



AALBORG UNIVERSITET

At bestå frem for at forstå

*Gymnasieelevers oplevede pres i mødet med præstationskultur –
en kvalitativ undersøgelse*



Speciale 2025 | Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde
Aalborg Universitet, København

Udarbejdet af:

Fatma Bilal Makhdom Studie nr.: 20230788

Nese Kizilkaya Studie nr.: 20230843

Okan Muzaffer Akbulut Studie nr.: 20231628

Vejleder: Mikkil Bo Madsen

Afleveringsdato: 28.05.2025

Anslag: 215.675

Vi bekræfter hermed, at dette er vores originale arbejde, og at vi er ansvarlige for indholdet. Alle referencerne er tydeligt anført. Vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet.

canva.dk

Abstract

The growing impact of performance pressure among high school students has emerged as a critical issue, influencing both their mental well-being and their overall educational experiences. This thesis explores how high school students perceive performance pressure and examines the significance of the social and structural characteristics of the learning environment in shaping their well-being. By employing qualitative interviews and drawing from theoretical frameworks in sociology and pedagogy, including Anders Petersen's theory of the "performance society," Axel Honneth's theory of recognition, and Hartmut Rosa's theories of acceleration and resonance, the study provides a comprehensive understanding of the interplay between societal expectations, educational structures, and individual experiences.

The analysis is structured around three primary themes. The first theme focuses on expectations and demands. Students report a pervasive sense of pressure stemming from both academic and social sources. These expectations often create conflicts between personal ambitions and external demands, leaving many students feeling isolated or struggling to find a sense of belonging within the school community. For some, the pressure to meet expectations is internalized, leading to self-imposed stress, while for others, it manifests as a struggle to navigate the collective norms of success defined by their peers and educators. This theme draws on Anders Petersen's theory of the performance society to contextualize how societal trends amplify these pressures.

The second theme addresses recognition and feedback, particularly in the context of grading and teacher interactions. While constructive and personalized feedback is shown to enhance students' self-esteem and engagement, the overemphasis on grades often fosters a performance-oriented mindset that diminishes intrinsic motivation. Students frequently express a desire to be acknowledged for their efforts and progress rather than solely for outcomes, underscoring the need for more nuanced and supportive evaluation practices. Axel Honneth's theory of recognition is central to understanding the significance of acknowledgment and its implications for students' well-being and engagement.

The third theme explores the effects of time pressure and the continuous demands for performance on students' ability to find meaning and maintain engagement in their education. Many students describe a learning environment characterized by accelerated pacing and limited opportunities for in-depth reflection. This fast-paced structure often leads to surface-level engagement with academic material, hindering their ability to develop deeper connections with their studies and a sense of

purpose in their educational journey. Hartmut Rosa's theories of acceleration and resonance provide a critical lens to analyze how temporal dynamics in education shape students' experiences and well-being.

The findings of this thesis reveal the profound influence of the social and structural dimensions of the learning environment on students' well-being. By recognizing the relational and systemic nature of performance pressure, this study advocates for a reorientation of educational practices.

Recommendations include implementing differentiated teaching strategies, fostering environments that emphasize recognition and support, and promoting balanced approaches to time management. Such changes could mitigate the negative effects of performance pressure and enhance the overall educational experience for high school students.

This thesis contributes to the broader discourse on youth mental health, emphasizing the importance of addressing systemic factors within educational contexts. By highlighting the interconnectedness of academic demands, social dynamics, and individual well-being, the findings offer valuable insights for educators, policymakers, and researchers committed to fostering healthier and more meaningful educational environments for young people.

Indholdsfortegnelse

Abstract	2
Kapitel 1: Indledning.....	7
1.1 Problemfelt	8
1.2 Problemformulering	14
1.2.1 Underspørgsmål	14
1.2.2 Forklaring på problemformulering	14
1.3 Begrebsafklaring	14
1.4 Afgrænsning.....	15
1.5 Litteraturindsamling	16
1.6 Forskningsfelt	18
1.7 Præsentation af elever vi har valgt	21
Vores informanter	22
1.7 Projektdesign	23
Kapitel 2: Videnskabsteoretiske overvejelser	24
2.1 Social konstruktivisme	25
Sprogets rolle	25
2.2 Fænomenologi	27
Intersubjektivitet	28
Intentionalitet	28
Epoché	28
Livsverden	29
Kapitel 3: Teoretiske overvejelser	30
3.1 Anders Petersens præstationssamfund	30
3.2 Axel Honneths anerkendelsesteori.....	31
3.2.1 De tre anerkendelsessfærer	32
3.2.2 Disrespekt og krænkelseserfaringer	33
3.2.3 Usynlighed og synlighed	34
3.3 Hartmut Rosas acceleration og resonans teori.....	34
3.3.1 Accelerationsformer.....	35

3.3.2 Desynkronisering.....	35
3.3.3 Resonans.....	36
Kapitel 4: De metodiske overvejelser	38
4.2 Anvendelse af generativ kunstig intelligens	38
4.3 Den kvalitative forskningsmetode som tilgang	39
4.4 Semistruktureret interview.....	40
4.4.1 Forberedelse af Interview og interview Situation.....	41
4.4.2 Udvælgelse og rekruttering af interviewpersoner	42
4.4.3 Udformning af interviewguide	43
4.4.4 Udførelse af interview	43
4.5 Bearbejdning af Interview	45
4.5.1 Transskribering.....	45
4.5.2 Kodning.....	46
4.5.3 Meningsfortolkning	46
4.5.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhed	46
4.5.5 Ethiske overvejelser og forskningsetik.....	47
4.5.6 Juridiske overvejelser	48
4.6 Analysestrategi	48
Kapitel 5: Analyse	50
5.1 Analyse 1- Præstation som vilkår - gymnasieelevers oplevelse af krav og fællesskab ...	50
5.1.1 Præstationskulturens manifestation i gymnasiet	50
5.1.2 Ny udsathed i præstationskulturen	55
5.1.3 Delkonklusion	58
5.2 Analyse 2- At blive set og vurderet – anerkendelsens betydning i gymnasiet	58
5.2.1 Anerkend mig, som jeg er.....	58
5.2.2 Set, men ikke hørt!	62
5.2.3 Delkonklusion	67
5.3 Analyse 3- Tidsmangel og tab af mening – når tempoet styrer læringslivet	68
5.3.1 Acceleration på gymnasiet	68
5.3.2 Fravær af resonans	75

5.3.3 Karakter og konkurrence.....	80
5.3.3 Delkonklusion	82
Kapitel 6: Konklusion.....	83
Kapitel 7: Diskussion.....	86
Skolens rolle og ansvar i marginalisering	87
Afsluttende refleksion	90
Referenceliste.....	91

Kapitel 1: Indledning

Dette projekt udspringer af en fælles nysgerrighed og interesse for at forstå præstationskulturen.

Vores motivation for at arbejde med emnet er baseret på fælles interesser i børne- og ungeområdet.

Selvom Danmark ofte omtales blandt som et af de lykkeligste lande i hele verden, har børn og unges trivsel præget samfundsdebatten i flere år. På trods af at man har adgang til sociale fællesskaber og klarer sig godt i hverdagen, viser undersøgelserne, at mistrivsel blandt børn og unge er stigende (Perspektiver på børns og unges trivsel - En kvalitativ undersøgelse for Trivselskommissionen , 2024).

Ungdomsårene er ofte betragtet som en tid fyldt med håb, frihed, drømme og uanede muligheder, men de rummer også en betydelig grad af usikkerhed og indre konflikter. Mange unge oplever en følelse af ikke at høre til og kæmper med at leve op til både samfundets og deres egne forventninger. Denne kamp kan føre til en følelse af at være udenfor eller vanskeligheder med at finde sin plads og identitet i en kompleks verden (Knud Illeris, 2009, s. 9).

I de seneste år har både samfundet og forskningen i højere grad rettet opmærksomhed mod unges trivsel og mistrivsel, både nationalt og internationalt (Primdahl, 2024, s. 6). Gymnasieelever udfordrer af at finde balance mellem skole, sociale relationer og egne ambitioner (Primdahl, 2024, s. 8).

Gymnasieelever møder i dag høje krav og et stigende præstationspres, hvor karakterer og konkurrence ofte overskygger trivsel. Det kan føre til stress, lavt selvværd og et usundt klassemiljø, hvor fællesskab erstattes af sammenligning (Pedersen M. H., 2017).

Gymnasierektorer advarer i Berlingske om et alvorligt pres på unge, hvor stress og mistrivsel er blevet udbredt. De peger på et skolesystem, der vægter hastighed og præstation over mental sundhed. Der efterlyses et opgør med karakterræs og et større fokus på trivsel, dannelse og læringsglæde (Berlingske, 2023).

I takt med mistrivsel på gymnasier har gymnasierne sat øget fokus på elevtrivsel, og med gymnasieformen fra 2016 er trivsel blevet et lovpligtigt indsatsområde på de danske gymnasier (Primdahl, 2024, s. 7). Det er dog vigtigt at erkende, at elevers faglige og sociale trivsel påvirkes af en række faktorer, som går ud over skolens rammer (Primdahl, 2024, s. 8).

I dette kandidatspeciale (projekt) undersøger vi, hvordan høje forventninger og præstationskrav på gymnasiale uddannelser påvirker unges trivsel og hverdag. Gennem seks kvalitative interviews med elever i alderen 16-18 år belyser vi deres oplevelser af præstationskulturen og deres måder at håndtere presset på. Interviewformen giver os mulighed for at opnå en dybere forståelse af de unges perspektiver, følelser og prioriteringer i et krævende skolemiljø.

1.1 Problemfelt

I problemfeltet vil vi præsentere og afgrænse det overordnede emne som danner grundlag for vores problemformulering.

Gymnasiet kan både fremme elevernes trivsel og bidrage til at synliggøre de forhold, der påvirker deres mentale og sociale velbefindende. For nogle unge er skolelivet en arena, hvor de føler sig kompetente og får positive oplevelser. For andre kan det føles som et krav, som de er nødt til at opfylde for at få en god fremtid. Dette presser dem til at leve op til de høje krav og forventninger, der stilles (Noemi Katznelson, 2022, s. 44-47). Denne oplevelse af pres og krav bekræftes af Statens Institut for Folkesundhed midtvejs undersøgelse Danskernes Sundhed fra 2023, som viser en stigende forekomst af mentale helbredsproblemer blandt unge i alderen 15-24 år (Danskernes sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil Midtvejsundersøgelsen 2023 - Centrale udfordringer, 2024, s. 10-12).

I lyset af de udfordringer, der blev præsenteret i indledningen, bliver det tydeligt, at ungdomsårene ikke kun er en periode præget af personlig vækst og muligheder, men også af komplekse forventninger og pres, der kan have en væsentlig indvirkning på de unges trivsel. I det danske gymnasie system er præstationskulturen blevet et dominerende element, der sætter høje krav til både de unges faglige kompetencer og deres evne til at navigere i de sociale normer, som samfundet og skolen pålægger dem. Denne præstationskultur udmøntes ikke kun i akademiske krav, men også i forventninger om socialt engagement, tilpasning til de gængse idealer og evnen til at leve op til samfundets normer for succes (Petersen, 2016, s. 70).

En række undersøgelser har påpeget, hvordan mistrivsel blandt unge ikke længere er begrænset til de socialt udsatte grupper, men rammer unge på tværs af samfundslag. I artiklen *"Unge søger en anerkendelse, som kan være svær at opnå"* diskuteres de konsekvenser, præstationskulturen har for unge i uddannelsessystemet. Ifølge lektor Søren Juul fra Aalborg Universitet kan det være uklart for

unge, hvilke krav de skal opfylde for at opnå anerkendelse. Denne usikkerhed skaber frustration og gør det vanskeligt for de unge at navigere i de forventninger, de møder. Gymnasielærere som Søren Kragbæk og Emir Jevric understreger, at præstationskulturen ikke kun er et individuelt problem, men et bredere samfundsmæssigt fænomen, der påvirker elevernes trivsel og sociale relationer (Juul S. , 2024).

Præstationskulturen presser unge til at præstere på mange fronter akademisk, socialt og kulturelt, hvilket ofte fører til mistrivsel og en følelse af utilstrækkelighed. Mange elever vælger "sikre emner" i skriftlige opgaver for at undgå fejl, hvilket hæmmer deres kreativitet og mulighed for at eksperimentere. Samtidig kæmper nogle unge med urealistisk høje forventninger til både sig selv og fra omgivelserne, hvilket kan føre til stress og sociale udfordringer (Juul S. , 2024).

Dette fænomen er ikke begrænset til den enkelte, men er dybt forankret i samfundets strukturer og normer. Karakterkrav, adgangskrav til videregående uddannelser og forældres ambitioner spiller alle en rolle i at opretholde præstationskulturen. Søren Juul foreslår at skabe præstationsfrie rum, hvor unge kan fokusere på fordybelse frem for konstant at skulle præstere. Lærere spiller også en vigtig rolle ved at hjælpe eleverne med at håndtere kravene og fremme realistiske forventninger, men problemet kræver en bredere samfundsmæssig indsats. Selvom der ikke findes hurtige løsninger, kan øget opmærksomhed på problemets omfang og udviklingen af mere støttende rammer hjælpe unge med at trives i en præstations præget kultur (Juul S. , 2024).

Danske unge oplever i stigende grad sig selv som en del af en præstationskultur, hvor undervisningen i højere grad er rettet mod at bestå frem for at forstå. Uddannelsessystemet har et stærkt fokus på målbare resultater som karakterer og eksamenspræstationer. Dette kan føre til en ensidig læringstilgang, hvor dyb forståelse og nysgerrighed nedprioriteres til fordel for strategisk tilpasning til vurderingskriterier. Dette præstationsorienterede fokus bidrager til et øget pres blandt eleverne, som i høj grad oplever forventningerne som belastende. Forskning tyder på, at denne oplevelse af pres ikke blot er en subjektiv følelse, men en reel samfundsmæssig tendens, der har konsekvenser for unges trivsel og mentale sundhed (Schoop, 2018).

Noemi Katznelson, professor og leder af Center for Ungdomsforskning på Aalborg Universitet, advarer mod præstationskulturens negative konsekvenser for elever. Hun påpeger, at det stærke fokus på målbare resultater, som karakterer, kan føre til et ensidigt fokus på præstation frem for læring og udvikling. Dette pres kan skabe en følelse af utilstrækkelighed og stress blandt unge,

hvilket kan skade deres trivsel og mental sundhed. For at fremme en sundere læringskultur bør vi tage et skridt tilbage og værdsætte dyb forståelse og personlig udvikling (Redaktion, 2019).

Denne præstationskultur har ikke kun konsekvenser for den enkelte elevs trivsel, men skaber også et samfundsmæssigt fænomen, som kan føre til frustration, usikkerhed og stress. Lektor Søren Juul fra Aalborg Universitet forklarer, at mange unge oplever forvirring omkring, hvilke krav de skal opfylde for at opnå anerkendelse, hvilket kan føre til følelsen af utilstrækkelighed og skuffelse. Gymnasielærere som Søren Kragbæk og Emir Jevric påpeger, at præstationskulturen ikke blot er et individuelt problem, men et strukturelt problem, der påvirker de unges trivsel og sociale relationer (Juul S. , 2024).

I bogen *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering*, præsenteres en udførlig analyse af forskningsprojektet *Ny Udsathed*, der over fire år undersøger unges mistrivsel gennem både kvantitative og kvalitative metoder (Noemi Katznelson, 2022).

Den kvantitative del af forskningsprojektet er baseret på en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse, der er blevet gennemført blandt 2080 tilfældigt udvalgte unge i aldersgruppen 16-25 år. Denne omfattende dataindsamling giver et solidt grundlag for at belyse de mønstre og tendenser, der præger unges trivsel og mistrivsel i dagens samfund. Når vi i dette afsnit anvender procenter, stammer de fra denne undersøgelse, som blev gennemført gennem spørgeskemaundersøgelsen (Noemi Katznelson, 2022, s. 12).

“Jeg kan godt føle mig presset, jeg tror ofte, jeg bilder mig selv ind, at det er mig, der presser mig, men det kommer jo udefra et eller andet sted. Det kan være i skolen eller med uddannelse, og det kan også være socialt, i forhold til at jeg er jo den person, der går ud og drikker, så selvfølgelig skal jeg med, eller jeg er jo den, der altid er mega-glad, så jeg skal være mega-glad i dag”. (Barbara, 20 år) (Noemi Katznelson, 2022, s. 109).

Ovenstående citat belyser det pres, der knytter sig til præstationskrav og forventninger i uddannelsessystemet såvel som i hverdagslivet og i de sociale relationer, som spiller en afgørende rolle for de unges trivsel. I forskningsprojektets kvantitative data, hvor 45 procent af de unge svarer, at de føler sig pressede i deres hverdag af at skulle præstere i skolen. Selvom en overvejende del af de unge (80 procent) er enige i, at der er mange muligheder i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, er der også 32 procent, som føler sig pressede i hverdagen af kravet om, at de skal have en uddannelse (Noemi Katznelson, 2022, s. 109). Samtidig rækker præstationspresset også ind

i de unges hverdagsliv og sociale relationer, hvor flere unge også føler sig pressede og utilstrækkelige (Noemi Katznelson, 2022, s. 110).

Det stærke fokus på præstationer hænger sammen med bredere tendenser i ungdomslivet, som handler om et øget fokus på præstation, selvoptimering og konkurrence. Det er tendenser, som i ungdomsforskningen og sociologien kobles til en række samfundsmæssige forandringsprocesser. Ikke mindst individualiseringen, som knytter an til det fænomen, at samfundsmæssige vilkår og betingelser i stigende grad italesættes og opleves af individer som deres ansvar. Individualiseringen handler således om, at individet “frisættes” til selv at skabe og forme sin identitet og sit liv, men også om at individet i stigende grad overlades til selv at bære konsekvenserne af dette valg (Noemi Katznelson, 2022, s. 111-113).

I forlængelse af heraf har man i årtier peget på, at individualisering og selvansvar er blevet integreret som krav og forventning i centrale samfundsinstitutioner som uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. I tilknytning til disse udviklinger har den danske politolog Ove Kaj Pedersen argumenteret for, at vi har bevæget os i retning af en “konkurrencestat”, mens sociologen Anders Petersen taler om fremkomsten af et egentligt “præstationssamfund” (Noemi Katznelson, 2022, s. 111). Fælles for disse begreber er, at de sætter fokus på en samfundsudvikling, hvor det ikke handler om at tage individuelt ansvar og acceptere konsekvenserne af sine handlinger, men hvor det at præstere bliver en mere samfundsmæssig forventning, som det enkelte individs opgave at indfri. Det betyder, at individet i vid udstrækning vinder samfundsmæssig anerkendelse og værdi gennem at lykkes med sine præstationer, og samtidig peger flere på, hvordan endemålet for den gode præstation forskyder sig kontinuerligt (Noemi Katznelson, 2022, s. 111-113).

På tværs af de unges fortællinger træder der en fortælling om, hvordan kravene om at præstere godt i uddannelsessystemet er til stede som en nærmest selvfølgelig præmis for deres uddannelsesdeltagelse. I takt med dette fremhæver de unge, hvordan de oplever gode karakterer som en nødvendig adgangsbillet videre i uddannelsessystemet, hvilket er med til, at mange unge presser sig selv for at opnå gode karakterer. Flere af de unge fortæller om et uddannelsessystem præget af et stærkt fokus på præstation. Kirstine, som deltog i forskningsprojektet, fortalte om hendes tid i gymnasiet (Noemi Katznelson, 2022, s. 114).

“Det fungerede ikke i gymnasiet at skulle blive dømt hele tiden, og at man skulle være tvunget til at række hånden op, og at man fik 12, ikke fordi at man lærte noget, men fordi at man sagde det, læreren gerne ville høre. Jeg gik bare og havde dårlig samvittighed hele tiden, fordi jeg vidste, at

jeg var bedre end de karakterer, jeg fik. At jeg godt kan, men jeg bare ikke kunne under de der omstændigheder. Jeg fungerede bedst med, at jeg kunne sidde og lytte og så lige sidde og tænke i mit eget tempo. Og på gymnasiet er det meget sådan, at man skal vise, at man kan noget. Man bliver ikke bedømt på det, man lærer, og de skridt, man tager. Men bare på, at man bare skal sige det, læreren gerne vil høre. Det, syntes jeg, var meget frustrerende." (Kirstine, 23 år) (Noemi Katznelson, 2022, s. 114).

Kirstine fortæller om en undervisningskultur, som tager form af et spil som handler om at præstere på en måde, så man genkendes af underviseren som dygtig og dermed kan sikre sig gode karakterer. Kristines fortælling kan ses som et eksempel på, hvordan nogle unge presses af de helt eksplicitte krav i uddannelsessystemet. Hun ved, at hun skal præstere, og at de formelle præstationer er afgørende, ikke blot for hendes fremtid, men også for om hun aflæses som "en rigtig" gymnasieelev. Kirstine kæmper hårdt for at være med, og hun ved, at hun kan præstere bedre, men ikke under de rammer, som gymnasiet tilbyder. Tempoet og fokus på strategier til at sige det, som "læreren gerne vil høre", kommer til at overstyre, således at behovet for dybde og tid til at reflektere slet ikke får plads. Dette betyder at den institutionelle acceleration, at tempoet i læringsrummet er øget. Det kommer dermed til at stå i vejen for de unge, ligesom Kirstine har brug for tid og fordybelse for at kunne vise, "hvad hun kan" (Noemi Katznelson, 2022, s. 116).

Tilsvarende fortæller Frej om vigtigheden af at gøre et "godt indtryk" og fremstå som en, der har styr på tingene. Han stiller store krav til sine uddannelsespræstationer, og selv om han klarer sig fint på studiet, er han konstant bekymret for, at det ikke er godt nok. Det er hverken noget han deler med sine undervisere eller medstuderende, da han er bange for at "tabe ansigt". *"Jeg har måske lidt nemt med at være lidt for optaget af at give et godt indtryk end sådan at blotlægge det, jeg synes er svært. Eller hvis jeg fremstår, som om jeg ikke har styr på noget som helst. OG så tror jeg, at der er en eller anden frygt for at tabe ansigt."* (Frej, 24 år) (Noemi Katznelson, 2022, s. 117).

Ligesom mange andre unge frygter Frej at fremstå uvidende, usikker og utjekket. Han anlægger derfor en meget anvendt strategi i uddannelse, nemlig at gå under radaren. Han holder alle sine tanker, der kunne vidne om, at han ikke har styr på det hele for sig selv. For Frej fylder kravet om at præstere så meget, at han både har "blanket" en opgave, fordi han var bekymret for, at den ikke var god "nok", ligesom han i en periode har været sygemeldt med stress undervejs i sin studietid. Samtidig fortæller Frej, at det ikke er kravene eller forventningerne til uddannelsen, men snarere noget, der blot stammer fra ham selv. Han knytter således oplevelsen af præstationspresset i

uddannelsessystemet til sine egne høje krav til sig selv. Det sætter de unge i en sårbar position, hvor de oplever et markant selvansvar for at lykkes og fremstå som succes (Noemi Katznelson, 2022, s. 118).

At fremstå som succesfuld og blive anerkendt af sine klassekammerater opleves ofte som en vej til legitimitet og tilhørsforhold i skolens fællesskab. Den implicite præstation logik præger således de unges sociale liv i deres bestræbelser på at passe ind og opnå social accept i den uddannelseskontekst, de befinder sig i. Flere fortællinger kredser om de unges optagethed af, hvordan de bliver set og vurderet, ikke alene i underviserne, men også af deres klasse- og studiekammerater, og hvordan denne optagethed er koblet til en bekymring for at falde udenfor eller blive fundet for let, og dermed blive udelukket fra at få adgang til attraktive sociale fællesskaber (Noemi Katznelson, 2022, s. 119).

De unge presser sig selv i forhold til at præstere uddannelsesmæssigt og blive set og anerkendt som dygtige elever og studerende, mens det omvendt opleves som potentielt ekskluderende at vise faglig og social usikkerhed, og derfor tales der meget lidt om det, der kan være svært. Det at præstere godt retter sig både mod de krav og forventninger, der tegner sig i uddannelsessystemet, men i lige så høj grad også mod de andre elever og studerendes vurderinger af de unge som faglige individer. Det er også deres vurderinger, de unge bekymrer sig om, fordi de er bange for at blive læst som "ikke-kloge", tabe ansigt, miste status, at blive udgrænset, fordi de oplever, at dårlige præstationer, og så sige "smitter af" på individet og risikerer at medfører social eksklusion. Det betyder, at de unge oplever det sårbart og risikabelt at dele usikkerheder og faglige problematikker med andre (Noemi Katznelson, 2022, s. 122).

Det at præstere godt i uddannelsessystemet er således for langt de fleste unge et uomgængeligt vilkår og krav i ungdomslivet, som de forsøger at indfri og honorere. Så ud fra ovenstående kan vi konkludere at ungdomsårene er præget af et stærkt præstationspres, både i uddannelsessystemet og i sociale relationer. Unge føler sig ofte presset af krav om at præstere, hvilket påvirker deres trivsel og mentale sundhed. Dette pres stammer fra både samfundets forventninger og individets egne høje krav (Noemi Katznelson, 2022, s. 123). På baggrund af disse indsigter ønsker vi at undersøge hvordan disse faktorer konkret påvirker gymnasieelevers oplevelse af trivsel og mistrivsel. For at opnå et nuanceret billede af, hvordan præstationskulturen opleves i forskellige gymnasiale sammenhænge, fokuserer projektet på forskellige gymnasier med forskellige elevsammensætninger

og geografisk placering. Dette fører os videre til problemformulering, som skal danne rammen for vores projekt.

1.2 Problemformulering

Hvordan oplever gymnasieelever præstationspres, og hvilken betydning har læringsmiljøets sociale og strukturelle forhold for deres trivsel?

1.2.1 Underspørgsmål

- 1- Hvordan oplever gymnasieelever de krav og forventninger, der stilles til dem, og hvordan påvirker det deres oplevelse af at passe ind i fællesskabet?
- 2- Hvordan påvirker karakterer og lærernes feedback elevernes følelse af at blive anerkendt og set i skolehverdagen?
- 3- Hvordan oplever eleverne tidspres og konstant krav om præstation, og hvilken betydning har det for deres mulighed for at finde mening og engagement i livet på gymnasiet?

1.2.2 Forklaring på problemformulering

Problemformuleringen tager afsæt i en voksende samfundsmæssig opmærksomhed på unges mentale trivsel og de krav, de møder i uddannelsessystemet. I en kontekst præget af præstationskultur og idealer om selvoptimering søger vi at undersøge, hvordan gymnasieelever oplever og håndterer disse forventninger, og hvilken betydning det har for deres trivsel.

Undersøgelsen kombinerer et elevperspektiv med en analyse af læringsmiljøets sociale og strukturelle rammer for at belyse præstationspres som et komplekst og relationelt fænomen og ikke blot et individuelt anliggende. Problemformuleringen danner dermed grundlaget for at skabe dybere indsigt i, hvordan unge navigerer i en gymnasial kontekst præget af høje krav, og hvordan det påvirker deres mentale velbefindende og sociale liv.

1.3 Begrebsafklaring

Begrebsafklaring er relevant, fordi de centrale begreber i projektet, såsom præstationskultur, trivsel, STX og HF danner grundlaget for vores forståelse og analyse. Ved at forklare, hvordan vi forstår disse begreber, sikrer vi en tydelig og ensartet anvendelse gennem hele projektet. Det giver os et fælles sprog og en ramme at undersøge problemstillingen ud fra.

Præstationskultur

Præstationskultur refererer til de normer og praksis, hvor høje krav og forventninger til faglige og sociale præstationer spiller en central rolle i de unges liv. På gymnasierne kommer dette til udtryk gennem presset om at opnå høje karakterer, leve op til sociale idealer og udvise selvstændighed. Denne kultur fremmer en målestok for succes, der måler værdien af individet gennem deres akademiske præstationer og sociale adfærd (Petersen, 2016, s. 60-62).

Trivsel

Trivsel refererer til en tilstand af velvære, både fysisk, mentalt og socialt. Det beskriver, hvordan et individ oplever og håndterer livets udfordringer og de sociale relationer, de er en del af. I gymnasiet omfatter trivsel, elevernes generelle tilfredshed med deres livssituation, herunder deres følelse af at være accepteret, anerkendt og støttet både i fagligt og i sociale relationer. Trivsel ses som en balance mellem de krav, der stilles til den enkelte, og deres evne til at håndtere disse krav uden at opleve stress eller negative konsekvenser for deres mentale (Danskernes sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil Midtvejsundersøgelsen 2023 - Centrale udfordringer, 2024).

Almene studentereksamen (STX)

STX er en treårig gymnasial uddannelse med bred, almen faglighed inden for samfundsvidenskab, naturvidenskab og humaniora. Formålet er at forberede eleverne til videregående uddannelse (Uddannelsen til almen studentereksamen (stx), 2017/2018).

Højere Forberedelseseksamen (HF)

HF er en toårig gymnasial uddannelse med bred, almen faglighed inden for samfundsvidenskab, naturvidenskab og humaniora. Den kan ses som en komprimeret version af STX, hvor eleverne skal tilegne sig stoffet på kortere tid (Den toårige uddannelse til hf-eksamen, 2025).

1.4 Afgrænsning

Dette projekt afgrænser sig til at undersøge, hvordan præstationskulturen påvirker gymnasieelevers trivsel med særligt fokus på oplevelsen af stress, utilstrækkelighed og mentale belastninger i deres daglige skoleliv. Vi koncentrerer os om elever på to gymnasier i anonymiserede danske byer, hvilket muliggør en kontekstnær undersøgelse af fænomenet i det gymnasiale læringsmiljø. Vores målgruppe er unge i alderen 16–18 år, da denne gruppe ifølge nyere forskning er blandt dem, der i stigende grad oplever mistrivsel (Danskernes sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil Midtvejsundersøgelsen 2023 - Centrale udfordringer, 2024).

Projektet fokuserer udelukkende på den gymnasiale kontekst og inkluderer ikke andre uddannelsesniveauer som folkeskole eller videregående uddannelser. Vi undersøger præstationskulturens betydning ud fra de unges egne perspektiver, med særligt blik for, hvordan strukturelle og sociale forhold i læringsmiljøet påvirker deres trivsel. Økonomiske, politiske og samfundsmæssige strukturer inddrages kun i det omfang, de har direkte relevans for de unges oplevelser i skolesammenhæng. Ligeledes vil relevant lovgivning, såsom gymnasieloven, kort blive inddraget for at sætte rammerne for det institutionelle ansvar, men vil ikke være genstand for dybdegående analyse.

1.5 Litteraturindsamling

I dette projekt har vi gennemført en systematisk litteraturgennemgang med det formål at identificere forskning, der både belyser vores problemformulering og tydeliggør projektets bidrag til det eksisterende forskningsfelt. Da vores fokus er rettet mod unges perspektiver og oplevelser, har vi bevidst søgt litteratur, der repræsenterer unges egne erfaringer og synspunkter. Formålet er at opnå en dybere forståelse af, hvordan begreber som præstationspres og trivsel opleves af unge, og hvordan disse erfaringer formes i samspil med omgivelser og samfundsmæssige strukturer.

Litteratursøgningen blev indledt med en bred emnesøgning for at skabe overblik over projektets interessefelt. Emnet er komplekst og bredt funderet, og derfor blev en gradvis afgrænsning nødvendig for at præcisere problemformuleringen og sikre relevans. Vi har anvendt både bøger og peer-reviewede forskningsartikler til at identificere centrale begreber, teorier og tendenser. Litteraturen er afgrænset til nyere forskning fra perioden 2015–2025, med særligt fokus på Danmark og Skandinavien for at sikre samfundsmæssig og uddannelsesmæssig relevans.

Materialet er fundet gennem databaser som Google Scholar, Primo og ProQuest samt via kædesøgning fra centrale artikler og rapporter. Derudover har vi inddraget udgivelser fra aktører som Statens Institut for Folkesundhed, VIVE, Sundhedsstyrelsen og Psykiatrifonden for at få indblik i aktuelle tendenser, data og statistik om unges mentale sundhed.

Det empiriske felt omfatter forskning i ungdomsliv, præstationspres, samfundsmæssig acceleration, trivsel og mistrivsel. Vores primære målgruppe er gymnasieelever på STX og HF, med særligt fokus på deres oplevelser af sociale og faglige krav og de konsekvenser, dette har for deres trivsel.

Som led i den indledende søgning foretog vi systematiske søgninger i Primo. En bred søgning på *“trivsel”* gav 3.327 resultater. Da vi indsnævrede til *“trivsel”* AND *“gymnasieelev”*, fik vi blot 9

resultater. Dette viser, at selvom trivsel generelt er et velbelyst forskningsområde, findes der relativt få publikationer, der fokuserer direkte på gymnasieelever. En søgning på “*præstationskultur*” AND “*STX*” gav ingen resultater, mens kombinationen med “*HF*” gav et resultat: *Karakterbogen – om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. En søgning på blot “*præstationskultur*” gav 24 resultater, og ved brug af trunkering (*præstationskultur**) udvidedes antallet til 28. En mere præcis søgning på “*præstationskultur*” AND “*mistrivsel*” gav 5 relevante resultater, herunder *Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel*.

Bogen *Ny udsathed i ungdomslivet: 11 forskere om den stigende mistrivsel blandt unge* har været en central kilde i udviklingen af vores problemfelt. Den snævre søgning på “*præstationskultur*” AND “*mistrivsel*” resulterede i en artikel, som vi har anvendt i projektets indledning. Omvendt gav søgningen “*præstationskultur*” OR “*mistrivsel*” ingen resultater, hvilket tyder på, at de to begreber sjældent behandles sammen. En søgning på “*pres*” AND “*trivsel*” AND “*gymnasiet*” gav et resultat, mens “*pres**” AND “*gymnasiet**” gav 104 resultater, som kan være et tegn på, at der eksisterer visse undersøgelser om pres i gymnasial kontekst, men relativt få med eksplicit fokus på trivsel.

Yderligere søgninger på Primo med “*præstationskultur*” AND “*gymnasiet*” gav tre resultater som var alle semesteropgaver. Ved at tilføje “*pres*” reduceredes resultatet til et. Dette tyder på, at kombinationen af præstationskultur, pres og gymnasiet fortsat er et underbelyst forskningsområde. En afsluttende søgning på “*ungdom, trivsel og præstation*” gav fire resultater. Ved at anvende trunkering i søgningen (*ungdom* AND trivsel* AND præstation**) steg antallet til 11, hvoraf flere var akademisk relevante. Blandt disse var *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: om ny udsathed i ungdomslivet*, som har haft væsentlig betydning for vores begrebsafklaring.

En bredere søgning på “*præstationskultur blandt unge*” på Google Scholar gav 239 resultater, herunder den førnævnte bog af Katznelson, Pless og Görlich, som vi har inddraget løbende. Gennem kædesøgning fandt vi desuden rapporten *Ny udsathed: Nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel* fra samme forfattergruppe, som har været central for vores teoretiske ramme. Vi inddrog også rapporter som *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10–24 år* (Vidensråd for Forebyggelse) og *Tal og fakta om psykisk sygdom i Danmark* (Psykiatrifonden, 2024) for et bredere samfundsperspektiv.

En mere fokuseret søgning på Google Scholar med ord “*præstationskultur gymnasiet*” gav 129 resultater, som tydeliggjorde, hvordan præstationskultur manifesterer sig i gymnasiekonteksten. Ved at tilføje “*pres*” og “*gymnasium*” blev antallet reduceret til 118 og skærpede relevansen yderligere. Her fandt vi artikler som *Stress i gymnasiet*, *Et gymnasium uden karakterer – vejen til bedre trivsel for de unge* og *‘Præstation’ risikerer at blive noget negativt*. Fælles for disse kilder er deres fokus på, hvordan evalueringssystemer og samfundsmæssige forventninger præger unges forståelse af succes, fiasko og trivsel. Disse artikler har bidraget til at nuancere vores forståelse af, hvordan både faglige og sociale krav påvirker gymnasieelevers trivsel.

Samlet set viser litteraturen, at præstationskultur og vurderingspraksis i gymnasielivet spiller en central rolle for unges trivsel. Gennem søgningen blev det klart, at der findes solid viden om trivsel generelt, men relativt få studier, der kobler præstationspres og trivsel i en gymnasial kontekst. Artiklerne, vi har identificeret, har derfor været afgørende for at belyse vores problemstilling og udvikle en forståelse af, hvordan sociale normer, karaktergivning og skolekultur former unges oplevelser og mentale sundhed.

1.6 Forskningsfelt

Forskningsgennemgang af eksisterende forskning

I dette afsnit vil vi præsentere og redegøre for den eksisterende viden og de tilgængelige statistikker om unges mentale sundhed, samt understrege vigtigheden af at være opmærksom på mistrivsel i en tidlig fase. Vi har udvalgt de mest centrale og brugbare eksisterende forskning på området. Den anvendte viden er afgrænset til forskningsrapporter og bøger fra perioden 2015-2025. Vi fokuserer på de seneste ti år, hvor undersøgelser og rapporter om unges mentale sundhed, trivsel og mistrivsel har dokumenteret en forværring af trivslen blandt unge (Danskernes sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil Midtvejsundersøgelsen 2023 - Centrale udfordringer, 2024, s. 10-11).

I 2023 offentliggjorde Statens Institut for Folkesundhed deres midtvejsundersøgelse *Danskernes Sundhed*, som blandt andet fokuserer på unges mentale sundhed i alderen 15-24 år. Undersøgelsen er relevant for dette projekt, da den tilbyder et aktuelt perspektiv på udfordringerne relateret til unges trivsel. Rapporten viser, at antallet af unge med mentale helbredsproblemer er steget siden den seneste midtvejsundersøgelse fra 2021. Unge oplever ofte mentale helbredsproblemer som stress, søvnbesvær, depression og angst. Ifølge undersøgelsen kan en langvarig dårlig mental sundhed føre til alvorlige konsekvenser. Rapporten fremhæver også potentielle tiltag, der kan

forbedre den mentale sundhed og forebygge mistrivsel blandt børn og unge. Det understreges, at en tidlig indsats er essentiel, da fundamentet for mental sundhed etableres tidligt i livet (Danskernes sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil Midtvejsundersøgelsen 2023 - Centrale udfordringer, 2024, s. 10).

I 2020 udgav Vidensråd for Forebyggelse rapporten *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år*, som belyser at selvom Danmark ofte placeres blandt verdens lykkeligste lande, viser det en bekymrende udvikling i mental sundhed blandt børn og unge. Rapporten viser, at mentale helbredsproblemer er blevet betydeligt mere udbredte blandt unge i alderen 10-24 år. Rapporten fremhæver behovet for at udvikle forebyggende indsatser og behandlingsmuligheder for at imødegå den stigende forekomst af mentale sundhedsproblemer. Den lægger desuden vægt på vigtigheden af yderligere forskning og analyser af området. Disse anbefalinger er i tråd med konklusionerne fra midtvejs undersøgelserne udarbejdet af Statens Institut for Folkesundhed. Endelig understreger rapporten nødvendigheden af at sætte tidlige indsatser i værk for at forebygge lav mental sundhed blandt børn og unge og sikre deres trivsel (Pia Jeppessen, 2020, s. 11).

VIVE, Det nationale Forsknings- og analysecenter for velfærd, har udgivet *Børn og unge i Danmark – Velfærd og trivsel 2022*, som er den fjerde rapport i en serie af panelundersøgelser. De tidligere rapporter blev udgivet i henholdsvis 2010, 2014 og 2018. Rapporten er en undersøgelse med statistikker, der giver et overblik over den danske børne- og unge befolknings trivsel og velfærd. Rapporten undersøger, hvordan børn og unge i Danmark har det på tværs af forskellige livsområder og identificerer de grupper, der har behov for støtte. En vigtig konklusion er, at tidlig indsats er afgørende for at forebygge psykiske problemer senere i livet. Det understreges, at det er nødvendigt at øge indsatsen for at opdage og støtte unge med psykiske udfordringer på et tidligt tidspunkt. Derudover indeholder rapporten en række anbefalinger til, hvordan indsatsen kan styrkes, herunder at fagfolk, der arbejder med unge i psykisk mistrivsel, bør have bedre uddannelse og kompetencer. Dette vil sikre, at behandlingen og støtten til de unge er af høj kvalitet (Mai Heide Ottosen, 2022).

Mistrivsel i ungdommens år kan få alvorlige konsekvenser, da denne periode indebærer en øget risiko for social marginalisering senere i livet, både i forhold til uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet (Noemi Katznelson, 2022, s. 34-37).

I 2024 udgav Psykiatrifonden rapporten *Tal og Fakta om psykisk sygdom i Danmark*, som er særligt relevante for vores projekt med dens statistikker og inputs. Rapporten giver en grundig gennemgang

af psykiske sygdomme og psykiatriske diagnoser i Danmark, med fokus på forekomsten af psykiske lidelser i forskellige befolkningsgrupper, behandlingsmuligheder, risikofaktorer for psykisk sygdom samt konsekvenserne af at leve med psykisk sygdom (Olsen & Mertz Poulsen, 2023, s. 40-47).

Rapporten har en stor betydning for vores projekt, da den belyser børn og unges mentale sundhed, et område der er centralt for vores problemstilling. Et af de vigtigste budskaber i rapporten er, at der er sket en markant stigning i antallet af børn og unge med psykiatriske diagnoser og mentale helbredsproblemer de sidste ti år. Derudover viser rapporten, at risikoen for at udvikle psykiske helbredsproblemer er 15 procent, når man fylder 18 år. Et andet vigtigt fokus er, at brugen af effektevaluerede indsatser til behandling af disse problemer stadig er begrænset (Olsen & Mertz Poulsen, 2023, s. 40-47).

"Stress i gymnasiet", er en rapport som udgør en vigtig kilde for vores projekt, da den fokuserer på forholdene på de danske gymnasier. Rapporten fremhæver, at mange gymnasieelever kæmper med høje stressniveauer, hvilket negativt påvirker deres trivsel og læring. Den understøtter desuden, at de krav, forventninger, og den konkurrence, eleverne møder i klassen, sammen med det høje præstationspres, er væsentlige årsager til, at de unge oplever stress og depression (Lagermann, 2017, s. 8-11).

I et forskningsprojekt om mistrivsel og udsathed i ungdomslivet finder vi værdifulde pointer, som er relevante for vores projekt. Det fokuserer blandt andet på temaerne mental sundhed og mistrivsel blandt unge, og hvordan samfundets udvikling og ændringer i ungdomslivet forværrer de unges mentale helbred. Det underbygger med statistikker, at et stigende antal unge i dag kæmper med mentale helbredsproblemer som angst, stress, depression og søvnforstyrrelser. Ifølge forfatterne kan denne udvikling betegnes som ny udsathed, som stammer fra samfundets nye strukturelle ændringer, som stiller høje krav til de unge på flere områder af deres liv, især i skole- og uddannelsessystemet. Dette skaber et konstant pres på den enkelte, hvilket har medført en markant stigning i de unge, der lider af mentale helbredsproblemer (Noemi Katznelson, 2022, s. 31-36).

I en anden videnskabelig udgivelse, hvor 11 forskere belyser udsathed blandt unge i lyset af samfundsmæssige vilkår og strukturelle forandringer, beskriver de unge en markant oplevelse af præstationspres og høje forventninger. De oplever, at de lever i en accelereret tidsalder, hvor samfundets stigende tempo gennemtrænger alle aspekter af deres liv. Konkurrence udgør en central dimension af denne udvikling og manifesterer sig både på individuelt og institutionelt niveau, hvor der er et øget fokus på kvantificerbare præstationer. At opnå gode karakterer og præstere til prøver

handler således ikke længere udelukkende om at demonstrere faglige kompetencer, men i stigende grad om at legitimere sin værdi som ungt menneske i en præstationsorienteret kultur (Anne Görlich, 2019, s. 79-81).

Ifølge Petersen kendetegnes præstationsindividet ved en konstant villighed til at udvikle sig, tilpasse sig forandringer, være fleksibel, håndtere flere opgaver samtidigt, samt præstere på tværs af flere områder. De såkaldte præstationsindividernes stræben efter at præstere kan muligvis være en forklaring på stigning af antallet af unge med mentale helbredsproblemer gennem de seneste år (Anne Görlich, 2019, s. 78-80). Selvom mange unge formår at imødekomme kravene i skolen, fortæller flere, at de samtidig oplever vanskeligheder med at finde deres plads i de sociale og ofte skjuler deres virkelige følelser bag en facade for at tilpasse sig (Anne Görlich, 2019, s. 44-47). Denne forskning identificerer tre centrale faktorer, der former ungdomslivet i dag. For det første præges unges hverdag af et højt tempo på tværs af livsarenaer, hvor særligt uddannelsessystemet er karakteriseret ved en acceleration, der øger kravene til effektivitet og omstillingsparathed. For det andet dominerer en ensidig præstationskultur, hvor succes primært måles i objektive resultater såsom karakterer, hvilket kan skabe en begrænset forståelse af værdifuld læring og udvikling (Noemi Katznelson, 2022, s. 31-36).

Endelig peger forskningen på en tendens til, at det oplevede pres internaliseres, hvilket betyder, at unge i stigende grad søger løsninger gennem psykologhjælp, altså en individuel tilpasning af psyken frem for strukturelle ændringer i de forhold, der skaber presset. Disse tre faktorer skaber tilsammen et ungdomsliv præget af høje forventninger, hvor ansvaret for trivsel og succes i vid udstrækning (Noemi Katznelson, 2022, s. 31-36).

1.7 Præsentation af elever vi har valgt

Uddannelse bør være en stabil og forudsigelig proces, hvor eleverne kan opnå sikkerhed og tryghed i deres læring. Derfor bliver undervisningen i højere grad planlagt ud fra ønsket om at sikre bestemte resultater (Biesta, 2013, s. 15-18). Projektet tager udgangspunkt i en analyse af to gymnasier og deres uddannelsestilbud med fokus på elevernes trivsel. For at sikre anonymitet og objektivitet i analysen har vi valgt at holde de gymnasierne anonyme, da dette skaber de bedste forudsætninger for en uvildig og systematisk undersøgelse af trivsel på tværs af institutionerne. Vi har valgt at interviewe seks elever fra to gymnasiale uddannelser (STX og HF) i alderen 16-18 år. For at kunne sikre anonymitet og fokusere på informanternes oplevelse og trivsel vil gymnasierne forblive anonyme. Undersøgelsen tager afsæt i elevernes egne erfaringer med præstation, pres og

trivsel i hverdagen. Da fokus i vores undersøgelse er på elevernes oplevelse og de sociale dynamikker i læringsmiljøet, vurderer vi, at gymnasiernes specifikke egenskaber ikke er afgørende for projektets formål. Det centrale for vores undersøgelse er interaktionen mellem lærere og elever samt de sociale rammer, som former elevernes oplevelser af præstationspres og trivsel.

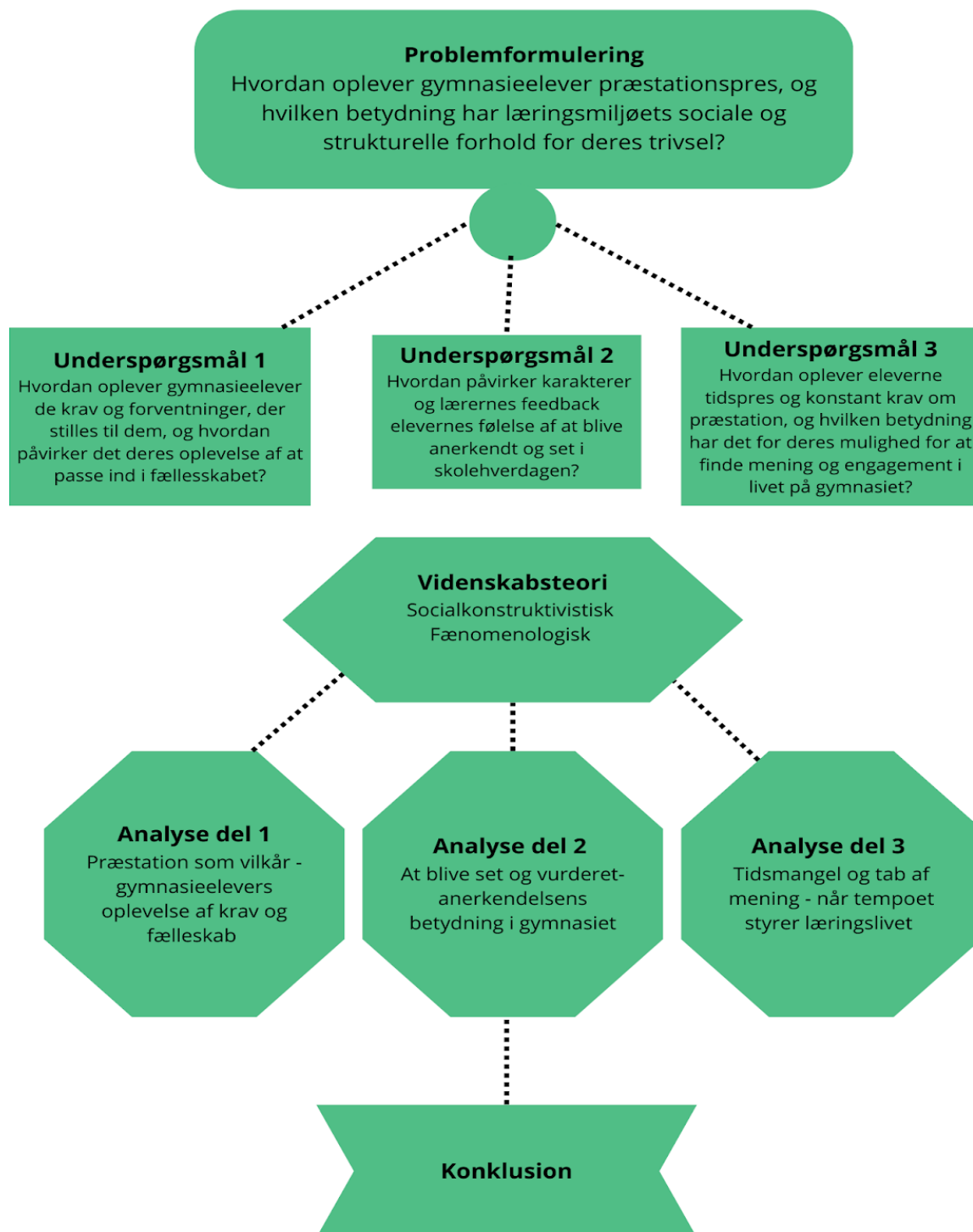
Nedenstående tabel præsenterer de seks interviewpersoner, så læseren får et indblik i deres baggrund, herunder deres årgang og alder. Af hensyn til anonymitet er både informanternes navne og gymnasier erstattet med pseudonymer.

Vores informanter

Navn	Alder	Årgang	Studieretning
Astrid	17 år	2.g	STX
Naya	17 år	2.g	STX
Valdemar	17 år	2.g	STX
Magnus	16 år	1.g	STX
Asli	18 år	2.HF	HF
Emil	16 år	1.g	STX

(Canva, u.d.)

1.7 Projektdesign



(Canva, u.d.)

Kapitel 2: Videnskabsteoretiske overvejelser

I denne del af projektet vil vi redegøre for de videnskabsteoretiske positioner, der danner grundlag for projektet. I vores undersøgelse anvender vi en kombination af socialkonstruktivisme og fænomenologi som videnskabsteoretiske tilgange. Ved at kombinere disse tilgange sigter vi mod at belyse, hvordan gymnasieelever oplever og forstår de krav og forventninger, de møder, samt hvordan disse oplevelser påvirker deres trivsel. Vi undersøger både de sociale konstruktioner, der former deres oplevelser, og de subjektive erfaringer, de har i deres daglige liv.

Socialkonstruktivismen anvendes som en central forståelsesramme til at belyse, hvordan gymnasieelevers oplevelse af præstationspres og mistrivsel skabes og vedligeholdes gennem sociale og institutionelle praksisser. Socialkonstruktivismen betoner, at virkeligheden, herunder begreber som "præstation", "trivsel" og "succes", ikke eksisterer som objektive størrelser, men formes gennem sproglige konstruktioner, sociale normer og historiske diskurser. Ontologisk indebærer dette, at der ikke findes én objektiv sandhed, men mange socialt konstruerede "sandheder", som varierer afhængigt af tid, sted, perspektiv og magtforhold. Epistemologisk forstås viden ikke som en neutral gengivelse af en uafhængig virkelighed, men som noget, der aktivt skabes i sociale interaktioner, præget af magtforhold, interesser og forforståelse (Pedersen S. J., 2012, s. 190).

For at få en dybere forståelse af elevernes oplevelser kombineres dette perspektiv med en fænomenologisk tilgang, der vægter de unges egne erfaringer og meningsdannelser som udgangspunkt for analysen. Hvor socialkonstruktivismen muliggør en analyse af de sociale strukturer og diskurser, der former elevernes vilkår, giver fænomenologien os mulighed for at undersøge, hvordan disse forhold opleves, sanses og giver mening i elevernes konkrete livsverden (Pedersen S. J., 2012, s. 66). På den måde supplerer de to tilgange hinanden og skaber en helhedsforståelse af præstationspres og mistrivsel blandt gymnasieelever.

Præstationskulturen i gymnasiet kan således forstås som en social konstruktion, hvor bestemte idealer om effektivitet, målbarhed og karakterer er blevet institutionaliseret som normgivende sandheder. Dette muliggør en analyse af, hvordan de unge både socialt og subjektivt internaliserer samfundets krav om konstant præstation og perfektion som en naturlig del af deres identitetsskabelse og selvforståelse. mistrivsel blandt unge fremstår derfor ikke blot som et individuelt anliggende, men som et produkt af samfundsmæssige strukturer og diskurser, der former

de vilkår, eleverne navigerer i. Ved at anlægge både et socialkonstruktivistisk og et fænomenologisk perspektiv kan vi således afdække de magtforhold, sociale mekanismer og subjektive erfaringer, der ligger bag elevernes oplevelse af præstationspres (Pedersen S. J., 2012, s. 187-190).

Afslutningsvis forstås viden i dette projekt som noget, der aktivt skabes i samspillet mellem interviewer og interviewperson og ikke som noget, der blot afdækkes. Gennem sproglige samtaler, hvor mening og kontekst forhandles, konstrueres viden som et fælles produkt. Interviewet betragtes som en social proces, hvor viden formes af relationer, sprog og handlinger og er afhængig af tid, sted og menneskelig interaktion (Brinkmann, 2015, s. 83-86).

2.1 Social konstruktivisme

Socialkonstruktivismen har sine rødder i sociologisk og filosofisk tænkning fra det 20. århundrede, hvor særligt Immanuel Kant har været central med sin kritik af positivismen. Tankegangen bygger på, at virkeligheden formes i en social kontekst og forbindes især med Peter L. Berger og Thomas Luckmanns værk *'The Social Construction of Reality'* (1966). I dette værk argumenterer de for, at virkeligheden, sådan som vi opfatter den, ikke blot er noget, vi opdager, men noget, der skabes og vedligeholdes gennem sociale processer og kommunikation (Pedersen S. J., 2012, s. 191-192).

Socialkonstruktivismen understreger, at menneskers oplevelser og bevidsthed ikke blot er individuelle, men formes af de sociale forhold, som de er en del af (Holm, 2023, s. 151-152). Vores forståelse af verden skabes i interaktion med andre mennesker gennem sprog og sociale praksisser, hvilket gør både viden og samfundet til menneskelige konstruktioner. Berger og Luckmann videreudvikler dette synspunkt ved at vise, hvordan samfundet på én gang er et produkt af menneskelig aktivitet og opleves som en objektiv realitet, der samtidig former individets opfattelser og handlemuligheder (Pedersen S. J., 2012, s. 193).

Sprogets rolle

Begreberne om præstationspres og trivsel bliver ikke betragtet som objektive sandheder, men som sociale konstruktioner, der formes i samspil mellem eleverne, deres lærere og deres medstuderende. Det betyder, at elevernes oplevelser af disse begreber ikke nødvendigvis afspejler en objektiv virkelighed, men er et resultat af de sproglige konstruktioner, der skabes i de sociale interaktioner, de deltager i.

En central komponent i socialkonstruktivismen er sprogets rolle i at skabe og forme virkeligheden. Ifølge socialkonstruktivismen er sprog ikke kun et kommunikationsredskab, men også et middel til at skabe mening og forståelse i sociale relationer. Sprog afspejler ikke en objektiv virkelighed i sig selv, da det i sin grundstruktur er metaforisk. Det betyder, at de begreber og erfaringer, vi anvender, som for eksempel "præstationspres" og "trivsel", ikke er faste størrelser, men sociale konstruktioner, der opstår gennem interaktioner og det fælles sprog, der bruges i disse relationer (Holm, 2023, s. 153).

I vores projekt anvender vi socialkonstruktivismen til at forstå, hvordan gymnasieelever konstruerer deres oplevelse af præstationspres og trivsel gennem de sociale relationer, de indgår i, i deres skoleliv. Vi fokuserer på, hvordan disse begreber ikke blot forstås som individuelle oplevelser, men som noget, der formes af de sociale normer, som opstår i samspillet med lærere og medstuderende, samt de sprogspil, der udspiller sig i deres hverdag. Ved at anvende socialkonstruktivismen får vi en dybere forståelse af, hvordan eleverne aktivt skaber deres oplevelser og forståelse af krav og forventninger i gymnasiets dagligdag. Deres opfattelse af præstationspres og trivsel bliver til gennem de sociale konstruktioner, de deltager i. Vi kan derfor ikke forstå deres oplevelser udelukkende som individuelle, men må se dem som et resultat af de sociale kontekster, de er indlejret i, og de måder, hvorpå de fortolker og italesætter deres erfaringer.

Socialkonstruktivismen giver os mulighed for at analysere, hvordan gymnasieelever konstruerer deres virkelighed i samspil med andre mennesker. Ved at fokusere på de sociale konstruktioner, der danner grundlag for deres oplevelser, kan vi få indsigt i, hvordan eleverne forstår begreber som præstationspres og trivsel, og hvordan disse forståelser ikke er objektive, men formes gennem de sociale relationer og sproglige praksisser, de deltager i. Denne tilgang gør det muligt at belyse, hvordan de krav og forventninger, som elever møder, ikke er fastlagte størrelser, men noget, der aktivt konstrueres i deres sociale interaktioner. I en socialkonstruktivistisk optik anskues deltagerne som medkonstruktører af den virkelighed, analysen udpeger (Sunesen, Sådan laver du undersøgelser- Videnskabsteori, metoder og analyse, 2020, s. 51). Det betyder, at eleverne ikke blot reproducerer eksisterende forståelser, men aktivt skaber deres egen forståelse af begreber som præstationspres og trivsel i samspil med forskeren og de sociale normer, de er en del af. De er ikke passive modtagere, men deltager aktivt i at forme den virkelighed, vi undersøger.

Efter at have præsenteret det socialkonstruktivistiske perspektiv, vil vi i det næste afsnit fokusere på det fænomenologiske videnskabsteoretiske perspektiv. Her vil vi se nærmere på, hvordan elevernes

subjektive oplevelser og erfaringer kan forstås, og hvordan fænomenologien hjælper os med at indfange deres livsverden på gymnasiet.

2.2 Fænomenologi

Vi anvender det fænomenologiske videnskabssteoretiske perspektiv i indsamlingen af empiri ved at tage udgangspunkt i elevernes oplevelser og erfaringer gennem gymnasielivet. Formålet er at indfange elevernes subjektive perspektiver og forståelse af trivsel.

Fænomenologi er en filosofisk retning, der beskæftiger sig med, hvordan fænomener viser sig for os i vores bevidsthed og erfaring. Det er en tilgang, der har til formål at forstå menneskets subjektive oplevelser og den mening, individer tillægger deres livsverden, den umiddelbare og selvfølgelig verden, vi lever i til daglig. Filosofien bygger på tanker fra blandt andet Immanuel Kant, men udvikles især af Edmund Husserl, der anses for at være fænomenologiens grundlægger (Pedersen S. J., 2012, s. 65). Inspireret af tænkere som Husserl og senere Maurice Merleau-Ponty fokuserer fænomenologien på at studere fænomener, sådan som de fremtræder for individet, uden at lade sig styre af forudindtagne antagelser eller teoretiske modeller (Husserl, 1983, s. 52-58) (Smith, 1962, s. 82-97). Husserl fremhæver bevidsthedens "rettethed", altså at bevidstheden altid er rettet mod noget, og han afviser den skarpe opdeling mellem subjekt og objekt. I stedet betoner han, at virkeligheden er, som den fremtræder for den oplevende person. Dette perspektiv videreføres af nyere fænomenologer, som understreger, at mennesket ikke blot er en observatør, men et væsen, der erfarer og handler i en fælles verden. Fænomenologien har også haft stor betydning for sociologien, hvor fænomenologiske begreber er blevet anvendt til at udvikle en forståelse af hverdagslivet og den sociale virkelighed ud fra et første-persons perspektiv (Pedersen S. J., 2012, s. 65).

Med afsæt i denne forståelse passer fænomenologien særligt godt til undersøgelsens problemformulering og kvalitative metode, da den fokuserer på at indfange de unges egne oplevelser og perspektiver. Med denne forståelse som baggrund bevæger vi os videre til undersøgelsens metodiske anvendelse af fænomenologien.

Centralt for den fænomenologiske tilgang er princippet om at "sætte forforståelsen i parentes" (Husserl, 1983, s. 58). Dette indebærer, at forskeren bestræber sig på at møde informanternes fortællinger med åbenhed og nysgerrighed og dermed forsøger at undgå, at egne forventninger eller forudindtagne opfattelser præger fortolkningen. Ved at anvende denne tilgang kan vi undersøge, hvordan gymnasieelever selv oplever de sociale og strukturelle forhold i deres læringsmiljø samt de emotionelle reaktioner, der opstår i mødet med præstationspresset.

Intersubjektivitet

Intersubjektivitet er et centralt begreb i fænomenologien, der henviser til, hvordan menneskers erfaringer og forståelser skabes i samspil med andre. Ifølge Husserl er individets erfaringer ikke noget, der opstår isoleret, men formes gennem sociale relationer og fælles livsverdener. Den subjektive erfaring får først gyldighed gennem intersubjektiv anerkendelse, altså når erfaringer deles og genkendes af andre. Vores oplevelse af verden er dermed ikke rent privat, men altid forbundet med en fælles meningshorisont (Pedersen S. J., 2012, s. 76). I denne proces spiller kroppen en vigtig rolle, fordi vi altid er fysisk til stede i verden sammen med andre, og det er gennem kroppen, vi relaterer os til hinanden og udveksler erfaringer. I denne kontekst bliver intersubjektivitet særlig relevant, da gymnasieelevernes oplevelser af præstationspres formes i samspillet med andre i deres sociale verden. For at forstå, hvordan disse oplevelser retter sig mod bestemte fænomener i elevernes livsverden, vender vi os nu mod et andet centralt begreb i fænomenologien, intentionalitet.

Intentionalitet

Intentionalitet er et kernebegreb i fænomenologien og betegner bevidsthedens grundlæggende egenskab, at den altid er rettet mod noget. Når vi tænker, føler eller sanser, er vi aldrig mere bevidste i sig selv, vi er altid bevidste *om noget*. Dette "noget" kan være en genstand, en idé, en stemning eller en situation. Edmund Husserl beskriver intentionalitet som den struktur, der forbinder subjekt og objekt, og som gør erfaring mulig. Det er altså gennem intentionaliteten, at verden overhovedet fremtræder for os som meningsfuld (Monrad, 2018, s. 113). I dette projekt er forståelsen af intentionalitet central, da elevernes oplevelser af præstationspres ikke opstår i et tomrum, men altid er rettet mod konkrete forhold i deres læringsmiljø og sociale liv. Begrebet intentionalitet har betydning for, hvordan vi forstår vores empiri, idet datamaterialet ikke blot kan betragtes som en passiv afspejling af en objektiv virkelighed. Det er snarere formet af de subjekter, der erfarer og formidler det, både forskeren og informanterne, samt den betydningssammenhæng, de indgår i (Monrad, 2018, s. 113). For at kunne indfange disse oplevelser så åbent som muligt anvender vi dernæst begrebet epoché, som muliggør en midlertidig tilsidesættelse af egne forforståelse i mødet med elevernes fortællinger.

Epoché

Epoché er et centralt metodisk princip i fænomenologien, som handler om at sætte egne forforståelse, antagelser og teorier i parentes for at kunne møde fænomenerne, som de viser sig for

bevidstheden. Ifølge Husserl skal man "gå til sagen selv", det vil sige tilbage til de umiddelbare erfaringer uden at lade sig styre af forudindtagede meninger. Epoché indebærer, at forskeren indtager en åben og uinteresseret holdning, hvor man ikke vurderer eller fortolker for hurtigt, men i stedet beskriver erfaringerne så præcist og fordomsfrit som muligt. Det henviser til den fænomenologiske metode, hvor man "sætter parentes" om alle antagelser om virkelighedens eksistens. Det betyder ikke, at man afviser virkeligheden, men at man midlertidigt suspenderer domme om, hvorvidt noget virkelig er på en bestemt måde. I stedet fokuserer man på, hvordan fænomener fremtræder i bevidstheden (Pedersen S. J., 2012, s. 70). Målet er ikke blot at beskrive, hvad der umiddelbart fremtræder, men at skabe adgang til den egentlige mening, som kan være skjult bag hverdagens vanetænkning og antagelser. Ved at bruge epoché kan man analysere erfaringens struktur uden at blive forstyrret af forudindtagede idéer og teorier. I dette projekt anvendes epoché som et metodisk greb til at møde gymnasieelevernes fortællinger med åbenhed, så vi midlertidigt tilsidesætter egne forforståelse og giver plads til deres subjektive oplevelser af præstationspres og gymnasielivet.

Livsverden

Livsverdenen er et centralt begreb i fænomenologien og refererer til den hverdags- erfaringsverden, som vi lever i, tager for givet og handler ud fra, uden nødvendigvis at reflektere bevidst over den. Det er den umiddelbare, sanselige og sociale verden, hvor vores oplevelser og forståelser dannes og deles med andre. Livsverdenen er ikke en objektiv eller uforanderlig realitet, men en intersubjektiv og historisk konstrueret verden, der formes gennem traditioner, sociale normer og fælles erfaringer (Pedersen S. J., 2012, s. 80).

Livsverdenen omfatter både vores kropslige tilstedeværelse, sociale omgang og kulturelle forståelser og fungerer som grundlag for, hvordan vi skaber mening og erkendelse. Begrebet betegner den fælles og selvfølgelige verden, vi handler i og forstår hinanden ud fra, før refleksion og analyse finder sted. Husserl introducerede livsverdenen som et modstykke til den videnskabeligt konstruerede verden, som ofte abstraherer fra, hvordan virkeligheden faktisk opleves (Pedersen S. J., 2012, s. 81). I dette projekt anvendes livsverdenen som teoretisk ramme til at forstå, hvordan gymnasieelever oplever og navigerer i præstationskulturen ud fra deres hverdagslige, sociale og kropsligt forankrede erfaringer.

Ved at integrere en fænomenologisk tilgang med semistrukturerede interviews styrkes projektets mulighed for at producere nuanceret og meningsfuld viden om elevernes oplevelser. Den

fænomenologiske forståelse fungerer således ikke kun som en teoretisk ramme, men også en metodisk tilgang, der guider dataindsamling og analyse med henblik på at belyse de komplekse dynamikker, der præger gymnasieelevers trivsel og hverdagsliv (Thagaard, 2004, s. 13-19, 86).

Kapitel 3: Teoretiske overvejelser

I det følgende kapitel præsenteres projektets teoretiske ramme, som danner grundlaget for den efterfølgende analyse. Her introduceres de udvalgte teorier, der anvendes til at belyse og analysere projektets problemstilling samt forstå de centrale fænomener, der undersøges.

3.1 Anders Petersens præstationssamfund

Den danske lektor i sociologi Anders Petersen (1973-2022), argumenterer i sin teori om præstationssamfundet for, at moderne samfundsstrukturer og kulturer har introduceret nye værdier og normer, som unge skal navigere efter for at imødekomme de høje krav og forventninger fra samfundet, familien og uddannelsesinstitutionerne. I et samfund præget af præstationskultur er det essentielt, at unge lever op til høje krav, ifølge Petersen (Anne Görlich, 2019, s. 79-80). Denne kultur er kendetegnet ved en konstant forventning om, at unge skal præstere deres bedste og konkurrere for at optimere deres effektivitet og kompetencer (Petersen, 2016, s. 59-62).

Præstationskulturen har som et centralt mål, at individer kontinuerligt udvikler deres kompetencer for at maksimere effektiviteten. I præstationssamfundet forventes det, at alle bidrager til statens udvikling, dette gælder også unge på uddannelsesinstitutionerne. Uden nødvendigvis at være bevidste om det, bliver elever på gymnasiale uddannelser kompetenceudviklet med henblik på at blive effektive og arbejdsparate borgere, der kan bidrage til statens konkurrenceevne og produktivitet. Uddannelsesinstitutionerne spiller her en afgørende rolle som centrale aktører i præstationssamfundet (Petersen, 2016, s. 60-67).

Ifølge Petersen fungerer uddannelsesinstitutionerne ikke blot som arenaer for læring og faglig udvikling, men også som platforme, hvor individers identitet og kompetencer formes i overensstemmelse med præstationssamfundets krav. Institutionerne bliver en del af en bredere samfundsmæssig strategi, der tilskynder til, at elever internaliserer værdier som selvoptimering, konkurrence og effektivitet. Ved at strukturere uddannelserne efter målbare resultater, tests og

præstationer tilpasses eleverne en samfundsmæssig logik, hvor det afgørende er at dokumentere udvikling og produktivitet (Anne Görlich, 2019, s. 80).

Denne tilgang understøtter en ny forståelse af individets ansvar, hvor de unge bærer ansvaret for både deres egen succes og samfundets konkurrenceevne. Uddannelsesinstitutionerne fungerer her som en del af det, Petersen kalder "konkurrencestaten," hvor borgernes værdiskabelse primært vurderes ud fra deres bidrag til arbejdsmarkedet og den nationale effektivitet. Elever bliver således socialiseret til at forstå sig selv som "human kapital," der skal optimeres og konkurrere på både nationale og globale markeder (Anne Görlich, 2019, s. 81).

For at opnå anerkendelse fra samfundet skal unge i præstationskulturen udvikle det rette mindset, som indebærer kontinuerlig kompetenceudvikling, høj effektivitet og vedvarende præstation. Dette medfører ofte, at de må nedprioritere personlige interesser for at leve op til de krav, der stilles fra både institutionerne og samfundet som helhed (Petersen, 2016, s. 59-62).

Præstationssamfundets krav kan dog have negative konsekvenser. Hvis individer ikke formår at leve op til de høje krav, kan det føre til tab af selvtillid, manglende konkurrenceevne og en følelse af utilstrækkelighed. Dette er problematisk for præstationssamfundet, da Petersen beskriver det som en konkurrencestat, hvor menneskelig kapital er afgørende for statens succes. Derfor forventes det, at individer særligt unge er målrettede, selvrealiserende og i stand til at tilpasse sig de krav, der stilles af konkurrencestaten. De unge skal selv tage ansvar for deres udvikling og identitetsdannelse, så denne harmonerer med statens behov for konkurrencedygtighed (Petersen, 2016, s. 55-61).

Vi vil med udgangspunkt i Petersens teori om præstationssamfundet undersøge, om hvordan gymnasieeleverne oplever præstationspres, og hvilken betydning har læringsmiljøets sociale og strukturelle forhold for deres trivsel?

3.2 Axel Honneths anerkendelsesteori

Den tyske filosof og sociolog Axel Honneth (f. 1949), er kendt som tredjegenérations teoretiker, anses som værende Jürgen Habermas' efterfølger og er særdeles kendt for sin anerkendelsesteori (Honneth, Behov for anerkendelse, 2003, s. 3). Honneths teori har to centrale perspektiver, en identitets teoretisk og et samfundsteoretisk samt tager udgangspunkt i det dialektiske forhold mellem individ og samfund. Her argumenteres der for, at individets stræben efter anerkendelse er afgørende for at drive samfundsudviklingen (Heidegren, 2010, s. 8-11). I sin teori beskæftiger Axel Honneth sig med betingelserne for selvrealisering og fremhæver, hvordan individets selvforhold,

identitet og selvværd i høj grad er afhængige af anerkendelse, især i form af bekræftelse og værdsættelse fra andre. Ifølge Honneth bliver individet først konstitueret som person gennem andres positivt ladede respons, idet det netop er gennem denne sociale spejling, at man lærer at opfatte sig selv som et væsen med værdifulde egenskaber og potentialer (Honneth, Kampen om anerkendelse, 2006, s. 222). Anerkendelse er således ikke blot et socialt gode, men en grundlæggende forudsætning for et sundt og stabilt selvforhold. Fraværet heraf kan føre til oplevelser af ringeagt, hvilket resulterer i en følelse af fremmedgørelse og indre disharmoni. Teorien tager udgangspunkt i, at individets oplevelse af ikke at være fremmedgjort afhænger af dets adgang til anerkendelse på tre centrale niveauer (Tutvad), 2021, s. 867-869).

3.2.1 De tre anerkendelsessfærer

Honneth opdeler anerkendelsesbegrebet i tre distinkte sfærer, som relaterer sig til både samfundets strukturer og individets forhold til sig selv. Anerkendelsen i disse sfærer er, ifølge ham, afgørende for at opretholde en sund og stabil selvopfattelse. Et meningsfuldt og ikke-fremmedgjort liv opstår først, når individet i tilstrækkelig grad møder anerkendelse inden for alle tre niveauer. Disse former for anerkendelse er centrale betingelser for et godt og meningsfuldt liv (Tutvad), 2021, s. 867-869). De tre sfærer kaldes *privatsfæren*, *den retslige sfære* og *den solidariske sfære* (Honneth, Kampen om anerkendelse, 2006, s. 11).

Privatsfæren omfatter individets nære relationer, her er der tale om den kærlighed og omsorg, det får fra familien og venskaberne (Honneth, Behov for anerkendelse, 2003, s. 14). Det er nemlig her i de symmetriske relationer, at individet etablerer en fortrolighed med sine værdier, og ser dem anerkendt. Derfor vil den emotionelle anerkendelse være en forudsætning for at individet har mulighed for at opnå succesfuld deltagelse i fællesskaber (Honneth, Behov for anerkendelse, 2003, s. 14).

Den retslige sfære handler om anerkendelse gennem lige rettigheder. Ifølge Honneth opnår individet her følelsen af at være et ligeværdigt medlem af samfundet, når det mødes med samme juridiske og moralske rettigheder som andre (Honneth, Kampen om anerkendelse, 2006, s. 60-162). Mangel på sådan anerkendelse kan føre til tab af selvrespekt og oplevelsen af social eksklusion (Honneth, Behov for anerkendelse, 2003, s. 16-17). Når vi anvender den retslige sfære i projektet, handler det om elevernes oplevelse af retfærdighed og lige behandling, f.eks. når der skal vurderes karakter, få adgang til hjælp, og hvordan eleverne oplever at få en retfærdig og lige behandling.

Den solidariske sfære omhandler den anerkendelse, individet modtager fra fællesskabet, når dets personlige egenskaber, engagement og livsform bliver værdsat. Ifølge Honneth opstår denne anerkendelse gennem kulturelle, sociale og politiske fællesskaber, hvor gensidig respekt er grundlaget (Honneth, Kampen om anerkendelse, 2006, s. 12). I et moderne samfund med stor individualitet og mangfoldighed bliver det afgørende, at individet føler sig anerkendt, ikke kun for sine præstationer, men også for sin identitet og sit bidrag til fællesskabet (Honneth, Behov for anerkendelse, 2003, s. 8). Denne sfære vil i projektet blive anvendt til at analysere om eleverne på gymnasiet føler sig værdsat for den, de er og ikke kun for deres præstationer, men også for deres personlige kvaliteter, engagement og bidrag til fællesskabet. Hvis skolen og lærerne kun fokuserer på karakterer og præstationer, kan elever, der ikke passer ind, føle sig marginaliseret.

3.2.2 Disrespekt og krænkelseserfaringer

Ifølge Honneth er det afgørende for individets fulde realisering at have gennemlevet og modtaget hver anerkendelsessfærer (Honneth, Behov for anerkendelse, 2003, s. 15). Honneth hævder desuden, at fraværet af anerkendelse og social værdsættelse kan føre til, at individet mister sit positive selv billede. Hvad der opleves som en krænkelse, er ifølge Honneth ikke universelt, men afhænger af den enkeltes subjektive oplevelse, det vil sige, hvordan det enkelte menneske selv forstår og mærker sin position i relation til andre (Honneth, Kampen om anerkendelse, 2006, s. 13-14). Sådanne krænkelseserfaringer opstår i situationer, hvor individet søger anerkendelse fra andre, men ikke bliver mødt eller bekræftet i sit behov (Honneth, Kampen om anerkendelse, 2006, s. 182).

Når anerkendelse nægtes, kan det opleves som en uretfærdighed og give en følelse af at være blevet forkert behandlet (Honneth, Kampen om anerkendelse, 2006, s. 175). Vedvarende erfaringer med manglende anerkendelse, f.eks. i form af ringeagt eller negligering, kan derimod føre til oplevelser af fremmedgørelse og identitetsmæssig ustabilitet (Tutvad, 2021, s. 867-869).

Ifølge Honneth er hver af anerkendelsens sfærer forbundet med bestemte former for krænkelse, hvor anerkendelsen udebliver og i stedet bliver til foragt eller usynliggørelse. Den manglende anerkendelse kan komme til udtryk fysisk, psykisk eller socialt. I den private sfære, hvor relationer præges af nærhed og følelsesmæssig tilknytning, kan krænkelsesformer som tortur og fysisk vold føre til en nedbrydning af individets kropslige integritet. Honneth beskriver, at sådanne dybtgående krænkelse i yderste konsekvens kan resultere i det, han betegner som en 'psykisk død' (Nørgaard, 2005, s. 65). I den retslige sfære anses det for en krænkelse, når individet fratages visse rettigheder og oplever social eksklusion (Honneth, Kampen om anerkendelse, 2006, s. 175-177). Afslutningsvis

kommer krænkellesformerne i den solidariske sfære til udtryk ved, at individets mulighed for selvvirkeliggørelse nedvurderes eller ikke bliver anerkendt, selvom det netop er her, den burde støttes (Honneth, Kampen om anerkendelse, 2006, s. 175-179).

3.2.3 Usynlighed og synlighed

Et centralt begreb i Honneths teori er *usynlighed*, som betegner den erfaring, hvor individets fysiske tilstedeværelse ignoreres eller ikke anerkendes i en given social kontekst (Honneth, Behov for anerkendelse, 2003, s. 99-100). Ifølge Honneth er usynlighed ikke blot en uskyldig forglemmelse, men derimod en bevidst handling, hvor individet oplever ikke at blive set. Når et menneske føler sig usynlig i et rum, skabes en oplevelse af ikke at være til stede i andres bevidsthed, hvilket fører til en følelse af manglende anerkendelse (Nørgaard, 2005, s. 98-100). Honneth skelner her mellem usynlighed og synlighed, hvor sidstnævnte handler om individuel identifikation og anerkendelse af den enkeltes eksistens (Nørgaard, 2005, s. 100-102).

I dette projekt anvendes Honneths anerkendelsesteori til at undersøge, hvordan gymnasieelever oplever anerkendelse eller mangel herpå, i mødet med lærere, karaktergivning og det sociale fællesskab. Gennem de tre anerkendelsessfærer: den private, retslige og solidariske, analyseres, hvordan følelsen af at blive set, hørt og værdsat har betydning for elevernes trivsel, selvforståelse og deltagelse. Fokus er særligt rettet mod, hvordan emotionel støtte fra lærere (privatsfæren), retfærdig behandling (retslig sfære) og anerkendelse af individuelle kvaliteter og bidrag (solidarisk sfære) kan styrke elevernes oplevelse af at være en del af fællesskabet.

3.3 Hartmut Rosas acceleration og resonans teori

Den tyske sociolog Hartmut Rosa (f. 1965) definerer social acceleration som den tiltagende hastighed, der præger det senmoderne samfund. Ifølge Rosa kan samfundets accelererende processer, herunder det øgede præstationspres, medføre en følelse af fremmedgørelse for individet. Han identificerer tre dimensioner af denne acceleration: *acceleration i livets tempo*, *acceleration af sociale forandringer* og *teknologisk acceleration*.

Hartmut Rosa argumenterer for, at acceleration i alle tre dimensioner udspringer af samfundets grundlæggende struktur, som i stigende grad er domineret af en gennemgribende konkurrencelogik. Denne logik gennemsyrrer ikke blot økonomiske forhold, men også politiske og religiøse sfærer, hvilket bidrager til et vedvarende pres om at handle hurtigere og mere effektivt (Rosa H. , 2014, s. 38-40). Ifølge Rosa er social acceleration derfor ikke et tilfældigt fænomen, men snarere en

systemisk konsekvens af globalisering, teknologisk innovation og den stigende kompleksitet, der kendetegner det moderne samfund (Rosa H. , 2014, s. 50). Dette fører til en oplevelse af, at både samfundets strukturer og individets livsbetingelser konstant er i bevægelse, hvilket kan skabe ustabilitet og fremmedgørelse.

3.3.1 Accelerationsformer

Acceleration i livets tempo henviser til individets behov for at udføre flere opgaver på kortere tid. Rosa fremhæver, hvordan mennesker forsøger at reducere tidsforbruget for at opnå flere resultater og tilpasse sig stramme tidsplaner. Dette kommer bl.a. til udtryk gennem udbredelsen af effektivitetsfremmende teknologier og tidsstyringsværktøjer, der skal optimere hverdagen. Jo flere handlinger og oplevelser, vi forsøger at presse ind i vores dagligdag, desto hurtigere føles livet – og jo højere tempoet bliver, desto større bliver oplevelsen af tidsnød (Rosa H. , 2015, s. 74).

Acceleration af sociale forandringer omhandler de hastigere skift i modetrends, jobskaber og familiemønstre, samt de konstante reformer af offentlige institutioner. Rosa ser disse forandringer som et tegn på den stadigt accelererende sociale dynamik, hvor institutionelle strukturer og sociale relationer er præget af vedvarende forandring.

Den tekniske acceleration handler om, hvordan man med vilje forsøger at gøre målrettede processer hurtigere gennem nye og forbedrede teknikker (Rosa H. , 2015, s. 74). En underkategori heraf er den teknologiske acceleration, som dækker over den bevidste brug af teknologi til at effektivisere og fremskynde handlinger. Med andre ord handler teknisk acceleration om at udvikle og forbedre metoder og redskaber, som gør det muligt for individer og samfund at handle hurtigere og mere effektivt, ofte gennem teknologiske innovationer. Teknologisk acceleration refererer desuden til den øgede hastighed i kommunikation og produktion, som muliggøres gennem digitale medier som mobiltelefoner og e-mails, som er tilgængelige døgnet rundt. Rosa fremhæver, at denne teknologiske udvikling resulterer i en konstant tilstrømning af information og konstant tilgængelighed, som optager tid fra individet og medfører en konstant belastning i hverdagen (Rosa H. , 2014, s. 21).

3.3.2 Desynkronisering

De tre former for acceleration, som Hartmut Rosa identificerer, kan i princippet foregå samtidig og i harmoni, uden nødvendigvis at have negative konsekvenser. Hvorvidt man vurderer accelerationssamfundet som gavnligt eller problematisk, afhænger i høj grad af, hvilke konsekvenser man fokuserer på. Problemerne opstår, når de tre accelerationstyper ikke længere er

synkroniserede. Hvis én del af samfundet accelererer, mens andre dele ikke følger med i tilsvarende tempo, skabes en strukturel ubalance, som Rosa betegner som *desynkronisering*. For at opretholde samfundets funktionelle sammenhæng kræves der en løbende *re-synkronisering*, hvor de forskellige sektorer og sfærer tilpasser deres hastigheder til hinanden. Udebliver denne tilpasning, fører det til en én-sidet acceleration, der skaber disharmoni mellem forskellige samfundsområder.

Konsekvensen bliver en oplevelse af, at verden bevæger sig i et ujævnt tempo, hvor visse institutioner, relationer eller livsformer ikke længere kan følge med, hvilket kan føre til fremmedgørelse og systemisk ustabilitet. Hermed bliver det tydeligt, at det ikke blot er tempoet, men især (manglen på) koordineringen af tempoer, der er afgørende for samfundets bæredygtighed (Rosa H. , 2015, s. 17).

3.3.3 Resonans

I forlængelse af erfaringer med fremmedgørelse og systemisk ustabilitet udvikler Rosa sit *resonansbegreb*, som en mulig modvægt til accelerationens negative konsekvenser. Hvor acceleration risikerer at afkoble individet fra verden og skabe afstand, handler resonans om at genetablere en meningsfuld og levende forbindelse til omgivelserne. Resonans bliver dermed et svar på de udfordringer, som opstår, når livets tempo og samfundets rytmer ikke længere er i harmoni (Tutvad), 2021).

Rosas resonans teori tilbyder en alternativ forståelse af menneskets relation til verden, hvor forbindelsen til omgivelserne ikke er præget af kontrol og målorienteret effektivitet, men af åbenhed, lydhørhed og mulighed for transformation. Resonans opstår, når individet oplever, at noget i verden kalder på dem, og man svarer igen med engagement og opmærksom tilstedeværelse (Tutvad), 2021).

Mathilde Weirsøe beskriver i en artikel et interview med Hartmut Rosa, hvor han fremhæver resonansens betydning i skolen og understreger lærerens afgørende rolle. Ifølge Rosa forudsætter resonans, at man møder verden med nysgerrighed, åbenhed og tillid, hvilket han betegner som en form for vidvinklet opmærksomhed. Resonans er således altid relationel og finder sted i forbindelsen mellem mennesket og det, der berører det, hvad enten det er naturen, musikken, et andet menneske eller undervisningens indhold. Resonansrelationen følger en proces, hvor individet først berøres, dernæst responderer og skaber forbindelse og til sidst muligvis transformeres. Denne proces er imidlertid ukontrollerbar og kan ikke planlægges eller fremtvinges. I en pædagogisk kontekst betyder det, at lærere ikke kan skabe resonans direkte, men kan tilrettelægge

undervisningen, så den fremmer muligheden for, at eleverne berøres og engageres. Et trygt og tillidsfuldt læringsmiljø, der fremmer refleksion, undren og aktiv deltagelse, kan understøtte betingelserne for resonans. Resonans indebærer ikke nødvendigvis en markant adfærdsændring, men snarere en ændret opmærksomhed mod verden og en dybere følelse af meningsfuld forbundethed. I den forstand peger resonansteorien på skolens opgave som mere end blot faglig formidling. Det handler også om at åbne for elevernes mulighed for at erfare og udvikle relationer til verden, som kan røre og forandre dem i dybere forstand (Weirsøe, 2024).

Lærerens rolle er central i skabelsen af resonansrelationer i undervisningssammenhænge. Ifølge Rosa opstår resonans, når individet berøres og engageres i et gensidigt forhold til verden, og i skolen er læreren en væsentlig katalysator for, at dette forhold kan etableres. Elever har behov for autentiske rollemodeller lærere, der tydeligt kommunikerer med deres egen stemme, og som med begejstring og nærvær formidler deres faglige passion. Når læreren f.eks. udtrykker sin egen glæde ved litteratur, musik eller matematik, og denne begejstring er mærkbar og ægte, kan det skabe en resonansrelation både mellem lærer og elev og mellem elev og fag. Det er særligt i de øjeblikke, hvor det ”knitrer” i klasselokalet, når der er energi, engagement og følelsesmæssig tilstedeværelse, at betingelserne for resonans styrkes (Weirsøe, 2024).

Resonans handler om, at der opstår en gensidig og følelsesmæssig forbindelse mellem mennesker, hvor man føler sig set, hørt og anerkendt. Når feedback gives i et resonansrum, bliver det en fælles refleksion frem for en ensidig vurdering, og det skaber mulighed for ægte læring og personlig udvikling. For at dette kan ske, kræver det, at både afsender og modtager af feedbacken er åbne, engagerede og møder hinanden i et rum præget af tillid og oprigtig interesse (Endres, 2017, s. 71-76). Det betyder dog ikke, at læreren blot skal skabe en behagelig stemning. Tværtimod understreger Rosa, at resonans ofte opstår i mødet med det, der forstyrrer, udfordrer eller vækker undren. Når eleven bliver konfronteret med noget, der rykker ved deres forståelse og sætter tanker i gang, opstår en form for spænding, hvor der er plads til udvikling. Denne spænding mellem tryghed og irritation er netop det felt, hvor resonans kan blive en kraftfuld drivkraft for læring (Weirsøe, 2024).

I denne konstellation får læreren en dobbeltrolle som både formidler af faglig passion og som modspiller, der gennem krav og udfordringer muliggør elevens udvikling og transformation. Resonans i undervisningen forudsætter således både et stærkt følelsesmæssigt nærvær og en didaktisk bevidsthed om den pædagogiske betydning af modstand (Weirsøe, 2024).

Ovenstående gennemgang af Rosas teori om social acceleration og resonans, vil fungere som et af de teoretiske fundamenter for den efterfølgende analyse og diskussion af projektets problemformulering.

Kapitel 4: De metodiske overvejelser

I det følgende kapitel redegøres for den kvalitative forskningsmetode, der anvendes i dette projekt. Vi benytter kvalitative undersøgelsesmetode i form af interviews for at undersøge, hvordan præstationskulturen på de gymnasiale uddannelser påvirker unges trivsel. Gennem kvalitative interviews skabes der mulighed for at indfange de unges egne oplevelser, perspektiver og meningsskabelse i forhold til deres hverdag og uddannelseskontekst. Da trivsel og præstationspres er komplekse, subjektive fænomener, kræver det en tilgang, som kan åbne op for nuancerede fortællinger og dybere forståelse af, hvordan disse fænomener opleves og udtrykkes i konkrete livssituationer. Den kvalitative tilgang gør det muligt at undersøge sociale og emotionelle dimensioner, som ikke nødvendigvis kan afdækkes gennem kvantitative målemetoder (Thagaard, 2004, s. 13-19).

Indledningsvis vil vi redegøre for vores litteratursøgningsstrategi og dernæst uddybe vores valg af den kvalitative metode som forskningsmetode. Herefter vil vi redegøre for vores valg af informanter samt begrunde brugen af den semistrukturerede interviewform. Vi vil dernæst beskrive selve interviewsituationen, transskriptionsprocessen og kodningen af vores data. Afslutningsvis vil vi diskutere de etiske overvejelser og kvalitetssikringen af undersøgelsesmetoden samt præsentere vores analysestrategi.

4.2 Anvendelse af generativ kunstig intelligens

I dette projekt har generativ kunstig intelligens (GAI) været anvendt som et værktøj til at understøtte forskellige dele af projektarbejdet, i overensstemmelse med Aalborg Universitets regler for korrekt og ansvarlig brug af GAI. Konkret har vi brugt GAI til at generere forslag til sproglige forbedringer, strukturering af tekst og til at udfordre vores ideer i projektudviklingsfasen. Derudover har vi anvendt værktøjet som en kritisk samtalepartner i forbindelse med vores analyse afsnit og formulering af centrale pointer.

Det er vigtigt at bemærke, at alle forslag genereret af GAI blev evalueret kritisk og tilpasset for at sikre, at de understøttede projektets videnskabelige og metodiske rammer. F.eks. blev GAI brugt til at foreslå alternative vinkler på problemformuleringen og til at udforske strukturering af komplekse afsnit, men kun efter en grundig vurdering af værktøjets relevans i forhold til den aktuelle problemstilling. Derudover blev værktøjet anvendt i forbindelse med empiri behandling til at understøtte transskription af interviews, hvilket skete under streng overholdelse af GDPR-regler og AAU's retningslinjer for dataklassifikation og sikkerhed.

Refleksionen over GAIs anvendelse har været central i vores projekt. Værktøjet har vist sig nyttig til at effektivisere visse arbejdsprocesser, men det kræver en bevidst og ansvarlig tilgang for at sikre, at teknologien anvendes som et supplement frem for en erstatning for kritisk tænkning og akademisk integritet. Vi har i metodeafsnittet diskuteret både fordele og ulemper ved GAIs anvendelse. Blandt fordelene har vi fremhævet en reduktion i tidsforbruget på tekniske opgaver, mens ulemperne har inkluderet risikoen for ukritisk adoption af forslag, som ikke nødvendigvis harmonerer med de videnskabelige standarder.

Vores erfaring med GAI understreger vigtigheden af transparens og refleksion i akademisk arbejde. I projektet er det tydeligt angivet, hvordan GAI er blevet anvendt, og hvordan vi har sikret, at de anvendte værktøjer har været understøttende og ikke styrende i, projektets udformning. Denne proces har givet os værdifuld indsigt i balancen mellem teknologisk støtte og akademisk ansvar.

4.3 Den kvalitative forskningsmetode som tilgang

Kvalitative forskningsmetoder er udviklet med det formål at undersøge menneskers oplevelser, sociale interaktioner og erfaringsprocesser i deres naturlige kontekst. Disse metoder søger at opnå en dybere forståelse af, hvordan individers tanker, følelser og handlinger formes i forskellige sociale sammenhænge. I modsætning til kvantitative tilgange, der ofte fokuserer på generelle mønstre og statistiske sammenhænge, er kvalitative metoder orienteret mod at udforske betydning og værdier fra aktørernes eget perspektiv. Dermed tilstræber denne forskningsmetode at forstå menneskelige handlinger og oplevelser indefra – inden for de specifikke miljøer og praksisser, hvor de udfolder sig, frem for at betragte dem på afstand (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 15-17).

I dette projekt har vi valgt at anvende den kvalitative forskningsmetode, da den muliggør en dybdegående undersøgelse af vores problemstilling gennem samtaler med gymnasieelever (informanter) (Brinkmann, 2015, s. 19-20). Ved at benytte en semistruktureret interviewform opnår vi indsigt i informanternes oplevelser, refleksioner og emotionelle reaktioner i forhold til de

forventninger og krav, de møder i deres uddannelsesliv. Metoden giver mulighed for at belyse, hvordan præstationspres opleves af informanter, samt hvordan det påvirker deres trivsel i en bredere social og kulturel kontekst. Den kvalitative interview muliggør desuden indsamling af detaljerede empiriske data baseret på informanternes egne perspektiver, hvilket bidrager til en dybdegående og nuanceret forståelse af fænomenet. Desuden sikrer metodens fleksibilitet, at dataindsamlingsprocessen kan tilpasses dynamisk, f.eks. gennem opfølgende spørgsmål og en mere eksplorativ tilgang til centrale temaer, der opstår undervejs (Mik-Meyer, 2005, s. 49-55). Dette understøtter en omfattende og kontekstualiseret analyse af unges oplevelser af præstationskulturen.

Projektets problemstilling undersøges med udgangspunkt i den kontekst, hvori informanternes oplevede virkelighed udfolder sig. Formålet er at opnå en dybdegående forståelse af deres individuelle perspektiver på præstationskulturens påvirkning af deres trivsel (Mik-Meyer, 2005, s. 10). I overensstemmelse med den kvalitative interviewmetode har vi været opmærksomme på nødvendigheden af fleksibilitet gennem hele forskningsprocessen, hvilket har indebåret en åbenhed over for løbende justeringer i både undersøgelsesdesign og dataindsamling strategien.

De empiriske data, der er blevet genereret i projektet, har ikke alene bidraget til en dybere forståelse af problemstillingen, men har også haft en central indflydelse på den endelige formulering af problemstillingen samt på de teoretiske perspektiver, der danner rammen for analysen. Vi har aktivt forholdt os til de indsigter, der er fremkommet gennem undersøgelsen, og har været åbne for at tilpasse vores analytiske tilgang i takt med, at nye relevante temaer og mønstre er blevet identificeret i datamaterialet. En sådan tilgang lægger vægt på en åben og fleksibel tilgang, hvor forståelsen af fænomenet udvikles i takt med dataindsamlingen. Denne tilgang muliggør en løbende justering af projektets fokus og design. Derved skabes mulighed for dybdegående og meningsfulde analyser af komplekse sociale fænomener (Thagaard, 2004, s. 48). Da vi netop arbejder med fænomenologi og socialkonstruktivisme, som lægger op til benyttelsen af kvalitative metoder, da de er velegnede til at undersøge subjektive oplevelser og sociale betydningsskabelser, ser vi disse tilgange som mest passende for vores projekt (Nielsen, 2024, s. 72).

4.4 Semistruktureret interview

Et interview kan forstås som en målrettet og struktureret samtale, der har til formål at indsamle viden om et bestemt emne ved at have et samspillet mellem interviewer og interviewperson. Inden vi kan gennemføre interviewene i dette projekt, er det nødvendigt, at vi som interviewere og forskere opnår et klart overblik over, hvilken form for viden vi søger. Det forudsætter, at vi har

kendskab til begrebet præstationskultur og dets betydning i uddannelseslivet. Denne indledende viden opnår vi dels gennem vores egne forforståelse, hvorefter vi afgrænser et forskningsfelt og opbygger en mere dybdegående forståelse af emnet (Brinkmann, 2015, s. 20-40). Interviewmetoden anvendes for at opnå dyb indsigt i, hvordan mennesker forstår og fortolker sine egne oplevelser og livssituationer (Thagaard, 2004, s. 86). Vi har valgt at anvende semistruktureret interviews i dette projekt, da vi ønsker at opnå en indsigt, som kun kan frembringes gennem gymnasieelevers egne erfaringer med pres og præstationskrav. Det semistrukturerede interview har til formål at opnå en dybere kognitiv forståelse af informanternes oplevelser ved at give dem mulighed for at formulere sig frit og nuanceret. Denne interviewform åbner op for komplekse og indholdsrige svar, der kan bidrage med righoldigt og erfaringsbaseret materiale. Den viden, som gymnasieeleverne bringer frem, indeholder unikke og betydningsfulde indsigter og hændelser, som ikke kan tilgås gennem eksisterende litteratur eller andre datakilder, da de bygger på deres egne, levede erfaringer og perspektiver. En anden fordel ved det semistrukturerede interview er, at det giver mulighed for at stille opfølgende spørgsmål undervejs, hvilket kan føre til en mere nuanceret og dybdegående forståelse (Jeremiassen, 2010, s. 25). Ved at anvende denne metode, har vi mulighed for at udarbejde en interviewguide, der dækker en række udvalgte emner, teorier og begreber, som vi vurderer som centrale for vores undersøgelse. Samtidig giver denne interviewform os fleksibilitet til, under selve interviewet, at opfange og udforske uventede perspektiver eller fortællinger, som informanterne bringer frem. Det betyder, at vi kan bevæge os væk fra interviewguidens faste struktur og i stedet følge samtalsens naturlige retning. Denne tilgang harmonerer med forståelsen af det kvalitative interview som en særlig vidensproducerende kontekst, hvor forskeren må være åben og lydhør over for de betydninger og fortolkninger, der opstår i mødet med deltageren (Brinkmann, 2015, s. 131-132).

4.4.1 Forberedelse af Interview og interview Situation

Før gennemførelsen af interviewene er det nødvendigt med en vis grad af forberedelse. Selvom det semistrukturerede interview i nogen grad kan minde om en hverdagssamtale, indebærer det ikke, at man kan undlade grundig forberedelse og refleksion. Uden en velovervejet tilgang risikerer man, at interviewet mangler retning, hvilket kan skabe udfordringer i den efterfølgende analyse i forhold til både formål og relevans. Konsekvensen kan være, at interviewet ikke bidrager med ny, brugbar viden, men blot reproducerer generelle holdninger eller overfladiske forestillinger. En stor del af det metodiske arbejde og de valg, der træffes i et kvalitativt forskningsinterview, foregår i selve interviewets udførelse. Det stiller krav til os som interviewer om at have et solidt kendskab til det

emne vi skal undersøge, indsigt i de metodiske muligheder og en reflekteret forståelse for de begrebsmæssige og vidensmæssige udfordringer, der opstår i produktionen af data gennem den sociale interaktion, som samtalen udgør (Brinkmann, 2015, s. 151-175). Ud over vores egne forståelse har vi tilegnet os ny viden gennem relevant sekundærlitteratur inden for forskningsfeltet. Dette har bidraget til at styrke vores forforståelse af genstandsfeltet og rustet os til at formulere kvalificerede og relevante interviewspørgsmål. Da projektet tager afsæt i en fænomenologisk og socialkonstruktivistisk tilgang, har vi opnået indsigt i centrale begreber om subjektive oplevelser og social betydningsdannelse, som danner grundlaget for vores analytiske arbejde (Nielsen, 2024, s. 72). Disse tilgange har været styrende for vores forståelse af, hvordan præstationspres opleves og konstrueres i gymnasiekonteksten.

4.4.2 Udvalgelse og rekruttering af interviewpersoner

Når det metodiske grundlag er fastlagt, består det næste skridt i at udvælge de informanter, der skal interviewes. Udvælgelsen bør altid tage afsæt i problemformuleringen, da den definerer, hvilke perspektiver der er relevante at inddrage. Informanterne skal have en tydelig tilknytning til undersøgelsens emne og være i stand til at bidrage med viden, der udspringer af deres egne erfaringer inden for det pågældende genstandsfelt (Brinkmann, 2015, s. 137-139). I dette projekt ønsker vi at undersøge gymnasieelevernes oplevelse af præstationspres og betydningen af dette i læringsmiljø for deres trivsel.

Derfor var vores første skridt at finde samtlige gymnasier i Storkøbenhavn, som kunne være interesserede i at dele deres erfaringer med trivsel i forbindelse med præstationskultur. I vores søgning fandt vi frem til forskellige gymnasier, som havde offentliggjort deres trivselsundersøgelser på deres hjemmesider. Vi kontaktede samtlige gymnasier ved at sende mails til administrationen og rektoren samt ved at kontakte dem telefonisk. Da vi kontaktede sekretæren for at få svar på vores mails, fortalte de os at deres politik på skolen er at eleverne ikke skal være tilgængelige til interviews, da det ifølge skolens politik ville tage tid fra undervisningen og samtidig have en negativ påvirkning på deres uddannelsesforløb.

Som alternativ kontaktede vi personer i vores netværk, som gik i gymnasiet og havde lyst og interesse i at dele deres erfaringer. Nogle informanter kan være bedre end andre, og i udvælgelsen af interviewpersoner er det vigtigt at være opmærksom på, at de er velformulerede og fortæller sammenhængende. Vi har derfor sikret os, at de interviewpersoner, vi valgte, var samarbejdsvillige og velmotiverede, for at undgå skæve repræsentationer, hvor visse perspektiver risikerer at blive

udeladt (Brinkmann, 2015, s. 223). Vi har ligeledes lagt vægt på både variation og relevans, så forskellige årgange og oplevelser fra gymnasier blev inddraget. Samtidig er vi opmærksomme på, at de elever, vi har udvalgt, enten udviser en særlig interesse for præstationskultur eller befinder sig i en position, hvor de er særligt udsatte for presset. Dette valg har en betydning for vores data, da informanterne muligvis er mere reflekterede over deres situation eller har oplevet præstationspres i en særlig intens grad sammenlignet med andre elever. Vi har præsenteret vores informanter tidligere i projektet.

4.4.3 Udformning af interviewguide

Når forarbejdet er på plads, og vi har overblik over, hvem der skal interviewes, går vi i gang med at udarbejde spørgsmålene til interviewguiden. I denne proces er det afgørende hele tiden at have problemformuleringen for øje. Interviewguiden indledes med en kort introduktion, hvor vi præsenterer projektet og rammerne for interviewet for informanten. Derefter følger en række åbne, generelle spørgsmål, der skal give informanten mulighed for frit at præsentere sig selv (Brinkmann, 2015, s. 183-185). Resten af interviewguide deler vi op i flere tematikker såsom: *'pres, trivsel og mistrivsel'*, *'studiemiljøet'*, *'løsninger og elevernes evt. fremtidsønsker'*. Inden for hvert tema udarbejder vi et forskningsspørgsmål og dertil en række spørgsmål vi ønsker at få besvaret inden for det tema. Nogle af de tematikker vælger vi skal hænge sammen med vores begreb om ”præstationskultur”, mens andre tilpasses efter vores teorier om ”anerkendelse”, ”acceleration” og ”resonans”. Undervejs i processen er vi opmærksomme på, hvilke typer spørgsmål vi stiller, da kvalitativ forskning ofte indebærer en balance mellem ønsket om dybdegående indsigt og hensynet til mulige etiske dilemmaer. Det forpligter os som interviewere til at være varsomme og undgå spørgsmål, der kan opfattes som grænseoverskridende eller krænkende (Brinkmann, 2015, s. 105-107).

4.4.4 Udførelse af interview

Interviewet er en interaktion mellem interviewer og informant, og derfor er det vigtigt, at rammerne er trygge og uforstyrrede. For at sikre dette lod vi informanterne selv vælge interviewstedet, så de kunne befinde sig i en kontekst, hvor de følte sig trygge og tilpasse. (Jeremiassen, 2010, s. 67-68). Eleverne fra det ene gymnasium valgte, efter indbyrdes aftale, at gennemføre interviewene i et grupperum på deres egen skole, som de selv booked. Eleverne fra det andet gymnasium valgte at blive interviewet på et nærliggende bibliotek, hvor de ligeledes selv stod for at reservere grupperum. Denne organisering sikrede, at alle interviews kunne foregå i rolige og uforstyrrede

omgivelser. Vi aftaler telefonisk at mødes med dem enkeltvis efter skoletid, så hvert interview kan foregå i et passende tempo og uden afbrydelser. Vores opgave er at forsøge at sætte os ind i informanternes forestillingsverden og samtidig være opmærksomme på og respektere deres grænser (Jeremiassen, 2010, s. 72). Vi møder dem på de aftalte tidspunkter, og efter en kort præsentation finder vi plads i et grupperum, hvor interviewene foregår i rolige omgivelser. De seks informanter – Astrid, Naya, Valdemar, Magnus, Asli og Emil er alle unikke og bidrog med forskellige perspektiver. F.eks. deltager Astrid engageret i samtalen og siger til, hvis hun ikke helt forstår et spørgsmål, hvilket giver os mulighed for at omformulere det. Det vidner om hendes interesse i emnet og hendes ønske om at bidrage med relevante svar. Hun taler med stor passion om sin skolegang, og det er tydeligt, at det er noget, hun går meget op i for sin begejstring for at dele sin hverdag i gymnasiet smitter af. Under interviewet fortæller hun også om, hvad hun laver med sine veninder i frikvartererne, hvilket får samtalen til at føles naturlig og afslappet snarere end som et klassisk interview.

Naya har et roligt kropssprog, og hendes ansigtsmimik signalerer, at hun føler sig tryk ved at dele sine oplevelser og følelser. Hun fortæller åbent om sit skoleskift og de sociale udfordringer, hun har mødt, men også om sine faglige interesser og ambitioner for fremtiden. Samtalen forløber naturligt, og hun virker engageret og ærlig i sine svar.

Valdemar fremstår rolig og reflekteret under interviewet, og han svarer gennemgående præcist og overvejet på spørgsmålene. Han udtrykker tydeligt sine akademiske ambitioner og lægger vægt på det personlige ansvar i sine valg. Samtalen forløber struktureret, og Valdemar virker komfortabel i situationen, hvilket afspejles i hans åbne og ærlige tilgang til emner som skolevalg, trivsel og faglige forventninger.

Magnus er målrettet under interviewet og deler sine overvejelser med stor modenhed. Han taler åbent om sine fremtidsplaner og fremhæver, hvordan både personlige ambitioner og socialisering har påvirket hans uddannelsesvalg. Selvom han stadig er ny på gymnasiet, udtrykker han en realistisk tilgang til overgangen fra folkeskolen og viser, at han har fundet sig godt til rette fagligt såvel som socialt.

Asli deltager i interviewet med en rolig, men eftertænksom fremtoning, og hun deler ærligt sine oplevelser med både sociale udfordringer og eksklusion i gymnasiet. Hun fortæller om en følelse af ikke helt at passe ind, især på grund af kulturelle forskelle, og giver konkrete eksempler, der viser, hvordan små handlinger fra klassekammerater påvirker hendes trivsel. Samtidig udtrykker hun en

stærk vilje til at engagere sig, hvilket kommer til udtryk i hendes initiativ omkring klassens blåbogstur.

Emil fremstår i begyndelsen en smule tilbageholdende, men som interviewet skrider frem, åbner han sig og deler sine refleksioner mere frit. Den trygge og uformelle stemning i samtalen skaber plads til, at han gradvist bliver mere engageret og personlig i sine svar. Emil fortæller åbent om skolegang, sine motivationer og det sociale miljø, og giver et nuanceret billede af både udfordringer og positive oplevelser i gymnasiet.

Ved afslutningen af hvert interview opsummerede vi hovedpunkterne for at give den enkelte informant mulighed for at tilføje yderligere input eller kommentere på det, der var blevet sagt (Brinkmann, 2015, s. 183).

4.5 Bearbejdning af Interview

Dette afsnit redegør for de processer, der indgår i behandlingen af vores interviewdata, med fokus på, hvordan materialet anvendes og analyseres i det efterfølgende analysekapitel.

4.5.1 Transskribering

Efter gennemførelsen af vores interviews har vi nedskrevet samtalerne så præcist som muligt i overensstemmelse med interviewpersonernes udsagn. Denne proces indebærer en transskribering af interviewene fra talesprog til skriftsprog, hvor vi blandt andet har udeladt fyldord som 'uhm' og markeret tænkepauser, samtidig med at vi har bestræbt os på at forblive så tro mod det sagte som muligt. Dette gøres for at skabe en struktur og et overblik over den indsamlede data (Brinkmann, 2015, s. 235-236). I arbejdet med databearbejdningen har vi valgt at strukturere interviewmaterialet i temaer, koder og meningsfortolkninger for at skabe et bedre overblik, inden vi påbegynder selve analysen. Et interview er en levende samtale, hvor både kropssprog, tonefald og ironi har betydning. Når interviewet transskriberes til tekst, går disse nuancer ofte tabt (Brinkmann, 2015, s. 236). En ulempe er derfor at transskriptioner bliver en forenklet og mindre nuanceret gengivelse af den oprindelige samtale. En væsentlig fordel ved at have interviewene optaget er dog, at det giver mulighed for gentagne gennemlytninger af det originale materiale, hvilket kan åbne op for nye indsigter og perspektiver (Brinkmann, 2015, s. 237). Da vi forud for interviewene havde sikret anonymitet for deltagerne, udgør dette også en central del af transskriberingsprocessen. Det indebærer, at ikke-anonyme oplysninger enten udelades eller anonymiseres, f.eks. ved brug af pseudonymer, hvis navne nævnes undervejs.

4.5.2 Kodning

Inden vi går i gang med analysen, gennemfører vi en kodning af vores interviews. Kodningen hjælper os med at systematisere de udsagn, der fremkommer i interviewene, og disse danner grundlag for analysen. Formålet er at udvikle kategorier, som på fyldestgørende vis kan indfange og beskrive de oplevelser og handlinger, der undersøges (Brinkmann, 2015, s. 262). Vi anvender datastyret kodning, idet vi påbegynder analysearbejdet uden foruddefinerede koder og udvikler disse løbende gennem aflæsning af materialet (Brinkmann, 2015, s. 263).

Vi farvekoder de enkelte dele af analysen og gennemgår alle interviews for at markere relevante udsagn til hver del. Vi arbejder ud fra temaer, der afspejler undersøgelsesmålene, og fordeler dem på tværs af interviewene for at skabe et struktureret overblik (Brinkmann, 2015, s. 263-264).

4.5.3 Meningsfortolkning

Når vores empiri er transskriberet og kodet, tager vi næste skridt i analysen ved at anvende meningsfortolkning. Det indebærer, at vi fortolker de informanternes udsagn i en dybere kontekst, altså ud over det, der direkte bliver sagt, ved at farvekode de dele, der er relevante for vores undersøgelsesspørgsmål. På den måde søger vi at identificere underliggende betydninger, som ikke nødvendigvis er tydelige i den rene transskribering (Brinkmann, 2015, s. 271-272).

4.5.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhed

Det kvalitative interview kræver en vis grad af struktur og sammenhæng. Validitet handler om, hvorvidt vores undersøgelse reelt belyser det, problemformuleringen sigter mod. For at sikre dette, stræber vi efter at opretholde en rød tråd gennem hele projektet, fra problemformuleringen til valg af teori, metode og udarbejdelsen af interviewguides (Brinkmann, 2015, s. 318). Med den fænomenologisk og socialkonstruktivistiske ramme arbejder vi med forståelse af subjektive oplevelser og sociale kausalitet og forholder os til de valgte teorier (Nielsen, 2024, s. 75). Ved udvælgelsen af interviewpersoner har vi sørget for, at de repræsenterer den målgruppe, projektet ønsker at undersøge, for dermed at styrke validiteten. Vi er dog bevidste om, at det begrænsede antal interviews betyder, at vores empiri ikke kan betragtes som fuldt dækkende. Vi anerkender, at interviewene kun giver et indblik i deltagernes erfaringer og derfor ikke kan generaliseres til en bredere målgruppe.

Reliabilitet handler om, hvor pålidelig og stabilt et resultat er over tid og mellem forskellige interviewere. Det indebærer, at spørgsmålene måler det samme, at svar registreres præcist og

objektivt, og at målingen giver ens resultater under samme forhold (Jeremiassen, 2010, s. 137). Før vi gennemførte interviewene, udarbejdede vi en samtykke- og anonymitetserklæring, som vi bad informanterne underskrive. Heri bliver de forsikret om, at deres anonymitet bevares, og at interviewene kun vil blive læst af os i gruppen samt eksaminatorerne (Brinkmann, 2015, s. 319). Vores hensigt er, at dette skaber tryghed, så informanterne føler sig frie til at svare åbent og ærligt, hvilket kan styrke reliabiliteten i projektet.

Videnskabelig viden forudsætter ofte en vis grad af generaliserbarhed, men vores projekt har haft et forståelsesorienteret sigte (Brinkmann, 2015, s. 332). Vi er dog bevidste om, at det begrænsede antal deltagere betyder, at resultaterne ikke kan generaliseres til en bredere målgruppe. For at afprøve og reflektere over vores empiri inddrager vi i analysen den eksisterende forskning, som tidligere er præsenteret i forskningsfeltet. Denne forskning anvendes som et kritisk modspil til vores egne fund og bidrager til at styrke projektets troværdighed (Brinkmann, 2015, s. 334). Gennem denne sammenligning skabes et grundlag for analytisk generalisering og overførbarhed, hvilket øger forståelsen af de mønstre og tendenser, vores empiri peger på.

4.5.5 Etiske overvejelser og forskningsetik

Vi er opmærksomme på, at interviewpersoner, der har brugt deres tid og delt værdifuld information, fortjener at blive lyttet til med opmærksomhed og gengivet tro mod deres egne ord og pointer. Vi har i de tidligere afsnit beskrevet vores metodiske overvejelser og bestræbelser på at sikre transparens i undersøgelsen (Brinkmann, 2015, s. 120). De kommende afsnit vil derfor fokusere på mødet med deltagerne og vores etiske overvejelser i forskningsprocessen.

I arbejdet med vores projekt har vi lagt vægt på en række etiske overvejelser med afsæt i forskningsetik. Allerede i den indledende kontakt har vi tydeligt informeret vores interviewpersoner om projektets formål, og at deres deltagelse er frivillig. Dette har vi gjort for at reducere den asymmetriske magtrelation, der kan opstå i et forskningssammenhæng. Forud for interviewet sendte vi informanterne en informationsmail, hvor vi beskrev vores interesseområder, formål og de overordnede temaer, vi ønskede at berøre. Ved at præsentere temaerne, uden at afsløre de præcise spørgsmål, ønskede vi at skabe rammerne for en åben og spontan samtale, samtidig med at vi sikrede informeret samtykke. Da adgang til informanterne skete gennem vores omkreds, har vi været særligt opmærksomme på vores rolle og vi har derfor tydeligt kommunikeret både formål og frivillighed over for alle involverede parter (Brinkmann, 2015, s. 116-119).

4.5.6 Juridiske overvejelser

Som led i indsamlingen af vores empiri har vi foretaget en række juridiske overvejelser, særligt med fokus på databeskyttelsesloven, som vi har haft til hensigt at overholde gennem hele processen. Interviewpersonerne er via både den samtykkeerklæring, de underskriver, og den mundtlige præsentation, vi giver, blevet informeret om vores identitet og om, hvordan deres data vil blive behandlet, herunder hvem der får adgang til oplysningerne (Justitsministeriet, 2018). Ved at underskrive samtykkeerklæringen giver deltagerne os lovlig adgang til at anvende deres oplysninger, samtidig med at de er informeret om, hvordan deres udsagn vil blive anvendt i projektet (Justitsministeriet, 2018). De er desuden gjort opmærksomme på, at de til enhver tid har ret til at trække deres samtykke tilbage og dermed kan frabede sig, at deres data anvendes i den videre proces (Justitsministeriet, 2018).

4.6 Analysestrategi

Med udgangspunkt i projektets overordnede formål om at undersøge, hvordan gymnasieelever oplever præstationspres, og hvilken betydning læringsmiljøets sociale og strukturelle forhold har for deres trivsel, har vi valgt at strukturere analysen i tre delanalyser. Hver delanalyse retter sig mod et af projektets underspørgsmål og er teoretisk forankret i én af de tre centrale teorier. Vores ambition er, at disse tre dele samlet set bidrager til at besvare problemformuleringen i sin helhed. De tre delanalyser er:

1. **Præstation som vilkår – gymnasieelevers oplevelse af krav og fællesskab**
2. **At blive set og vurderet – anerkendelsens betydning i gymnasiet**
3. **Tidsmangel og tab af mening – når tempoet styrer læringslivet**

Vores analysestrategi er inspireret af en kombination af socialkonstruktivisme og fænomenologi. Den socialkonstruktivistiske tilgang muliggør en forståelse af præstationspres og trivsel som begreber, der ikke eksisterer objektivt, men konstrueres i sociale og sproglige sammenhænge. Her ser vi, hvordan elevernes erfaringer formes gennem diskurser, normer og institutionelle rammer, f.eks. gennem karaktergivning, læringsformer og sociale forventninger i gymnasiet. Samtidig inddrager vi den fænomenologiske tilgang for at sikre, at analysen tager afsæt i elevernes subjektive oplevelser af deres gymnasielivet. Vi fokuserer på deres konkrete livsverden, deres sansninger og

følelser i mødet med præstationskulturen, med særlig opmærksomhed på begreber som intentionalitet, intersubjektivitet og livsverden.

I forbindelse med kodningen anvender vi en deduktiv tilgang. Denne tilgang indebærer, at vi først har foretaget et omfattende teoretisk forarbejde, hvor vi har undersøgt relevante teorier. Vi har udvalgt teorier, der bedst egner sig til at belyse vores problemformulering. Denne deduktive proces gør det muligt for os at etablere en klar teoretisk ramme, før vi påbegynder kodning og analyse af data.

I analysen har vi dermed haft fokus på at integrere de teoretiske perspektiver i vores dataindsamling og kodning for at sikre en dybdegående forståelse af elevernes oplevelser af præstationspres, trivsel og anerkendelse på gymnasiet. Ved at kombinere socialkonstruktivismen og fænomenologi kan vi både forstå de sociale processer, der former elevernes virkelighed, og giver plads til deres subjektive oplevelser af disse processer (Sunesen, Sådan laver du undersøgelser: videnskabsteori, metode og analyse, 2020, s. 92).

På det deskriptive analyseniveau leder du efter beskrivende udsagn i transskriptionen, som illustrerer de stillede temaer og de teoretiske kategorier. Når vi har fundet temaerne, begynder en fortolkningsproces, hvor vi indleder dialog mellem koder, temaer og teori. Fortolkningsarbejdet har været i gang hele tiden, men fortsætter, indtil vi har fundet ud af, hvordan og på hvilke måder teorien kan nuanceres (Sunesen, Sådan laver du undersøgelser- Videnskabsteori, metoder og analyse, 2020, s. 93-94). Vi har arbejdet reflektivt med vores egne forforståelse og anvender fænomenologiske principper som *epoché* for at sikre åbenhed over for elevernes egne perspektiver.

Ved at kombinere et strukturelt og et subjektivt perspektiv kan vi dermed undersøge, hvordan præstationspresset ikke blot opleves individuelt, men opstår i samspillet mellem samfundsmæssige krav, skolekultur og sociale relationer. De tre delanalyser er derfor udformet, så de hver især bringer en teoretisk vinkel i spil og bidrager med forskellige perspektiver på, hvordan præstationskulturen opleves og påvirker elevernes trivsel. Vi er bevidste om, at vores egne perspektiver og forståelser har haft betydning for den måde, vi har udformet og forstået vores empiri på. Derfor kan vores fortolkning af materialet også være præget af de erfaringer og antagelser, vi har med os som mennesker og som forskere.

Kapitel 5: Analyse

I det følgende kapitel analyseres de seks interviews, og analysen understøttes desuden af relevant sekundærlitteratur fra projektets forskningsfelt.

5.1 Analyse 1- Præstation som vilkår - gymnasieelevers oplevelse af krav og fællesskab

I denne første del af analysen vil vi gerne undersøge, hvordan gymnasieelever oplever de krav og forventninger, der stilles til dem, og hvordan det er med til at påvirke deres oplevelse af at passe ind i skolens fællesskab. I denne del anvender vi Anders Petersens begreber, som er med til at undersøge, hvordan eleverne oplever præstationspresset på skolen, og hvordan dette er med til at påvirke deres trivsel og deltagelse i det sociale fællesskab. I denne del af analysen vil vi fokusere på de strukturelle og kulturelle betingelser i læringsmiljøet, som er med til at forme elevernes selvforståelse og muligheder for at føle sig inkluderet.

Afsnittet er opdelt i to afsnit med overskrifterne *Præstationskulturens manifestation i gymnasiet* og *Ny udsathed i præstationskulturen* for at gøre det nemmere for læserne at forstå og navigere i analysen. Disse to afsnit vil undersøge, hvordan præstationskulturen viser sig i gymnasiet, og hvordan den påvirker elevernes oplevelse af deres uddannelse og deres sociale fællesskab.

5.1.1 Præstationskulturens manifestation i gymnasiet

“Jeg føler mig nogle gange presset fordi at jeg skal jo højere op i niveau på et eller andet tidspunkt. Men lige nu fokuserer jeg jo bare på mine B fag, for det er jeg færdig med i år” (Astrid, s. 3).

Oplevelsen af præstationspres fremstår som subjektiv og forankret i den måde, uddannelsessystemet er bygget op på. Presset beskrives ikke som noget konkret eller afgrænset, men som en gennemgående følelse, der følger med kravet om konstant at forbedre sig. Der stilles hele tiden forventninger om at løfte sit faglige niveau, hvilket gør presset vedvarende og systemisk snarere end midlertidigt. Det peger på, at strukturerne i skolen f.eks. vurderingspraksis og progression i sig selv er med til at opretholde følelsen af aldrig helt at kunne leve op til kravene. Astrids fokus på sine B-fag viser en strategisk tilgang til skolearbejdet. Hun forsøger at håndtere presset ved at prioritere opgaverne, hvilket kan tolkes som en tilpasning til en skolekultur, hvor effektivitet og målrettethed

værdsættes. Denne tilgang peger på en internalisering af skolens krav og normer, som kan have betydning for både hendes trivsel og følelse af inklusion i fællesskabet.

”Ja, altså jeg har sat mig selv forventninger og planer. For eksempel i gymnasiet har vi jo A-, B- og C-fag. Jeg fokuserer derfor naturligt på mine C-fag i mit første skoleår, B-fag i andet skoleår og til sidst A-fag i det tredje skoleår” (Magnus, s.19).

Ligesom Astrid, giver Magnus også udtryk for hvordan præstationskulturen bliver en del af hans måde at tænke strategisk på. Ifølge Petersen er dette et udtryk for, hvordan skolesystemet er designet til at internalisere præstationssamfundets værdier, hvor unge lærer at måle deres værd ud fra deres evne til at præstere og optimere sig selv (Anne Görlich, 2019, s. 80). Astrids måde at forholde sig til sine opgaver på kan derfor ses som et tegn på den internalisering af præstationskrav. Dette kan ses som et resultat af de dominerende diskurser om præstation og succes i samfundet, som skabes og opretholdes gennem sprog og sociale relationer. Astrids oplevelse er ikke blot individuel, men formet af de normer og værdier, som hun har internaliseret gennem samspil med forældre, lærere og det samfund, hun er en del af. Begreber som *”høje karakterer”* og *”at være god nok”* bliver hendes sociale konstruktioner, som styrer hendes selvforståelse. Astrid fortæller yderligere hvordan hun kan mærke presset fra sine forældre og fra samfundet til at få høje karakterer, og at det føles som om hun mister sig selv i det.

“Jeg kan mærke, at der er et pres fra mine forældre og samfundet for at få høje karakterer, men det føles som om jeg mister mig selv i det” (Astrid, s. 4).

Dette citat afspejler Astrids oplevelse af et eksternt pres, som både stammer fra hendes forældre og fra samfundet. Når hun siger, at hun *“kan mærke, at der er et pres”*, understreger hun, at dette pres ikke kun er noget, som påvirker hende, men noget, hun er bevidst om. Presset kan derfor blive en del af hendes oplevelse af hendes uddannelse. Når hun yderligere nævner at presset stammer både fra forældre og samfundet, hvilket understreger, at præstations kravene ikke kun stammer fra skolen, men også fra hendes nære relationer og samfundets normer. Når hun siger, at hun *“mister sig selv,”* viser det, hvordan dette pres kan føre til fremmedgørelse, hvor hendes egne værdier og interesser træder i baggrunden. Ifølge Petersen kan kravene fra præstationssamfundet få individer til at tilpasse sig ydre forventninger om konstant at forbedre sig og være effektive. Dette kan føre til, at de begynder at vurdere deres værdi ud fra, hvordan de lever op til disse krav, i stedet for at handle ud fra deres egne ønsker og værdier. Som et resultat kan de miste forbindelsen til deres egen

identitet og få svært ved at finde mening i det, de gør, fordi de konstant orienterer sig mod, hvad samfundet forventer af dem (Anne Görlich, 2019, s. 79-80).

“Der er et pres... Nu er jeg også den yngste i familien, så der er meget fokus på mig og man forventer meget fra mig også via ældre søskende, så de forventer meget mere. Så ja, der er meget pres angående karaktergivende karakterer, ikke også. Men der er ikke så meget pres fra lærerne overhovedet” (Naya, s. 11).

I Nayas udsagn fremgår det, hvordan hun oplever presset, som kommer fra hendes familie, fordi hun er den yngste. Ifølge Petersen er det ikke nødvendigvis de formelle institutioner som skolen, der sætter præstationskrav, men i stedet de relationer og sociale netværk, som individet er del af, som bidrager til at forme vores oplevelse af krav, præstation og selvoptimering (Krogh, 2021, s. 19-21). I præstationssamfundet lærer individet ikke blot at leve op til ydre krav, men også at påtage sig ansvaret for at opnå succes, igennem konstant indsats og selvforbedring (Petersen, 2016, s. 59-67). I Nayas tilfælde er det familiens forventninger, som fungerer som et samfundskrav fra hendes familie. Nayas oplevelse af pres er tæt knyttet til hendes rolle som den yngste i familien, hvor den tidligere søskendes præstationer skaber høje forventninger til hende. Selvom lærerne ikke presser hende direkte, oplever hun stadig et betydeligt pres – især fra hjemmet. Det viser, hvordan forventninger kan opstå i sociale relationer, og hvordan sammenligninger i familien kan forme følelsen af at skulle præstere, både i skolen og i det personlige liv.

”Jeg har hele tiden tanken i baghovedet om, at jeg skal have gode karakterer. Så ja, jeg synes præstationskulturen gør, at vi altid forsøger at yde vores bedste. Især op til karaktergivning påvirker det nok vores mentale trivsel. Der er også konkurrence mellem elever, fordi alle er stærke i forskellige fag. Så der opstår naturligt konkurrence om at præstere bedst” (Valdemar, s. 14).

I ovenstående citat fra Valdemar peger det på, hvordan præstationspresset er blevet en del af hans hverdag. Når han fortæller at han hele tiden har tanken om at han skal have gode karakterer, viser det sig, hvordan kravet om præstationspresset sætter sig som en fast del af elevens måde at tænke og handle på. Ifølge Petersen er det også kendetegnet for præstationssamfundet, at individet ikke kun møder kravene udefra, men selv gør dem til en del af sin selvforståelse (Petersen, 2016, s. 102). Samtidig beskriver Valdemar, hvordan karaktergivningen forstærker presset, som er i tråd med Petersens pointe om, at konkurrencestaten stiller krav om vedvarende præstation og måling af kompetencer, hvilket kan være belastende (Anne Görlich, 2019, s. 79-80). Når Valdemar nævner at der opstår konkurrence om at præstere bedst, fremhæver han, hvordan præstationskulturen også

former deres sociale relationer på tværs, netop fordi eleverne afspejler sig i hinanden og kan vurdere deres egen værdi udefra hvordan de andre klarer sig fagligt på skolen og sammenligner hinanden faglige succes. Som Valdemar også påpeger i ovenstående citat at der er konkurrence fordi alle er gode i alle fag. Denne konkurrence opstår ikke naturligt, men konstrueres gennem de sociale praksisser og normer i gymnasiet, hvor elevernes værdi vurderes ud fra karakterer og præstation.

Oplevelsen af kravet om at yde sit bedste bekræftes og nuanceres i Magnus's udsagn, hvor konsekvenserne af det vedvarende pres træder yderligere frem:

"Ja, de andre elever føler nogenlunde det samme som jeg gør, og det er meget typisk for os elever. Nogle har det værre og slet ikke kan klare alt det pres og stress, der forekommer på grund af de mange afleveringer og karaktergivninger. Der er også nogen, der falder fra og ender med at droppe ud af gymnasiet på grund af det stress" (Magnus, s. 20).

Magnus' citat synliggør, hvordan præstationspresset opleves individuelt, da han nævner at nogle har det værre og slet ikke kan klare presset og stresset, hvilket virker som om det er normaliseret i deres hverdag. Han fortæller at det er *"meget typisk for os elever"*, og udtrykker han en form for kollektiv generalisering omkring de andre elevers oplevelser. Han fortæller det under interviewet som om han er sikker og normalisere at der er en mistrivsel, hvor stress og overbelastning bliver opfattet som et vilkår man skal acceptere. Samtidig siger han at *"nogle har det værre"*, hvilket peger på, at elevernes evne til at håndtere stress bliver et individuelt ansvar, hvor nogle klarer det og andre ikke gør det.

Rapporten *"Stress i gymnasiet"* jf. Forskningsfeltet afsnit, fokuserer på forholdene på de danske gymnasier og fremhæver, at mange gymnasieelever kæmper med høje stressniveauer, hvilket negativt påvirker deres trivsel og læring. Rapporten understøtter desuden, at de krav, forventninger og den konkurrence, eleverne møder i klassen, sammen med det høje præstationspres, er væsentlige årsager til, at de unge oplever stress og depression, altså en forværring af deres mentale helbred (Lagermann, 2017, s. 8-11). Set i et socialkonstruktivistisk perspektiv er det sandsynligt, at Magnus forståelse af pres og ansvar er formet gennem sociale normer og diskurser, som gør præstation til et centralt succeskriterium. Dette viser sig i, hvordan man taler om pres i gymnasiet.

Ifølge Petersen er det i præstationssamfundet den enkeltes ansvar at sikre sin egen succes gennem konstant indsats og selvforbedring. Dermed bliver det op til den enkelte at håndtere presset, og manglende præstation ses som et personligt svigt snarere end et strukturelt problem. Dette kan føre

til det, Petersen kalder for *“ny udsathed”*, hvor unge, der ikke kan leve op til idealet om konstant præstation, risikerer at blive marginaliseret, ikke på grund af klassiske sociale problemer, men fordi de ikke formår at honorere samfundets krav om selvoptimering (Noemi Katznelson, 2022, s. 32-34).

Data fra Statens Institut for Folkesundhed beskrevet i Forskningsfeltet afsnit, kan man se at der er en stigning i unges mentale helbredsproblemer blandt unge, som følge af stress og pres.

Undersøgelsen viser, at mange unge oplever stress og mistro. Det fremhæver vigtigheden af at adressere de mentale sundhedsproblemer tidligt, da langvarige stresssymptomer kan føre til alvorlige helbredsproblemer senere i livet (Danskernes sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil Midtvejsundersøgelsen 2023 - Centrale udfordringer, 2024).

Derudover understøtter VIVE-rapporten *”Børn og unge i Danmark: velfærd og trivsel 2022”* ideen om, at der er et akut behov for tidlige indsatser. Rapporten understreger, at tidlige indsatser som støtte unge med psykiske udfordringer kan reducere risikoen for, at de udvikler langvarige mentale sundhedsproblemer. Denne forskning kan understøtte ideen om, at gymnasieelever som Magnus, Naya, Astrid, Asli og Valdemar ikke kun skal håndtere stress og pres på egen hånd, men også kræver systematiske indsatser for at sikre deres trivsel og mental sundhed (Mai Heide Ottosen, 2022).

I det nedenstående udsagn giver Magnus udtryk for, hvor meget karakter og præstationer fylder:

”Ja, det gør vi helt ofte. Vi snakker om karakterer, og det fylder meget, fordi det jo har en betydning for vores fremtid. Det er jo det, som vi testes i, og vi skal yde vores bedste for at opnå de mål og planer, vi har sat os selv” (Magnus, s.18).

Her er der en tydelig forbindelse til præstationssamfundet, hvor den enkelte unge opfatter sig selv som en "human kapital," hvis værdi måles i at kunne præstere. Ifølge Petersens teori er samfundet i stigende grad præget af en kultur, hvor individet konstant forventes at præstere og udvikle sig. Dette skaber et miljø, hvor succes måles i målbare resultater som karakterer og produktivitet (Krogh, 2021, s. 19-21).

Ud fra nedenstående udsagn kan vi forstå den også kan forme deres sociale relationer og oplevelse af at høre til i fællesskabet. Det bliver tydeligt i Aslis udsagn:

”Ja. Jeg bliver udelukket. Ja altså, jeg følte jo sådan. Jeg føler jo, at hvis jeg får ligesom meget som dem eller en 2 karakter end dem, kunne det være 1 karakter under eller 2. Så jeg vil blive udelukket fra sådan et fællesskab, agtigt fordi at man vil. Man vil rose hinanden meget få sådan... åh Det var godt. Det var godt lavet og så hvis man så har fået mindre, så var det bare sådan nå.... Det er det ikke. Det er ikke så slemt, så ville man selv snakke om hvad man havde tilfælles med de andre og udelukke dem der ikke havde noget tilfælles med en” (Asli, s. 26).

Her fremgår det, hvordan karakterer fungerer som en “adgangsbillet” til fællesskabet. Ifølge Petersen internaliserer individet præstationskravene og begynder at vurdere både sig selv og andre ud fra præstation (Krogh, 2021, s. 20-22). I Aslis tilfælde betyder dette at elever som ikke lever op til de “fælles” præstationsnormer, risikerer at blive socialt ekskluderet. Fællesskabet bliver dermed betinget af faglig succes og fremstår ekskluderende over for dem, der bliver afviget, fordi man ikke har noget tilfælles med de andre og kan udelukkes fordi de ikke har noget tilfælles. Samtidig er karakterer ikke bare tal, men får betydning gennem det, elever og samfundet tillægger dem.

Informanternes udsagn viser, hvordan præstationskulturen i gymnasiet ikke blot knytter sig til faglige præstationer, men også spiller en central rolle i elevernes sociale positionering. Karakterer bliver ikke kun mål for læring, men også indikatorer på personlig værdi og identitet. Dette skaber et miljø præget af konstant sammenligning og konkurrence, hvilket kan have negative konsekvenser for elevernes mentale trivsel og oplevelse af fællesskab.

Aslis oplevelse kan dermed også forstås som et eksempel på ny udsathed, hvor manglende faglig præstation ikke blot fører til indre mistrivsel, men også til social eksklusion og marginalisering af klassens/skolens fællesskab, hvilket fører os videre til vores andet afsnit i første del af analysen.

5.1.2 Ny udsathed i præstationskulturen

I tråd med Petersens beskrivelse af præstationssamfundet opstår en form for *”ny udsathed”*, der afspejler præstationskulturens konsekvenser for unge, som også berøres i analysens første del. Ny udsathed kan forstås som en tilstand, hvor individet bliver sårbar på grund af den konstante eksponering for krav om selvoptimering, konkurrence og målbare resultater. I præstationskulturen internaliserer de unge forventninger om, at deres værdi primært afhænger af deres præstationer, hvilket forstærker deres oplevelse af utilstrækkelighed, hvis de ikke lever op til egne eller andres standarder. Denne udsathed er ikke kun individuel, men også strukturel, for ifølge Anne Görlich og Noemi Katznelson, skaber præstationskulturen rammer, hvor individet bærer hele ansvaret for sin succes eller fiasko, uden at tage højde for de systemiske faktorer, der skaber presset. Dette

understøttes blandt andet af vores informanternes oplevelse, som illustrerer, hvordan unge i gymnasiet ofte føler sig alene med deres stress og pres, hvilket forstærker følelsen af isolation (Noemi Katznelson, 2022, s. 32-34). Her er der bl.a. et citat fra Asli som fortæller:

“Altså...Jeg trives ikke så godt, men jeg vil ikke sige at der har været til den grad, hvor jeg er blevet mobbet. Men jeg har mest af alt bare oplevet små situationer, hvor jeg bare selv har taget et skridt tilbage og lukket mig selv ude af det før at andre kunne få lov til at lukke mig ud af det. Så jeg oplever ensomheden nogle gange på skolen..... Der er et par stykker i klassen. Der er faktisk en del. Og de tør altså..... De har ikke en stemme i klassen som..sådan. For eksempel når.. øhh.. Vi skal stemme om det kunne være alt fra studentervogne til lektier, eller hvordan det her skal gøres i klassen. Så stemmer de bare med majoriteten. Fordi de er bange for at blive ekskluderet, som ikke stemmer ligesom majoriteten i klassen. De er bange for ensomheden” (Asli, s. 28).

Ovenstående udsagn fra Asli illustrerer det som Petersen betegner som ny udsathed, en form for sårbarhed som ikke udspringer af klassiske sociale problemer som økonomisk marginalisering eller familieforhold, men snarere om de krav som er forbundet med præstationssamfundet. Når Asli fortæller, at hun selv har taget et skridt tilbage, for ikke at give andre lov til at udelukke hende, peger det på som en "forsvarsmekanisme" mod at "de" andre ikke skal ekskludere hende.

Når Asli fortæller, at flere elever stemmer med majoriteten af frygt for ensomhed, viser det, hvordan ønsket om tilhørsforhold kan få dem til at tilsidesætte deres egne holdninger og meninger. Ifølge Petersen er dette konsekvensen af præstationssamfundets idealer, hvor individet selv bærer ansvaret for at opnå anerkendelse og undgå eksklusion (Krogh, 2021, s. 51-58). Aslis oplevelse viser, hvordan ensomhed i ny udsathed ikke kun er en følelse, men et resultat af strukturer, hvor det enkelte menneske står alene med ansvaret, både fagligt og socialt, hvilket forstærker følelsen af isolation. I forlængelse af dette bliver præstationskulturen en kilde til psykisk belastning, der skubber dem ind i en ny form for udsathed, hvor de ikke alene kæmper med at opfylde kravene, men også med at finde mening og selvværd uden for præstationslogikken (Noemi Katznelson, 2022, s. 32-34).

Ny udsathed påvirker ikke kun individets mentale sundhed, men forstærker også de sociale relationer og dynamikker. Denne sociale dimension af udsathed gør det endnu sværere for de unge at håndtere deres udfordringer, da manglen på fællesskab og støtte kan øge følelsen af isolation.

Når Astrid får spørgsmålet om hun nogensinde har følt sig overvældet eller nedtrykt i forhold til at kunne præstere, så svarer hun:

“Uhmhhh ja... Jeg føler mig ikke altid god nok i klassen, fordi nogle af mine venner får bedre karakterer end mig, og det påvirker mit forhold til dem” (Astrid, s. 4).

Ligesom Asli sætter Astrid ord på hvordan denne form på sårbarhed fylder i hende, når hun fortæller hun ikke føler sig god nok i klassen, fordi nogle af hendes venner får bedre karakterer end hende og dette påvirker deres forhold, bliver dette tydeligt, hvordan præstationskulturen ikke kun skaber pres, men også kan være med til at påvirke elevens sociale relationer. Følelsen af at ikke være god nok bliver til en barriere mellem hende og hendes venner, hvilket kan forstærke hendes følelse af at føle sig isoleret.

“Skolen har lavet nogle arrangementer, eleverne kan deltage i, og de har faktisk også skabt nogle fine fællesområder, hvor man kan snakke og sparre. Det er også bare vigtigt, at elever som føler sig utrygge og ikke trives, kan søge hjælp, for hvis de ikke gør det, kan det være svært at spotte dem” (Valdemar, s. 16).

Valdemars udsagn viser, at skolen forsøger at skabe rammer for fællesskab og trivsel, men understreger at det er op til den enkelte elev at tage initiativ til at søge hjælp, hvis man er utryg og ikke kan trives på skolen. Selvom hjælpen måske findes på skolen igennem en studievejleder, er det den enkeltes ansvar at søge hjælp. Så den unge står ikke kun alene med presset om at præstere, men også med ansvaret for sin egen trivsel og tilknytning til fællesskabet, hvilket også kan forstærke følelsen af at få følelsen af ny udsathed.

Ifølge vores informanter er det dog ikke nok til at modvirke social eksklusion og det præstationspres, de oplever på gymnasiet. På trods af skolens initiativer bliver fællesskabet stadig oplevet som betingelse af faglig succes, hvilket bekræfter Petersens pointe om, at præstationskulturen er dybt forankret i skolens strukturer og elevernes sociale liv (Krogh, 2021, s. 33-34).

På trods af skolens tiltag opleves fællesskabet fortsat som betinget af faglig succes, hvilket fastholder eleverne i en tilstand af ny udsathed, hvor både social accept og selvværd er tæt forbundet med præstationer.

5.1.3 Delkonklusion

I analysedel 1 beskriver vores informanter presset for at præstere, både fra skolen, forældrene og samfundet, hvilket får vores informanter til at lave strategisk planlægning, stress og følelsen af utilstrækkelighed. Karakterer bliver ikke blot mål for faglig dygtighed, men også adgangsbilletter til fællesskabet, hvor sammenligning og konkurrence skaber risiko for social eksklusion.

Særligt de elever, der ikke lever op til de forventede standarder, oplever at stå alene med ansvaret for både faglig præstation og trivsel, og dermed risikoen for social eksklusion og ensomhed. På trods af skolens forsøg på at støtte fællesskabet, er det op til den enkelte elev selv at række ud og finde plads i fællesskabet. Dette vidner om en form for ny udsathed, som Petersen refererer til, hvor unge bliver sårbare i mødet med krav om konstant præstation og selvansvar, en udsathed, der kan have alvorlige konsekvenser for deres mentale helbred og oplevelse af tilhørsforhold.

5.2 Analyse 2- At blive set og vurderet – anerkendelsens betydning i gymnasiet

I anden del af analysen vil vi gerne undersøge, hvordan vores informanternes karakterer og lærerens feedback påvirker elevernes følelse af at blive anerkendt og set på gymnasiet. I denne del anvender vi Axel Honneths teori om de 3-sfære, disrespekt, krænkelserfaringer, usynlighed samt synlighed som belyser, hvordan manglen på anerkendelse kan påvirke elevernes trivsel, selvforståelse og motivation på skolen.

Analysen er opdelt i to afsnit med overskrifterne: *Anerkend mig, som jeg er* og *Set, men ikke hørt!* for at gøre det nemmere for læserne at forstå og navigere i analysen. Disse to afsnit vil undersøge, hvordan de ovenstående begreber viser sig i gymnasiet, og hvordan det påvirker eleverne.

5.2.1 Anerkend mig, som jeg er

Elevernes behov for at blive anerkendt som de er, har en stor betydning for deres motivation og lyst til at deltage i undervisningen. I et skolesammenhæng handler det ikke kun om at få ros, men også om hvordan man bliver mødt af lærerne. Det nedenstående citat fremhæver, hvor vigtigt lærerens måde at give feedback på er, da den kan præge selvopfattelsen og mindske motivationen for at deltage i undervisningen.

“Det er i forhold til karakterer. Hvis man skulle snakke om det, så var jeg sådan personlig og sige,

at jeg har oplevet, at man måske ikke får den sådan mest retfærdige karakter. Og jeg ved ikke, om det består af, at læreren sådan vurderer en fra ud fra ens personlighed eller hvad det så er, men eksempel.....der så fik minus 3. i både skriftligt og mundtligt....har været til timerne og har afleveret alt skriftligt og præsterer fint.....fået minus 3 hvor hun så har gået op og snakket til selve læreren, hvor læreren så har sagt.....hun ikke kunne huske hvordan ... i stedet for at svare direkte på spørgsmålet, så hun sagt synes personen er en dejlig og sød elev, og det har intet med personligt hun at gøre. Sådan... ligesom prøve at undgå spørgsmålet” (Astrid, s. 2).

I ovenstående citat beskrives en situation, hvor en klassekammerat har observeret, at en klassekammerat, som deltager aktivt og afleverer sine skriftlige opgaver, får -3 i standpunktskarakterer. Ifølge Honneth er det afgørende, at feedback og karakterer giver et retfærdigt billede af elevens indsats og kompetencer. Hvis læreren ikke anerkender elevens faktiske arbejde og i stedet giver en lav karakter uden at kunne forklare årsagen, kan det give en følelse af at ens arbejde ikke bliver værdsat. Oplevelsen kan minimere elevens selvværd og give en følelse af at blive uretfærdigt behandlet. I og med at læreren kommenterer på elevens personlighed i stedet for at give faglig feedback, kan det føre til en manglende tillid til den måde læreren giver en vurdering på, som Astrid fortæller at hun tror læreren vurderer ud fra elevens personlighed. Som vi kom ind på i analyse del 1 om hvordan lave karakter kan føre til, at eleven kan blive isoleret eller en *ny udsathed*, så kan det også skabe en følelse af at være “mindre” god i forhold til sine klassekammerater, hvilket kan give udtryk for brud på den solidariske anerkendelse. Når en elev ikke anerkendes for sine reelle evner, men i stedet vurderes på baggrund af noget andet, kan det skabe en følelse af uretfærdighed og eksklusion.

Derudover viser Astrids eksempel, hvordan karakteren ikke blot fungerer som en faglig vurdering, men som en del af en større social og diskursiv praksis, hvor elevens identitet og værdi konstrueres i mødet med lærerens feedback. Karakteren bliver dermed et redskab til at definere, hvem der fremstår som 'dygtig' eller 'velfungerende', ikke kun ud fra faglige kriterier, men også på baggrund af mere subtile normer og forventninger.

Når vi kigger videre på Valdemars oplevelse af hans karakter i engelskfaget, hvor han fortæller at han har fået en pædagogisk karakter, er det ifølge læreren et ønske om at motivere ham mere.

“Jeg fik en karakter, som læreren kaldte en pædagogisk karakter. Hun sagde, at hun gav mig en lavere karakter for at få mig til at knokle mere, men jeg kan flydende engelsk, jeg har boet i England” (Valdemar, s. 12).

Selvom læreren sandsynligvis havde en pædagogisk intention, blev karaktergivningen af Valdemar uretfærdig og demotiverende. Hans sproglige kompetence som engelsk føler Valdemar ikke er blevet anerkendt af læreren. For han siger yderligere under interviewet at:

“Jeg spurgte min engelsklærer, hvordan det kunne være, og hun sagde direkte, at hun sagtens kunne have givet mig 12, og at det ville være oplagt i forhold til klassens niveau. Hun valgte dog at give mig en lavere karakter for at motivere mig. Men det motiverede mig ikke, at det føltes uretfærdigt. Det samme skete i andre fag, men især i engelsk gjorde det indtryk, fordi nogle klassekammerater, der ikke er lige så gode som mig, fik højere karakterer” (Valdemar, s.13).

Valdemars følelse peger på en oplevelse af forskelsbehandling, som ikke kun underminere hans faglige anerkendelse, men også skader tilliden til lærerens dømmekraft, når han mener han får en mindre karakter end hvad han fortjener. Ifølge Honneth indebærer retslig anerkendelse, at individet bliver behandlet med lige rettigheder og retfærdighed. Når Valdemar oplever, at han får en lavere karakter, at læreren sagtens kunne give 12 bliver følelsen af uretfærdighed større. I hans øjne kan karaktergivningen blive uforudsigelig og taber funktionen som retvisende evaluering. Når Valdemar føler, at hans faktiske kompetencer i engelsk ikke bliver anerkendt, men at karakteren gives ud fra lærerens subjektive vurdering og strategi for at motivere ham mere, kan Valdemar opleve brud på tilliden til sin lærer. Valdemars oplevelse af at få en “pædagogisk karakter” synliggør, hvordan karakteren ikke blot vurderer faglighed, men også fungerer som et redskab til at forme elevens adfærd og motivation. Det peger på, hvordan "motivation" og "faglig udvikling" ikke er givne eller objektive størrelser, men socialt konstrueres gennem lærerens intentioner og elevens oplevelse af retfærdighed og anerkendelse.

Naya udtrykker, at hun føler, hun altid skal være perfekt for at blive accepteret, og det gør hende nervøs, da det ikke altid er muligt at opnå den ønskede “perfektionisme”, hvilket giver udtryk for at hendes værdi er betinget hendes akademiske succes:

"...her på det seneste, hvor vi lige har fået udgivet karakterer.jeg altid skal være perfekt for at blive accepteret, og det gør mig nervøs, fordi jeg ikke altid kan opnå det. Og de karakterer vi har fået.....Der er nogen, der er skuffede.....Der er nogle der vil klage omkring karakter...Så det er der er meget fokus på det. Ja blandt eleverne..... Der er mange af os, der beder om karaktersamtale, da vi mener, at vores karakter har været unfair” (Naya, s. 10).

Ifølge Honneth er det i den privatsfære, man etablerer en fortrolighed med sine værdier, og ser dem anerkendende. Ifølge Honneth er det i denne sfære, at man bliver i stand til at navigere i de øvrige sfærer. Nayas behov for at ikke at blive accepteret og at det gør hende nervøs, er et klart udtryk for, at hun føler mangel på anerkendelse, hvor hun er afhængig af ydre vurderinger, som karakterer for at føle sig god nok. Når Naya fortæller at hun skal være perfekt for at blive accepteret, bliver hun en del af et system, hvor perfektionisme ikke kun er et individuelt mål, men et socialt krav, som hun skal leve op til for at opnå anerkendelse. Når skolen og samfundet er med til at skabe normer og krav om at være perfekt, bliver Nayas selvopfattelse og hendes følelse af værdi tæt knyttet til hendes evne til at leve op til denne standard. Nayas tilfælde er det også tydeligt, at hendes værdi og accept er afhængig af, hvordan hun bliver vurderet af omverdenen, især gennem hendes akademiske præstation. Det virker til, at manglende anerkendelse vækker nervøsitet og usikkerhed hos Naya, hvilket kan gøre det udfordrende at sige noget i timen. Når der ikke kvitteres på en anerkendende måde, har man ikke et pejlemærke for, om man er dømt inde eller ude.

Når karakterer bliver betragtet som den primære måde at vurdere en elevs evner på, bliver sproget omkring karakterer et centralt element i at definere, hvordan man bliver anerkendt. I sidste ende kan det skabe en kultur, hvor perfektion ikke blot er et individuelt mål, men et socialt krav, som eleverne føler sig tvunget til at leve op til for at opnå den anerkendelse, de længes efter. Anerkendes individet ikke, eller er det ude af stand til at få følelsesmæssig opmærksomhed, kognitiv respekt og social agtelse, risikerer det at miste det positive forhold til sig selv, som er grundlæggende for dets udvikling (Honneth, Kampen om anerkendelse, 2006, s. 13).

“Måske bare være lidt mere åbne om, hvordan det fungerer med karakterer i klassen – både blandt elever og lærere. Vi fik karakterblade forleden, og der var kun få lærere, som skrev en begrundelse for, hvorfor man havde fået den karakter. Det kunne være hjælpsomt at vide, hvad man konkret kan forbedre, i stedet for bare at sidde tilbage uden at forstå det” (Emil, s. 39).

I forhold til de ovenstående mener Emil at han har brug for en klar faglig feedback, så han ved hvad han kan gøre bedre. Han peger altså ikke på, at det er karakteren i sig selv, men manglen på forklaringen som er et problem. Emil udtrykker ikke at karakterne er forkerte eller uretfærdige, men den manglende begrundelse for karaktergivningen. Når lærerne ikke forklarer, hvorfor karakteren er givet, mister eleverne ikke kun værktøj til læring, de mister også muligheden for at blive set og hørt.

”Hvad man giver den her verden. Det kommer hjemmefra. Det starter ligesom inde på sit eget værelse. Hvordan man er blevet opdraget.....man kan gøre for lærernes side af, men der bliver aldrig snakket om, at hvis man havde lært det hjemmefra, at vi slet ikke ville stå med sådan et problem” (Asli, s. 33).

Omvendt introducerer Asli, som også er gymnasieelev, et andet perspektiv, som bevæger sig udenfor skolen og sætter spørgsmålstejn ved, om ansvaret udelukkende kan lægges på lærernes skuldre. Ved at pege på, at *“det kommer hjemmefra”*, sætter hun fokus på betydningen af opdragelse og de emotionelle erfaringer, elever bringer med sig ind i klasselokalet. Det kan være med til at forklare, hvorfor nogle elever reagerer stærkere på manglende feedback eller lav karaktergivning end andre. Aslis udsagn kan i forbindelse med Honneths begreb om privatsfæren forstås som en påpegning af, at fundamentet for følelsen af anerkendelse dannes i de nære relationer, primært i hjemmet.

Mangel på konkret feedback kan føre til, at eleverne føler sig usynlige, da de ikke får mulighed for at udvikle sig fagligt og forholde sig til deres egen progression. Emil og Valdemar nævner, at manglende begrundelse for karakterer efterlader dem med en følelse af uretfærdighed, hvilket hæmmer deres mulighed for at udvikle sig og blive set som de individer, de er.

Det understøtter Honneths idé om, at anerkendelse ikke blot handler om at give karakterer, men også om at tilbyde dialog og feedback, der giver eleverne mulighed for at forstå og forbedre deres præstationer.

Når dialog og feedback udebliver, forsvinder det sproglige og sociale rum, hvor eleven kan spejle sig, udvikle sig og forstå sin egen læring. Dermed bliver det tydeligt, at den faglige progression ikke alene afhænger af elevens indsats, men også af de sociale konstruktioner, der rammes, hvad der bliver anset som værdifuldt, legitimt og dygtigt i undervisningen.

5.2.2 Set, men ikke hørt!

Som vi nævner i vores problemfelt fra bogen *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering-Om ny udsathed i ungdomslivet*, Kristines (23 år) oplevelse er, hvordan karakter kan blive mål for at føle sig usynlig for hende, da hun føler hendes indsats ikke bliver værdsat eller anerkendt af skolen. Hun udtrykker sådan:

“Det fungerede ikke i gymnasiet at skulle blive dømt hele tiden, og at man skulle være tvunget til at række hånden op, og at man fik 12, ikke fordi at man lærte noget, men fordi at man sagde det,

læreren gerne ville høre. Jeg gik bare og havde dårlig samvittighed hele tiden, fordi jeg vidste, at jeg var bedre end de karakterer, jeg fik. At jeg godt kan, men jeg bare ikke kunne under de der omstændigheder. Jeg fungerede bedst med, at jeg kunne sidde og lytte og så lige sidde og tænke i mit eget tempo. Og på gymnasiet er det meget sådan, at man skal vise, at man kan noget. Man bliver ikke bedømt på det, man lærer, og de skridt, man tager. Men bare på, at man bare skal sige det, læreren gerne vil høre. Det, syntes jeg, var meget frustrerende" (Kirstine) (Noemi Katznelson, 2022, s. 114).

Når Kristine ikke oplever, at hendes indsats og udvikling ikke bliver anerkendt, kan det skabe lav selvrespekt, mindske motivation og opfattelse af at deltage i undervisningen ikke er meningsfuld. I Kristines tilfælde føler hun sig ikke respekteret for de reelle færdigheder, hun besidder. I stedet oplever hun, at karaktererne ikke afspejler hendes faktiske viden, men derimod hendes evne til at tilpasse sig de normer og krav, der bliver pålagt af læreren. Det som hun bliver belønnet, er ikke hendes viden eller den udvikling hun har gennemgået, men i stedet hendes evne til at kunne præstere. Denne oplevelse skaber følelsen af frustration, som underminerer hendes motivation og trivsel. Når hun føler, at hun bliver *"dømt hele tiden"* og skal *"sige det, læreren gerne vil høre"*, føler hun sig måske ikke i stand til at være sig selv i undervisningen. Hvis hun føler, at hun ikke får lov at lære i sit eget tempo eller blive vurderet på baggrund af sine reelle evner, kan det føre til en følelse af *usynlighed* i forhold til de skridt, hun har taget. Vi ser nemlig Kirstines behov for netop at blive set som det menneske, hun er at blive anerkendt for sin iboende værdi og egen væren, ikke blot for sine præstationer. Det handler om at blive lyttet til, og have tillid til at den anden person ikke udviser 36 ringeagt, selv når man ikke præsterer optimalt. Udebliver følelsesmæssig opmærksomhed, kognitiv respekt og social agtelse er der risiko for, at selvforholdet kan lide skade og dermed påvirke en udvikling i negativ retning (Honneth, Kampen om anerkendelse, 2006, s. 13).

I et gymnasielivet, hvor karakterer ofte bliver betragtet som det primære mål for succes, risikerer elever som Kristine at føle sig overset, usynliggjort, hvilket underminerer deres motivation for at fortsætte med at engagere sig i læringsprocessen. Som Katznelson siger, så presser de unge sig i forhold til at præstere på uddannelsesplan for at blive set og anerkendt som dygtige elever og studerende, mens det omvendt opleves som ekskluderende at vise faglig og social usikkerhed. De unge føler sig pressede til at præstere, ikke kun for at opfylde uddannelseskrav, men også for at blive accepteret i sociale grupper. Den underliggende frygt for social eksklusion kan føre til, at de unge skjuler deres svagheder og usikkerheder, hvilket gør det endnu sværere for dem at få støtte (Noemi Katznelson, 2022, s. 114).

Ligesom vi nævnte i første del med Astrid citat, så har Naya også en veninde som har fået -3, fordi hun ikke har haft hånden oppe i undervisningen.

“Hun har fået minus 3 i kemi, selvom hun altid kommer til timerne, selvom hun altid er der og laver sine opgaver, men alligevel får altid - 3 fordi hun ikke snakker i timerne” (Naya, s. 9).

På trods af at hun deltager aktivt i undervisningen og afleverer sine opgaver, er et andet tydeligt eksempel på, hvordan manglende anerkendelse af elevens indsats kan føre til følelser af uretfærdighed og usynlighed. At hendes karakter primært afhænger af mundtlig deltagelse, og ikke tager højde for hendes øvrige engagement, skaber en opfattelse af, at hendes indsats ikke bliver værdsat fra lærerens side.

Det handler ikke kun om, hvad hun har gjort, men om hvordan hendes indsats tolkes og tillægges værdi i en bestemt institutionel kontekst. Samtidig må det anerkendes, at for nogle elever er det ikke en neutral handling at tage ordet i plenum, det kan være forbundet med usikkerhed, præstationsangst eller frygt for at blive vurderet negativt af både lærere og klassekammerater. I sådanne tilfælde bliver kravet om synlighed ikke blot et fagligt krav, men et socialt og psykologisk pres, som risikerer at marginalisere de elever, der ikke trives i den position. Når deltagelse bliver målt på én måde, men elevernes ressourcer og tryk ligger et andet sted, skaber det ikke blot faglig uretfærdighed, det skaber også en social struktur, hvor visse former for adfærd fremhæves som mere værdifulde end andre.

For nogle elever kan det være en udfordring at finde modet til at række hånden op, hvis andre vurderer det man siger:

”Vi støtter faktisk hinanden, så hvis min ven har fået en lavere karakter, så motiverer vi ham og siger, at han nok skal få en bedre karakter næste gang. Så vi hjælper og støtter hinanden” (Magnus, s. 18).

Magnus’ udtalelse om, at eleverne støtter hinanden, når en fra klassen får en lavere karakter, giver et indblik i, hvordan eleverne selv tager ansvar for at skabe et støttende og anerkendende fællesskab på skolen. Dette er bemærkelsesværdigt, da det viser, hvordan elever kan fungere som en erstatning for den anerkendelse, som de ikke får fra lærerne. I et skolesystem, hvor lærernes anerkendelse måske er fraværende, træder eleverne i stedet ind og forsøger at kompensere for den mangel, de oplever i deres skolegang.

Når eleverne viser støtte og opmuntring til deres kammerater, skaber de et miljø, hvor alle har mulighed for at føle sig set og værdsat, selv når de står over for udfordringer som lavere karakterer. Dette er i tråd med Honneths teori om anerkendelse, hvor anerkendelse er grundlæggende for menneskets identitetsdannelse. Selvom lærerne bør spille en central rolle i at anerkende eleverne, viser Magnus' kommentar, hvordan klassekammeraterne også kan bidrage væsentligt til at styrke elevens selvværd og følelse af tilhørsforhold.

Dette viser, hvordan begreber som "dygtighed" og "præstation" også er socialt situerede og bliver omdefinert i fællesskabet, hvor der er plads til fejl, udvikling og solidaritet. Det viser, at anerkendelse ikke kun kan måles i karakterblade og lærerens vurdering, men også i de mellemmenneskelige praksisser, hvor man bliver set, hørt og løftet op af andre.

Når en elev får anerkendelse fra sine klassekammerater, for eksempel gennem ros for et godt projekt eller opmuntring efter en lav karakter, kan det have en positiv indvirkning på deres sociale position. Anerkendelsen fra kammeraterne kan styrke elevens identitet og give dem en følelse af, at de har værdi, selv når læreren måske ikke har givet den nødvendige opbakning. Det er godt for selvtilliden, og kan virke motiverende for ens præstationer. Dette fællesskab af støtte kan bidrage til, at eleverne føler sig mere trygge i deres sociale relationer og er mere villige til at deltage aktivt i læringsprocessen.

Det er derfor tydeligt, at eleverne har en vigtig rolle i at skabe et anerkendende og støttende miljø, især når den formelle anerkendelse fra lærerne ikke er til stede. I stedet for at føle sig udelukket eller isoleret, som kunne være tilfældet i mangel af anerkendelse, hjælper eleverne hinanden med at opbygge et fællesskab, hvor alle føler sig værdsat og accepteret. Dette viser, at anerkendelse ikke kun kommer fra lærerne, men også kan være et resultat af de relationer, eleverne imellem opbygger.

"Hun er i hvert fald meget nedladende... Meget nedladende...ikke alle lærere, men nu når jeg har gået i en dansk classes, har jeg set fra både lærere og censorere...Hvad det vil sige at være anderledes" (Asli, s. 39).

Aslis citat udtrykker en oplevelse af at blive mødt med nedlænhed og en følelse af at være "anderledes" i en kontekst, der burde være præget af læring, inklusion og ligeværd. Det, Asli prøver at beskrive, handler ikke om en konkret episode med enkelte lærere eller censorere, men på et mønster, hvor hendes forskellighed ikke bliver anerkendt. Social disrespekt handler om episoder, hvor individet udsættes for ydmygelse, krænkelse eller ringeagt af mere eller mindre voldsom

karakter, som devaluerer individets evner, præstationer og færdigheder. En sådan misanerkendelse kan føre til skader på individets selvværdsættelse, så det ikke længere føler sig socialt betydningsfuld i det konkrete fællesskab (Honneth, Kampen om anerkendelse, 2006, s. 14).

Samtidig bringer Aslis fortælling en vigtig dimension ind i analysen af anerkendelse, nemlig hvordan digitale krænkelleskulturer kan føre til en massiv social misanerkendelse blandt gymnasieeleverne. Asli beskriver, hvordan der på hendes skole opstår sladderprofiler på sociale medier, især instagram og snapchat, der udstiller elever med navn og billede, ofte i seksualiserede eller latterliggørende sammenhænge.

“Der har altid været en fake profil i gang... sladderprofil... og det der er med de her sladderprofiler de er ligeglade med, hvem de rammer... og så var der sådan noget med... hvem har den bedste røv – hende fra 3B eller hende fra 3A – og så skulle man stemme på dem” (Asli, s. 40).

Disse profiler repræsenterer en ydmygende og offentlig form for social disrespekt, som Honneth beskriver som en krænkelse af individets sociale værdi og ret til anerkendelse som et ligeværdigt medlem af fællesskabet. Når unge udstilles og vurderes på baggrund af deres udseende uden samtykke, kan det føre til en dyb skade på deres person og en oplevelse af at være et objekt.

Honneth påpeger, at når individer oplever denne form for misanerkendelse, risikerer de at miste følelsen af social betydning, kan føre til fremmedgørelse, skam og social isolation (Honneth, Kampen om anerkendelse, 2006, s. 14). I Aslis tilfælde bliver det tydeligt, at det ikke kun handler om enkeltelevers adfærd, men om en kultur, hvor skolen ifølge hende ikke griber ind.

“Jeg synes slet ikke (gymnasiexxx) er tæt på at være der, hvor man kan sige, at de kan forbedre sig... Der har været mange situationer...” (Asli, s. 41).

Dermed rettes hendes kritik ikke kun mod elevernes handlinger, men også mod skolens struktur, der ifølge Asli ikke formår at beskytte dem, som bliver udsat. Det kan tolkes som et svigt i den retslige anerkendelse, hvor skolen som institution burde sikre elevernes beskyttelse. Når dette ikke sker, kan eleverne stå tilbage med en følelse af at være usynlige, som kan forstærke oplevelsen af den sociale eksklusion.

Asli fortæller yderligere hvordan privatsfærens grænse krænkes, personlige billeder, oplysninger, f.eks. piger med tørklæde bliver delt offentligt og seksualiseret. Dette kan føre til skader på elevernes selvforståelse og følelse af værdighed.

I forlængelse af Aslis oplevelse kan vi se hvordan Nayas situation også afspejler en manglende social anerkendelse fra skolens ledelse. Naya beskriver en anden situation, hvor en sladderprofil blev oprettet, og hun og hendes klassekammerater forsøgte at handle på det ved at henvende sig til studievejlederen som ikke reagerede på klagen:

"Vi havde en episode med en sladderprofil på sociale medier, og jeg og nogle andre fra klassen gik ned og klagede. Skolen tog ikke hånd om det, og studievejlederen gjorde intet, selvom han burde have videreformidlet det. Det ville være bedre, hvis vi havde en psykolog, man kan tale med, der virkelig forstår en" (Naya, s. 15).

Begge episoder viser, hvordan elevernes oplevelse af misanerkendelse og skolens manglende handling kan forstærke følelserne af eksklusion og usynlighed.

5.2.3 Delkonklusion

Analysen har undersøgt, hvordan anerkendelse i form af feedback og karakterer spiller en central rolle i gymnasieelevers selvopfattelse, trivsel og motivation. Anvendelsen af Axel Honneths teori om de tre sfærer af anerkendelse er blevet tydeligt, hvordan både den konkrete feedback fra lærerne og de sociale mekanismer på skolen kan have stor indflydelse på elevernes følelse af at blive set og anerkendt.

I første afsnit i analysen blev det fremhævet, hvordan elevernes behov for retfærdig og faglig anerkendelse kan blive undermineret af lærernes vurderinger, som ikke altid afspejler den faktiske indsats eller kompetence. Eksempler som Valdemars og Astrids oplevelser af at blive vurderet uretfærdigt understreger, hvordan uforståelige karaktergivninger kan føre til følelser af uretfærdighed og demotivation. Elever, der ikke får præcise og konstruktive tilbagemeldinger, kan miste tilliden til deres læreres dømmekraft og dermed opleve en form for social eksklusion.

Det andet afsnit fokuserer på de elever, der føler sig usynlige i systemet, fordi deres indsats ikke anerkendes på en meningsfuld måde. Kristines erfaring med at blive bedømt på at kunne præstere i henhold til lærernes forventninger frem for at blive anerkendt for sine reelle evner, illustrerer, hvordan et skolesystem, der sætter højere værdi på mundtlig deltagelse end faglig udvikling, kan skabe frustration og lav selvrespekt. Elever som Kristine, der ikke føler sig set for deres udvikling, kan opleve skolen som et sted, hvor de ikke er i stand til at være sig selv, hvilket hæmmer deres motivation.

Analysen viser også, hvordan sociale relationer blandt eleverne kan spille en vigtig rolle i at skabe et anerkendende fællesskab, hvor elever støtter og opmuntrer hinanden, især når den formelle anerkendelse fra lærerne er fraværende. Elever som Magnus, der aktivt opmuntrer deres klassekammerater, hjælper med at opbygge et stærkt fællesskab, hvor følelsen af værdi og accept kan opretholdes, selv når den nødvendige anerkendelse fra lærerne ikke er til stede.

Afslutningsvis indikerer analysen, at mangel på anerkendelse, både fra lærere og i de sociale dynamikker på skolen, kan have dybtgående konsekvenser for elevernes selvværd, motivation og trivsel. Det er afgørende, at skolerne arbejder på at skabe et miljø, hvor elever bliver anerkendt for deres reelle kompetencer og udvikling, og at der gives mulighed for konstruktiv feedback, der understøtter elevernes læring og selvforståelse. Samtidig understreger analysen behovet for, at eleverne selv tager ansvar for at skabe et støttende og anerkendende fællesskab, hvor de kan føle sig set og hørt, hvilket er essentielt for deres identitetsdannelse og trivsel i skolen.

5.3 Analyse 3- Tidsmangel og tab af mening – når tempoet styrer læringslivet

I den sidste del af analysen undersøger vi, hvordan gymnasieelever oplever tidspres og accelererede krav i deres hverdag på gymnasiet. Med afsæt i interviewudtalelser samt relevant sekundærlitteratur analyserer vi elevernes oplevelse af tempo, effektivitet og forventninger, og hvordan disse forhold påvirker deres trivsel og relation til skolelivet. I lyset af Hartmut Rosas teori om social acceleration og resonans søger vi at opnå en dybere forståelse af, hvordan accelerationen i gymnasiet kommer til udtryk i elevernes liv og hvilke mekanismer, der driver denne udvikling. Analysen er opdelt i tre afsnit med overskrifterne Acceleration på gymnasiet, Fravær af resonans og Karakter og konkurrence.

5.3.1 Acceleration på gymnasiet

Forskning peger på, at mange unge på gymnasiet oplever acceleration som en hverdag i højt tempo og med begrænset tid til fordybelse og ro. Dette skaber et pres for at levere resultater, som ofte fører til en følelse af utilstrækkelighed og isolation (Noemi Katznelson, 2022, s. 32-34). Vores informanternes udsagn giver indblik i, hvordan konkurrence i klassen kan ses som et eksempel på en social dynamik, hvor præstation ikke blot handler om karakterer, men også om at opretholde synlighed og værdi i et fællesskab, der bevæger sig hurtigt. I en hverdag præget af acceleration bliver det afgørende at følge med ikke kun fagligt, men også socialt, hvilket forstærker oplevelsen

af konkurrence og usikkerhed. Denne oplevelse af konkurrence og præstationspres forstærkes yderligere af de strukturelle krav, eleverne møder i hverdagen. Det handler ikke kun om sociale dynamikker, men også om skolens organisering og tempo, som opleves som krævende og ofte ufleksibelt. Det kommer tydeligt til udtryk i følgende udsagn fra Magnus:

“Jeg er rimelig sikker på, at presset ikke kommer fra mig selv, men fra lærerne er det helt sikkert. Jeg føler, at de bevidst giver os afleveringer med afleveringsfrister og afleveringer, der kommer lige efter hinanden. Så jeg føler helt sikkert pres fra deres side uden tvivl. Og det føles også som om, lærerne ikke tænker over, at vi har et liv udover skolen. Jeg har et fritidsarbejde på en café og et plejehjem, som også skal passes udover skolen. Jeg går også til fitness, hvor jeg lige får pustet alt hverdagsstress ud af kroppen. Jeg skal også finde tid til mine venner og familie. Så man skal virkelig være kreativ på det punkt med at skaffe tid til alt” (Magnus, s. 19).

Magnus’ udsagn illustrerer tydeligt, at han oplever en hverdag i stigende tempo. Han forklarer, at afleveringerne bliver lagt tæt op ad hinanden, og at forventningerne primært kommer udefra, altså fra lærerne og skolens struktur. Det skaber en oplevelse af, at man hele tiden skal yde, uden nødvendige pauser eller mulighed for fordybelse. Det er et konkret udtryk for den acceleration, der præger mange unges hverdag i uddannelsessystemet.

Når Magnus fortæller, at lærerne ikke tager højde for, at eleverne også har et liv uden for skolen f.eks. med arbejde, træning, venner og familie, peger det på, hvordan mange unge i dag forsøger at balancere flere forpligtelser på samme tid. Det er ikke nødvendigvis, fordi de laver mere end tidligere generationer, men fordi mange aktiviteter nu skal klares inden for samme tidsramme. Her kommer acceleration tydeligt til udtryk i form af flere og flere krav, på kortere og kortere tid. Magnus bruger formuleringen, at man skal være *“kreativ”* for at finde tid til det hele, hvilket viser, hvordan tiden opleves som en ressource i konstant underskud.

Samtidig nævnes det, at lærerne ikke altid virker til at se eller forstå elevernes samlede livssituation. Det vidner om en mangel på nærvær og gensidig forståelse, en relationel distance, som forstærker følelsen af pres og fremmedgørelse. I denne sammenhæng forsvinder muligheden for resonans, som Rosa nævner om, altså det at blive mødt og opleve mening i kontakten med lærere og opgaver. I stedet reduceres relationen til krav, deadlines og præstation.

Ovenstående citat afspejler, hvordan accelerationen i både skolelivet og ungdomslivet generelt kan føre til stress, tidspres og manglende mening. Det viser et system, hvor alt går hurtigere, men hvor

forbindelsen til det menneskelige og meningsfulde risikerer at gå tabt undervejs. Emil beskriver i nedenstående citat, hvordan det konstante fokus på opgaver og effektivitet påvirker hans måde at gå til skolearbejdet på.

“Altså det er ikke en ting at gå rundt og tænke. Altså det er ikke noget, som jeg går rundt og konstant tænker på – karakterer – men altid opgaver og sådan noget, så er der sådan, at man altid giver den lidt ekstra gas i forhold til opgaver og gøre det godt. Der er også tidspres så ofte, og man føler ikke helt, man har ro til at gøre det ordentligt. Måske tjekke en ekstra gang for fejl og så videre. Så ja, det ville jeg sige” (Emil, s. 35).

Emils udsagn viser, hvordan hverdagen i gymnasiet er præget af en oplevelse af konstant bevægelse og krav om effektivitet. Selvom han ikke går rundt og tænker bevidst på karakterer, beskriver han, hvordan opgaver fylder meget og fører til en konstant aktivering, hvor man *"giver den lidt ekstra gas"* for at præstere. Dette afspejler Rosas begreb om acceleration i tempo, hvor handlinger skal udføres hurtigere og mere effektivt for at kunne følge med de stigende krav.

Når Emil nævner, at der *"også er tidspres så ofte"*, og at han *"ikke helt har ro til at gøre det ordentligt"*, viser det, hvordan den tidsmæssige acceleration, altså presset for at nå mere på kortere tid, går ud over muligheden for fordybelse og kvalitet. Det bliver vigtigt at få tingene gjort frem for at lære i dybden, hvilket fører til en form for fremmedgørelse over for opgaverne. Man handler for at følge med og ikke nødvendigvis fordi det føles meningsfuldt.

Derudover fremgår det, at han gerne vil *"tjekke en ekstra gang for fejl"*, hvilket peger på en indre usikkerhed og behov for kontrol midt i det ydre tempo. Det understreger, at accelerationen ikke bare foregår i systemets struktur, men også påvirker elevens selvforståelse og praksis. I Rosas optik kan dette føre til, at resonansen, den meningsfulde forbindelse mellem individ og verden, går tabt, fordi der ikke er tid og ro til, at relationen til opgaverne kan opleves som levende og betydningsfuld. Denne oplevelse af tidspres og manglende ro til fordybelse hænger tæt sammen med de bredere forventninger, eleverne møder i deres skoleliv. Det handler ikke kun om opgavemængden, men også om at kunne navigere hurtigt og effektivt i en stadig mere kompleks og digitaliseret skolehverdag. En anden udtalelse fra Emil viser, hvordan disse forventninger også kommer til udtryk i mødet med teknologi og vurdering:

“Ja, men jeg tror ikke, det er sådan i forhold til generelle karakterer. Jeg tror, det er mere sådan mine egne forventninger. Jeg føler mig stadig set i forhold til sådan for eksempel et fag. Hvis jeg

har klaret mig vildt godt, og de stadig giver mig en lavere karakter, end jeg forventede, så føler jeg mig lidt stresset og ja, overvældet. Der er også mange forventninger til, at vi bare skal kunne alt det tekniske med det samme – alle programmer og digitale platforme. Det kan godt blive lidt meget, når man i forvejen prøver at følge med i det faglige” (Emil, s. 37).

Emils udsagn peger på, hvordan oplevelsen af pres i skolelivet ofte udspringer af en hverdag, hvor tempoet er højt, og hvor opgaverne kommer i en konstant strøm. Selvom han siger, at det ikke handler om karakterer, er han alligevel optaget af at præstere og *“give den lidt ekstra gas”* for at gøre det godt. Det antyder, at der findes en underliggende forventning om konstant at være aktiv og effektiv, en forventning, som ikke nødvendigvis er tydeligt formuleret, men som han alligevel handler ud fra.

Han nævner også tidspres og manglende ro, hvilket viser, hvordan skolens rytme ofte ikke giver plads til fordybelse. Det handler om at nå det hele hurtigt og med overskud. Samtidig vil han gerne gøre tingene ordentligt og tjekke for fejl, men det skaber en indre konflikt, fordi han bliver trukket mellem ønsket om kvalitet og det faktum, at tiden er knap. Det skaber en oplevelse af utilstrækkelighed, som mange unge kan genkende.

Samtidig viser hans udtalelse, hvordan opfattelsen af, hvad der forventes af ham, formes i samspil med skolens kultur og praksis. Det er ikke kun lærerne, der stiller krav, han gør det også selv, ud fra det han oplever som *“normalt”*. Forventningen om, at man uden videre skal kunne alle digitale platforme og programmer, bliver en del af det, man må leve op til for at føle sig kompetent. På den måde bliver både præstationskulturen og det teknologiske tempo en del af den måde, han forstår sig selv som elev på. Det er ikke bare ydre krav, men noget, han har taget ind og forsøger at navigere i. Naya udtaler sådan:

”Der er pres på og især også med afleveringer. Vi skal aflevere masser af afleveringer. Vi skal præstere meget også i vores afleveringer. Der er ikke tid nok – det går hurtigt, og man føler hele tiden, man halter bagefter. Vi skal vi gøre alt for os. Afleveringer skal være gode, selvom de ikke er karaktergivende, men de tager stadig udgangspunkt i dem, når de så skal karaktergivende vores præstationer i timen. Så ja, ja, der er tidspres” (Naya, s. 8).

Nayas citat viser, at konstante krav om præstation fører til tidspres og manglende mening i skoledagen. Når tempoet og kravene bliver for høje, mister individet en meningsfuld forbindelse til sine handlinger. Rosa beskriver, hvordan acceleration fjerner følelsen af at være engageret og til

stede, og det oplever Naya, når hendes arbejde bliver noget, hun gør for systemets skyld, ikke for sin egen læring.

Samtidig viser citatet, hvordan hendes oplevelse ikke kun er individuel, men formes i samspillet med skolens strukturer og de forventninger, der udtrykkes både af lærere og klassekammeraterne. Når hun siger, at *"vi skal være alt for os"*, afspejler det en fælles virkelighed, hvor præstation og effektivitet bliver centrale værdier, selvom afleveringerne ikke nødvendigvis vurderes med karakter. Det er i denne sammenhæng, meningen med arbejdet kan gå tabt. Det er en balancegang mellem skole, fritidsaktiviteter, arbejde og sociale relationer, som mange unge oplever som krævende, men samtidig noget, de føler, de skal få til at fungere. Som Valdemar udtrykker det:

"Jeg føler, jeg håndterer det okay. I starten var det hårdt med opgaver, og der var jeg lidt sløv. Men man kan sagtens klare det, hvis man planlægger sin tid og knokler. Der kan godt være travlt i nogle uger med både skole, fodbold, arbejde og familie, men jeg får det til at fungere" (Valdemar, s. 13).

Valdemars udsagn adskiller sig en smule fra de øvrige elever, da hans udtalelse adskiller sig ved at udtrykke en form for tilpasning til de mange krav og det høje tempo, der præger hverdagen. Han fremstiller det som muligt at håndtere presset, hvis blot man planlægger sin tid og arbejder hårdt. Det viser, hvordan ideen om at kunne følge med i en travl hverdag bliver en del af, hvordan man forstår sig selv som elev. Tanken om, at det er den enkeltes ansvar at få det hele til at fungere, afspejler en hverdag, hvor tempo og opgavemængde opleves som givet, og hvor det er individet, der må tilpasse sig.

Når han nævner gymnasiet, arbejde, sport og sociale relationer som noget, han skal balancere sideløbende, bliver det tydeligt, at tiden hele tiden skal strækkes og organiseres. Der er ikke tale om et isoleret krav, men en samlet livsform, hvor man konstant skal navigere mellem forskellige arenaer. I denne virkelighed bliver det at kunne *"få det til at fungere"* ikke blot praktisk nødvendigt, det bliver i sig selv en succes, et ideal. Det siger samtidig noget om, hvordan sociale forventninger og normer er med til at forme hans opfattelse af, hvad det vil sige at være en god og ansvarlig ung.

Derfor viser udsagnet ikke kun en individuel strategi for at håndtere pres, det afspejler også, hvordan disse krav er blevet en del af hverdagen, som noget naturligt og forventet. Når det at leve i konstant aktivitet og effektivitet bliver betragtet som normalt, bliver det også sværere at sætte spørgsmålstegn ved selve strukturen. I stedet gøres det til den enkeltes opgave at tilpasse sig, at lære at navigere hurtigt og effektivt og at opfatte det som en styrke. Valdemar fortsætter:

"Ja, nogle gange kan jeg godt føle mig overvældet og nedtrykt. Det skyldes det høje tempo og de mange opgaver. Personligt er jeg faktisk en elev, der er god mundtligt, men skriftligt kan det godt være udfordrende, når opgaverne hober sig op, og fraværet begynder at stige. Så kan det godt føles demotiverende. Så ja, jeg kan godt sige: "Åh, shit, nu magter jeg ikke mere." Men det er jo forskelligt fra elev til elev. Nogle har det bedst mundtligt, og andre har det bedst skriftligt"
(Valdemar, s. 14).

Valdemars beskriver i citat, hvordan det især er de skriftlige opgaver, der skaber følelsen af at være overvældet, mens han har lettere ved de mundtlige præstationer. Det understreger, at presset ikke kun handler om mængden af opgaver, men også om typen og hvordan de enkelte krav rammer forskelligt afhængigt af elevens styrker og læringsstil. Når han fortæller, at han føler sig *"overvældet og nedtrykt"* af de mange opgaver, illustrerer det den stress, der opstår, når tempoet hele tiden stiger, og man ikke føler, man kan følge med. Dette er netop det fænomen, Rosa beskriver som social acceleration, hvor kravet om konstant fremdrift skaber en vedvarende følelse af utilstrækkelighed. Hans udfordringer med skriftlige opgaver og ophobning af fravær illustrerer accelerationen, hvor kravene vokser, uden at tiden eller støtten følger med. Det kan føre til fremmedgørelse, hvor arbejdet mister mening. Selvom Valdemar forsøger at *"få det til at fungere"*, virker denne resonans skrøbelig, når belastningen bliver for stor og motivationen svigter. Det understøtter Rosas pointe om, at forbindelsen til det, man laver, risikerer at blive mekanisk i det moderne præstationssamfund. Resonansen viser sig, når Valdemar oplever at mestre det mundtlige og få hverdagen til at hænge sammen, her føler han en vis forbindelse til arbejdet. Men denne resonans er skrøbelig, fordi den hurtigt svækkes, når opgaverne hober sig op, og det skriftlige pres tager over. Forbindelsen bliver flygtig og afhænger af, om kravene er til at håndtere

Han sætter ord på en oplevelse, som vores informanter deler, nemlig at når opgaverne hober sig op, og fraværet begynder at stige, opstår der en følelse af afmagt og demotivation. I udtalelsen ligger en vigtig pointe, at ikke alle elever har de samme forudsætninger for at håndtere det accelererede tempo og de standardiserede krav i gymnasiet. Nogle elever klarer sig bedst mundtligt, andre skriftligt, men systemet stiller ofte ensartede krav til alle. Dermed viser citatet, at selvom nogle som Valdemar tidligere formår at tilpasse sig og *"få det til at fungere"*, er det langt fra en virkelighed, alle kan spejle sig i. Det understreger behovet for større forståelse og fleksibilitet i mødet med elevernes forskellige måder at lære og arbejde på.

Valdemars oplevelse er ikke unik, men afspejler en bredere samfundstendens, hvor unges hverdag i stigende grad præges af hastige forandringer og stigende krav, både i uddannelsessystemet og i samfundet som helhed. Selvom Valdemar formår at navigere i det høje tempo, er det vigtigt at understrege, at ikke alle unge har de samme ressourcer eller muligheder for at håndtere det konstante tidspres. For nogle bliver det en daglig kamp at leve op til kravene om effektivitet, struktur og selvkontrol. Magnus udtrykker dette:

”Jeg føler faktisk, at der er meget pres for tiden med afleveringer. Jeg fik blandt andet fem afleveringer i denne uge, som skulle laves til næste uge. Det er jo i alt 15 elevtimer, og sådan har det været hele dette skoleår. Tiden føles hele tiden presset, som om tempoet bare bliver skruet op uge for uge. Vi vænner os til det, men det er heller ikke særligt rart at sidde med fornemmelsen af stress. Vi får faktisk flere afleveringer; når vi nærmer os en ferie, så vi får heller ikke pustet helt af i ferien. Det er ikke særligt rart” (Magnus, s. 19).

Magnus’ oplevelse af travlhed og stress som følge af mange afleveringer illustrerer tydeligt accelerationen i livets tempo. Når elever møder en konstant strøm af opgaver og krav, som skal håndteres på kort tid, fremstår det som et udtryk for den funktionelle acceleration, Rosa beskriver. Flere opgaver på kortere tid, kombineret med få eller ingen pauser, reducerer elevernes muligheder for restitution og skaber en oplevelse af konstant tidspres. Tidspres og stress går ofte hånd i hånd og netop tempoets stigning er en central årsag til, at stress opstår og fastholdes i hverdagen. Når afleveringerne endda intensiveres op til ferier, udviskes grænserne mellem arbejds- og fritid, hvilket Rosa advarer imod som en af de mest belastende konsekvenser af accelerationen i moderne samfund. Det kan føre til fremmedgørelse, hvor tempo og ydre krav fjerner muligheden for fordybelse, mening og ægte engagement i læringen.

”Der er det sådan, der presser en ret meget og som det er også det man tænker på for det meste. Og det kan også gå ud over for eksempel ens pauser eller en social, fordi man måske er lidt presset på det her. Hvis man nu har en opgave eller en præsentation fremlæggelse, så er man nok ret sådan man er fokuseret i det i stedet for at bruge det sociale” (Astrid, s. 4).

Astrids oplevelse af pres og fraværet af pauser og sociale aktiviteter afspejler tydeligt Rosas begreb om desynkronisering, hvor en ubalance sker mellem skolens høje tempo og behovet for pauser og sociale relationer. Når hun fortæller, at faglige krav går ud over hendes pauser og sociale liv, viser det, hvordan skolens acceleration fortrænger menneskelige rytmer som nærvær og restitution. Denne ensidige prioritering af præstation skaber disharmoni og risiko for fremmedgørelse. Det

udfordrer muligheden for resonans, da relationer og trivsel nedprioriteres til fordel for effektivitet, hvilket ifølge Rosa svækker livskvaliteten og forbindelsen til det, man laver.

Astrids oplevelse af pres og fraværet af pauser og sociale aktiviteter afspejler tydeligt Rosas begreb om desynkronisering, altså en ubalance mellem forskellige livssfærers tempo. I hendes beskrivelse bliver det klart, hvordan skolens krav og tempo trænger ind i andre områder af hendes hverdag og fortrænger sociale relationer og restitutionstid. Når hun fortæller, at det faglige pres "*går ud over... ens pauser eller en social*", illustrerer det en situation, hvor skolelivets acceleration ikke følges ad med de mere stabile rytmer, der knytter sig til menneskelige relationer og behov for afkobling. Den konstante tilstedeværelse af opgaver og præstationer, som hun nævner i form af "*en opgave eller en præsentation fremlæggelse*", skaber en form for en-sidet acceleration, som Rosa advarer mod. Denne ubalance mellem det faglige og det sociale skaber disharmoni og kan potentielt føre til fremmedgørelse, både i forhold til læringens indhold og de fællesskaber, der skulle give skolelivet værdi og mening.

Denne oplevelse af acceleration og pres bekræftes også i andre undersøgelser i vores sekundære empiri. Præstationspresset fylder i stigende grad i unges hverdagsliv og opleves ikke kun i forbindelse med skolen, men også i sociale relationer og selvopfattelse. F.eks. i "*bogen Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering- om ny udsathed i ungdomslivet*" sætter Barbara (20 år) ord på et indre pres, der både er selvskabt og samfundsmæssigt forankret, et krydspres mellem forventninger om at præstere fagligt, leve op til sociale roller og samtidig fremstå som overskudsagtig. Undersøgelser viser, at mange unge genkender denne følelse, næsten halvdelen oplever sig presset af skolens krav, og over halvdelen kæmper med egne fremtidsforventninger. Præstation er dermed ikke blot en individuel ambition, men et vilkår formet af kulturelle idealer om succes, effektivitet og selvoptimering. Dette skaber en vedvarende belastning og en reel risiko for mistrivsel, når idealerne bliver svære at leve op til i praksis (Noemi Katznelson, 2022, s. 109).

5.3.2 Fravær af resonans

Ifølge Rosa er resonans en nødvendig modvægt til accelerationssamfundets konstante krav om hastighed, effektivitet og forandring. I et samfund præget af teknologiske, økonomiske og sociale accelerationer mister mange unge forbindelsen til det, de gør, hvilket kan føre til stress, fremmedgørelse og en oplevelse af utilstrækkelighed. Denne mangel på resonans viser sig særligt tydeligt i unges skoleliv, hvor relationen til både lærere og indhold ofte opleves som fjern og præget

af krav frem for mening. Når elever ikke føler sig set eller forstået, svækkes forbindelsen til skolen som en meningsfuld del af deres liv. Astrid udtrykker denne oplevelse, når hun fortæller:

”Jeg prøver at tage en pause fra det hele, men det er svært at slappe af, når jeg ved, at jeg har så meget, der skal nås og at jeg skal læse op på meget samt at præsentere det for lærerne og klassekammeraterne” (Astrid, s. 4).

Astrid udtrykker en oplevelse af konstant tidspres, som afspejler Rosas teori, hvor pauser ikke længere giver ro, fordi kravene bliver ved med at fylde. Hun ønsker at slappe af, men det høje tempo og de mange præstationer forhindrer det. Det skaber desynkronisering mellem hendes behov for hvile og skolens krav om aktivitet, og opgaverne mister deres mening. Manglen på resonans viser sig i den uro og fremmedgørelse, hun oplever i forhold til læring og omgivelser.

Adspurg om, hvad der er de vigtigste faktorer for et trygt studiemiljø, fremhæver Astrid relationerne til både lærere og studiekammerater.

”Jeg vil nok sige, at det er et godt bånd til læreren og et godt bånd til studiekammeraterne. Sådan den tillid man har til læreren og en kammerater. Det er ret vigtigt, synes jeg, faktorer for at kunne have et” (Astrid, s. 5).

Når Astrids lægger vægt på vigtigheden af *”godt bånd til læreren og et godt bånd til studiekammeraterne”* fremhæver hun på en central forudsætning for trivsel og læring i gymnasiet, nemlig trygge og tillidsfulde relationer. Det er særligt betydningen af tillid og nærhed, hun understreger som afgørende for at føle sig tryk og godt tilpas i hverdagen. Ifølge Rosa er det netop sådanne relationer, der danner grundlaget for resonans, en meningsfuld forbindelse til verden, som fremmer engagement, udvikling og følelsen af at blive set og hørt. Når Astrid fremhæver tillid som afgørende, viser det, hvordan resonans kan opstå i hverdagsrelationer. Citatet adskiller sig fra den præstationskultur, mange andre elever beskriver ved at pege på relationel forankring som en modvægt til stress og krav. Når forholdet til lærere og klasse opleves som trygt, får eleven mulighed for at deltage med sig selv og ikke kun præstere. Astrids udsagn bliver dermed ikke kun et personligt ønske, men et vidnesbyrd om en grundlæggende menneskelig nødvendighed i en skole præget af effektivisering og stigende forventninger.

”Jeg synes altså for eksempel OK der skete en episode for ikke så lang tid siden, Hvor der var en der så havde lavet Sådan en exposing profil på gym, og personen gik så på i Vores parallelklasse... i stedet for at gymnasiet tog hånd om de elever, der blev udstillet, så tog Gymnasium kun hånd om

den klasse, hvor personen så havde hvad jeg gik i og gav dem en bowlingtur i stedet for de. Sådan i stedet for at snakke med de elever, der så rent faktisk er blevet påvirket. Jeg synes, at de burde tage lige hånd om alle sammen og lave sådan nogle fælles aktiviteter på tværs af klasserne og tage sig af årgangene for eksempel....Ja, det var vildt dumt” (Astrid, s. 5).

Astrids udtalelse peger på et savn af fællesskab og relationel omsorg i gymnasiet. Hun udtrykker frustration over manglende initiativer, der kunne have styrket sammenholdet på tværs af klasser og årgange. I et resonansteoretisk perspektiv viser det, hvordan fraværet af sociale og følelsesmæssige forbindelser kan føre til fremmedgørelse. Når skolen ikke understøtter meningsfulde relationer, bliver elevens tilknytning funktionel og overfladisk. Astrid efterlyser et skolemiljø, hvor man ses som en del af et fællesskab og ikke bare som individ under præstationspres. Dette bliver tydeligt i følgende udsagn:

”Ris en elev alene fordi det kan godt det kunne måske være ret upassende for en person, at det sådan kommer foran alle, hvad man har gjort forkert og hvad der er dårligt. Og det er jo ikke så fedt. Men det er selvfølgelig personligt” (Astrid, s. 6).

Astrids udtalelse viser en tydelig opmærksomhed på, at læreres måde at give kritik på har stor betydning for elevernes oplevelse af tryghed og deltagelse i undervisningen. Hun peger på, at det kan føles grænseoverskridende og ubehageligt, når en elev bliver udstillet foran hele klassen for at have gjort noget forkert. Det handler ikke kun om, hvad læreren siger, men også om, hvor og hvordan det bliver sagt, om eleven bliver behandlet med respekt eller bliver gjort til skamme foran de andre.

Ifølge Rosa fremstår situationer som disse som barrierer for meningsfuld kontakt mellem elev og lærer. For at resonans kan finde sted, må eleven opleve at blive mødt som et menneske med følelser, grænser og behov, ikke blot som en præstationsenhed. Når kritikken gives på en måde, der skaber usikkerhed eller skam, forstyrres den relationelle forbindelse, og eleven risikerer at trække sig både fagligt og socialt. Det reducerer muligheden for, at undervisningen opleves som engagerende og meningsfuld.

Citatet synliggør, at relationel omsorg og respekt er afgørende i undervisningen, hvis eleverne skal udvikle sig fagligt og føle sig som en integreret del af fællesskabet. Det er netop denne sociale dimension, der gør resonans mulig i skolens hverdag. Når elever bliver mødt med respekt og

anerkendelse, skabes der grobund for resonans som en oplevelse af meningsfuld forbindelse til skolen og dens aktører. Det følgende citat sætter fokus på netop denne relationelle støtte:

”Ja, trivsel handler om, at læreren ser én og hjælper... hjælper eleverne og giver dem de ressourcer, som de har brug for. Og mistrivsel – der vil jeg mene, at det handler om, når lærerne ikke hjælper eleverne, når de spørger om hjælp, eller ikke er der for dem, når de har brug for det. Især hvis lærerne kan se, at eleverne er lavt nede – både med karakterer og psykisk. Det er deres ansvar at reagere og støtte, når de kan se, at noget ikke er, som det skal være” (Naya, s. 9).

Nayas udsagn viser, at trivsel handler om mere end faglig støtte som, kræver omsorg og adgang til de rette ressourcer. Hun peger på lærernes ansvar for at skabe rammer, hvor elever føler sig set og hjulpet som hele mennesker. Ifølge Rosa er det netop i sådanne relationer, resonans opstår, når man bliver mødt med åbenhed, støtte og forståelse. Hvis skolen ikke rummer denne menneskelige dimension, risikerer eleverne at opleve fremmedgørelse i stedet for mening og tilknytning.

Nedenstående Nayas refleksion fremhæver, at selv elever, der normalt føler sig åbne og udadvendte, kan holde sig tilbage, hvis de frygter en negativ eller dømmende respons fra læreren. Det viser, hvor sårbar relationen mellem elev og lærer kan være, og hvor stor betydning gensidig tillid har for, at elever tør engagere sig. Ifølge Rosa er netop denne gensidighed og følelsen af at kunne række ud uden at blive afvist, afgørende for, at resonans kan opstå. Når eleven derimod bliver usikker på lærerens reaktion og trækker sig, forsvinder muligheden for en meningsfuld kontakt, og relationen risikerer at blive præget af tavshed og afstand.

”Jeg føler jeg er en meget imødekommende og udadværende person, så jeg kan sagtens snakke med min lærer, men nogle gange føler jeg også, at jeg er bange for at få den respons fra dem, for eksempel en negativ respons. Den er jeg bange for at få, så det kan godt være nogle gange, jeg tager skridtet tilbage, for at jeg ikke gider at stille dem det her” (Naya, s. 10).

Nayas udtalelse rummer en dobbelthed: hun fremstår udadvendt, men holder igen med at stille spørgsmål af frygt for en negativ respons fra læreren. Denne usikkerhed peger på en relation, hvor hun ikke føler sig tryk eller anerkendt. Ifølge Rosa opstår resonans, når man tør række ud og mødes åbent og meningsfuldt, noget Naya ikke oplever. I stedet opstår "relationel tavshed", hvor forbindelsen til omverdenen brydes, og læring erstattes af fremmedgørelse.

Nayas fortsætter i nedenstående citat med at påpege, at selvom der findes støttemuligheder som studievejledning og samtaler med lærere, er det langt fra sikkert, at eleverne føler sig trygge ved at

bruge dem. Hendes gentagelse af ordet "tavshedspligt" afslører en underliggende usikkerhed og tvivl, som kan hæmme åbenhed og ærlig dialog. Set i lyset af Rosas teori kan denne tvivl tolkes som udtryk for manglende resonans. Når eleverne ikke stoler på, at de bliver mødt med fortrolighed og forståelse, svækkes forbindelsen til de voksne, og dermed også til skolen som helhed. Manglende tillid til systemets fortrolighed peger på en strukturel udfordring, hvor skolens støttetilbud ikke nødvendigvis skaber den relationelle tryghed, som Rosa ser som afgørende for trivsel.

”Der er der tale om og der er også en studievejleder hvor vi kan snakke med ham om det, men det er ikke alle der føler sig trygge ved...tavshedspligt. Tavshedspligt... Hvis man skal snakke med en lærer eller studievejleder. Helt sikkert” (Naya, s. 15).

Nayas gentagne henvisning til "tavshedspligt" afslører ikke blot en bekymring for fortrolighed, men også en underliggende usikkerhed over for skolens støttefunktioner. Hun anerkender, at hjælpen findes, men sætter samtidig spørgsmålstegn ved, om alle elever føler sig trygge ved at benytte den. Det peger på en oplevende afstand mellem de formelle strukturer og elevernes tillid til dem. I stedet for at opleve gymnasiet som et sted, hvor man kan dele sårbarhed og blive mødt med forståelse, opstår der tvivl, der i Rosas forstand svækker muligheden for resonans.

Nayas udsagn peger derfor på en vigtig pointe: for at modvirke fremmedgørelse og skabe reelt tilhørsforhold, må gymnasiet ikke kun fokusere på læring og resultater, men også aktivt facilitere sociale bånd og tværgående fællesskaber. Det er i disse fællesskaber, at resonans kan opstå spontant og uformelt, som en oplevelse af at høre til, blive mødt og være en del af noget større end en selv. Karins (24 år) fortælling i bogen *“Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering -Om ny udsathed i ungdomslivet”* illustrerer tydeligt, hvordan både ydre og indre præstationskrav kan føre til selvkritik, stress og en vedvarende følelse af ikke at være god nok. Hun beskriver, hvordan hun konstant følte, at hun skulle præstere, være i overskud og samtidig tage ansvar for andres trivsel. Det stærke indre pres for at leve op til egne og andres forventninger gjorde hende bange for negativ vurdering og kritik. Som konsekvens tilsidesatte hun egne behov og påtog sig rollen som en "pleaser", der hele tiden skulle sørge for, at andre havde det godt, selv på bekostning af sig selv. I Rosas optik er Karins oplevelse et udtryk for fremmedgørelse, hvor forbindelsen til egne behov og omverdenen svækkes. Når unge konstant skal fremstå stærke og overskudsagtige, forsvinder muligheden for resonans, den meningsfulde kontakt med verden som netop er afgørende for trivsel og personlig udvikling (Noemi Katznelson, 2022, s. 116).

5.3.3 Karakter og konkurrence

I takt med at uddannelsessystemet er blevet mere præstationsorienteret, oplever gymnasieelever i stigende grad, at deres hverdag præges af krav, kontrol og konkurrence. Karakterer, præstationer og fremtidige muligheder fylder stadig mere i unges bevidsthed, hvilket kan føre til en kultur, hvor succes måles i resultater frem for trivsel (Juul S. Ø., 2016, s. 20). Dette kommer til udtryk i nedenstående citat:

”Man skal præstere rigtig meget i. Der er meget fokus på karakterer i, altså i de faglige timer og klasser. Og de forventer, at vi præsterer rigtig meget, men nogle gange til en høj grad, hvor de forventer. De forventer meget fra os. Lærerne, lærerne. Ja og det er ikke Det er ikke fordi de tror vi kan det, men de forventer bare meget mere. Jeg tror også fordi det er den nye teknologi, sådan de forventer, at vi allerede kan tingene for eksempel fra chatgpt og så videre, så de forventer vi har allerede svarene, men det er jo ikke altid vi kan mere, end vi ved, hvad vi lærer, igås” (Naya, s. 10).

Nayas udsagn tydeliggør, hvordan elever oplever et stigende præstationspres, hvor lærernes forventninger ofte overstiger elevernes faktiske forudsætninger. Hun beskriver, at ny teknologi som ChatGPT bliver brugt som begrundelse for at hæve kravene, hvilket ifølge Rosa er et udtryk for social acceleration. Læring bliver i stigende grad et spørgsmål om effektiv præstation, når tempoet overstiger elevernes evne til at følge med, opstår der desynkronisering og risiko for fremmedgørelse. Eleverne reduceres til funktioner i et system, hvor resultaterne vægtes højere end støtte og reel faglig udvikling. Nayas oplevelse viser dermed, hvordan strukturelle krav og teknologiske forventninger kan underminere både engagement og trivsel. Præstationskulturen skaber her ikke udvikling, men psykisk pres og selvkritik, og det understreger Rosas pointe om, at acceleration uden resonans fører til udmattelse snarere end engagement.

”Det er 100%. Altså nu går jeg på HF så er det ikke så meget min præstation i selve timen der gælder. Øhmm... Men det er mere min eksamen..... Men jeg kan godt mærke at når nogen får lad os sige 10. Så kan jeg godt mærke, at så begynder det at være ræs om hvem som får 12. Hele tiden..... Hver gang vi får karakter, så... så... bliver det diskuteret” (Asli, s. 24).

Aslis udsagn peger på en oplevelse af, at karakterer og eksamenspræstationer fylder mere end det daglige arbejde i undervisningen. Hun beskriver, at eksamen er den afgørende måleenhed, og at karaktererne løbende sammenlignes og diskuteres blandt eleverne. Denne konstante sammenligning skaber en konkurrencepræget stemning, hvor fokus ikke nødvendigvis er på læring, men på at "vinde" karakterræset.

Med Rosas begreb om desynkronisering bliver det tydeligt, at der her opstår en ubalance mellem undervisningens rytme og den vurderingslogik, der dominerer uddannelsessystemet. Det daglige skolearbejde (som undervisningen i timerne) og vurderingssystemet (karakterer og eksamen) bevæger sig ikke i samme tempo eller retning. Undervisningen kan opleves som mindre betydningsfuld, fordi det er eksamen, der reelt tæller. Dermed bliver der en strukturel skævhed i elevens oplevelse af tid og relevans, en del af skolen er rolig og løbende, en anden er punktvís og præstationsintensiv.

Denne forskydning skaber ifølge Rosa desynkronisering netop en oplevelse af, at de forskellige dele af skolens struktur ikke harmonerer med hinanden, og at eleven derfor må navigere i modstridende krav og rytmer. Det forstærker presset og kan føre til en følelse af fremmedgørelse, fordi læring mister sin kontinuitet og i stedet bliver reduceret til enkeltstående øjeblikke af bedømmelse og konkurrence.

”.... karakter ligesom lige så snart man får dem lige så snart de har afleveret en aflevering, så hvad fik du og hvad fik du og hvad stod der i din beskrivelse? Og hvorfor fik du det her og? Ej, det kan du godt have gjort bedre og sådan noget, så så begynder man... fordi man ved man bliver spurgt. Og man ved, at hvis alle andre har fået 10 og man har fået og man selv har fået 02 så er der noget galt... agtigt” (Asli, s. 25).

Asli beskriver, at karakterer straks bliver til sammenligningsgrundlag blandt elever, og hvordan en lavere karakter føles som et personligt nederlag. Det viser, hvordan vurdering ikke kun opleves som faglig feedback, men som en social bedømmelse, der skaber skam og usikkerhed. Ifølge Rosa skaber denne konstante vurdering en desynkronisering, hvor skolens rytmer og forventninger ikke hænger sammen med elevernes behov. I stedet for resonans og læring opstår fremmedgørelse. Aslis oplevelse viser, hvordan feedback uden tryghed og relationel forankring kan virke mere skadelig end støttende, fordi den bliver et pres i stedet for hjælp. I forlængelse heraf viser det næste citat at følelsen af at blive set eller ikke blive set i sin indsats også kan skabe uro og indre spænding, selv når resultatet umiddelbart er positivt:

”det sådan i forhold til generelle karakterer. Jeg tror det er mere sådan mine egne forventninger. Jeg føler mig stadig set i forhold til sådan for eksempel et fag. Hvis Jeg har klaret mig vildt godt og de stadig giver mig og laver karakter, end jeg forventede, så føler jeg mig lidt stresset og ja overvældende” (Emil, s. 37).

Emils citat giver et indblik i, at selv en anerkendende handling som karaktergivning kan skabe ambivalente følelser hos elever, når den ikke stemmer overens med deres egne forventninger eller oplevelser af indsats. Når responsen ikke opleves som retfærdig eller i tråd med egen indsats, skabes der uro og frustration. Det er et eksempel på, at feedback selv, når den gives i bedste mening, kan miste sin positive virkning, hvis den ikke føles afstemt med elevens oplevelse af at være forstået. Emils refleksion viser dermed, at mødet mellem elev og vurdering er fintfølelse og sårbar, og at selv små skævheder kan forstyrre balancen mellem tryghed, motivation og læringslyst.

5.3.3 Delkonklusion

Vi er kommet frem til at vores undersøgelse peger på at gymnasieelevernes hverdag i høj grad præges af tempo, præstationspres og oplevelsen af utilstrækkelighed, hvilket kan føre til fremmedgørelse i forhold til læring og skoleliv. I tråd med Rosas teori bliver det tydeligt, at når tempoet overstiger de unges kapacitet til at følge med, opstår der desynkronisering netop en ubalance mellem skolens rytme og elevernes behov for fordybelse, relationer og mening.

Samtidig viser analysen, at vores informanter savner resonans i deres skolehverdag, det vil sige oplevelsen af at blive set, forstået og mødt i en meningsfuld relation. Fraværet af resonans viser sig i form af relationel afstand til lærere, en vurderingskultur, der skaber sammenligning og usikkerhed, samt i et skolesystem, hvor præstation ofte vægtes højere end trivsel. Når eleverne ikke oplever støtte og anerkendelse, men i stedet føler sig reduceret til resultater, forstærkes følelsen af fremmedgørelse.

Magnus, Emil, Astrid og Naya, beskriver en skolehverdag, hvor det bliver nødvendigt at være konstant effektiv, og hvor der ikke er plads til pauser, fejl eller individuelle behov. Selv de elever, der formår at "få det til at fungere", som Valdemar, giver udtryk for, at denne tilpasning kræver stor personlig disciplin og overskud, noget, som ikke alle har. Dette understreger, at accelerationen og dens konsekvenser ikke blot er individuelle, men strukturelle og kulturelt forankrede.

Gymnasielivet præges i stigende grad af en præstationskultur, hvor tempo og krav undergraver mening, relationer og trivsel og hvor mistrivsel bliver en systemisk konsekvens, ikke et individuelt problem.

Kapitel 6: Konklusion

Formålet med dette projekt har været at undersøge, hvordan præstationspres og sociale dynamikker på gymnasier påvirker elevernes trivsel. Undersøgelsen har fokuseret på elevernes egne oplevelser gennem interviews med seks gymnasieelever i alderen 16-18 år fra forskellige uddannelser (STX og HF).

Projektets problemformulering lyder: *Hvordan oplever gymnasieelever præstationspres, og hvilken betydning har læringsmiljøets sociale og strukturelle forhold for deres trivsel?* Målet har været at få en forståelse af, hvordan gymnasieelever oplever de krav og forventninger, som stilles til dem, lærerens måde at give feedback på, samt hvordan gymnasieeleverne oplever tidspres og det konstante krav om at præstere.

For at undersøge dette har vi anvendt socialkonstruktivismen og fænomenologien som videnskabsteoretiske tilgange til at belyse gymnasieelevers oplevelser af præstationspres og trivsel. Socialkonstruktivismen hjælper os med at forstå, hvordan sociale normer og diskurser former elevernes virkelighed, mens fænomenologien fokuserer på deres subjektive erfaringer og livsverden.

Hertil har vi brugt Anders Petersens teori om præstationssamfundet, Axel Honneths anerkendelsesteori og Hartmut Rosas acceleration- og resonans teori i projektets analyse for at forstå, hvordan sproget konstrueres, samt for at forstå elevernes livsverden gennem interviews. Vi har interviewet seks elever fra to forskellige gymnasier, som vi i projektet har anonymiseret: Astrid, Naya, Valdemar, Magnus, Asli og Emil, som alle er i alderen 16-18 år.

Vi kan nu konkludere, at gymnasieelever oplever et markant og gennemgribende præstationspres, som præger deres hverdag på flere niveauer. Præstationspresset udspringer ikke blot af skolens krav om faglig udvikling og karakterer, men også af forventninger fra hjemmet og samfundet generelt. Eleverne internaliserer disse krav og ser dem som en vigtig del af deres identitet, hvilket kan føre til stress, uro og i værste fald til mistrivsel både mentalt og socialt.

Undersøgelsen har desuden belyst, hvordan læringsmiljøets sociale og strukturelle forhold spiller en central rolle for elevernes trivsel. Relationerne til lærere og klassekammerater har stor betydning for, hvordan eleverne oplever deres skolehverdag. Anerkendelse, både fagligt og personligt, er

afgørende for elevernes motivation og selvopfattelse. Når feedback og karakterer opleves som retfærdige, konstruktive og respektfulde, styrkes elevernes engagement og selvværd. Omvendt kan uretfærdige bedømmelser og manglende anerkendelse skabe følelser af usynlighed, eksklusion og mindsket trivsel.

I afsnittet om ny udsathed i præstationskulturen belyser vi, hvordan elevernes sårbarhed i dag ikke kun udspringer af traditionelle sociale problemer, men også af det pres, der følger med kravene om konstant selvoptimering og konkurrence. Elever som Asli oplever ensomhed og social isolation, fordi de føler sig nødsaget til at undertrykke egne holdninger og tilpasse sig majoriteten for ikke at risikere eksklusion. Dette illustrerer, hvordan præstationskulturen ikke blot påvirker den mentale trivsel, men også de sociale relationer og elevernes følelse af tilhørsforhold.

Frejs udsagn om frygt for at tabe ansigt viser, at sårbarhed og faglige vanskeligheder sjældent deles åbent, hvilket forstærker stress og ensomhed. Denne frygt for social eksklusion tvinger elever til at fremstå kompetente og kloge. Elever som Astrid beskriver, hvordan præstationskulturen også påvirker deres venskaber, idet følelsen af ikke at være "god nok" på grund af karakterer skaber afstand og svækker relationerne.

Præstationskulturen i gymnasiet fungerer som en væsentlig faktor for både mental mistrivsel og social eksklusion blandt eleverne. Kravene om konstant præstation og selvoptimering fører til en ny form for udsathed, hvor den enkelte elev bærer det fulde ansvar for sin succes og trivsel uden tilstrækkelig systemstøtte. Dette gør det nødvendigt med tidlige og systematiske indsatser, der kan støtte elevernes mentale sundhed og styrke deres sociale fællesskab, så de ikke kun må klare stress og pres på egen hånd, men får hjælp til at navigere i en krævende præstationskultur.

Elevernes behov for at blive anerkendt som de individer, de er, har stor betydning for deres motivation, trivsel og lyst til at deltage i undervisningen. Anerkendelse handler ikke blot om ros eller karakterer, men om den måde, lærerne møder og vurderer eleverne på, både fagligt og personligt. Når feedback og karakterer opleves som uretfærdige, subjektive eller mangelfulde, kan det skabe følelser af usynlighed, eksklusion og mindre selvværd.

Eksempler fra elever som Astrid, Valdemar, Naya og Kristine viser, hvordan karaktergivning uden faglig begrundelse og uden respekt for elevernes indsats kan undergrave tilliden til læreren og til læringsprocessen. Når elever vurderes ud fra personlighed eller får såkaldte "pædagogiske karakterer", oplever de en mangel på retfærdighed og reel anerkendelse. Det kan føre til, at elever

føler sig mindre værd, og at deres identitet i skolen bliver knyttet til sociale konstruktioner frem for deres faktiske evner og engagement.

Desuden peger projektet på, at præstationskulturen på gymnasierne ikke blot har faglige konsekvenser, men også sociale. Konkurrence og sammenligning mellem eleverne kan føre til social isolation og en følelse af ikke at høre til i fællesskabet. Det sociale pres for at fremstå kompetent og succesfuld kan gøre det svært for elever at dele deres sårbarhed og vanskeligheder åbent, hvilket forstærker stress og ensomhed.

Den accelererede hverdag i gymnasiet, med højt tempo, stramme deadlines og mange samtidige krav, gør det svært for eleverne at finde tid og rum til fordybelse, hvile og sociale relationer. Ifølge Hartmut Rosas teori om acceleration og resonans understreger projektet, hvor vigtigt det er at skabe muligheder for meningsfulde og trygge relationer, der kan give eleverne en følelse af tilhørsforhold og engagement. Uden sådanne forbindelser risikerer eleverne at føle sig fremmedgjort, stressede og mentalt belastede. I et acceleration samfund, hvor krav om hastighed, effektivitet og konstant forandring dominerer, fremhæver Rosa resonans som en nødvendig modvægt for at sikre mening og trivsel. Vores informanternes oplevelse af skolelivet bekræfter denne teori, idet mange unge kæmper med at opnå resonans i en hverdag præget af tidspres, præstationskrav og konkurrencemiljøer. Informanter som Astrid og Naya illustrerer, hvordan mangel på trygge relationer til både lærere og klassekammerater øger følelsen af fremmedgørelse og stress. Når elever ikke føler sig set eller mødt med omsorg og respekt, svækkes forbindelsen til skolen, og læringsoplevelsen bliver overfladisk og uengageret.

Elevernes udsagn på, at karakter fokuserede og konkurrenceprægede miljøer forstærker dette pres, hvor det sociale sammenhold og muligheden for at finde resonans i relationer ofte nedprioriteres. Kritik og feedback, der ikke leveres med omtanke, kan skabe skam og usikkerhed, hvilket yderligere hæmmer elevernes engagement og trivsel. Samtidig fremhæves det, at selv formaliserede støttetilbud som studievejledning kun i begrænset omfang kan kompensere for manglende relationel tryghed og tillid.

Samlet set understreger analysen, at for at modvirke de negative konsekvenser af acceleration i gymnasiets hverdag, er det afgørende at skabe rammer, hvor elever oplever resonans gennem tillidsfulde, respektfulde og meningsfulde relationer; både til lærere og jævnaldrende. Resonans bliver dermed en nøgle til at skabe engagement, trivsel og en følelse af tilhørsforhold, som kan modvirke fremmedgørelse og stress i et præstations- og konkurrencepræget skolemiljø.

Gymnasier bør arbejde målrettet på at skabe et læringsmiljø, hvor der er en balance mellem krav og støtte. Skolerne skal tilbyde stabile, forudsigelige rammer, hvor eleverne oplever faglig udfordring kombineret med social tryghed og anerkendelse. Det indebærer blandt andet en mere retfærdig og konstruktiv feedback, fokus på relationer og inkluderende sociale fællesskaber samt indsatser, der styrker elevernes mentale sundhed.

Afslutningsvis kan det konkluderes, at gymnasieelevers trivsel er tæt knyttet til både de præstationskrav, de møder, og de sociale og strukturelle forhold i læringsmiljøet. En øget bevidsthed om og indsats mod præstationspressets negative konsekvenser samt en prioritering af anerkendelse og resonans er nødvendig for at sikre, at elever kan udvikle sig fagligt, føle sig set og respekteret, og gennemgå deres uddannelse i trygge og støttende rammer.

Kapitel 7: Diskussion

Projetet viser, at gymnasieelever i stigende grad oplever præstationspres som følge af samfundets og skolens ensidige fokus på karakterer, effektivitet og fremtidssikring. De møder både høje faglige krav og forventninger om socialt engagement og personlig udvikling, alt i et tempo, mange har svært ved at følge. Det bekræfter, at gymnasiet i højere grad handler om at bestå frem for at forstå, hvilket kan undergrave trivsel og læringslysten.

På baggrund af dette er det relevant at diskutere, hvordan strukturelle reformer potentielt kan bidrage til at afhjælpe denne præstationskultur. Ifølge rapporten *Forberedt på fremtiden V – Flere i gymnasiet*, ønsker regeringen at gøre op med det snævre fokus på akademiske toppræstationer ved at skabe et mere fleksibelt og mangfoldigt uddannelsessystem. Et væsentligt tiltag er introduktionen af den nye erhvervs- og professionsrettede gymnasieuddannelse (EPX), som har til formål at koble teori og praksis tættere sammen og dermed udfordre den ensidige akademiske logik, der præger det nuværende gymnasie- og karakterræs (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024).

I relation til vores fund, hvor flere elever oplever, at deres værd måles ud fra karakterer og social performance, rummer EPX-reformen potentialet til at ændre dette narrativ. Ved at anerkende forskellige former for kompetence og værdi, herunder praktiske, sociale og relationelle evner, kan man fremme en bredere forståelse af, hvad det vil sige at lykkes. En sådan anerkendelse kan ifølge Honneths teori om anerkendelsesfærer give unge en følelse af identitet og værd, som ikke alene

baserer sig på akademisk succes, men også på evnen til at bidrage meningsfuldt i praksisnære kontekster.

Desuden lægger reformen vægt på bedre meritoverførsel og øgede muligheder for efter- og videreuddannelse, hvilket kan mindske det oplevede pres for at træffe det "rigtige" valg tidligt i livet. Dermed kan gymnasiet i højere grad ses som en del af en livslang læringsrejse snarere end som en alt-eller-intet-mekanisme, hvor eksamen definerer hele fremtiden.

Selvom intentionerne bag reformen er lovende, må man forholde sig kritisk til, om ændringer i strukturen er tilstrækkelige, hvis den underliggende kultur er præget af selvoptimering og konstant vurdering ikke også forandres. Dette leder videre til en mere dybdegående diskussion af, hvordan præstationspresset i stigende grad bliver et individuelt ansvar og dermed psykologiseres.

Mange elever beskriver, hvordan de oplever kravene som eksterne, dvs. fra skole, forældre og samfund, men alligevel ender med at bebrejde sig selv, når de ikke kan følge med. Problemer, der udspringer af strukturelle forhold som karakterræs og tempo, bliver dermed gjort til noget, den enkelte elev selv skal håndtere, f.eks. gennem stresshåndtering eller samtaleterapi.

Dette fjerner fokus fra skolens ansvar og kan reducere den pædagogiske indsats til at identificere sårbare elever frem for at ændre rammerne. Eleverne pålægges dermed en dobbelt byrde, hvor de både skal leve op til systemets krav og selv håndtere konsekvenserne, når de ikke lykkes.

Skal vi tage unges trivsel alvorligt, må fokus flyttes fra individ til struktur. Det kræver, at skolen reflekterer over sine egne normer, praksisser og værdier og ikke blot behandler symptomer, men også årsagerne til stress og mistrivsel. mistrivsel blandt gymnasieelever er ikke kun et individuelt problem, men et resultat af en præstationskultur, hvor ansvar og løsninger placeres hos den enkelte i stedet for i systemet. Hvilket fører os til et andet interessant emne om diskrimination, som vi har valgt at diskutere i nedenstående afsnit.

Skolens rolle og ansvar i marginalisering

I denne diskussionsdel inddrager vi citater og kronikken "*Tid til erkendelse og handling – diskrimination i gymnasierne*" af Mira C. Skadegård, da diskrimination ikke var i fokus i analysen. Kronikken viser, at diskrimination i gymnasier er et strukturelt og ofte usynligt problem, forankret i skolens normer og praksis.

Præstationskulturen i danske gymnasier skaber ikke kun individuelle udfordringer, men reproducerer og forstærker strukturelle uligheder, som i sidste ende udmønter sig i diskrimination, både i direkte og skjult form. Det er netop i krydsfeltet mellem præstationspres, normaliserede idealer og sociale magtstrukturer, at diskriminationen opstår.

Diskrimination er ikke kun et individuelt problem, men også et strukturelt fænomen, indlejret i samfundets normer og værdier. Ifølge Skadegård er denne form for diskrimination ofte usynlig for dem, der ikke rammes af den, hvilket gør den svær at opdage og modarbejde. Dette afspejles også i vores empiri og de udsagn, vi inddrager i denne diskussion.

Blandt andet fortæller Astrid:

“Lærer altså? Ja. Sådan kunne det være for eksempel nogle racistiske oplevelser. Altså, jeg ved, at den lærer blandt andet spurgte.. hvor personen stod i kvalme? Og så har læreren...spurgte, om personen var gravid....en gruppe af elever spurgte om spørgsmål i forhold til en opgave i 1.g, hvor læreren så sagde sådan der: Spørg din Allah, spørg din Gud... Vi har alle sammen haft lyst til at klage, men vi har bare ikke fået det gjort endnu” (Astrid, s. 2).

Denne udtalelse vidner ikke blot om manglende professionalisme, men også om en religiøs stigmatisering, hvor elever med anden baggrund positioneres. Det viser, hvordan diskrimination i gymnasiet både er kulturelt forankret og institutionelt betinget. Et eksempel er Astrids oplevelse, hvor en lærer henviser til *“din Allah”* som svar på et fagligt spørgsmål. Det er ikke kun en religiøs marginalisering, men er en eksklusion fra det faglige fællesskab. Når elever med anden baggrund således ikke blot mødes med mistro, men direkte marginaliseres gennem læreres sprogbrug.

Skadegård beskriver det som institutionel diskrimination, hvor handlingerne ikke nødvendigvis er ondskabsfulde, men hvor effekten er marginalisering. Når der i stigende grad lægges vægt på resultater, social fleksibilitet og engagement, opstår der samtidig en implicit forventning om, at man tilpasser sig et bestemt kulturelt og normativt ideal.

Når en rektor f.eks. citerer Bibelen eller jødiske tekster ved officielle arrangementer, men samtidig fjerner et muslimsk bederum, fremstår skolen ikke som et neutralt, inkluderende rum for alle elever:

“Rektoren, tillader slet ikke nogen religiøse symboler eller noget...udover kristendommen og jødedommen. Til dimission sidste år nævnte hun vers oppe fra Bibelen og jødedommen, men hun nævnte ikke noget, for eksempel om islam. Selvom 80% af skolen er muslimer” (Asli, s. 30-31).

Og hun fortsætter:

“...hun fik afskaffet vores bederum. Det fik hun afskaffet. Det ville hun (rektoren) ikke have på sin skole. Hun ville ikke have noget som helst med islam at gøre...” (Asli, s. 30).

Det rejser spørgsmålet om, hvorvidt skoler lever op til deres demokratiske og inkluderende formål, når de implicit fremmer bestemte religiøse normer, mens andre marginaliseres. Dette understøtter Skadegårds pointe om, at diskrimination ofte er strukturel og ikke nødvendigvis udspringer af onde hensigter, men af manglende refleksion over normer og vaner.

Det rejser tvivl om, hvorvidt gymnasiet reelt er et sekulært og inkluderende rum, eller om det i praksis viderefører majoritetskulturens værdier bag en facade af faglighed og tradition. Når Asli fortæller at 80 procent af skolens elever er muslimer, men at deres religion ikke bliver anerkendt eller må synliggøres, opstår der en asymmetri i, hvem der får lov at fylde i rummet. Her træder Skadegårds begreb om strukturel blindhed i kraft: en blindhed, hvor systemets regler og rammer fremstår neutrale, men i praksis skaber eksklusion.

Det vigtigt at forstå, at diskrimination i gymnasier ikke kun handler om enkelte lærere eller enkeltstående episoder. Den lever i systemets praksis, i det usagte og i de gentagne mønstre, som skaber en hverdag, hvor nogle elever føler sig udenfor.

Det bør derfor ikke kun handle om, *hvad* der sker, men også *hvordan* vi som samfund og skole institutioner tillader det at ske. Et gymnasium er ikke blot et fagligt rum, men også et socialiserende rum, og i det øjeblik elever internaliserer, at de ikke er "gode nok", "normale nok" eller "rigtige nok" til at tilhøre fællesskabet, svigter skolen sit ansvar. Som Skadegård pointerer, er det først, når vi tør tale om de strukturer, der former hverdagen, at vi kan ændre den. Det kræver mod og det kræver, at vi begynder at lytte til dem, der ellers sjældent bliver hørt.

“Folk fra sidste år til dimension... Da blev studenter, der snakkede alle forældrene... Dem der sad og kiggede på. De snakkede om, hvor stor forskel der var på... på klasserne... Folk med etnisk baggrund og ja... At de var delt så meget op, at lige pludselig kom der en hel klasse kun med danskere og så en anden klasse med en anden etnisk baggrund.” (Asli, s. 30-31).

Udsagnet rejser vigtige spørgsmål om skolens praksis. Når gymnasier opdeler elever, så etniske minoriteter samles i én klasse og majoritets elever i en anden, skabes en de facto-segregering. Det er ikke bare praktisk, men en social markering med konsekvenser for fællesskab, inklusion og trivsel. Intentionerne er måske ikke diskriminerende, men effekten kan være det. Det viser, at ledere og

lærere aktivt må forholde sig kritisk til, hvordan deres praksis påvirker elevernes oplevelse af fællesskabet. Som citatet viser, ser både elever og forældre opdelingen og det, der burde fejre fællesskab, ender med at afspejle ulighed.

Afsluttende refleksion

På baggrund af analysen og de efterfølgende diskussioner fremstår det tydeligt, at præstationskulturen i gymnasiet er et komplekst fænomen, der ikke kan løses med simple tiltag. Selvom uddannelsesreformer som EPX potentielt kan bidrage til at skabe et mere fleksibelt og inkluderende uddannelsessystem, viser denne undersøgelse, at det er nødvendigt at kombinere strukturelle ændringer med en dybere kulturel og institutionel refleksion.

Præstationspresset bliver i stigende grad forstået og håndteret som et individuelt problem, hvilket risikerer at skjule de samfundsmæssige og pædagogiske mekanismer, der skaber og opretholder mistrivlsen. Hvis unges mentale sundhed skal styrkes reelt, må vi derfor forlade den psykologiserende tilgang og i stedet adressere de betingelser, der er med til at skabe eleverne oplevelser i hverdagen, herunder vurderingskulturen, tidspreset og behovet for anerkendelse.

Det er samtidig også vigtigt at erkende, at diskrimination ikke blot handler om enkeltstående oplevelser, men også opstår i krydsfeltet mellem præstationspres og sociale strukturer. Eksempler som læreres sprogbrug, religiøs eksklusion og klassedeling viser, hvordan diskrimination kan være indlejret i skolens daglige praksis. At forstå dette er afgørende for at kunne skabe et mere inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever får lige mulighed for at deltage og kan trives.

Dermed kalder præstationskulturen ikke blot på nye uddannelsesveje, men også på en ny forståelse af, hvad det vil sige at være ung og at være lærer i nutidens skole i dag. En sådan forståelse må tage afsæt i relationel trivsel, meningsfuld læring og en bredere anerkendelse af mangfoldige veje til succes.

Referenceliste

- Anne Görlich, M. P. (2019). *Ny udsathed i ungdomslivet: 11 forskere om den stigende mistrivsel blandt unge*. Hans Reitzels Forlag.
- Berlingske. (16. August 2023). 19 rektorer advarer: De unge er blevet kanonføde i konkurrencestatens testregime. *Berlingske*.
- Biesta, G. J. (2013). *Den smukke Risiko i Uddannelse og Pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Brinkmann, S. K. (2015). *Interview- Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (Oktober 2024). Hentet fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/okt/forberedt-paa-fremtiden-v---flere-i-gymnasiet.pdf>
- Canva. (u.d.). Hentet fra <https://www.canva.com>
- Dall, T. (19. December 2024). Socialt arbejde. *Danmarks nationalleksikon*.
- (2024). *Danskernes sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil Midtvejsundersøgelsen 2023 - Centrale udfordringer*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Den toårige uddannelse til hf-eksamen*. (2025). Hentet fra BØRNE- OG UNDERVISNINGSMINISTERIET: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/hoejere-forberedelseseksamen-hf>
- Endres, H. R. (2017). *Resonans Pædagogik - Når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzels Forlag.
- Erik S. Rasmussen, P. Ø. (2010). *Samfundsvidenskabelige metoder- En introduktion*. Syddansk Universitetsforlag.
- Heidegren, C.-G. (2010). *Anerkendelse - kort og godt*. København: Samfundslitteratur.
- Holm, A. B. (2023). *Videnskab i Virkeligheden- En grundbog i videnskabsteori*. Samfunds litteratur.
- Honneth, A. (2003). *Behov for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2006). *Kampen om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Jeremiassen, J. T. (2010). *Interview i praksis*. Viborg: Hans Reitzels Forlag.

- Justitsministeriet. (2018). *Retsinformation*. Hentet fra www.retsinformation.dk:
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/502>
- Juul, S. (5. September 2024). Forsker: "Nogle unge har det meget svært i præstationskulturen".
Gymnesieskolen.dk.
- Juul, S. Ø. (2016). *Ung i en præstationskultur : jagten på kontrol, tryghed og frikvarter*. Center
 for Ungdomsstudier.
- Klein, A. (2024). Unge oplever et stor pres. *Psykiatrici fonden*.
- Knud Illeris, N. K. (2009). *Ungdomsliv: mellem individualisering og standardisering*. Samfunds
 Litteratur.
- Krogh, A. P. (2021). *Præstationskultur*. Aarhus Universitetsforlag.
- Lagermann, A. M. (2017). *Stress i gymnasiet: hvad der stresser gymnasielever og hvordan
 forebyggelse og behandling virker med 'Åben og Rolig for Unge'*. København: DPU,
 Aarhus Universitet.
- Mai Heide Ottosen, A. G. (2022). *Børn og unge i Danmark: velfærd og trivsel 2022*. København:
 VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Mik-Meyer, M. J. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv- Interview,
 observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.
- Monrad, S. P. (2018). *Forskningsmetode i Socialt Arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, H. B.-H. (2024). *Videnskabsteori i Praksis*. Samfundslitteratur.
- Noemi Katznelson, M. P. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering – om
 ny udsathed i ungdomslivet*. København: Aalborg Universitetsforlag.
- Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *Tidsskrift for
 Socialpædagogik* , s. 63-70.
- Olsen, R. F., & Mertz Poulsen, A. (2023). *Tal og Fakta om psykisk sygdom i Danmark, 2023*.
 København: Psykiatrifonden.
- Pedersen, M. H. (2017). *Præstationskultur i skolen*. Dansk Center for Undervisningsmiljø -
 viden til praksis.
- Pedersen, S. J. (2012). *Samfundsvidenskabernes Videnskabsteori- En Inføring*. Hans Reitzels
 Forlag.
- (2024). *Perspektiver på børns og unges trivsel - En kvalitativ undersøgelse for
 Trivselskommissionen* . Danmarks Evalueringsinstitut .

- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
- Pia Jeppessen, L. L. (2020). *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år – forekomst, udvikling og forebyggelsesmuligheder*. København: Vidensråd for Forebyggelse.
- Primdahl, V. S. (2024). *Trivsel og trivselsfremme i skolen*. Fagfællebedømt.
- Redaktion, G. (26. september 2019). Forsker: 'Præstation' risikerer at blive noget negativt. *Gymasieskolen*.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag. .
- Rosa, H. (2015). *Social Acceleration-A New Theory og Modernity*. Columbia University Press.
- Schoop, C. H. (05. 04 2018). *Et gymnasium uden karakterer - vejen til bedre trivsel for de unge*. Hentet fra [www.eva.dk](https://eva.dk/debat/2018/apr/et-gymnasium-uden-karakterer-vejen-til-bedre-trivsel-for-de-unge?utm_source=chatgpt.com): https://eva.dk/debat/2018/apr/et-gymnasium-uden-karakterer-vejen-til-bedre-trivsel-for-de-unge?utm_source=chatgpt.com
- Smith, M. M.-P. (1962). *Phenomenology of perception*. New Jersey: The Humanities Press.
- Sunesen, M. S. (2020). *Sådan laver du undersøgelser- Videnskabsteori, metoder og analyse*. Hans Reitzels Forlag.
- Sunesen, M. S. (2020). *Sådan laver du undersøgelser: videnskabsteori, metode og analyse*. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, S. B. (2020). *Kvalitative metoder- en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og Indlevelse- En indføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.
- Tutvad, H. R. (2021). *Resonans- En sociologi om forholdet til verden*. København: Eksistensen.
- Uddannelsen til almen studentereksamen (stx)*. (2017/2018). Hentet fra BØRNE-OG UNDERVISNINGSMINISTERIET: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/studentereksamen-stx>
- Weirsøe, M. (2024). Hartmut Rosa: Læreren skal være rollemodel og vise vejen til resonans. *Asterisk. DPU's DIGITALE MAGASIN*.