave at placere informanterne inden for Nielsens beskrivelser, var det et bevidst valg, at samtalen mellem den enkelte lærer og mig ikke blev optaget til senere transskription. Dette blev gjort for at skabe en mere afslappet samtalsituation og undgå, at lærerne følte sig hæmmet af optagelsen, hvilket kunne have påvirket deres ærlighed og refleksioner i processen.

4.3 Beskrivelse af Anne Grete Nielsens elevtyper

Anne Grete Nielsen gennemgik en række studentereksamensstile, hvor eleverne skulle beskrive deres forhold til skolen. Gennem analysen af disse stile kunne hun identificere forskellige elevtyper: de *interesserede*, de *sociale*, de *lektietyngede*, og de *umotiverede* (1997). Denne opdeling minder om andres elevtypeopdeling, såsom Inge Heises, men Nielsens elevtyper 'de interesserede' og 'de lektietyngede' fanger den gruppe af elever, der "[...] synes at fagene er svære, fordi de ikke uden

videre er i stand til at anlægge dybdestrategier, og dem, der har lettere ved at knække skolekoden” (Beck 2006: 149-150). Nogle af disse elever fokuserer på det sociale fællesskab, mens andre på at opnå en god uddannelse (ibid.: 150). I nedenstående skema opridses en kort beskrivelse af hver elevtype (Nielsen 2000: 14-23) En mere detaljeret gennemgang af emnet findes i bilag 11, som blev præsenteret for lærerne.

Nielsens elevtypologi	
<i>Den interesserede</i>	Motiveret og engageret i undervisningen med fokus på selvudvikling og faglige muligheder. Kritisk over for passivitet og dovenskab blandt medstuderende (Nielsen 2000: 14-17)
<i>Den sociale</i>	Prioriterer sociale aktiviteter over fagligt arbejde. Fokus på fællesskab og venskaber frem for ansvar og initiativ i undervisningen (ibid.: 17-19).
<i>Den umotiverede</i>	Mangler interesse og engagement i undervisningen. Skolegangen føles irrelevant, og eleven søger at minimere indsatsen, ofte uden en klar retning for fremtiden (ibid.: 19-23).
<i>Den lektietyngede</i>	Oplever lektier som en byrde og en sur pligt, der kun udføres for at undgå dårlig samvittighed eller for at opnå belønninger. Skolen føles som en daglig kamp (ibid.: 17).

Tabel med Nielsens elevtypologi: I bilag 11 findes en mere detaljeret beskrivelse af Nielsens elevtyper. Her repræsenteres hver kategori elever med karakteristiske holdninger og opfattelser af skolen. Disse er opsummeret i tabellen ovenfor.

Nielsens beskrivelse af den *lektietyngede elevtype* blev fravalgt som fokus, da det viste sig vanskeligt at operationalisere denne kategori i praksis. Nogle af lærerne havde et begrænset kendskab til elevernes lektievaner, og som analysen senere vil vise, undlod flere elever at lave deres lektier af forskellige årsager. Opgaven tager derfor afsæt i *den interesserede, den sociale og den umotiverede elevtype*.

4.4 Observation

Inden gennemførte interviews med lærerne observerede jeg også klassen i undervisningen for at opnå en forståelse af klassens dynamik, eleverne og deres sammensætning. Formålet med at observere handlede herom, at iagttage genstandsfeltet (eleverne og lærerne) i dets naturlige omgivelser (i klasseværelset). Målet var at forstå og senere bedre kunne fortolke den adfærd, der udfoldede sig i klasseværelset i form af handlinger, der ikke nødvendigvis er sprogliggjort: ”*aspekter af det sociale liv, som vi ikke altid er i stand til at sætte ord på [...] tavs viden og selvfølgeligheder*” (Ingemann, Kjeldsen, Nørup, & Rasmussen 2018: 231). Deltagelsen som forsker

i feltet baserede sig her på ”flue-på-væggen”-metoden, dvs. observerende udefra på afstand og placeret bagerst i klasselokalet. Eleverne fik at vide, at undersøgelsen handlede om, hvordan det er at være gymnasieelev på STX, men ikke om afkodningen af deres strategiske overvejelser. Dette metodiske valg blev truffet for så vidt muligt at undgå, at de ændrede deres naturlige adfærd. Derfor blev rollen som *deltager-observatør* valgt, hvor observationen foregik formelt i undervisningstimerne, men også mere uformelt på andre tidspunkter ved deltagelse i feltets aktiviteter (ibid.: 235). I bilag 4 findes notater fra en selektiv observation af timerne fra STX-gymnasium A og STX-gymnasium B, hvor fokus var rettet mod elevernes strategiske hensyn samt de forskellige elevtyper, der kom til udtryk i undervisningen. For at bevare et skarpt fokus blev de elever, der blev placeret i elevgruppekategoriene, observeret, og der blev noteret, hvordan de opførte sig i de forskellige undervisningstimer. Dette skabte en risiko for et horn i siden-bias, hvor min opfattelse og vurdering af eleven kunne blive påvirket af den på forhånd tillagte kategori (Muhr 2019: 129). På grund af elevens tilknytning til eksempelvis den umotiverede elevtype, kunne jeg have haft tendens til at fokusere på de negative aspekter af elevens adfærd, hvilket kunne føre til, at ”det umotiverede” kom til at overskygge andre positive kvaliteter. Dette kunne således have farvet min observation og givet en skæv fremstilling af elevens reelle potentiale og engagement. Observationerne i analysen bruges derfor ikke som det primære grundlag, men snarere som en støttende faktor. For også at undgå, at eleverne (og lærerne) følte sig overvåget og dermed potentielt ændrede deres adfærd ved observation, blev metoden at notere kondenserede beskrivelser med nøgleord, som efterfølgende blev udarbejdet til en mere detaljeret redegørelse i pauserne mellem timerne på skolerne.

4.5 Rekruttering af jyske STX-gymnasier og beskrivelse af informanter

I forbindelse med at etableringen af kontakt til gymnasierne for at inkludere dem i analysen, blev flere skoler kontaktet telefonisk og via mail, hvor de modtog de relevante oplysninger, som fremgår af bilag 2. Målet var primært at indsamle data fra skoler indenfor samme kommune, da elevgrupperne her ofte minder mere om hinanden end på tværs af kommuner, påvirket af faktorer som lokal kultur, socioøkonomiske forhold og den demografiske sammensætning (Svendsen 2017: 289). De to jyske gymnasier ligger tæt på hinanden, men af hensyn til fortrolighed gives der begrænsede oplysninger om deres identitet. Begge gymnasier havde i skoleåret 2022/2023 et karaktergennemsnit ved studentereksamen på over 7, hvilket er tæt på landsgennemsnittet på 7,5. Elevernes trivsel, vurderet på en skala fra 1 til 5 (hvor 5 er bedst), ligger også tæt på landsgennemsnittet på 4. Gymnasierne er gode eksempler på STX-uddannelser i Danmark. Samlet

set er de tæt på landsgennemsnittet på 554 elever og 60,7% af eleverne, der fortsætter på en videregående uddannelse efter studentereksamen to år efter studentereksamen. STX-gymnasium A ligger 5 procentpoint højere end STX-gymnasium B i denne henseende. Begge gymnasier har desuden mere end 40% af deres 1.g- og 2.hf-elever på en samfundsvidenskabelig studieretning (Børne og undervisningsministeriet 2023).

De to 'informantgrupper' fra de to jyske STX-gymnasier – hhv. gymnasieeleverne og gymnasielærerne er tilknyttet den samme klasse med studieretning Samfundsfag A og Engelsk A. Argumentet for at vælge netop denne studieretning er, at studieretningen med samfundsfag A og engelsk A i mange år har været den mest populære studieretning på STX (Danske Gymnasier 2021). Derfor finder mange elever denne studieretning attraktiv, og populariteten af studieretningen kan indikere, at den opfylder elevernes behov og interesser. Fokus er afgrænset til STX, da STX-eleverne ofte har forskellige strategiske og instrumentelle tilgange til læring og undervisning sammenlignet med HTX- og HHX-elever (Louw & Katznelson 2018: 41). Eleverne gik derfor på linjen, mens lærerne underviste den samme gruppe af elever. Skemaerne i bilag 8 viser en oversigt over gymnasielærerne (skema 1) og gymnasieelever (skema 2). Det er en hjælp til læseren, som vil blive uddybet nærmere i dette afsnit. Oversigten over informantgruppen af gymnasielærerne er ret enkel at aflæse. På STX-gymnasium A er informanterne nummereret som Lærer 1, 2, 3 og 4, mens informanterne på STX-gymnasium B er Lærer 5, 6 og 7. I opgaven vil de blive refereret til ved deres numre for at sikre klarhed for læseren. Lærernes undervisningsfag er også skrevet på, eftersom de kender eleverne fra deres eget undervisningsfag. Eleverne blev inddelt i Nielsens elevtyper baseret på lærernes vurdering af dem i deres respektive fag. En metodisk overvejelse i den forbindelse er forskellen i antallet af lærere, der blev anvendt til at udpege elevernes elevtyper på de to gymnasier. På det ene gymnasium blev der brugt tre lærere til denne vurdering, mens der på det andet gymnasium blev inddraget fire lærere. Denne variation kan have påvirket konsistensen i, hvordan eleverne blev placeret i elevtyper, da flere lærere potentielt kunne give et bredere perspektiv på elevernes adfærd og deltagelse i undervisningen. En metodisk overvejelse er også, at eleverne fra STX-gymnasium A gik i 2.g, mens eleverne fra STX-gymnasium B var i 3.g. Denne forskel i klassetrin kan have påvirket elevernes strategiske overvejelser og tilgang til undervisningen.

Oversigten over gymnasieeleverne som informantgruppe er en smule mere kompleks at anskue i skema 2 i bilag 8. For bedre læsevenlighed tildeles informanterne navne, og det afsløres også her, hvilket gymnasiet og elevtype eleverne 'tilhører'. For eksempel fremgår det, at informant

A, Arne, er mand (køn aflæses via navnet), går på STX-gymnasium A (2.g.), og at han tilhører elevtypen ”den interesserede”. De interviewede lærere på samme gymnasie, Lærer 1, 2, 3 og 4, beskrev alle Arne som en elev, der hører til kategorien ”den interesserede elevtype”. Efter at være blevet introduceret til elevtypekategoriseringen og have læst tilhørende beskrivelser af Nielsens elevtypologi, placerede de Arne i denne kategori. Oprindeligt var målet at opnå en ligelig kønsfordeling inden for hver elevtypekategori, men fokus skiftede til at vælge de mest repræsentative eksempler på elevtyperne. Ændringen skyldtes blandt andet kønsfordelingen i klasserne, hvor STX-gymnasium A havde en overvægt af drenge med 15 drenge og 10 piger, mens STX-gymnasium B havde en omvendt fordeling med 8 drenge og 19 piger. Denne forskel i kønsfordelingen gjorde det vanskeligt at opretholde en ligelig fordeling og medførte derfor et skift i udvælgelseskriterierne.

I skema 2 fremgår det også, at eleverne Arne, Bjørn og Carina klassificeres som den interesserede elevtype fra STX-gymnasium A. I kontrast hertil tilhører Gert, Hanne og Isak den umotiverede elevtype. Endelig er Dorthe, Eline og Frida placeret i den sociale elevtype. Dette fremgår også af, hvor mange gange lærerne, der blev interviewet på skolen, nævnte de enkelte elever. For eksempel blev Frida, ifølge Nielsens beskrivelse, placeret i kategorien ”social elevtype” 2 ud af de 4 gange, hun blev nævnt. Det vil sige, at to af de fire lærere, der blev interviewet på gymnasium A, placerede hende i denne kategori. På STX-gymnasium B blev Jens, Kristine og Laust placeret i kategorien ”interesserede elevtype”, mens Mille, Noel og Ole blev kategoriseret som den ”sociale elevtype”. Kategorien ”umotiverede elevtype” omfattede eleverne Poul, Quincy og Rene. Placeringen af eleverne i disse typer skete gennem en samlet vurdering foretaget af Lærer 5, Lærer 6 og Lærer 7, som hver især udvalgte de elever, der bedst matchede Nielsens typologier baseret på deres egen erfaring med eleverne (samme metode som med det andet gymnasium). De elever, der blev nævnt flest gange af lærerne, blev endeligt placeret i de respektive kategorier. Ved vurdering af undersøgelsens forskningsmæssige kvalitet og gyldighed, fremstår elevtypekategoriseringen som problematisk, hvilket uddybes nærmere i bilag 15. Her diskuteres de udfordringer, der knytter sig til Nielsens elevtypeopdeling i praksis, hvor eleverne kunne placeres i flere kategorier (elevtyper) afhængigt af den enkelte lærers vurdering. Af hensyn til informanternes anonymitet er der anvendt pseudonymer (fiktive navne) gennem hele undersøgelsen.

4.6 Det semistrukturerede interview og transskriptionsprocedure

Interviewene blev gennemført i gymnasieelevernes velkendte omgivelser, hvilket bidrager til en høj økologisk validitet, da det eneste nye element var selve interviewsituationen (samt observationen,

der blev udført med grundige overvejelser). Eleverne blev interviewet dagen efter observationen, hvilket betød, at de allerede kendte mig som interviewer, da jeg vendte tilbage. To interviewguides blev udarbejdet – én til hver informantgruppe. Metoden, der blev anvendt, var et semistruktureret interview, hvor interviewet tager udgangspunkt i en række forudbestemte spørgsmål, men hvor disse spørgsmål kan tilpasses og udvikles undervejs baseret på interviewpersonens svar (Brinkmann & Tanggaard 2020: 55). Derved fortolkes svarene, og informationerne forsøges at blive forstået ud fra interviewpersonens respons. Der blev således forsøgt at opretholde en vis struktur og standardisering i interviewene. Som det fremgik af begge interviewguides, var spørgsmålene til informanterne udformet omkring specifikke temaer. Dog var der i selve interviewsituationen mulighed for at fravige denne struktur, stille nye opfølgende spørgsmål og omformulere de oprindelige spørgsmål (ibid.: 158). Manuskriptet, interviewguiden, følges altså til en vis grad, og selve valget mellem at bevæge sig mere i en retning af den type frem for den anden vil sandsynligvis blive påvirket af forskellige faktorer (Bryman 2016: 468). Der blev lagt vægt på at bruge et sprog, der var både forståeligt og relevant for informantgrupperne, og der blev bestræbt sig på at undgå ledende spørgsmål (ibid.: 471). At reflektere over spørgeteknik og sprog er med til at bidrage til undersøgelsens økologiske validitet, eftersom dette er med til at afspejle den måde, som informanterne tænker og kommunikerer på.

Den semistrukturerede metode tillader fleksibilitet, men det er vigtigt at forblive fleksibel og ikke-dømmende. Som interviewer er det vigtigt at undgå at vise enighed eller uenighed, da dette kunne påvirke interviewpersonens efterfølgende svar (ibid.: 472). Det er en balancegang mellem at være objektiv og samtidig være sensitiv over for informanternes behov og perspektiver, eftersom interviewer skal forsøge at forholde sig så neutral som muligt i en *moralsk ansvarlig forskningsadfærd* (Kvale & Brinkmann 2015: 119). På trods af denne bevidsthed, har der stadig været risiko for en *social desirability bias*, dvs. ”at intervieweren bevidst eller ubevidst påvirker respondentens svar (fx ved tonefald, kropssprog eller sit udseende” (Hansen, Andersen & Hansen 2020: 305). Informanterne fik instruks om, at de til enhver tid kunne sige ”Næste spørgsmål”, hvis de ønskede at springe et spørgsmål over, uden at der blev stillet yderligere spørgsmål hertil. Tematikkerne i de to interviewguides var fokuseret på forskellige områder. For gymnasielærerne drejede det sig om temaerne ”I rollen som gymnasielærer”, ”Elevtyper” og ”AI og karakterer” (se bilag 3). For elevgruppen som informantgruppe omfattede tematikkerne derimod ”Tilvalg af gymnasiet”, ”Opgaveløsning”, ”Deltagelse i timerne”, ”Lektier og noteskrivning”, ”Fagligt samspil, undervisning, læringsmiljø, karaktergivning” og ”Eksamen/AI” (se bilag 1). Som tidligere

beskrevet i projektet var formålet således at afkode forskellige aspekter – for gymnasieeleverne drejede det sig om at identificere strategiske overvejelser (indenfor elevtypekategorisering), mens det for gymnasielærerne handlede om at forstå og afkode elevtyper samt (nye) tendenser hos eleverne. Ved at analysere lærernes udtalelser var det også muligt at identificere, om de placerede de samme elever inden for Nielsens kategorisering.

I bilag 6 findes transskriptionerne af alle interviews med eleverne fra begge gymnasier, mens transskriptionerne af interviews med lærerne er samlet i bilag 7. Alle interviews blev optaget med informanternes tilladelse og efterfølgende transskriberet manuelt. At transskribere indebærer en transformation fra én kommunikationsform til en anden. Bevægelsen fra lydoptagelse til tekst indebærer en betydelig transformation, der ikke blot omfatter den fysiske nedskrivning af ord, men også en skiftende kontekst fra talesprog til skriftsprog (Kvale & Brinkmann 2015: 236). I de transskriberede interviews, herunder bilag 6 og 7, blev fokus lagt på informanternes svar og tilføjelser til de samme spørgsmål, mens afbrydelser, fyldord og talefejl blev udeladt. For at sikre ensartethed blev alle transskriptioner behandlet i samme format og fulgt en fast skabelon (Kvale & Brinkmann 2015: 238-239). Derudover blev transskriptionerne gennemført samme dag som interviewene, hvilket bidrog til at bevare detaljer og nuancer, især i tilfælde af risiko for dårlig lyd kvalitet. De anvendte retningslinjer, som blev fulgt for at sikre overensstemmelse og ensartethed i processen i forbindelse med talehandlingen, kan aflæses øverst på første side af bilag 6 og 7.

4.7 Case

Analysen omhandler to gymnasier med et fokus på elevtyper og elevstrategier, der gør sig gældende i gymnasiemiljøet. Formålet er at identificere generelle tendenser, der går på tværs af de to institutioner, frem for at betragte gymnasiet som en enkeltstående enhed. Gymnasierne blev ikke sammenlignet med henblik på at afdække forskelle, der adskiller dem fra hinanden, som det ville være tilfældet i et komparativt casestudie. I stedet blev analysen rettet mod at undersøge og forstå de fælles fænomener, der præger gymnasiemiljøet, med særligt fokus på de dynamikker og strategier, som påvirker elevernes oplevelser og interaktioner. Undersøgelsen benytter et multipelt casedesign, da der studeres to STX-gymnasier i Jylland, hvilket involverer flere 'cases' og dermed bidrager til at styrke analysens validitet (fænomen undersøges i forskellige kontekster). Ifølge Robert K. Yin kan et sådant casestudie defineres som en empirisk undersøgelse, når et nutidigt fænomen (den beskrevne "case") undersøges i dybden og indenfor en virkelig kontekst. Dette gælder især, når grænserne mellem fænomenet og konteksten muligvis ikke er klart definerede (Yin

2013: 16). De kontekstuelle forhold spiller derfor en vigtig rolle i undersøgelsen, hvilket gør det nødvendigt at anvende flere kilder. Disse kilder inkluderer observationer og interviews med eleverne og deres lærere. Dette sikrer en mere omfattende og nuanceret belysning af emnet. Det kan desuden nævnes, at projektet også har en induktiv tilgang, ligesom i det teorifortolkende casestudie, hvor den valgte teori spiller en rolle i udvælgelsen af de ”cases”, der undersøges. Gennem analysen af det indsamlede data kan der identificeres mønstre, som teorien derefter kan bruges til at diskutere, og vurdere om disse mønstre er generelle eller unikke (Antoft & Salomonson 2007: 38-39). Dette projekt har flest træk fra, er det teorifortolkende casestudie blandt en række forskellige casetyper. Her tages der afsæt i teori, der i forvejen er etableret, mens målsætningen er at genere ny empirisk viden. Forskeren er formidler af den empiriske case og fortolker af virkeligheden (Antoft & Salomonson 2007: 19, 34). *Bekræftelsesbias* og *forventningsbias* udgør derfor en risiko, især i forbindelse med interviewet med eleverne og ved observation. Dette skyldes, at jeg på forhånd (og som eneste fortolker i denne opgave), havde talt med lærerne, som havde placeret eleverne i forskellige kategorier. Denne forforståelse kunne have påvirket min tilgang til interviewet og ved observation, da jeg ubevidst kunne have fokuseret på bestemte aspekter af samtalen og deres adfærd i klassen, som bekræftede mine tidligere opfattelser, i stedet for at forholde mig mere åbent til nye oplysninger. Det kan have gjort det sværere for mig at abstrahere fra den forudindtagede information og stillet mere udforskende spørgsmål under interviewet (Muhr 2019: 130).

Ydermere er vigtigt at være opmærksom på, at resultaterne fra analysen ikke nødvendigvis kan generaliseres til andre sammenhænge, såsom andre geografiske områder eller typer af gymnasier med andre studieretninger. Som tidligere nævnt kan gymnasieelever have forskellige strategiske og instrumentelle tilgange til læring og undervisning, afhængigt af hvilken type gymnasium de går på (Louw & Katznelson 2018: 41), hvilket også kan gælde på tværs af fagkombination og studieretning. Kritikken af casestudier, ”*at det ikke er muligt at vurdere, om deres resultater har en generel gyldighed*” (Antoft & Salomonson 2007: 48), kan forstås i forbindelse med spørgsmålet om generalisering, men eftersom der er tale om en fænomenologisk tilgang (med kvalitativt indhold), er formålet ikke nødvendigvis at opnå generaliserbare resultater. Opgavens transparens kan forsvares gennem åbenhed, herunder beskrivelse af processen og bilag, der dokumenterer tilgangen. Formålet er primært at generalisere på et abstrakt niveau, hvordan elevernes strategiske overvejelser, baseret på deres fortællinger og oplevelser, kan sammenholdes med eksisterende forskning og teoretiske perspektiver. Med gymnasielærernes perspektiver er målet at undersøge elevtyper og tilhørende tendenser, der findes i nutidens STX.

5. Analyse

Inden analysen påbegyndes, er det vigtigt at præcisere, hvordan jeg forstår begrebet 'elevstrategi' i relation til afkodningen af elevernes adfærd og tilgange til undervisningen. 'Elevstrategi' refererer her til de bevidste og ubevidste handlinger, som eleverne anvender for at navigere i undervisningsmiljøet, og hvordan de forsøger at tilpasse sig de krav og forventninger, de møder fra både lærere og skolesystemet som helhed. Den nævnte sammenhæng kan forklares gennem målorienteringsteorien, som undersøger de bagvedliggende årsager til, at elever vælger at engagere sig i præstationsorienterede aktiviteter – eller hvorfor de vælger at undlade at deltage (Krogh & Anders 2017: 261). Dette kan inkludere deres valg, prioriteringer og måder at håndtere udfordringer eller pres på, hvad enten det drejer sig om faglige opgaver eller sociale dynamikker i klassen. Et centralt spørgsmål i analysen vil være, hvorvidt visse handlinger, som for eksempel at trække sig fra en opgave eller at give op, stadig kan betragtes som en form for elevstrategi. Selvom det umiddelbart kan virke som om, eleven har 'givet op' pga. faglige udfordringer eller andre grunde, kan det overvejes, om denne handling i sig selv repræsenterer en tilpasningsstrategi – er det en måde for eleven at forblive i undervisningen på? Blot på en anden måde. Dette åbner op for en undersøgelse af, hvordan selv passive reaktioner kan tolkes som bevidste strategier. Et eksempel på dette er Gerts udtalelser, som er kategoriseret i den umotiverede elevtype: *"Som studerende er jeg sådan fagligt set en slacker. Slacker, ja, fordi jeg ikke går op i det"* (Bilag 6, 30). Gert beskriver sig selv som en, der aldrig har været engageret i skolearbejdet og ofte *"sidder og gløder lidt"* (ibid.: 31) i timerne. Han får hurtigt afleveringerne overstået (ibid.: 31), men der er tegn på, at han alligevel har visse strategiske overvejelser. For eksempel begynder Gert at række hånden op, når karaktergivning nærmer sig (ibid.: 33), og han forsøger at anvende akademisk sprog ved at bruge *"kloge ord"* og søge efter synonymmer i afleveringsopgaver: *"Hvis det skal lyde professionelt"* (ibid.: 34). Dette udfordrer grænsen for, hvad man kan betragte som elevstrategi. Grænsen udfordres, fordi Gerts adfærd både kan tolkes som en mangel på fagligt engagement og samtidig som en bevidst overlevelsesstrategi. Han præsenterer sig selv som fagligt uinteresset – en *"slacker"* – og det kan indikere, at han er fagligt udfordret eller mangler motivation. Men når han aktivt ændrer sin adfærd, som at række hånden op, når karaktererne er tæt på, eller anvender akademisk sprog for at fremstå mere professionel i afleveringsopgaver, viser han evner til at tilpasse sig systemets forventninger. Dette hænger sammen med, at den ydre motivation kan forstås som et kontinuum, der afspejler forskellige niveauer af indre kontrol og selvbestemmelse. Denne bevidsthed og disse overvejelser bør læseren have i tankerne gennem hele opgaven. Flere af eleverne anvender en

effektivitetsorienteret og prioriteringsstrategi, hvor eleverne forstår at vælge, hvilke fag eller aktiviteter, der skal have deres opmærksomhed (som Gert, der rækker hånden op tæt på karaktergivning). For eleverne handler det om at få det største udbytte med mindst mulig indsats (som præstationsorienteret), og et eksempel kan være Lærer 5's udtalelse: *"Eleverne siger altid, 'jamen, det er næste år, hvor jeg arbejder hårdt i dit fag. Jeg skulle lige afslutte de andre fag først, så nu er det mine A-fag'"* (Bilag 7, 18). Derfor prioriterer eleverne deres tid og energi til de fag, der anses som mest relevante for deres karakterer. Denne beslutning kan hænge sammen med Hutters pointe om, at eleverne nogle uger bruge mere end 50 timer på gymnasiet (Bilag 9). Presset kan derfor håndteres ved fokus på indsats i de fag, der giver størst afkast i forhold til deres mål, og udsætter mindre relevante fag.

5.1. Forskellen på elevtyperne: Fremtidsplan, gymnasiefremmede hjem og hjælp til skolearbejde

For at kunne identificere mulige forskelle blandt eleverne blev de spurgt om deres fremtidsplaner, om deres forældre selv havde gået på gymnasiet, og om de modtog hjælp til skolearbejdet fra familien. Disse spørgsmål identificerede flere mønstre, som er præsenteret i skema 1 og skema 2 i bilag 13. Det er nødvendigt, at læseren orienterer sig i bilag 13 under læsningen af analysen, da skemaerne heri understøtter forståelsen af de identificerede mønstre undervejs. Blandt de 18 elever i undersøgelsen var Arne den eneste, der kom fra et gymnasiefremmed hjem, hvilket senere i analysen kan forklare nogle af hans strategiske hensyn i gymnasiet. Et *gymnasiefremmed hjem* defineres i denne opgave som et hjem, hvor ingen af forældrene har gået på gymnasiet. Udtrykket "gymnasiefremmede elever" refererer altså til en gruppe af elever, hvis forældre ikke har gennemført en gymnasial uddannelse (Holmen & Ulriksen 2018: 109).

Et markant mønster viste sig i forhold til støtte: Elever med en social elevprofil modtog typisk hjælp til skolearbejdet fra forældre, søskende eller en kæreste. Hjælpen ydes på forskellige måder – for eksempel fortæller Frida, at hendes kæreste hjælper hende med matematikafleveringerne, og at hendes forældre betaler ham for det: *"Jeg forstår tingene, når han sidder ved siden af mig. Så nu får han 200 kr. pr. aflevering, som han laver [...] Jeg får ikke lavet mine afleveringer uden ham"* (Bilag 6, 25). Citatet illustrerer problematikker omkring motivation, idet Frida risikerer at føle sig fremmedgjort over for opgaverne, når hun ikke selv fuldt investerer sig i dem. Ved at overlade ansvaret til sin kæreste kan Frida miste en følelse af ejerskab og kontakt til sin egen læring. En manglende personlige involvering kan føre til en fremmedgørelse over for både opgaverne og hende selv, hvilket svækker hendes indre motivation til faget matematik. Som

hun selv siger, får hun ikke lavet opgaverne uden hans hjælp. Dette understreger vigtigheden af behovet for *autonomi*, som spiller en central rolle i behovspsykologi, særligt inden for selvbestemmelsesteorien (SDT). Ifølge SDT er autonomi afgørende for at opbygge indre motivation og en følelse af personligt ejerskab i læringsprocessen (Hein 2019: 198). At Frida (eller andre informanter) baserer sin opgaveløsning på andres hjælp, snare end på sin egen indsats, kan kaldes for en *assisteret læringsstrategi* afhængigt af den grad, som informanterne forsøger at lære gennem andres støtte - med risiko for at miste selvstændighed i processen. Derfor kan Fridas situation fortolkes som en defensiv præstationsstrategi, hvis hendes handling (og motivation) drives af lav selvtillid og frygten for at fejle, i et forsøg på at undgå at blive vurderet negativt og for derigennem at undgå nederlag. Omvendt hvis hun forsøger at forbedre sin position for at imponere og demonstrere dygtighed, kan strategi tolke som *offensiv præstationsstrategi*.

Ydermere modtog ingen af eleverne med en umotiveret elevprofil (længere) hjælp til skolearbejdet fra familien. De to informanter, Quincy og Rene, er tvillingebrødre og blev begge kategoriseret som umotiverede elevtyper. Begge modtog hjælp fra deres mor i begyndelsen af gymnasiet, men denne støtte ophørte efter noget tid. Rene beskriver det sådan: ”*Hun tog lidt styringen, hvis vi fortalte, at vi ikke lige magtede opgaven*” (Bilag 6, 67), mens Quincy forklarer, at ”*Hun læste opgaver og hjalp os i gang, fordi det er vi dårlige til*” (ibid.:). Brødrene søgte hjælp fra deres mor og blev afhængige af hendes støtte, når de havde brug for et skub til at komme i gang, fordi de selv havde svært ved at tage initiativ. Hermed mistede de selvstændighed (*autonomi*) i en form for *assisteret læringsstrategi*, da de lærte at stole på deres mor til at tage styringen frem for at udvikle egne arbejdsrutiner uden ’assisteret hjælp’. Motivationen kom udefra (fra moren) og var måske ikke en integreret del af deres selvbillede, hvilket kunne være årsagen til, at Quincy og Rene havde svært ved at føle en ægte og frivillig forbindelse til skolearbejdet – de oplevede måske ikke at opgaverne appellerer til deres interesser. Men deres aktive valg om at få hjælp fra deres mor kan give dem en form for selvbestemt motivation, der er tæt på at være en indre motivation: ”*[..] indre motivation forudsætter autonomi, mens autonomi ikke nødvendigvis fører til indre motivation. Til gengæld kan autonomi fører til selvbestemt motivation, som er næsten lige så godt som indre motivation*” (Hein 2019: 200). Brødrene håndterede deres opgaver under indflydelse fra deres mor og var bevidste om denne støtte, hvilket påvirkede deres tilgang til opgaverne. For eleverne med en interesseret elevprofil var der kun to, Carina og Kristine, som fik hjælp fra familien til skolearbejdet. De øvrige elever i denne elevtype, dvs. 4 ud af 6 informanter (fra begge gymnasier), modtager ikke hjælp til skolearbejdet.

Når man ser på elevernes fremtidsplaner, er det bemærkelsesværdigt, at 6 ud af de 18, dvs. en tredjedel af elevinformanter ønsker at studere psykologi. Dette indikerer en tydelig interesse for menneskelig adfærd og mentale processer blandt eleverne. At tre af elevinformanterne ud af de 18 ikke har klarhed over, hvad fremtidsplaner indebærer i forhold til uddannelse, bør ifølge Lærer 2 ikke komme som en overraskelse. Hun bemærker: *"Når man spørger dem, 'hvad vil du gerne være i fremtiden?', svarer de, at de gerne vil være rige. De ved ikke, hvad de ellers vil lave. For nogle af eleverne er det som en varmestue"* (Bilag 7, 8). Denne kommentar peger på, at mange elever muligvis ikke har reflekteret dybt over deres fremtidige karrieremuligheder, men i stedet drømmer om økonomisk succes uden at have konkrete planer for, hvordan de når dertil. Det kan også indikere, at nogle elever føler sig usikre eller overvældede af de muligheder, der ligger foran dem, hvilket kan skabe en følelse af passivitet i forhold til deres fremtidsudsigter. Ydermere kan et mønster afkodes i elevernes fremtidsplaner i form af uddannelsesønsker. 'De interesserede elever' i begge gymnasier vælger primært akademiske og prestigefyldte retninger som jura og psykologi. Kristine fra STX-gymnasium B skiller sig lidt ud ved at overveje flere forskellige karriereveje: universitetet, politiskolen og militæret, hvilket tyder på en bredere søgning efter en karriere, der måske også indebærer en grad af offentlig tjeneste. 'Sociale' elever har generelt interesse i studier, der involverer interaktion med mennesker, som psykologi og kommunikation. På STX-gymnasium B ses også en tendens mod mere specialiserede fag, fx neuroterapi og teknologi som robotteknologi, hvilket kan indikere en større grad af variation og specialisering blandt de sociale elever her. De 'umotiverede' elever viser en bredere spredning af karriereinteresser, fra håndværksfag som mekanik til roller, der indebærer hjælp til andre. Der er en klar tendens blandt de umotiverede elever her mod enten praktiske eller samfundsrelaterede studier, som socialpædagogik, militæruddannelse og økonomi. Sammenfattende viser analysen, at de interesserede elever har en tendens til at vælge akademiske fag, sociale elever orienterer sig mod fag, der indebærer menneskelig interaktion, og umotiverede elever vælger bredt, men med en tendens mod praktiske fag på STX-gymnasium B. I bilag 12 sammenfattes resultater og fund fra dette afsnit samt fra de kommende afsnit i analysen for at give læseren et samlet overblik.

5.2. Høflighed, synlighed og præstationsteknikker: Skal du være tryharder eller slacker?

Under interviews med eleverne fremstod det, som om de opererede med et kontinuum i deres opfattelse af, hvordan elever kan kategoriseres. Eleverne syntes at placere sig selv og hinanden i to hovedkategorier: enten som "tryharder" eller som "slacker". Som Frida beskriver sig selv placeret i dette kontinuum: *"På den måde er jeg ikke en tryharder fuldstændig, men jeg er heller ikke den som*

slacker” (Bilag 6, 18). Et andet synonym for *'tryharder'*, som eleverne brugte, var udtrykket *”røvslikker”*. På den måde fulgte en negativ konnotation med betegnelsen. Med denne term menes, at eleven forsøger at vinde lærerens gunst eller opnå fordele ved at være overdrevent smigrende eller underdanig – ikke af ægte respekt, men snarere for personlig vinding. En overvejelse var, om ordet burde udelades på grund af en potentielt stødende klang hos læseren; dog blev det vurderet for autentisk og relevant for projektet, da det afspejler elevernes egen måde at udtrykke sig på. Elever, der blev set som *”tryhardere”* eller *”røvslikkere”*, blev ofte opfattet i et negativt lys, hvilket indikerer en social afstandstagen til dem, der engagerer sig for meget i skolearbejdet eller søger at imponere lærerne. En af grundene til, at det ofte anses som mindre socialt acceptabelt at være en *”tryharder”*, forklarer Frida med ordene: *”Tryharder er ikke så godt at være, fordi man vil ikke anses som en, der prøver for hårdt”* (ibid.: 18). Hendes udsagn peger mod en tendens, hvor det at lægge en synlig, stor indsats kan opfattes som negativt, eftersom det kan bryde med et potentielt ideal om at opnå succes uden at fremstå anstrengt eller alt for ivrig. Dette hænger sammen med, at *præstationsorienterede elever* ofte foretrækker at mestre opgaver uden at skulle anstrenge sig for meget, da det på den måde kan demonstrere deres naturlige evner og dygtighed (Skaalvik & Skaalvik 2007: 203). Der findes også en sammenhæng med behovet for *tilhørsforhold* (jf. Ryan og Deci), idet eleverne har et grundlæggende behov for at føle sig forbundet med andre (Hein 2019: 201). Der kan være et ønske om social accept, hvilket kan føre til, at nogle elever ændrer på deres indsats for at undgå opmærksomhed som *”tryharder”* eller *”slacker”*. Dette kan styrke en mistanke om, at den enkelte elev bevidst forsøger at tilpasse sine handlinger for at undgå at blive placeret i de nævnte kategorier. Gør eleven dette ud fra en forestilling om, hvad der er det rigtige? Er det blot et strategisk spil? Eller handler det i virkeligheden om at demonstrere faglighed?

På trods af denne undren indrømmede nogle af eleverne at passe ind i disse kategorier. Eksempelvis oplevede Frida og Arne fra STX-gymnasium A at blive kaldt for *”røvslikker”*, fordi de aktivt opsøgte lærerne med ønsket om kontakt (Bilag 6, 2, 28). Arne er bevidst om dette og erkender, at han er *”Rigtigt, rigtigt god til at imponere lærere”* (ibid.: 2), og forklarer også i steps, hvordan man smigrer sig ind på læreren: *”Første step: Man skal kunne få sig smigret ind på læreren på en eller anden speciel måde. Andet step er at vise en form for fagligt niveau [...] Så har du en god fordel i, at de kan lide dig i forvejen. Også samme tid med, at du kan vise noget fagligt – så kan man tippe karakteren fra et 10-tal til et 12-tal”* (ibid.: 13). Arne har én opgave – at smigre læreren, hvilket han føler sig kompetent, sikker og effektiv til at løse. Dette kan betragtes som et såkaldt *mestringsgreb* (jf. Ryan og Deci), da han har tiltro til sin evne til at løse opgaven (i en *efficacy*

expectation) og oplever positiv feedback, hvilket potentielt kan bidrage til indre motivation. Ryan og Deci påpeger selv, at den udførte kompetence skal medføre noget værdifuldt (ibid.:), hvilket er en højere karakter, som citatet med Arne afslører. Arne mener selv, at han er mere moden end sine jævnaldrende i klassen, hvilket også afspejles i hans påklædning ifølge ham selv. Som han selv siger: *"jeg har en fordel, og ved mere"* (ibid.: 4). Dette udtryk viser, at Arne føler sig anderledes og mere erfaren end de andre elever, hvilket muligvis påvirker hans adfærd og selvtillid i skolesammenhæng. Der foregår en form for internaliseringsproces i Arnes omgivelser – *"behovet for tilhørsforhold betyder, at man tager omgivelsernes normer og værdier til sig og handler ud fra dem"* (Hein 2019: 201). Dette betyder, at Arnes adfærd muligvis er drevet af et ønske om at opnå anerkendelse eller accept fra sine omgivelser. Som tidligere nævnt er Arne den eneste gymnasiefremmede elev og *"kan ikke få hjælp hjemmefra [...] De forstår ikke sproget [...] det er fremmed for dem"* (Bilag 6, 6-7). Arnes situation kan skabe et pres, hvor hans motivation måske handler om at tilpasse sig de sociale normer og særlige forventninger i skolen, især fordi han erkender og forklarer med en vis stolthed, at han er en dygtig "røvslikker". Den faglig motivation i forbindelse med Arne baserer sig på, at han forsøger at gøre sit *"bedste for at deltage aktivt"* (ibid.: 6), men opstår tvivlen om svaret er korrekt, er han mere tilbageholdende (ibid.: 7). Flere af elevinformanterne indrømmer, at de er mere tilbageholdende i deltagelse ved usikkerhed, eksempelvis fortæller Rene også, at *"Jeg siger kun tingene, hvis jeg er sikker på det [...] det er jeg ikke ofte"* (ibid.: 66, 68). Ligeledes fortæller Quincy, at han kun deltager, hvis han er *"100% sikker på noget, som jeg ved. Så siger jeg det [...] Jeg er usikker på mine evner"* (ibid.: 68). Eline fortæller også, at hun ofte har svarene, når lærerne spørger: *"[...] Men det kan aldrig blive perfekt nok til, at jeg tør sige noget"* (ibid.: 23). Deres udtalelser stemmer overens med Banduras pointe om, at selvopfattelsen af egne evner (*self-efficacy*) har en afgørende betydning for individets villighed til at deltage aktivt og tage initiativer. For elever, der ofte føler sig usikre, går følelsen af mestring tabt. Som Skaalvik påpeger, er følelsen af *mestring* central for at opbygge og fastholde en vedvarende motivation – for forventningen om nederlag er truende for selvværdet hos de *præstationsorienterede* (Skaalvik & Skaalvik 2007: 203). Ifølge Nicholls kan præstationsorienterede elever forsøge at beskytte sig selv, hvis de oplever, at en potentiel fiasko skyldes manglende evner (ibid.). Elevernes tilbageholdenhed over for deltagelse, der udspringer af usikkerhed, kan derfor ses som en form for selvforsvar. Med Quincy, Rene og Eline som eksempel, er der tale om elever, der har lavere tiltro til egne evner, ergo forventes negative ego-gevinster ved indsats i frygten for at fejle. Som *defensive præstationsorienterede elever* kan de derfor forsøge at

undgå deltagelse ved usikkerhed, i frygten for at blive vurderet negativt (Krogh & Anders 2017: 262). Jens fortæller også, at han kun rækker hånden op, hvis han føler sig ”fuldkommen sikker på svaret [...] *Det er indeni os alle, at vi ikke vil lave fejl, måske perfektionskulturen*” (Bilag 6, 42-43). Jens peger derfor på en iboende frygt hos eleverne for at fejle, samt et ønske om at blive anerkendt for korrekthed og kompetence.

For Frida handler det om, at hun er ”nysgerrig anlagt”, hvorfor hun kan spørge: ”*jamen har du haft en god weekend, og spørge dem indtil hvad de [lærerne] har lavet. Det mener folk i klassen, at det handler om at få gode karakterer [...] Jeg bliver irriteret, når folk tænker sådan om det*” (ibid.: 28). Frida oplever frustration, men husker samtidig sin fars råd: ”*når du snakker med folk, så lad dem snakke om dem selv. Så føler de nemlig, at de har haft en god oplevelse*” (ibid.:). Derfor stræber Frida efter at efterlade et positivt indtryk og sikre, at læreren får en god oplevelse i samtalen med hende. Det kan anses som problematisk, at eleverne skaber en negativ konsensus omkring det at opsøge kontakt med læreren – også hvis lærerkontakt er udspekuleret og en del af en kalkuleret strategi. Lærer 2 indrømmer, at ”*ved at være megasød og høflig, sige 'tak for i dag', oplever jeg, at de høflighedsstrategier virker godt på lærerne*” (Bilag 7, 5). Omvendt kan det også handle om, at det, som eleven mangler i evner, må kompenseres gennem indsats - som den *præstationsorienterede elev* (Skaalvik & Skaalvik 2007: 201). Med Arnes udtalelser kan det derfor tyde på, at han har afkodet viden om, at der findes høflighedsstrategier, og disse kan både være en del af en offensiv og defensiv præstationsstrategi. Der kan være elementer fra en *offensiv præstationsorienteret elev* i Arnes adfærd, når han bevidst og aktivt vælger at anvende ”røvslikker”-rolle til at fremme sin position i skolen og opnå fordele som bedre karakterer og de resultater, han ønsker. Omvendt kan der være tale om en *defensiv præstationsorienteret elev* ved tilpasning af omgivelsernes forventninger i et forsøg på at sikre anerkendelse og beskytte sig mod en negativ evaluering. Hans adfærd kan ses som et forsvar mod usikkerhed, da han måske føler, at han ellers ikke vil blive anerkendt eller accepteret på andre måder i samme grad.

Både Gert, Ole og Quincy nævner ”*at slikke røv på læreren*” som en metode, der kan være med til at sikre bedre karakterer (Bilag 6, 37, 61, 73). Ifølge Arne bruger eleverne ofte strategien at charmere eller ”fedte” sig ind på læreren for at sikre gode karakterer: ”*De fleste fedter, fordi de vil have et godt gennemsnit [...] Man kan godt få gode karakterer uden at presse meget på, og være en fedterøv, som jeg selv. Men de fleste føler måske, at de er nødt til dette*” (ibid.: 8). Dette afspejler en opfattelse af, at smiger kan være en praktisk tilgang til succes, uden nødvendigvis at kræve ekstra fagligt engagement. Arne understreger vigtigheden af at ”*fedte*” uden at overdrive som

en høflighedsstrategi - *"uden at presse meget på"*, hvilket indikerer en grænse for strategiens effektivitet. Kristine bekræfter denne balance og fremhæver, at *"gode karakterer får du ved ikke at fedte for meget for læreren, men alligevel fedte lidt"* (ibid.: 45). Dette tyder på, at eleverne oplever et behov for at dosere deres 'charme' for at opnå ønskede resultater uden at virke for påtrængende. Hun fortalte eksempelvis, at hun fokuserede på at stille de rigtige og ekstra spørgsmål til læreren: *"det handler om små detaljer, fordi så har man en dialog med læreren bare en-til-en [...] afføder gode karakterer. At stille de rigtige spørgsmål"* (ibid.: 45-46). På denne måde blev læreren opmærksom på eleven (jf. Kristine), hvilket afspejler en kombination af høflighed- og synlighedsstrategi, som eleverne anvender afhængigt af spørgsmål. Dette forhold relaterer sig til Lærer 4's udtalelse om, at *"Der er elever, som lever på charmen. Charmetroldene laver det nødvendige, så læreren kan narres lidt. De er søde, men de kunne lære mere. De spiller spillet"* (Bilag 7, 10). Denne udtalelse peger på, hvordan nogle elever formår at navigere i skolesystemet ved at udnytte deres sociale færdigheder og charme frem for at kun engagere sig dybt i deres faglige udvikling. Selve systemet som eleverne er placeret i, kan være med til at fremme en *kontrolleret motivation*, eftersom eleverne ofte handler ud fra en følelse af, at handlingen er påført udefra (ved ønske om belønning eller undgå straf) (Hein 2019: 202). Nogle elever forstår at mestre forhold, mens andre bliver sat ud på sidelinjen. Som nævnt i indledningen, påpeger Ulla Madsen, at eleverne føler at uddannelse er knyttet til identitetsdannelse *'at være nogen eller noget'* (Illeris 2014: 158). Eleverne anvender derfor strategier, såsom synlighedsstrategier, som kommer tydeligt til udtryk i deres egne udsagn, som for eksempel Milles: *"Jeg forsøger at gøre mig synlig i alle fag. Eksempelvis rækker jeg hånden op mindst 2-3 gange i hver time [...] Sådan tror jeg, at jeg får gode karakterer [...] så tænker de, at jeg altid deltager og er tilgængelig"* (Bilag 6, 54). Det blev desuden observeret hos Mille, at hun *"spørger meget ind i timen og fylder tydeligt i rummet [...] afbryder læreren, når læreren taler. Dog afbryder hun kun, når det er fagligt relevant [...] Hun svarer på spørgsmål, forklarer dem selvsikkert og forstår at relatere tingene til hinanden"* (Bilag 4, 5). Mille kan derfor opfylde hendes behov for *kompetence* ved at være synlig og virke engageret, signalerer hun, at hun mestrer stoffet. Når hun interagerer med læreren, kan hun opnå anerkendelse, hvilket er afgørende for *tilhørsforhold*. At blive set, hørt og værdsat kan skabe en positiv feedback-loop, der fremmer motivation i læringen.

Flere af eleverne har et konkret mål for, hvor mange gange de skal række hånden op i løbet af en time. Laust har eksempelvis besluttet sig for at *"række hånden op mindst 3 gange i timen, ja, så jeg bliver set"* (Bilag 6, 42). Ole anvender også denne strategi ved at *"række hånden op*

[...] og *gøre sig synlig*” mindst én gang hver time (ibid.: 47, 56). For de elever, der har svært ved at følge en strategi som denne – som ifølge flere elever fører til gode karakterer (som en positiv mestringsforventning) – kan det føre til en følelse af frustration og utilstrækkelighed. Eline beskriver eksempelvis, hvordan hendes usikkerhed påvirker hendes deltagelse: *”Jeg er usikker. Jeg synes, det kan være nervepirrende at sidde i timen og række hånden op. Det bryder jeg mig ikke særligt meget om. Det kan også ses på mine mundtlige bedømmelser”* (ibid.: 15). Denne situation belyser, hvordan synlighedsstrategier kan belønne de elever, der er mere komfortable med at deltage aktivt i undervisningen ved håndsoprækning. Omvendt kan elever som Eline, der oplever nervøsitet ved at række hånden op, føle sig marginaliseret i et system, der favoriserer synlighed og aktiv deltagelse i form af håndsoprækning. Eline deltager derfor på en anden måde end sine medstuderende, hvilket kan være knyttet til betydningen af *tilhørsforhold* for motivationen jf. Deci og Ryan. Når elever oplever en følelse af forbundethed, styrkes deres indre motivation, hvilket kan gøre dem mere engagerede og trygge i læringssituationen: *”indre motivation trives vanskeligt, hvis man ikke har en tryk base af relationer”* (Hein 2019: 201-202). Undervejs blev en *performancestrategi* identificeret, som handler om elevernes bevidste brug af nonverbale signaler og andre præstationsteknikker i undervisningen. Lærer 7 fortæller, at eleverne på STX-gymnasium B modtager undervisning og deltager i et kursus i sådanne teknikker: *”Simpelthen... hvordan eleverne kan hæve deres karakterniveau ved at sætte sig frem i klassen, tage jakken af, rykke frem på stolen, tage bogen frem og kigge på læreren. Det er evident, at man får en karakter højere sådan. Det er obligatorisk undervisning i starten af studieretningsforløbet”* (Bilag 7, 21). På denne måde kommunikerer skolen direkte til eleverne (i et forsøg på *integreret motivation*), hvad der vægtes i forbindelse med karaktergivning. De signaler, som skolen sender til eleverne, har stor betydning. En læringsorienteret målstruktur, der vægter viden, forståelse, individuel udvikling og indsats, understøtter udviklingen af *læringsorienterede elever*. Omvendt fremmer en præstationsorienteret målstruktur (med risiko for en *introjiceret motivation*), hvor der lægges vægt på resultater og sammenligning med andre, en præstationsorienteret tilgang blandt eleverne (Skaalvik & Skaalvik 2007: 208-209).

Da eleverne blev spurgt om, hvad der skulle til for at få ’gode’ karakterer i gymnasiet, gav de forskellige svar, afhængigt af deres forståelse af en performance- og præstationsstrategi. I skema 3 og 4 i bilag 13 er elevernes svar sammenfattet for at skabe et tydeligere overblik over de præstationsteknikker, de vurderede som virksomme i en samlet vurdering på tværs af fagene. Her blev det nævnt, at det handlede om at holde en god relation til læreren ved eksempelvis at smigre

læreren eller afkode, hvordan man indgår i relation med læreren. Eksempel udtaler Carina, at ”[...] jeg føler ofte, at jeg tit har prøvet at få øjenkontakt med læreren. Så de lægger mærke til, at jeg følger med [...] lægger også min computer væk med vilje for at være til stede [...] Læreren ved hurtigt og kan afkode, hvem der er her 'bare for at være her'” (Bilag 6, 13), mens Poul fremhæver, at ”Du skal være gode venner med læreren på en neutral måde og ikke være irriterende” (ibid.: 73-74). En kontrollerende undervisningsstil kan føre til øget frustration af centrale behov som *autonomi*, *kompetence* og *tilhørsforhold*. Dette viser, hvordan læreres interaktionsstil kan have afgørende indflydelse på elevernes oplevelse af motivation og relationel dynamik (Trigueros et. al., 2019: 2-4).

Man kan også tale om synlighedsstrategi ud fra begge citater. Strategien kan handle om at fremvise sit faglige niveau, for eksempel ved at bruge faglige termer og dermed demonstrere sproglig forståelse af stoffet. Eleverne er også opmærksomme på, at deltagelse – som at række hånden op og gøre sig synlige – kan have en positiv effekt som sociale cues. Med Poul fremhæves vigtigheden i at opretholde en neutral og ikke-irriterende relation til læreren og undgå negativ opmærksomhed – at navigere i forholdet til læreren på en måde, der kan sikre en positiv vurdering uden at overtræde grænser. Denne dynamik kan relateres til Carver og Scheiers kritik af selvbestemmelsesteorien, hvor de efterlyser en mere detaljeret forståelse af, hvordan specifikke miljømæssige faktorer påvirker individet. De understreger vigtigheden af at undersøge, hvordan værdier og normer fra omgivelserne integreres i individets identitet (Carver & Scheier 2024: 287).

En udfordring ved skema 3 og 4 i bilag 13 er dog, at nogle elever er uspecifikke omkring præstationsteknikkerne. Eksempelvis forklarer Hanne, at hun ”*forsøger at bidrage så meget som muligt*” (Bilag 6, 37) uden at specificere, hvordan denne deltagelse konkret udmønter sig. Ved samme spørgsmål vælger Rene at fokusere på sin forståelse af, hvad der karakteriserer en 'dårlig' præstation eller karakter, men han uddyber ikke, hvilke teknikker andre eller han selv anvender for at undgå dette (ibid.: 73). På grund af denne manglende specificitet er der derfor ikke markeret noget for Hanne og Rene i skemaerne. Det er værd at bemærke, at skemaerne afspejler elevernes forståelse af, hvilke præstationsteknikker der kan forbedre karakterniveau (og dermed føre til en god karakter) – det er altså ikke nødvendigvis teknikker, som eleverne selv aktivt anvender. I skemaerne er 'deltagelse' og 'faglighed' adskilt, selvom de to kan overlappe. Deltagelse refererer til den interaktive del af undervisningen, hvor man ”rækker hånden op og siger noget”, uden at det nødvendigvis afspejler faglig forståelse. Faglighed derimod handler om at demonstrere forståelse, indsigt og evnen til at anvende faglige kompetencer i praksis – også selvom man ikke deltager aktivt i klassediskussionerne. Fremmøde nævnes desuden som en faktor, men betragtes

som en selvfølge i flere af kategorierne, ligesom det at tage noter i timen. Ifølge Katznelson skal præstationer være klart definerede og håndgribelige, ellers er det med risiko for, at eleven føler en diffus følelse af at aldrig være færdig eller tilstrækkelig (Katznelson et. al. 2024: 16). Derfor kan viden om effektive tips og tricks også fungere som en måde, hvorpå eleverne forsøger at skabe klarhed og struktur i deres præstationsmål, så de fremstår mere håndgribelige og opnåelige. Nævnte relaterer sig til Deci og Ryans pointe om, at ydre forhold kan styre adfærd gennem belønninger eller trusler, hvis individet føler sig kompetent (Ryan & Deci 2000: 73), eksempelvis når en elev bliver *præstationsorienteret*.

På STX-gymnasium A beskrev eleverne, at det at række hånden op og deltage verbalt i undervisningen vægtes højere end den egentlige faglighed i karaktergivning. Seks ud af ni elever fremhævede, at det at vise sig aktiv ved at række hånden op og bidrage med input i timerne er afgørende, mens kun tre elever nævnte, at selve det at vise faglighed spiller en central rolle. Dette kan knyttes til deres lærer, Lærer 1's refleksion om, at det *"Nogle gange er det svært for eleverne at forstå, hvad der afføder gode karakterer. Der er noget, som hedder de taksonomiske niveauer og sværhedsgrader [...] der er altså forskel i kvalitet, hvad man siger og substans hertil. Det kan være svært at begrebsliggøre for dem, hvordan karakterne hænger sammen"* (Bilag 7, 2). Dette kan Lærer 7 genkende, eftersom han udtaler, at *"De tror på, at jo mere de siger, således genereres en højere karakter. Men niveau skal være med"* (ibid.: 21). Dette understreger en mulig kløft mellem lærerens vurderingskriterier og elevernes opfattelse af, hvad der rent faktisk tæller i karaktergivningen. Hvis gymnasiearbejdet primært drives af ydre motivation, kan det være uhensigtsmæssigt, da det betyder, at eleverne ikke oplever at have kontrol over deres eget arbejde. Dette kan føre til *overfladisk læring*, hvor fokus ligger på udenadslære og fragmenteret viden, snarere end dyb forståelse og sammenhæng (Ågård 2014: 24). På STX-gymnasium B, hvor eleverne går i 3.g, ses en større vægt på både verbal deltagelse og faglighed sammenlignet med STX-gymnasium A, hvor eleverne er i 2.g. På STX-gymnasium B fremhæver otte ud af ni elever, at det er vigtigt at deltage aktivt ved at række hånden op og deltage verbalt i timerne. Samtidig nævner seks ud af ni elever, at det at vise faglighed også spiller en central rolle for karaktergivningen. Dette er dobbelt så mange som på STX-gymnasium A, hvor kun tre elever nævner faglighed som en væsentlig faktor. Denne forskel kan muligvis skyldes, at 3.g-eleverne på STX-gymnasium B er mere bevidste om vigtigheden af faglig dybde, da de nærmer sig afslutningen af gymnasiet og karaktererne dermed får større betydning. 2.g-eleverne på STX-gymnasium A kan i højere grad opleve, at synlig deltagelse er tilstrækkeligt, da de endnu ikke er på samme afsluttende niveau. Som

skemaerne 3 og 4 afslører ved aflæsning i bilag 13, nævner elever i den umotiverede elevtype ikke, at faglighed har betydning for karakteren.

Det interessante ved STX-gymnasium B er, at 8 ud af 9 elever fremhæver relationen til læreren som en vigtig faktor, der påvirker, om de opnår en god karakter. Dette tyder på, at eleverne oplever, at et 'godt' forhold til læreren kan spille en væsentlig rolle for deres præstationer og karaktergivning. Dette står i kontrast til eleverne fra STX-gymnasium A, hvor kun 4 ud af 9 elever nævnte relationen til læreren som en faktor. Dette antyder, at relationen til læreren spiller en mindre fremtrædende rolle for elevernes opfattelse af karaktergivning på STX-gymnasium A sammenlignet med STX-gymnasium B. Flere elever beskrev deres forsøg på at opnå bedre karakterer gennem en aktiv og synlig kontakt med læreren. For nogle elever handlede det om at skabe en synlig tilstedeværelse ved at vise øjenkontakt eller fjerne distraktioner som computeren for at signalere opmærksomhed (som Carina gjorde). Bjørn forklarede, at *"Man ved godt, hvis man stiller mange spørgsmål og virker interesseret i faget, så får man en god karakter"* (Bilag 6, 13). Han opfatter derfor karaktergivningen som ikke alene baseret på faglig kunnen, men også på elevens synlige interesse og nysgerrighed i timen (som *outcome expectation*). Eleverne kan opleve en undervisningsstil, der opfattes som kontrollerende (kritik til SDT), hvor lærernes kontrol negativt påvirker opfyldelsen af psykologiske behov såsom autonomi, kompetence og tilhørsforhold til andre samt deres autonome motivation (Trigueros et. al., 2019: 2-4). Ifølge Deci og Ryans forskning har lærerne ofte en orientering mod at kontrollere adfærd frem for at støtte autonomi (Deci & Ryan 1985: 264).

Andre, som Arne og Gert, fortalte om at smigre læreren eller *"slikke røv"* for at opnå positiv opmærksomhed (Bilag 6, 13, 37). Dorthe beskrev vigtigheden af at *"danne relation til læreren"*, mens Eline så deltagelse som en måde at demonstrere engagement overfor læreren (ibid.: 28). Frida nævnte, at uformelle samtaler om lærerens weekend også kunne bidrage til en tættere relation (ibid.), mens Isak fokuserede kønsbaseret ubalance i karaktergivningen: *"Pigerne får voldsomme høje karakterer [...] De deltager ikke [...] De aner ikke, hvad fanden det er, som vi laver i timerne [...] Lærerne smider jo med karakterne"* (ibid.: 37-38). Derfor kritiserer han lærernes vurderingsmetoder og antyder, at karakterer gives uden den nødvendige faglige substans.

På STX-gymnasium A oplevede eleverne således, at denne kontakt var en vej til højere karakterer, mens det på STX-gymnasium B også var tydeligt, at synlig deltagelse spillede en stor rolle. Jens beskrev, hvordan han forstod, at aktiv deltagelse og input i timerne kunne forbedre karaktererne (ibid. 45). For Kristine betød det at *"stille de ekstra spørgsmål"* som en måde at

signalere engagement og interesse på (ibid. 45-46). Laust understregede betydningen af, hvor godt læreren kunne lide en, og at det handlede om at møde op, deltage og gøre sig selv synlig i klassen (ibid.). Mille fremhævede, at man hos én lærer skulle kende termer, som læreren ønsker, at eleven skal anvende: "[...] skal det være helt korrekt, og man skal bruge lærerens sprog. Det er træls, fordi jeg ved ikke, om jeg gør det korrekt eller forkert senere. Træls at det aldrig er neutralt" (ibid.: 61). Hos andre lærere *"handler [det] ikke meget om, hvad man siger hos nogle lærere"* (ibid.:). Det, Mille fremhæver, er en frustration over forskellighed i lærernes krav og sprogbrug. Nogle lærere har specifikke forventninger til, hvilke termer og formuleringer eleverne skal bruge, og dette kan skabe usikkerhed hos hende, da de kan være i tvivl om, hvad der præcis kræves. Mille oplever, at det kan være udfordrende og frustrerende, fordi det skaber en form for afhængighed af lærerens præferencer snarere end en mere objektiv og neutral tilgang: *"Man skal også sige det på måder, som læreren tænker på [...] komme i hovedet på læreren"* (ibid.: 56), hvilket kan tolkes som en elevs bevidsthed om *strategisk kommunikation*.

Samtidig bemærker hun, at der hos andre lærere er en mere afslappet holdning til sproget (en mindre kontrollerende undervisningsstil), hvor fokus ikke i samme grad ligger på de præcise formuleringer. Ydermere fortæller hun, at hun *"føler også, at det spiller ind, om læreren kan lide mig eller ej. Jeg kan være spydig, meget ærlig, til tider, og det gør mig nervøs. Jeg kan aldrig vide, om de vurderer på karakteren ud fra mine handlinger i skolen... eller min personlighed, den jeg er"* (ibid.: 61-62). Hun beskriver altså, hvordan hendes personlighed – som hun selv kalder "spydig" og "meget ærlig" – kan skabe nervøsitet i forhold til, om læreren lader sine personlige følelser spille ind på karaktergivningen. Dette peger på en frygt for subjektivitet i bedømmelsen, hvor Mille er usikker på, om hendes karakterer afspejler hendes faglige præstation eller lærerens holdning til hendes personlighed og opførsel i skolen. En pointe fra SDT med Deci og Ryan er, at *"den motivationsfremmede indre styring modarbejdes, hvis lærerne alene søger at forstærke ydre incitamenter ved at lægge vægt på karakterer, bruge konkurrenceelementer, trusler, deadlines osv., fordi det underminerer eleverens oplevelse af at have selvbestemmelse i forhold til egen læringssituation"* (Ågård 2014: 25). Hermed kan tråde kobles til Mille som eksempel, eftersom hun oplever en mangel på kontrol i forhold til, hvordan hendes læring bedømmes, og hvordan hendes personlige karakteristika kan spille en rolle i denne bedømmelse. Ifølge SDT kan sådan usikkerhed og mangel på kontrol, som Mille oplever, hæmme den indre motivation. Indre motivation opnås ved følelsen af, at opgaven eller aktiviteten udføres af fri vilje (Hein 2019: 200). Når elever føler, at de er underlagt trusler eller ydre krav – som det, Mille beskriver med frygten for, at hendes karakterer

afhænger af lærernes personlige holdninger (i en kontrollerende undervisningsstil) – undermineres deres følelse af *autonomi*. Ydermere findes konkurrenceelementet også i Milles udtalelse om at kunne mestre ”lærerens sprog”, hvor hun altså beskriver en form for *konkurrence* eller *kriterier*, der ikke nødvendigvis handler om faglig viden, men om at kunne tilpasse sig de krav og forventninger, som læreren stiller – især i forhold til de specifikke termer og formuleringer, som læreren ønsker brugt. Dette kan skabe en følelse af, at eleverne skal ”konkurrere” med hinanden om at opfylde lærerens præferencer. Her kan det afhænge af eleven selv i en integreringsproces (*integration*), om disse værdier – såsom at mestre lærerens sprog – bliver internaliseret og dermed motiverer dem på en naturlig måde (Ryan & Deci 2018: 10). Hvis det nævnte, skal forsvares, kan det også være forbundet med krav om faglighed i et forsøg på *integreret motivation*, såsom evnen til at anvende faglige begreber korrekt og sikre, at eleven er fuldt bevidst om dette.

Den ovenstående tematik omkring lærer-elev-relationen hænger tæt sammen med Becks pointer om, at læreren spiller en afgørende rolle for elevernes forståelse af et fag. Lærerens kommunikationsstil, præget af enten nærhed eller distance, kan have stor indflydelse på, hvordan eleverne navigerer i undervisningen (Beck 2017: 123-124). Dette illustreres eksempelvis i Noels udtalelse, hvor hun fortæller: *”Der har været lærere, hvor jeg har kunnet smigre mig lidt ekstra ind, hvilket jeg har gjort. Fordi det ser jeg som en åben mulighed. Så er der lærere, der er iskolde. De kræver, at man har noget viden [...] og så forventer de præcist, at eleverne siger det, som læreren tænker på”* (Bilag 6, 61). Dette viser, hvordan forskellige lærerroller påvirker elevernes oplevelse af og tilgang til undervisningen. De ”iskolde” lærere kan være dem, der forsøger at fremme elevernes selvstændighed ved gradvist at fjerne stilladset og lade eleverne klare sig på egen hånd. Omvendt kan de lærere, der er åbne for smiger, være dem, der benytter en tilgang præget af nærhed. Her stilladeres elevens udvikling ved at bygge bro mellem det, eleven allerede mestrer, og det, som endnu ikke er opnået. Desuden understøttes igen en problematik omkring ydre incitament jf. Deci og Ryan, og subjektiviteten i læringssituationen ved Noels udtalelse. Hvis eleverne altså føler, at deres præstationer vurderes ud fra lærerens forventede præcision eller personlige præferencer, kan læringsmiljøet bære et præg af usikkerhed, afhængighed af lærerens forventninger og konkurrence om at ”at sige det rigtige”.

Dette relaterer sig til begrebet *motivationskrise*, som Ågård beskriver som problematisk og belastende, især i forhold til relationen mellem elever og lærere (Ågård 2014: 7). Her er forventningerne fra begge parter ofte for høje. En af de nævnte årsager til denne krise er tilstedeværelsen af gymnasiefremmede elever, der måske ikke er egnede til gymnasiet (ibid.:). Dog

er det værd at bemærke, at kun én af informanterne i undersøgelsen er gymnasiefremmed. Dette rejser spørgsmålet ved anvendelsen af begrebet og selve kategorien *gymnasiefremmede elever* (eller *'gymnasiefremmed hjem'*) som en generaliserende faktor i vurderingen af elevbaggrund.

Gymnasiefremmede elever er dem, der ikke har samme adgang til gymnasiekulturen hjemmefra som elever, hvis forældre har gennemført gymnasiet. De mangler den erfaring, som forældre med gymnasial baggrund kan trække på og bruge til at støtte deres barn (Holmen & Ulriksen 2018: 110). Selvom de fleste elever ikke defineres som gymnasiefremmede i denne opgave, er der alligevel tegn på, at ikke alle har let ved at forstå de 'krav', der stilles for at gå i gymnasiet og opfylde forventningerne. Nogle elever er bedre til at afkode og følge med fagligt, mens andre indser, at det ikke kun handler om at spille spillet fagligt. De elever, der har størst problemer, befinder sig måske i en situation, hvor spillereglerne endnu ikke er lært, og de giver udtryk for dette ved at melde deres udfordringer ud. Sidstnævnte kommer særligt til udtryk i næste afsnit, hvor en elevtype, der har forsøgt at snyde ved at bruge ChatGPT, bliver sat under lup.

Flere af elevinformanterne er bevidste om, at de på en eller anden måde performer i skolen, hvilket et citat fra Noel kan demonstrere tydeligt i *en efficacy expectation*: ”Jeg kører på at præstere mig selv i frontstage konstant i skole, hvilket kommer helt naturligt til mig. Vant til at stå på scenen, hvor usikkerheden gemmes væk. Det er min strategi måske. At præstere i front” (Bilag 6, 55-56). Noel har en stærk tro på sin egen evne til at præstere under de givne omstændigheder. Hun refererer her til sociologen Erving Goffmans begreb *frontstage*, som beskriver de sociale situationer, hvor mennesker bevidst tilpasser deres opførsel for at leve op til normer og forventninger i et bestemt miljø – i dette tilfælde gymnasiet. Noel anvender en bevidst selvpræsentation, der hjælper hende med fjerne den usikkerhed, som kan opstå i relationer og situationer, hvor hun observeres (og vurderes). Noels tilgang kan fortolkes som en form for *kontrolleret motivation*, hvor hun søger at bevare et image og samtidig skjule en usikkerhed. Et fokus på at 'præstere i front' indikerer, at hendes motivation er drevet af et behov for at vise *kompetence* og opnå anerkendelse, hvorfor strategien kan give en følelse af succes, men er denne overfladisk og mangler dybere elementer af autonomi og indre motivation? Disse er ifølge SDT centrale for et mere varigt og autentisk engagement, eftersom ”autenticitet forudsætter autonomi” (Ryan & Deci 2018: 10). Noel påpeger også, at hun selv tror på, at ”lærerne bifalder mere, at jeg opfører mig sådan selvsikkert karaktærmæssigt. Usikkerhed kan afføde dårligere karakterer [...] lærerne har peget på usikkerheden for grundlag for karaktergivning fra 4-7” (Bilag 6, 55-56). Derfor er Noels motivation bygget på en frygt for dårligere karakterer – eller for lærernes vurdering af hendes usikkerhed i en *defensiv*

præstationsstrategi, hvilket skaber en afhængighed af eksterne standarder. På den måde kan hendes oplevelse af *autonomi* og indre motivation undermineres. Som Skaalvik fremhæver, spiller lærerne en afgørende rolle gennem emotionel og instrumentel støtte (Skaalvik & Skaalvik 2007: 68). Hvis Noel havde modtaget mere emotionel støtte, kunne det have styrket hendes selvtillid og reduceret hendes afhængighed af ydre vurderinger, såsom karakterer. Dette kunne have hjulpet hende med at håndtere sin usikkerhed og fremme en mere indre motivation. Desuden kunne den instrumentelle støtte, som tilbyder faglig vejledning og støtte, have givet hende den nødvendige viden og sikkerhed til at opbygge en stabil følelse af kompetence. I virkeligheden kan de to former for støtte overlappe hinanden, og selve beskrivelsen af Noels usikkerhed (og motivation) kan være mere kompleks og påvirket af flere faktorer, end blot lærernes støtte. Noel forklarer eksempelvis, at hendes usikkerhed hænger sammen med hendes fars død (Bilag 6, 54), hvorfor dette kan forklare hendes behov for en performancestrategi – en måde at kompensere ved at skabe kontrol gennem præstation og ydre anerkendelse, hvis tilhørsforhold udfordres.

5.3. AI og ChatGPT: Snyd eller hjælpemiddel?

I interviews med eleverne blev de spurgt om, hvordan de selv anvendte AI i undervisningen, og hvad de betragtede som snyd. ChatGPT blev hurtigt nævnt af næsten alle elever i forbindelse med spørgsmålet om snyd, og blev ofte ligestillet med plagiat. Eleverne gav forskellige forklaringer på deres brug af ChatGPT og andre AI-værktøjer. Eksempler på, hvordan de anvender AI forskelligt, kan opsummeres i skema 5 og 6 i bilag 13. Her er et kryds markeret ud fra deres udtalelser om, hvordan de anvender ChatGPT/AI. Eksempelvis fortalte eleverne, at de brugte det som inspiration til opgaver (som en sparringspartner) og til oversættelse samt forklaring på noget, som de ikke forstod. Som Laust fortalte, handler det om at ”[...] *alle bruger Chat faktisk, men det handler mere om, hvordan de bruger Chat, tror jeg. Jeg ved godt, hvordan jeg skal stille spørgsmålene, og sådan.. Hvad jeg skal spørge om*” (Bilag 6, 41). Laust påpeger her en metodisk bevidsthed om, hvordan de rigtige spørgsmål skal stilles med ChatGPT. At alle anvender ”Chat”, er Rene også bevidst om: ”*Tror faktisk at hele klassen bruger Chat... Også de kloge i klassen, men de forstår jo at bruge det*” (ibid.: 67). Rene peger derfor mod, at ”de kloge” har en anden tilgang til ChatGPT, og hvordan elever differentierer ved anvendelsen i elevtyper, kan aflæses i dette afsnits skemaer. Selv tilhører Rene den ’umotiverede elevtype’, hvor 4 ud af 6 elever (fra begge gymnasier samlet) indrømmede, at de blev ’snuppet for at snyde’ med AI/ChatGPT. Rene udtrykte, at han ”*er lidt i tvivl om, hvornår og hvordan vi må bruge det*” (ibid.), hvilket kan indikere, at nogle elever i denne gruppe muligvis har brugt AI/ChatGPT på en måde, der kan betragtes som snyd, idet tvivlen opstår i forbindelse med

brugen. Dette kan Lærer 6 genkende, mens han tilføjer, at *”Det er svært for eleverne, der ikke forstår at anvende Chat, fordi de bliver straffet for det”* (Bilag 7, 20). Lærer 5 påpeger også, at *”der er den slags typer, hvor de bruger det [AI] hovedløst. De tænker sig ikke om. Det er de umotiverede elever. Der er andre, der slår tingene op. De mere motiverede elever forsøger sig frem med spørgsmål”* (ibid.:). Dem, der ofte snyder i denne forbindelse, er ifølge Lærer 2 elever, der er *”presset på tid [...] især drenge, der ikke er fagligt stærke”* (ibid.: 3). Ovenstående udtalelser om brugen af AI/Chat kan ses som et udtryk for en situation, hvor eleverne ikke føler, at deres kompetencer matcher opgavernes krav. Der kan afspores symptomer på manglende tiltro til egne evner og føre til snyd som løsning på en uoverkommelig situation, hvilket kobler sig til Ryan og Decis mestringsbegreb (Hein 2019: 200). Omvendt kan for lette eller meningsløse opgaver svække motivationen og få eleverne til at ty til alternativer som AI i stedet for egen indsats. Ifølge Ryan og Deci er det altså afgørende, at eleven har tillid til, at deres evner er tilstrækkelige til at løse opgaven, og at opgavens sværhedsgrad er passende – den må hverken være for let eller for svær (ibid.: 200).

Det blev også tydeligt, at eleverne anvender AI til forskellige formål: de bruger det til at opsummere tekster, omformulere deres egne formuleringer (og som en kreativ støtte), besvare spørgsmål og tage noter. Desuden foretrækkes AI til informationssøgning frem for Google og forældre som hjælp. Flere lærere stiller sig kritiske over for, om gymnasieeleverne forstår at bruge ChatGPT/AI på en hensigtsmæssig måde, hvilket Lærer 2 understreger med følgende udtalelse: *”Alle elevtyper anvender det, men metodisk anvendes det forskelligt. Man skal være god for at få noget ordentligt ud af Chat, og det er gymnasieelever ikke endnu”* (Bilag 7, 4). Denne kommentar understreger, at eleverne endnu ikke besidder de nødvendige færdigheder til at udnytte AI-teknologiens fulde potentiale. Hun fremhæver også, at *’de mere motiverede elever’* i højere grad forstår at bruge det som en sparringspartner på en mere reflekteret måde og ikke kunne finde på at aflevere noget, der er direkte plagiat (ibid.: 3-4). På begge gymnasier bruger flere elever AI/Chat til at få resuméer af tekster. Ole fortæller, at han egentlig godt kan lide at læse, men ikke har tid til det. Han tilføjer, at han ofte anvender AI til resuméer, *”fordi jeg ikke er vant til at læse mere”* (Bilag 6, 53). Noel nævner også, at *”jeg bruger Chat til at få resuméer af siderne, hvis jeg ikke orker at læse dem”* (ibid.: 59). Dette kan ses som en tidsbesparende eller komprimerende læsestrategi, hvor AI- eller Chatbaserede resuméværktøjer bruges til at udtrække (hoved)indholdet af en tekst uden at læse den i sin fulde længde. Lærer 4 bemærker: *”Man sætter sig ikke ned for at læse og udføre det omfattende analysearbejde, hvis man blot kan trykke på en knap og få det hurtigt gjort. Hvem ville gøre det?”* (Bilag 7, 11). ChatGPT kan derfor gøre elever mindre tilbøjelige til at engagere sig i

dybdegående læring og analytisk arbejde. Eleven Carina udtaler sig relevant om denne tendens: *”Folk bruger Chat, fordi de er dovne. Det gør ikke folk dummere, men mere dovne. Man udvikler sig ikke på samme måde, når det hele er så tilgængeligt”* (Bilag 6, 7). Dette er Lærer 2 delvist enig i, eftersom hun udtaler, at *”Hvis du skriver noget præcist, som Chat skriver det, så mister du læringen i det”* (Bilag 7, 4). Begge citater kan afspejle en bekymring for, at elevernes motivation bliver mere ydre styret og drevet af ønsket om hurtige svar fremfor indre motivation, der fremmer autonomi og dybere forståelse. Ifølge SDT kan tilgangen fremstå som problematisk, eftersom dybdelæring kræver, at eleverne føler ejerskab over deres læring og engagerer sig aktivt i den. Kritisk kan man spørge sig selv, hvor går grænsen for at aktivt involvere sig selv i læringsprocessen, således elever involverer sig i en grad, hvor de føler en indre drivkraft og mening med læringen?

Når elever bruger AI til at omformulere deres eget sprog eller tilføje kreativt indhold, kan dette i visse tilfælde opfattes som en problematisk forfalskningsstrategi. Et eksempel på dette ses i Renes udtalelse: *”Man skriver bare, at den skal skrive opgaven for mig med indholdet. Jeg skriver til den, at den skal skrive lidt fejl med vilje. Bagefter ser jeg lidt på det og tilføjer flere fejl”* (Bilag 6, 67). Dette tyder på en bevidst strategi for at gøre opgaven mindre perfekt og skjule, at den er skrevet af AI i en defensiv tilgang. Gert udøver den samme defensive camouflage-strategi, eftersom han får ”Chat” til at skrive det, og herefter *”sætter [...] lidt ord, og skriver det lidt om med synlige fejl [...] Så tager det jo kun en halv time at lave en aflevering”* (Ibid.: 32-33). Både Gert og Rene er blevet taget i at snyde ved brug af AI/Chat, men de er ikke de eneste, der anvender og udøver det, der betragtes som snyd. Set i lyset af SDT, indikerer deres fremgangsmåder en kontrolleret ydre motivation snarere end indre motivation for læring. Rene og Gert forsøger at opnå resultatet – en færdig opgave – med ChatGPT som genvej, hvor deres strategi kan afkoble dem fra det aktive engagement, der understøtter udvikling af kompetence og autonomi i læringsprocessen. Deres brug af ChatGPT kan ses som en defensiv strategi (som *defensiv præstationsorienteret elev*), hvor de søger at beskytte sig selv mod potentiel fiasko, negative vurderinger eller en følelse af utilstrækkelighed set i forhold til læringskravene. Dette hænger sammen med, at defensiv *præstationsorienterede elever* anvender *”meget energi for at skjule problemer og lidt adækvate læringsstrategier”* (Skaalvik & Skaalvik 2007: 204). Derimod ville en offensiv strategi være mere fokuseret på udvikling, læring, snarere end på at skjule manglende indsats. Omvendt findes der andre elever, som går op i at anvende deres eget sprog, såsom Frida, der fortæller, at *”Lærerne skal kende mit sprog, så jeg forsøger at anvende mit eget sprog så vidt muligt”* (Bilag 6, 29). Men hun indrømmer også, at Chat anvendes til at *”skrives mere formelt. Så er det stadig mit sprog, bare*

omskrevet og mere formelt” (ibid.:). Dette kan i sig selv være problematisk, eftersom Lærer 5 erkender, at hun ”ikke altid [kan] genkende elevens stemme i opgaven” (Bilag 7, 20). Oplevelsen er altså for hende, at det er ”svært at skelne mellem, hvad der er eleverne, og hvad der er AI” (ibid.: 16).

Lærer 4 nævner, at hun spurgte en klasse, om de snød, anonymt i klassen, og alle svarede ja: ”*Det er skræmmende, og ingen blev taget for snyd*” (ibid.: 10). Hun tilføjer også, ”*Jeg tager meget få i snyd, fordi jeg ikke kan bevise det. Jeg er måske også modig ved snyd hos nogle elever, fordi jeg ved, at disse elever ikke klager videre til forældre. Hvis det var forældre som klager, så skal man overveje sin energi [...] Jeg er ikke imod dem, og jeg forstår at de snyder, fordi det er nemt*” (ibid.: 15-16). Udtalelsen peger her mod manglende bevisbyrde og en magtesløshed i forhold til at håndhæve regler om ’snyd’. Ydermere kan en differentieret tilgang til eleverne afkodes, eftersom læreren har en strategisk tilgang, hvor hun vælger, hvem der skal konfronteres, baseret på de forventede konsekvenser ved forældre som klager. Læreren udviser forståelse for elevernes position og ser ikke nødvendigvis på eleverne som ’skurke’. Ud fra SDT kan det læringsmæssigt aspekt i form af en indre motivation udfordres af snyd, såsom ved anvendelse af Chat. I den forbindelse kan Gert nævnes, der fortæller, at AI/Chat anvendes til besvarelse af spørgsmål i timen, hvor svarene serveres. Han forsvarer anvendelse af Chat ved, ”*Så er det bedre, at jeg bare har lidt om det [noter til skoleopgaver]. Alternativt laver jeg ikke noget*” (ibid.: 38). Jens fortæller, at Chat kan anvendes som hjælpemiddel i timen (ibid.: 41), men hvor går grænsen for, om der er tale om reelt snyd eller et hjælpemiddel? Ifølge Lærer 4 er det i nutiden for nemt at snyde, særligt med Chat, hvorfor hun betegner generationen som ”*snydepelse*” (Bilag 7, 12). Lærer 3 anser også Chat i stigende grad som ”*en måde at snyde på*” (ibid.: 14). Udfordringen ligger i at balancere AI som et læringsredskab uden at underminere dybdelæring. Elevernes motivation er ofte ydre styret af ønsket om hurtige resultater fremfor en indre drivkraft, der fremmer autonomi og læringsengagement.

5.4. Tidsangivelse på lektier og afleveringer

Informantgruppen med gymnasieelever blev alle spurgt ind til, hvad de hver især brugte af tid på lektier og afleveringer i gennemsnit på en uge. I skema 7 og skema 8 i bilag 13 er dette angivet i minutter ud fra, hvad de fortalte i interviewet. Der kan i denne forbindelse sammenfattes mønstre på tværs af elevtyperne, hvilket kan være med til at afspejle deres motivationsniveau og prioriteringer i skolen. Kritikken af at spørge eleverne om deres tidsforbrug på lektier og afleveringer er, at det kan variere meget fra uge til uge, fra fag til fag, og at det er usikkert, om de kan give et realistisk gennemsnitligt estimat. I stedet kunne man have valgt at spørge dem om, hvor meget de benytter

den forventede elevtid (den tid, der officielt er sat af til afleveringer), om de bruger mindre eller mere end denne tid, og inden for hvilke fag. Trods denne udfordring er det dog stadig muligt at identificere mønstre, hvilket dette afsnit vil uddybe sammen med en beskrivelse af deres strategiske overvejelser. Gennemsnittet er beregnet ud fra de angivne tal fra de forskellige elevtyper. Tallene er blevet sammenlagt inden for hver elevtype, og den samlede sum er derefter divideret med antallet af værdier. For at kunne beregne gennemsnittet er det nødvendigt at gøre alle værdier entydige. Eksempelvis fastsættes værdien af et interval som "20-30 min." til midtpunktet, dvs. 25 minutter. Værdier angivet som "Usikker" er ikke inkluderet i beregningen. Beregningen kan nærmere læses i bilag 10. Baseret på nedenstående data bruger elever fra den sociale elevtype i gennemsnit mere tid på lektier om ugen sammenlignet med de andre elevtyper. Når det gælder afleveringer, er det dog elever fra den interesserede elevtype, der bruger mest tid om ugen.

Tabel med tidsangivelse: Angivet gns. om ugen i min.	Interesserede elevtype (gns.)	Social elevtype (gns.)	Umotiveret elevtype (gns.)
Tid på lektier	55 min.	108 min.	15 min.
Tid på afleveringer	408 min.	318 min.	129 min.

Tabel med tidsangivelse: Ovenstående beskriver, hvor mange minutter elever i gennemsnit fra hver elevtype selv angiver at bruge på lektier og afleveringer i løbet af ugen. Data stammer fra bilag 6 med elevernes udtalelser, og udregningen fremgår af bilag 10. For et overblik over hver enkelt studerendes angivelse af tid, henvises der til skema 7 og skema 8 i bilag 13.

Ved STX-gymnasium A, ses Arne, Bjørn og Carina, der blev vurderet at tilhøre den interesserede elevtype. Her kan det ses i skema 7, at eleverne overordnet har et relativt stabilt og højt niveau på både lektier og afleveringer, men hvor Arne skiller sig ud ved at bruge markant mere tid på tidsforbrug til afleveringer og mindre tid på lektier i sammenligning med Bjørn og Carina. Arne forklarer hertil i forbindelse med lektietid, at "Når jeg vurderer, at lektierne er vigtigt, så bruger jeg 20 min. på en hel uge" (Bilag 6, 11). Dette kan relateres til Lærer 6's forklaring: "Eleverne laver lektier i naturvidenskabelige fag... Altså i fag, hvor de ikke kan snakke sig ud af den" (Bilag 7, 19). Arnes tidsforbrug på afleveringer (600 min.) indikerer, at han har et stort engagement i afleveringsopgaver. Carina bruger lidt mere tid end Bjørn på afleveringer (420 min.), og de har samme tidsforbrug på lektier i løbet af ugen (60-90 min). I den næste gruppe, den sociale elevtype, findes Dorte, Eline og Frida. Her findes en stor variation indenfor gruppen i deres tidsforbrug, hvor Dorte bruger væsentligt mere tid på lektier end de andre om ugen (240-300 min.). Eline har et bredt spænd i sin tidsangivelse på lektier (0-180 min.), hvilket indikerer, at hendes engagement varierer meget, mens Frida bruger markant mindre tid på lektier (15 min). Eline forklarer hertil, at tiden brugt på lektier afhænger af hendes overskud, som der ikke er meget af i øjeblikket, eftersom

hun tager kørekort og arbejder ved siden af skolen: ”Så nu bruger jeg 0 timer på lektier” (Bilag 6, 25). For Frida gælder det, at hun er ”overloaded”, hvorfor hun ”lige tjekker, bom, bom, skimlæser lige” (ibid.:). Hun indrømmer her, at lektietid burde være anvendt på matematik på grund af besværlighed i faget, men at hun ”slet ikke [kan] rumme dette” (ibid.:). Dorthé er den ’mest stabile’ med højt tidsforbrug i den sociale elevtype, mens Eline og Frida kan have mere uforudsigelige mønstre. Frida har i denne forbindelse en stærk udtalelse, ”Ved afleveringer går jeg mere op i det 100%. Jeg shiner i afleveringer, men tænker fuck lektierne” (ibid.: 25), hvilket viser hendes prioriteringer i *outcome expectation*. Hun vurderer, hvilke opgaver der giver hende det bedste resultat og vælger at fokusere sin indsats der. Dette afspejler forskelle i motivation afhængigt af opgavens art. Det kan mistænkes, at flere af eleverne føler, at afleveringerne tilbyder en følelse af autonomi, kompetence og anerkendelse. Lektier, som ikke giver den værdi eller belønning, kan nedprioriteres som følge af lav motivation. På samme tid kan fraværet af karakterer også skabe en distance mellem lærer og elev som risiko, hvis eleven ikke modtager alternative former for bekræftelse eller støtte (*tilhørsforhold*). En mangel på karakterer kan reducere oplevelse af *kompetence*, hvis en klar vurdering mangles af, hvor eleven står fagligt. Det blev eksempelvis observeret, at Carina udtrykte en utilfredshed overfor læreren med, at opgaverne ikke blev bedømt med karakter. Hun viste initiativ ved at være en af de få elever, der gennemgik deres aflevering med læreren for at få feedback, hvor hun ønskede mere viden om, hvordan opgaven kunne forbedres (Bilag 4, 1-2). Hendes opsøgning af feedback viser en høj grad af *autonom* adfærd, eftersom hun tager initiativ til at forbedre sig på egne præmisser i en indre motivation, selvom ’belønningssystemet’ i form af karakterer ikke fuldt understøtter hendes ydre motivation.

Ydermere findes eleverne placeret i den umotiverede elevtype, Gert, Hanne og Isak, der næsten ingen tid bruger på deres lektier, men dog investerer noget tid i afleveringer, især Hanne og Isak. Gert er den af alle eleverne, der bruger færrest tid på afleveringer (30-60 min.), hvilket han forklarer med: ”Afleveringer skal bare hurtigt ud af verden. Jeg gider dem ikke” (Bilag 6, 33). Selvom han alligevel angiver 5 min. i tid anvendt på lektier, påpeger han, at han endnu ikke har lavet lektier gymnasiet (ibid.: 34). Gert føler derfor ikke nogen personlig forbindelse til afleveringerne og uden reel relevans for ham, hvilket hæmmer hans følelse af *autonomi*. At han ikke gider afleveringerne, indikerer at han ikke har et behov for at føle ejerskab over sin læring. Hvis han ikke føler, at han kan præstere godt, eller hvis opgaverne ikke føles udfordrende på en meningsfuld måde, kan han vælge at distancere sig fra dem. Dette indikerer en lav følelse af *kompetence*, og alternativt kan det også være et udtryk for, at Gert ikke føler, at indsatsen står mål med gevinsten,

hvilket hæmmer lysten til deltagelse. Nævnte kan også være et symptom på en lav følelse af tilhørsforhold. Hanne har en bred variation i tidsforbrug på afleveringer (120-420 min.), hvilket skyldes at hun bruger mere tid på matematikafleveringerne (ibid.: 36). For Isak gælder det, at han maksimalt bruger 180 minutter i løbet af ugen på afleveringer. Dette kan i høj grad skyldes, at han i øjeblikket oplever følgende: ”Jeg føler bare, at jeg er her for bare at være her lige nu. Dette følte jeg ikke førhen. Ellers havde jeg et mål og noget at rette op på” (ibid.:). Denne udtalelse indikerer, at Isak tidligere havde en mere klar motivation og et mål med sin skolegang, men at han nu har mistet dette formål (i en passiv *tilpasningsstrategi*). Når han ikke længere har noget konkret at stræbe efter eller føler, at hans tilstedeværelse på gymnasiet har en reel betydning, bliver det svært for ham at engagere sig i det daglige arbejde som lektier og afleveringer. Her er der tale om *amotivation*, hvor flere behov ikke dækkes: Dette hænger sammen med at Isaks *autonomi* er svækket, hvor han tidligere havde noget at ’rette op på’, hvilket gav en følelse af kontrol og formål. Hans handlinger kan derfor føles mekaniske eller uden betydning, hvorfor følelsen af at kunne forbedre sig eller gøre en forskel mangler (*kompetence*), kan det resultere i lav motivation og apati. Dette kan medføre, såvel som skyldes, en svækkelse af tilknytning til *tilhørsforhold* – læringsmiljø, læreren eller medstuderende.

De elever, som blev vurderet at tilhøre den umotiverede elevgruppe, bekræfter Lærer 4’s fornemmelse af, at nogle i klassen gentagne gange ikke laver deres lektier, hvorfor læreren er stoppet med at give klassen lektier. Hun påpeger hertil, at: ”*Det er unfair, at det fungerer sådan, fordi jeg kan sagtens gøre det i andre klasser [...] Dem, jeg ikke giver lektier for, er dem, jeg ved, at der ikke læser lektierne*” (Bilag 7, 13-14). Derfor føler hun, at en gruppe af elever ikke er motiverede til at lave lektierne, samt at hun laver forskel på klasserne. Lærers udtalelse kan også understøtte en pointe om, at man ikke kan generalisere resultaterne i forhold til elevernes adfærd og motivation til en anden klasse. Som lærer 6 også påpeger, er ”*Elevgrundlaget [...] udtryk for elevtyperne. Måske giver det udslag i sociale og boglige forudsætninger*” (ibid.: 17). Der er altså forskelle mellem klasser og individuelle elever, hvilket viser, at adfærd og motivation ikke nødvendigvis kan overføres fra én elevgruppe til en anden. Hvad der motiverer én elevgruppe eller én elev, fungerer ikke nødvendigvis for en anden gruppe eller elev, da motivation er kontekstafhængig. Dette hænger sammen med kritikken til SDT, hvor der i nutiden efterspørges kulturelle og aldersmæssige variationer i, hvordan elever reagerer på kontrollerende og støttende læringsmiljøer (Trigueros et. al., 2019: 8). Det betyder, at forståelsen af, hvem der er ”den interesserede elev”, ”den sociale elev” eller ”den umotiverede elev”, kan skifte alt afhængig af

læringsmiljøet, den specifikke klasse og de relationer, der er på spil. Dette er også grunden til, at jeg i løbet af analysen har sammenlignet resultaterne og de indsamlede data fra de forskellige gymnasier i nogen grad og med forsigtighed. Samtidig kan tidens udvikling også have en betydning, som Lærer 4 påpeger: "*Vi er gået væk fra den klassiske flittige elev, der bøjer nakken og spørger om hjælp i god tid [...] Man er ikke vant til at koncentrere sig ret længe og kæmpe videre i lang tid*" (ibid.: 12). Dette udsagn fremhæver en ændring i elevernes tilgang til læring, hvor udholdenhed og vedholdenhed synes at være mindre fremtrædende i nutidens generation. Ud fra Lærer 4's udtalelse, kan spørgsmålet stilles, om *den læringsorienterede elev* – i sin reneste form – ved idealforestillingen om den "videbegærlige gymnasieelev" stadig findes? Jens er af den overbevisning, at "*Den hårde flid betaler sig*" (Bilag 6, 45), og Kristine synes også, at karakteren afspejles på baggrund af hendes "flid" (ibid.:). Noel føler også, at "*Hårdt arbejde kan betale sig*" (ibid.: 61). Selvom elever ofte anser indsatsen som den primære vej til succes (som læringsorienterede elever) (Krogh & Anders, 2017: 262), bliver deres succes typisk målt gennem karakterer som 'betaling'. Dette betyder, at læring i sig selv ikke nødvendigvis er et mål, men snarere en proces, der anvendes for at opnå den ønskede vurdering i en *efficacy expectation*. Eleverne har altså tillid til, at de selv kan udføre den nødvendige indsats for at opnå et resultat. På denne måde kan eleverne presses ud i at være præstationsorienterede, eftersom omstændighederne indebærer et fokus på at opnå gode karakterer (i stedet for at prioritere den faktiske læring og forståelse, der ligger til grund for processen) (ibid.: 261).

Ved undersøgelse af tidsforbrug på lektier og afleveringer hos STX-gymnasium B (skema 8), findes den interesserende elevtype, hvor Jens bruger mest tid på lektier (75 min.), mens Kristine og Laust ligger lavere i tidsforbrug (30-60 min). Eleverne anvender mest tid på afleveringer og moderat mængde tid på lektier. Hos den sociale elevtype findes en stor variation, hvor Noel og Ole lægger betydeligt mere tid i afleveringerne (420 min. og 180-240 min). Elever, der placeres i den umotiverede elevtype, skiller sig tydeligt ud ved at bruge markant mindre tid på både lektier og afleveringer sammenlignet med deres klassekammerater, der har angivet et tidsestimat. Grunden til at der er sat en parentes omkring Renes svar på tidsangivelse på lektier i skema 8, skyldes, at han selv udtaler, at "*føler ikke, at jeg bruger mere tid end min bror*" (Bilag 6, 71), og at broderen altså angav 30 min. Rene fortæller også, at "*Hvis jeg snyder, så bruger jeg nok en halv time maks på én aflevering*" (ibid.:). At snyde kan være en reaktion på oplevet mangel på *autonomi*, hvor opgaven kan føles meningsløs, ikke personlig relevant eller værdifuld – ligesom i tilfældet med Gert, der tilhører den samme elevtype. Det kan også afspejle en følelse af manglende

kompetence ved løsning af opgave, eller ikke opleves som noget, man kan lykkes med. At Gert og Rene ønsker at 'klare det hurtigt' kan være en måde at undgå følelser af utilstrækkelighed. Lærer 5 oplever også, at *"det er de umotiverede, som ikke får lavet noget"* (Bilag 7, 19). Rene melder ikke helt ud ved deltagelse i timen, men det er tydeligt, at han rækker hånden op, når der stilles spørgsmål, og han svarer med stor hjælp fra computeren. Det blev observeret, at hans besvarelse på lærerens spørgsmål ikke var så indøvet, som når elever fra den interesserede elevtype svarer på spørgsmål i timen: *"De [interesserede elever] kigger væk fra computerskærmen, tager øjenkontakt med læreren og ser mod tavlen, mens de svarer på spørgsmålet"* (Bilag 4, 4-5).

Hvis Rene eller Quincy ikke ønskede at svare på et spørgsmål, anvendte de en *usynlighedsstrategi*, hvor de undgik øjenkontakt med læreren og gemte sig bag skærmen. Hvad sker der, når eleverne tiltrækker sig negativ opmærksomhed og bliver synlige for læreren? En situation opstod i matematikundervisningen, hvor Arne og Isak sad sammen, og læreren spurgte, hvad de kiggede på. Isak svarede hurtigt, at de brugte matematikprogrammet Nspire, men det viste sig, at han faktisk var på Facebook. Isak virkede upåvirket af at lyve, mens Arne hurtigt greb ind, fandt Nspire frem og vendte skærmen mod læreren for at bevare sin troværdighed (ibid.: 3). Denne observation demonstrerer, hvordan elever reagerer på at blive gjort synlige i klasselokalet på en uønsket måde – Isak tager en risiko ved at lyve, mens Arne forsøger at stabilisere situationen. Ved synligheds- og usynlighedsstrategi handler det om at blive set på det rette tidspunkt og forskellen mellem disse tilstande. Lærer 3 forklarer det således: *"De vil gerne, at jeg ser, at de har styr på det hele [i en synliggjort tilstand] [...] ellers vil de forsøge at dække over, at de har lavet en lille del af opgaven. Ikke det hele [i en usynliggjort tilstand]"* (Bilag 7, 13). Klasseværelset er derfor ikke kun et læringsrum, men også et sted, hvor sociale og magtmæssige forhandlinger udspiller sig.

5.5. Niveauopdelte (skole)venskaber: Gruppearbejde, notedeling og prioritering af opgave

Et andet fund, som er relevant at nævne, er at flere af gymnasieelever havde en tendens til at vælge gruppemakkere baseret på faglig lyst, viden og kunnen. Dette demonstrerer Carina eksempelvis, der fortalte, at: *"Hurtigt finder man ud af, hvor ens intentioner er med fagene og skolen. Tit når man vælger grupper, er man også sammen med nogle, som gør det samme som en selv"* (Bilag 6, 5). Hun påpeger, at elevernes forskellige målsætninger kan blive problematisk, eftersom det sætter et aftryk i noterne, hvis nogen ikke laver noget. Den samme tendens afslører Arne, der italesætter, at *"Fordi det gavner mig selv, at jeg vælger dem på samme niveau i primært alle fag"* (ibid.:). Bjørn vælger ofte gruppemedlemmer, der får tingene gjort hurtigt og effektivt, mens det stadig kan forblive *"hyggeligt"* (ibid.:). Dorthe påpeger også, at hun helst ønsker at være i gruppe med nogle,

der er på samme niveau med hende selv, dvs. hendes venner: ”*Vi er samme sted fagligt*” (ibid.: 18). Jens påpeger også, at han arbejder sammen med ”*mine venner [...] De er dygtige*” (ibid.: 40). Laust oplever også, at gruppearbejdet baseres på venskabet, hvor ”*vi arbejder godt sammen og er på samme niveau*” (ibid.:). Informanterne fremhæver derfor, at de foretrækker at være i grupper med medlemmer, der ligner dem selv i en form for *lighedssøgningsstrategi*. Dette resultat er næppe overraskende i lyset af SDT, da mennesker grundlæggende har et behov for at føle samhørighed med andre. Når individet – eller eleven – føler sig forbundet med gruppens medlemmer og oplever, at deres værdier og interesser overlapper, bliver det lettere at navigere i sociale forventninger – hermed sikres nemmere accept og involvering (Ravn 2021: 66). Dette hænger sammen med Deci og Ryans pointe om, at en indre motivation mere tilbøjelig til at blomstre i kontekster præget af tryghed og tilknytning (Ryan & Deci 2000: 71). Men samhørighed kan også ekskludere, hvis sociale grupper skaber skel mellem elever baseret på opfattet intelligens, social status eller andre kriterier. Det følgende udsagn af Mille demonstrer nævnte: ”*Der er den ene gruppe af piger, der er lidt klogere end de andre. De samler sig i en gruppe*” (Bilag 6, 52)

For Gert og Isak er der dog en bevidsthed om, at det er bedst, hvis læreren vælger grupperne, da deres venskaber ellers kan hæmme det faglige arbejde. Gert udtaler eksempelvis: ”*Hvis vi skal lave noget os venner, så skal læreren nok vælge anderledes,*” og Isak tilføjer: ”*Jeg ved godt, at jeg ikke får lavet noget, hvis jeg selv må vælge grupper. Så ender jeg bare sammen med mine venner*” (ibid.: 32). Dette indikerer, at de begge er klar over de potentielle ulemper ved at vælge grupper på baggrund af sociale relationer. Fra observationer i klassen, blev det observeret, at Gert ofte sad isoleret fra de andre elever og ikke arbejdede sammen med nogle. Han forsøgte at blive inkluderet i grupper, mens han virkede rastløst: ”*Han virkede tydeligt distraheret, kiggede ofte mod højre, og hvert tredje sekund blev han forstyrret af omgivelserne. Han rørte ved sin arm på en næsten beroligende måde [...] undgik ofte at kigge på tavlen og lod i stedet blikket vandre rundt i lokalet*” (Bilag 4, 2-3). Fra observationen lignede det altså, at Gert manglede en *integration* i klassens sociale dynamik, hvilket kan skabe en følelse af udelukkelse og et utilfredsstillt behov for *tilhørsforhold*. Den rastløse og distraherede adfærd kunne være en reaktion på social frustration, hvis han ikke oplever en tryk og støttende relation i læringsmiljøet. Den ansete manglende deltagelse kan potentielt forklare en usikkerhed eller mangel på tillid til evner (*kompetence*), og adfærden viste ikke tegn på opfyldt *autonomi* i et forsøg på at blive inkluderet i andre grupper – dermed kan han føle, at han er afhængig af andres beslutninger, hvilket kan reducere hans følelse af selvbestemmelse.

I skema 9 og skema 10 i bilag 13 kan læseren se, hvordan eleverne opfører sig i gruppearbejde (rolle i gruppearbejdet), afhængigt af om læreren vælger grupperne, eller om de selv får lov til at vælge. "A" angiver de elever, der beskriver sig selv som dem, der tager initiativet, styrer processen og fungerer som "igangsættere" eller "projektledere" ved eksempelvis at fordele opgaver i gruppen. "B" angiver de elever, der er mere afventende og ser, hvad de andre gør, hvilket kan medføre mere uformel samtale og en tendens til skiftende roller i gruppen. Tabel 9 og tabel 10 afslører også, om eleverne foretrækker, at læreren vælger grupperne, eller om de selv vil vælge. Kritikken disse skemaer er, at der ikke blev spurgt ind til, hvad målet med gruppearbejdet skulle være ved spørgsmålet om, at de foretrak selv at vælge grupper eller lade læreren gøre det. Eksempelvis udtaler Quincy, at han foretrækker, at læreren vælger, hvis målet er at få lavet noget, men at han ellers helst vil vælge gruppe selv: *"Vi laver mere, når læreren vælger grupperne"* (Bilag 6, 66). Ydermere kan opgaven eller fagets indhold i gruppearbejdet også påvirke rollen i gruppen, da Noel forklarer, at hun fungerer som leder i fagene engelsk og dansk, men ikke i andre fag (ibid.: 51). Dette hænger sammen med, at motivation er relateret til en specifik aktivitet i en bestemt sammenhæng og derfor ikke vedrører individets generelle motivation (Gagné & Deci 2005: 340).

I skemaerne kan resultatet aflæses for begge gymnasier, hvor "de interesserede elevtyper" har en tendens til at tage lederskab og en aktiv rolle i gruppearbejde (A), uanset gruppeinddeling. "Den sociale elevtype" er en overordnet en blanding mellem A og B, mens "den umotiverede elevtype" i en stigende grad er 'de afventende' i gruppearbejdet (B). Skemaerne skal aflæses sådan, at bogstavet (A eller B) før skråstregen viser, hvordan eleven agerer i gruppearbejde, når læreren vælger gruppen. Bogstavet (A eller B) efter skråstregen viser, hvordan eleven arbejder, når de selv får lov at vælge gruppen. Hvis der står "(A+B)", indikerer det, at det kan være en blanding af at være den, der tager initiativet som lederen, og at være den, der forholder sig afventende. Hvis der står "En blanding" ved gruppefordeling, foretrækker eleven en blanding af at selv må vælge gruppemedlemmer, såvel som læreren vælger for dem.

Mille udtaler eksempelvis, at hendes rolle er at bidrage med inputs og sin store baggrundsviden, samtidig med at hun får *"folk til at grine [...]"* og *skaber god stemning"* (Bilag 6, 51). Udtalelsen kombinerer elementer af både en leder og afventende rolle, hvor hun bidrager fagligt og socialt til gruppens dynamik. Arne fortæller, at *"Jeg kan godt lide at prøve at tage styringen. Men helst ikke for meget. Jeg vil ikke være for overfladisk"*, mens Bjørn tilføjer, at han *"[...] tager initiativ og begynder og forsøger at starte noget. Få os i gang"*. Carina forsøger også at være en *"igangsætter"*, hvor hun direkte *"Giver roller ud"* (ibid.: 4-5). Rollefordelingen går her ofte

ud på en arbejdsmetode, hvor *"Der er en tendens, hvor vi deler spørgsmålene ud til hinanden. Og så strukturerer folk sig lidt ind"* (ibid.: 5). Lærer 1 italesætter i forbindelse med gruppeinddeling, at det er svært at inddele eleverne i grupper, eftersom: *"De ved godt, hvor de er i hierarkiet og de kan gennemskue pædagogiske tilgange. De dygtige er utilfredse med at trække på det store læs, og derfor vil de helst arbejde alene – eller andre dygtige"* (Bilag 7, 6). Dette kan potentielt forklare, hvorfor fem ud af seks af de interesserede elever foretrækker, at de selv må vælge deres gruppemedlemmer. De kan føle, at de her er i en større kontrol eller komfort i situationen, hvilket opfylder deres behov for *autonomi* i læringsmiljøet. Som Laust forklarer, *"bliver tingene lavet med mine venner og mig, fordi vi vil det her [...] Få tingene lavet"* (Bilag 6, 41). Noel fortæller lignende, at hun ofte er sammen med venner, der *"sådan er på mit eget niveau. Ellers ved jeg, at der ikke sker noget"* (ibid.: 51). Hun forklarer også, at hun i nogle grupper *"ikke snakker med dem. Her bliver jeg usikker på, hvordan jeg skal udtrykke mig i gruppen [...] Jeg bliver nervøs"* (ibid.: 52). Når eleverne arbejder med personer, ofte venner, der føles at matche hinandens færdigheder, relaterer det sig til behovet for *kompetence*. De føler sig mere i stand til at bidrage og få arbejdet gjort, hvilket skaber en følelse af *mestring i en outcome expectation*. Omvendt kan manglende kommunikation eller usikkerhed i grupper, som Noel fremhæver, være med til at hæmme evner til at udtrykke sig, hvilket hæmmer en følelse af *kompetence*. Alt dette hænger sammen med *tilhørsforhold*, hvor man i grupper med mennesker, der anses som venner, i stigende grad kan opleve tilhørsforhold. I 'venskabsgrupper' kan de opfylde et behov om at føle sig som en del af en gruppe, hvor man er accepteret, har en naturlig forbindelse og fælles mål. En af informanterne, Mille, afslører, at man i grupper med venner, ikke behøver at være på samme niveau fagligt og forklarer, hvordan gruppearbejdet kan forløbe i deres gruppe: *"Hun [anden elev] går faktisk op i det. Og så hiver vi hende lidt ned. Ellers er det omvendt, hvor hun hiver op med på at lave noget. Det kan gå begge veje"* (ibid.: 51). På den ene side fungerer gruppen som et læringsrum, hvor medlemmer kan støtte og udfordrer hinanden, hvilket understøtter en indre motivation. Men på den anden side, er det værd at overveje, om denne dynamik fremmer lige deltagelse, eller om den kvindelige anden elev som gruppemedlem risikerer at blive passiv i processen?

Derudover findes Ole, der er *"Når jeg forklarer tingene foran andre, så lærer jeg noget. Jeg er fremme i skoene i gruppearbejdet"* (ibid.:) og foretrækker, at læreren vælger, eftersom: *"Vi får mere ud af det, når vi arbejder med nye mennesker med forskellige vinkler"* (ibid.:). Ole oplever derfor at samarbejde med forskellige (*tilhørsforhold*), skaber et dynamisk miljø, hvor relationer og samhørighed etableres og opbygges på nye måder. Han oplever en deltagelse, der

styrker hans følelse af mestring (*kompetence*), eftersom det kræver faglighed og en evne til at formidle. Nævnte kan ses som en internalisering af ekstern beslutning (lærerens valg), hvilket styrker Oles motivation, fordi han forstår og accepterer formålet med at arbejde med 'nye' – beslutningen anses som meningsfuld og ikke som kontrolleret. Eline oplever det modsatte af Ole, eftersom hun udtaler, at *"Man kan ikke arbejde med alle, uanset hvem man er. Det sætter derfor en stopper for, hvordan man udvikler sig som person i gruppearbejde [...] jeg vil ikke være den person, der siger 'lav nu noget' [...] er lidt træls"* (ibid.: 18). En manglende samhørighed i grupper, hvor medlemmer ikke deler samme engagement eller arbejdsindsats kan derfor være problematisk – en mangel på *tilhørsforhold* kan derfor hæmme motivation, hvis der ikke opleves et fælles støttende samarbejde. Mille kan opleve en lavere følelse af *kompetence*, hvor hun skal agere som drivkraft for andres indsats. En mangel på *autonomi* kan også skyldes, at man navigerer i uproduktive grupper, hvilket kan opleves som et tab af kontrol over en egen læringsproces. Ifølge Kristine foregår *"et godt samarbejde med nogle, som alle tager en form for lederrolle. Vi har mere tillid til hinanden – mere bredt fordelt [...] Men hvis læreren vælger [...] jeg tager ofte størstedelen. Og så får de andre mindre opgaver"* (ibid.: 40-41). Når Kristine beskriver, at hun ofte tager størstedelen af opgaverne, hvis læreren vælger grupperne, kan dette tolkes som et resultat af kontrollerende feedback. Dette kan i dette tilfælde betyde, at hun føler et ansvar for at løfte gruppen, hvis det forventes af hende. Eleverne kan også motivere hinanden til at deltage, da det blev observeret hos Hanne, at hun deltog mere aktivt i undervisningen, da hun sad ved siden af to piger i klassen, der virkede motiverede ved deres deltagelse i timen. Dermed blev Hannes egen deltagelse styrket (Bilag 4, 2).

Som det blev nævnt i indledningen, blev elevers målorientering og faglige niveau påvirker deres *valg af opgaver*. Fagligt stærke elever foretrækker ofte moderate og udfordrende opgaver, hvis giver dem mulighed for at opnå positive ego-gevinster. Omvendt har fagligt svage elever tendens til at vælge enten de letteste eller sværeste opgaver (Nicholls 1984: 335). Elevinformanterne blev derfor også spurgt om, hvordan de prioriterer deres opgaver, og hvad de vælger at lave først, når de har flere opgaver foran sig. Resultatet kan aflæses nærmere i skema 11 og skema 12 i bilag 13. De typiske svar var, at de prioriterer efter deadline eller vælger enten den letteste eller sværeste opgave som det første. Hvis det var en kombination af flere eller andre årsager, blev det kategoriseret som "andet svar". Noel svarende eksempelvis, at det handlede om at lave to-do-lister, der baserede sig på *"Afleveringer først, lektier bagefter"* (Bilag 6, 58), mens de fleste fortolkede spørgsmålet mere åbent i form af deres generelle tilgang til både lektier og afleveringer. Et andet eksempel på kategorien 'andet svar' kunne være Fridas udtalelse om, at det

mere handlede om, hvornår hendes møder, der er gymnasielærere, kunne hjælpe hende: ”*Hvad end der passer med, hvad min møder kan hjælpe med*” (ibid.: 24). Ud fra skemaerne, der viser hvordan eleverne prioriterer deres opgaver, er følgende resultater fundet hos STX-gymnasium A og STX-gymnasium B: Hos den interesserede elevtype som ’gruppe’ er ”deadline” et hyppigt valg, eftersom 3 ud af 6 informanter vælger at svare dette. Carina og Laust svarede hertil, at det var den sværeste opgave, som de valgte først. Hos den sociale elevtype varierer strategierne mere. Dorte, Frida og Noel blev her sat i ’andet svar’, mens de resterende var spredte i deres svar. Hos de umotiverede valgte 3 ud af 6 informanter at tage den letteste opgave først som strategi. Gert og Poul prioriterede efter deadline, mens Isak typisk tog den sværeste opgave først. At i alt 6 elever svarede, at deadline var den gældende faktor for, hvilken opgave, som skulle laves først, kan hænge sammen med Ryan og Deci pointe om, at deadline kan fungere som mål og motivere, hvis de præsenteres på en måde, der giver mening og føles støttende. En indre motivation kan fremmes, hvis der er tale om lyst til arbejdet, og eleven kan se værdien i det. Omvendt kan deadline bruges på en kontrollerende måde og have den modsatte effekt ved at true med konsekvenser eller tilbyde belønninger, der afhænger af, om man når deadline (Ryan & Deci 2017: 149). Arne fortæller eksempelvis, at han arbejder mest under pres og har svært ved at lave afleveringer i god tid (Bilag 6, 10). Dette kan indikere, at han ikke i tilstrækkelig grad oplever en indre motivation eller værdi i arbejdet. Arne reagerer altså på det pres, som deadlines skaber, hvilket sandsynligvis er mere relateret til en ydre motivation, der er styret af kontrol.

Læseren kan finde strategierne (og beskrivelse af strategi), der indgår i dette projekt, i bilag 14 under skema 1. Selvom der er gjort et forsøg på at opdele strategierne i henholdsvis offensive og defensive præstationsstrategier, er grænsen mellem de to ikke altid klart defineret. Eksempelvis kan eleverne også udøve en høflighedsstrategi af defensive grunde. De bruger måske smiger eller strategisk adfærd for at opnå en positiv relation til læreren, men samtidig kan motivet for at anvende denne strategi være, at eleven forsøger at beskytte sig selv mod en potentiel trussel mod deres selvbillede, værdighed eller position i social kontekst (som selvbeskyttelse, afværgning af kritik eller søgning af goodwill). I samme bilag, skema 2, afsløres de afkodede tendenser ved elevtyperne hos elevinformanterne ud fra de undersøgte tematikker. På tværs af elevtyperne er der en tydelig skillelinje i anvendelsen af strategier: Interesserede elever anvender dem ofte metodisk og målrettet, mens umotiverede elever typisk bruger dem sporadisk og mindre reflekteret. Samtidig har sociale elever en tendens til at balancere mellem offensive og defensive strategier, afhængigt af konteksten og relationerne i læringsmiljøet.

6. Diskussion: Harmonerer projektets resultater med teorien?

Et af de grundlæggende principper i SDT er, at indre motivation trives, når elever oplever autonomi, kompetence og relation til andre og ikke er afhængige af eksterne belønninger. Imidlertid fremmer systemet præstationer i form af karakterer, hvilket kan få elever til at fokusere mere på at opnå gode karakterer i stedet for at udvikle en 'ægte' interesse og nysgerrighed for faget. Som SDT påpeger, kan ydre motivation undergrave indre motivation (eftersom autonomien i aktiviteten mindskes) (Hein 2019: 198), men det rejser spørgsmålet, om teorierne tilstrækkeligt afspejler virkelighedens kompleksitet og systemets påvirkning i den moderne tid. En indre motivation kan være svær at fremme i dagens tidsånd, som Lærer 4 understreger: *"De [eleverne] kan ikke fordybe sig pga. støj omkring sig, og de er ikke øvede i at koncentrere sig om, at det er deres eget problem. De spørger hurtigt læreren for at få svarene [...] Eksamen svarer ikke til tidsånden [...] vil ikke kritisere eleverne, men tidsånden – den måde, som de har levet på, som gør det sværere at fordybe sig"* (Bilag 7, 12). Lærer 4's observation om, at *"eksamen ikke svarer til tidsånden"*, peger altså på, at systemet og den kultur, eleverne er en del af, ikke nødvendigvis understøtter en læringsproces, hvor eleverne engagerer sig selvstændigt i deres fag. Lærer 6 påtaler også, at der findes et mismatch mellem gymnasieskolernes praksis og den virkelighed, som eleverne kommer ind med: *"eleverne har dårlige forudsætninger for at læse og forstå [...] De er ramt af manglende læse-og koncentrationsevne. Manglende evne til fordybelse [...] De har dårlige forudsætninger for at orientere sig i omverdensforhold"* (ibid.: 18). Lærer 2 udtaler også, at eleverne har fået et forringet ordforråd, eftersom de i mindre grad læser bøger og aviser: *"De bliver ikke stimuleret, medmindre de kommer fra et fagligt stærkt hjem"* (ibid.: 3). Lærer 6 påtaler også, at dette især skyldes COVID-19, hvor der findes en manglende træning i at indgå i klassefællesskab (ibid.:), hvorfor *tilhørsforhold* observeres som besværet af læreren, og dermed kan motivation mindskes jf. Deci og Ryan. Nævnte matcher også lærerens bemærkning om, at eleverne søger hurtige svar fra lærerne frem for at udforske og finde løsninger selv. Den samme lærer fortæller også, at *"At nogle falder i søvn til en film, er ikke pinligt, men et vilkår [...] det er et udtryk for, at der er en forventningsafstemning, der ikke stemmer overens"* (ibid.: 19). En pointe fra Deci og Ryan er, at en handling kun er selvbestemt, hvis den stemmer overens med værdierne i det, de betegner som *"ens sande selv og indre"* (Carver & Scheier 2024: 285). Som Lærer 4 og Lærer 6 påpeger, kæmper eleverne med at finde fokus og fordybelse i en tidsånd præget af distraktioner og manglende koncentrationsevne. Dette skaber altså en læringskontekst, hvor eleverne ikke engagerer sig på en måde, der stemmer overens med deres egne værdier og interesser, som Deci og Ryan mener er

afgørende for at fremme indre motivation og selvbestemmelse. Som projektets analyse afslører undervejs, drives eleverne ofte af ydre krav og har forventninger som den præstationsorienterede elev. Med lærernes observationer understøttes Deci og Ryans pointe om, at indre motivation kræver et miljø, hvor eleverne føler *autonomi, kompetence og tilhørsforhold*. En manglende overensstemmelse mellem systemets krav og elevernes virkelighed udfordrer at fremme elementerne i praksis. Der er dele af teoriafsnittet, som harmonerer med projektets resultater, eftersom eleverne er tydeligt ydre motiverede.

Særligt bemærkelsesværdigt er, at dette projekt inddrager AI-strategier, som teorierne ikke havde forudset som en del af elevernes værktøjskasse. Den udvalgte teori mangler aktualitet i forhold til AI, men også den moderne tidsånd, sociale medier og præstationskultur, elevernes tilgang til læring (lærernes vurdering af distraktioner og manglende evner), deres særlige fokus på at passe ind i mængden, samt deres afhængighed af ydre belønninger som karakterer (en forstærket grad af tilhørsforhold og ydre motivation). Nævnte kan rummes i teorien om SDT, men vanskeliggør at opnå en indre motivation. Et citat fra Mille, der demonstrerer afhængigheden af karaktererne, er følgende: ”Hvis jeg ikke havde karaktererne, ville jeg aldrig vide, hvor jeg lå [...] aldrig vide, hvad mine lærere tænkte om mig. Jeg ville ikke lave noget i skolen, hvis jeg ikke fik karaktererne. Det er karakteren, der motiverer mig i form af adgangskrav til uddannelse efter” (Bilag 6, 60). Citatet afslører en afhængighed af karakterer (*ekstrinsisk motivation*), som skaber en *introjiceret motivation*, hvor handlinger drives af frygt for at fejle eller behovet for anerkendelse. Elevernes store fokus på karakter begrundes på fremtidsmuligheder i form af ”adgangskrav til uddannelse efter” (ibid.:). Ofte forbinder elevernes opgavens værdi eller vigtighed med en gældende karakter (på eksamensbeviset), hvilket påvirker elevernes motivation. Pouls ydre motivation kan skildres i følgende, hvor han fortæller, at han ”fik 00 i SRO, men det står ikke på beviset, så det tog jeg ikke seriøst” (ibid.: 74). Disse diskrepanser understreger et behov for at tilpasse eller udvide teorien samt pædagogikken for bedre at afspejle de komplekse og dynamiske faktorer, der påvirker elevers læringsstrategier i dag (også ved kulturelle og aldersmæssige variationer i, hvordan elever reagerer på kontrollerende og støttende læringsmiljøer (Trigueros et. al. 2019: 8)). Som gymnasielærerne påpeger, står eleverne over for mange krav fra både skole og samfund. Hvis disse krav internaliseres på en sund måde (*integreret motivation*), kan det føre til bedre trivsel og en følelse af mening i skolelivet. Dette peger mod, at SDT kan rumme denne virkelighed og peger på løsninger.

En kritik af SDT er, at effektivitet bruges som et mål for autenticitet (Carver & Scheier, 2024: 286). Ifølge Ryan og Deci handler det om at mestre og føle sig sikker på sin evne til effektivt at løse opgaver (Hein 2019: 200-201): "*our basic need to feel effectance and mastery*" (Ryan & Deci 2018: 11). Men kan dette fokus på effektivitet overskygge den egentlige kerne i autonomi, nemlig det at være i overensstemmelse med egne værdier, hvor autenticitet forudsætter autonomi? Et eksempel på, hvordan fokus på effektivitet og præstation kan underminere autenticitet, er Carinas udtalelse om, hvordan hun og hendes klassekammerater i gruppearbejdet strukturerer opgaven og fordeler den mellem gruppemedlemmerne: "*Vi får en opgave og vil nå i mål. Tit er det hurtigt og effektivt. Vi får det hurtigt overstået*" (Bilag 6, 5). Effektivitet og præstation kan overskygge autonomi og autenticitet i denne gruppeproces, da arbejdet er rettet mod at afslutte opgaven hurtigt, frem for at engagere sig i en dybdegående og autentisk læringsproces. På denne måde kan eleverne føle, at de *mestrer* aktiviteten – potentielt forstærket af positiv feedback, som relaterer sig til følelsen af kompetence (Hein 2019: 200). Ydermere kan en kritik af SDT være, at den fokuserer på en individualistisk tilgang ved at lægge vægt på autonomi. Når man handler autonomt, engagerer man sig helhjertet i sine handlinger, hvilket øger motivationen for at udføre opgaver (Ryan & Deci 2018: 10). Men med Carinas udtalelse som eksempel er eleverne måske ikke motiveret af deres egen individuelle autonomi, men derimod af gruppens fælles ansvar og samarbejde.

6.1 Diskussion af fund: Læringen bærer ikke frugten i sig selv

Ud fra denne opgave kan den kritiske læser overveje, om gymnasiet som system virkelig understøtter den bedste form for læring, især når det synes, at eleverne i højere grad er drevet af ydre faktorer (som karakterer eller anerkendelse). Dette gælder i forhold til Deci og Ryans teori om motivation, hvor denne opgave afslører en overvægt af *ekstrinsisk motivation* og udspekulerede strategier. På samme tid rejses spørgsmålet, om eleverne er i kontakt med deres autentiske "indre selv" (jf. Deci og Ryan), eller om de i højere grad tilpasser sig omgivelsernes forventninger ved at performe og indtage sociale roller. Eleverne forsøger at undgå at blive placeret i kategorier med negative konnotationer, hvilket kan føre til strategisk adfærd. For eksempel accepterer Arne betegnelsen "røvslikker" som en del af sin identitet (Bilag 6, 2), mens Noel iscenesætter sig selv i en frontstage-position (ibid.: 55-56). Dette vidner om en bevidsthed blandt eleverne om, at de påtager sig roller (frem for at identificere sig med bestemte elevtyper).

Nogle af de afkodede strategier i projektet fremstår uhensigtsmæssige i forhold til læring. For eksempel kan en tidsbesparende eller komprimerende læsestrategi ved brug af AI, der er

designet til at optimere arbejdstempoet og effektiviteten, risikere at underminere en dybere forståelse og refleksion. Hensigtsmæssigheden ved strategierne afhænger i høj grad af, om målet er at opnå resultater på kort sigt eller at fremme langsigtet læring og personlig udvikling. Eleverne tilpasser sig et system, hvor de kan opleve udfordringer med at holde trit med de efterspurgte kompetencer. I denne sammenhæng er SDT relevant, da teorien identificerer og belyser områder, hvor gymnasiet (eller systemet) ikke understøtter elevernes motivation og læring optimalt. Elevernes motivation fremstår primært som ydre motiveret, og eksempel er anvendelsen af høflighedsstrategier, hvor elevernes adfærd præges af en tankegang om, at hvis læreren kan lide dem, kan det føre til bedre karakterer. Dette kan resultere i, at eleverne fokuserer på at opføre sig ordentligt i en social orden og er derfor en mindre skadelig strategi, end den simulerede performance-strategi. At præstere overfladisk, såsom at tælle deltagelse ved håndsoprækning, uden at engagere sig i materialet, kan være mere problematisk – set i lyset af Deci og Ryans pointe om, at *autenticitet forudsætter autonomi* (Ryan & Deci 2018: 10). Men kan det undgås, at man performer, eftersom eleven indgår i en kontekst med uskrevne regler om, hvordan man skal begå sig – og hvor autentisk er dette? Hvis hensigten er, at der skal tales pænt og fagligt til hinanden, tilhører det en skolediskurs. Er hensigten derimod at lade som om – *at fake den* – er det ikke hensigtsmæssigt. Der er en glidende overgang for, hvornår der er tale om *integration* jf. Deci og Ryan. Nævnte hænger sammen med kritikken fra Carver og Scheier, hvor fokus er på, om ægte autonomi – fuldstændig uafhængighed i individets handlinger – overhovedet eksisterer (Carver & Scheier 2024: 284). Ved en usynlighedsstrategi undgås negativ opmærksomhed, mens man aktivt henleder opmærksomhed på sig selv i en synlighedsstrategi. Her forsøger eleven selv at vurdere, hvornår opmærksomhed er hensigtsmæssigt. Når det kommer til AI, som både elever og lærere skal forholde sig til, er dette også med til at påvirke motivationen i både positive og negative retninger. Motivationen kan potentielt fremmes ved hensigtsmæssig brug af AI kombineret med metodisk bevidsthed. Samtidig er der en risiko for, at motivationen falder yderligere, hvis AI anvendes uhensigtsmæssigt. Der er risiko for, at AI kan forstærke uligheder mellem forskellige elevtyper, da nogle elever formår at bruge teknologien som et læringsværktøj, mens andre ender med at misbruge det (eller har risiko for at blive afhængige af dens løsninger uden reel forståelse). Ydermere påpeger lærerne, at de kan genkende elevernes smigrende adfærd (i en *høflighedsstrategi*), og de på samme tid kan fremstå selvhøjtidelige i deres rolle, hvilket kan påvirke relationen til eleverne. Ideen bag årskaraktererne på gymnasiet er, at eleverne løbende vurderes for deres indsats gennem året, men spørgsmålet er, om denne vurderingsmetode er den mest hensigtsmæssige. Projektet afslører undervejs, at vurderingen

baserer sig på, hvem der er aktiv i timen, og hvem der ”spiller spillet” – altså dem, der tilpasser sig de synlige krav og opfører sig som forventet. Men er det en retfærdig og fuldstændig måde at måle læring på, eller overser man dermed dybere, mere refleksive læringsprocesser, som ikke nødvendigvis fremstår i klassens umiddelbare dynamik?

Der er tidligere på et politisk niveau peget mod løsningen om at ændre karakterskalaen, således den ”*fremmer progression og læring, samt på at mindske karakterernes betydning i forbindelse med optagelse på videregående uddannelser*” (Katznelson & Louw 2018: 101). Det blev også anbefalet at gennemgå forhold, der bidrager til øget præstationskultur for ”*at genoprette balancen mellem en præstations- og mestringskultur i uddannelsessystemet*” (ibid.: 102). Projektet afslører elevernes fokus på at præstere (via deres tendenser og strategier) og kan fortolkes som en videreudvikling eller tilføjelse til Nielsens elevtypologi. En formativ feedback-ordning eller tilbagemelding i form af et vidensnotat, der fremmer videre læreproces, som supplement til karakteren, benævnes som en løsning på dominerende præstationsorienteret tænkning (ibid.: 69, 99). En mestringsorienteret tænkning fremmes ved en balance mellem præstation og mestring. Problematikken ligger blandt andet i, at karakteren har den dobbelte funktion – den kan fungere som motiverende i en ydre motivation og afføde en performance- og synlighedsstrategi, men også fungere demotiverende (eller uden betydning), hvis gevinsten ikke står mål med indsatsen og derfor hæmmer lysten til deltagelse. Der kan også skabes en frygt for at fejle i en ”perfekthedskultur”, som Jens påpeger (Bilag 6, 42-43), hvorfor eleven potentielt udøver usynlighedsstrategi eller camouflagestrategi (AI). De interesserede elever forstår strategierne som kompetence, der støtter deres autonomi. De umotiverede elever er kompromitterede på kompetence, så de ødelægger deres autonomi ved at de ikke er ’sig selv’. Eksempelvis afslører de undervejs, at de afleverer en opgave, som de ikke selv har skrevet i en *camouflagestrategi (AI-relateret)*. På denne måde fratager eleverne sig selv en chance for at føle ejerskab (autonomi), og dette er undergravende for eleverne, såvel som for lærernes indsats. Denne dynamik viser, hvordan teorierne og elevtyperne hænger sammen, idet de både kan fungere som støtte og som en kilde til undergrave - afhængigt af, hvordan de anvendes eller forstås i praksis. I bilag 17 uddybes det nærmere, at lærerne observerer nye elevtyper som ”flipflappere”, ”curlingbørn”, og ”charmetrolde”. Her uddybes deres vurdering af elevernes motivation, adfærd og tilgang til læring samt ændringer over tid i elevernes ansvarsfølelse, psykiske udfordringer (behov for særlige hensyn), selvstændighed og forhold til sociale medier.

7. Konklusion

Formålet med dette speciale var at undersøge og besvare følgende problemformulering: ”*Hvordan manifesterer offensive og defensive elevstrategier sig hos STX-gymnasieelever fra forskellige elevgrupper i Jylland?*” Undersøgelsen fokuserer på at belyse elevstrategier inden for følgende tematikker: præstationsteknikker, brugen af AI som strategi, prioritering af lektier og afleveringer, tilgangen til opgaver, arbejdet i grupper og rollefordelingen heri. Eleverne er udvalgt med afsæt i Nielsens beskrivelse af elevtyper. Perspektiver fra eleverne, gymnasielærerne og observationer på de to gymnasier bidrager til at afdække elevernes strategiske overvejelser, mens den anvendte teori fungerer som en analytisk ramme til at understøtte og perspektivere undersøgelsens fund.

For at blive taget alvorligt i gymnasiet skal eleven lære at spille med i systemet. De 18 unge har alle et forhold til, hvordan de performer, og hvordan det påvirker deres identitet og status. Eleverne tilpasser nye strategier i forhold til det de kan, men også i forhold til de ydre krav, der stilles til dem. Offensive strategier blandt elever, der aktivt søger at optimere deres position og præstation. Dette inkluderer *effektivitetsorienteret og prioriteringsstrategi, høflighedsstrategi, synlighedsstrategi, lighedssøgningsstrategi, tidsbesparende læsestrategi (AI), sparringspartnerstrategi (AI)*, performance-orienterede handlinger og strategisk kommunikation rettet mod lærerne, som small-talk eller kalkulerede spørgsmål for at opnå bedre karakterer. Omvendt ses defensive strategier, såsom *usynlighedsstrategier, assisteret læringsstrategi, camouflagestrategi (AI)* og tilpasning af udtryk til lærernes forventninger (*tilpasningsstrategi*), ses hos elever, der mangler selvtillid eller føler sig usikre på deres faglige evner. For eksempel bruger nogle elever AI som en genvej, hvilket kan tolkes som en defensiv tilgang til at undgå faglige udfordringer. Ligeledes undgår nogle elever synlig deltagelse i frygt for at blive stemplet som ”tryharder” eller for at afsløre usikkerhed i deres præstation. Disse strategier afspejler et behov for at beskytte sig selv i et miljø præget af konkurrence og vurdering.

Sociale elever, der modtager støtte fra deres netværk, og interesserede elever, der fokuserer på prestigefyldte fremtidsmål, udviser offensive strategier for at demonstrere faglighed og opnå anerkendelse. I projektet afkodes de interesserede elever som en gruppe, der oftest klarer sig uden støtte fra nære relationer. AI bruges metodisk til at forbedre formuleringer uden plagiat, mens der investeres mest tid i afleveringer. Elevtypen tager ofte lederskab i gruppearbejdet, foretrækker selv at vælge gruppemedlemmer og prioriterer ofte opgaver efter deadline. Den sociale elevtype bruger mere tid på lektier end andre elevtyper, og i gruppearbejdet balanceres lederskabet med en afventende tilgang. Strategier og prioriteringer af opgaveløsning er forskellige i informantgruppen,



og præference om gruppesammensætning varierer. I den umotiverede elevtype findes elever, der ikke modtager hjælp fra nære relationer, har fremtidsplaner indenfor praktiske fag og bruger AI som en genvej, oftest med uklare grænser for acceptabel brug. Lektietid er markant lavere (end hos de andre elevtyper), og eleven er afventende i gruppearbejde, med skiftende præferencer for gruppesammensætning – afhængigt af målet for gruppearbejdet. Halvdelen prioriterer de letteste opgaver først.

For nogle af eleverne kan strategierne styrke deres kompetence, autonomi og tilhørsforhold, mens det omvendte også kan være gældende. Ved svækket kompetence kan eleven vælge en defensiv strategi såsom camouflagestrategi (AI), hvor ejerskab derfor kan fratages - autonomi og autenticitet kan derfor undergraves. Anvendes AI på en offensiv måde og med metodisk bevidsthed i en sparringspartner-strategi (AI), kan det omvendt være gældende, at kompetencer og autonomi styrkes. Eleven kan også vælge en offensiv høflighedsstrategi ved interaktion med læreren, der forstærker tilhørsforhold, hvor anerkendelse kan opnås – i et positivt feedback-loop, der fremmer motivation i læringen. Tilhørsforhold kan styrkes ved en lighedssøgningsstrategi, mens nogle kan føle sig isolerede, eller niveaumæssigt opdelt, på grund af den udøvede strategi. Sådanne strategier illustrerer, hvordan adfærd hænger sammen med Self-Determination Theory (SDT), idet de understøtter eller hæmmer elevens behov for autonomi, kompetence og tilhørsforhold. Nogle strategier kan være mere hensigtsmæssige end andre i forhold til læring, og valget af strategi har indflydelse på, om eleven udvikler sig til at blive læringsorienteret eller præstationsorienteret. Strategier, der fremmer autonomi, kompetence og tilhørsforhold, støtter en læringsorienteret tilgang (en indre motivation jf. Deci og Ryan (Ågård 2014: 20-21)), mens strategier, der søger at skjule mangler eller fokusere på kortsigtet eller simuleret præstation, kan være med til at hæmme dybdegående læring og udvikling. Dette hænger sammen med, at en selvbestemt motivation overgår kontrolleret motivation (Hein 2019: 195). Gymnasiet kan også med sit fokus på karakterer og ”ydre” præstation være med til at modvirke den læringsorienterede tilgang, hvilket diskussionen var med til at uddybe.

8. Litteraturliste

- Antoft, R., Jacobsen, M. H., Jørgensen, A., Kristiansen, S., & Salomonson, H. H. (2007). *Håndværk & Horisonter - tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Odense M.: Syddansk Universitetsforlag.
- Ågård, D. (2014). *gymnasieforskning.dk*. Motiverende Relationer. Lærer-elev-relationens betydning for gymnasieelevers motivation. Ph.d.-afhandling fra Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Lokaliseret d. 22.10.2024 på: <https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2016/09/Dorte-Agard-ph.d.-afhandling-2-014-Motiverende-relationer.pdf>.
- Ågård, D. (2014). *Motivation*. 1. udg, 1. oplag: Frydenlund.
- Børhaug, K., & Borgund, S. (2018). *jsse.org*. Student Motivation for Social Studies – Existential Exploration or Critical Engagement*. Volume 17, Number 4, Winter 2018. Lokaliseret d. 22.10.2024 på: <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/902/1240>.
- Bøttcher, T. (2023). *dm.dk*. *Gymnasielærere slår alarm: ChatGPT-snyd bliver den nye normal*. Lokaliseret d. 19.09.2024 på: <https://dm.dk/akademikerbladet/aktuelt/ai/2023/gymnasielaerere-slaar-alarm-chatgpt-snyd-bliver-den-nye-normal/>.
- Beck, S. (2006). *En ny myndighed. Gymnasieelevers rusmiddelkultur og skolekulturelle forandringsprocesser* (PDF). Ph.D.-afhandling. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet Odense. Lokaliseret d. 25.09.2024 på: <https://www.gymnasieforskning.dk/en-ny-myndighed/>.
- Beck, S. (2017). *Gymnasiepædagogik - En grundbog*. Redigeret af Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev og Hanne Sparholt Jørgensen. 3. udg, 2. oplag. København. : Hans Reitzels Forlag.
- Beck, S., & Paulsen, M. (2011). *Gymnasiepædagogik. Mangfoldighed og fællesskab – en etnoidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC*. Gymnasiepædagogik Nr. 80. Lokaliseret d. 01.10.2024 på: https://www.rm.dk/siteassets/regional-udvikling/ru/kompetenceudvikling-og-ungdomsuddannelse/for-uddannelsesinstitutioner/uddannelsespulje/mangfoldighed_fallesskab.pdf.
- Bourdieu, P. (2004). *Af praktiske grunde - Omkring teorien om menneskelig handlen*. Oversat af Henrik Hovmark. Oversat fra „Raisons pratique. Sur la théorie de l'action". Editions du Seuil, Paris 1994. Dansk udgave, 4. oplag: Hans Reitzels Forlag A/S, København 1997.
- Brinkmann, S., & Tangaard, L. (2020). *Kvalitative metoder. En grundbog*. 3. udg., 1. oplag: Hans Reitzels Forlag.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Fifth edition. : Oxford University Press is a department of the University of Oxford.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2024). Taylor & Francis. JSTOR. *Autonomy and Self-Regulation. Psychological Inquiry, 2000, Vol. 11, No. 4 (2000), pp. 284-291, s. 284-290*.
- Darmer, P., & Nygaard, C. (2012). *Samfundsvidenskabelige analysemetoder*. Samfundslitteratur.
- Deci, E. L., & Ryan, M. R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (Perspectives in social psychology)*. Plenum Press NEW YORK AND LONDON.
- Fauerfelt, R. (2014). *www.dr.dk*. Artikel skrevet af Rikke Fauerfelt. *Udtalelse af Camilla Hutters*. Lokaliseret d. 27.11.2024 på: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/forsker-gymnasieelevar-arbejder-mere-end-en-dansk-topleder>.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*. 26(4),331-362.
- Gymnasier, D.(2021). *Danske Gymnasier - Flere stx'er vælger naturvidenskab*. Lokaliseret d. 07.10.2024 på: <https://danskegymnasier.dk/flere-stxer-vaelger-naturvidenskab/>.



- Hansen, K. M., Andersen, L. B., & Hansen, S. W. (2020). *Metoder i statskundskab*. Hans Reitzel (3. udg.).
- Hansen, R. (2015). *Tidsskrift.dk*. Hentet fra MONA - Matematik - og Naturfagsdidaktik. Tidsskrift for undervisere, forskere og formidlere. At styre efter målet i matematik - hvad ved vi egentlig om elevers og læreres målorientering? (Nr. 1). Lokaliseret d. 02.10.2024 på: <https://tidsskrift.dk/mona/article/view/36293>.
- Hein, H. H. (2019). *Motivationsteori og praktisk anvendelse*. 2. udg., 3. oplag: Hans Reitzels Forlag.
- Holmen, A., & Ulriksen, L. (2018). *Jens Dolin, Gitte Holten Interslev, Hanne Sparholt Jørgensen og red. Gymnasiepædagogik. En grundbog*. 3. udg., 1. oplag. Del 2.2: *Det Brogede Gymnasium* Hans Reitzels Forlag.
- Hutters, C., Nielsen, M. L., & Gorlich, A. (2013). *cefu.dk*. Center for Ungdomsforskning: Dreng og piger på ungdomsuddannelserne – Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?: ©Forfatterne og Center for Ungdomsforskning. Lokaliseret d. 10.12.2024 på: https://www.cefudk/media/349182/dreng_og_piger_pa_ungdomsuddannelserne_2013.pdf
- Illeris, K. (2014). *Læring i konkurrencestaten - Kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg C. 1. udg., Samfundslitteratur.
- Ingemann, J. H., Kjeldsen, L., Nørup, I., & Rasmussen, S. (2018). *Kvalitative undersøgelser i praksis: Viden om mennesker og samfund*. 1. udg., 2018: Forfatterne og Samfundslitteratur .
- Jensen, B. (2014). *Berlingske*. Hentet fra Berlingske.dk: Lokaliseret d. 27.11.2024 på: <https://www.berlingske.dk/samfund/gymnasieelever-dropper-lektierne>.
- Juul, S. (2012). I K. B. Pedersen, N. Gilje, P. Nielsen, A. D. Hansen, H. Buch-Hansen, D. Tofteng, & M. Husted, *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: En indføring. Kap. 3. Fænomenologi*. Hans Reitzel.
- Juul, S., & Pedersen, K. B. (2012). *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: En indføring*. Gyldendal.
- Katznelson, N., & Louw, A. (2017). *Jens Dolin, Gitte Holten Interslev, Hanne Sparholt Jørgensen og red. Gymnasiepædagogik. En grundbog*. 3. udg., 1. oplag. Del 2: Eleverne og lærerne: Hans Reitzels Forlag.
- Katznelson, N., & Louw, A. (2018). *Karakterbogen. Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. Universitet (1. udg.). Lokaliseret d. 24.12.2024 på: https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/283857296/Karakterbogen_ONLINE.pdf: Aalborg
- Katznelson, N., Sørensen, N. U., Nielsen, M. L., Madsen, E. A., & Marstrand, B. (2024). *cefu.dk*. Center for Ungdomsforskning(CeFu). Levbare ungdomsliv: Om unges bestræbelser på at trives. 1. udg., 1. oplag. Lokaliseret d. 10.12.2024 på: https://www.cefudk/media/733271/levbare-ungdomsliv_cefu_rapport.pdf.
- Krogh, L. B., & Anders, H. M. (2017). *Motivation*. I J. Dolin, G. H. Ingerslev, & H. S. Jørgensen, *Gymnasiepædagogik - En grundbog*. Hans Reitzels Forlag, 3. udg.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udg., 1. oplag. Oversat fra engelsk efter 'Interviews' af Børn Nake. København.: Hans Reitzels Forlag.
- Lærerforening, G. (2024). *gl.org*. GL - Gymnasieskolernes Lærerforening. Tiden med en midlertidig elevfordelingsmodel En analyse af søgetallene til de gymnasiale uddannelser 2024. Lokaliseret d. 28.11.2024 på: <https://www.gl.org/uddannelse/institutioner/soegetal/Documents/En%20analyse%20af%20søgetallene%20til%20de%20gymnasiale%20uddannelser%202024.pdf>.
- Louw, A. V., & Katznelson, N. (2018). *Karakterbogen. Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. 1. udg.: Aalborg Universitetsforlag.



- Muhr, S. L. (2019). *Ledelse af køn. Hvordan kønsstereotyper former kvinders og mænds karrierer. En bog om barrierer og nye strategier*. 1. udg., 2. oplag: Djøf Forlag.
- Nicholls, J. G. (1984). Hentet fra Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. American Psychological Association, Inc. Psychological Review 1984, Vol. 91, No. 3, 328-346. Lokaliseret d. 22.11.2024 på: <https://psycnet-apa-org.zorac.aub.aau.dk/fulltext/1984-28719-001.pdf>.
- Nielsen, A. G. (2000). *Fra Kierkegaard til Calvin Klein. Gymnasietilværelser i 90erne - en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile*. Undervisningsministeriet 1 udg., 1. oplag. Lokaliseret d. 27.09.2024 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/gymnasiale-uddannelser/2000-fra-kierkegaard-til-calvin-klein-gymnasietilvaerleser-i-90erne.pdf>.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Samfund i forandring. 1. udg., 3. oplag.: Hans Reitzels Forlag .
- Piekut, A. (2015). I E. Krogh, T. S. Christensen, & K. S. Jakobsen, *Elevskrivere i gymnasiefag*. Syddansk Universitetsforlag.
- Pink, D. H. (2011). *Motivation: Den overraskende sandhed om hvad der motiverer os*. På dansk ved Susanne Grubb. Lindhardt og Ringhof A/S.
- Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien. Motivation, psykologiske behov og sociale kontekster*. København. 1. udg., 2. oplag.: Hans Reitzels Forlag.
- Romme-Mølby, M. (2013). *gymnasieskolen.dk*. Gymnasieskolen. Lokaliseret d. 22.10.2024. på: <https://gymnasieskolen.dk/articles/performance-kultur-dominerer-gymnasiet/>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press. Lokaliseret d. 02.10.2024 på: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/aalborguniv-ebooks/reader.action?docID=4773318#>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, L. E. (2000). *Self-Determination Theory and the facilitation of instrinct Motivation, Social Development, and well being*. *American Psychologist*, 55, 68-78. Lokaliseret d. 11.11.2024 på: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf.
- Seidman, I. (1998) *Interviewing as Qualitative Research*. (3rd ed.). Colombia University: Teachers College Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. På dansk ved Bjørn Nake fra „Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring": Akademisk Forlag.
- Svendsen, G. L. (2017). P. T. Andersen, & M. H. Jacobsen, *Kultursociologi og kulturanalyse*. 1. udg., 1. oplag: Hans Reitzels Forlag.
- Thorup, M.-L. (2014). *Information*. Hentet fra Konkurrencestatens nye dannelsesideal: Du skal kunne motivere dig selv. Lokaliseret d. 22.10.2024 på: <https://www.information.dk/indland/2014/08/konkurrencestatens-nye-dannelsesideal-motivere>.
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Lopez-Liria, R., & Rocamora, P. (2019). The Dark Side of the Self-Determination Theory and Its Influence on the Emotionel and Cognitive Processes of Students in Physical Education. *International Journal of Enviromental Research and Public Health*. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 16., s. 1-11. Lokaliseret d. 02.12.2024 på: www.mdpi.com/journal/ijerph.
- Trondman, M. (1999). Det informella kriget i skolan. I *Kultursociologi i praktiken*. Lund Studentlitteratur.



- Ulriksen, L., Murning, S., & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer - social baggrund - fagligt udbytte*. 4. udg.: Samfundslitteratur.
- undervisningsministeriet, B.-o. (2023). *Uddannelsesstatistik*. Lokaliseret d. 10.12.2024 på: <https://uddannelsesstatistik.dk>
- Undervisningsministeriet (2024). *www.retsinformation.dk. Lovtidende A 2024. Nr. 41*. Retsinformation.dk: Link: Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser. Lokaliseret d. 26.11.2024 på: [retsinformation](https://www.retsinformation.dk)<https://www.retsinformation.dk> › lta › 2024 › pdf. Børne- og Undervisningsmin., j.nr. 24/00003.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A Theoretical Analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research : design and methods* . Fifth edition.: SAGE Publications.

