



UNGES IDENTITETSDANNELSE I GYMNASIET

Et feltstudie på Vejen Gymnasium

Opgaven er udarbejdet af:

Tine Gubi Elbæk

21011994, Sociologi og Kulturanalyse, 4. semester

Lisa Gjerlevsen

02021995, Sociologi og Kulturanalyse, 4. semester

Nikita Lund

25121994, Sociologi og Kulturanalyse, 4. semester

Fakhira Wahabzadeh

12081994, Sociologi og Kulturanalyse, 4. semester

Vejleder:

Barbara Fersch

Department of Sociology, Environmental
and Business Economics

The Sociology Research Group

Anslag: 95.553

Forord

Dette semesterprojekt er udarbejdet på 4. semester på studiet Sociologi og Kulturanalyse på Syddansk Universitet i Esbjerg og har til formål at afdække, hvilke faktorer, der spiller ind på gymnasieelevers identitetsdannelse.

På dette semester har vi arbejdet med fagene: Antropologisk feltarbejde, Databehandling, Kulturinstitutioner og kulturliv samt Kultursociologi og -analyse. Faget Kultursociologi og -analyse indgår bl.a. i semesterprojektets litteraturstudie, hvor vi har anvendt dele af litteraturen fra fagets pensum. Hertil har vi udvalgt yderligere undersøgelser og teori for underbyggelsen af feltet. Fagets temaer omkring *køn, tro og ritualer* samt *subkultur, mainstream og social forandring* har bidraget med relevant litteratur til dette semesterprojekt, da disse temaer i en vis udstrækning berører det valgte emne om identitetsdannelse på gymnasiet. Vi havde mange overvejelser omkring dette omfang, da vi gerne ville tilstræbe at anvende yderligere litteratur fra faget. Dette har ikke synes at være fuldt ud foreneligt med vores empiri, og da vi netop forsøger at være empiristyrede, måtte vi prioritere kvaliteten og ikke kvantiteten af den inddragede litteratur.

Faget Kulturinstitutioner og kulturliv er blevet inddraget i det omfang, at vi udvalgte en relevant samfundsmæssig problemstilling, dog ikke direkte ud fra fagets temaer. Problemstillingen omkring præstationskultur i gymnasiet vakte vores opmærksomhed, da denne synes meget relevant i nutidens konkurrencestat. Netop i gymnasiet er presset omkring præstation meget udbredt, hvilket gjorde denne kulturinstitution relevant at undersøge.

Projektet beskriver yderligere vores metodevalg ud fra faget Antropologisk feltarbejde, herunder indsamling, behandling og analyse af data ud fra faget Databehandling. Hertil kan vi tilføje, at vi har benyttet en induktiv kvalitativ metode under dette feltarbejde.

Til sidst vil vi gerne sige tak til Vejen Gymnasium og de lærere, der gav os lov til at observere i timerne, samt de elever, som har deltaget i vores undersøgelse og bidraget til, at vi kunne gennemføre dette semesterprojekt. Der er blevet anvendt dæknavn for alle deltagende elever således, at der er skabt fuld anonymitet.

Tro og love erklæring

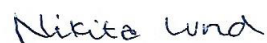
"Det erklæres herved på tro og love, at undertegnede egenhændigt og selvstændigt har udformet denne rapport. Alle citater i teksten er markeret som sådanne, og rapporten eller væsentlige dele af den har ikke tidligere været fremlagt i anden bedømmelses-sammenhæng."



Tine Gubi Elbæk



Lisa Gjerlevsen



Nikita Lund



Fakhira Wahabzadeh

Indholdsfortegnelse

1. Indledning og problemformulering	5
1.1. Præstationssamfundet i konkurrencestaten	5
1.2. Trivsel, præstation og stress i gymnasiet	6
1.3. Undersøgelsens fokus.....	7
2. Litteraturstudie og positionering.....	8
2.1. Selvidentitet	8
2.2. Præstationskultur	8
2.3. Social anerkendelse	10
2.4. Rummelighed i det danske samfund	11
2.5. Rollefordelingen i klasseværelset fordelt på køn og social anerkendelse	12
3. Metode	13
3.1. Videnskabsteoretiske overvejelser.....	13
3.2. Case-/kontekstbeskrivelse.....	14
3.3. Data og dataindsamlingsmetoder	15
3.3.1. Valg af gymnasium og metodisk tilgang	15
3.3.2. Den empirisk-induktive slutningsform og kvalitativ metode	16
3.4. Databehandling i NVivo 11 Pro.....	17
3.4.1. Muligheder og ulemper ved brug af NVivo 11 Pro.....	19
3.5. Data analysestrategi: Grounded Theory	19
3.5.1. Anvendelse af Grounded Theory i praksis.....	20
4. Analyse	22
4.1. Forklaring af model: Anerkendelses- og præstationsmodellen for gymnasieelever	22
4.2. Faglig præstation: x-aksen.....	24
4.2.1 Motivationen og fremtidsdrømme.....	24
4.2.2 Pres og præstationskultur	25

4.2.3 Bidrag i undervisningen	27
4.3. Social anerkendelse: y-aksen.....	29
4.3.1. Popularitet i klasserne og grupperinger	29
4.3.2. Roller i klassen	32
4.4. Diskussion af resultaterne	34
4.4.1. Prioritering af tid i gymnasiet	35
4.4.2. Livsplanlægning i gymnasiet.....	36
4.4.3. Præstationskulturen i gymnasiet.....	36
5. Konklusion og perspektivering	39
5.1. Konklusion	39
5.2. Perspektivering.....	40
5.2.1. Alternativ dataindsamling	40
5.2.2. En anden vinkel på temaet	40
6. Litteraturliste	42
7. Bilag	44
7.1. Bilag 1: Observationsskema	44
7.2. Bilag 2: Interviewguide	46
7.3. Bilag 3: Lisas evaluering.....	49
7.4. Bilag 4: Tines evaluering	50
7.5. Bilag 5: Fakhiras evaluering	51
7.6. Bilag 6: Nikitas evaluering	52
7.7. Bilag 7: Fælles evaluering	53

1. Indledning og problemformulering

I det følgende vil projektets problemfelt blive forklaret, hvilket i sidste ende leder frem til projektets problemformulering. Derudover vil det kort blive nævnt, hvorledes vi metodisk har arbejdet i projektet.

1.1. Præstationssamfundet i konkurrencestaten

Ifølge Ove Kaj Pedersen er den danske velfærdsstat blevet omdannet til en konkurrencestat, og denne ændring udgør samtidig den mest gennemgribende samfundsændring, der er sket de seneste 20 år i Danmark. Konkurrencestaten er fremkommet som et svar på de udfordringer, der ligger i at være en nation i global konkurrence med andre nationer, hvilket dermed gælder for den traditionelle, og i dette tilfælde universelle, velfærdsstat (Petersen, 2016). Danmark er gået fra velfærdsstatens menneske- og samfundssyn med fokus på det gode, demokratiske menneske og samfund, over til et syn på mennesket som en arbejdskraft, hvorfor det gælder om for staten at sikre effektivitet, produktivt og at individet altid står til rådighed for arbejdsmarkedet. Dette afstedkommer en række reformer, der eks. har fokus på at holde mennesker på arbejdsmarkedet længst muligt og sikre, at unge kommer hurtigst muligt igennem uddannelsessystemet (Jespersen & Willadsen, 2011). Et eksempel herpå er den såkaldte Fremdriftsreform fra 2016, som har til formål at få de studerende hurtigere igennem deres videregående uddannelser (Lema, 2017).

Konkurrencestaten ligger som et fundament for præstationssamfundet og den dertilhørende præstationskultur, som sociolog Anders Petersen i 2016 beskrev i sin bog: "Præstationssamfundet" (Petersen, 2016). I bogen beskriver han: "*Hvorfor konkurrencestatens borgere i verdens lykkeligste lande oplever en veritabel epidemi af depression og andre psykiske lidelser*" (Tulinius, 2016). Han mener, at problemet i samfundet bunder i, at man hele tiden skal præstere, være udviklingsparat og konstant arbejde på at blive en bedre version af sig selv. Det gode liv ligger kort sagt i at præstere i alle livets facetter og at udnytte sit potentiale til fulde. Et andet vigtigt ideal i præstationssamfundet er ikke at gå i stå og dermed forfalde til stabilitet. På denne måde udgør dette præstationssamfund grunden for, at Danmark som konkurrencestat kan konkurrere med andre nationer på det globale marked og mobilisere den arbejdskraft, der skal til (Petersen, 2016).

Hvordan mobiliseres borgerne så rent praktisk til økonomisk krigsførelse på det globale marked? Mobiliseringen sker først og fremmest via institutioner som folkeskolerne, gymnasierne og universiteterne, mener Petersen. Som beskrevet tidligere, så har menneskesynet ændret sig, og derfor gælder det ikke længere om at uddanne demokratiske unge borgere, der hjælper hinanden og i fællesskab tager ansvar for opgaver. I stedet er fokus nu på en anden demokratiforståelse: "*Her gælder det om at kunne tage kampen op i den globale konkurrence og dermed uddanne folk til at indgå i den kamp. At gøre folk markeds- og arbejdsparate*" (Petersen, 2016: 57). Hertil hører et individideal, hvortil opportuniste og egennyttede er essentielle begreber.

Konkurrencestaten har brug for individer, der er selvfokuserede og egennyttmaksimerende, og som direkte forsøger at realisere deres egen idé om det gode liv. Skulle noget gå galt og eks. udløse en depression, så er det individets egen skyld og ingen andres, således er optikken i denne præstationskultur, ifølge Petersen (Petersen, 2016). Præstationsidealet er skyld i, at vi ikke kun føler presset udefra, men i højere grad også presser os selv. Man er gået fra samfundskritik til selvkritik, hvorfor årsagen til depressionen ofte vendes ind ad, selvom det kunne være, der var omstændigheder i samfundet, der var skyld i dette, mener Petersen (Tulinius, 2016).

1.2. Trivsel, præstation og stress i gymnasiet

Som vist i ovenstående er der således en bagside af medaljen, som gør, ifølge Petersen, at en femtedel af danskerne oplever tegn på svær depression i løbet af livet. Dette billede ses også tydeligt i en undersøgelse lavet af Anne Maj Nielsen og Laila Colding Lagermann fra Aarhus Universitet i 2017 på to gymnasier i Aalborg. I undersøgelsen fremgår det, hvorledes mange gymnasieelever i dag scorer højt i stresstests, og at: *“mere end hver anden elev i 2.g scorede så lige så højt på stressskalaene, som den mest stressramte femtedel af befolkningen”* (Nielsen & Lagermann, 2017: 5). Dette billede ses også på landsplan, hvis man kigger på Ungdomsprofilen 2014, som er lavet af Statens Institut for Folkesundhed (Bendtsen, Mikkelsen & Tolstrup, 2014). Denne tendens er bekymrende, fordi det kan have konsekvenser for elevernes udvikling, læring og trivsel (Nielsen & Lagermann, 2017).

Ifølge undersøgelsen fra AU er der et højt niveau af præstationspres og konkurrence på gymnasierne. Ifølge eleverne selv er det de konstante høje krav både skriftligt og mundtligt, der stresser. De stressramte elever anstrenger sig hele tiden, fordi de ønsker at opnå gode karakterer for dermed at komme ind på drømmeuddannelsen og få succes i livet. Konkurrencen om de høje karakterer skaber konkurrence både fagligt og socialt i klasserne, derfor presser eleverne også sig selv til at præstere, selv når de er uoplagte og stressede. De ønsker at vise, de er attraktive samarbejdspartnere og højt præsterende elever både i lærerens og de andre elevers øjne. Dette bidrager i sidste ende til stress og usikkerhed blandt eleverne (Nielsen & Lagermann, 2017). Nielsen og Lagermann skriver således:

“Læring og trivsel i gymnasiet er truet af præstationspres, konkurrence og udbredt stress. (...) stress gør det sværere at koncentrere sig, lære og huske og risikerer at forringe de unges sociale trivsel og udvikling.” (Nielsen & Lagermann, 2017: 4).

Dette er dermed en alvorlig tendens, man ser i gymnasiet, som risikerer at gå ud over deres trivsel. Slutteligt skal det nævnes, at Nielsen og Lagermann ser en tendens til, at disse elever opfatter karakterer, som ikke

alene en vurdering af deres præstation, men også som en vurdering af deres personlige værdi (Nielsen & Lagermann, 2017). Her ses tydelige tegn på det Petersen kalder præstationssamfundet.

1.3. Undersøgelsens fokus

I nærværende projekt vil vores antropologiske feltarbejde på Vejen Gymnasium i to 3.g klasser i foråret 2017 blive beskrevet, analyseret og diskuteret. Projektet er udformet med afsæt i metodologien *Grounded Theory*, hvorfor vores dataindsamlingen er foregået induktivt og *iterativt*. Under vores feltarbejde observerede vi eleverne i de to klasser over en periode på fire uger samt interviewede ni forskellige elever.

Ud fra undersøgelsens resultater har vi udformet en *Anerkendelses- og præstationsmodel*, som vil blive præsenteret i analysen. Dette har vi gjort med hjælp fra relevant litteratur på området, samt teoretikerne Anthony Giddens, Axel Honneth, Talcott Parsons, Erving Goffman og Victor Turner.

Da vi som sagt har arbejdet induktivt, blev problemformuleringen tydelig undervejs i forløbet, og ligeledes blev det tilhørende fokus på selvidentitet, social anerkendelse og faglig præstation relevant at belyse. Det blev relevant, fordi vi netop blev, og til dels allerede var, opmærksomme på problemstillingen omkring præstation på gymnasierne og det dertilhørende pres. Problemformuleringen lyder:

“Hvorledes ses præstation og anerkendelse hos de unge gymnasieelever på Vejen Gymnasium, og hvad betyder dette for deres selvidentitet?”

2. Litteraturstudie og positionering

Det gennemgående fokus for hele projektet vil være på selvidentitet, præstation samt anerkendelse, da det er disse tre temaer, der står centralt i vores empiri, og da vi netop er empiristyrede opstod disse fokuspunkter nærmest af sig selv. I dette kapitel vil vi bl.a. anvende noget af den litteratur, som er blevet anvendt i faget Kultursociologi og analyse, og derudover vil vi anvende øvrig selvfundne litteratur. Kapitlet består derudover af en positionering, hvori vi vil præsentere de begreber, vi senere bruger i bl.a. analysen.

2.1. Selvidentitet

Da vores undersøgelse omhandler gymnasieelevers oplevelse af præstation og anerkendelse på gymnasiet, og dermed også indebærer deres selvfremstilling herom, er det yderst relevant at kigge på Anthony Giddens' begreb om *selvidentitet*. Begrebet er en sammenkædning af identitetsbegrebet og selvet. Identitetsbegrebet betegner det stabile og regelbundne i mennesket. Selvet skal modsat forstås, som den måde mennesket forholder sig reflektivt og komplekst til verden på. Dette har til formål at indfange det dialektiske forhold mellem det stabile og foranderlige, som kendetegner den globaliserede verden. I denne optik skabes selvidentiteten delvist ifm. valget af livsstil og ifm. den reflektivt organiserede livsplanlægning. Dette perspektiv er ligeledes en del af gymnasieelevernes identitetsskabelse gennem gymnasiet, hvor de gennem gymnasietiden skal reflektere over deres prioriteringer og dermed deres *livsplanlægning* (Antoft & Thomsen, 2012).

Giddens mener, at det senmoderne menneskes selvidentitet er et reflektivt livsprojekt, hvor det handler om at holde gang i sin livsfortælling. Dette kalder han for det *biografiske livsprojekt*, og det skabes gennem kontinuerlig refleksion omkring mere eller mindre realistiske muligheder for selvrealisering, og projektet tages derfor løbende til revurdering ift. livsforløbet. Det overordnede mål med at lave en livsplanlægning er at have styr på ens eget liv, og således skabe autonomi ifm. livsfortællingen og det biografiske livsprojekt (Ibid.). Dette biografiske livsprojekt fylder ligeledes en del hos de unge gymnasieelever, da de derigennem skaber deres selvidentitet.

2.2. Præstationskultur

Begrebet *præstationskultur* er noget, der i de seneste år i stigende grad har præget det danske samfund. Det er ligeledes en stor faktor i de danske gymnasier, hvilket gør det yderst relevant at benytte ifm. vores undersøgelse af eleverne i 3.g på Vejen Gymnasium. Undersøgelsen fra Aarhus Universitet: "Stress i gymnasiet", som er skrevet af Anne Maj Nielsen og Laila Colding Lagermann, undersøger netop problematikken af en præstationskultur i danske gymnasier. Undersøgelsen, som ligeledes er benyttet i

indledningen, tager udgangspunkt i to gymnasier i Aalborg med besvarelser fra 439 gymnasieelever i 2.g. De har således alle deltaget i en spørgeskemaundersøgelse omkring stress i gymnasiet. Ydermere er der blevet lavet fænomenologisk inspirerede interviews samt fokusgruppeinterviews med i alt 14 elever i 2.g (Nielsen & Lagermann, 2017). Mange af de interviewede elever fra undersøgelsen oplever et stort pres omkring at skulle være effektiv hele tiden. Det er ikke blot dét at skulle præstere fagligt men ligeledes socialt (ibid.). Karakterer og konkurrence er en ting, der hænger sammen i de unges fortællinger. Når der skal præstere i skolen, sker det ofte i en sammenligning med ens klassekammerater. Det skaber et større pres på elevernes individuelle kunnen og præsteren, da de skal kunne leve op til klassekammeraternes niveau og ambitioner. I dagens Danmark har karaktererne en stor betydning for de unge, da de oplever, at deres dygtighed og anerkendelse afspejles heri (ibid.). Karaktererne er også med til at skabe de fremtidige muligheder ift. at komme ind på en prestigefyldt uddannelse. Selvom flere af eleverne endnu ikke er klar over, hvad deres præcise fremtidsønsker er, stopper det dem ikke fra at skabe et behov for at præstere, tværtimod. Det bliver udtrykt af eleverne i undersøgelsen, at denne usikkerhed blot skaber større præstationspres, da man i så fald ikke ved, hvilke fag og viden, der er vigtige at præstere inden for (ibid.).

Prioritering af tid er et punkt, som samtlige elever har det svært med. Det er ofte med dårlig samvittighed og en stressfølelse, når eleverne laver andet end at være i skole eller sidde med deres lektier. Flere af eleverne prioriterer dog fysiske aktiviteter i hverdagen, men ofte ender det med at give skyldfølelse (Nielsen & Lagermann, 2017). Antropologen Victor Turner arbejder med en trefaset ritualmodel, ligesom etnologen Arnold Van Gennep, som han er inspireret af (Turner, 1967). Det er her opfattelsen, at ritualer producerer personer og virkeligheder. Gennep benytter sig af begrebet *Rites de passages*, som refererer til den rituelle passage fra et stadie til et andet, altså et overgangsritual. Overgangsritualer findes i alle samfund, og derfor kan gymnasietiden for de unge ligeledes tolkes som et overgangsritual fra barn til voksen. Overgangsritualer er til stede flere gange i et menneskes liv, det kan være overgangen fra barn til voksen eller fra mand til far osv. Turner arbejder med tre faser i et menneskes liv; *separationsfasen*, *liminalfasen* og *samlingsfasen* (ibid.). *Liminalfasen* er den mest relevante at kigge på i denne sammenhæng, da det er her, de unge for alvor bliver sat på prøve ifm. ønsket om at skabe deres identitet. Liminalfasen kendetegnes ved uorden, og at kategorierne i denne periode ikke er klare og faste. Der forefindes en slags udefinerbarhed i denne fase, hvor der ofte vil opstå eksperimenter med symboler, hvor man tager ting ud af deres kontekst og i højere grad reflekterer over tingene. Det er dermed en periode, hvor samfundets faste rangorden og hierarki opløses, samt alle regler for menneskelige relationer udskiftes med en spontanitet, som til sidst kan føre til et nyt ritual og dermed fornyer samfundsordenen (ibid.).

2.3. Social anerkendelse

Begrebet *anerkendelse* står meget centralt i vores undersøgelse omkring identitetsdannelse på gymnasiet. Vi fandt det derfor relevant at bruge Axel Honneths begreb *social anerkendelse*, da man, ifølge Honneth, har brug for anerkendelse for, at man som menneske kan opleve livet fuldstændigt og samtidig have et positivt forhold til sig selv. Anerkendelse har derfor betydning for den måde mennesket opfatter sig selv og sin omverden på, og samtidig er det noget, der sker gensidigt mellem mennesker (Olsson, 2016). Dette giver meget god mening ift. at skulle præstere i gymnasiet, da man godt kan have en forestilling om, at man i højere grad gerne vil byde ind i timerne, hvis man samtidig også føler sig anerkendt i klassen. Denne påstand underbygger Honneth også med sin teori (Jakobsen, 2012).

Britta Nørgaard fra Institut for Læring og Filosofi har skrevet artiklen: "Axel Honneth og en teori om anerkendelse". Heri beskriver hun Honneths mening om, at alle former for social interaktion rummer gensidige moralske krav, og at sociale forhold dermed er anerkendelsesforhold (Nørgaard, 2005). I sin artikel præsenterer Nørgaard de tre anerkendelsessfære, som Honneth har udviklet gennem Hegels sfærebegreber. Ud fra dette opstiller Honneth følgende tre anerkendelsessfære: *privatsfæren* (familien og venskaber – selvtillid), den *retslige sfære* (hvordigt man er en respekteret borger i et samfund – selvrespekt/-agtelse) og den *solidariske sfære* (kulturelle, politiske og arbejdsmæssige fællesskaber – selvværdsættelse). I hver af de tre sfære følger tre former for forhold til sig selv, også kaldet selvrelationer. Disse forhold relaterer sig dermed til dét, som det enkelte individ opnår, hvis individet anerkendes i de forskellige sfærer (ibid.). I dette projekt anvender vi kun den private og den solidariske sfære, da det kun er disse to, der er relevante i projektet. I privatsfæren er kærlighed og værdsættelse det, der er forudsætningen for individets fundamentale følelse af selvtillid. Privatsfæren kaldes fremover for *kærlighedssfæren*. Denne sfære danner dermed på en måde grundlaget for, at de andre sfære kan opbygges, da man netop modtager kærlighed og værdsættelse, hos de nærmeste omkring sig – i familien og de nære venskaber. Det er også her, at man opbygger selvtillid, som er en uomgængelig basis for den autonome deltagelse i det offentlige liv, ifølge Honneth. I den tredje sfære, den solidariske sfære, finder man selvværdsættelsen; det er her, man udvider sin horisont og bliver fuldstændt som menneske. Nørgaard argumenterer dog for, at ingen af disse anerkendelsessfære skal opfattes som statiske, da der vil være mange kulturelle og historiske forskelle – særligt i den retslige og den solidariske sfære (ibid.). For at blive fuldt individuering må individet mødes af de tre anerkendelsesformer; selvtillid, selvagtelse og selvværdsættelse, ifølge Honneth. Med andre ord, fungerer de tre anerkendelsesformer som måder at blive sig selv i verden på – man kan også kalde dem for "integrationsformer" til samfundet (Jakobsen, 2012).

Disse tre anerkendelsessfære kan vi bruge til at kigge på de observerede elever for at få et indblik i, i hvor høj grad de bliver anerkendte. Vi er klar over, at vi ikke kan sige noget fuldstændigt om eleverne ud fra vores observationer og interviews, da dette ville kræve, at vi også observerede eleverne, når de var hjemme i

deres privatsfære. Hjemmet er bare ét af de steder, vi ikke følger eleverne; vi er heller ikke med dem til deres fritidsaktiviteter, eller når de bare er sammen med deres venner.

2.4. Rummelighed i det danske samfund

Den danske S-R-SF-regering (2011-2015) prøvede at skabe samfundsmæssig rummelighed blandt alle individer. Selvom dette mål lød rigtig fornuftigt, indebar det ikke blot inklusivitet, men også forestillingen om, at man ikke bør "skille sig ud" og dermed optage plads, der tilhører andre (Krøijer & Sjørsløv, 2011). Stine Krøijer og Inger Sjørsløv har bl.a. skrevet om *rummelighed* i deres artikel med titlen: "Autonomy and the Spaciousness of the Social in Denmark. The Conflict between Ungdomshuset and Faderhuset". Krøijer og Sjørsløv har forsket i konflikten mellem Ungdomshuset og Faderhuset, hvilket ligger meget fjernt fra vores fokusområde, men begrebet *rummelighed* er dog relevant i vores undersøgelse. Det metodiske afsæt i Krøijer og Sjørsløvs analyse bestod, ligesom vores, også af observationer og interviews. Dette underbygger blot, at disse to metoder er gode at anvende i samspil med hinanden. Vi undersøger dog ikke direkte rummelighed og autonomi i dette semesterprojekt, men de indgår alligevel til en hvis grad ifm. forståelsen af gymnasieelevernes ageren.

Når man har sagt rummelighed, må man også sige anerkendelse; for at kunne rumme alle andre individer, der ikke er som en selv, må man anerkende, at de er der. Netop anerkendelse er særlig relevant for vores undersøgelse omkring identitetsdannelse i gymnasiet; for man kan sige, at de unge søger anerkendelse hos lærerne ved bl.a. at præsterer godt i skolen og dermed få gode karakterer. Men hvilke regler gør sig gældende, når man gerne vil anerkendes socialt hos sine medstuderende på gymnasiet? For det første må man have en vis form for individuel autonomi for på den måde at vise, at man er et selvstændigt individ uden at være selvoptaget. Med denne autonomi følger der en form for magt, som bestemt ikke må misbruges, men som kan bruges til at skabe sammenhold i klassen og dermed skabe en kollektiv autonomi (ibid.). Derved opnår man hurtigt social anerkendelse blandt de andre elever. Som indehavere af autonomi må man dog også sætte grænser for sin egen frihed og individuelle autonomi for at gøre plads til andre. På denne måde bliver man et modent, ansvarligt og demokratisk individ (ibid.).

Vores empiri har vist, at hvis det lykkedes for de undersøgte elever at have autonomi, men samtidig også begrænse denne, så der er plads til alle, vil de også være de mest socialt anerkendte elever i klasserne. Sagt på en anden måde; de elever, som formår at skabe en balance mellem individuel og kollektiv autonomi, er også de mest socialt anerkendte i klasserne. Dette vil vi forsøge at påvise i projektets analysekapitel under afsnit 4.3.1. *Popularitet i klasserne og grupperinger*, der, som titlen angiver, også vil kigge på gruppedannelse i de to klasser, vi observerer i.

2.5. Rollefordelingen i klasseværelset fordelt på køn og social anerkendelse

Susanne Højlund, forsker ved Aarhus universitet, har skrevet bogen "Barndomskonstruktioner: på feltarbejde i skole, SFO og på sygehus", hvor hun bl.a. omtaler de forskellige stereotyper hos folkeskoleelever. I folkeskolen er lærerne med til at danne elevernes roller i skolen; ud fra lærernes stereotyper dannes elevernes roller. F.eks. opfattes pigerne tit som de flittige elever, der er stille i timerne og rækker hånden op, hvis de vil sige noget; mens drengene derimod er de mere vilde og støjende elever i klassen (Højlund, 2002). Denne rolledannelse er nu ikke længere op til lærerne men eleverne selv, når de kommer på gymnasiet, og derfor kan de sagtens tilegne sig andre roller, end dem de fik tildelt i folkeskolen.

I bogen "Tradition og fornyelse" (2001) har Ann-Dorte Christensen skrevet et kapitel med titlen: "Kønssociologi: Fra kønsroller til kønskonstruktioner", hvor hun bl.a. omtaler Talcott Parsons opfattelse af kønsroller. Ift. kønsroller mente Parsons, at den komplementære rollefordeling mellem mænd og kvinder var naturlig og biologisk begrundet samt funktionel for samfundet. Rollerne var dermed forankret i kønnenes "naturlige" arbejdsdeling mellem en instrumentel og ekspressiv leder; det instrumentelle lederskab var knyttet til mandens rolle som værende forsørger og bindeled mellem familien og samfundets øvrige institutioner. Det ekspressive lederskab var knyttet til kvindens rolle som hustru, mor og varetager af husholdningen (Christensen, 2001). Denne rollefordeling er dog meget gammeldags, og Parsons udviklede den, inden kvindernes indtagelse af arbejdsmarkedet var aktuel. Vi kan dog stadig drage paralleller til denne tankegang ift. elevernes rolle på gymnasiet, da det viste sig i vores undersøgelse, at drengene følte det naturligt at indtage en ledende rolle, hvorimod pigerne var mere følsomme, og de fokuserede også på, at alle havde det godt.

Goffman talte også om, at roller er vigtige, da de er den primære socialiseringsform for individer i samfundet; Goffman bruger begrebet *roller* til at identificere individers identitet, men, ifølge Goffman, handler roller ikke om noget man er, men mere om noget man gør. Derfor kan man sagtens have flere forskellige roller på samme tid, da Goffman påpeger, at roller består af handlinger og ikke af individers identitet. Disse roller kræver dog også anerkendelse, hvilket kræver, at man indtager den rette rolle på det rette tidspunkt (Goffman, 2004). Ifm. udførelsen af rollerne kræver det, at aktørerne sammen opretholder en given definition af situationen. Udgangspunktet for dette er, at alle har et selv billede – et *face* – som de investerer i situationen. Dette skal forstås sådan, at aktøren i en given situation handler og taler i overensstemmelse med sit eget *face*, og samtidig hjælper andre med at handle i overensstemmelse med deres *face*. Denne aktivitet med at opretholde sit og andres *faces* kalder Goffman for *facework*. Denne form for interaktion finder sted i alle typer af situationer (Goffman, 1955). Vi har brugt begrebet *facework* i projektet til at undersøge, hvordan eleverne ser sig selv og deres rolle/roller i klassen.

3. Metode

Dette kapitel indeholder indledningsvist en præsentation af den valgte videnskabsteoretiske tilgang, og vores overvejelser herom. Derudover indeholder kapitlet en casebeskrivelse, en gennemgang af vores data og dataindsamlingsmetoder, databehandling samt dataanalysestrategi. Overvejelser omkring undersøgelsens validitet vil indgå undervejs i afsnittene.

3.1. Videnskabsteoretiske overvejelser

Vi har i projektet valgt at arbejde med en socialkonstruktivistisk tilgang, da fokus ikke mindst ligger på sociale processer og interaktioner, der bl.a. påvirker de unges selvidentitet, præstation og anerkendelse på gymnasiet. Allerede, da vi studerende skrev observationerne ned, skete der automatisk en fortolkning, og eftersom vi som forskere var indstillede på at undersøge sociale interaktioner og processer, ville observationerne blive fokuserede på dette (Guvå & Hylander, 2003).

Den socialkonstruktivistiske tilgang er således kendetegnet en opfattelse af at sociale fænomener, men også vores erkendelse af dem er socialt konstrueret. Socialkonstruktivismen adskiller sig således fra positivismen, der i højere grad tager udgangspunkt i opfattelsen af, at sandheder kan afdækkes. De fænomener, vi iagttager som en del af realitetens fundamentale opbygning, er kun skabt og bevaret gennem samfundsmæssige, sociale handlinger (Jacobsen M, 2012). Det er således i interaktionen, at virkelighedsopfattelser konstrueres og vedligeholdes (Pedersen, 2012). Dette har fået betydning for de metodiske valg og har derfor betydet, at den datamæssige baggrund for undersøgelsen er indsamlet kvalitativt, som vi også vil komme ind på senere.

Man skelner mellem ontologisk og epistemologisk socialkonstruktivisme. Den ontologiske socialkonstruktivistiske mener, at den fysiske virkelighed i sig selv, er en social konstruktion, og at det blot er et produkt af vores erkendelse af den. På den anden side har man den epistemologiske socialkonstruktivisme, der opfatter vores erkendelse af den fysiske virkelighed, som en konstruktion af sociale omstændigheder (Jacobsen M, 2012). Essensen her går ud på, at der ikke findes én objektiv sandhed men flere, alt efter, hvilken kontekst man befinder sig i (Pedersen, 2012).

Selvom der ikke findes et universelt og objektivt omdrejningspunkt, hvorfra man kan afgøre en endelig sandhed, så findes der flere perspektiver, hvor man kan sige, at viden konstrueres gennem det observerende individs perspektiv (ibid.). Her kan der både være tale om os som forskere, men også feltet. Som forskere bliver vores rolle netop at fremhæve det billede af den præstationskultur vi ser på gymnasierne i det senmoderne samfund. Da vi alle fire næsten lige har gået på gymnasiet, er vi meget tæt knyttede til dette felt, og vi vil derfor have en stor og til dels meget subjektiv forforståelse af det. Derfor er det vigtigt, at vi forholder os mere

objektivt som forskere til feltet samt til den konstruktion omkring kulturen, som vi danner i fællesskab med eleverne.

Derudover hænger vores socialkonstruktivistiske tilgang godt sammen med vores ambition om at anvende Grounded Theory (herefter forkortet GT), da fokuset i GT også er på sociale, interaktive processer (Guvå & Hylander, 2003). Formålet her er at lave ny teori indenfor det felt, man undersøger, formålet er dermed ikke at teste teorier, der i forvejen eksisterer, som man ellers gør, når man arbejder deduktivt. Dette er en fordel for os, da vi skal arbejde induktivt, og dermed ikke kan have en forudbestemt analyseramme til at udvikle en teori. Formålet her er ikke at undersøge enkelte individer, men derimod sociale hændelsesforløb. Konstruktivisme er som sådan ikke en tese, der kan testes, men en grundantagelse om verden, der fokuserer på sociale processer. Denne tillader samtidig en åben tilgang til, hvilke sociale fænomener der konstrueres, og hvordan de konstrueres (ibid.).

Det at lære noget forlæns og erkende det baglæns er karakteristisk for dannelsen af viden gennem den antropologiske metode. Pludselig viser der sig ting, man ikke havde opdaget tidligere, og den analytiske del af indholdet begynder at give mere mening, hvor det før bare var et gabende hul (Hastrup, 2010). Dette hænger sammen med den måde vi har bearbejdet vores rådata på, hvor vi har sprunget mellem data og teori. Vi startede vores feltarbejde med at være åbne for udvælgelsen af vores data, hvilket harmonerer direkte med den valgte metodologi i projektet; den empirisk induktive metode. Her tages der ikke udgangspunkt i en bestemt teori, men man arbejder åbent og udvikler løbende forståelsen af det felt man undersøger. Det handler om at skabe en samlet forståelse af et fænomen gennem en forståelse af enkeltfænomener. Dvs., at man af og til ændrer og tilpasser den opfattelse, man har af konteksten mellem flere faktorer gennem forskningsprocessen. Dette forklares nærmere i afsnit 3.3.2. *Den empirisk-induktive slutningsform og kvalitativ metode.*

3.2. Case-/kontekstbeskrivelse

I projektet er der taget udgangspunkt i et alment gymnasium i Vejen. Omdrejningspunktet er at undersøge de unges faglige præstation, selvidentitet og sociale anerkendelse på gymnasiet, eftersom de unges identitet er tæt forbundet med den enkeltes til- og fravalg gennem livet. Valget af uddannelse er derfor et af livets vigtigste valg, da der ligger mere end bare uddannelse i det, og det har dermed en afgørende betydning for opbygningen af de unges identitet. Dermed har den enkelte selv indflydelse på, hvordan deres identitet skal udformes og dette sker i interaktion med andre mennesker og indenfor forskellige sociale strukturer. Det handler om at kunne fremstille sig selv og præstere så godt som muligt. Af den grund søger vores undersøgelse at udforske to 3.g klasser, af to forskellige studieretningslinjer. Ved de elever vi observerede var det tydeligt at se, at de elever, der opnåede social anerkendelse også var dem, der præsterede bedst.

Mange søger ind på et alment gymnasium, fordi de ønsker at sikre sig at kunne læse videre og åbne flere muligheder for dem selv senere, hvilket også er formålet med gymnasiet. Derfor viser undersøgelser stadig, at STX altid har været den mest populære ungdomsuddannelse blandt de unge. Dog er der også undersøgelser, der viser, at der generelt kræves en del fra de unge af samfundet og det gør, at de anstrenger sig selv for at nå de mål, der er sat for dem. En ny opgørelse fra Region Midtjylland viser, at tallene over antal ansøgere på STX er faldet med 5,9 pct. ift. 2016 (Region Midtjylland, 2017). Der kan være mange grunde til frafaldet, men dog kan det også betyde, at de unge nu, inden de vælger at søge ind på et gymnasium, på forhånd ved og har en forestilling om, hvilke krav og pres, der er i gymnasiet i dag.

3.3. Data og dataindsamlingsmetoder

Følgende afsnit indeholder en præsentation af måden, vi udvalgte et gymnasium til undersøgelsen, den metodiske tilgang og den empirisk induktive teoridannelse, som er anlagt i projektet.

3.3.1. Valg af gymnasium og metodisk tilgang

Valget af gymnasium faldt på Vejen Gymnasium, da det var her Tine havde en kontaktperson, som kunne hjælpe os med at få etableret et samarbejde mellem os og skolen. Vi fik meget hurtigt lov til at komme ud at observere, da både lærer og elever ikke havde noget imod det, og de var alle meget villige til at hjælpe os undervejs.

Under vores overvejelser omkring, hvilke elever vi gerne ville inddrage i projektet, var vi interesserede i at finde to klasser, der bestod af hhv. en samfundsfaglig og en naturvidenskabelig klasse. Dette skyldes, at disse to studieretninger er de mest udbredte på landsplan (Nielsen, 2008). Under observationerne valgte vi at dele os op to og to, så vi på den måde kunne se og høre mere fra forskellige vinkler, end hvis man var alene om at observere. For at supplere observationerne ville vi udføre nogle enkeltinterviews med eleverne. De elever, der deltog i interviewene, deltog på frivillig basis. Derved fik vi arrangeret ni interviews med eleverne fordelt således; fem elever fra den samfundsvidenskabelige klasse, som fremover kaldes for 3.a, og fire elever fra den naturvidenskabelige klasse, som fremover kaldes for 3.b. Ved at interviewe eleverne fik vi mulighed for også at inddrage deres synspunkter for at undersøge, hvilke aspekter af præstation og anerkendelse, der ses hos gymnasieelever ifm. deres selvfremsstilling. Dette, synes vi, var en meget vigtig faktor, da vores undersøgelse netop er baseret på elevernes egne synspunkter, og ikke bare nogle udefrakommendes opfattelser. Derved kan vi give et mere reelt billede af, hvordan gymnasieelever på Vejen Gymnasium anno 2017 oplever præstation og anerkendelse, og dermed styrke validiteten af undersøgelsen. Ved at supplere observationerne med interviews undgik vi også, at der opstod misforståelser, og vi fik dermed også adgang til elevernes livsverden og den tavse viden, som de ellers ikke umiddelbart ville dele med os.

Observationerne fandt sted i uge 10-13, da der fra SDU's side var afsat tid til vores feltarbejde på dette tidspunkt. Men da disse uger faldt sammen med elevernes terminsprøver, har vi ikke kunne observere alle dage i ugerne. Dette betød, at vi i slutningen af uge 10, og nogle dage i uge 11 og 12 kunne observere eleverne, og i uge 13 havde vi tid til både at observere og interviewe eleverne.

Til at notere vores observationer udarbejdede vi selv et observationsskema, hvor der både var plads til de rå observationer vi gjorde os undervejs og vores egne fortolkninger af disse. Til sidst efter hver observationsdag, har vi nederst under observationsskemaet gjort plads til, at vi selv kunne føre en slags dagbog for dagene. På denne måde kunne vi notere nogle observationer ud fra vores egne oplevelser for at opsummere, hvad der er sket – og om vi har observeret noget, der afviger fra de forrige observationer. Se bilag 1 for at se observationsskemaet.

3.3.2. Den empirisk-induktive slutningsform og kvalitativ metode

Meningen med dette projekt er, at vi skal arbejde induktivt og kvalitativt. Formålet med den empirisk-induktive slutningsform, som også kendetegner GT, er, at man gør sig en masse forskellige observationer, og ud fra disse danner man sig en teori om noget alment gældende. Man må derfor lade sig styre af empirien (Flyvbjerg, 2009). Til trods for, at man skal lade sig styre af empirien, har vi alligevel anvendt en interviewguide under vores interviews. Men denne interviewguide er formet ud fra vores observationer, så empirien stadig har været styrende. På denne måde har vi stadig overholdt tankerne om den induktive metode. Hertil kan det tilføjes, at vores interviewguide har været semistruktureret. Gennem den semistrukturerede interviewguide har vi haft mulighed for at stille opklarende spørgsmål undervejs i interviewet, så vi på den måde fortolker og meningsafklarer de relevante aspekter af svarene med det samme. På denne måde verificeres vores fortolkninger af interviewpersonernes svar i løbet af interviewet og øger dermed validiteten (ibid.). Se bilag 2 for at se interviewguiden. Dette er også i tråd med metodologien GT, som vil blive beskrevet mere i afsnit 3.5. *Dataanalysestrategi*.

Den kvalitative metode bestod for os, som tidligere nævnt, af feltobservationer og elevinterviews. Intentionen med observationerne var, at vi ville observere eleverne i undervisningstimerne med henblik på at være så usynlige som muligt. På den måde kunne vi opleve elevernes adfærd uden, at de blev påvirkede af os – vi var selvfølgelig opmærksomme på, at vores tilstedeværelse påvirkede eleverne på en eller anden måde, men vi forsøgte så vidt muligt at mindske dette. Vi ville gerne opleve elevernes naturlige adfærd i klasserne, da dette vil give et mere reelt billede af, hvordan de oplevede præstation og anerkendelse i gymnasiet.

Til at starte med havde vi planlagt også at interviewe lærerne. Men da vores undersøgelse udelukkende fokuserer på gymnasieelevernes egen opfattelse af præstation og anerkendelse, fravalgte vi at inddrage lærernes synsvinkel. Interviews med lærerne ville resultere i en personlig, og ikke objektiv, holdning

til eleverne, som ikke er tilsigtet. Vi er dog opmærksomme på, at lærerne også har en hvis indvirken på eleverne – specielt ift. præstation.

3.4. Databehandling i NVivo 11 Pro

Gennem databehandlingen er det meningen, at der kan skabes gennemsigtighed i datamaterialet. Dette skabes ved, at datamaterialet først og fremmest bliver organiseret, for derefter at blive reduceret, og til sidst skabes fortolkning og analysering af datamaterialet (Kristiansen, 2010). Når datamaterialet bliver samlet og indsat i NVivo skabes der et overblik, og herved bliver materialet organiseret. Herefter begynder kodningsbearbejdningen, som handler om at reducere og fragmentere datamaterialet. Undervejs i kodningsarbejdet og efterfølgende sker der en fortolkning og analysering af datamaterialet, som i sidste ende vil føre til en konklusion. Vi benyttede os af NVivo 11 Pro, som er et kodebaseret søgeprogram. Programmet er særligt nyttigt til at samle, opbevare og registrere data, hvilket kan være en fordel når man arbejder med store datasæt (ibid.).

Dataindsamlingen indebar både feltnoter fra observationer samt transskriptioner fra interviews med eleverne. Vi oprettede to projekter i programmet; et til kodning af interviewene og ligeledes et til kodningen af observationerne, da vi synes det gav mere overskuelighed at dele det op i to projekter.

Ud fra feltnoterne og erfaringerne fra interviewene, udarbejdede vi nogle koder, der i NVivo kaldes *nodes*, som vi fandt relevante for analyseprocessen. En fordel i programmet er, at man kan oprette koder i niveauer således, at man har en *parent-node*, hvor vi i interviewfilen eksempelvis har nogle der hedder "Identitet", "præstation", "skolerelateret" og "socialt":

Nodes		
Name	Sources	References
Identitet		0
Præstation		4
Skolerelateret		0
Socialt		0

Grunden til, at der næsten ingen referencer er til *parent-nodes* er, at vi besluttede kun at kode til *child-nodes*, da disse kom frem under kodningen, og vi derfor kunne tilføje og samle *nodes* undervejs til det, der passede til datamaterialet. Under hver af disse *parent-nodes* oprettes *child-nodes*, som en underkode. De forskellige *child-nodes* blev oprettet undervejs i kodningsprocessen som en del af den substantive kodning. Nedenfor ses vores *childnodes*:

Nodes			
Name	Sources	References	
Identitet		0	0
Hvordan andre ser dem		8	12
Hvordan de ser sig selv (selvfrem		9	195
Motivation		9	60
Præstation		4	10
Forventninger		6	17
Skolerelateret		0	0
Skole engagement		9	39
Undervisningsmiljø		5	14
Socialt		0	0
Fremstilling af klassen		9	35
Roller i klassen		9	47
Sammenhold i klassen		7	19
Socialt engagement		5	8

Vi valgte af praktiske årsager at dele kodningen op mellem os, hvilket betød, at vi hver især i første omgang kodede feltnoterne. Kodningen af feltnoterne blev opdelt således, at vi delte os op to og to, hvor man delte sine feltnoter med de, der ikke havde observeret i samme lokale. Her kodede vi først vores egne feltnoter, hvorefter vi byttede og kodede den andens feltnoter af anden omgang. Efterfølgende kodede vi de interviews, vi selv havde deltaget i, for derefter at kode de interviews, vi ikke selv havde været en del af. Interviewene blev kodet af fire omgange på baggrund af nogle koder, som vi havde lavet i fællesskab ud fra feltnoterne samt viden fra interviewene. Denne tilgang virkede mest overskuelig, da kodningen skulle forstås, men det skabte også noget forvirring omkring kodningen undervejs. Derfor havde det nok været mere fordelagtigt, hvis vi havde siddet sammen og kodet alt datamaterialet.

En fordel, der også er i programmet, er muligheden for at lave *memos* undervejs. *Memos* fungerer som en slags noteredskab undervejs i processen. De kan bl.a. bruges til at give klarhed, vise teoretisk udvikling og gennemsigtighed af datamaterialet (Bringer et al, 2006). Det er en vigtig del af GT at lave *memos*, da det er essensen i at udvikle teori (ibid.). Det er ofte i denne proces, at man går fra at være deskriptiv til at tænke analytisk omkring koncepterne. Det kan dermed give en idé om, hvordan projektet har udviklet sig. Vi benyttede os ikke af *memos* i NVivo, men lavede dem undervejs i et google docs, hvor vi alle kunne se, hvad der blev skrevet og kunne tilføje nyt, når der var behov for det. Vi fandt vores nedskrevne *memos* særligt relevante, da vi skulle begynde på analysen og i arbejdet med teoriudviklingen. Her var det en fordel at kunne gå tilbage i noter og tidligere overvejelser omkring projektet for at se på de tanker, der blev tænkt undervejs i processen. *Memos* kan i NVivo også bruges til at beskrive *nodes*, og hvad de indeholder samt, hvad tanken bag dem var (Hutchinson et al, 2010). Alle disse informationer havde vi dog i et google docs, da vi fandt det mere samarbejdsvenligt, at kunne tilføje nye koder og beskrivelser et sted, hvor alle gruppe-medlemmer kunne opdateres løbende.

3.4.1. Muligheder og ulemper ved brug af NVivo 11 Pro

En af ulemperne ved at skulle benytte sig af et nyt program som NVivo er, at man skal starte fra bunden med programmet for at lære at kende, hvilke funktioner, der findes heri (Gregorio, 2008). Det kan for nogen være en tidskrævende proces at skulle igennem, hvis man er vant til at kode i hånden. Det var en proces i sig selv at lære programmet og dets funktioner at kende. Da programmet har mange faciliteter, hvoraf flere kan virke relevante at benytte sig af, var dette også lidt af en udfordring at skelne mellem de funktioner, der var brugbare for netop vores projekt. Netop det at være fristet til at bruge alle programmets funktioner, og dermed også gennem analyseprocessen, kan være en ulempe, da programmet ikke kan analysere for dig (Bringer et al, 2006). Det er en nødvendighed i et GT-projekt, at man som forsker får tid til at udvikle idéer og får diskuteret med sine medforskere. Derfor bør programmerne dermed også kun agere som hjælperedskaber, som skal tilpasses til den enkelte forsker og dertilhørende projekt (Kristiansen, 2010).

En af fordelene ved at benytte sig af sådanne programmer er muligheden for at samle og opbevare sit datamateriale ét sted (Atherton & Elsmore, 2007). Dette fandt vi yderst tilfredsstillende, da det giver et bedre overblik over, hvor langt man er nået i kodningsprocessen og til sammenligning af datamaterialet. Netop fordi vi kodede dataene på skift, var det en fordel at kunne se, hvor mange referencer, der var blevet lavet til de forskellige observationer og transskriptioner og hvilke, der ikke var blevet kodet i. Samtidig blev det også lettere at finde rundt i programmet som projektet skred frem, hvilket gjorde databearbejdningen lettere og dermed mindre tidskrævende, end hvis vi havde kodet i forskellige dokumenter (Kristiansen, 2010). Da vi allerede fra starten var klar over, at vi alle ikke kunne arbejde i programmet på samme tid, måtte vi derfor lave en rotationsordning mellem os, så vi hver især på skift fik lov at kode i programmet. Havde vi alle kunne arbejde i programmet på samme tid, havde vi ikke behøvet at vente på skift, og dermed havde vi kunne spare tid. Som tidligere nævnt valgte vi derfor også nogle af programmets funktioner fra, da vi ikke altid kunne sidde sammen og kode, hvilket gjorde det nødvendigt at arbejde et sted, hvor alle kunne være med på samme tid. Dermed er det en ulempe, at NVivo ikke faciliterer sådan en samarbejdsordning.

Vi har brugt NVivo som et hjælperedskab i form af, at vi har fået samlet, organiseret og kodet vores datamateriale i programmet. Men udover det har NVivo ikke fungeret som analyseprogram for vores projekt. Da programmet kræver tid at lære at kende, valgte vi at benytte det netop til samlingen og organiseringen af vores data, men ikke meget yderligere. Der er klart en masse muligheder i programmet, men dette kræver tid at sætte sig ind i. Dog har programmet fungeret godt som database og som søgeredskab i datamaterialet.

3.5. Data analysestrategi: Grounded Theory

Vi har i projektet brugt metodologien GT som analysestrategi. Denne metode indebærer, at man iterativt og induktivt indsamler kvalitative data og danner en teori, der er funderet i dataene via en meget systematisk

bearbejdning og analyse af disse (Guvå & Hylander, 2003). Som så mange andre forskere, har vi heller ikke været i stand til at udvikle en teori ud fra vores undersøgelse. Vi har dog udviklet en model med hjælp fra forskellige teoretikere til analyse af vores empiri.

Barney Glaser og Anselm Strauss er ophavsmændene til GT. Senere gik Strauss sammen med Juliet Corbin, og sammen udviklede de en mere konstruktivistisk tilgang (Hutchinson et al, 2010). De mente, at teorierne opdagedes i et samspil mellem forsker og data, hvor forskeren ikke er bange for at trække på sine egne erfaringer (O'Reilly, 2009). Vi arbejder som sagt ud fra en socialkonstruktivistisk tilgang, hvilket også viser sig her, da vi mener, at vores fremkomne teori er konstrueret af os som forskere i samspillet med den data vi har indsamlet. Strauss og Corbin argumenterede også for, at det er i orden at have forudfattede idéer og endda hypoteser, selvom åbenhed er et ideal indenfor GT. Så længe forskeren er skeptisk over for sine forudantagelser, og at de ikke får en plads i teorien, før de er grundigt efterprøvede, så er forudantagelser ikke noget problem (ibid.). Vi havde også forudantagelser inden vi påbegyndte feltarbejdet, eks. at køn muligvis havde en rolle i ft. præstation på gymnasierne. Dette var med til at skabe en interesse for at undersøge feltet nærmere, og dermed hjælpe os til at skabe et forskningsproblem. Dog var vi meget åbne i ft. feltet, derfor endte denne forudantagelse eks. ikke med at have indflydelse på undersøgelsen.

Til trods for forskellige retninger indenfor GT er der en række fællestræk; bl.a. er der en generel enighed om, at teorierne dannes ud fra en iterativ proces, og at man kreerer analytiske koder og kategorier (dvs. klynger af koder) ad hoc ud fra dataene (Hutchinson et al, 2010). Den iterative proces er kendetegnet ved at være refleksiv og cirkulær. Der opsummeres, sorteres, oversættes og organiseres løbende, og derfor sker dataindsamling og analyse også simultant. Fokus i undersøgelsen opstår dermed undervejs (O'Reilly, 2009). Vha. denne fremgangsmåde er det meningen, at man skal nå en mætning af ens kategorier, hvilket vil sige, at man ikke længere finder nye ting, når man indsamler nye data. På den måde konstrueres den bedst mulige teori, da teorien således hele tiden præciseres (ibid.). Dette validitetsideal har vores projekt nok ikke helt levet op, da vi ikke har haft mulighed for at indsamle nye data undervejs i selve analyseprocessen, og derfor ikke nødvendigvis har opnået en mætning, hvilket vi vender tilbage til.

3.5.1. Anvendelse af Grounded Theory i praksis

Første trin var at danne et forskningsproblem, hvilket er beskrevet længere oppe. Derefter startede vi på vores systematiske observationer, og begyndte så småt med en mundtlig, åben kodning af dette. Undervejs i denne proces blev der også skrevet dagbogslignende *memos*, hvilket var med til at styrke projektets validitet (O'Reilly, 2009). Det førte alt i alt til megen refleksion i gruppen, og sammen dannede vi en interviewguide ud fra det, vi havde observeret, og dermed havde vi så småt skærpet vores fokus.

Efter interviewene startede vi på den egentlige kodning af feltnoterne fra observationerne. Dette burde være sket tidligere i processen, men da observationerne og interviewene lå meget tæt tidsmæssigt, var

det ikke muligt at starte tidligere. Denne tidsmæssigt tætte indsamling af data var uhensigtsmæssig ifm. brugen af GT og kravet om mætning (ibid.). Kodning er en sortering og klassifikation af de indsamlede data, hvor man går fra en kronologisk orden til en anderledes struktur (ibid.). Til kodningen af feltnoterne brugte vi substantive koder, eks. "socialt liv uden for skolen" og "sammenhold i klassen", som alle dukkede frem af dataene, som vi kodede linje for linje. Af pragmatiske årsager lavede vi dog nogle koder inden vi påbegyndte selve kodningen eks. "Undervisningsmiljø", "Bidrag i undervisningen" og "Forventninger" med dertilhørende underkoder som "Venner" og "Lærer". Dette kunne lade sig gøre, fordi vi allerede havde en fornemmelse af dataene. Men som sagt havde vi undervejs i kodningsprocessen tæt kontakt med hinanden, da vi fortsatte med at udvikle nye, substantive koder, således det induktive element forblev nogenlunde intakt. Denne åbne kodning havde til formål at undersøge dataene for mønstre, intentioner og meninger, som vi kunne undersøge nærmere i vores videre analyse af materialet (ibid.). Da vi begyndte at kode interviewene, brugte vi nogenlunde samme kodestruktur, dog kom der tilføjelser, fordi andre koder var mere dækkende nu. Eks. fremkom koden "Familien" under koden "Forventninger", da vi hidtil ikke havde hørt noget om deres familiebaggrund under observationerne. Derudover kom en kode som "Motivation" også frem under kodningen af interviewene.

Efterfølgende har vi været igennem materialet flere gange, mens vi har forsøgt at skabe mere overblik og mening i empirien, vha. nedskrivning af flere *memos* og kategorisering af koderne (ibid.). Skriveprocessen foregik sideløbende med dette, da vi som tidligere nævnt netop har haft en iterativ tilgang til projektets udformning. Dette hjalp os alt sammen til at skabe en ny orden i empirien, og vi konstruerede således *Anerkendelses- og præstationsmodellen*.

Strauss og Corbin mente, at fremkomne teorier indenfor GT har validitet, fordi de er funderet i dataene, men dog altid delvist står til forhandling. Ligeledes mente de, at en sådan teori kunne have relevans udover den specifikke case (ibid.). Den iterative tilgang i slutningen af projektet har styrket validiteten af modellen. Ofte resulterer GT-projekter nemlig i deskriptive analyseafsnit i stedet for i en ny velfunderet teori (ibid.). Denne kritik har vi delvist forsøgt at efterkomme ved at konstruere en model, men da mætningen af data ikke var fuldkommen, som nævnt tidligere, er vores model ikke fuldt ud valid, og vi er derfor forsigtige mht. at generalisere vores resultater. De fleste dage i felten mindede dog meget om hinanden, og vi føler derfor, vi har mættet dataene nogenlunde tidspresset taget i betragtning.

Vi havde som nævnt tidligere nogle forudantagelser inden feltarbejdets begyndelse, men vi valgte at lave litteraturstudiet samtidigt med analyseprocessen, da det er en af kerneidéerne i Strauss og Glasers udlægning af GT (ibid.). Det gjorde vi bevidst, for at undgå at være yderligere forudindtaget ift. feltet, fordi vi alle har gået på det almene gymnasium indenfor for de seneste par år.

4. Analyse

Dette kapitel indeholder en analyse af den indsamlede empiri fra feltarbejdet. Herunder indeholder kapitlet en kritisk refleksion/diskussion af resultaterne ift. litteraturen. Derudover inddrages relevant teori fra den i forvejen præsenterede teori i indledningen og litteraturstudiet, der omhandler teori fra henholdsvis Giddens, Honneth, Parsons, Goffman og Turner. Hertil er analysekapitlet inddelt efter følgende emner; faglig præstation og social anerkendelse, da disse to temaer er hovedemnerne for hele projektet sammen med begrebet selvidentitet.

4.1. Forklaring af model: Anerkendelses- og præstationsmodellen for gymnasieelever

Ud fra vores empiri er vi kommet frem til nedenstående model. I løbet af analysen og diskussionen vil modellen blive anvendt, men først vil der være definitioner af de begreber, vi bruger i vores model.

Model 1: Anerkendelses- og præstationsmodellen for gymnasieelever (*Kilde: eget arbejde.*).



Som det ses i modellen referer y-aksen til graden af social anerkendelse. Jo længere opad jo mere anerkendelse modtager eleven fra de andre i klassen. Dette definerer vi ud fra både kvaliteten og kvantiteten af den sociale anerkendelse, eleven modtager fra venner i klassen samt klassekammerater, som vi her skelner

imellem. Herudaf skal det forstås, at venskab/kammeratskab kan virke mere eller mindre kraftfuldt på individets selvidentitet, og at ikke alle relationer til de øvrige elever har lige stor indvirkning herpå. Dette er selvsagt ikke direkte målbart, men vi definerer graden af social anerkendelse ud fra, hvor tætte vennerne ser ud til at være på individet, og hvor mange der er. Dette ses ud fra deres kommunikation med de øvrige elever i klassen både verbalt og nonverbalt, som vi har kunnet se i observationerne. Endvidere ses det ud fra individets selvidentitet, som vi har fået adgang til via både vores interviews og observationer. Begrebet selvidentitet låner vi fra Giddens, hvilket også er beskrevet i litteraturstudiet.

Vores begreb social anerkendelse er inspireret af Honneths teori om den vellykkede selvvirkeliggørelse, som er afhængig af de tre positive selv-relationer: selvtillid, selvrespekt og selvværdsættelse (Jakobsen, 2012), som nævnt i litteraturstudiet. Selvtillid, som ellers udvikles i intime og personlige relationer til familie og venner i kærlighedssfæren via anerkendelse af individet som behovs- og følelses væsen (ibid.), mener vi er blevet blandet sammen med den solidariske sfære i præstationssamfundet, som omtalt i indledningen. Dette medfører, at brugen af Honneth er kreativ i nærværende projekt. I den solidariske sfærer vil selvværdsættelse udvikles, hvis man anerkendes for ens præstationer og egenskaber i et socialt fællesskab, og dermed have en positiv betydning for andre i kraft af dette, og at man føler, man er en værdifuld samfundsborger (ibid.). Ud fra vores empiri fremstår det som om, at eleverne anerkendes socialt for deres præstationer, ikke kun i det sociale fællesskab, som her kunne være klassen, men også blandt nære venner. Det betyder, at præstationer og egenskaber, som ellers tilhører den solidariske sfærer, får en betydning i de mere nære relationer i kærlighedssfæren. Dermed ikke sagt, at eleverne ikke også kan føle sig værdsat som behovs- og følelsesvæsener, da dette bestemt også var tilfældet. Vores begreb social anerkendelse er dermed indbefattet af både den mere traditionelle forståelse af anerkendelse i kærlighedssfæren og den solidariske sfære, men også denne blandede form for anerkendelse. Argumentationen bag denne udlægning af anerkendelse i præstationssamfundet vil fremkomme gennem analysen og diskussionen.

På x-aksen ses graden af den faglige præstation. Jo længere mod højre, jo bedre præsterer de – i hvert fald udadtil. Dette betyder, at graden af præstation ikke nødvendigvis afspejler deres karaktergennemsnit, da vi ikke kender dette. Af samme årsag er den faglige præstation målt og defineret ud fra deres præstation og engagement i klasseundervisningen, samt det, de selv og andre fortæller om deres faglige præstationsevne.

I modellen ses fire felter, som dannes ud fra de to akser. Det gule felt er kendetegnet ved en høj grad af social anerkendelse, men en lav grad af faglig præstation, modsat forholder det sig i det blå felt. Det røde felt er kendetegnet ved en høj grad af både social anerkendelse og faglig præstation, i den modsatte ende af skalaen ligger det grønne felt. Modellen skal hjælpe med at vise den sammenhæng, som empirien viste mellem social anerkendelse og faglig præstation. I den følgende analyse vil først den faglige præstation og senere den

socialt anerkendelse blive uddybet. I diskussionen vil der til sidst blive samlet op på elevernes placeringer i felterne, samt lavet en sammenligning med relevant litteratur.

4.2. Faglig præstation: x-aksen

På vores anerkendelses- og præstationsmodels x-akse finder vi graden af faglig præstation. Dette indebærer: motivationen til at gå på gymnasiet, pres og præstation ud fra den enkeltes fortælling herom og ligeledes omkring konkurrence i klassen. Sidst men ikke mindst omfatter dette også elevernes bidrag i undervisningen ud fra feltnoter og interviews. Ud fra vores dataindsamling kan vi se, at kendetegnet for de elever, der placerer sig i det røde felt præsterer godt fagligt, og dem, som ligger i henholdsvis det grønne og det blå felt præsterer mindre godt fagligt.

4.2.1 Motivationen og fremtidsdrømme

Ud fra observationerne og interviewene ses der en sammenhæng mellem motivationen for at præstere godt og selve præstationen. Helle fra 3.b drømmer om at blive bioanalytiker eller farmaceut, hvor adgangskravet ligger på 5 i gennemsnit. Helle fortæller i interviewet, at det giver hende et mere afslappet forhold til karaktererne, da hun ved, hvor godt hun skal præstere for at få det gennemsnit hun behøver for at komme ind på studiet. Helle siger under interviewet:

"H: Altså jeg går her lige nu, alene af det, fordi at jeg skal bruge det. [N: Ja] Jeg, jeg kan ikke komme videre uden gymnasiet." (Helle, 3.b).

Ligeledes gælder det for Alberte i 3.b, der regner med optagelse via kvote 2, hvis det bliver nødvendigt, da hun gerne vil læse til sygeplejerske. Det vi også ser er, at Helle og Alberte ligger i det grønne felt på anerkendelse- og præstationsmodellen, som betyder, at de befinder sig inden for lav faglig præstation og lav social anerkendelse. I den anden ende af skalaen ses de elever, der motiveres af en bestemt uddannelse, der kræver et højt gennemsnit som adgangskrav. Elina og Cecilie fra 3.a vil begge gerne læse til psykolog, hvilket kræver, at de har et gennemsnit på 10. Sisse fra 3.b og Mette fra 3.a vil begge gerne læse kiropraktik, som ligeledes er adgangsgivende med et gennemsnit på 10. De motiveres til at præstere via drømmen om en bestemt fremtid. Cecilie siger bl.a. i interviewet:

"C: Det skal jo, jeg skal gerne op på et snit, der hedder sådan 10-11 et eller andet, for at kunne komme ind på psykologi eller medicin, så derfor er det – lige nu specielt – der føler jeg det [pres red]." (Cecilie, 3.a).

Kasper og Philip fra 3.a, vidste ikke, hvilken uddannelse de ville gå efter gymnasiet. De to drenge følte sig dog ikke begrænsede af nogle fag, da de gerne ville opnå høje karakterer i alle fagene. Dermed var uvisheden om, hvad de ville efterfølgende ligeledes en faktor til at præstere godt fagligt på gymnasiet, da dette ville skabe flest muligheder for dem, når de kom til valget af uddannelse. Alle disse elever befinder sig inden for felterne i anerkendelse- og præstations modellen, der viser, at de har en generel høj faglig præstationsevne. Kasper fortæller:

"K: Men jeg har jo ikke rigtigt nogle begrænsninger, der er ikke nogle fag, der siger: "det her det ka' du ikke finde ud af", og jeg interesserer mig også for det hele (...) Jamen det er svært, for så er alle døre åbne jo, det er nemmere for mig, hvis halvdelen af dørene er åbne, så havde jeg jo lidt nemmere ved at vælge". (Kasper, 3.a).

Den gode præstation skaber ikke nødvendigvis den situation, som eleverne ønsker, da det tilsvarende kan give en uoverskuelig mængde af muligheder for dem, når de skal ud og vælge uddannelse og vælge mellem fremtidsdrømme.

4.2.2 Pres og præstationskultur

Der er en del retorik omkring den højnede præstationskultur i Danmark. Præstationskulturen fokuserer i højere grad på at præstere godt både socialt og fagligt, og specielt presset om de gode og høje karakterer har efter sigende en indflydelse på de unges identitetsudvikling. Ifølge vores informanter kommer meget af presset, om at få de gode karakterer, og det at klare sig godt i skolen, primært fra dem selv. Flere af dem nævner mere ubevidst, at det er fordi man gerne vil have gode muligheder efterfølgende, og at det netop kræver et vis gennemsnit for at komme ind på de prestigefyldte uddannelser. Dermed sagt kommer presset i overvejende grad også fra samfundet, bl.a. gennem fremdriftsreformen, der forsøger at sikre, at man skal hurtigt videre i uddannelsessystemet, og man skal klare sig så godt som muligt og helst på så kort tid som muligt, lægger et stort pres på de unge studerende.

Alle de interviewede elever, undtagen Kasper er enige i, at der er et vis pres ift. at skulle præstere og have muligheden for at komme ind på dén uddannelse, man ønsker. Som ses i et tidligere eksempel fra Kaspers interview, finder han det ofte mindre udfordrende at skulle præstere godt i skolen. Han har ikke nogle faglige begrænsninger og har ligeså en interesse inden for de fleste fag. Men da Kasper er eneste eksempel på dette, kan det være svært at sige noget om, hvorvidt dette er en generel oplevelse hos gymnasieeleverne. Derimod er de otte andre informanter af den opfattelse, at der eksisterer et pres. Gry fra 3.b føler et pres, men kan også se fornuften i ikke at stresse for meget over dette. Hun siger følgende i interviewet:

"G: Jeg vil i hvert fald minimum gerne have et snit på syv, men det er bare fordi jeg selv tænker, at det kan jeg i hvert fald sagtens. Det er også.. Jeg tror meget mit pres kommer fra mig selv (...) men jeg tror, igen det også meget det her med samfundet, der gør at man tænker jeg burde godt at kunne det her". (Gry, 3.b).

Hun føler hovedsageligt presset fra sig selv, selvom hun også ser en sammenhæng mellem det pres, hun føler og samfundets indflydelse ifm., hvad man burde kunne og forventningerne fra politikernes side, til at komme hurtigt videre. Gry agerer både klassens "slacker", som hun selv betegner det, samtidig med, at hun gerne vil have et gennemsnit over middel. Hun kan ikke helt sætte sig ind i, at de andre stresser helt vildt over, at det er sidste chance for at få de karakterer, de ønsker for at komme videre. Hun ser sig selv som den mere afslappede type og personen, som får sine venner til at give mere slip i presset på dem selv:

"G: (...) jeg er bare sådan lidt "Det skal nok gå altså" selv hvis de kommer ud med lidt dårligere [karakterer, red.], så er der kvote to, eller så er der andre ansøgninger og sådan noget.. Så ja det er nok den, det er sådan lidt mere det der slack, chill, altså i stedet for at hype det hele op til, at det skal være så fint og vigtigt og sådan noget". (Gry, 3.b).

Gry er placeret i midten af den faglige præstation i anerkendelses- og præstationsmodellen. Det er netop Grys holdning til at være afslappet omkring karaktererne og presset om at præstere, samtidig med at hun har en interesse i at præstere til et gennemsnit på syv, der placerer hende sådan i modellen. Gry lægger vægt på, at der er andre muligheder, såsom kvote 2, hvis karaktererne ikke bliver som håbet. Dog er de fleste af eleverne ikke tilhængere af denne fremgangsmåde. Sisse fra 3.b fortæller:

"S: Hmm, ift. det snit jeg skal have, så betyder de [karakterer, red.] meget. Men jeg har også selv en idé om, at det for mig, så vil det være svært at nå det snit... så derfor, hmm... de betyder rigtig meget for jeg vil jo gerne fremstå, som en der rent faktisk kan finde ud af sine ting, det er der ingen tvivl om". (Sisse, 3.b).

Sisse vil gerne ende ud med et gennemsnit på 10 for, at hun kan komme ind på kiropraktoruddannelsen. I Sisses selvfremsstilling er det tydeligt, at hun gerne vil fremstå som en person med overskud og som hende, der altid har styr på sine ting og kan følge med ift. at præstere. Dette er i tråd med individets selvidentitet og dermed det biografiske livsprojekt som Giddens snakker om, hvor livsplanlægningens mål netop er at have styr på ens eget liv (Antoft & Thomsen, 2012). Undersøgelsen "Stress i gymnasiet" lavet af AU skildrer netop dét, at eleverne på de danske gymnasier oplever en følelse af, at gode karakterer er nødvendige for at kunne vælge de ønskede uddannelser. Dermed bliver deres præstation og karaktererne heraf afgørende for deres fremtidige muligheder. Ligeledes udledes det i undersøgelsen, at eleverne finder det vigtigt, at vise både

klassekammerater og lærere, at man er en dygtig elev samt en god samarbejdspartner (Nielsen & Lagermann, 2017). Dette giver Sisse også udtryk for, idet hun gerne vil fremstå som en, der kan finde ud af sine ting.

Et punkt, som informanterne var rimelig enige om, var, at det generelle niveau i klassen var med til at skabe en form for præstationskultur, som er en social konstruktion. Flere informanter nævnte, at hvis man hørte om nogle af de andre, der fik en god karakter, så ville man også selv yde lidt ekstra, for at få en god karakter. De fleste startede ud med at sige, at presset om at præstere primært kom fra dem selv, dog med en senere tilføjelse af, at de andre elever også havde indflydelse på, om man ydede en ekstra indsats. Dermed ser vi, at klassens niveau hæves af eleverne selv i en form for konkurrence om at få gode karakterer og at præstere bedst muligt. Philip er enig i, at presset kommer fra en selv, men samtidig lægger han vægt på, at lærerne og ens medstuderende ligeledes har indflydelse på, hvordan man præstere:

"P: Ja øhh det synes jeg, men det er også, fordi man prøver på at opnå en form for anerkendelse (...) både overfor læreren og for en selv og sine medstuderende altså dem fra klassen af, det tror jeg altid man måler sig jo der er altid et eller andet konkurrence om at være den bedste selvom det ikke er sådan helt [FW+LG: Mmh] man vil jo gerne fremstå som klog og ikke dum når man er på gymnasiet". (Philip, 3.a).

Netop her er anerkendelse et kernebegreb i Philips selvfremsstilling, dermed er det relevant at drage paralleller til Honneths teori om anerkendelse. Philip gør det klart, at anerkendelse er en vigtig del af livet på gymnasiet. Værdsættelsen, som er en del af kærlighedssfæren ifølge Honneth, er vigtig for at opnå selvtillid og anerkendelse. Ligeledes har den solidariske sfære indflydelse herpå, da den omfatter den præstationsmæssige anerkendelse, hvilket bestemt er tilfældet i Philips fremsstilling (Nørgaard, 2005). Undersøgelsen "Stress i gymnasiet" viser, at kampen om de høje karakterer skaber en konkurrence- og præstationskultur i klassen (Nielsen & Lagermann, 2017). Der kan være en motivationsfaktor i at have medstuderende, som man kan måle sig med og dermed have nogen, der er med til at øge præstationen ved hinanden. Dette er flere af eleverne enige i, og selvom det kan føles som et pres, er det ligeså vel motiverende, når nogen man kan måle sig med normalt, præsterer godt.

4.2.3 Bidrag i undervisningen

Under feltarbejdet fik vi et indtryk af, hvor meget de forskellige elever bidrog til undervisningen med fagligt indhold. Med udgangspunkt i de interviewede personer er det relevant at se på sammenhængen mellem det reelle bidrag fra eleverne ift. deres egen selvfremsstilling om samme.

Da vi observerede eleverne over tre uger, nåede vi at få et godt indtryk af, hvem i klassen, der bidrog meget i undervisningen, og hvilke elever, der var mere tilbageholdende og ikke var lige så engagerede. Generelt var der i 3.a mange elever, der bidrog til undervisningen, da der i klassen også var et højt niveau

blandt de fleste elever. Som nævnt i ovenstående afsnit er fremtidsdrømmene med til at højne præstationen. Philip fortæller, at 3.a er mere flittig end andre klasser:

"P: Jeg tror vi er en meget flittig klasse i forhold til mange andre, og vi stræber efter at gøre vores bedste [FW+LG: Mmh] og så tror jeg vi tænker meget over, hvem er det jeg arbejder bedst sammen med." (Philip, 3.a).

Holdningen blandt flere af eleverne i 3.a er, at man gerne vil præstere godt. Der er i klassen lavet en aftale om, at man arbejder sammen med dem, man arbejder godt sammen med, og ligeså vel er de elever, der ikke har lavet lektier i en gruppe for sig selv. På denne måde mener eleverne og lærerne, at alle får mest ud af undervisningen. Det medfører, at nogle af eleverne i højere grad laver deres lektier, da de ikke vil ende i gruppen med dem, der ikke laver lektier. Her siger Cecilie:

"C: altså hvis der har været nogle lektier, man ikke har lavet til en time for eksempel, så bliver man sat over i en gruppe af dem, som ikke har lavet lektier, og jeg skal bare ikke over i den gruppe, fordi jeg vil ikke være sådan en agtig 'jeg har ikke læst op til dine timer', for det tænker jeg, at det kan gå ud over mine mundtlige karakterer". (Cecilie, 3.a).

Hun fortæller altså, at hun ikke vil i gruppe med dem, der ikke laver lektier, da hun er bange for, at det har konsekvenser for de mundtlige karakterer. Cecilies selvidentitet er præget af, at hun gerne vil opretholde et indtryk af, at hun laver alle sine ting og altid er med i timerne. Som undersøgelsen "Stress i gymnasiet" fra AU viser, kan det dog også gå hen at blive en stressfaktor for eleverne, at de hele tiden skal fremstå energiske og engagerede, selvom de føler sig udmattede (Nielsen & Lagermann, 2017).

Kasper fra 3.a er placeret yderst i den høje ende af x-aksen på anerkendelses- og præstationsmodellen. Han har altid haft nemt ved de fleste ting; han har spillet fodbold på højt plan, og skolerelaterede opgaver finder han ligeledes interessante og lette at udføre. I Kaspers selvfremstilling er det tydeligt, at han godt selv er klar over, hvilke kompetencer og muligheder han har for fremtiden, det er blot et spørgsmål om at vælge. For at få ekstra udfordringer i skolen, laver han selvvalgte projekter og fremlæggelser.

I 3.b var det en smule mere blandet, trods en stadig overvægt af engagerede elever. Eleverne føler ikke, at der er noget bestemt pres til at skulle svare rigtigt, når man rækker hånden op. Helle og Alberte er de to informanter fra 3.b, som giver udtryk for, at de ikke altid er lige gode til at sige noget i timerne:

"A: Jeg er faktisk sådan rimelig afklaret med, at jeg ikke er den der ligger højest. Også netop fordi at jeg har været ordblind i lang tid (...) altså ja jeg har altid ligget sådan lige på gennemsnittet, eller lige lidt under eller måske lige lidt højere nogle gange." (Alberte, 3.b).

Alberte fortæller, at hun er ordblind, og derfor er hendes forventninger til karaktererne også derefter. Observationerne har ligeledes vist os, at Alberte ofte lytter med i undervisningen, men sjældent selv byder ind med svar på lærernes spørgsmål. Hun siger dog også, at hun virkelig føler, at hun skal svare rigtig på klassen, da der er mange "kloge hoveder". En faglig usikkerhed kan således også være en faktor for hendes manglende bidrag i timerne. Sisse fra 3.b er modsat Helle og Alberte, og vil gerne både have opmærksomhed og er god til at bidrage fagligt til undervisningen.

"S: (...) jeg har den holdning til, at jeg vil rigtig gerne præstere til mine egne forventninger og nogle gange så bliver det ikke helt til mine egne forventninger, fordi at der også er mange andre faktorer ind i spillet."
(Sisse, 3.b).

Sisse vil gerne have et gennemsnit på 10, og vil derfor gerne præstere dertil. Ud fra observationerne kan vi se, at hun bidrager aktivt i de fleste undervisningstimer, og samtidig er hun god til at veksle mellem tidsfordriv som Facebook og internethandel, og det at være aktiv i undervisningen.

Ud fra feltstudiet og interviewene kan det udledes, at begge klasser har elever, der bidrager meget til undervisningen, men samtidig findes der også elever i klasserne, der ikke bidrager lige så aktivt. Der kan igen drages sammenligning med motivation og forventninger samt den præstation, der ydes på klassen. Eleverne Helle og Alberte, der begge ligger i det grønne felt i anerkendelses- og præstationsmodellen præsterer selvsagt ikke lige så højt som de elever, der ligger i det røde felt. Philip, Cecilie, Kasper og Sisse præsterer og bidrager i højere grad, hvilket ligeledes kan kobles til deres forventninger omkring deres ønskede karaktergennemsnit og muligheder for fremtiden.

4.3. Social anerkendelse: y-aksen

På vores anerkendelses- og præstationsmodels y-akse finder vi graden af social anerkendelse. Denne akse bruger vi til at vurdere elevernes sociale relationer. Herunder går vi ud fra følgende: kvaliteten og kvantiteten af venskaber i klassen, dvs. om de får respons, når de siger noget, hvorvidt de har fysisk kontakt, og alt i alt, om denne kommunikation og kontakt gengældes af de andre elever, og de dermed opnår social anerkendelse. Ud fra vores dataindsamling kan vi se, at kendetegnet for de elever, der placerer sig i det røde felt er meget sociale personer, og dem, som ligger i henholdsvis det grønne og det blå felt er mindre sociale.

4.3.1. Popularitet i klasserne og grupperinger

Under observationerne fik vi hurtigt et indblik i, hvilke elever der gør sig mere bemærkede end andre ift. det sociale, både positivt og negativt. I begge klasser placerer eleverne sig, så de sidder sammen med de personer, som de også snakker bedst med; i 3.a placerer eleverne sig i to grupper efter piger og drenge, mens de i 3.b

skiftedes til at placerer sig i mindre grupper sammen med deres venner, og på de faste pladser, de har fået tildelt. Dette virker dog meget modsigende til det, eleverne selv fortæller os mht. opdelingen i klassen; flere af eleverne i begge klasser siger, at der er et godt fællesskab i klasserne, og at der som sådan ikke er nogle store grupperinger. Alligevel bekræfter nogle af dem under interviewene, at de er mere sammen med nogle bestemte elever end andre. F.eks. fortæller Gry fra 3.b, at de har et godt sammenhold i klassen, men samtidig bekræfter hun, at der er gruppedannelser:

"G: (...) jeg synes det er godt [fællesskabet, red.], men det er også fordi jeg er i den gruppe lidt, jeg er i. Jeg tror godt det kan være svært (...) men ellers så er vi, vi er sådan (...) 4 små grupper.. men som godt kan sammen, men vi er egentligt meget små 4 små grupper." (Gry, 3.b).

Her fortæller Gry netop, at der er gruppedannelser i klassen, men at eleverne dog sagtens kan snakke sammen på tværs af grupperne. Under observationerne bemærkede vi, at Gry danner en seksmandsgruppe sammen med Rie, Sisse, Jeanette, Michelle og Dorte. Disse seks piger virker meget dominerende i klassen og lidt som de "populære" piger, som de andre gerne vil være sammen med. Disse seks piger opnår derved meget anerkendelse både internt og eksternt i gruppen. Af samme årsag har vi placeret både Gry og Sisse i det røde felt i vores model, da de tilhører den "populære" gruppe, som har et godt sammenhold internt, men udadtil ikke i lige så høj grad har sådan et sammenhold med resten af klassen. Vi oplever flere eksempler, hvor nogle af de andre piger i klassen opsøger pigerne i seksmandsgruppens opmærksomhed, men ikke opnår deres kontakt eller anerkendelse.

Helle er en af de piger, der ikke virker til at være en del af fællesskabet i 3.b. Hun snakker kun med Pernille, og sammen er de meget isolerede fra de andre elever i klassen. Det kan dermed diskuteres, hvor højt hun skal placeres i vores model på y-aksen, da hun ikke opnår nogen speciel anerkendelse hos klassen generelt. Til gengæld opnår hun rigtig meget social anerkendelse hos Pernille, da disse to danner deres egen lille tomandsgruppe, og derved er meget isolerede fra resten af klassen. Dette var meget synligt under observationerne. Alligevel mener hun dog, at de har et godt fællesskab i klassen:

"H: Altså vi har det jo meget godt alle sammen sammen. (...) Selvfølgelig er der lidt den man er mest sammen med eller den gruppe man går mest sammen med, men altså sådan overordnet er det meget rart at være der, synes jeg." (Helle, 3.b).

Helle bekræfter hermed, at der er en god stemning i klassen, og at hun føler sig godt tilpas der.

I 3.a. er der lidt større gruppedannelser, da de er opdelt efter piger og drenge. De fortæller dog alligevel alle sammen, at de sagtens kan snakke sammen alle sammen. Kasper, Philip og Cecilie i 3.a modtager en del social anerkendelse fra de andre elever i klassen, og derfor har vi placeret dem så højt ift. social anerkendelse på vores anerkendelses- og præstationsmodel. Kaspers rolle beskrives nærmere i afsnit 4.3.2.

Roller i klassen. Cecilie beskriver sin selvidentitet på denne måde:

*”C: Altså jeg håber, at jeg har en rolle der ligesom er sådan en katalysator, hvis man kan sige det (...)
Den, der sådan får det til at fungerer, sådan at vi alle sammen kan snakke sammen. Øhm, jeg føler
også selv, at jeg ligesom er den åbne type, altså at alle kan komme over at snakke med mig, jeg
dømmer virkelig – eller jeg føler ikke, at jeg dømmer – nogen, og det kommer jo også sådan, at jeg
skulle være sådan en åben og glad pige.” (Cecilie, 3.a).*

Her beskriver Cecilie meget godt, at hun gør en stor indsats for, at fællesskabet i klassen fungerer. Hun forsøger, at være den venlige type, hvor alle kan komme til hende, hvis de har brug for at snakke om noget, hvilket helt sikkert øger graden af hendes sociale anerkendelse hos de andre elever. Også Philip fortæller under sit interview, at han synes, de står hinanden meget nært i klassen:

*”P: (...) det skaber et eller andet at man er så tæt, fordi man kun er 16, hvorimod at 30 så det nemt at
blive overset og der er timer, hvor du lade være med at række hånden op, fordi læreren lægger alligevel
ikke mærke til det (...) men det her fællesskab synes jeg giver noget helt særligt, når der ikke er særlig
mange”. (Philip, 3.a).*

Her understreger Philip, at han er glad for, at de ikke er flere elever i klassen, da det ville ødelægge noget af intimiteten og fællesskabet. Under feltarbejdet så vi flere gange tilfælde, hvor Philip virkelig tænkte på fællesskabet i klassen. En dag efter terminsprøverne var en af pigerne nødt til at gå, da hun fik det dårligt. Dagen efter i skolen kommer Philip hen til hende for at høre, om hun har fået det bedre og lægger venskabeligt en arm om hendes skulder.

Kasper, Philip og Cecilie vil gerne fremstå som sympatiske personer, der gør en indsats for fællesskabet i klassen, og derved opnår de meget social anerkendelse hos de andre elever. Dette bekræfter en teori fra projektets litteraturstudie i afsnit 2.4. *Rummelighed i det danske samfund* om, at de elever, som formår at have autonomi – men samtidig begrænse denne, så der er plads til de andre i klassen – også vil være de mest socialt anerkendte elever i klassen. Denne påstand må man sige, at netop Kasper, Philip og Cecilie bekræfter, da de har opnået autonomi i klassen ved hjælp af deres stræben efter et godt fællesskab, men uden at de misbruger dette.

Ift. Honneths sfærer kan man argumentere for, at elever som Gry, Kasper, Philip og Cecilie alle har dannet et godt fundament i kærlighedssfæren, da de alle har opbygget en god følelse af selvtillid. Her anerkendes man normalt ift. at være et behovs- og følelsesvæsen (Nørgaard, 2005). Pointen i dette projekt er, at eleverne også anerkendes for deres præstationer i denne sfære, da det ikke længere er nok “blot” at være et behovs- og følelsesvæsen; man må præstere for at opnå selvtillid. Selvtilliden for eleverne gør, at de kan deltage autonomt i det offentlige liv – eller i denne forbindelse: gymnasiet. Dvs., at man modtager

anerkendelse i begge sfærer, både for den man er, men også for sine præstationer.

Prioriteringen mellem lektier, afleveringer samt det sociale kan være svær for mange af eleverne. Hvis vi f.eks. tager Mette, så placerer hun sig ikke særlig højt på y-aksen. Dette skyldes, at hun ikke er lige så social, som nogle af de andre i klassen. Mette fortæller, at hun lidt har fortrudt at have valgt gymnasiet, når hun kunne have taget en HF på to år, og stadig have fået det samme ud af det fagligt. Derved kan man se, at hun udstråler en vis træthed over at gå på gymnasiet, da det for hende "bare er noget, der skal overstås", som hun selv siger. Samtidig fortalte Mette, at hun føler, at hun var nødt til at vælge noget af det sociale fra pga. lektier og afleveringer:

"M: Ja det føler jeg engang imellem [at hun må vælge det sociale fra pga. lektier og afleveringer, red.], for jeg kan rigtig godt lide og træne og kan rigtig godt lide at bevæge mig og derfor er det også nogen gang en lidt stor irritation for mig, når jeg skal sidde mange timer om dagen, men det klart der nogen dage hvor jeg er nødt til at sige at i dag der er jeg bare nødt til at lave afleveringer, selvom det ikke lige er det jeg har lyst til." (Mette, 3.a).

Her fortæller Mette, at hun har været nødt til at prioritere sine afleveringer og lektier fremfor det sociale. Mette har også et fritidsjob ved siden af gymnasiet, som også tager meget af hendes tid. Hun fortæller, at dette betyder, at hun ikke har så meget tid til at besøge sine efterskolevenner i weekenderne, når hun samtidig skal på arbejde og lave nogle afleveringer til om mandagen. Det samme gælder for bl.a. Elina og Cecilie; de ville nogle gange ønske, at de havde prioriteret det sociale højere end det faglige.

De elever, som enten er medlem af nogle foreninger på skolen eller bare har et højt humør, er også dem, som i højere grad anerkendes socialt. Dette gælder bl.a. for Gry, Philip, Kasper, Sisse og Cecilie; både Philip og Kasper er medlem af gymnasiets festudvalg, Hannibal, imens Cecilie hjælper til med planlægningen af galla og studenterkørsel for klassen. Sisse er også medlem af elevrådet og derunder også forskellige udvalg. Gry er til gengæld ikke medlem af nogle foreninger eller arrangementer på skolen, men hun sørger for et godt socialt miljø i deres klasse. På denne måde opnår hun også en høj grad af social anerkendelse, da hun bidrager med noget positivt til fællesskabet.

4.3.2. Roller i klassen

Alle har på en eller anden måde en rolle i klassen; hvad enten man er den sjove, den kloge eller den dramatiske, så har man enten fået tildelt en rolle, eller selv aktivt tilegnet sig sin egen rolle. Disse roller kommer også til udtryk hos eleverne under vores feltarbejde. Nogle af eleverne kunne hurtigt fremhæve nogle roller både blandt dem selv og hos de andre elever i klasserne. F.eks. fremhæver Alberte en rolle hos sig selv og sin kammerat David:

"A: Jeg er nok den, der siger sin mening når det er, at det egentlig skal til. Øhm det tror jeg lidt. Jeg kan godt være stille og sådan, men så lige pludselig, når det ikke lige passer en, så er jeg den, der siger det. (...) David og jeg tilsammen er nok idioterne (vi griner alle), vi får de sygeste idéer altså. (...) Jeg tror det er med David og jeg der laver sådan en 'nu tager vi pis på folk' det er nok det." (Alberte, 3.b).

Her beskriver Alberte, at hun og David har rollerne som spasmagerne i klassen, der godt kan lave lidt sjov med de andre. Alberte er dog ikke en af de elever, der har mange venner i klassen. Under observationerne så vi, at Alberte specielt opsøgte Kia en del, men at denne søgen ikke altid er helt gengældt. Vi ser også flere eksempler på, at Alberte gerne vil være en del af seksmandsgruppen, men at de heller ikke rigtig vil lukke hende ind. Derudover oplevede vi, at Alberte ofte siger noget til de andre i klassen uden at få respons. Dette er også grunden til, at vi netop har placeret Alberte nede i det grønne felt i vores model.

Både Alberte og Helle befinder sig i det grønne felt, og dette betyder, at de har en lav grad af social anerkendelse, da de kun har én eller få venner at snakke med i skolen. Til gengæld er kvaliteten af disse venskaber gode, så derfor ligger de ikke helt nede i venstre hjørne af modellen. Det kan godt være, at Alberte oplever sig selv, som værende spasmageren i klassen, men hun opnår ikke meget anerkendelse med denne rolle hos de andre elever i klassen, og derved kan det være svært for hende at opretholde sit *face* som spasmager. En anden elev, Kasper, reflekterer mere over rollefordelingen i klassen. Han siger:

"K: Jeg ved ikke, når vi er så få, så tror jeg, at jeg har flere roller, alt afhængig af, hvilken situation det er i [LG: Ja], men sådan overordnet, øhm, så tror jeg, at jeg har sådan en af de initiativtagende roller, ledende roller." (Kasper, 3.a).

Kasper understreger altså Goffmans begreber om *facework*, da han her siger, at han har flere roller alt afhængig af, hvilken situation han er i. Ved at Kasper opretholder sin ledende rolle – sit *face* – i klassen, hjælper han også de andre elever i klassen til at opretholde deres *faces*. Denne lederrolle tilfalder oftest også mænd, og Kaspers rolle underbygger derfor Parsons opfattelse af kønsrollerne i samfundet (Christensen, 2001). Derved underbygges Kaspers placering øverst i det røde felt i vores anerkendelses- og præstationsmodel; han har mange venner i klassen, kvaliteten af disse venskaber synes at være rigtig god, og han får altid respons, hvis han siger noget. Derfor kan man konkludere, at Kasper opnår en høj grad af social anerkendelse, og han præstere samtidig godt i skolen. Hermed kan vi se, at graden af social anerkendelse optræder på samme tid som graden af præstation, hvilket indikerer, at disse to muligvis har en sammenhæng, hvilket vi vender tilbage til.

Disse udtalelser om de ovennævntes roller i klasserne stemmer også godt overens med vores observationer; Alberte og David laver sjov med de andre – selvom de andre måske ikke altid synes, at det er lige sjovt hver gang – og Kasper er den, der tager ansvar i klassen, og dermed kendetegnes han som klassens

“far”. Derudover observerede vi en række andre roller hos eleverne i klasserne.

I 3.a så vi, at Cecilie supplerer Kaspers rolle ved at være klassens “mor”, da hun også sørger for at være let tilgængelig, hvis der er nogen, der har behov for at snakke om noget. Til at starte med havde vi en opfattelse af, at Philip også var klassens spasmager, men dette passede ikke helt. Han er mere klassens følsomme type, der går ekstra meget op i, at alle har det godt i klassen. Philips attitude gør dog, at han udstråler et andet *face*, end det han måske egentlig hellere ville udtrykke. Mette og Elina går meget sammen, så vi må gå ud fra, at de er gode veninder. De to piger prioriterer dog forskelligt ift. skolen, da Elina går mere op i det faglige, end Mette gør. Elinas hårde arbejde gør hende også til en af de kloge i klassen (sammen med Kasper), mens Mette måske mere er sammen med Elina for at få faglig hjælp. Dette har vi ikke fået bekræftet via karakterer, så denne påstand er udelukkende baseret på vores opfattelse af situationen.

I 3.b er Helle klassens stille pige sammen med Kia. Disse to holder sig meget for sig selv, og de snakker ikke så meget med de andre elever i klassen. Dette kan have konsekvenser for deres anerkendelse, da de ikke er særligt sociale med de andre elever i klassen. Gry er en del af seksmandsgruppen, som består af de populære piger i klassen. Alligevel har Gry en rolle som en “drengepige”, der virker lidt mere grov i det end de andre piger, samtidig med at hun er meget aktiv både i timerne og i pauserne. Sisse, som også er med i seksmandsgruppen, er en anden type person end Gry; hun er ikke så “fjolle” og hun bliver respekteret meget blandt de andre elever i klassen. Sisse er derudover også medlem af elevrådet, og hun bestyrer klassekassen til galla, hvilket giver hende noget autoritet.

4.4. Diskussion af resultaterne

Vi har nu gennemgået de forskellige elever ift. faglig præstation og social anerkendelse, og der vil nu være en mindre sammenligning af modellens felter. Som det har vist sig, så har eleverne primært lagt sig i det røde felt, der er kendetegnet af både høj faglig præstation og høj social anerkendelse, samt det grønne felt, som er kendetegnet af det modsatte. Vores empiri viser dermed, at elevens opnåede sociale anerkendelse i klassen har en sammenhæng med elevens faglige præstation. Dette er Kasper, Sisse og Alberte gode eksempler på jf. modellen. Ved de fleste elever er det dog sådan, at de har mere af det ene end det andet, således der stort set aldrig er en ligefrem sammenhæng mellem social anerkendelse og faglig præstation, dette er Gry og Elina gode eksempler på. Det er dog en interessant fordeling, der er sket i felterne i modellen, da stort set ingen er endt i det gule eller det blå felt. En forklaring kunne være, som nævnt ifm. definitionen af begreber til modellen, at eleverne på gymnasiet oplever, at selvtillid ikke kun er noget, de opnår i kærlighedssfæren. Det er i høj grad også noget, de opnår via deres præstationer og egenskaber, som gode og højt præsterende elever, jf. afsnit 4.1. *Forklaring af model: Anerkendelses- og præstationsmodellen for gymnasieelever*. Dette kan med stor sandsynlighed være en konsekvens af præstationssamfundets indvirkning på gymnasieeleverne. Dette er

en nyere udvikling, som Anders Petersen beskriver i sin bog "Præstationssamfundet", som nævnt i indledningen (Petersen, 2016). Det skal dog igen nævnes, at vi ikke så nogen tegn på, at præstation var den eneste kilde til anerkendelse i kærlighedssfæren for de interviewede elever, jf. afsnit: 4.3.2. *Roller i klassen*. Dette er yderst vigtigt ift., at eleverne opnår selvtilid, og at de føler sig anerkendt for de behovs- og følelsesvæsener, de er.

4.4.1. Prioritering af tid i gymnasiet

Et gennemgående tema i interviewene, og dermed også analysen, har været, hvorledes nogle elever føler, eks. Cecilie og Elina, de har prioriteret det faglige fremfor det sociale i løbet af deres gymnasietid, og hvordan de i nogen grad fortryder dette:

"C: [...] Det er også lidt svært, fordi jeg vil på den ene side godt have gået mere op i at være på i timerne og virkelig være med sådan at jeg kunne få det snit [...]. Men på den anden side, så ville jeg næsten også hellere ønske, at jeg havde været mere social og sådan." (Cecilie, 3.a)

Omvendt er det også tydeligt i citatet af Cecilie ovenfor, at hun, ligesom flere af de andre elever, føler en stor ambivalens, hvad denne prioritering angår. Ønsket om "drømmegennemsnittet" vægtes nemlig højt i de unges bevidsthed omkring deres selvidentitet. Denne ambivalens kan der være flere årsager til. Hvis man vælger at anlægge det perspektiv, som Turner giver os på ritualer, så mener vi, at gymnasieelever ikke blot er i gang med en ungdomsuddannelse, men også i nogen grad er i gang med et overgangsritual fra barndommen til voksenlivet. Dette overgangsritual består, som nævnt i litteraturstudiet, af tre faser: separationsfasen, liminalfasen og samlingsfasen (Turner, 1967). Vi har dog primært benyttet hans teori om liminalfasen.

Da de unge starter på gymnasiet, tager de afstand til tidligere stadier i livet. I dette tilfælde tager de afstand til folkeskolens, og dermed delvis barndommens, faste og trygge rammer. De tre år i gymnasiet er selvsagt ikke et primært eksempel på en liminalfase; dels på grund af fasens længde, og dels fordi de unge i gymnasietiden alt andet lige indgår i relativt klare positioner og roller i uddannelsessystemets og samfundets generelle strukturer. Ikke desto mindre vil vi argumentere for, at gymnasietiden har elementer af en overgangsfase. Dels er der tale om en tid, hvor de unge på sin vis hverken er entydigt børn eller entydigt voksne. Endvidere er det ofte her, at de unge eksperimenterer og prøver de forskellige mulige identiteter af; her kan de eks. vægte enten det sociale eller faglige højt. Til slut i gymnasietiden, hvor vi møder eleverne, er de ved at være nået til det punkt, hvor de har og stadig er i gang med at reflektere over eks. deres prioriteringer gennem gymnasiet. Her er der nogle elever, som er nået til et punkt, hvor de finder frem til, at de ikke mener, at de har prioriteret deres tidsfordeling mellem det faglige og sociale rigtigt. I løbet af liminalfasen, når de et andet abstraktionsniveau, som de tager med sig i samlingsfasen og med videre ud i et nyt stadie af livet, hvor de nu skal reintegreres efter gymnasiet. Eleverne er således ideelt set blevet klogere på deres egen

selvidentitet, og hvordan de ønsker at prioritere deres tid. Den måde de var på, da de startede på gymnasiet, er derfor formentligt i nogen grad forandret, og ritualer har således med stor sandsynlighed sat tydelige spor i dem. Vi mener dermed, at de efter gymnasiets afslutning i nogen grad har afsluttet et overgangsritual fra barn til voksen. Dette falder dog også sammen med, at eleverne runder de 18 år undervejs, og derfor også strukturelt set, er blevet voksne.

4.4.2. Livsplanlægning i gymnasiet

Den førmtalte ambivalens angående prioritering er endnu et tegn på, at eleverne er solidt integreret i det, Petersen kalder præstationssamfundet, som er en relativ ny udvikling i samfundet (Petersen, 2016). Derudover er denne ambivalens ved gymnasieelever også påvist i undersøgelsen fra AU (Nielsen & Lagermann, 2017). Eleverne giver udtryk for, at de burde kunne præstere i alle livets arenaer, ikke kun i skolen eller socialt, men dette kan være svært at leve op til, hvilket eleverne også berettede om. "Drømmegennemsnittet", som eleverne refererede til på den ene eller anden måde, er en del af elevernes livsplanlægning, fordi uden det rigtige karaktergennemsnit kan de ikke vælge eller vrage mellem uddannelserne og skabe sig det liv, de drømmer om. Giddens' teori om livsplanlægning og det biografiske livsprojekt hjælper os til at forstå, hvorfor det er så vigtigt for eleverne at kunne planlægge deres liv samt have styringen over dets forløb (Antoft & Thomsen 2012), som beskrevet i litteraturstudiet. At få det rigtige karaktergennemsnit er således en del af deres biografiske livsprojekt, som de skal vise til omverdenen, og heri er det vigtigt at vise, at de præstere samtidig med, at de holder deres livsfortælling i gang. I og med, de er i gang med et overgangsritual, jf. ovenstående afsnit, så er de også ved at revurdere deres livsplanlægning og dermed indholdet i deres biografiske livsprojekt.

4.4.3. Præstationskulturen i gymnasiet

Som det er blevet vist gennem analysen, er der en høj grad af forventning om præstation blandt de unge gymnasieelever. Om ikke andet så føler de i hvert fald selv et stort behov for at skulle præstere. Det interessante er imidlertid, at de ikke mener presset kommer fra andre end dem selv, hvilket eks. var tydeligt i et citat af Gry jf. afsnit 4.2.2 *Pres og præstationskultur*. Samtidigt er det også tydeligt, at hun mener, hun "bør" kunne præstere til et bestemt gennemsnit, men hvor kommer dette "bør" fra? Ifølge Petersens udlægning af præstationskulturen i det danske samfund er dette en del af en mere generel tendens i samfundet, hvor præstation er det ypperste, og hvor vi generelt set er gået fra samfundskritik til selvkritik. I denne præstationskultur i konkurrencestaten er borgerne internaliseret ind i denne tankegang, og er derfor indstillet på, at de "bør" kunne præstere og dermed være gode samfundsborgere (Petersen, 2016).

De ni gymnasieelever, vi har kigget på, er alle i større eller mindre grad, hvad der i Petersens terminologi hedder *præstationsindivider*. De vil gerne præstere både fagligt og socialt; eks. i undervisningen,

socialt blandt klassekammeraterne, i elevrådet, til fodbold eller noget helt femte. Bare man er god til noget, og kan præstere dér, så duer man i denne kultur, som er en del af konkurrencestaten (ibid.). Alle eleverne vægtede enten det ene eller det andet af ovenstående højt, og ifølge Petersen, så er dette meget karakteristisk for præstationsindivider. I dette samfund er det værste, der kan ske, at man går i stå, og at der dermed er tegn på stabilitet (Ibid.). Dette så vi også med al tydelighed, at eleverne ikke ønskede. De ønskede nemlig at sikre sig selv flest mulige uddannelsesmuligheder, selvom eks. Kasper ligefrem følte, der var for mange muligheder. Flere af eleverne fokuserede benhårdt på at få det "rigtige snit", hvilket er vist gennem analysen, så de kunne vælge netop den uddannelse, de ønsker, og dermed ikke være begrænset af et lavt karaktergennemsnit. Her er det dog interessant, at eks. Cecilie berettede om, hvordan hun ønskede enten at læse psykologi eller medicin. Det må siges at være to uddannelser, der ligger relativt langt fra hinanden indholdsmæssigt. Det de to uddannelser dog har til fælles, at de begge kræver et højt karaktergennemsnit, og så er det to fag, der er omgivet af en del prestige. Netop prestige er et nøgleord i præstationsamfundet (ibid.), og som det ses her, er det ligeegyldigt for Cecilie, om hun kommer ind på den ene eller anden uddannelse, bare hun præsterer godt nok til at opnå en af de prestigefyldte uddannelser. Man kunne dermed let forledes til at tro, hun blot ønsker anerkendelse for sit uddannelsesvalg.

Et andet tegn på, at eleverne er en del af dette præstationsamfund er, at eleverne i 3.a bliver delt op i grupper alt efter, om de har lavet lektier eller ej, som tidligere nævnt. Tilsyneladende er både lærere og elever glade for denne opdeling, fordi de som ikke har lavet lektier, således ikke sænker niveauet for de andre. Ligeså er der, som tidligere omtalt, konkurrence mellem eleverne indbyrdes i klasserne. Begge dele ligger langt fra den tidligere demokratiske dannelse som gymnasiet stod for, hvori det var vigtigt at lære eleverne at tage fælles ansvar for opgaver, der skulle løses. I dag gælder det i langt højere grad om at uddanne elever, der kan klare sig i den globale konkurrence. Opportunistisk dannelse af eleverne er således vigtigt (ibid.). Eleverne og lærerne er dermed, bevidst eller ej, enten med til at fremme denne kultur, eller også ligger de måske blot uforskyldt under for denne.

Men hvilket samfund giver dette? Hvilke borgere får vi ud af et sådant uddannelsessystem, hvor fokus i højere grad er på præstation frem for demokratisk dannelse, og på egennytte frem for på det fælles bedste. Petersen skriver om, hvordan hver femte dansker i løbet af livet oplever tegn på svær depression. Han er ikke i tvivl om sammenhængen mellem den førte politik i konkurrencestaten, den kultur dette afføder og hvilke sygdomme det giver borgerne i dette samfund (Petersen, 2016). Samme billede tegner den før omtalte undersøgelse fra AU: "Stress i gymnasiet". Nielsen og Lagermann skriver endvidere om, hvordan det har konsekvenser for indlæringen samt de unges trivsel og udvikling, hvis de trues af præstationspres, konkurrence og udbredt stress (Nielsen & Lagermann, 2017). Ingen af de elever vi kiggede på fortalte, at de led af depression, stress eller lign., men de var alle i større eller mindre grad eksempler på den mentalitet, der generelt gør sig gældende blandt gymnasieelever i dag, hvis man tager Petersen og AU's undersøgelser i

betragtning. Derudover fortalte flere af eleverne også, at de følte sig presset. En grund til, at de ikke har fået stress, depression mv. i løbet af gymnasiet kunne være, at de også bliver anerkendt for dem, de faktisk er i kærlighedssfæren, og ikke kun for deres præstationer, hvilket vi omvendt også så tydelige tegn på. Vores resultater bygger selvsagt på vores indsamlede empiri, og derfor ville vores resultater måske have været anderledes, hvis fokus havde været på andre elever.

5. Konklusion og perspektivering

Dette kapitel indeholder en opsamling og konklusion på projektet, som tager udgangspunkt i indledningen, men vil specielt forsøge at besvare problemformuleringen. Denne er forsøgt forklaret ud fra den indsamlede empiri, som er behandlet i analysen og ud fra den baggrundsviden, vi har tilegnet os i litteraturstudiet. Til sidst vil der være en perspektivering, som vil behandle vores emne ud fra en anden synsvinkel.

5.1. Konklusion

Gennem projektet har vi forsøgt at besvare nedenstående problemformulering:

***“Hvorledes ses præstation og anerkendelse hos de unge gymnasieelever på
Vejen Gymnasium, og hvad betyder dette for deres selvidentitet?”***

Der er fremkommet nogle problemstillinger og sammenhænge gennem analysen af projektets empiri. Vi har undersøgt særligt ni gymnasieelevers identitetsdannelse, hvori vi så en påvirkning fra den nutidige præstationskultur. Vi er derfor kommet frem til følgende pointer, vha. anerkendelses- og præstationsmodellen samt brugen af undersøgelser og teorier. Ifm. den bærende præstationskultur, der i dag kan spores i det danske samfund, kan der i høj grad ses et klart pres på gymnasieeleverne.

Eleverne vil gerne give sig selv gode muligheder for at komme ind på specifikke uddannelser, og i mange tilfælde falder dette sammen med de prestigefyldte uddannelser. Dette præstationspres som eleverne skal leve op til, og som de mener kommer fra dem selv, er en del af deres biografiske livsprojekt og livsplanlægning ifølge Giddens. Ud fra projektets empiri kan der udledes en sammenhæng mellem elevernes sociale liv og deres faglige præstationer. Dette sker ifm., at eleverne sammenligner sig med hinandens præstationer, og på den måde skabes øget konkurrence i klassen, og dermed kan der opstå et behov for en skærpet præstationskultur. Den sociale anerkendelse er ligeledes en vigtig del af elevernes selvidentitet, da deres roller i klassen er med til at skabe anerkendelse, som også har indflydelse på deres præstation og bidrag i undervisningen. Processen, som eleverne gennemgår i årene på gymnasiet, tolker vi i projektet som et overgangsritual fra barndommen til voksenlivet. Ifølge Turner indebærer dette en fase, hvori individer eksperimenterer og bryder med tidligere ritualer, også kaldet liminalfasen (Turner, 1967).

Som nævnt mener eleverne, at de kun oplever et pres fra dem selv til at præstere. Ifølge en undersøgelse af Anders Petersen i 2016, kan elevernes udlægning af presset ses i sammenhæng med den præstationskultur, der hersker i dét, han kalder præstationssamfundet, som er en del af konkurrencestaten. Petersen er ikke i tvivl om sammenhængen mellem den førte politik i konkurrencestaten, den kultur dette afføder og hvilke sygdomme, eks. depression, det giver borgerne i dette samfund (Petersen, 2016). Dette betyder alt i alt, at det kan være en farlig tendens, der ses i samfundet. Eleverne er gode eksempler på

præstationsindivider, ingen af dem er dog ramt af eks. stress eller depression, hvilket kan skyldes, at de trods alt anerkendes for andet end deres præstationer.

5.2. Perspektivering

5.2.1. Alternativ dataindsamling

Vores undersøgelse kunne også have været udført på andre måder, som enten kunne styrke validiteten eller give en anden vinkel på projektets emne. Eksempelvis kunne man have lavet mere dataindsamling efter den egentlige kodning, og derved styrke validiteten, da vi som sagt har arbejdet med metodologien GT, hvor en iterativ arbejdsproces er vigtig. Den ekstra data kunne have bestået af eks. interviews med elevernes lærere, forældre eller venner uden for gymnasiet. Endvidere kunne det have været interessant at se elevernes karakterer for at se, om det billede, vi fik af elevernes præstation via observationerne og interviewene, stemte overens med de egentlige karakterer. Alt dette kunne have givet et mere helstøbt billede af eleverne, og dermed ville validiteten have været højere. En sidste ting vi kunne have gjort, var at snakke med eks. studievejlederen på skolen, da hun muligvis ville kunne give et mere generelt billede af elevernes tilgang til det at præstere. Med den tid vi havde til rådighed, var disse idéer dog ikke muligt at udføre.

5.2.2. En anden vinkel på temaet

I dag er presset omkring præstation så tyngende for gymnasieelever, at de er villige til at gøre næsten alt for at få de høje karakterer, der er adgangsgivende for nogle uddannelser. De seneste par dage, ifm. eksaminer, har man oplevet, at der er en stigende tendens til snyd. Dette er et tegn på, at gymnasieeleverne er så besatte af at få høje karakterer, at de er villige til at snyde sig frem til dem.

Regeringen taler om, at de vil straffe de elever, som snyder, ved at smide dem ud af gymnasiet (Christensen, 2017). Dette løser dog ingenting, da problemet jo handler om presset omkring karakterer, ifølge Frederik Drews, der driver siden "www.fixminopgave.dk". Til at hjælpe eleverne med at snyde findes der diverse hjemmesider, som leverer færdige eksamensopgaver til pressede studerende (Christensen, 2017). Drews udtaler sig således omkring problemet:

"I stedet for at indføre sanktioner skulle de fokusere på det egentlige problem, som er det øgede fokus på karakterer. Det stresser eleverne enormt meget, og så længe det er sådan, vil der være nogen, der vil snyde." (Christensen, 2017).

Ifølge Drews selv har han ikke startet virksomheden for at tjene penge, men for at skabe fokus på det problematiske system, der er omkring karakterer. Derudover prøver han at hjælpe de elever, som er stærke inden for nogle bestemte fag, men ikke klarer sig så godt inden for andre fag. Det er netop de elever, som

søger hjælp til at gennemføre en eksamen (Christensen, 2017). Dette skyldes, at de har brug for et højt snit for at komme ind på drømmeuddannelsen, men de ved, at dette ikke er muligt, da de f.eks. ikke er stærke inden for matematik, og derved falder karaktergennemsnittet.

6. Litteraturliste

- Antoft, R. & Thomsen, T. L. (2012), "Anthony Giddens - Selvidentitet og tillid i en globaliseret verden", (s.125-137), i: Hviid-Jacobsen, M & Petersen, A. (red.), *Samfundsteori og samtidssdiagnose – En introduktion til sytten nyere samfundstænkere for det pædagogiske felt*. Forlaget UP – Unge pædagoger.
- Atherton, A. & Elsmore, P. (2007), "A dialogue on the merits of using software for qualitative data analysis", i: *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 2 (1), (s. 62-77).
- Bendtsen, P., Mikkelsen, S. S. & Tolstrup, J. (2014), "Ungdomsprofilen 2014", S. Statens Institut for Folkesundhed. Besøgt den 20.05.2017. http://www.si-folkesundhed.dk/upload/sundhedsadfærd,_helbred_og_trivsel._ungdomsprofilen_2014.pdf
- Bringer, J. D., Johnston, L. H. & Brackenridge, C. H. (2006), "Using Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software to Develop a grounded Theory Project", *Field Methods* 18 (3), (s. 245-266).
- Christensen, Ann-Dorte (2001), "Kønssociologi: Fra kønsroller til kønskonstruktioner", i Michael Hviid Jacobsen, Mikael Carleheden & Søren Kristiansen (red.) *Tradition og fornyelse. En problemorienteret teoriehistorie for sociologien*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Christensen, Esben (2017), "Flertal vil straffe eksamenssnyd hårdere: Gymnasielærer fandt snydere på nettet". Besøgt den 29.05.2017. <http://nyheder.tv2.dk/samfund/2017-05-20-flertal-vil-straaffe-eksamenssnyd-haardere-gymnasielaerer-fandt-snydere-paa-nettet>.
- Goffman, Erving (1955), "On Facework". *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations* vol. 18, 1955.
- Goffman, Erving (2004), "Rolledistance". I: Michael Hviid Jacobsen og Søren Kristiansen: *Social samhandling og mikrosociologi: En tekstsamling*. Kbh: Hans Reitzel.
- Gregorio, S. (2008), "Is Technophobia Holding Back Advances in the Analysis of Qualitative Data?", *Qualitative Research Consultants Association*.
- Guvå, Gunilla & Hylander, Ingrid (2003), "Anvendelse af grounded theory", i: *Grounded Theory. Et teorigenerende forskningsperspektiv*, Hans Reitzels forlag.
- Hastrup, K. (2010), *Ind i verden – en grundbog i antropologisk metode*, Hans Reitzels Forlag.
- Hutchinson, A. J., Johnston, L. H. & Breckon, L. D. (2010), "Using QSR-NVivo to facilitate the development of a grounded theory project: an account of a worked example", *International Journal of Social Research Methodology* 13 (4), (s. 283–302).
- Højlund, Susanne (2002), *Barndomskonstruktioner: på feltarbejde i skole, SFO og på sygehus*. Gyldendal Uddannelse.

- Jacobsen, M., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard P. (red.), (2012), *Videnskabsteori*, 2. udgave, Hans Reitzels Forlag.
- Jakobsen, J. (2012), *Axel Honneth – Kampen om Anerkendelse*, (s.125-137).
- Jespersen, P. M. & Willadsen, H. (2011, 12. marts), "Debat: Konkurrencestaten Danmark", Politiken.
- Kristiansen, Søren (2010), "Kvalitative analyseredskaber", I Brinkmann og Tanggaard: *Kvalitative metoder – En grundbog* (s. 447-462).
- Krøijer, Stine & Sjørølev, Inger (2011), "Autonomy and the Spaciousness of the Social in Denmark. The Conflict between Ungdomshuset and Faderhuset". I: *Social Analysis* Volume 55, Issue 2, (s. 84–105).
- Lema, Adrian (2016), "Fremdriftsreformen", Uddannelses- og forskningsministeriet. Besøgt d. 21. 05. 17. <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/indsatsomrader/fremdriftsreformen>
- Nielsen, Susanne Irvang (2008), "Oprettede studieretninger på de gymnasiale uddannelser 2008 ", UNI•C Statistik & Analyse.
- Nielsen, A. M. & Lagermann, L. C. (2017). "Stress i gymnasiet". DPU, Aarhus Universitet.
- Nørgaard, Britta (2005), "Axel Honneth og en teori om anerkendelse", Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 16, 2005.
- Olsson, Mai Mosbæk (2016), "Dialogen; Et lære- og erkendelsesforløb", Aalborg Universitet.
- O'Reilly, K. (2009), *Key Concepts in Ethnography*, (s.13-17, 34-38, 92-98). Sage Publications.
- Pedersen, Kirsten Bransholm (2012), "Socialkonstruktivisme", i: Juul, Søren og Pedersen, Kirsten Bransholm: *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – en indføring*, Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, A. (2016), *Præstationsamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
- Region Midtjylland, (2017), "Nye uddannelsesetal: Store lokale forskelle i interessen for gymnasiet". Besøgt den 20.05.2017. <http://www.rm.dk/om-os/aktuelt/nyheder/nyheder-2017/marts-17/nye-uddannelsesetal-store-lokale-forskelle-i-interessen-for-gymnasiet/>
- Tulinius, B. (2016, 22. August), "Opråb fra sociolog: Vi har udviklet et samfund, der skaber depression og angst", Kristeligt Dagblad.
- Turner, V. (1967), *Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage*. Cornell University Press (s.93-111).

7. Bilag

7.1. Bilag 1: Observationskema

Hvad vil vi finde ud af:

- Hvor kommer karaktærræs-presset fra?
- Hvad præger identiteten på gymnasiet? Og har de unge allerede valgt deres identitet på forhånd ved at vælge STX fremfor HHX – eller er der forskel på identiteterne?
- Er der forskel på piger og drenges opfattelser?

Regler for observationer:

- Skriv nye observationer ind hvert 15 min. – selvom vi sidder to og to sammen og observerer, noterer vi hver især vores egne observationer for på den måde, at observere mest muligt.
- Skriv ind, hvordan læreren underviser i den givne situation (opgaver, PowerPoint visning, debat mm.).
- Noter "alt" hvad eleverne gør. Eksempelvis: bemærk, hvor eleverne sidder og hvem der mister fokus/sidder på Facebook/snakker/laver opgaver/skriver noter osv.
- Tegn evt. klasseværelset; vi kan evt. lave skitser af klasselokalernes indretning for bl.a. at kigge på, om det altid er de samme der sidder forrest/bagerst?

Forslag til observationskema (*OBS: i slutningen af hvert modul strækker observationerne sig over 20 min. i stedet for 15 min.*):

Dato:		Klasse:		Observatør:	
Modul:	Tidspunkt:	Overordnet aktivitet (fx: klasseundervisning, gruppearbejde, pause eller andet):	Faktiske observationer (de hændelser, som reelt sker – <u>KUN</u> det, vi kan se/høre. Herunder interaktioner m.m.):	Vores fortolkninger/bemærkninger (vores egne kommentarer til hændelserne):	Empirinære noter: (forslag til kodnings-idéer eller overskrifter):
1	07.55-08.10				
1	08.10-08.25				
1	08.25-08.40				
1	08.40-09.00				
Pause	09.00-09.10				
2	09.10-09.25				
2	09.25-09.40				

2	09.40-09.55				
2	09.55-10.15				
<i>Pause</i>	<i>10.15-10.25</i>				
3	10.25-10.40				
3	10.40-10.55				
3	10.55-11.10				
3	11.10-11.30				
<i>Pause</i>	<i>11.30-11.50</i>				
4	11.50-12.05				
4	12.05-12.20				
4	12.20-12.35				
4	12.35-12.55				
<i>Pause</i>	<i>12.55-13.05</i>				
5	13.05-13.20				
5	13.20-13.35				
5	13.35-13.50				
5	13.50-14.10				
Opsamling på hele dagen – hvad er der sket:					

7.2. Bilag 2: Interviewguide

Spørgsmål:	Forskningsspørgsmål / kommentarer:
<p><u>Indledende og afklarende spørgsmål:</u></p> <p>Hvad fik dig til at vælge, at du skulle gå på gymnasiet?</p>	<p>Hvad var deres motivation for at vælge netop gymnasiet frem for fx handelsskolen?</p>
<p><u>Dybdegående spørgsmål:</u></p> <p><i>Det sociale:</i></p> <p>Kan du med dine egne ord beskrive det sociale miljø i klassen? (Har du det godt i klassen? Hvorfor / hvorfor ikke?)</p> <p>Laver du nogle gange noget socialt sammen med dem fra klassen udover skoletiden (fx fredagscafé, fester eller andet)? – Hvis ja med hvem?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvis ja, hvilken rolle spiller det / hvor vigtige er disse events / fester for dig?- Hvis nej, ville du så gerne have, at der var mere af det? Eller, hvordan ville dit ønskescenarie se ud ift. det sociale miljø i klassen? <p>Er du medlem af nogle foreninger / arrangementer på skolen som fx elevrådet?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvis ja; hvilken rolle spiller dette så i din hverdag? <p>Hvis du selv skulle vurdere, hvilken rolle har du så i klassen? Og ser du ellers nogle specifikke roller blandt de andre elever i klassen?</p>	<p>Få eleven til at fortælle om det sociale i klassen for at se, om det hænger sammen med det vi har observeret / fået af vide af lærerne.</p> <p>Har eleven det godt med de andre elever i klassen; snakker han/hun med nogen, er han/hun i en gruppe osv.</p> <p>Er eleven sammen med klassekammeraterne uden for skoletiden? Hjælper til at afdække hvorledes det sociale miljø (klassekulturen) ser ud.</p> <p>Deltager eleven også i skolerelaterede arrangementer ud over skoletiden?</p> <p>Få eleven til at reflektere over, hvilken rolle de selv mener de har i klassen; klassens stille pige, entertaineren, den kloge osv.</p>

<p><i>Skolerelateret / faglige spørgsmål:</i></p> <p>Føler du dig presset ift. at skulle præstere i skolen? (<i>Presset kan fx komme fra forældre, søskende, kæreste, niveauet fra de andre elever i klassen, samfundet eller andet</i>). Uddyb gerne.</p> <p>Hvad er dine forældre uddannede som / hvad arbejder de med?</p> <p>Hvor meget fylder lektier og afleveringer hos dig?</p> <p>Hvilken rolle betyder karaktererne i skolen for dig? (<i>Har de en stor / lille rolle, motiverer / demotiverer de dig, stresser de dig osv?</i>)</p> <p>Hvad kunne du tænke dig at lave efter gymnasiet?</p> <p>Føler du dig tryk ved at sige noget på klassen? Hvorfor?</p> <p>Hvordan vil du beskrive forholdet mellem jer elever og lærerne? Hvad er det der gør forholdet godt / dårligt?</p> <p>Hvordan føler du det faglige niveau/miljø er i klassen?</p>	<p>Vi vil forsøge at afdække elevernes opfattelse af præstationskulturen på gymnasierne.</p> <p>Forældrenes uddannelsesniveau kan have indflydelse på elevernes valg af STX fremfor fx HHX, og forældrene spiller bare en stor rolle på de unges identitet.</p> <p>Vi vil prøve at spore os lidt ind på det her med præstationskulturen i det senmoderne samfund.</p> <p>Eleverne behøver ikke fortælle, hvilke karakterer de får, men vi vil gerne have et indblik i, hvor meget de går op i karakterer.</p> <p>Har eleven høje ambitioner om sig selv; skal han/hun bruge et højt snit til en videregående uddannelse?</p> <p>Kan eleven frit række hånden op og sige noget, uden at han/hun føler, at der bliver gjort grin med dem?</p> <p>For kort at afdække elevernes forhold til lærerne.</p> <p>Det kunne være ret interessant om man kunne få det til at afsløre noget om hvor de føler et evt. pres kommer fra. Så her ville man skulle spørge mere ind, for at få det frem tror jeg.</p>
<p><u>Afsluttende spørgsmål:</u></p>	

<p>Er der noget du ville ønske var anderledes / eller noget du selv kunne gøre anderledes ift. karakterer, indsats, venner eller lignende?</p> <p>Har du nogle kommentarer til os?</p>	<p>Dette spørgsmål er meget bredt, da det ligger op til, at eleven selv reflektere over noget, han/hun ville have var/gjorde anderledes. Enten ift. karakterer, indsats, venner osv.</p>
--	--

7.3. Bilag 3: Lisas evaluering

I dette semesterprojekt har vi skulle arbejde med antropologisk feltarbejde som vores metode, hvilket har været noget nyt og udfordrende. Det har været udfordrende på en måde, hvor vi har fået indsamlet rigtig meget data, men som jeg synes har været lidt svær at håndtere, da det ikke indeholder udtalelser eller lignende fra deltagerne, men kun egne noter fra vores synspunkter – selvom de har været så objektive som muligt. For mig er det mere håndgribeligt med interviewdata, men samtidig har det også været rart at få et større indblik i feltet på en anden måde, end hvis vi kun havde interviews. Herved har vi fået meget større indsigt i gymnasieelevernes opførsel blandt deres medstuderende, hvilket har bidraget med meget relevant viden.

Personligt synes jeg, at vi har arbejdet rigtig godt sammen i gruppen selvom vi ikke har arbejdet sammen før – Fakhira og jeg samt Tine og Nikita havde dog arbejdet sammen før i nogle af de forrige semesterprojekter, men vi har aldrig arbejdet sammen os fire. Til at starte med skulle vi lige finde ud af, hvordan hver af os arbejdede i forhold til de rent praktiske ting – da vi jo alle hver har været vant til forskellige måder at arbejde på – men efterhånden som vi kom længere frem i processen, fandt vi frem til den bedste måde at arbejde sammen på. Herunder er kommunikationen meget vigtig, da vi ikke bare kan antage, at de andre gør det samme som en selv har været vant til at gøre.

7.4. Bilag 4: Tines evaluering

Vi har nu skrevet vores fjerde semesterprojekt, og det har været et spændende semester, da vi har arbejdet med kulturliv og kulturinstitutioner. Projektet tog udgangspunkt i et felt, som jeg finder meget spændende. Feltet har omhandlet bl.a. pædagogisk sociologi (med eks. brugen af Honneth og Giddens) herunder uddannelsesinstitutioner, hvilket er et område, jeg gerne vil arbejde indenfor fremadrettet.

Vi har stiftet bekendtskab med den induktive slutningsform, herunder metodologien Grounded Theory. Det har været en meget udfordrende måde at arbejde på, da det på mange punkter, strider imod alt vi kender. Jeg føler dog, jeg har lært meget og er blevet mere åben over for andre måder og rækkefølger at arbejde på. At lave feltarbejde har også været en spændende proces, selvom denne dataindsamlingsform kræver en del tålmodighed.

Jeg føler, at det i høj grad er lykkedes os at afprøve feltarbejdet i praksis med et resultat, som jeg sagtens kan stå inde for. Samarbejdet i gruppen er gået rigtig fint, selvom vi har oplevet forskellige bump på vejen, som har udfordret os på forskellige måder. Ved fælles hjælp er vi dog kommet rigtig fint i mål. Det har været en fornøjelse at være en del af en gruppe, hvor alle er meget ansvarsbevidste og har taget del i opgaveløsningen. Af samme årsag mener jeg også, at vi alle har lige stor andel i opgavens resultat.

7.5. Bilag 5: Fakhiras evaluering

Det fjerde semesterprojekt har budt på en række nye udfordringer både personligt og fagligt og i kraft heraf stadig skabt gode forudsætninger for læring. Forløbet har været meget lærerigt, ikke kun i forhold til det faglige, men også på et personligt niveau styrket mig.

I forhold til det faglige, har jeg været glad for at arbejde på en ny måde, det har været spændende og udfordrende at arbejde og stifte bekendtskab med de nye metoder; induktive slutningsform og herunder det Antropologiske feltarbejde og GT. Dette virkede i starten svært, idet det var første gang vi arbejdede på denne måde, derfor har det ikke været nemt og skulle observere eleverne. Det virkede lidt underlig, men efterhånden jo mere viden vi fik omkring dét og de forskellige arbejdsmetoder, desto mere overskueligt blev det. Af dette projekt har vi lært at koble empiri og teori i lyset af hinanden.

Ses der mere personligt på det, så har arbejdsprocessen og gruppens sociale samarbejde været godt. Selvom jeg personligt undervejs, ikke har kunnet været i stand til at tage ligeledes del i projektet som de andre, af sygdomsmæssige årsager, synes jeg gruppedynamikken har været god. Gruppen har haft meget forståelse for situationen og været til en del hjælp gennem hele processen. Alt i alt lykkedes det os og få skrevet gode afsnit sammen og få et projekt som vi kan stå til ansvar for.

7.6. Bilag 6: Nikitas evaluering

På dette semester har vi beskæftiget os med nogle fag og emner som jeg havde glædet mig til at udforske og lære mere om. Det har derfor været et spændende projekt at udarbejde, da vi har undersøgt nogle relevante og spændende samfundsfaglige problemstillinger.

Den induktive slutningsform har dog været noget anderledes at beskæftige sig med, da den er modsætning til alt hvad vi før har brugt. Vi har derfor haft nogle udfordringer ift. at skulle indstille os på, at vi skulle arbejde ud fra empirien og først derfra begynde at udarbejde teori mm. Det har dog skabt en ny metodisk forståelsesramme, hvilket har givet mig nye kompetencer til at arbejde med en bredere forståelse af brugen af forskellige metoder.

Vi har udarbejdet et mindre feltstudie hvor vi i praksis har arbejdet med at observere, hvilket har været en ny metode for os at bruge. Derudover har vi benyttet os af individuelle interviews, som vi alle før har beskæftiget os med.

Vi har arbejdet sammen fire piger, hvor samarbejdet har fungeret rigtig fint, og hvor vi alle har været en del af hele processen. Vi har måtte håndtere nogle personlige problemstillinger undervejs, men dette har blot gjort samarbejdet stærkere og har været med til at skabe en tættere kommunikation. Det har dermed været et godt samarbejde, hvor vi alle har haft lige meget indflydelse og hvor alle har været en lige stor del af projektets endelige resultat.

Dette semesterprojekt har været noget anderledes end hvad vi før har været vant til. Vi har bl.a. skulle ud og lave feltarbejde og observere.

7.7. Bilag 7: Fælles evaluering

Det fjerde semesterprojekt er nu afsluttet, og skal derfor evalueres. Projektet har budt på mange udfordringer, men samarbejdet er gået godt. Vi har været en gruppe på fire piger, der fandt sammen ved at kigge på tema og felt, fremfor valg af samarbejdspartnere, da vi ikke alle kendte hinanden inden projektets start. Dette gjorde, at vi alle har arbejdet med noget vi fandt spændende, hvilket har hjulpet motivationen godt på vej i starten. Vi startede ud med at holde et indledende møde for at lære hinanden lidt at kende inden projektets opstart. Vi lavede derefter nogle gruppeaftaler, således vi alle vidste, hvad vi kunne regne med fra hinanden. Dette var således med til at danne fundamentet til et godt samarbejde. Vi har forskellige arbejdsformer, men denne udfordring er blevet løst på en rigtig fornuftig måde, hvor alle er blevet hørt og tilgodeset.

Undervejs har vi arbejdet ud fra en tidsplan for hele tiden at have styr på tiden og de forskellige opgaver, der skulle løses. Dette har været med til at skabe overblik og overskuelighed over opgaven. Særligt tidskrævende har feltarbejdet og den efterfølgende kodning været. Denne del af projektet trak derfor lidt ud tidsmæssigt, og forsinkede os en smule i det efterfølgende arbejde.

Fagligt er vi alle fire blevet udfordret, og vi har forsøgt at arbejde med alle de udfordringer der har været undervejs. Vi har udfordret hinanden fagligt og personligt gennem refleksioner og diskussioner, hvilket, vi mener, har været vigtigt for projektets kvalitet. Brugen af GT (herunder særligt den iterative arbejdsform) har været den helt store udfordring, da det har krævet en del mere tid, end vi føler, vi har haft til rådighed.

Vi er alle tilfredse med det afleverede produkt, og kan stå inde for det.