

Hallo – giv mig lige en chance

Unges valg af efterskole set fra et kritisk psykologisk perspektiv



Roskilde Universitetscenter
Specialeafhandling, psykologi
Efteråret 2004

Hallo – giv mig lige en chance

Unge valg af efterskole set fra et kritisk psykologisk perspektiv

”Det er da svært, og det er gået stærkt. Når man har siddet i sin folkeskole og tænkt, at der er lang tid til. Så går man altså på efterskole og skal tage stilling til, hvad man gerne vil. Jeg sidder her som 16-årig og tænker: ”Hallo – giv mig lige en chance”.”

Tak til eleverne fra Kastanievejens efterskole

Udarbejdet af:

Kristine Kousholt

Vejleder:

Charlotte Højholt

Roskilde Universitetscenter

Specialeafhandling, psykologi

Efteråret 2004

1. INDLEDNING.....	5
2. METODE.....	7
2.1 VALG AF TEORI	7
2.1.1 <i>Den kritiske psykologis videnskabssteoretiske baggrund.....</i>	7
Kritisk psykologi som kritik	7
2.2 UNDERSØGELSENS DESIGN	9
2.2.1 <i>Det kvalitative interview</i>	9
2.2.2 <i>Spørgeguide</i>	10
2.2.3 <i>Udførelsen af interviewene</i>	11
2.2.4 <i>Transskribering.....</i>	12
2.2.5 <i>Analysemetode</i>	12
2.3 SPECIALEAFHANDLINGENS OPBYGNING	13
3. TEORI.....	15
3.1 PRÆSENTATION AF DEN KRITISKE PSYKOLOGI.....	15
3.2 TRE TEORETISKE BEGREBER	17
3.2.1 <i>Subjektet som deltager</i>	17
3.2.2 <i>Handlekontekster</i>	18
3.2.3 <i>Handleevne</i>	20
3.3 IDENTITET	21
3.4 DAGLIG LIVSFØRELSE.....	22
3.5 IDENTITET OG DAGLIG LIVSFØRELSE	25
3.6 SELVFORSTÅELSE OG DEN UMIDDELBARE IDENTITET	26
3.7 UNGDOM SOM BEGREB	28
3.7.1 <i>Ungdom og valg.....</i>	30
3.8 OPSAMLING PÅ TEORIAFSNIT.....	31
4. ANALYSE.....	33
4.1 ELEVERNES BEGRUNDELSER FOR VALG AF 10. KLASSE PÅ EFTERSKOLE.....	33
4.1.1 <i>Væk fra og hen til.....</i>	33
4.1.2 <i>Fremtidige muligheder som begrundelse for valg af efterskole</i>	39
Karakterer.....	39
Afklaring	40
At blive klar gennem personlig udvikling.....	42
4.1.3 <i>Forestillinger om gymnasiet</i>	44
4.2 HVAD VALGET AF EFTERSKOLE BETYDER.....	45
4.2.1 <i>Efterskolen som et anderledes sted</i>	45
4.2.2 <i>Den daglige livsførelse på efterskolen.....</i>	46
4.2.3 <i>Efterskolens anderledes mulighedsrum</i>	48
4.2.4 <i>Forholdet til lærerne.....</i>	50

4.2.5 Identitet og efterskole.....	52
4.2.6 Efterskolefællesskabet.....	56
4.2.7 Det overordnede fællesskab.....	58
4.2.8 Det genkendelige og det forskellige.....	61
4.2.9 Efterskolens udfordringer.....	62
4.2.10 Udvikling af selvforståelse og udvidelse af handleevne	65
4.3 OPSAMLING PÅ ANALYSEN	68
5. DISKUSSION.....	69
5.1 DISKUSSION AF TEORETISKE BEGREBER	69
5.1.1 Den relative frihed.....	69
5.1.2 Arrangementer, opsplittings og overskridelse	70
5.1.3 Den daglige livsførelse og det egentlige.....	71
5.1.4 En begrebsmæssig udfordring	72
5.1.5 Selvforståelse og identitet	76
5.2 UDDANNELSESPOLITISK UDFORDRING.....	78
6. EN KONKLUSION MED PERSPEKTIV	82
LITTERATURLISTE	84
BILAG A.....	86
INTERVIEWGUIDE.....	86
BILAG B.....	90
ABSTRACT	90
BILAG C.....	91
STUDIEFORLØBSBESKRIVELSE.....	91

1. Indledning

”Drop 10. klasse”

Denne opfordring danner overskriften for en notits i Berlingske Tidende d. 21. maj 2003, som videre lyder:

”Alt for mange danske skoleelever tager 10. klasse, inden de vælger ungdomsuddannelse, skriver OECD i en ny økonomisk rapport. Op imod 60 pct. af hver årgang tager 10. klasse, og det er medvirkende til, at Danmark er et af de lande, hvor de unge senest bliver færdig med deres uddannelse, skriver OECD. Organisationen anbefaler, som undervisningsminister Ulla Tørnæs (V), at 10. klasse i stedet rettes mod unge med særlige behov.”

Det lader således til, at de unges valg af 10. klasse kan blive et større samfundsmæssigt problem, hvilket forståeligt nok har fået Undervisningsministeren til at reagere. Hvorfor de unge ønsker at holde fast i 10. klasse, nævner den korte notits imidlertid ikke noget om, og dette motiverede mig til at udforske området yderligere.

10. klasse er af ovenstående årsager et større indsatsområde fra regeringens side, og anbefalingerne fra Undervisningsministeren om, at 10. klasse kun skal være for ”unge med særlige behov”, resulterede i en lovændring i 1999 med ikrafttræden d. 1. august 2000¹. Intentionen med lovgivningen er at øge søgningen til ungdomsuddannelserne efter opfyldelsen af 9 års undervisningspligt. 10. klasse skal på den måde primært søges af de elever, der ikke er parate til at vælge ungdomsuddannelse. Således lyder det fra den rapport, PLS Rambøll udarbejdede for Undervisningsministeriet i juni 2003, som har til formål at evaluere resultatet af lovændringen.

Evalueringen af 10. klasseloven konkluderer, at antallet af elever, der vælger 10. klasse, er faldet siden 1994, hvilket er i tråd med regeringens ønske. Dette gælder imidlertid ikke for valget af 10. klasse på en efterskole, hvor søgningen tværtimod er steget (PLS Rambøll: 2). Såfremt disse tendenser fortsætter, vil det således primært være valget af 10. klasse på en efterskole, der kan komme til at udgøre et samfundsmæssigt problem. Denne oplysning gjorde følgende, at jeg indsnævrede mit fokusområde til at omhandle unges valg af 10. klasse på efterskole. Samtidig ønskede jeg netop at beskæftige mig med de *begrundelser* og *betydninger*, som de unge tillægger valget af 10. klasse med det formål at forstå, *hvorfor* de unge ønskede at holde fast i 10. klasse, når

¹ Lov nr. 406 af 2. juni 1999 om ændring af lov om folkeskolen m.fl. love (10. klasse).

1. Indledning

regeringen giver udtryk for, at denne søgning kan blive et samfundsmæssigt problem. Jeg ønskede altså at se valget fra de unges perspektiv for at forstå årsagerne til det valg, der strider i mod en opfordring ”fra oven”.

Denne motivation resulterede i følgende problemformulering:

- Hvilke grunde til at vælge 10. klasse på efterskole kan der være på spil?
- Hvilke betydninger tillægger de unge deres valg af 10. klasse på efterskole?

2. Metode

Jeg har valgt at svare på ovenstående problemstilling ved at udarbejde en både teoretisk og empirisk funderet specialeafhandling. Jeg vil således i dette afsnit både redegøre for valget af teori og dennes indflydelse på undersøgelsen samt for den empiriske tilgang.

2.1 Valg af teori

Jeg har fra starten af valgt at anskue min problemstilling ud fra et kritisk psykologisk perspektiv. Således har den kritiske psykologi dannet grundlag for min spørgeguide, og den har dermed haft betydning for, hvad jeg har spurgt ind til undervejs i interviewene. Derfor kan man sige, at den kritiske psykologi har haft indflydelse på, hvordan interviewene er forløbet. Samtidig har jeg valgt at analysere de transskriberede interviews fra et kritisk psykologisk perspektiv. For at få det bedst mulige og bredeste kendskab til den kritiske psykologi har jeg beskæftiget mig med en række forskellige teoretikere. Der er både tale om ”teoriudviklere” – som Klaus Holzkamp² og Ole Dreier³ samt om ”teorigengivere” – som Vibeke Jartoft⁴. Jeg har lagt hovedvægten på teoriudviklerne (eller den primære litteratur), men jeg har visse steder fundet teorigengiverne (eller den sekundære litteratur) anvendelig, eksempelvis hvor jeg anvender et begreb mere perifert.

2.1.1 Den kritiske psykologis videnskabsteoretiske baggrund

Grunden til, at jeg har valgt at anvende den kritiske psykologi, er, at jeg finder, at den kritiske psykologi præsenterer et sæt redskaber og en menneske/omverden-forståelse, som er særlig anvendelig til at belyse mit felt. I stedet for at se på de unges vilkår og det formodede output som en kausal sammenhæng, er jeg nemlig interesseret i at forstå de unges livssammenhænge, valg og begrundelser ud fra et første persons perspektiv. Kritisk psykologi tilbyder et tilværelsessyn og en måde at begrebssette dette felt, hvorfor jeg ønskede at anvende den kritiske psykologi i forhold til mit felt – nemlig de begrundelser og betydninger, der er knyttet til valget af efterskole.

Kritisk psykologi som kritik

Den kritiske psykologi er udviklet i slutningen af 1960'erne af psykologer med tilknytning til *Psykologisk Institut ved Det Frie Universitet* i Vestberlin, hvorfor den kritiske psykologi også

² Klaus Holzkamp (1927-1995) var professor ved Freie Universität i Berlin.

³ Ole Dreier er professor i personlighedspsykologi ved Institut for Psykologi ved Københavns Universitet.

⁴ Vibeke Jartoft er Cand. Psyk. Og ansat som ekstern lektor ved institut for psykologi, Roskilde Universitetscenter

2. Metode

bliver kaldt Berlinerskolen. Den første fase i den kritiske psykologi bestod i en *ideologikritik af den traditionelle psykologi*. Denne første fases kritik blev senere udvidet med en anden fases *opbygning af et teoretisk og metodisk grundlag for den kritiske psykologi* (Dreier, 1979: 9). Den kritiske psykologi blev altså som udgangspunkt udviklet som en kritik af andre menneske- og samfundsforståelser. Den blev således udviklet i opposition til de mest gængse psykologiske retninger såsom psykoanalysen, humanistisk psykologi, behaviorismen og kritisk teori. De kritiske psykologiske grundkategorier er især kritiske i én henseende: Næmlig i forhold til de nævnte mere traditionelle retningers tendens til at tænke *inden for* de samfundsmæssige former i stedet for *over* formerne, hvorved problemerne kan blive ”lagt ind i individet”, hvilket kan føre til en manglende refleksion over, hvilke handlemuligheder individet konkret har. Endvidere mener den kritiske psykologi, at den manglende refleksion udmønter sig i, at begrænsningerne reproduceres som uforanderlige givne naturforhold (Holzkamp, 1979: 197). Overordnet består kritikken i det begrænsende ved kun at se på de individuelle forhold samt ved naturaliseringen af den samfundsmæssige omverden.

Menneske- og tilværelsessyn

Den kritiske psykologi ser det historiske som hele sit grundlag. Både som grundlag for psykologiens metode, dens empiri og dens enkeltbegreber. Således betragtes alt i sin udvikling i den kritiske psykologi (Dreier, 1979: 10). Den kritiske psykologi fandt det således nødvendigt at foretage et studium af den fylogenetiske udvikling som et erkendelsesteoretisk grundlag. Formålet er ikke at reducere mennesket til dyr, men at kunne begribe menneskets artsspecifikke funktions- og udviklingsmuligheder hvorved det bliver muligt at udpege, hvilke menneskelige funktionsmuligheder, der undertrykkes, og hvilke muligheder mennesket har for at sætte sig ud over disse begrænsninger (ibid.: 12).

Kritisk psykologi opererer med et funktionalhistorisk niveau. Dette er en form for rekonstruktion af menneskeartens tilblivelse og udvikling, som også kaldes fylogenesen. Der er således et overgangsfelt fra dyr til menneske, hvilket består i, at mennesket modsat dyrene er i stand til at tilpasse sin omverden. Dette sker i den fælles produktion og ved en planlæggende systematisk brug af værktøj. Der er altså tale om en samfundsmæssig virksomhed, hvor samarbejdets mål er en ændring af naturen (Haug: 210): ”*Den individuelle deltagelse i planlægningen af artens totalsamfundsmæssige liv er således fra begyndelsen af et væsenskendetegn ved mennesket.*” (Haug: 211) Det er således et kendetegn ved mennesket, at vi organiserer os i samfund og dermed overskrider individualiteten.

2. Metode

Dette betyder, at individet ikke kan forstås alene, hvorfor kritisk psykologi finder det vigtigt, at man i sin forskning analyserer de betingelser, som det enkelte individ lever under:

”Især gælder det om, at man, idet man fremanalyserer de specifikke former for objektiv determination og fremmedbestemthed af individernes livsvirksomhed og udvikling under deres givne konkrete livsbetingelser, samtidig påviser de muligheder for en subjektivt-aktiv udvidelse af kontrollen over dets eksistensbetingelser som reelt eksisterer for individet ved at deltage i kontrollen over den samfundsmæssige virkelighed [...]” (Holzkamp, 1979: 196)

Der eksisterer altså en dialektik mellem den objektive fremmedbestemthed og de subjektive muligheder, hvilket udgør en væsentlig del af at forstå det enkelte individ. Denne dialektik, som er en del af den kritiske psykologis videnskabsteoretiske grundlag, vil jeg gennemgående diskutere. Jeg er nemlig undervejs i processen blevet opmærksom på, at de krav og muligheder eleverne møder, på forskellige måder kan være knyttet til valget af 10. klasse på en efterskole, hvilket jeg vil belyse i analysen.

Den kritiske psykologi tilbyder på denne måde et menneske- og omverdenssyn samt et begrebsæt, som jeg finder særlig anvendeligt til at belyse mit genstandsfelt. Min metodiske tilgang er således ikke-statistisk, men derimod en kvalitativ undersøgelse af de betydninger og begrundelser som har at gøre med valget af 10. klasse på en efterskole.

2.2 Undersøgelsens design

2.2.1 Det kvalitative interview

Mit genstandsfelt er som sagt de begrundelser og betydninger, som er knyttet til valget af efterskole. Dette genstandsfelt, mener jeg, kan udforskes gennem en subjektiv og dybdegående samtale, hvorfor jeg har valgt det kvalitative interview som forskningsmetode.

Steinar Kvale⁵ giver udtryk for, hvorledes formålet med det kvalitative interview er at få beskrivelser af informantens⁶ livsverden. Genstanden for interviewet er således informantens

⁵ Steinar Kvale er professor i pædagogisk psykologi og leder af center for kvalitativ metodeudvikling ved Århus Universitet. Jeg har i udformningen af undersøgelsens design ladet mig inspirere af Steinar Kvales bog *InterView – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* fra 1997.

⁶ Jeg vælger i modsætning til Steinar Kvale ikke at bruge betegnelsen *informant*, idet denne giver udtryk for, at den interviewede i en form for envejskommunikation informerer mig. Jeg mener således snarere, at der er tale om en (dog konstrueret) samtale, hvorfor jeg bruger de mere konkrete betegnelser *elev* og *efterskoleelev*. Disse betegnelser dækker således over de 7 interviewede efterskoleelever i hoveddelen af nærværende specialeafhandling.

2. Metode

daglige livsverden udtrykt i almindeligt sprog, hvor ud fra interviewerens søger kvalitativ viden (Kvale: 41). Man kan således tale om, at mine interviews *både* er baseret på dagliglivets samtaler og udgør en professionel samtale, som skal bruges til at belyse efterskoleelevernes valg af efterskole. Jeg er imidlertid opmærksom på, at interviewene ikke kan betragtes som en samtale mellem ligestillede parter, da det er mig, der definerer og kontrollerer interviewsituationen samt sætter rammerne for, hvad der kan tales om.

Mit mål med de kvalitative interviews er hovedsagligt at komme i dybden med de begrundelser og betydninger, som eleverne knytter til valget af efterskole. Endvidere har jeg også søgt en vis grad af generaliserbarhed, idet jeg ønsker at sige noget mere generelt om, hvorfor de unge udskyder en ungdomsuddannelse. Det generelle perspektiv kommer hovedsagligt frem i diskussionsafsnittets anden del, hvor jeg diskuterer noget generelt ud fra analysen af de specifikke kvalitative interviews⁷. Man kan selvfølgelig ikke tale om generaliserbarhed i traditionel forstand, og jeg vil på ingen måde påstå, at den viden der er skabt, kan omdannes til universelle lovmæssigheder. Ikke desto mindre mener jeg, at de begrundelser og betydninger, som de interviewede unge udtrykker, på mange måder er fælles med flere andre unges tanker og holdninger. Dette skal ses på baggrund af, at mange af de begrundelser og betydninger, som fremkom, var fælles de interviewede imellem. Endvidere er det bemærkelsesværdigt, hvorledes flere af de betydninger og begrundelser, som blev udtrykt i mine interviews overordnet er fælles med dem, som bliver fremført i PLS Rambølls rapporter. PLS Rambølls resultater er i modsætning til mine baserede på et kvantitativt materiale. Jeg mener derfor, at de interviewede unge på nogle områder kan være repræsentative for andre danske unge, der også står over for de første uddannelsesvalg. Det, som imidlertid kan anfægte mine resultaters repræsentativitet, er, at ingen drenge ønskede at deltage i interviewundersøgelsen, hvorved der muligvis er gået et kønsmæssigt perspektiv tabt.

2.2.2 Spørgeguide

Jeg har valgt at lave halvstrukturerede interviews, da jeg på den måde både har mulighed for at forfølge emner, som den interviewede tager op samtidig med, at jeg har mulighed for at bevare overblikket. Til at hjælpe mig med at holde fokus har jeg udarbejdet en spørgeguide (se bilag A), som skal danne en basis i interviewsituationen. Spørgeguiden er bygget op på den måde, at den ene spalte indeholder de emner og temaer, som jeg søger at belyse. I den anden spalte er disse emner og temaer omformuleret til mere uddybende spørgsmål, som spørger ind til den interviewedes

⁷ På grund af at perspektivet breder sig mere ud i anden del af diskussionsafsnittet vil betegnelsen *elev* dække over danske unge generelt, der står over for det første store uddannelsesvalg. Dette vil dog fremgå af konteksten.

2. Metode

erfaringsverden. Spørgeguiden er udformet på den måde, fordi der således både er mulighed for at overskue, hvilke emner jeg vil have uddybet, og samtidig er der nogle konkrete spørgsmål at falde tilbage på, såfremt samtalen skulle gå i stå eller tage en uventet drejning. Jeg har søgt at udforme interviewspørgsmålene som en tragt, således at de indledende spørgsmål er så brede, at den interviewede får mulighed for selv at komme ind på de forhold, der har betydning for vedkommende. Senere snævrer spørgsmålene sig ind til mere konkrete anliggender, og afslutningsvis inddrager jeg eleverne i baggrunden for undersøgelsen ved at spørge ind til deres mening om regeringens holdning til hurtig uddannelsesmæssig gennemførelsestid. Jeg har ikke fulgt interviewspørgsmålene slavisk, men spørgeguiden har været en god hjælp i interviewsituationen, således at jeg i højere grad var i stand til at forfølge anliggender, som lod til at være af betydning for den interviewede uden at miste eget fokus.

2.2.3 Udførelsen af interviewene

Jeg etablerede kontakten til efterskoleeleverne i et samarbejde med efterskolens leder, hvilket førte til, at jeg fik mulighed for at interviewe syv piger fra samme efterskole. Der var som nævnt desværre ingen drenge, der ønskede at medvirke, hvilket muligvis har haft en betydning i forhold til undersøgelsens resultater. Forstået på den måde, at man kunne forestille sig, at der er forskellige betydninger og begrundelser, der er gjort kønsmæssigt fælles, og drengene således måske kunne bidrage med et andet perspektiv.

Jeg havde en assistent med under udførelsen af mine interviews. Dennes funktion var at hjælpe mig med det praktiske så som at skifte bånd og andet. Derudover hjalp assistenten med at holde fokus for øje, når det til tider var lidt svært at overskue det hele på grund af de spændende samtaler. I udførelsen af mine interviews var jeg meget opmærksom på at få indrammet mine interviews ordentligt, hvilket vil sige, at jeg før interviewene, fortalte efterskoleeleverne om, hvad jeg skulle bruge interviewene til. Endvidere gjorde jeg dem opmærksom på, at de selvfølgelig ville få ændret deres navne i specialeafhandlingen. Efter interviewene havde jeg afsat tid til at få en lille snak med den enkelte om, hvordan vi begge havde oplevet situationen. Jeg oplevede, at eleverne i interviewsituationen ”åbnede” sig meget, hvorfor jeg mente, at de kunne have behov for at ”lukke af” igen efter interviewet. I modsætning til denne formodning var det min gennemgående opfattelse, at eleverne egentlig helst ville ud af døren og videre med de aktiviteter, de havde været i gang med, hvorfor jeg efterfølgende har overvejet, om det i virkeligheden mest var mig selv, der havde behov for at ”lukke af”.

2. Metode

I interviewsituationen var det bemærkelsesværdigt, hvor lidt styrende interviewguiden virkede i praksis. Der var nemlig tale om, at eleverne i høj grad selv kom ind på de emner, som jeg havde sat mig for at udforske. Derudover slog det mig flere gange, hvor reflekterede og velorienterede eleverne virkede på mig. De lod til at være bevidste om de valg, de havde truffet og gav samtidig indtryk af at være vant til at forklare sig for udefrakommende.

2.2.4 Transskribering

Transskriberinger af interviews er ifølge Kvale på flere måder et nødvendigt onde. På den ene side letter transskriberingerne analysearbejdet, idet det er mere overskueligt at analysere på baggrund af tekstligt materiale. På den anden side er en objektiv transskribering umulig, og Kvale beskriver i den forbindelse transskriberinger af interviews som hybrider, fordi de er løsrevet deres egentlige kontekst, og fordi de er en kunstig konstruktion fra en mundtlig til en skriftlig form (Kvale: 163). I forlængelse af dette har jeg fundet det vigtigt at reflektere over, hvilken transskriberingsprocedure der til min undersøgelse er mest formålstjenstlig at anvende. Efter nogle overvejelser nåede jeg frem til, at det til mit formål er at foretrække at ændre interviewudsagnene til en mere skriftlig stil, og jeg har dermed ikke medtaget pauser, tøven og gentagelser. Endvidere har jeg ikke medtaget emotionelle aspekter af samtalen, hvilke imidlertid kunne have betydning i en psykodynamisk sammenhæng. Selvom jeg ikke har ændret egentlige betydningsmæssige udsagn, er jeg bevidst om, at jeg allerede i transskriberingsprocessen har lavet en redigering og dermed en fortolkning af det sagte.

2.2.5 Analysemetode

I min analytiske tilgang har jeg vægtet ikke at betragte transskriberingerne som objektive størrelser, som jeg kan lægge mit analytiske værktøj ned over. Jeg har derfor forsøgt at *gå i dialog* med interviewene, idet jeg har forsøgt at udvikle, afklare og udvide, hvad der udtrykkes i teksten. Jeg har på denne måde opbygget analysen ud fra de temaer, der bliver udtrykt i interviewene, hvilket vil sige de temaer, som er fælles i interviewene. Jeg har i analysen brugt mange citater til at understøtte mine resultater. De citater, der er brugt i analysen, er blevet redigeret yderligere - såsom tegnsætning og syntaks - i forhold til de mere rå transskriberinger. Transskriberingerne er vedlagt i et appendiks, som der er henvisninger til ved interviewcitaterne i nærværende specialeafhandling.

2. Metode

Selvom jeg på den måde har forsøgt at lade interviewene styre, er der imidlertid stadig tale om, at analysen er et kunstgreb forstået på den måde, at det er mig med min forforståelse, der analyserer. Der kunne således være mange andre måder at se elevernes udsagn på, end dem jeg har haft for øje.

2.3 Specialeafhandlingens opbygning

Her vil jeg kort gennemgå, hvordan jeg har anvendt den valgte teori i de tre største og bærende kapitler. Der er tale om kapitel 3, 4 og 5.

Kapitel 3 fungerer som mit teoriafsnit. Her gør jeg rede for den kritiske psykologi med fokus på de begreber og områder, som jeg bruger senere i analysen af min empiri. Derudover er teoriafsnittet også en diskussion af begrebet *identitet* og underbegrebet *den umiddelbare identitet*, som jeg i min specialeafhandling ønsker at tilføje den kritiske psykologi, idet jeg i arbejdet med interviewene har manglet et personlighedsbegreb, der kunne indfange de betydninger, som efterskoleeleverne tillægger egen og andres person. Den sidste del af teoriafsnittet er en indføring i - og en diskussion af begreberne ungdom og valg, idet disse begreber også er af stor betydning i forhold til min empiri. Det er netop *valget* af efterskole, som jeg ønsker at belyse. De unge står netop nu overfor mange valg, og i interviewene fremkom det, at disse valg havde stor betydning i de unges liv. I denne sidste del af teoriafsnittet har jeg beskæftiget mig med en række forskellige ungdomsforskere, og deres syn på ungdom, identitet og valg.

Kapitel 4 er min analyse af de transskriberede interviews. Her arbejder jeg videre med mange af de begreber, som jeg præsenterede i teoriafsnittet. Jeg belyser på den måde efterskoleelevernes begrundelsessammenhænge ud fra et kritisk psykologisk begrebssæt. Jeg har valgt at opdele analysen i to dele, som modsvarer problemstillingens to dele, forstået på den måde, at hvor den første del af analysen svarer på, hvilke grunde til at vælge 10. klasse på efterskole der kan være på spil, svarer anden del af analysen på, hvad valget af 10. klasse på efterskole betyder for den enkelte. I kapitel 4 bliver mange betydninger og begrundelser fremanalyseret, og jeg diskuterer dem løbende. Til slut samler jeg op på de områder og begreber, som jeg mener kræver en videre diskussion.

Disse bliver så taget frem igen i kapitel 5, som fungerer som mit diskussionsafsnit. Her diskuterer jeg bestemte begreber og forsøger på den måde at udfordre dele af teorien. Diskussionsafsnittet er opbygget som en pendant til teoriafsnittet forstået på den måde, at hvor den første (og den største) del af diskussionsafsnittet tager begreber op fra teoriafsnittets første (og største del), fungerer sidste

2. Metode

del i diskussionsafsnittet i høj grad som en opfølgning på sidste del af teoriafsnittet med dens fokus på ungdom, valg og krav. Sidste del af diskussionsafsnittet er således en uddannelsespolitisk diskussion, hvor jeg ser kravene og valgene ud fra de unges perspektiv. Endvidere fungerer sidste del af diskussionsafsnittet som en perspektivering, idet jeg breder perspektivet ud fra at omhandle de syv interviewede til at omfatte danske unge generelt, der står over for det første store uddannelsesvalg.

3. Teori

3.1 Præsentation af den kritiske psykologi

Kritisk psykologi bygger på *en historisk dialektisk-materialistisk forståelse*. Den dialektisk-materialistiske forståelse vil sige, at menneske og verden *gensidigt* påvirker hinanden. Der er altså tale om et vekselvirkende forhold, hvor hverken menneske eller verden skal forstås som determinanter. Den historiske forståelse refererer til menneskets samfundshistoriske udvikling (Jartoft: 182):

”I virkeligheden er individerne allerede formidlet samfundsmæssigt, og i virkeligheden er samfundet produceret historisk af utallige individers og generationer af individers aktioner. Udgangspunktet: Individet, er allerede et resultat af dets fællers historiske praxis.” (Wolfgang Haug: 160).

Den kritiske psykologi finder det nødvendigt at forstå mennesket ud fra dets historie, da det således bliver klart, at samfundet som det ser ud i dag er historisk opstået og dermed forgængeligt:

”Hvert menneske forefinder altså så at sige allerede ved fødselen nogle bestemte livsbetingelser, der har udviklet sig i en historisk proces som nogle betingelser, det ikke står rent tilfældigt og udvendigt overfor, men hvorunder det kan opretholde og udvikle sin individuelle eksistens i overensstemmelse med sine ”menneskelige” nødvendigheder og muligheder. I den konkrete individuelle indlærings- og udviklingsproces modificeres denne overordnede menneske-verdens sammenhæng så blot på en individspecifik måde. Man kan altså kun forstå denne individueringsproces, hvis man kender den overordnede sammenhæng, fordi man kun på den måde kan vide, hvad der egentlig modificeres individuelt.” (Holzkamp, 1979: 189-190)

Der forefindes altså nogle objektive livsbetingelser, som er vigtige at have et kendskab til. Disse kan mennesket på forskellige måder ændre, hvilket betyder, at mennesket ikke kun er underlagt omverdenen men *tilpasser* denne ved hjælp af sin *aktive indgriben og praksis*. Idet individerne selv skaber deres livsbetingelser ved at forandre naturen er *sikringen af den individuelle eksistens* altid lig sikringen af *deres individuelle bidrag til den samfundsmæssige eksistens* (ibid.: 194). Dette finder jeg interessant i forhold til de unges valg af efterskole, idet der kan være forskellige perspektiver på dette. Man kan ud fra et politisk perspektiv sige, at efterskoleeleverne netop *ikke* sikrer deres individuelle bidrag til den samfundsmæssige eksistens, idet de i modsætning til den samfundsmæssige opfordring til en hurtig og lige vej gennem uddannelsessystemet har valgt 10. klasse. Dette skal ses i relation til, at mange efterskoleelever ifølge PLS Rambølls rapport er klar til at gå videre i uddannelsessystemet direkte efter 9. klasse (PLS Rambøll: 46-55). I forlængelse af

3. Teori

dette kan man dog tilføje, at dette perspektiv bygger på en bestemt forståelse af, hvordan samfundet skal fungere, og hvordan individerne skal bidrage til dette. Det kan netop være, at efterskoleeleverne finder *en anden måde* at sikre deres individuelle bidrag til den samfundsmæssige eksistens. Derfor er jeg interesseret i at forstå de begrundelser og betydninger, der er knyttet til valget af efterskole.

I relation til ovenstående opereres der inden for kritisk psykologi med to analytiske kategorier: *subjektrelationer* og *instrumentalrelationer*. Subjektrelationerne er karakteriseret ved at deltagernes mål falder sammen med almene samfundsmæssige mål, hvorved individet udvider de samfundsmæssige muligheder og dermed samtidig rådigheden over egne livsbetingelser. Individet fremmer på den måde sin selvbestemmelse. Der er her ikke tale om fremmelse af selvbestemmelse i individualistisk forstand, men i samfundsmæssig forstand (Jartoft: 190). En elev kan eksempelvis være interesseret i at udvikle sig fagligt og personligt i skolen, hvilket både tjener elevens egne interesser og samtidig sikrer samfundet en kvalificeret arbejdskraft. Instrumentalrelationerne er derimod karakteriseret ved, at andre bliver instrumenter for realiseringen af egne individuelle (umiddelbare) interesser. Det er ikke nødvendigvis individuelle særinteresser. Der kan også være tale om, at grupper af personer slår sig sammen i interessefællesskaber og forsøger at sikre sig mod "de andre" (ibid.: 191-192). Der kan være gode grunde til, at mennesker forsøger at sikre sig mod hinanden, idet menneskers livsbetingelser er modsætningsfyldte og præget af forskellige interesser. Der er altså ikke tale om, at mennesker, der indgår i relationer af instrumental karakter, har særlige egoistiske egenskaber (ibid.: 194). Årsagen skal findes i relationer og i de muligheder, der er tilstede i de aktuelle kontekster. Begrænsningerne skal altså ikke personliggøres.

Den kritiske psykologi er en *subjektvidenskab*, hvilket betyder, at mennesket forstås ud fra et første persons perspektiv. Dette betyder imidlertid ikke, at individet skal forstås alene. Mennesket ses *både* som samfundsmæssigt i sit grundlag *og* som subjekt for sine handlinger, hvilket vil sige, at mennesket kan forholde sig mere eller mindre bevidst til sine handlinger, tanker, følelser m.m. (Jartoft: 183). Mennesket er således med til at skabe sine livsbetingelser i kraft af sine handlinger, og samtidig er der nogle samfundsmæssige krav fra omverdenen, der gør, at mennesket har en række objektive livsbetingelser. Samfundet ses ikke som en fast størrelse, idet de samfundsmæssige forhold også består af betydninger, betydningskonstellationer, betydningsanordninger osv.:

"Vi betragter dem [betydningerne] nemlig som indbegrebet af de samfundsmæssigt producerede almengjorte handlemuligheder (og –begrænsninger), subjektet kan, men på ingen måde skal omsætte i handlinger i sammenhæng med sin egen livspraksis' interesser. Hvilke af de betydninger, der er givet som

3. Teori

handlealternativer i en sådan "mulighedsrelation", subjektet faktisk omsætter i handlinger, afhænger ifølge vor konception af de grunde, det har hertil i forhold til sine interesser i retning mod at opnå rådighed over verden og livskvalitet. Sagt mere præcist: Subjektet kan uddrage bestemte aspekter af de betydningsanordninger, det er konfronteret med, som sine handlepræmisser." (Holzkamp, 1998: 24 – egen fremhævelse)

Subjektet kan altså have *bestemte grunde* til at handle på bestemte måder, og disse danner basis for hvilke livsbetingelser, der får betydning for individet. Der er altså et forhold mellem *den subjektive bestemmelse* og *den objektive bestemthed*, og dette forhold kendetegner den enkelte givne samfundsform (Holzkamp, 1979: 193). Livsbetingelserne er ikke entydige, da disse kan fremstå som både muligheder og begrænsninger. Mennesket er på den måde relativt frit, hvilket jeg vil komme nærmere ind på senere i teoriafsnittet.

3.2 Tre teoretiske begreber

Den kritiske psykologi tilbyder dels en teoretisk begrebsramme samt en metodisk forståelse. Af de teoretiske begreber finder jeg især tre anvendelige i forhold til mit genstandsfelt. Der er tale om *subjektet som deltager*, *handlekontekster* og *handlevne*. Disse tre begreber, mener jeg, er fundamentale hos den kritiske psykologi, hvorfor jeg lader disse danne grundlag for en videre gennemgang og diskussion af den kritiske psykologi og dens anvendelsesmuligheder i forhold til at belyse mit empiriske genstandsfelt.

3.2.1 Subjektet som deltager

Den kritiske psykologi forstår det enkelte menneske som *deltager i social praksis*, hvilket betyder, at den enkelte må forholde sine handlinger og mål til de andre deltageres. Deltageren er reflekterende og mere eller mindre bevidst om sin relation til konteksten, til de andre deltagere og til de hændelser, som evt. kommer (Dreier, 1997: 79). Mulighederne for menneskelig bevidsthed har således rødder i den personlige deltagelse i social praksis. Hvad et menneske tænker kan på den måde afhænge af, hvad de andre deltagere tænker og gør og af den form for kontekst, deltagerne befinder sig i. Således er tænkning og viden ikke privat men *forhandlet* imellem deltagere i en bestemt konstellation (ibid.: 71). I forlængelse af dette finder jeg det vigtigt at forstå efterskoleeleverne som *deltagere* i social praksis. Derfor er det af stor betydning at afklare de *begrundelsessammenhænge*, der danner baggrund for, at eleverne ikke følger den politiske anbefaling af gennemførelse af uddannelse. Efterskoleeleverne deltager i mange forskellige og komplekse handlekontekster, og det er netop som deltagere i et liv på tværs af handlekontekster, at

3. Teori

deres begrundelsessammenhænge bliver dannet og får deres betydning. Man kan derfor ikke blot tale om vilkår og output, når det eksempelvis politisk besluttet, hvordan uddannelsessystemet skal fungere. Der foregår meget i den enkeltes liv, og de unge danner som sagt begrundelser og betydninger ud fra deres deltagelse i flere forskellige handlekontekster.

Deltagerbegrebet indfanger på den måde også, at mennesket er *handlende* i social praksis. Menneskets handlinger er det, der *forbinder* individet og samfundet, hvorved mennesket ved at deltage i det samfundsmæssige liv er medvirkende til at skabe sine egne betingelser og dermed også til at skabe sig selv (Jartoft: 183). Det er imidlertid ikke sikkert, at den enkelte har reflekteret over begrundelserne for alle sine handlinger, idet handlinger kan finde sted i modsætningsfyldte sammenhænge. I forhold til dette kan man forestille sig, at interviewsituationen kan være en situation, hvor der gives rum til refleksion. Der kan altså i den aktuelle situation blive skabt en viden om begrundelsessammenhænge mellem interviewer og den interviewede, som ikke nødvendigvis eksisterede i forvejen.

3.2.2 Handlekontekster

Konkrete handlekontekster er dele af mere komplekse strukturer af social praksis. Handlekontekster eksisterer ikke uafhængigt af social praksis, men er reproduceret og ændret gennem menneskelig social handling. Handlekontekster er således på forskellig vis en del af den samfundsmæssige struktur, og i handlekonteksterne kan der både ske en *reproduktion* og en *transformation* af forskellige samfundsmæssige uligheder. Mennesker deltager i mange handlekontekster, og deres adgang til forskellige handlekontekster og deres rådighed over dem varierer. De har altså afhængigt af perspektiv mere eller mindre begrænsede handlemuligheder tilknyttet den enkelte handlekontekst. Mennesker har ofte gode grunde til at deltage forskelligt i de forskellige handlekontekster, hvilket udgør en høj grad af kompleksitet og flertydighed i det enkelte subjekts praksis (Dreier, 1997: 74). Det er muligt at forbinde handlekontekster, og subjekter forfølger mål *på tværs* af handlekontekster. Således har menneskelig handling *en tværkontekstuel rækkevidde*:

”The subjective meaning of participating in a particular way and the subjective reasons for doing so, do not exclusively originate in and ”belong” to the present location. They include concerns of a cross-contextual nature, stretching into social time and space.” (Dreier, 1997: 75 – egen fremhævelse)

Subjekter deltager altså for det første forskelligt i forskellige handlekontekster, hvilket betyder, at den aktuelle situation har betydning for deltagelsen. For det andet kan handlegrunde tilknyttet ét

3. Teori

sted også få betydning for deltagelsen et andet sted, hvilket er fordi, at handlegrunde ikke udelukkende *tilhører* den aktuelle handlekontekst, men netop har en tværkontekstuel rækkevidde.

Deltageres handlinger, mål og intentioner er således *både* lokale fænomener, idet man altid er i en lokal position *og* inkluderer overvejelser af en tværkontekstuel karakter, som strækker sig over tid og socialt sted (Dreier, 1997: 75).

Denne tværkontekstuelle karakter kan også kaldes *den daglige livsførelse*. Den daglige livsførelse, som jeg vil diskutere nærmere senere, er at tage del i mange handlekontekster. Dette er en berigelse på forskellige måder, men det medfører også kontraster og dilemmaer, idet de forskellige handlekontekster har særlige muligheder, betingelser og betydninger tilknyttet sig. Den enkelte person arbejder med at integrere disse dilemmaer, men den daglige livsførelse kan aldrig blive en entydig størrelse. Der er således meget på spil i de unges liv, som er vigtigt at have for øje for at kunne belyse et bestemt valgs betydninger og begrundelser.

På trods af dette tværkontekstuelle syn på menneskers handlemuligheder er der stadig tale om *et første persons standpunkt*. Det subjektive standpunkt er forankret i tid og sted, og man taler og handler ud fra et bestemt standpunkt. Den enkelte person har et standpunkt, hvorudfra den enkelte tager stilling til konteksten, sin deltagelse heri og andre kontekster. Standpunkter kan være med til at forbinde deltagere i eksempelvis interessefællesskaber. De kan også gøre, at man inden for et fællesskab kan være uenige. Man kan med sit standpunkt enten *reproducere* eller *kritisere* den samfundsmæssige praksis. Kritikken gør, at rammerne kan *udvides*, men man er ikke desto mindre stadig en del af den samfundsmæssige praksis (Dreier, 1999: 81).

Subjektet handler og reflekterer således over sine muligheder ud fra den aktuelle kontekst. Der er dog tale om, at den betydning, den aktuelle kontekst får for den enkelte, *varierer*, fordi de andre kontekster, som subjektet deltager i eller måden subjektet deltager i disse, *varierer*:

”It is no contradiction in terms to say both that a standpoint stretches across time and space to articulate and pursue connections among them, and that it also gives me good reasons to act, think, and feel differently across time and space. On the contrary, that is part of living a complex life.” (Dreier, 1997: 79)

Det er ikke paradoksalt for den kritiske psykologis begrebsramme både at have *et første persons perspektiv* og *et tværkontekstuel deltagerbegreb*. Begreberne afspejler tværtimod, at det er en daglig udfordring for subjektet at holde styr på den måde, som han eller hun bevæger sig rundt i og

3. Teori

mellem handlekontekster. I forhold til mit empiriske genstandsfelt er det interessant at belyse, hvilken betydning det får for den enkelte, at mange af de sociale handlekontekster er samlet på et sted. Således må de fleste efterskoleelever have en undervisningskontekst, en ungdomsgruppekontekst og en hjemmekontekst – alle samlet i efterskolens regi, hvilket muligvis har betydning for, hvordan eleverne deltager.

3.2.3 Handleevne

De samlede personlige handlemuligheder ud fra den enkeltes position i handlekonteksten er den enkeltes *handleevne*. Handleevne som begreb referer ikke til bestemte måder at handle på. Begrebet er derimod analytisk og peger på, at menneskets kognition, emotioner og motivation er funktionelle aspekter, der antager deres former og ændres i og med bestemte livsbetingelser. Handleevnen er således knyttet til en bestemt kontekst. Den personlige handleevne kan ændres og udvides, eksempelvis kan subjektet på grund af læring modificere sin måde at deltage på. Læring drejer sig således om *at ændre og udvikle* den personlige forudsætning for at deltage i en bestemt handlekontekst. Selvom handleevnen således er knyttet til en enkelt handlekontekst, mener jeg, at der må være tale om, at også denne kan få betydning på tværs af handlekontekster, idet en ændring af handlemulighederne ét sted kan få betydning for deltagelsen et andet sted. Samtidig er der også tale om, at det, der er lært et sted, kan få betydning et andet sted. Der er ikke tale om, at det lærte direkte og i uændret form kan *overføres* til en ny handlekontekst. Derimod kan den enkelte i en given handlekontekst *modificere*, hvad der er lært et andet sted, hvilket betyder, at det lærte er ufuldstændigt og konstant genovervejes og revideres (Dreier, 2001: 54). En udvidelse af handleevnen er dermed knyttet til personens nuværende opfattelse af en udvidelse af mulighederne i fremtiden (Dreier, 1999: 83-84).

Mens en handlekontekst definerer de objektive muligheder for deltagernes handlinger, er handleevnen defineret ved den subjektive mulige handling og dens rækkevidde (Dreier, 1997: 70). Man kan tale om, at hvad psykologien traditionelt refererer til som individets ejendom, som f.eks. egenskaber kan i den kritiske psykologi være aspekter ved handleevnen. Egenskaberne er altså ikke lagt ind i den enkelte, men skal forstås som den enkeltes *muligheder for at handle i en bestemt kontekst*. Handleevnen skal således forstås som menneskets *potentiale* til at leve under bestemte historiske betingelser. Den subjektive handleevne er på den måde karakteriseret ved måder at handle på og tage del i bestemte kontekster.

3. Teori

Subjektiv handleevne er en af de mest centrale grundkategorier indenfor det subjektvidenskabelige paradigme, idet menneskets *handlinger* her sættes i centrum. At sætte fokus på handling medfører, at menneskets liv må udforskes som *konkret praksis*, og at mennesket er *medskaber* af livsbetingelserne (Jartoft: 195).

Handleevnen udgøres af menneskers livsbetingelser, hvilket vil sige, de objektive betingelser – muligheder og begrænsninger – som mennesket handler i forhold til. Når mennesket handler i forhold til de objektive betingelser er det samtidig i stand til at ændre på både mulighederne og begrænsningerne. *Mennesket er altså i kraft af sin handling i stand til at ændre på forudsætningerne for handling, hvorved menneskets handleevne også ændres.* For at kunne udvide sin handleevne, hvilket vil sige at kunne gribe ændrende ind i forsøg på at forbedre livsbetingelserne, forudsættes det, at mennesket er i stand til at forestille sig resultaterne af egne handlinger i fremtiden (ibid.: 196). Når handleevnen ændres sker der også en ændring i menneskets *forståelse af sig selv*. Man kan således forestille sig, at valget af efterskole er en måde at forsøge at forbedre livsbetingelserne, og at efterskoleeleverne forsøger at forestille sig, hvad valget af efterskole kan komme til at betyde for dem i fremtiden. Dette skal muligvis ses i forhold til elevernes forestilling om, hvad der vil blive forventet af dem i fremtiden, og om de vil forsøge at leve op til disse forventninger, eller om de vil forsøge at ændre på kravene. Dette hænger så igen sammen med, hvordan eleverne *forstår sig selv og andre*, hvorfor det er muligt, at der er sket en ændring af de unges oplevelse af *identitet* i løbet af efterskoleopholdet.

3.3 Identitet

Kritisk psykologi bruger generelt ikke begrebet identitet, men jeg mener, at begrebet kan tilføre den kritiske psykologi et andet personlighedsperspektiv. Jeg ser identitetsbegrebet i forlængelse af den kritiske psykologis videnskabsteoretiske baggrund, hvilket betyder, at jeg forstår identitet som dynamisk og ikke-essentialistisk, men derimod som historisk og kulturelt skabt. Endvidere ser jeg oplevelsen af identitet som udsprunget af deltagernes handlinger.

Jeg mener, at begrebet identitet kan tilføre den kritiske psykologis begrebssæt *en samlende forståelse*. Således som jeg ønsker at anvende begrebet kan det nemlig indfange, at mennesket er deltager i social praksis i mange forskellige handlekontekster og arbejder med at integrere kontraster og dilemmaer i den daglige livsførelse. Begrebet identitet, mener jeg netop, kan forstås som *den integration, der er en del af dagliglivet*. På trods af de mange handlekontekster og de forskellige deltagelsesforudsætninger, der er knyttet til disse, har mennesket en oplevelse af sig selv

3. Teori

som *den samme*⁸. Denne oplevelse af at være den samme kræver en del integrationsarbejde, og oplevelsen er nødvendig for at kunne orientere sig i mange kontekster. Jeg definerer derfor identitet som *integrationen af den samlede deltagelse*. Jeg mener, at begrebet identitet kan indfange, at *det daglige integrationsarbejde er en del af personens oplevelse af sig selv* og dermed en del af personens forudsætninger for at deltage i social praksis. En oplevelse af identitet er altså en nødvendighed for at kunne handle, og jeg forstår dermed begrebet som *en udledning af den sociale praksis*. Mennesket har altså ikke en fast identitet, som det møder verden med, og mennesket lever heller ikke for at skabe en identitet. Derimod skaber mennesket en identitet for at kunne integrere handlekontekster og dermed kunne skabe og orientere sig i en dagligdag og være deltager i social praksis. Begrebet er bevægeligt, da det er muligt at udvide sin handleevne, men der vil altid være en vis grad af stabilitet forbundet, idet identiteten netop virker samlende.

Identiteten har også med begrebet *adgang* at gøre. De objektive betingelser, der er med til at sætte vores dagligdag kan være en del af identiteten f.eks. køn, alder, social status og etnicitet. Der kan eksempelvis i en bestemt handlekontekst være en mere begrænset adgang for mænd f.eks. social og sundhedsuddannelsen. Dette er ikke en begrænsning, der følger med kønnet, men en begrænsning som får sin betydning afhængig af, hvordan deltageren bliver mødt i den konkrete handlekontekst. Begrænsningerne kan ændres i social praksis, og de betydninger, begrænsningerne får, kan variere afhængigt af kontekst og deltagelse. Således er begrænsningerne ikke eviggyldige eller naturgivne, men historisk opståede og kontekstafhængige.

3.4 Daglig livsførelse

Holz kamp gør i artiklen *Daglig livsførelse som subjektivt grundkoncept* rede for, hvad den daglige livsførelse betyder for mennesket. Den daglige livsførelse er nødvendig for at kunne overskue en dagligdag. Vi står alle i udformningen af vores dagligliv over for forskellige krav fra forskellige livsområder, og Dreier gør i forordet til artiklen rede for, at det enkelte menneske må integrere de forskellige krav således:

”Vi må da gøre noget særligt for at integrere kravene herfra i en daglig livsførelse. Det omfatter a) en tidsmæssig integration af vore daglige aktiviteter inden for forskellige områder, b) en sagligt-arbejdsdelt organisation af vore egne muligheder og opgaver og c) en social integration af vore daglige kontakter og relationer med andre.” (Dreier, 1998: 4)

⁸ Identitet kommer af det latinske ord *idem*, der betyder 'den samme' (Brüel: 206).

3. Teori

Da der er knaphed på både ressourcer og tid, er det således nødvendigt at *økonomisere* sit liv, hvilket kræver en vis grad af organisering. At man kan få en dagligdag til at fungere igen og igen kræver altså, at man kan *organisere og arrangere sit liv*, og Holzkamp kalder i den forbindelse organisationen af livsførelsen som helhed som et *arrangement af arrangementerne* (Holzkamp, 1998: 9). I begrebet livsførelse ligger endvidere den betydning, at individet i en vis grad selv fører sit liv: ”Vil man forstå den ”daglige livsførelses” selvstændige systemkarakter mere præcist, må man først og fremmest gøre sig klart, at den, trods rutiniseringen, ikke foregår af sig selv, men altid er individets aktive ydelse.” (Holzkamp, 1998: 9) Individet er således relativt autonomt i forhold til sine livsbetingelser. Denne frihed kan dog være mere eller mindre begrænset, afhængig af de forskellige ydre krav fra de forskellige livsområder, som individet må integrere. Subjektet er altså aktivt handlende og udformende, og der er interdependens mellem subjekt og samfund: ””Livsførelse” tænkes som ”formidlende kategori mellem subjekt og samfundsmæssige strukturer, og der lægges særlig vægt på subjektets handlerum i forhold til disse strukturer”[...]” (Holzkamp, 1998: 10) Der er dog kun tale om en relativ frihed, da den individuelle livsførelse ikke kan udformes af den enkelte person alene. Der må også tages hensyn til andre personer og samfundsmæssige strukturer og mekanismer: ”Det aktive resultat, livsførelsen skal frembringe, kan således karakteriseres som en aktiv integration af de forskellige ”krav” fra de enkelte daglige ”livsområder”, som fremtræder på forskellige måder på forskellige kravniveauer.” (Holzkamp, 1998: 9) Graden af frihed bestemmes af to forhold: For det første *de historisk opståede almengjorte handlemuligheder og –begrænsninger*, som kan være de samfundsmæssige krav til individet. For det andet afhænger graden af frihed af den enkeltes interesser i at *opretholde eller udvide rådighed og livskvalitet*. Hvis den enkelte har en interesse i at opretholde den nuværende livskvalitet, kan der være en risiko forbundet med at forsøge at udvide rådigheden, da der kan være forhindringer fra omverdenen, der gør, at den enkelte sætter sin nuværende livskvalitet på spil. Denne undladelse af at udvide rådigheden kan umiddelbart opfattes som en begrænsning, men da det er egne interesser, det handler om, kan frihedsgraderne ikke indskrænkes, idet en bevidst krænkelse af interesser kun kan være påtvunget udefra (ibid.: 24-25). Der er således tale om en dobbelt mulighed for den enkelte: Man kan handle *under* de samfundsmæssige betingelser eller man kan forsøge at *udvide* de rådighedsmuligheder, der ligger i betingelserne (ibid.: 25).

Den daglige livsførelse har en anderledes udformning end livsforløbet. Hvor livsforløbet er lineært betegner Holzkamp den daglige livsførelse som *cyklisk*, fordi der er tale om daglige gentagelser.

3. Teori

Holzcamp udtrykker senere i artiklen, at den daglige livsførelse er et selvreproduktivt⁹ system til at organisere de hverdagslige gentagelser, hvorved individet indpasser den lineære struktur i den cykliske struktur (Holzcamp, 1998: 27). Mennesket forsøger således at skabe rutiner, der gør, at dagligdagen indeholder en vis grad af genkendelighed. Den daglige livsførelse har altså med gentagelser og rutiner at gøre, og disse er livsnødvendige:

”At individets aktiviteter bliver dagligdags, betyder en daglig gentagelse af nogle særlige former at afvikle dem i, fx som standardafviklinger [...] Rutineringen af sådan en afvikling er i en vis forstand ”livsnødvendig”. Den sørger for, at ”livet går videre”. Som noget der foregår ”hver eneste dag” får den ”daglige” livsførelse sin egen reproduktive og selvreproduktive systemkvalitet, der ikke kan reduceres til biografiske udviklinger og forandringer.” (Holzcamp, 1998: 8-9)

Den daglige livsførelse, og de rutiner denne indebærer, fungerer som en aflastning for den enkelte person. Kriser og omvæltninger i livet kan medføre forbigående ødelæggelser af den daglige livsførelse. Her handler det om at genvinde dagligdagen ved at reetablere gamle rutiner eller oparbejde nye (ibid.: 29). I forbindelse med dette kan man tale om, at det at starte på efterskole kan nedbryde den daglige livsførelse for en tid. Det handler således om at oparbejde nye rutiner, således at der kan skabes en genkendelig dagligdag på efterskolen.

Ifølge Holzcamp eksisterer der en dikotomi mellem *den daglige livsførelse* og *det egentlige liv*¹⁰ (ibid.: 4). Det egentlige liv er karakteriseret ved begivenheder, der rejser sig fra den daglige livsførelses genkendelighed. Det egentlige liv er kendetegnet ved noget nyt – de store følelsers begivenheder:

”Det gør det daglige møje med ”det evigt samme” til at holde ud, ja det skubbes måske helt ud i periferien af det ”egentlige livs” bevidsthedsfyldende bredde. Heri kan der ligge en dynamik i retning af reelt at overskride dagligdagen, en ringeagt for dens ordninger, en ignorering af dens hverdagslige krav – med risiko for måske ikke at kunne ”finde tilbage” igen og således miste den elementære basis som det ”egentlige” alene kan vokse frem af.” (Holzcamp, 1998: 30)

Det egentlige liv er belastende for mennesket, idet det er præget af uforudsigelighed, og i denne forbindelse er det interessant, at efterskoleeleverne gennemgående oplevede den første tid på

⁹ Her udtrykker Holzcamp, at den daglige livsførelses rutiner foregår af sig selv, hvilket jeg mener står i et modsætningsforhold til den tidligere udtalelse om, at rutineringen er individets aktive ydelse. Jeg vil komme tilbage til dette modsætningsforhold i diskussionen.

¹⁰ Jeg mener, at Holzcamp opsplitter de to begreber for meget, og jeg mener i den forbindelse, at den daglige livsførelse og det egentlige liv i højere grad bør sammentænkes, hvilket jeg vil diskutere nærmere og opstille et forslag til i diskussionsafsnittet.

3. Teori

efterskolen som værende meget kævende. Det egentlige liv bliver dog kun opfattet som egentligt, fordi mennesket organiserer den daglige livsførelse. Der er altså en gensidig afhængighed mellem begreberne daglig livsførelse og egentligt liv. Rutinerne aflaster os, men skaber samtidig en modsætning mellem den daglige livsførelse og det egentlige liv.

3.5 Identitet og daglig livsførelse

Jeg mener, at der er en vis sammenhæng mellem begrebet identitet og Holzkamps begreb om den daglige livsførelse. Jeg mener nemlig, at identitet er *et produkt af den daglige livsførelse*, idet den daglige livsførelse medfører bestemte opfattelser af egen og andres identitet. Mennesket skaber rutiner og genkendelighed for at aflaste sig selv i sin hverdag. Den daglige livsførelse medfører en tryghed og en tro på, at livet går videre, og at man vil lave det samme i morgen og i overmorgen. Den daglige livsførelse skaber således genkendelighed og forudsigelighed og dermed tryghed. Fordi mennesket rutinerer sin hverdag bliver *mennesket også genkendeligt i andres øjne*. Man skaber en vis grad af genkendelighed i sine handlinger overfor andre mennesker. Man kan handle forskelligt i de forskellige kontekster, fordi der er forskellige handlegrunde tilknyttet konteksterne. Dog vil man forsøge at opretholde en vis genkendelighed i sine handlinger, ligesom man vil forsøge at skabe en vis sammenhæng i andres handlinger. *Denne organisering af handlinger skaber en forståelse af identitet*, hvilket medfører tryghed og forudsigelighed ligesom den daglige livsførelse gør. Ligesom Holzkamp mener, at der er en dikotomi mellem den daglige livsførelse og det egentlige liv, kan der også opstilles en dikotomi mellem ”at være sig selv” og ”være en anden”. ”At være sig selv”, hvilket vil sige at have en genkendelig identitet, er et resultat af det daglige integrerende arbejde, hvor det ”at være en anden” kan ske, når man handler på en måde, som ikke umiddelbart kan integreres, eksempelvis hvis den daglige livsførelse bliver brudt. Man kan få en fornemmelse af, at man kan være, den man har lyst til at være, når man for eksempel rejser væk og starter en ny tilværelse. Således havde efterskoleeleverne en fornemmelse af, at de kunne være en anden, da de startede på efterskole, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i analysen.

Således mener jeg, at den daglige livsførelse og forståelsen af identitet hænger sammen. Jeg er klar over, at begrebet identitet traditionelt er blevet anvendt som en mere konstant og indre faktor. Eksempelvis som en indre kerne, der er opbygget i barndommen, hvilken forskellige handlekontekster og andre deltagere ikke kan ændre på. Således bruger jeg ikke begrebet. Jeg mener, at begrebet er brugbart i denne forbindelse, fordi det udtrykker, at mennesket har et behov for genkendelighed både hos sig selv og andre. Dermed være ikke sagt at mennesket handler ens i forskellige situationer. Dette er nemlig ikke tilfældet. Der er netop forskellige bevæggrunde

3. Teori

tilknyttet forskellige handlekontekster. Identitet og den daglige livsførelse er to sider af samme sag, hvor identitetsbegrebet udtrykker, at den daglige livsførelse bliver en del af det, som personen oplever som 'sig selv'. Således er en oplevelse af identitet nødvendig for at kunne klare hverdagen. Ligesom den daglige livsførelse giver en tro på, at livet vil fortsætte på denne måde, giver identiteten en tro på, at personen vil vedblive med at være den samme. Således at man ved, hvor man har den anden, hvilket vil sige, at man kan stole på den anden og danne sig et billede af, hvordan den anden vil handle i bestemte situationer. En tro på at man selv og den anden vil blive ved med at være 'sig selv'. Ulempen ved identiteten er, at den enkelte person kan få en fornemmelse af at være fastlåst i bestemte handlemuligheder, fordi den enkelte selv eller andre deltagere i et forsøg på at integrere den enkeltes handlinger fokuserer på bestemte handlinger og ignorerer andre, hvilket skaber et bestemt billede af den pågældende person.

3.6 Selvforståelse og den umiddelbare identitet

Holz kamp mener, at det kræver en vis grad af *selvforståelse* at kunne reflektere over den daglige livsførelse og således ikke fortabe sig i den cykliske struktur: ”*Selvforståelse er altså ikke blot en oplevelse af, hvem jeg er, et billede eller konstrukt af mig selv, men en forståelse af mine grunde til at føre mit liv, sådan som jeg gør- eller til at ville ændre min livsførelse.*” (Holz kamp, 1998: 4) Selvforståelsen er altså mere end en forståelse af selvet. Der er også tale om en forståelse af de ydre betingelser, som kan have indflydelse på livsførelsen. Selvforståelsen gør således, at man ikke er determineret til at gøre, hvad man er vant til at gøre, men kan *reflektere over hvorfor man handler som man gør*, og om det vil gavne, at man ændrer sin daglige livsførelse. Holz kamp ser i denne forbindelse selvforståelse som at komme til forståelse med sig selv om noget – i dette tilfælde om livsførelsen, hvilket betyder, at man forstår sig selv i en sammenhæng (ibid.: 21). Selvforståelsen handler således om orientering i en kompleksitet uden at miste blikket for det sammensatte.

Man kan således tale om, at selvforståelsen *udfordrer* den daglige livsførelse, og igen ser jeg en sammenhæng til mit identitetsbegreb. I bestræbelserne på at skabe genkendelighed og forudsigelighed i hverdagen kan den enkelte nemlig blive fastlåst i bestemte handlemuligheder og på den måde 'få lagt bestemte egenskaber ind i sig selv'. Det kan både være andre mennesker og personen selv, der fastlåser. Jeg vil benævne dette *den umiddelbare identitet*¹¹. Den umiddelbare identitet kan virke stærkt *kategoriserende* og kan give et *unuanceret billede af den enkelte person*,

¹¹ I løbet af bearbejdelsen af mine interviews er det gået op for mig, at jeg manglede et begreb, der kan belyse følelsen af at være låst fast og ønsket om at komme væk, som er væsentlige grunde til at vælge efterskole. Jeg mener, at begrebet *den umiddelbare identitet* kan dække over netop de begrænsninger, som jeg forstod, at eleverne havde oplevet før efterskolen.

3. Teori

hvilket kan begrænse personen og forringe dennes muligheder i en bestemt handlekontekst. Der er imidlertid ikke tale om en indre/ydre-dualisme, idet identitet og den umiddelbare identitet ikke er udtryk for henholdsvis en ægte identitet og en samfundsmæssigt påført rolle, som den enkelte bliver nødt til at udføre på trods af sit sande bagvedliggende selv¹². Som tidligere nævnt er mennesket nemlig også i stand til at ændre omverdenen. Mennesket *er* således sin umiddelbarhed, men mennesket *er også meget andet*, idet den enkelte bevæger sig i mange handlekontekster og deltager på mange måder. For at undgå den umiddelbare identitet skal opfattelsen af identitet ligesom den daglige livsførelse *udfordres*.

Mennesket skal således med Dreiers ord forstås som *decentreret*. Mennesket bevæger sig i og mellem mange kontekster i sin daglige livsførelse, og de er alle med til at definere det enkelte menneske. Denne kompleksitet må man have for øje, hvilket er med til at *udfordre* opfattelsen af identitet og dermed undgå den umiddelbare identitet. Dreier taler i forhold til terapisisituationen, når han siger, at vi må *decentrere vores forståelse af mennesket*:

”In fact , we must decenter our comprehension of the effects of therapy and focus on how clients may locate and anchor its cross-contextual impacts in their main everyday context. To understand the operation of therapy, we must, first of all, approach it from clients’ positions in their primary everyday contexts.”
(Dreier, 1997: 83)

Terapisisituationen er altså ikke subjektets primære kontekst. Der foregår meget andet, og andre kontekster kan meget vel få betydning for terapisisituationen. Dreier mener, at vi har brug for en bredere, decentreret tilgang, som hviler på en forståelse af klienten som *handlende og afprøvende subjekter i og på tværs af sociale kontekster* (ibid.: 83). Begrebet decentrering er dermed et udvidet syn på mennesket som deltager i mange kontekster med forskellige bevæggrunde tilknyttet disse. Identitetsbegrebet er derimod et samlende syn på mennesket, hvorfor decentreringen er et vigtigt perspektiv at supplere oplevelsen af identitet med i bestræbelsen på at undgå den umiddelbare identitet.

Decentreringen er således en udvidet og sammensat måde at se mennesket på, men for egentligt at udfordre identiteten kræver det også, at man kan *reflektere over egne og andres muligheder samt danne en forståelse for de modsætninger vi deltager i, hvilket kræver selvforståelse*. På den måde

¹² Kritisk psykologi tager i tråd med dette afstand fra rollebegrebet, idet dette begreb bygger på en forudgående opsplitning af individ og samfund. Begrebet tager dermed udgangspunkt i, at 'den virkelige identitet' befinder sig bagved de udefra påførte roller (Haug: 204). Inden for den kritiske psykologi er der i modsætning til dette ikke tale om, at mennesket udelukkende skal tilpasse sig de samfundsmæssige adfærdsforventninger.

3. Teori

tjener selvforståelsen til at orientere identiteten i en kompleksitet. Holzkamp mener også, at *den anden* er involveret i selvforståelsesprocessen, og selvforståelsesprocessen er således *et fælles projekt*, hvilket gør, at den ene part ikke kan gøres til objekt af den anden:

”Ganske vist kan man gensidigt støtte hinanden i sine bestræbelser på selvforståelse, men de er ufravigeligt bundet til hver sit subjektstandpunkt. Så når andre vil forstå mig og bedømme mig ”hen over hovedet på mig”, udelukker de mig faktisk fra den intersubjektive forståelsesramme. De nægter mig min status som medmenneske ved at gøre mig til objekt for deres interesser, uanset hvordan de legitimerer dem.” (Holzkamp, 1998: 22-23)

Selvforståelse er derfor en vigtig måde at forholde sig på for at kunne opdage og undgå den umiddelbare identitet, og det er vigtigt, at mennesker ikke bliver udelukket fra processen.

Selvforståelse er at tydeliggøre det, man tager for givet, hvilket også har at gøre med den kritiske psykologis bestræbelse på at forstå det historiske grundlag. Det man ikke kender oprindelsen på, kan hurtigt fremstå som naturligt og eviggyldigt. Den umiddelbare identitet er det lette valg, idet nuancerne og de mange forskellige og subjektive handlegrunde ikke ses. Jeg mener, at den umiddelbare identitet hører sammen med et sæt toleddede grundbegreber i den kritiske psykologi – nemlig *umiddelbarhedsfiksering* og *umiddelbarhedsoverskridelse* eller *instrumentelle relationer* kontra *subjekt relationer*, som jeg har beskrevet tidligere. Det enkelte menneske har en interesse i at øge rådigheden over egne livsomstændigheder, hvilket kan være at udvide handlemulighederne i en bestemt handlekontekst. Handlemulighederne kan imidlertid begrænses af personen selv eller andre deltagere i konteksten, idet der måske bliver fokuseret på enkelte handlinger som værende den pågældende persons egenskaber. Den pågældende person kan være interesseret i at opretholde de eksisterende muligheder, og dermed kan denne være tilbageholdende og fikserer på det umiddelbare og ikke gennemtrænge og udvide rådigheden. Det lader til, at sådanne komplekse problematikker i den ellers tilsyneladende uproblematisk daglige livsførelse kan danne grundlag for et valg af noget andet – i dette tilfælde de unges valg af efterskole.

3.7 Ungdom som begreb

I dag bliver ungdom på mange måder betragtet som en nødvendig biologisk livsfase, hvortil der er knyttet bestemte betydninger, forventninger, muligheder og krav. Disse forventninger og betingelser, som i høj grad konstruerer de rammer, som ungdomslivet udfolder sig i, er i sig selv historisk skabt. Ungdom er således et historisk skabt begreb, der er udviklet på grund af et stigende behov for uddannelse og socialisering i borgerskabet med det formål at skabe borgere til det

3. Teori

nyetablerede og demokratiske samfund. Sven Mørch¹³ gør i forlængelse af dette rede for, at ungdomsbegrebet er konstrueret i 1700-tallet, hvor samfundets behov for en uddannet og specialiseret arbejdskraft begynder at stige. Siden er uddannelsessystemet blevet udviklet og institutionaliseret, og den samfundsmæssige udvikling betyder, at ungdomsfasen løbende bliver forlænget (Mørch, 1998: 46). Der er på den måde en nær samfundsmæssig og forståelsesmæssig sammenhæng mellem ungdom og uddannelse. Således bliver skolen betragtet som ungdommens udviklingsrum, hvor individualitet og personlighed kan forhandles. Senere er også organiserede fritidsaktiviteter, sociale klubber og ungdomsgruppen kommet til (Mørch, 1993: 25). Mørch peger i denne forbindelse på, at der for de unge findes tre hovedkontekster¹⁴: Skolen, de organiserede fritidsaktiviteter og kammeratgruppen. De forskellige ungdomskontekster har forskellige hovedperspektiver. Således er skolens hovedopgave at udvikle de unges kvalifikationer til et voksent arbejdsliv. De organiserede fritidsaktiviteter har udviklingen af social kompetence som hovedopgave, og kammeratgruppen bruges hovedsagligt til at udvikle og afprøve én selv i sociale relationer (ibid.: 27). Flere ungdomsforskere giver udtryk for, at der for mange unge eksisterer et skarpt skel mellem skolen og fritiden, hvor skolen betragtes som et vigtigt og uundgåeligt redskab til at lykkes personligt og socialt. Dog menes skolen at være præget af forudsigelighed grænsende til det kedsommelige. I modsætning til dette skulle det i højere grad være i fritiden, at livet leves, idet fritiden bliver betragtet som uforudsigelig og spændende (Balvig: 73). Jeg mener imidlertid ikke, at denne opfattelse af opsplitningen mellem skole og fritid kan henføres til en levende virkelighed. Jeg mener nemlig, at livet blander sig mere, og at opsplitningen er en konstruktion, som det er muligt at tale ud fra, men som ikke afspejler de levede forhold. Dette vil jeg diskutere nærmere både i analysen og i diskussionsafsnittet. I forbindelse med dette kan man tale om, at efterskolen integrerer konteksterne, og de interviewede elever ser alle tre hovedperspektiver som betydningsfulde i forhold til deres liv på efterskolen. Hvad denne integration af handlekontekster har af betydning for eleverne, vil jeg vende tilbage til i analysen.

Ifølge Mørch eksisterer der således samfundsmæssige *betingelser for ungdomslivet*, og den enkelte gør det til sit eget *subjektive ungdomsliv*, når vedkommende *bruger de betingelser, som gives i ungdomstiden* (Mørch, 1993: 24). Jeg mener imidlertid, at mennesket har mulighed for en større frihedsgrad, end Mørch giver udtryk for, idet jeg mener, at unge med deres aktivitet og i fællesskab *også kan ændre de givne betingelser*.

¹³ Sven Mørch er lektor, Dr. Phil. ved Institut for Psykologi, Københavns Universitet.

¹⁴ Man kan også påpege, at hjemmet må være en hovedkontekst for de unge, selvom det ikke er en speciel ungdomskontekst.

3.7.1 Ungdom og valg

Ungdom og valg er to begreber, der på mange måder er tæt forbundne. Ungdommen bliver nemlig betragtet som det tidspunkt i livet, hvor de første store langsigtede valg skal træffes. Der er i den forbindelse mange forventninger og krav knyttet til disse valg. Fra samfundets side bliver det forventet, at de unge træffer valg, der fører mod en selvstændig fremtid, og at de unge oparbejder ønskværdige kvalifikationer. Således kan man tale om arbejdsmarkedets kvalifikationskrav, idet der er tale om et ønske om en bestemt type unge med bestemte kvalifikationer så som omstillingsparathed, selvstændighed og samarbejdsvillighed (Balvig: 72-73). Derudover eksisterer der også fra både arbejdsmarkedets og regeringens side et ønske om, at unge i dag skal have en hurtigere gennemførelsestid af uddannelser og mindske omvalg ved *at vælge rigtigt* første gang. Der er på den måde divergerende holdninger til, hvad ungdommen skal bruges til, og hvad den helst skal munde ud i afhængigt af, om der er tale om et politisk perspektiv eller et subjektperspektiv.

Den moderne ungdom kan i denne forbindelse siges at være en periode præget af personlige strategiske valg med henblik på at forme tilværelsen (Andersen: 9), og valgene lader således til at have stor betydning for nutidens unge:

De valg der er tale om rækker i princippet lige fra en lang række daglige valg med hensyn til f.eks. varemærker og fjernsynsprogrammer til de mest overordnede valg af uddannelse, arbejde, partner, bolig, livsstil o. lign. – og det er karakteristisk at selv om man i vid udstrækning kan vælge om senere, og mange også faktisk gør det, så er ungdommen en fortættet fase for netop de store valg der for alvor sætter scenen for den enkeltes tilværelse og selvopfattelse.” (Illeris: 23 – egne fremhævelser).

Valgene skal på den måde afspejle den enkeltes identitet, og de unge oplever ifølge flere ungdomsforskere, at valgene skal være *deres egne* (Andersen: 18). Valget af uddannelse bliver på den måde noget, der definerer den unge som person. Knud Illeris¹⁵ påpeger, at ungdomsuddannelserne i høj grad bidrager til de unges identitetsudvikling, og samtidig præger identitetsudviklingen det, der foregår, og hvad der kan foregå i uddannelserne (Illeris: 27). Illeris mener imidlertid, at identiteten er den bagvedliggende styring for de mange valg, unge foretager, og som er den centrale opgave for ungdommen (ibid.: 26). Jeg mener, som diskuteret tidligere, snarere at identiteten er et *produkt* af de unges handlinger og valg.

Som tidligere nævnt eksisterer der mange forventninger til, hvordan ungdomslivet skal udføres og hvilke valg, der ideelt skal træffes. Således eksisterer der tilsyneladende krav om, at de unge skal

¹⁵ Knud Illeris er professor ved Institut for uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.

3. Teori

vælge, de skal *vælge rigtigt*, de skal *vælge ud fra sig selv* samt *vælge selv* (Balvig: 68). Kravene om, at man både *skal* vælge, og at man skal vælge *selv*, forekommer mig paradoksal, idet *selv at vælge* må hvile på personens selvstændige aktivitet, hvilket på mange måder må besværliggøres af kravet om, at man *skal* vælge. Metaforisk er der muligvis tale om et fremmedbestemt skub, der får de selvstændige skridt til at vakle. Kravene kan dermed siges *at gå i vejen for hinanden*. Der eksisterer således mange fremmedbestemte krav, og man kan tale om, at disse krav bygger på en ide om, at det er muligt at skabe det hele selv. Det *at vælge rigtigt*, mener jeg således i videste udstrækning indebærer, at den enkelte har ansvaret for alles deltagelse og begivenhedernes gang. Dette er selvfølgelig en umulighed, men ikke desto mindre lægger selve begrebet *at vælge rigtigt* højst sandsynligt et pres på mange unge mennesker. At vælge er at forsøge at udvide sin handleevne. En udvidelse af handleevnen er som sagt personens nuværende opfattelse af en udvidelse af mulighederne i fremtiden. Personen forsøger på den måde at forestille sig resultaterne af valget, men der vil altid være så mange komplekse faktorer, der har indflydelse på begivenhedernes gang, og man kan således tale om, at *det rigtige valg i en vis udstrækning kun eksisterer retrospektivt*.

Flere ungdomsforskere taler i samme forbindelse om, at de mange krav til valgene samt de unges forestillinger om valgene gør, at valgene kan være meget svære at træffe, hvorfor flere unge standser op og tager en pause. Således giver Birgitte Simonsen¹⁶ udtryk for, at unge i en vente- og afklaringsposition typisk befinder sig på en eller anden form for kostskole, som efterskolen kan være et eksempel på (Simonsen: 15-16). Man kan dog til dette fremføre, at en vente og afklaringsposition indikerer en noget passiv forholden sig til omverdenen, og jeg vil i diskussionsafsnittet komme nærmere ind på, at det langt fra dækker, hvad der foregår på efterskolen.

3.8 Opsamling på teoriafsnit

Jeg har nu præsenteret flere af de kritiske psykologiske begreber og diskuteret disse i forhold til min forståelse af begrebet identitet, som jeg ønsker at tilføre begrebsrammen, idet jeg finder dette anvendeligt i forhold til analysen af mit empiriske genstandsfelt. I det følgende vil jeg således analysere, hvilke grunde til at vælge 10. klasse på efterskole, der kan være på spil, samt hvad valget af efterskole betyder for den enkelte. Til dette vil jeg bruge de tre teoretiske begreber – *subjektet som deltager, handlekontekster og handleevne* – som basis for min forståelse. Endvidere vil jeg bruge begreberne *den daglige livsførelse, identitet, den umiddelbare identitet og selvforståelse*, som

¹⁶ Birgitte Simonsen er professor og centerleder for Center for ungdomsforskning, Roskilde Universitetscenter.

3. Teori

jeg har fremført. Nogle af begreberne danner en form for baggrund for mine betragtninger, hvor andre bliver udfoldet i selvstændige afsnit i analysen.

4. Analyse

4.1 Elevernes begrundelser for valg af 10. klasse på efterskole

Eleverne¹⁷ har mange forskellige grunde til at vælge at gå på efterskole, og begrundelserne hænger sammen med de handlekontekster, eleverne i øvrigt deltager i, og hvordan de deltager i disse. Endvidere er det meget forskelligt, hvor godt eleverne klarer sig fagligt, og hvor gode karakterer de får. Nogle af eleverne oplever, at de kommer fra harmoniske familier og andre fra mindre harmoniske. Således har en enkelt elev ingen kontakt til forældrene. Efterskoleeleverne kommer altså fra mange forskellige baggrunde, og disse *forskelligheder* bliver udtrykt i deres begrundelser for valget af 10. klasse på efterskole. Samtidig lader det også til, at eleverne har flere *fælles* begrundelser. Denne vekslen mellem *det forskellige* og *det fælles* går igen i de *begrundelser* og *betydninger*, som eleverne udtrykker. I det følgende viser jeg således, at eleverne begrundet valget af efterskole med et ønske om at komme *væk fra* og *hen til*, hvilket på den måde er en fælles begrundelse. Samtidig får de fælles begrundelser en subjektiv betydning afhængigt af forskellige baggrunde og standpunkter.

4.1.1 Væk fra og hen til

I min brug af begreberne *væk fra* og *hen til* hænder det, at jeg bruger dem isoleret fra hinanden. Dette kan umiddelbart virke ulogisk, da man logisk set altid bevæger sig hen til noget andet, når man bevæger sig væk fra noget. Jeg mener imidlertid, at begreberne skal indfange, at der er en intenderet retning i bevægelsen. Derfor kan man bevæge sig væk fra noget uden at have en retning hen til noget andet, hvilket betyder, at begreberne kan stå alene. I det følgende vil jeg belyse elevernes intenderede bevægelser, da disse danner grundlag for deres valg af 10. klasse på efterskole. Samtidig fungerer afsnittet som en præsentation af de syv interviewede efterskoleelever.

Mona har tidligere gået på flere forskellige folkeskoler og har oplevet at blive mobbet i flere af dem, fordi hun, som hun selv siger: "[...] *ikke rigtig kunne komme ud af det med nogen andre*.[...]" (Mona: 2) Mona har oplevet de mange skift som ubehagelige, idet de dårlige relationer har dannet grundlag for flytningerne, og hun ville derfor ønske, at hun kunne have gået på den samme skole 9 år i træk (Mona: 3). Mona begrundet valget af efterskole med, at hun dels ønskede at *komme væk*

¹⁷ Som tidligere nævnt dækker betegnelserne *elever* og *efterskoleelever* i analysen kun de 7 interviewede efterskoleelever.

4. Analyse

hjemmefra i en periode, og at hun dels ville *hen til* et sted, hvor det er muligt for hende at forbedre sine karakterer:

”Det er rart at komme lidt væk hjemmefra bare lige en periode. Også på grund af, at mine karakterer ikke lige frem var de bedste, så jeg havde faktisk ikke mulighed for at komme på gymnasiet eller HF eller noget andet. Så jeg valgte at tage en 10. klasse, for det blev jeg nødt til for at få nogle ordentlige karakterer, så jeg kunne komme videre. [...]” (Mona: 6)

En ungdomsuddannelse var således ikke en relevant mulighed for Mona direkte efter 9. klasse. Mona vil gerne selv gøre noget for at udvide sine muligheder, og idet den 10. klasse, der ligger i hendes lokalområde ikke har et godt fagligt ry, bliver efterskolen for hende et springbræt til at komme videre, hvilket en forbedring af karaktererne skal bidrage til:

”[...] Så det at jeg indtil videre har lavet stort set alle de lektier, som jeg har haft. Og bare sat mig ned og tænkt ok, jeg er her alligevel 24 timer i døgn, så kan jeg lige så godt bruge tiden på at få lavet mine lektier, og så kan jeg være sammen med de andre senere. Det har været nemmere at gøre det her på efterskolen.” (Mona: 11)

Mona er således indstillet på at gøre en stor indsats for at få udvidet sine fremtidige muligheder. For Mona er det at *komme hen til* nogle nye muligheder en måde, hvorpå hun *selv* kan skabe noget mere og udvide sine fremtidige muligheder, for som hun selv siger *skal der knokles det her år* (Mona: 9).

Malene skiftede skole i 4. klasse, da hun og hendes familie flyttede. Indtil 4. klasse gik hun på en friskole, og efter flytningen kom hun til at gå på en centralskole. Som hun selv udtaler, passede hun ikke rigtig ind i den nye skole (Malene: 4). Hun mener, at den nye skole var meget præget af regler, hvor hun oplevede friskolen som værende mere afslappet. Malene og hendes far gjorde selv en aktiv indsats for, at Malene skulle komme til at passe bedre ind i den nye skole. Hendes far meldte sig ind i bestyrelsen, og hun selv kom med i elevrådet. Malene oplever, at det derved var muligt at ændre lidt på skolens form. På trods af at det lykkedes at ændre lidt på den nye skole, længes Malene tilbage til friskolemiljøet, og hun mener, at efterskolen minder lidt om dette: *”Fordi efterskole minder meget om friskolemiljøet. Der er det der specielle sammenhold. Både mine forældre og jeg har savnet det rigtig meget, så det er bare lækkert at opleve igen, inden man skal videre på gymnasiet.”* (Malene: 9) For Malene er efterskoleåret altså en oplevelse, som hun vil have med, inden hun skal videre på gymnasiet. Det er hendes sidste mulighed for at opleve samme skoleform, som hun var så glad for på friskolen, inden hun skal i gang med en ungdomsuddannelse. I Malenes familie bliver der bakket meget op omkring valget af efterskole, som hun selv siger, ville det næsten

4. Analyse

være mærkeligt, hvis hun eller hendes søskende ikke valgte at gå på efterskole (Malene: 18-20). For Malene er der således hovedsagligt tale om et ønske om at komme *hen til* frem for at komme væk fra, fordi hun også fandt det hårdt at komme på efterskole, da hun savnede det derhjemme (Malene: 15).

Emilie har ligeledes oplevet at skifte skole, da hun og hendes familie flyttede til en ny by. Hun følte ikke, at hun passede ind i den nye skole og følte sig i lang tid udenfor og misforstået af klassekammeraterne. Dette har dog ændret sig i de senere år, men hun udtaler, at hun aldrig rigtig har følt, at hun hørte til det nye sted (Emilie: 8). For Emilie hænger valget af efterskole både sammen med, at hun ønskede at komme *væk fra* den nye by, samtidig med at hun ønskede at komme *hen til* den by, som hun kommer fra, og hvor efterskolen ligger. Denne dobbelthed i begrundelsessammenhængen *væk fra* og *hen til* giver udtryk for, at valget af efterskole bliver set *i relation til noget andet*. Valget bliver nemlig delvist begrundet i deltagelsen udenfor efterskolen, og valget af efterskole skal således ses som et valg, der er tæt forbundet med deltagelsen i andre kontekster. Der er således tale om, at valget har en tværkontekstuel rækkevidde, forstået på den måde, at de betydninger og anliggender, der hører til andre kontekster også får deres betydning i relation til efterskolen som kontekst.

Cecilie har også oplevet mange skift i sin skoletid. Hun har flyttet en del og har boet hos forskellige familiemedlemmer. Hun har prøvet at gå på efterskole før, idet hun også tog 9. klasse på efterskole. Cecilie kunne ikke forestille sig at vende tilbage til folkeskolen, efter hun havde prøvet efterskole: "[...] *Man hører nok ofte om dem, der har gået på efterskole, at de ikke rigtig har lyst til at skulle tilbage til folkeskolen. Det kan godt være svært.*" (Cecilie: 27) Cecilie begrundet ligeledes valget af efterskole med, at hun ønskede at prøve noget nyt og komme væk samt møde nye mennesker (Cecilie: 7). Valget af efterskole bliver således en bevægelse fra et fællesskab til et andet. Der kan være mange grunde til, at man ønsker at deltage i et nyt fællesskab. Det kan være, at man på forskellige måder føler sig fastlåst i sin deltagelse i det gamle fællesskab, og at man ønsker at udvikle sig i et nyt fællesskab, hvilket jeg vil komme nærmere ind på senere i analysen. Cecilie fortæller, at hun aldrig rigtig har været glad for at gå i skole, men blot har anset det som en pligt. Hun fortæller endvidere, at hun har haft svært ved det faglige. Hun mener stadig, at hun har svært ved det faglige, men det tætte forhold til lærerne på efterskolen gør det nemmere for Cecilie (Cecilie: 9).

Det økonomiske aspekt ved efterskolen bliver af flere af eleverne beskrevet som en begrænsning i valget af efterskole. Det er dyrt at gå på efterskole, og flere af elevernes forældre skulle overtales

4. Analyse

lidt, før de var villige til at betale for opholdet. Cecilie har ikke så meget kontakt til sin far og stedmor, hvilket muligvis ligger til grund for, at hun selv har sparet op til sine to efterskoleophold ved at arbejde i sommerferien. Cecilie skaber således selv de økonomiske muligheder for, at valget af efterskole kan blive en relevant mulighed for hende. Dette vidner dels om, at efterskolen er af meget høj prioritet for Cecilie, og dels om at valget af efterskole indeholder en vis grad af selvstændighed for Cecilie. Selvstændighed er af stor betydning for Cecilie, og tilværelsen på efterskolen indbyder til, at eleverne klarer meget selv:

” [...] Så også fordi, at jeg har været på efterskole før. Når man kommer hjem igen og skal prøve på at få det til at fungere, så vil man gerne være voksen og føler sig voksen, fordi at nu har man været på efterskole og klaret sig selv.” (Cecilie: 24 – egne fremhævelser)

Cecilie har bevæget sig fra et efterskolefællesskab til et nyt, og hun beholder oplevelsen af selvstændighed på tværs af fællesskaberne. Udover ønsket om at komme *hen til* en ny kontekst, hvor det er muligt for hende at opretholde selvstændigheden, har Cecilie også et ønske om at komme *væk fra* sin familie for en tid, måske af samme grund – for at kunne opretholde den nyvundne selvstændighed.

Lone har ligesom Cecilie været på efterskole i 9. klasse. Lone har endvidere gået et år på friskole, og resten af hendes skoletid har hun gået på folkeskole. Hun begrundede dette års valg af efterskole med, at hun fandt sit første efterskoleophold meget udbytterigt, og at hun ønskede at opleve efterskoletilværelsen en gang til:

” [...] jeg syntes, at sidste år var rigtig fedt, og så kunne jeg godt tænke mig at tage et år til. Og så havde jeg også fået specificeret mine interesser for musik, som jeg nu interesserer mig rigtig meget for. Det fandt jeg ud af sidste år. Det var et rigtig godt valg af efterskole. Jeg passede godt ind, men jeg kunne godt tænke mig en, hvor jeg kunne spille og synge noget mere, og så tog jeg herind for at kunne dyrke det.” (Lone: 4)

Valget af dette efterskoleophold har altså i høj grad med interesser at gøre. Samtidig er det på sidste efterskoleophold, at interesserne er blevet udviklet. Interesserne udspringer således både af et valg og bruges som begrundelse for et valg. Valget af det første efterskoleophold bliver begrundet på denne måde: *”Det var mest fordi, at min storesøster havde været på efterskole, og hun var også helt oppe og flyve, da hun kom hjem, så jeg tænkte, at det måtte jeg også prøve, for det havde været rigtig fedt for hende.”* (Lone: 15) Valget af efterskole hænger således sammen med, hvordan eleverne er blevet præsenteret for efterskolen. I flere tilfælde kommer efterskolen til at fremstå som en relevant mulighed for eleverne på grund af en positiv præsentation af en tæt på eleven.

4. Analyse

Sanne har gået i folkeskole i Danmark til og med 9. klasse. Derudover har hun boet i Indien og i USA i ca. et år tilsammen. Hun har altså også oplevet at gå i skole i udlandet. Sanne har ligesom flere af de andre elever været skoletræt i folkeskolen. Hun begrundet skoletræthed med, at lærerne ikke har været så engagerede, som hun kunne ønske sig (Sanne: 5). Sanne begrundet valget af efterskole således:

*”Hovedsagligt for at **komme væk hjemmefra**, fra den by jeg bor i, fordi den er meget lille, og sådan en ”alle kender alle” by. Det var jeg ved at blive rimelig træt af. Og så også fordi jeg altid gerne har villet på efterskole, fordi jeg kender mange, der har været på efterskole, og jeg har **kun hørt godt fra alle**. Der er ikke nogen, der har sagt noget dårligt om det. Så jeg tænkte, at det måtte jeg prøve. [...]”* (Sanne: 24 – egne fremhævelser)

Sanne har således også haft et ønske om at komme *væk fra* og *hen til*. Det, hun forestiller sig at komme hen til, er baseret på en positiv præsentation, hvorved efterskolen kommer til at fremstå som en relevant mulighed. Derved får ønsket om at komme *væk fra* også en retning *hen til* noget andet.

Det er gennemgående, at eleverne har oplevet skift i forbindelse med deres skolegang, og man kan derfor forestille sig, at valget af efterskole hænger sammen med disse skift. Jeg spurgte derfor Sanne, om hendes udlandsophold kan hænge sammen med valget af efterskole, og hun svarede:

*”Det ved jeg ikke. Det kunne måske godt være **det med at være ude og rejse**, fordi det med at komme ud og møde nye mennesker og nærmest **starte på en frisk**. Det kunne jeg ret godt lide. Så jeg var rimelig ked af det, da vi skulle hjem igen. [...]”* (Sanne: 25 – egne fremhævelser)

I citatet danner Sanne en sammenhæng imellem udlandsopholdene og valget af efterskole¹⁸. Sanne taler om, at hun holder af at starte på en frisk, således som udlandsopholdene og efterskolen giver hende mulighed for. Denne mulighed vil jeg komme nærmere ind på senere i analysen.

Lise er den eneste af eleverne, der ikke har oplevet skift i forbindelse med sin skolegang. Hun har således gået i den samme folkeskole indtil 9. klasse. Lise betegner sig selv som en enspænder (Lise: 10), og fortæller, at hun ikke rigtig kunne lide sine klassekammerater fra folkeskolen og derfor mest gik for sig selv (Lise: 8). Lise begrundet valget af efterskole med, at hendes forældre præsenterede

¹⁸Det er muligt, at denne sammenhæng ikke har eksisteret i forvejen, eller at hun ikke ville have overvejet denne, hvis hun ikke befandt sig i en interviewsituation. Det er derfor muligt, at sammenhængen er blevet dannet som en refleksion i forbindelse med vores samtale. Ikke desto mindre eksisterer denne sammenhæng i interviewsituationen.

4. Analyse

hende for efterskolen som en mulighed. Hun kunne dog ikke vælge imellem flere forskellige efterskoler, idet forældrene fandt, at denne efterskole i særlig grad passede til hende og hendes interesser:

”Fordi mine forældre syntes, at den havde nogle gode tilbud til mig som person, og de har ikke rigtig råd til efterskole. Så de syntes, at hvis jeg skulle, så skulle det være her. Det skulle ikke bare være for at komme på efterskole.” (Lise: 12)

Forældrenes præsentation af efterskolen gør, at den fremstår som en relevant mulighed for Lise. Dels er det den eneste mulige efterskole for hende, og dels er den gennem forældrenes præsentation gjort personligt relevant for Lise. Forældrenes præsentation gør endvidere, at valget af efterskole får en fremadrettet karakter, idet denne efterskole kan bidrage med noget særligt i forhold til Lises personlige udvikling, da *det ikke bare skulle være for at komme på efterskole.*

Begrundelserne for valget er således mange og hænger sammen med den dagligdag, som eleverne kommer fra. Ønsket om at komme *væk fra* og *hen til* har på den måde at gøre med deltagelsen i andre kontekster, idet efterskolen bliver set som *noget andet* i forhold til det, som eleverne kommer fra. *Væk fra* og *hen til* hænger således snævert sammen, da efterskolen og valget af denne altid skal ses *i forhold til noget andet*. I forlængelse af dette er det gennemgående, at eleverne giver udtryk for, at de i en eller anden grad havde et problematisk forhold til den mere traditionelle skoleform, som de tidligere har erfaring med. De har således et ønske om at prøve noget andet end denne form for skole, og efterskolen er for dem alle *noget andet*. Endvidere kan man også tale om, at *erfaringerne med de mange skift* hænger sammen med ønsket om at komme væk fra og hen til, idet eleverne på den måde tidligere har erfaring med, at *skift kan skabe en anden plads for dem som personer*. Dette vil jeg komme nærmere ind på i afsnittet 'Identitet og efterskole'.

Samtidig er *præsentationen* af efterskole afgørende for, om eleverne ser efterskolen som en relevant mulighed. Eleverne taler om, at de er blevet præsenteret for efterskole af enten venner eller familie. Når muligheden således er blevet relevant for dem, er der for de flestes vedkommende yderligere valg at træffe. I den forbindelse er den enkelte efterskoles image et vigtig pejlemærke, når de unge skal orientere sig i forhold til, hvorvidt de mener, at den enkelte efterskole 'passer til dem'. Dette vil sige, at den unge orienterer sig i forhold til, hvad efterskolen tilbyder af fag, hvilken politisk profil den har, samt hvilke typer mennesker, der vælger den enkelte efterskole. Valget af den konkrete efterskole hænger således både sammen med de interesser, den enkelte unge har i forvejen og med de nye fremadrettede muligheder, som den unge kan forestille sig, at valget af den konkrete

4. Analyse

efterskole kan tilbyde. Således kan man tale om, at begrundelserne for valget af efterskole vidner om, at eleverne i høj grad er *velorienterede* og *fremadrettede*.

4.1.2 Fremtidige muligheder som begrundelse for valg af efterskole

Forestillinger om en udvidelse af fremtidige muligheder er også en begrundelse for valg af efterskole, og eleverne er således interesserede i at udvide deres handleevne. Én af de faktorer, der er væsentlige i forhold til en udvidelse af handleevnen, er elevernes karakterer. En anden faktor er afklaring. Det er vigtigt for eleverne, at de ved, hvad de vil efter efterskolen – og helst også efter ungdomsuddannelsen. En tredje faktor er deres opfattelse af dem selv som personer. Det er nemlig af stor betydning for eleverne, at de føler sig modne og klar, samt at de får opbygget en fornemmelse af dem selv som selvstændige. Det er også af stor betydning for eleverne, at de kommer til at indgå i et nyt fællesskab og kan udvikle sig personligt gennem dette. Eleverne mener, at disse faktorer kan udvide deres muligheder i forhold til videre uddannelse, og eleverne håber, at de på efterskolen vil opnå dette. Disse tre faktorer vil jeg analysere yderligere i det følgende.

Karakterer

Eleverne betegner gennemgående dem selv som skoletrætte. Det er dog forskelligt, om dette har påvirket deres karakterer i folkeskolen. For eksempel beskriver Lise sig selv som skoletræt, selvom hun altid har fået høje karakterer. Grunden til, at hun har valgt et år på efterskolen, er, at hun gerne vil have et friår, således at hun kan bruge tiden på at tænke over, hvad hun gerne vil bagefter (Lise: 11). Lise begrundet valget af efterskole med, at hun ikke følte sig klar til gymnasiet direkte efter 9. klasse, og at efterskolen skal hjælpe hende til at *ville* skolen igen:

*"[...] Det med efterskolen, det er også, så jeg kan **begynde at tage mig sammen i skolen igen**, for jeg har ikke gidet at lave lektier i et par år. Jeg har virkelig været skoletræt. Så det er også fordi, at hvis man ikke begynder at tage sig sammen først, **så kan man ikke klare gymnasiet**. Så det var også lidt derfor, jeg besluttede mig for efterskolen."* (Lise: 36 – egne fremhævelser)

For Lise baserer en udvidelse af fremtidige muligheder sig således på, om hun får genvundet *lysten* til videre uddannelse. For andre af elevernes vedkommende har skoletrætheden haft en negativ indflydelse på karaktererne, og de er indstillede på at arbejde hårdt for at rette op på dette igen:

"Nu satser jeg mest på skolen, fordi jeg vil gerne have nogle ordentlige karakterer, fordi jeg har været rimelig sløset på min gamle skole. Det fik vi nærmest lov til at være. Så nu satser jeg på at lære en del og få mine karakterer arbejdet lidt derop af, og så bare få et godt år her." (Sanne: 12)

4. Analyse

Man kan således tale om, at efterskolen skal fungere som et sted, hvor mulighederne for at komme videre i uddannelsessystemet kan blive udvidet. At få udvidet mulighederne for at komme videre baserer sig både på at få genvundet lysten til at komme videre og på at få forbedret karaktererne. Samtidig er eleverne bevidste om, at de skal kunne mestre det faglige - ikke blot for at få gode karakterer og dermed have muligheder for at komme videre, men også for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse med et godt resultat:

*"[...] det har betydet rigtig meget for mig, at jeg kunne komme op og ligge godt fagligt. Også fordi man bliver nødt til at være lidt fokuseret, hvis man skal ud med et gennemsnit på 9,4 i gymnasiet, så er det nu, at man skal tage sig lidt sammen og sige, at det er altså vigtigt, **at man får rettet nogle ting op, inden det bliver alvor.** Så det har også betydet meget for mig, at det har været fagligt godt på skolen.[...]"* (Malene: 56 – egen fremhævelse)

Efterskoleåret virker således som en forberedelse på den virkelige prøvelse, det bliver at gå i gang med en ungdomsuddannelse.

Den gennemgående skoletræthed skal muligvis ses i lyset af de mange krav, der bliver stillet til eleverne på dette tidspunkt i livet. Der eksisterer således både krav om, at de skal træffe afgørende valg for fremtiden, og at de konstant skal sikre deres videre *adgang* ved at få så høje karakterer som muligt.

Når Malene i ovenstående citat taler om, at det er vigtigt at få rettet op på nogle ting inden ungdomsuddannelsen, fortæller hun samtidig, at det på efterskolen er muligt at træffe de forberedelser, hun mener er nødvendige. I forbindelse med dette taler Holzkamp om, at der er knaphed på tid, og at det derfor er nødvendigt at økonomisere denne. Det lader på den måde til, at valget af efterskole er et forsøg på at *skabe den plads, som ikke er der.*

Afklaring

Det er forskelligt, hvorvidt eleverne er afklarede omkring fremtiden, men de, som ikke helt ved, hvad de vil, har et ønske om afklaring, som de håber, at efterskolen kan hjælpe dem med at opnå. Nogle af eleverne ved, hvad de vil, men føler at deres handlemuligheder er begrænsede på grund af, at de ikke har fået så gode karakterer:

"[...]Jeg vil gerne have gode nok karakterer, og jeg vil gerne følge med og komme bare nogenlunde igennem, for jeg vil gerne tage HF, når jeg er færdig her og så på RUC. Så selvfølgelig vil jeg gerne have

4. Analyse

gode karakterer og bare få klaret det så godt som overhovedet muligt. Det håber jeg også på, at jeg gør.”
(Sanne: 39)

Efterskolen kan for eleverne blive det redskab og det skub, der skal til for, at de kan få hævet karaktererne og dermed få udvidet handlemulighederne, således at de senere kan få realiseret deres fremtidsønsker.

Eleverne står dermed overfor at træffe flere vigtige valg i forhold til fremtiden. Som beskrevet i teoriafsnittet eksisterer der en samfundsmæssig tendens til, at valgene kommer til at afspejle, hvem man er. De unge giver derfor udtryk for, at et år på efterskole er et tiltrængt pusterum, hvor de lærer noget samtidig med, at de svære og personligt betydningsfulde valg bliver udsat for en tid. Valgene presser sig således på, og selvom efterskolen udskyder valgene, er eleverne meget bevidste om, at de skal bruge året på at tage stilling til valgene:

*”[...] Nu skal vi også lave den der obligatoriske selvvalgte opgave her i januar måned her på skolen. Så skal vi tænke over, hvad det er vi vil. Det er da svært, og det er gået stærkt. Når man har siddet i sin folkeskole og tænkt, at der er lang tid til. Så går man altså på efterskole og **skal tage stilling til, hvad man gerne vil være**. Jeg sidder her som 16-årig og tænker ”Hallo - giv mig lige en chance”.” (Cecilie: 57- egen fremhævelse)*

Citatet vidner om, at den enkelte kan opleve de mange krav som værende meget voldsomme. Således oplever efterskoleeleverne en høj grad af fremmedbestemthed i deres daglige livsførelse. Denne opleves ved, at det går for stærkt, og at de har brug for en pause. Eleverne oplever, at de i kraft af deres valg af efterskole skaber et pusterum, hvor de kan tage stilling til de valg, der venter:

*”[...] det kræver **noget tid og nogle overvejelser** over, om det er det, man virkelig har lyst til. For det tager jo lang tid at finde ud af, at det ikke er det. Det er tit, man hører, at når folk kommer i praktik, så var det ikke lige det, de havde regnet med alligevel. Så **bliver man også lidt ude af kurs**.” (Cecilie: 59 – egne fremhævelser)*

Det kræver således *et refleksionsrum for at kunne orientere sig i de mange krav*. Der eksisterer således krav om at man *skal* vælge, samt at man skal vælge *selv*. Dette kan forekomme paradoksalt, hvis man som udgangspunkt ikke har lyst til at vælge *endnu*. Eleverne oplever, at det at vælge selv stiller krav til dem som personer, idet de selv skal føle og vælge, hvad der er rigtigt for dem. Jeg diskuterede i teoriafsnittet, hvorledes det *at vælge rigtigt* kan ses som en konstruktion, hvilket imidlertid ikke gør kravet mindre virkeligt. Eleverne er således interesserede i *at vælge rigtigt* første

4. Analyse

gang, og de mener gennemgående, at efterskolen kan hjælpe med dette, da efterskolen giver dem tid og rum til overvejelser.

At blive klar gennem personlig udvikling

De fleste elever begrundede endvidere valget af efterskole med, at de ikke var klar til at gå i gang med en ungdomsuddannelse. Ikke at være klar kan både indebære, at ens karakterer ikke er høje nok til, at man kan komme ind på den ønskede uddannelse, og at man ikke føler sig klar som person. De fleste af eleverne vil gerne på gymnasiet eller HF efter efterskolen. Eleverne har dog en forestilling om, at især gymnasiet er meget hårdt og kræver mere af dem, end de er parate til at yde på nuværende tidspunkt:

”Nej. Jeg tror ikke, at jeg ville være klar til det. Fordi det er et meget stort spring at gå direkte fra 9. klasse til gymnasiet. Det har jeg i hvert fald altid forestillet mig, at det var. De mennesker, jeg kender, der har gjort det, siger også, at det er en del hårdere at gå i 1.G, end det er at gå i 9. klasse. Derfor ville jeg hellere tage et år mere, hvor jeg kunne blive lidt bedre rustet til det.” (Lise: 76 – egen fremhævelse)

Eleverne giver således udtryk for, at de ikke følte sig klar til gymnasiet direkte efter 9. klasse. Dette skal ses i lyset af deres høje forventninger til det faglige niveau på gymnasiet, som de ikke mener, at de er fagligt rustede til at imødekomme, uanset hvor gode de oplever, at de er i skolen, og hvor høje deres karakterer er. Samtidig har eleverne også været skoletrætte, hvilket gør, at de ikke personligt har følt sig klar til gymnasiets udfordringer: *”Jeg tror godt, at jeg kunne [gå direkte i gang med gymnasiet efter 9. klasse], men så skulle jeg tage mig meget sammen. Og det var jeg måske ikke klar til, fordi jeg ikke har gidet skolen.”* (Lise: 78) Det lader således til, at eleverne af forskellige årsager ikke ønsker gymnasiet endnu:

”[...] Det var meget fordi, at det gik så hurtigt lige pludselig, så skulle man ud af 9. klasse og så i gymnasiet. Jeg syntes bare, at det gik alt for hurtigt til mig. Det var egentlig ikke fordi, at jeg ikke følte mig god nok i skolen. Jeg følte bare, at jeg godt ville lidt væk og tænke over lidt over, hvad jeg måske godt ville bagefter gymnasiet, inden jeg startede i gymnasiet.” (Emilie: 47 – egen fremhævelse)

Følelsen af, at det hele er gået for stærkt, er således også en begrundelse for, at eleverne ikke kunne overskue at begynde i gymnasiet. Ikke at kunne overskue gymnasiet hænger imidlertid ikke nødvendigvis sammen med ikke at føle sig fagligt rustet til udfordringerne. I stedet for at gå i gang med gymnasiet direkte efter 9. klasse, ønsker eleverne at udvikle sig, så de kan orientere sig i forhold til fremtiden:

4. Analyse

”Ja, Man er heller ikke parat til at springe direkte på gymnasiet. Man er også lidt skoletræt i 9. klasse, men her der får man lige som **taget det lidt af igen**. Der er ikke helt vildt mange lektier og sådan noget. Det synes jeg, at der er meget rart. Når man så kommer på gymnasiet, er man lige som tanket op, og så kan man give den hele armen. Hvis man kommer direkte fra folkeskolen, så er man virkelig skoletræt i forvejen, og så skal man have tre år på gymnasiet. **Det kunne jeg slet ikke overskue.**” (Malene: 29 – egne fremhævelser)

Eleverne forventer, at de på efterskolen kan *udvikle sig*, således at de kan *overskue* en ungdomsuddannelse. Den fremmedbestemthed, som eleverne oplever i deres dagligdag, gør, at de i høj grad søger væk fra den direkte vej, som de giver udtryk for, at de ikke kan overskue. De skaber i stedet en *omvej* og en mulighed for at blive bedre rustede til det, som der venter forude - det som de har hørt meget om og dannet mange forestillinger om. Denne begrundelse for valget af efterskole, som samtidig er et fravalg af den direkte vej, er således et valg og et fravalg, der er præget af mange overvejelser og megen refleksion. Samtidig er det en vigtig pointe, at valget og fravalget *ikke nødvendigvis har noget at gøre med, om man fagligt er i stand til at klare udfordringerne direkte efter 9. klasse.*

Eleverne oplever, at de i løbet af deres tid på efterskolen er blevet mere klar til gymnasiet, og de forventer, at denne udvikling vil fortsætte:

”Lige da jeg var kommet på efterskole, der tænkte jeg bare, at nu skulle jeg bare slappe af og møde nogle nye mennesker, og det var helt vildt fedt. **Men nu er jeg vokset lidt og blevet mere moden**, så nu kan jeg godt forestille mig det [at gå på gymnasiet]. Jeg kunne heller ikke se, hvordan jeg skulle få lavet mine lektier for et år siden på denne her tid. Så det var bl.a. derfor, at jeg tog et år mere på efterskolen. **Nu kunne jeg godt se mig selv i et gymnasium.**” (Lone: 43 – egne fremhævelser)

Således oplever eleverne, at de *udvikler sig* på efterskolen, og jeg mener, at eleverne giver udtryk for, at der har fundet en udvikling sted, som på mange måder harmonerer med Charlotte Højholts¹⁹ udviklingsbegreb. Højholt forstår begrebet som *en udvikling af personlige måder at tage del i forskellige sociale kontekster*. Der er altså tale om, at begrebet dækker det at udvikle sin deltagelse i noget komplekst samt om måder at orientere sig i denne kompleksitet på (Højholt: 50-51). Eleverne taler om, at de mener, at de udvikler sig således, at de kan overskue og orientere sig i forhold til både den nuværende og en fremtidig praksis. Der er således sket en udvikling i én handlekontekst, som de forventer vil have betydning for dem i fremtidige handlekontekster. Man kan på den måde tale om, at eleverne har udviklet deres deltagelse i noget komplekst. Denne udvikling er en

¹⁹ Charlotte Højholt er Cand. Psyk. og Ph.d. Hun er ansat ved institut for psykologi, Roskilde Universitetscenter.

4. Analyse

ressource, som de forventer at kunne tage med sig, og som kan hjælpe dem til at overskue og magte fremtidens udfordringer.

Det lader altså til, at eleverne vil udvikle sig, således at de bliver i stand til at søge tilbage til det, der forventes af dem. De er dermed villige til at leve op til de mange krav, og de vil gerne bidrage til samfundet som helhed. De har imidlertid nøje overvejet, at den direkte vej er for omkostningsfuld for dem, og at de hellere vil vælge en omvej og dermed gennem en personlig udvikling øge deres muligheder.

4.1.3 Forestillinger om gymnasiet

At udvide sine muligheder for fremtiden indebærer også en forestilling om, hvad de skal *udvides i forhold til*. Der er således en rettet intention om at udvide egne muligheder. De fleste elever nævner som sagt gymnasiet eller HF, som det, de gerne vil efter efterskolen. Eleverne håber, at efterskolen kan hjælpe dem med, at få deres muligheder udvidet, idet deres forestillinger om gymnasiet indebærer, at det dels er meget hårdt rent fagligt, og dels at man er meget alene om det:

"[...] på et gymnasium går det bare slag i slag, og hvis man ikke afleverer opgaver, så bliver der ikke snakket mere om det, så får man bare et 0. Her der er meget mere hjælp og støtte at få. Det er meget løsere og meget mere frit men selvfølgelig også under ansvar. Det er jo ikke fordi, at vi ikke laver lektier eller afleverer vores ting. Men der bliver bare taget mere hånd om det. På gymnasiet, der skal man selv sørge for det." (Lone: 44 – egne fremhævelse)

I citatet bliver efterskolen og gymnasiet fremhævet som hinandens modsætninger. Hvor efterskolen konnoterer *støtte, tryghed og frihed*, konnoterer gymnasiet *individualisme og manglende hjælp*. Eleverne er blevet rigt præsenteret for gymnasiet, og hvad det indebærer både gennem venner og bekendte samt gennem den politiske debat om faglighed og hurtig gennemførelsestid. Eleverne har på denne baggrund dannet sig et billede af, hvad det vil sige at gå på gymnasiet, og hvad der forventes af dem. Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, at eleverne i høj grad accepterer de mange krav, som omverdenen stiller, og de giver udtryk for, at de med tiden har tænkt sig at indrette sig efter disse krav. Eleverne oplever især et pres i forhold til den individualisme, som gymnasiet konnoterer, og det lader til, at eleverne ikke er sikre på, om de er klar til al den individualisme, som de forestiller sig, at der kræves af dem, og som de med tiden gerne vil leve op til. Valget af efterskole skal på den måde ses i lyset af, at efterskolen konnoterer det modsatte af gymnasiet, og

4. Analyse

derfor bliver et sted eleverne søger *hen til*, når de vil søge *væk fra* kravene. Forventningerne til efterskoleopholdet indebærer afslapning og et anderledes og altomsluttende fællesskab, og valget af efterskole får derved sin betydning ved at være en kontrast til det, eleverne forventer sig af gymnasiet. Således kunne man forestille sig, at elevernes forestillinger om gymnasiet har tilskyndet dem til at vælge et år på efterskolen, da det således er sidste gang, de oplever dét, som efterskolen konnoterer.

Ud fra disse betragtninger virker eleverne målrettede. De har lyttet til debatten og andres erfaringer og ud fra dette dannet deres egne forestillinger om, hvad der kræves af dem. Eleverne begrundet valget af efterskole med, at de skal være rustede til fremtiden, og at efterskolen både kan forberede dem på denne udfordring samtidig med, at efterskolen kan give dem et år, hvor de kan slappe lidt af og lade op til udfordringen. Efterskolen er således med til at give eleverne en bevidsthed om, at de har fået forbedret deres forudsætninger for at klare sig i fremtiden.

4.2 Hvad valget af efterskole betyder

4.2.1 Efterskolen som et anderledes sted

Valget af efterskole betyder overordnet, at eleverne får et år fyldt med andre oplevelser og muligheder samt en anden dagligdag, end de er vant til. Eleverne peger alle på, at de opfatter efterskolen som *et anderledes sted*, der tydeligt adskiller sig fra den skoleform, de hidtil har oplevet:

"[...] det forhold man har til lærerne. Der kan efterskolen tilbyde noget helt andet, end f.eks. folkeskole eller gymnasiet kan tilbyde. [...] Og så alle de kreative ting. Jeg synes, at det er vigtigt, at man også får udfoldet sig der. Folkeskolen kan slet ikke tilbyde det. Jeg ved ikke med gymnasiet endnu, men jeg tror det heller ikke så meget. Også fællesskabet. Det kan da godt tilbydes andre steder, men det er virkelig ekstremt her på en måde. Jeg tror kun, at man kan opleve det, hvis man bor i kollektiv eller et eller andet." (Malene: 35)

Efterskolen får således sin betydning ved at være en kontrast til noget andet. Der er især tale om, at efterskolen er en kontrast til de krav om individualisme, som eleverne oplever i deres dagligdag. Anderledesheden udgør på mange forskellige måder den betydning, som valget af efterskole har for den enkelte. Der er forskellige faktorer, der gør, at efterskolen bliver oplevet som et anderledes sted. Ud fra hvad eleverne nævner, kan jeg sammenfatte en række faktorer, der tilsammen udgør den anderledeshed, som efterskolen repræsenterer. De forhold, hvor anderledesheden gør sig gældende

4. Analyse

er følgende: Elevernes daglige livsførelse på efterskolen, elevernes forhold til lærerne, elevernes oplevelse af identitet og det særlige fællesskab, der eksisterer på efterskolen. Disse forskellige forhold vil jeg analysere i de følgende afsnit.

4.2.2 Den daglige livsførelse på efterskolen

Den daglige livsførelse er at tage del i mange handlekontekster og integrere disse til et samlet liv. På efterskolen er mange af de handlekontekster, der er en del af den daglige livsførelse samlet i samme regi. Man kan således tale om *efterskolens integrerede handlekontekster*, hvilket er en del af det anderledes ved den daglige livsførelse, som eleverne lever på efterskolen. Eleverne mener, at det er en fordel, at skole, hjem og venner er samlet på et sted, og de integrerede handlekontekster gør, at efterskolen er meget mere end blot at gå i skole: ”[...] *Jeg har fundet ud af, at det er ikke det at gå på efterskole. Det er et liv, man kører. [...]*” (Cecilie: 98 – egen fremhævelse) Efterskolen bliver således ikke oplevet som noget særskilt i elevernes liv, således som eleverne oplever det *at gå på en folkeskole*. På efterskolen lever man en helstøbt dagligdag, hvilket opleves som *at køre et liv*. Samtidig giver eleverne udtryk for, at efterskolelivet indeholder ’det egentlige liv’ *som en integreret del af den daglige livsførelse*:

”[...] *Her kan man virkelig mærke en hel dag. Jeg tror nok, at man nyder tingene lidt mere her. Man har tid til at gøre de ting, som man har lyst til. Det havde man måske ikke altid derhjemme. Der var en masse andre ting, som skulle overstås først, og så kunne man gå i gang med det. Her kan man bare gå i gang med et eller andet, hvis det er.*” (Malene: 23 – egne fremhævelser)

Det egentlige opleves eksempelvis i form af spontane handlinger og initiativer fra efterskoleelever eller lærere, og citatet giver udtryk for, hvordan efterskolen giver tid og rum til spontanitet. Endvidere giver udtrykket *at mærke en hel dag* indtryk af, at den daglige livsførelse ikke blot er rutineprægede aktiviteter, som eleverne ikke føler kommer dem ved. Spontaniteten er altså en del af den daglige livsførelse på efterskolen. Samtidig udgøres den daglige livsførelse også af mere rutineprægede aktiviteter, hvilket kommer til udtryk, idet jeg bad flere af eleverne beskrive deres dagligdag på efterskolen (fx Cecilie: 76-80). Eleverne giver altså udtryk for, at den daglige livsførelse både udgøres af *genkendelige og forskellige forhold*, hvilket jeg vil diskutere nærmere i afsnittet ’Det genkendelige og det forskellige’ samt i diskussionen.

4. Analyse

I forbindelse med ovenstående taler Holzkamp om, hvordan den daglige livsførelses rutiner er gjort selvfølgelige²⁰. Jeg mener imidlertid, at eleverne i høj grad er i stand til at reflektere over deres dagligdag på efterskolen, og at der måske i højere grad er tale om, at rutinerne på efterskolen er gjort *fælles*, idet eleverne i deres beskrivelser af dagligdagen refererer til, hvordan *vi* gør. Jeg mener derfor, at eleverne udtrykker fælles måder at føre deres dag på. I forlængelse af dette mener jeg, at refleksiviteten er forbundet med den daglige livsførelse, og at de daglige rutiner i højere grad har at gøre med, hvordan mennesker i fællesskab finder ud af at føre livet.

Den daglige livsførelse er ifølge Holzkamp at lave et *arrangement af arrangementerne*²¹, og eleverne har været vant til, at dette kan være meget tidsrøvende:

*"[...] hvis nu man skulle hjem og besøge vennerne, så boede de gerne 12 kilometer væk eller et eller andet, og så skulle man være der x antal timer, og så skulle man hjem igen. Og så skulle man det og det og det, for at det hele skulle komme til at passe. Her kan man bare sætte sig og snakke, og når det bliver lidt kedeligt, så kan man gå op og lave sine lektier, og når man ikke gider det mere, så kan man bare gå ned igen. Det kunne man ikke derhjemme. Der var det meget delt op i rammer. Så var man sammen med vennerne, og så laver man lektier. **Her gør man bare, hvad man har lyst til.**" (Malene: 24 – egne fremhævelser)*

På den måde kan arrangementet gå fra at være en økonomisering af tiden til at overtage al tiden. Selve det at arrangere sig og dermed skabe en daglig livsførelse kan således overtage hele tilværelsen og blive tilværelsens mål. Således udtrykker ovenstående citat, at opsplittetheden og de medfølgende krav om tilpasning kan gå hen og blive en *ulyst* i modsætning til, at man på efterskolen kan gøre, hvad man *har lyst til*. På efterskolen oplever eleverne en kontrast til det at arrangere sig, idet økonomiseringen af tiden bliver anderledes. Det er nemlig ikke på samme måde nødvendigt at arrangere sig for at skabe en daglig livsførelse. Mange af arrangementerne er indeholdt i efterskolen, idet de forskellige handlekontekster er integrerede, hvorfor efterskolen indbyder til spontanitet – altså aktiviteter som ikke skal arrangeres på forhånd.

Igen skal valgets betydning ses som en kontrast til noget andet. Eleverne fremhæver i høj grad, hvad efterskolen *ikke* er – nemlig det, som de hidtil har været vant til. Anderledesheden går også på oplevelsen af tid, som ovenstående citat også udtrykker. På efterskolen er det som sagt ikke på samme måde nødvendigt at arrangere sig på tværs af meget forskellige handlekontekster. Dette medfører, at der på efterskolen sker en *overskridelse af opsplittingerne*, og eleverne oplever, at

²⁰ Jf. teoriafsnit

²¹ Jf. teoriafsnit.

4. Analyse

deres daglige livsførelse er blevet nemmere som resultat af de integrerede handlekontekster. Jeg mener dermed, at man kan tale om, at den daglige livsførelse på efterskolen både udgøres af forskellige og genkendelige forhold, samt at de genkendelige forhold i høj grad er genkendelige, fordi de er gjort fælles, hvilket jeg vil vende tilbage til i diskussionsafsnittet.

4.2.3 Efterskolens anderledes mulighedsrum

På efterskolen er der en række anderledes muligheder, som er med til at gøre, at elevernes dagligdag adskiller sig fra den, de er vant til hjemmefra. Mulighederne gør, at nogle elever er begyndt at interessere sig for nye ting, og andre elever har mulighed for at gøre noget mere ud af de interesser, som de havde i forvejen. Gennemgående har det kreative stor betydning for eleverne, og de oplever, at de på efterskolen har tid og mulighed for at beskæftige sig med aktiviteter, som ikke faldt naturligt for dem i deres hverdag derhjemme:

”Det gør, at hvis jeg har det lidt svært eller er træt eller har brug for at komme lidt væk fra hverdagen, så kan jeg sætte mig ned og lave de ting, hvor jeg kan tænke over nogle andre ting eller tænke de ting, som jeg har oplevet gennem dagen, i gennem ved at udfolde mig kreativt. Det kan jeg enormt godt lide. Og ligesom vise med nogle af de ting jeg laver, hvad jeg føler. Jeg kan også enormt godt lide at skrive digte og sangtekster. Det bruger jeg også meget tid på.” (Emilie: 19)

Anderledesheden hænger altså sammen med, at de mange kreative fag åbner op for en mulighed for at skabe et frirum. Eleverne holder af de kreative fag, da det er derfor, at de valgte netop denne efterskole. De forbinder derfor ikke de kreative fag med egentlig læring, da det er deres interesse, og de forbinder dermed snarere de kreative fag med fritid. Dette er med til at gøre, at skellet mellem skole og fritid bliver ophævet på efterskolen, og det hænger endvidere sammen med, at eleverne gennemgående er tvetydige omkring, hvorvidt efterskolen er ren afslapning eller hårdt arbejde.

På efterskolen sker der også på denne måde en *overskridelse af den opsplittning, som eleverne har oplevet førhen*. Eleverne har været vant til, at på skolen, der lærer man, og i fritiden, der beskæftiger man sig med sine interesser. Man kunne forestille sig, at denne dikotomi eksisterer, fordi den daglige livsførelse er organiseret for opsplittet. Således sker der meget andet i skolen end læring, og læring sker også mange andre steder end i skolen, hvilket Dreier også pointerer, idet han retter en kritik mod den traditionelle læringsopfattelse:

”[...] det antages, at læringen er fuldført inden for den ene kontekst, og hvor forbindelserne til andre kontekster ene og alene forstås som en overføring og anvendelse af det, der blev lært her. Dermed antages

4. Analyse

det tillige, at den viden, der skal læres og anvendes, udelukkende eksisterer inden for den specialiserede institutionelle kontekst” (Dreier, 2001: 51)

Denne traditionelle læringsforståelse, som Dreier gør rede for, er en forståelse, som i høj grad præger elevernes oplevelse af, hvordan den daglige livsførelse bør tage sig ud. Eleverne oplever imidlertid, at læring foregår anderledes på efterskolen, idet de når en masse og lærer en masse, uden at de oplever det sådan.

”[...] der er mange, der siger, at når man går på efterskole eller tager 10. klasse, så laver man ikke en skid. Jeg synes da heller ikke, vi laver ligeså meget, men det er nok også pga. de kreative fag. Jeg synes da stadig vi lærer noget. Jeg synes allerede nu, at jeg har lært mere, end jeg gjorde hele sidste år.” (Sanne: 42)

Eleverne oplever altså, at efterskolen giver andre muligheder for læring, end de har været vant til. Eleverne oplever således ikke læringen som hård og tidskrævende men derimod som fritid. Samtidig er det også en læring, de forfølger, idet de gerne vil de kreative ting, og de gerne vil højne deres faglige niveau. Eleverne har intentioner om at lære, og de oplever, at læringen ikke knytter sig til et bestemt sted, men foregår på tværs og ind imellem de mange dagligdags aktiviteter. Samtidig har elevernes deltagelse i de øvrige kontekster også betydning for, hvad og hvordan der læres i skolekonteksten:

”[...] hvis du går og er meget indelukket og ikke snakker med nogen, så går det selvfølgelig også ud over skolen, fordi så gider man ikke rigtig lave noget. Det har jeg prøvet. Så er man sur og ked af det og gider ikke rigtig at lave noget. Men hvis man har venner, og man er glad og har det godt, så påvirker det også ens skolegang, og så ser man det hele på en lidt mere positiv måde.” (Sanne: 49 – egen fremhævelse)

Læring er som sagt ikke bundet til skolen. Den daglige livsførelse er netop karakteriseret ved deltagelsen i mange kontekster. Læring har således ikke kun at gøre med, hvor mange timer man har, og hvilket fagligt niveau der er på skolen. Læring har i høj grad at gøre med, hvordan man deltager i andre kontekster, og hvilken betydning denne deltagelse får i skolekonteksten.

På efterskolen er dagligdagen mere centreret om de ting, der interesserer eleverne, og efterskolen kan være med til at skabe interesser hos eleverne: *”Når man går herinde, så har man lidt de interesser, der er på skolen. [...]” (Malene: 11)* Interesserne afspejler altså de muligheder, der er i den givne handlekontekst, og på efterskolen er der mulighed for at være kreativ:

4. Analyse

[...] *hvis man har siddet begravet i en bog hele dagen, så kan man godt blive lidt træt og halvmuggen, og så vil man helst bare op og sove. Men når der er de kreative fag, og man får lov til at have det sjovt og grine og snakke, så er det helt anderledes, for når man så slutter dagen, så er man glad. Så det er en afveksling fra en ganske almindelig matematiktime f.eks.*” (Sanne: 33)

Disse muligheder, som er en del af efterskolen, er således med til at gøre, at tilværelsen på efterskolen synes anderledes. Samtidig er der fra starten af en forventning til, at efterskolen er et anderledes sted og et frirum, hvor de anderledes muligheder giver energi til at klare de almindelige fag, som også er en del af efterskolen. Således er der ikke kun tale om, at efterskolen i sig selv indeholder et anderledes mulighedsrum. Det bliver også konstitueret af de deltagere, der har deres daglige livsførelse på efterskolen, hvorved efterskoleeleverne *selv skaber* et rum i efterskolen, hvor de kan noget mere.

4.2.4 Forholdet til lærerne

De integrerede handlekontekster, som er en del af elevernes daglige livsførelse betyder endvidere, at forholdet til lærerne er et andet, end eleverne er vant til, hvilket for nogle gør dagligdagen nemmere:

”[...]Det er i hvert fald blevet meget nemmere for mig med skolen omkring mig. Også med hensyn til lærerne. Jeg har altid haft det sådan med lærerne, at de skal ikke komme for tæt på, fordi jeg har følt, at de havde det på samme måde. Men her er de mere åbne og mere glade. Man kan mærke på dem, at de kan lide at være her, i stedet for de der tørre kedelige folkeskolelærere, som bare har jobbet for at tjene penge. Det har de her lærere jo også, men man kan mærke, at de har en anden energi.” (Mona: 39)

Lærerne får en anden betydning for eleverne, idet lærerne også er der om aftenen og har andre funktioner, end at være lærere. Dette betyder, at eleverne ser lærerne som deltagere i mange handlekontekster, hvilket gør, at eleverne oplever lærerne som mere helstøbte personer. Igen er der tale om, at der på efterskolen er mulighed for at overskride en samfundsmæssig opsplitning. Fra elevernes perspektiv er der tale om, at opsplitningen mellem skole og fritid bliver overskredet ved at lærerne deltager på tværs af handlekonteksterne. Det, at lærerne bevæger sig på tværs af efterskolens kontekster ligesom eleverne, betyder, at eleverne får et mere fuldt kendskab til lærerne – både som den professionelle og som den private: *”[...] Når vi så har fri, og vi f.eks. står og nusser med at lave mad, så kommer man jo også på et andet plan lærer og elev imellem. Når man sidder og ser fjernsyn sammen, er det også anderledes.”* (Lise: 68) Denne tværkontekstuelle rækkevidde gør således, at eleverne ser en fordel i at få samarbejdet til at fungere: *”[...] **man respekterer***

4. Analyse

personerne, fordi man også kender dem privat, kan man vel godt sige. Det er lige som, at man ikke vil skade sine gode venner, så vil man heller ikke skade sine gode lærere.” (Malene: 39 – egen fremhævelse) Et større kendskab skaber altså mere respekt, hvilket er en vigtig pointe. Det er på den måde ikke skolen som institution eller lærerens rolle, der indgyder respekt hos eleverne. Respekten skabes derimod som resultat af kendskabet til personen som deltager i mange handlekontekster, hvilket skaber forståelse for personens handlegrunde. Det lader dermed til, at elever ikke nødvendigvis respekterer institutioner eller roller, men at de respekterer mennesker, som de kan forstå. Man kan tale om, at den fælles intention om at skabe et godt forhold til lærerne er en form for umiddelbarhedsoverskridelse, idet der er et længere perspektiv i deltagernes handlinger. Eleverne er nemlig også interesserede i at have et godt forhold til lærerne uden for skolens kontekst.

På grund af overskridelsen af opsplitningen, er elevernes syn på lærerne blevet *decentreret*, idet eleverne har fået udvidet deres syn på lærerne. Lærerne er blevet en større del af elevernes dagligdag, og flere af eleverne taler endda om, at lærerne får en form for forældrefunktion: *”Jeg har mulighed for at komme tættere ind på mine lærere, end jeg kunne i folkeskolen. Her er de nærmest ens reserveforældre, når man ikke er hjemme. [...]”* (Emilie: 42 – egen fremhævelse) Dog er det vigtigt for de unge, at lærerne netop ikke er deres forældre:

”[...] det forhold man har til lærerne. Der kan efterskolen tilbyde noget helt andet, end f.eks. folkeskole og gymnasiet kan tilbyde. Der har man jo slet ikke de samme bånd. Det er dejligt at mærke det sammen med nogle andre voksne end ens forældre. De tager lige som én seriøst og snakker med én på et voksent plan.[...]” (Malene: 35 – egen fremhævelse)

Det lader til, at det decentrede forhold til lærerne giver eleverne nogle nye og fremadrettede muligheder. Eleverne får nemlig mulighed for at skabe en større grad af selvstændighed i forholdet til lærerne. Det er af stor betydning, at der er nogle voksne, der tager eleverne alvorligt og betragter dem som voksne. De voksne på efterskolen lader således eleverne deltage på en anden måde end på en folkeskole, hvorved eleverne får et udvidet råderum i forholdet til lærerne, hvilket det lader til, at de sætter pris på. Eleverne oplever, at der er større *adgang* til lærerne på efterskolen, hvilket gør, at de altid kan komme til dem, hvis de har problemer:

”Fordi de både skal være forældre i gåseøjne for os og pludselig også skal være lærere. Så får man et andet forhold til dem, end man gør på en folkeskole, fordi det er også dem, der skal være, der når man er syg, og hvis man har problemer. Så er det dem, man snakker med. På den måde får man et andet forhold.” (Lise: 24 – egne fremhævelser)

4. Analyse

Eleverne oplever, at relationen bliver anderledes, og denne anderledeshed skal ses i lyset af, at opsplitningen overskrides. Lærerne får mange funktioner, og betegnelsen *lærer* virker derfor ikke dækkende, hvorfor eleverne taler om, at lærerne er en slags forældre. Betegnelsen *forælder* giver i modsætning til *lærer* udtryk for, at relationen mellem lærer og elev er anderledes tæt, end eleverne er vant til. Således oplever eleverne, at lærerne virker mere engagerede på efterskolen, og dette engagement har muligvis også med de integrerede handlekontekster at gøre, idet både lærere og elever oplever hinandens deltagelse i forskellige kontekster.

4.2.5 Identitet og efterskole

Gennem interviewene med de unge efterskoleelever, fremkom det, hvorledes arbejdet med at skabe og fastholde en forståelse af identitet er en central del af de unges dagligdag. Identitetsarbejdet forekommer hårdt og kompliceret, men ikke desto mindre lader det til, at identitetsarbejdet som fremført i teoriafsnittet er nødvendigt, fordi en forståelse af en samlet identitet gør dagligdagen mere overskuelig. Samtidig bliver det lettere at forstå sig selv og andre som den samme på trods af forskellig deltagelse i forskellige handlekontekster. Skabelsen og fastholdelsen af identitet udspringer af den daglige livsførelse, idet identitet ligesom den daglige livsførelse er at skabe genkendelighed i en kompleks og modsætningsfyldt dagligdag. Således er opretholdelsen af en genkendelig identitet en måde at orientere sig på i forhold til de andre deltagere i og på tværs af handlekontekster. Identitetsarbejde er på den måde integrationsarbejde, som letter den daglige livsførelse ved at være orienterende.

Det kan imidlertid være svært at integrere de mange paradokser og dilemmaer, som mennesket møder i sin daglige livsførelse, hvorfor det kan synes som en lettere opgave at holde fast i *den umiddelbare identitet* og ikke udfordre denne. En fastholdelse i umiddelbarheden kan skabe en form for tryghed, fordi det således bliver nemmere at kategorisere sig selv og andre som mennesker, der *er og deltager* på helt bestemte måder.

Som jeg har været inde på i forbindelse med begrundelserne for valg af efterskole, er det gennemgående, at eleverne havde et ønske om at komme *væk fra* noget velkendt og *hen til* noget andet. Dette mener jeg har at gøre med den umiddelbare identitet. Eleverne giver nemlig udtryk for at have været fastlåst i bestemte handlemuligheder i deres tidligere handlekontekster, hvorfor de har et ønske om at få mulighed for at handle på andre måder. Den umiddelbare identitet skal således ses som et centreret syn på dem som personer.:

4. Analyse

”[...] Jeg tror, at man har det meget sådan som menneske – det har også noget med tryghed at gøre – at man godt kan lide **at kunne sætte folk i bås** hurtigt. Det er ligesom **en tryghed**, fordi så ved man sådan nogenlunde, hvor man har dem henne. Man kan bedst lide at have folk i de der båse, og så kan man godt udvide båsen, men det er meget rart, at de er inde i den stadigvæk. **Så de ikke lige pludselig viser en hel ny personlighed, for så ved man ikke, hvem personen er.** Jeg tror, at det er en eller anden tryghed. Jeg har en bås, og de andre har en bås, **selvom det er lidt skræmmende.**” (Malene: 44 – egne fremhævelser)

Citatet giver fint udtryk for, hvad den umiddelbare identitet er, og hvorfor mennesket har et behov for at fastholde denne umiddelbarhed. Den umiddelbare identitet har således at gøre med, at mennesket har et ønske om at kunne orientere sig i en kompleks verden med mange andre deltagere. Trangen til orientering og dermed til tryghed kan imidlertid tage overhånd, og man kan dermed skabe et stærkt kategoriserende og unuanceret billede af den enkelte person. Af samme grund kan den umiddelbare identitet virke begrænsende på den enkeltes handlemuligheder, hvilket udtrykket *at sætte folk i bås* dækker over. Efterskolen bryder imidlertid denne orientering og dermed tryghed i det mindste for en tid og skaber således en anderledes måde at deltage på og at percipere identitet på.

Eksempelvis har Lise før i tiden haft forskellige grunde til at se sig selv som en enspænder (Lise: 10), hvilket muligvis har begrænset hendes deltagelse i bestemte handlekontekster. Hun havde imidlertid lyst til også at opleve andre former for deltagelse, men så det ikke som en relevant mulighed i sin kendte handlekontekst (Lise: 40-41). Der kan være gode grunde til at fastholde den begrænsning, som den umiddelbare identitet er. I Lises tilfælde lader det til, at hun selv er medvirkende til at fastholde begrænsningen i sin kendte handlekontekst samtidig med, at hun paradoksalt nok ønsker at udvide rådigheden over sin deltagelse på andre måder. Det er i denne forbindelse, at begrebet *selvforståelse* bliver relevant. Selvforståelse er en vurdering af egen deltagelse og egne muligheder på tværs af handlekontekster, hvorved selvforståelsen tjener til at orientere identiteten. Lise så det ikke som en mulighed at deltage anderledes i den givne handlekontekst, men hun skaber selv noget andet og udvider sine frihedsgrader ved at søge *væk fra* den givne handlekontekst og *hen til* en ny i efterskolen. Således kræver det en forståelse af sig selv og sine muligheder at ændre på den umiddelbare identitet.

Det virker befriende på flere af eleverne at kunne starte et helt nyt sted, da de ikke er bundet af andres forventninger til, at de skal handle på en bestemt måde. For efterskoleeleverne bevirker dette, at identiteten så at sige bliver frisat. *Den frisatte identitet* skal forstås som en frisættelse fra den umiddelbare identitet. På den måde får eleverne som deltagere mulighed for at udvide deres opfattelse af egen identitet, idet de kan være 'lige hvem de vil'. På efterskolen skal en ny daglig

4. Analyse

livsførelse oparbejdes, ligesom eleverne i et vekselvirkende forhold til hinanden kan skabe nye forventninger til, hvordan de som personer deltager:

”[...] Når man først er **kommet ind i en rolle**, så er den **svær at komme ud af igen**. Sådan tror jeg, at det er alle steder. Så jeg tror, at det med at komme på efterskole det er bare med **at kunne udnytte, at man kan tage en ny rolle på en måde**. Men man kan selvfølgelig **udvide sin rolle**, kan man godt sige.” (Malene: 43 – egne fremhævelser)

Det *at komme ind i en rolle* lader til at være en forventning til bestemte måder at deltage på, som i høj grad kan være styrende og krævende at ændre. Samtidig giver brugen af begrebet *rolle* udtryk for, at personen kan og vil mere og andet end de deltagelsesmuligheder, som forventes. Imidlertid kan efterskoleopholdet gøre, at *man kommer ud af rollen igen*. Den umiddelbarhed, som eleverne giver udtryk for, har begrænset dem tidligere, ophæves på efterskolen, idet det er et helt nyt sted med nye deltagere, hvor der eksisterer nye muligheder for deltagelse. Det lader til, at eleverne får udfordret deres hidtidige opfattelse af både egen identitet og af andres syn på dem som personer. Endvidere oplever eleverne, at de kan forholde sig til andre deltagere på en anden måde. Denne proces hænger sammen med elevernes selvforståelse, idet selvforståelsen er en refleksion over, hvordan de som personer tager del i fællesskabet. Som ovenstående citat vidner om, er der reflekteret over, hvordan efterskolen som handlekontekst giver mulighed for en ny og anden oplevelse af identitet.

Samtidig giver efterskoleopholdet også mulighed for at *decentrere forståelsen af identitet*. Da mennesket har forskellige handlegrunde tilknyttet de forskellige handlekontekster, har mennesket også forskellig deltagelse afhængig af handlekontekst. På efterskolen er det i denne forbindelse vigtigt, at handlekonteksterne er integrerede, hvorfor efterskolen ikke er én handlekontekst ud af mange, men udgør en overvejende del af elevernes samlede daglige livsførelse. Denne overskridelse af opsplittings gør, at eleverne oplever, at de på efterskolen udfordrer deres oplevelse af egen og andres identitet, fordi de får decentreret deres syn på hinanden ligesom på lærerne, som fremført tidligere:

”[...] Man ser hinanden fra andre vinkler – med morgenhår og dårlig ånde og grimt tøj og beskidt tøj og pisselækker. Man ser hinanden fra mange sider: ked af det, sur, irriterende, dum og sød og smuk. Det er jo bare det, der er fedt.” (Cecilie: 97)

Eleverne har således fået et decentreret eller udvidet syn på hinanden som personer med forskellig deltagelse. Der er tale om, at hvor *den umiddelbare identitet* er *kategoriserende*, gør

4. Analyse

decentrerings, at forståelsen af identitet bliver *sammensat*. Der er altså ikke kun tale om, at *den frisatte identitet* modvirker umiddelbarheden. Denne umiddelbarhedsoverskridelse sker også processuelt, idet *decentrerings* bliver en del af den daglige livsførelse som deltager i mange men integrerede handlekontekster. *Decentrerings* udfordrer således konstant forståelsen af identitet, hvilket gør, at der på efterskolen skabes grundlag for *en udvidet selvforståelse*, hvilket jeg vil komme nærmere ind på senere i dette afsnit.

Det er endvidere bemærkelsesværdigt, at stort set alle eleverne tidligere har oplevet skift i forbindelse med deres skolegang²². De har på den måde oplevet, hvad det vil sige, at oplevelsen af identitet bliver frisat, hvorved de får mulighed for at tage del på andre måder. Således kan de tidligere skift have at gøre med valget af efterskole, idet flere af eleverne giver udtryk for at have haft et ønske om at opleve dette igen: "[...] *det med at komme ud og møde nye mennesker og nærmest starte på en frisk. Det kunne jeg ret godt lide.[...]*" (Sanne: 25 – egen fremhævelse) Det er netop det *at starte på en frisk*, der bedst kendetegner *den frisatte identitet*. Eleverne mener derudover, at *den frisatte identitet* eventuelt kan få en betydning for dem i fremtiden:

"[...] Jeg tror også, at man kommer til at hvile lidt mere i sig selv, fordi man har haft noget tid til at finde sig selv og finde sig selv i et fællesskab – altså at finde ud af, hvor man står henne i fællesskabet. Man kommer jo som en hel ny person, altså folk kender ikke hinanden. Så det er meget sjovt at se, hvordan man selv som person kommer til at udgive sig, fordi man har ikke de gamle historier sammen ligesom derhjemme, hvor man hænger meget i de gamle roller. Her kan du komme og tage en helt ny rolle, og på den måde synes jeg, at jeg har fundet ud af, hvordan jeg er som person i fællesskabet. Det kan man helt klart bruge andre steder. Hvis man ved, hvor man har sig selv henne, så ved man nemmere, hvor man har de andre henne, synes jeg." (Malene: 42 – egne fremhævelser)

Der er i citatet en flerhed af relevante udsigelser. Således giver citatet udtryk for, at *den frisatte identitet* har at gøre med, at der ikke eksisterer gamle og brugte historier mellem deltagerne i den nye handlekontekst. Man kan således vælge at fortælle sig selv frem på en ny måde og skabe nye historier sammen, hvilket kan medføre, at man får mulighed for at tage del i fællesskabet - samt forstå sig selv som deltager - på en anden måde. Samtidig fungerer fortællingerne eleverne imellem som en form for kontinuitet i deres forståelse af, hvem de er. På efterskolen bliver der fortalt meget om tiden før efterskolen (Sanne: 22), hvilket kan have den funktion at fremstille den enkelte som både den samme og som en person, der er i gang med at udvikle sig og forandre sig. Fortællingerne kan på den måde virke frisættende samtidig med, at de skaber kontinuitet i elevernes liv.

²² Jf. afsnittet 'Væk fra og hen til'

4. Analyse

Endvidere giver ovenstående citat udtryk for, at det frisættende ved at starte et nyt sted også giver mulighed for, at man kan *finde sig selv i fællesskabet*. Således findes der i citatet en dialektik mellem på den ene side *selvstændighed* og på den anden side *fællesskab*. Der er dermed ikke tale om en søgen efter identitet i individualistisk forstand, men derimod en søgen efter at finde sit eget ståsted og afdække egne handlemuligheder i et fællesskab, hvilket er meget centralt. Dette vidner nemlig om, at *selvforståelse* ikke blot er en forståelse af selvet, men en forståelse af selvet som et selv, der hele tiden handler og orienterer sig i et fællesskab. Denne selvforståelse er ifølge citatet blevet udvidet i løbet af efterskoleopholdet, idet der er skabt en ny forståelse af og en refleksion over, *hvor man som person står henne i fællesskabet*. Der er endvidere en forventning til, at den udvidede selvforståelse kan få betydning for andre og nye fællesskaber i fremtiden. Den udvidede selvforståelse er altså en læring, som kan anvendes i nye sammenhænge, hvorfor citatet dels giver udtryk for, at handlemulighederne er blevet udvidet på sigt, og dels at den udvidede selvforståelse har en tværkontekstuel rækkevidde.

Således hænger opfattelsen af identitet både sammen med elevernes *begrundelser for valget af efterskole*, samt med den *betydning valget har fået* for eleverne. Eleverne ønskede nemlig at komme *væk fra* fastholdelsen i *den umiddelbare identitet* og har siden oplevet at komme *hen til* både *den frisatte identitet*, den mere langsigtede *decentrering af identitet* og *den øgede selvforståelse*.

4.2.6 Efterskolefællesskabet

En del af anderledesheden beror på det særlige fællesskab, som eksisterer på efterskolen. Eleverne har alle lyst til at tage del i fællesskabet, og fællesskabet er i høj grad noget, som de *søgte hen til*. På efterskolen skaber eleverne et sted, som de oplever, at de i fællesskab til en vis grad selv kan råde over: *”Det er jo også lidt vores egen lille verden her. Det er jo lidt vores eget lille samfund. Det er meget sjovt, synes jeg.[...] Man kan sige, at der er ikke så meget brug for den ydre verden.”* (Malene: 31-32 – egne fremhævelser) *Den ydre verden* er karakteriseret ved mange krav, og eleverne har ikke så stor indflydelse på den dagligdag, de har været vant til førhen. På efterskolen oplever de, at de kan skabe *deres egen lille verden*, hvilket vil sige en verden, der ikke i samme grad er fremmedbestemt, men netop en verden, som eleverne opfatter som deres egen. Eleverne oplever at være kommet *hen til* deres egen verden med den selvstændighed, som fællesskabet også giver mulighed for. I forlængelse af dette er der yderligere en pointe i citatet at gøre opmærksom på. Det er nemlig bemærkelsesværdigt, at selvstændighed opleves i pluralis på efterskolen, idet der bliver relateret til *vores* verden. Der lader således til at være en sammenhæng mellem *fællesskab* og *selvstændighed* på efterskolen.

4. Analyse

Efterskoleeleverne ønsker både *fællesskab* og *selvstændighed*, og de giver udtryk for, at det på efterskolen er muligt at opnå begge dele. Selvstændighed skal således ses i forbindelse med ønsket om *at komme væk fra*:

*”Jeg har altid været et udadgående menneske, som helst ikke vil være hjemme. Også fordi jeg har haft en del problemer derhjemme. Også bare **at være væk fra det hele og skulle klare sig selv**. Det er altid rart at kunne sige til sig selv, **at det her det kan jeg altså godt**.”* (Cecilie: 22 – egne fremhævelser)

Eleverne ønsker at komme væk fra nogle af alle de krav, som de oplever både kommer fra deres forældre og fra samfundet, der som sagt stiller krav om, at eleverne både skal *vælge snart* og *vælge rigtigt*. Eleverne giver udtryk for, at de ønsker at sætte familiefællesskabet ”på hold” for en tid samt tage en pause fra de mange krav. Samtidig er ønsket om at komme væk fra kravene ikke ensbetydende med, at eleverne ikke ønsker at stille krav til sig selv. Som ovenstående citat giver udtryk for, eksisterer der i høj grad et ønske om at kræve noget af sig selv og leve op til dette, og dermed udvide mulighederne i fremtiden. Man kan tale om, at der på efterskolen er en mulighed for *at være voksen på prøve*.

Som sagt er fællesskabet en del af det, som eleverne havde et ønske om *at komme hen til*. Eleverne søger med valget af efterskole nye fremadrettede fællesskaber som foreløbig erstatning af familiefællesskabet. Efterskolefællesskabet er *fremadrettet* på den måde, at det giver mulighed for selvstændighed, idet eleverne oplever, at de får udvidet deres subjektive bestemmelse. Samtidig har eleverne ikke lyst til at opgive den tryghed, som familiefællesskabet medfører, hvilket der imidlertid heller ikke er grund til:

*”[...]Altså nu er jeg et meget socialt menneske. Jeg skal bare have mennesker rundt om mig hele tiden. Jeg fandt ud af det første år på efterskole, så skulle jeg tilbage igen og være alene, og det var hårdt for mig, når jeg var vant til at være sammen med så mange mennesker. **Så jeg glædede mig til at få den tryghed igen**. Det at der hele tiden er nogen, som man kan komme til og snakke med og have det sjovt med og lave mange ting sammen med.”* (Cecilie: 15 – egen fremhævelse)

Som citatet giver udtryk for opleves efterskolefællesskabet som tryghed, og der er i den forbindelse flere af eleverne, der sammenligner efterskolefællesskabet med et familiefællesskab.

Således er der igen tale om, at der på efterskolen sker en overskridelse af opsplittings. I dette tilfælde bliver dualismen *fællesskab* og *selvstændighed* sammentænkt, idet selvstændighed på

4. Analyse

efterskolen ikke er lig med individualisme, som begrebet traditionelt konnoterer. Derimod giver det nye fremadrettede fællesskab mulighed for selvstændighed i betydningen *at være voksen på prøve*. Udtrykket *at finde sig selv i fællesskabet*, som citeret i forrige afsnit, giver i den forbindelse fint udtryk for, hvordan fællesskab og selvstændighed kan sammentænkes.

4.2.7 Det overordnede fællesskab

Jeg vælger at kalde efterskolens særlige fællesskab for *det overordnede fællesskab*. Det overordnede fællesskab er karakteriseret ved følgende forhold: Det består delvist på grund af *elevernes forventning til fællesskabet og bliver opretholdt af deres handlinger*, og det omfatter *samtlig e elever på efterskolen*²³ og *i en vis udstrækning også lærerne*. Samtidig har *de integrerede handlekontekster* betydning for det overordnede fællesskab.

Eleverne havde høje forventninger til fællesskabet, idet flere af eleverne kender andre, der har gået på efterskole, og som har talt meget om det gode fællesskab, der eksisterer der:

”Jeg havde forventet, at der ville være et godt sammenhold, og at jeg ville få nogle fede venner selvfølgelig. Jeg havde også en forventning til, at jeg ville udvikle mig meget og blive bedre til at snakke med folk. Jeg synes også, at jeg er blevet bedre til at åbne mig op. Det har jeg ikke været før. Jeg har altid lukket mig inde i mig selv. Men det var en af mine forventninger til det – at åbne lidt op for folk, som prøvede at snakke med én.” (Lise: 40 – egne fremhævelser)

Som diskuteret i afsnittet 'Identitet og efterskole' giver efterskolen mulighed for *at frisætte identiteten* ved at give eleverne mulighed for at deltage på andre måder. Ydermere lader det til, at denne frisættelse også beror på *forventningerne til fællesskabet og skabes i fællesskabet*. Eksempelvis har Lise nogle forventninger – ikke kun til fællesskabet som helhed – men til hvordan hun som person vil handle i det fællesskab. Hun oplever, at hun har overskredet nogle begrænsninger, som hun har været vant til førhen, idet hun er blevet bedre til *at åbne op for andre*. Fællesskabet er altså både noget, som eleverne har *forventninger til*, og som de selv *gør*, og det er disse forventninger og disse handlinger, der skaber og opretholder det overordnede fællesskab.

²³ Der er dog i dette forhold en dualisme, idet bevidstheden om det overordnede fællesskab på den ene side omfatter alle efterskolens elever, hvilket kommer til udtryk i den øgede tolerance, som eleverne oplever. På den anden side er der dog tale om, at eleverne også selv skal gøre en aktiv indsats for at være en del af fællesskabet, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i afsnittet 'Efterskolens udfordringer'.

4. Analyse

Som sagt er det særegent ved det overordnede fællesskab, at det inkluderer alle eleverne på skolen. At dette forhold er vigtigt for eleverne kommer til udtryk, idet de nævner en episode, hvor tre af eleverne på efterskolen blev udvist efter at have brudt reglementet:

*”Det var rigtig hårdt. På trods af at vi **kun havde kendt de tre i tre måneder**. De blev faktisk smidt ud på vores tre måneders dag. Det med at vi kun havde kendt dem i tre måneder, det gjorde, at selvfølgelig kendte vi dem ikke så godt, men vi havde alligevel lært dem så godt at kende, at **der var rigtig mange følelser i luften**, og folk var meget nedtrykte. Halvdelen af skolen havde våde øjne, da de tog af sted.”*
(Emilie: 58 – egne fremhævelser)

Som citatet udtrykker berørte dette eleverne meget. Eleverne mener selv, at det er mærkeligt, at hændelsen betyder så meget for dem, idet de kun havde kendt de tre elever i kort tid. Ikke desto mindre er det af stor betydning, idet de tre elever var del af det overordnede fællesskab. Det overordnede fællesskab lader til at have ligheder med et familiefællesskab, og det har derfor stor betydning, når det brydes: ” [...] *Det var lige som om, at der var nogen, der var døde af ens familie. Fordi skolen det er vores liv, og når der så er nogen, der ikke er i vores liv mere, så er det lige som om, der er nogen, der er døde.* [...]” (Emilie: 59) Citatet giver meget rammende udtryk for, at efterskolen opfattes som meget mere end en handlekontekst ud af mange eller som blot en fase i livet. Efterskolen er for eleverne, hvor *livet* udspilles²⁴. De integrerede handlekontekster gør, at eleverne ikke har brug for så meget uden for skolen, som de har været vant til førhen, og de gør endvidere, at efterskolefællesskabet bliver sammenlignet med et familiefællesskab. Det overordnede fællesskab er af så stor betydning, at *indenfor* og *udenfor* fællesskabet konnoterer begreber som *liv* og *død*. Hvor livet er indenfor fællesskabet, er døden udenfor det overordnede fællesskab – som ikke kan eksistere udenfor skolen. En del af efterskolens anderledeshed går således på, at alle eleverne *vil* det overordnede fællesskab, og at alle er inkluderet i det overordnede fællesskab, uanset om en enkelt elev kan lide en anden elev eller ej:

*”[...] Man lærer også at **leve med folks fejl**. Her er der jo enormt mange mennesker, og man kan ikke komme uden om, at der måske er nogle få personer, som man måske ikke bryder sig lige så meget om. Men det lærer man at leve med, og man lærer dem måske også bedre at kende, **så man godt kan lide dem, selvom de måske har de fejl**. Det er egentlig utroligt, at det kan lade sig gøre”.* (Emilie: 36 – egne fremhævelser)

²⁴ Således kan man tale om, at forholdet mellem *den daglige livsførelse* og *det egentlige* i højere grad er en teoretisk distinktion end en levend distinktion, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i diskussionen.

4. Analyse

Det overordnede fællesskab gør, at eleverne lærer hinanden at kende på en anden måde og dermed lærer andre at kende, end de ville have gjort derhjemme. Som citatet udtrykker, er der tale om, at eleverne accepterer det, de ikke kan lide og opdager andre 'sider' af hinanden. Eleverne taler selv om, at de er blevet mere *tolerante* af at gå på efterskole, hvilket, jeg mener, skal ses i sammenhæng med det decentrerede syn på de andre deltagere, som jeg har været inde på tidligere: "[...] *Jeg tror, at man bliver mere menneskekender, når man har gået på efterskole, og man er blevet bedre til at acceptere forskellighederne.* [...]" (Malene: 42) Tolerancen er vigtig for bevarelsen af det overordnede fællesskab, idet det overordnede fællesskab som sagt omhandler alle eleverne på efterskolen. Imidlertid hverken kan eller skal konflikter undgås, men eleverne giver udtryk for, at det overordnede fællesskab kræver, at man handler, hvis der opstår uoverensstemmelser. De måder at handle på, som bliver en del af elevernes deltagelse på efterskolen, betegner jeg *at handle i forhold til fællesskabet*:

*"Man kan ikke bare gå og være **uvenner med sine venner** på en efterskole. Man bliver nødt til at snakke det igennem, fordi man går og ser på hinanden hele tiden. **Man lærer noget ved venskaber, nogle skænderier, man sidder og tuder og har det sjovt og griner.** Der sker så mange ting, og man oplever så mange ting på så kort tid. Vi er trods alt kun sammen et år, men alligevel så føler vi til sidst, at vi kender hinanden fuldt ud, fordi vi går op og ned ad hinanden hele tiden. Det kan godt være irriterende engang imellem. Men det er fedt, når man tænker tilbage. [...]"* (Cecilie:34 – egne fremhævelser)

Eleverne lærer, at der er et forløb i fællesskabet, som citatet også udtrykker – *nogle skænderier, man sidder og tuder og har det sjovt og griner*. Eleverne oplever, at der er kontinuitet i fællesskabet, hvorved konflikter ikke nødvendigvis fører til brud. At forsøge at opretholde kontinuiteten kræver en indsats fra alles side. Eleverne taler om, at hvis man ikke selv tager initiativ til at blive gode venner, er der andre på efterskolen, som blander sig, da fællesskabet er et fælles ansvar. Denne fælles indsats er, hvad jeg betegner som *at handle i forhold til fællesskabet*.

Det overordnede fællesskab giver altså eleverne en række sociale ressourcer, idet de i højere grad bliver i stand til at handle i forhold til fællesskabet. Samtidig kan det fremføres, at det ikke er ressourcer, der kommer af sig selv. Ressourcerne bliver dannet som resultat af elevernes aktive opretholdelse af det overordnede fællesskab.

4.2.8 Det genkendelige og det forskellige

Eleverne har som sagt en overvejende del af deres daglige livsførelse på efterskolen, hvilken drejer sig om rutiner og genkendelighed. Holzkamp introducerer som tidligere nævnt begrebet *det egentlige* som en modsætning til den daglige livsførelse.

Jeg er imidlertid gennem arbejdet med mine interviews blevet opmærksom på, at den daglige livsførelse kan indeholde mere end blot genkendelige forhold. Derimod lader det til, at den daglige livsførelse *både består af genkendelige og forskellige forhold*, som den enkelte arbejder med at integrere. Det genkendelige i dagligdagen er de forhold, som er rutineprægede. Men uanset hvor rutineret dagligdagen er, deltager mennesket forskelligt i de forskellige handlekontekster, ligesom spontanitet kan foregå midt i de rutineprægede rammer. Dette var jeg også inde på i afsnittet 'Den daglige livsførelse på efterskolen', hvor jeg fremførte, hvorledes både *det spontane* og *det rutineprægede* kan udgøre den daglige livsførelses genkendelige og forskellige forhold.

De rammer, som efterskolen udstikker samt elevernes egen organisering af dagligdagen, gør altså, at der i den daglige livsførelse skabes rum til både det spontane og det mere rutineprægede²⁵. Derfor mener jeg ikke, at den daglige livsførelse og det egentlige skal opstilles som kontraster, således som Holzkamp gør, hvilket jeg vil komme tilbage til i diskussionsafsnittet.

Ligesom det spontane og det rutineprægede taler for en mere sammentænkt forståelse af den daglige livsførelse som både indeholdende genkendelige og forskellige forhold, findes der også i relationerne mellem eleverne en åbning hen imod dette. Da de daglige relationer må udgøre en stor del af den daglige livsførelse, mener jeg også, at måden at forholde sig til disse på må få konsekvenser i forhold til forståelsen af den daglige livsførelse. I forlængelse af dette, er det netop interessant, at eleverne giver udtryk for, hvorledes det genkendelige og det forskellige har stor betydning i forhold til forståelsen af de nye relationer. På efterskolen er der således grundlag for at få øje på og lære af det forskellige, og det lader paradoksalt nok til, at denne forskellighed danner basis for *det fælles*:

”Ja, det er underligt, men vi har faktisk mere sammen på en eller anden måde på grund af, at vi er forskellige.” (Mona: 65 – egne fremhævelser)

²⁵ Dette, mener jeg imidlertid ikke, er noget særskilt for efterskolen som kontekst, idet dagligdagen trods rutinerne altid vil indeholde større eller mindre grader af forskellighed. Dette er selvfølgelig i sig selv en banalitet, men jeg mener imidlertid, at det fører til, at mennesket i sin organisering af dagligdagen skaber rum til og mulighed for det anderledes og det forskellige. Dette forhold er måske særligt tydeligt på efterskolen på grund af de integrerede handlekontekster.

4. Analyse

Jeg mener således, at *det forskellige netop skal ses som variationer over det fælles*, hvorved *forskellene* findes i *fællesskabet*. Dette skal forstås på den måde, at det fælles og det genkendelige indeholder en flerhed af måder at tage del på og føre sit liv på. Samtidig kan forskellene udvikle elevernes sociale ressourcer, idet oplevelsen af identitet bliver udfordret og decentreret i mødet med det forskellige. Ændringen af deltagelse sker således i relation til det forskellige, hvorved forskellene gør, at *eleverne har mere sammen*, som citatet pointerer. Det overordnede fællesskab er ikke bare. Det stiller sig forskelligt for deltagerne afhængig af, hvilke perspektiver og muligheder deltagerne har.

Samtidig er der en øget opmærksomhed på det genkendelige, idet eleverne oplever, at de på efterskolen lærer af at møde mennesker fra forskellige steder og opdage, at de har meget til fælles med dem:

”[...] Vi lærer noget om, hvordan de er, fordi de er jo ikke så forskellige fra alle os andre. **Det er der jo ikke nogen mennesker, der er på nogle punkter.** Og det med at der har været mange fordomme om f.eks. jyder, at de bare er nogle bonderøve. Men dem, der er her, er jo enormt flinke, og de er jo præcis ligesom alle andre.[...]” (Emilie: 63 – egen fremhævelse)

Eleverne oplever ikke kun det forskellige, men også *at genkende det fælles eller almene i det forskellige*. Det forskellige, som der umiddelbart tages afstand fra, bliver på den måde genkendt som noget alment. Citatet viser dermed, at der bliver arbejdet med *selvforståelse*, idet efterskoleeleverne får en øget forståelse for modsætninger og kan handle i forhold til disse. Selvforståelsen handler således om det sammensatte syn på mig og de andre, og tjener til at orientere identiteten.

Både i de daglige relationer og i organisering af dagligdagen giver eleverne udtryk for, at både genkendelige og forskellige forhold præger deres livsførelse, hvorfor jeg som nævnt vil diskutere det genkendelige og det forskellige i forhold til Holzkamps begreber om den daglige livsførelse og det egentlige i diskussionsafsnittet.

4.2.9 Efterskolens udfordringer

Eleverne taler om, at efterskolen på forskellige måder stiller krav til dem. Blandt andet er fællesskabet en stor udfordring for eleverne, og det kræver meget af dem at have en daglig

4. Analyse

livsførelse som deltagere i efterskolen som handlekontekst. Det overordnede fællesskab kræver dagligt hårdt arbejde for at blive opretholdt:

”Da jeg boede hjemme, da hadede jeg, hvis jeg ikke kunne finde ud af, hvad jeg skulle lave, eller hvis jeg kedede mig. Det kunne jeg slet ikke have. Her der elsker jeg at kede mig, fordi så kan jeg sætte mig op på mit værelse og være lidt for mig selv og høre noget musik. Jeg kan nu også enormt godt lide at være her sammen med alle de andre og være social. Men man bliver bare enormt træt af det – psykisk træt.”

(Emilie: 23)

Fællesskabet eksisterer altså ikke af sig selv. Det kræver en stor indsats fra elevernes side at handle i forhold til fællesskabet og dermed skabe og opretholde fællesskabet. Det var især en stor udfordring for eleverne at starte på efterskolen, da de oplevede, at deres daglige livsførelse blev brudt ned for en tid, og de skulle i gang med at orientere sig i en ny og meget omfattende handlekontekst samt skabe en ny daglig livsførelse:

*”Jeg var rigtig træt. Man var virkelig udkørt efter sådan en dag, fordi man hele tiden skulle **holde styr på alle de forskellige personer og lære deres navne at kende**. Og jeg er meget dårlig til at lære navne, så det var et helvede i starten. Men det var da også sjovt. **Det var noget andet**. Det var første gang, hvor jeg prøvede at sidde i en situation, hvor jeg bare ikke kendte nogen.[...]”* (Malene: 46 – egne fremhævelser)

Efterskolen er således et stort skift, og bare det at lære alle navnene er væsentligt i forhold til at kunne orientere sig i den nye og meget anderledes handlekontekst. Citaterne giver udtryk for, at det at orientere sig blandt de andre deltagere er en stor del af den udfordring, som efterskolen også er. Dette hænger muligvis sammen med, at eleverne fremhæver kendskabet til andre mennesker som den væsentligste læring, der er foregået på efterskolen.

Eleverne oplever altså, at efterskolens fællesskab stiller krav til dem. Eleverne må handle i forhold til fællesskabet og gøre sig bevist, hvad det overordnede fællesskab kræver af dem: *”Hvis man er lidt indelukket. Man bliver nødt til at være social. Man kan ikke holde sig tilbage på en efterskole, fordi så gider folk ikke gå hen til én.”* (Cecilie: 38) Efterskolefællesskabet har således også med begrebet *adgang* at gøre. Som fremført i teoriafsnittet er begrebet adgang knyttet til den enkeltes identitet, idet faktorer som køn, etnicitet og alder kan have betydning for, i hvor høj en grad den enkelte har adgang til en bestemt handlekontekst. I forhold til deltagelsen på efterskolen hører begrebet adgang sammen med oplevelsen af identitet på den måde, at den enkelte med sin deltagelse må give udtryk for at *ville* fællesskabet. Det er altså vigtigt, at de andre deltagere også oplever, at den enkelte *vil* handle i forhold til fællesskabet. Adgangen til efterskolefællesskabet er

4. Analyse

ikke afgjort en gang for alle. Den enkeltes opfattelse af egen identitet, og hvorvidt denne forståelse af identitet hænger sammen med de krav, som efterskolefællesskabet stiller, danner basis for, hvorvidt den enkelte fortsat er sikret adgang til efterskolefællesskabet:

"[...] Jeg siger ikke, at dem, der ikke har gået på efterskole, er forkerte, fordi det er op til én selv. Man kan mærke, om man har lyst til det. Det er også tit, at folk går ud efter, at de har gået her en måned, fordi de finder ud af, at "det er ikke mig"." (Cecilie: 37 – egen fremhævelse)

Betydningen af valget af efterskole har at gøre med, hvordan den enkelte opfatter sin egen deltagelse i efterskolen som handlekontekst. Der kan være mange grunde til, at elever ikke handler i forhold til fællesskabet, men på efterskolen får det hurtigt konsekvenser, og de elever oplever derfor ikke valget af efterskole som *en del af dem selv*. Valget af efterskole har derfor at gøre med oplevelsen af identitet, og det er i den forbindelse en fordel at have en oplevelse af sig selv som social på tværs af handlekontekster, hvis efterskolen i almindelighed og efterskolefællesskabet i særdeleshed skal være *lige mig*. Man skal altså have tillid til, at man er i stand til at handle i forhold til fællesskabet.

Efterskoleeleverne beskriver gennemgående dem selv som meget sociale mennesker. Sanne og Lise betegner dog dem selv som henholdsvis genert og en enspænder, men de understreger begge, at dette har ændret sig i løbet af efterskoletiden, som Lise beskriver det: *"[...] det er først her, at jeg har fået nogle rigtige venner. Jeg har ikke gidet at snakke med folk før. Man får nogle meget stærke bånd til hinanden herinde."* (Lise: 17) Som jeg har været inde på tidligere, kan en kategorisk forståelse af sig selv som eksempelvis genert skabe tryghed, idet man så ved, hvem man er, og hvad man kan. Men med denne forståelse kan man også fastholde sig selv i bestemte handlemuligheder. På efterskolen har Lise og Sanne imidlertid været i stand til at ændre deres oplevelse af dem selv og af deres deltagelse, således at de på efterskolen er i stand til at handle i forhold til fællesskabet. Deres ændring skal måske ses i relation til, at de, før de begyndte på efterskolen, havde tiltro til, at de var i stand til at ændre deres deltagelse:

"Jeg vidste godt, at jeg godt kunne finde ud af at være social. Jeg gjorde det bare ikke eller måske fordi, at jeg bare ikke turde det. Jeg har bare lukket mig inde. Men ikke rigtig noget nyt. Jeg er bare begyndt at vise folk det i stedet for." (Lise: 66 – egne fremhævelser).

Citatet udtrykker, at Lise havde en tro på, at hun kunne udvikle sig og udvide sin deltagelse på efterskolen. Fastholdelsen i umiddelbarheden er således knyttet til den konkrete handlekontekst, som hun befandt sig i. Samtidig har den umiddelbare identitet også betydning på tværs af

4. Analyse

handlek kontekster, idet oplevelsen af sig selv som en enspænder på efterskolen netop får betydning af at være en kontrast til den udvikling, der er sket. Endvidere giver citatet udtryk for, at den umiddelbare identitet har at gøre med tryghed, idet Lise ikke *turde* handle anderledes, end der blev forventet af hende selv og eventuelt også af andre. Der skulle en ny handlek kontekst og faktisk også en ny daglig livsførelse til at bryde denne umiddelbarhed og skabe en øget selvforståelse. At bryde med umiddelbarheden er således også at bryde med trygheden for en tid, hvilket er meget krævende og muligvis en årsag til, at ikke alle magter efterskolen og dens udfordringer.

4.2.10 Udvikling af selvforståelse og udvidelse af handleevne

En *udvidelse af handleevne* er en øget vurdering af egne *muligheder* i fremtiden. Begrebet har således at gøre med graden af selvbestemmelse. Samtidig er *selvforståelse* nødvendig for at kunne udvide handleevnen, idet selvforståelsen er en vurdering af sig selv og egne muligheder i et fællesskab. Selvforståelsen kommer dermed lige så meget til at handle om de andres som egne handlegrunde og - muligheder. Eleverne giver udtryk for, at de har ændret deres deltagelse og udvidet deres handleevne i løbet af efterskoletiden. Således mener efterskoleeleverne, at de har fået udvidet deres muligheder både nu og i fremtiden samt, at de har fået større råderum i forhold til deres forældre. Udvidelsen af handleevnen går på, at eleverne føler sig bedre rustede til fremtidige udfordringer både med deres faglighed og deres deltagelse i forhold til andre personer.

I forbindelse med deltagelsen i forhold til andre personer, oplever eleverne som tidligere nævnt, at de er blevet mere tolerante: "[...] *Man bliver en anden person. Man bliver mere tolerant over for folk også.* [...]" (Cecilie: 37 – egne fremhævelser) Som citatet udtrykker, bliver den personlige deltagelse ændret som resultat af valget af efterskole. Der er tale om en så radikal ændring, at det metaforisk bliver udtrykt som *en anden person*. Eleverne giver udtryk for en positiv udvikling af både den personlige deltagelse og af ændringen i oplevelsen af identitet. Det anderledes er netop den positive merbetydning, som identiteten får tillagt. Den personlige deltagelse bliver ændret hen imod en øget tolerance, hvilket har betydning for det fællesskab, der deltages i. Samtidig er tolerancen en betingelse for fællesskabet. Det er således ikke kun eleverne, der ændrer sig som resultat af fællesskabet. Eleverne er også i stand til at ændre på fællesskabet og de betingelser, der eksisterer for dette. Efterskolefællesskabet er dermed et fællesskab, der *kan* ændres på, og eleverne oplever ikke efterskolen som lutter krav, men som et frirum hvor selvbestemmelsen kan udvikles – eksempelvis ved *at være voksen på prøve*.

4. Analyse

Efterskoleeleverne mener, at de er blevet bedre til at deltage således, at andre har det godt sammen med dem, og dette er ressourcer, som de sætter pris på:

” [...] jeg har fået **mere fornemmelse for personer**, hvordan deres kropssprog er. Det, synes jeg, er rart. Så er det også nemmere at lade være med at dumme sig og blive uvenner med folk. Det er heller ikke rart at være uvenner med nogen, når man er sådan et sted, hvor man er sammen 24 timer i døgnet.” (Mona: 52 – egen fremhævelse)

Som citatet giver udtryk for, er der sket en udvikling af den personlige deltagelse i fællesskabet. Eleverne har nemlig fået styrket deres *orientering* i forhold til andre personer, hvorfor der er sket en *udvikling af selvforståelsen*. Selvforståelsen er blevet udviklet på den måde, at forståelsen af egen deltagelse og især *dennes betydning for fællesskabet* er skærpet. Samtidig er forståelsen for, hvilke muligheder for udvikling, fællesskabet giver den enkelte, øget. Det er i den forbindelse vigtigt, at mulighederne stiller sig forskelligt afhængig af den enkeltes grunde, mål og interesser. Citatet udtrykker endvidere, at det nu er muligt at forstå de andres *grunde* til at handle – der er således *en øget fornemmelse for andre personer*. Den øgede fornemmelse for andre personers deltagelse er altså en udvikling af selvforståelse, hvilket samtidig skaber en afstand til den umiddelbare identitet. Eleverne har altså ikke blot ændret sig i løbet af efterskoletiden. De har også *udviklet* sig, og denne udvikling går især på, hvordan de som personer kan deltage, og hvordan andre kan deltage, hvilket hænger sammen med oplevelsen af identitet:

” [...] jeg [...] var indelukket før, så begynder folk også at tænke, at jeg var lidt underligt. Det har da også udviklet sig her. Folk synes, at jeg er en meget fed person. Det har jeg aldrig sådan rigtig hørt før, fordi jeg bare har lukket af. Så jeg vil sige, at **jeg har udviklet mig**.” (Lise: 47 – egen fremhævelse)

Lise har udviklet sig på den måde, at hun nu er i stand til både at handle anderledes og forstå sin deltagelse i fællesskabet anderledes. Således er hendes selvforståelse blevet udviklet i takt med, at hun har udvidet sin opfattelse af egen identitet. Det er i den forbindelse bemærkelsesværdigt, at opfattelsen af identitet er blevet ændret i en proces med de andre på efterskolen. Opfattelsen af identitet er på den måde ikke privat, men involverer også de andre deltagere i den pågældende persons handlekontekster.

Samtidig har efterskoleeleverne en forventning til, at efterskoleopholdet vil udvide deres uddannelsesmæssige og faglige muligheder i fremtiden:

4. Analyse

”[...] jeg tror, at det giver mig **mere lyst til at fortsætte**. I slutningen af 9. klasse der var jeg parat til at droppe det hele og så bare blive kassedame i Netto. Nej, det havde jeg selvfølgelig ikke lyst til, men jeg gad bare ikke at gå i skole mere. Sådan havde jeg det i hele slutningen af 9. klasse. Så tænkte jeg, at jeg ville prøve at gå på efterskole og se om det hjælper. Og bare på de her tre og en halv måned er jeg blevet motiveret til at fortsætte. Det har givet mig meget mere **lyst til at gøre det hele færdigt**.” (Mona: 61 – egne fremhævelser)

Som tidligere nævnt havde eleverne et mere eller mindre anstrengt forhold til deres tidligere skolegang. Dette forhold er blevet ændret på efterskolen, og som citatet udtrykker, har efterskolen skabt en *lyst* til uddannelse. Det lystfulde skal muligvis ses i lyset af, at efterskolen er et valg af *noget ekstra*. Efterskolen er det første afstik fra den lige vej, og en *omvej* må være et mål i sig selv og bliver derfor valgt af lyst.

Eleverne mener altså, at året på efterskolen kommer til at have en stor betydning for dem som mennesker, og at efterskoleåret kan være med til at gøre, at de lærer noget andet, som kan udvide deres muligheder på sigt. Dog kræver dette, at de selv gør noget for det, som Emilie pointerer: ”[...] Nu siger jeg ikke, at man nødvendigvis bliver klogere eller dygtigere eller mere social af at gå på efterskole, for det er ikke sikkert, at man gør det. Men jeg føler, at de fleste bliver det.” (Emilie: 75)

Udvidelsen af handleevnen og udviklingen af selvforståelsen kræver således en personlig indsats. Efterskoleåret er dermed ikke bare en pause i valgene. Der er derimod tale om, at eleverne har sat sig store mål med efterskoleåret, og at de *aktivt forfølger* disse mål på tværs af efterskolens mange handlekontekster. Et mål for eleverne er aktivt at udvikle deres selvforståelse, således at de som personer kan udvide deres handleevne. De ønsker også, at skabe rum til andres handlinger, og den øgede tolerance går dermed på at komme til forståelse af egne og andres grunde, muligheder og begrænsninger. Det lader til, at det er det særlige fællesskab, som eksisterer på efterskolen, der har gjort, at eleverne har lært noget, som har udvidet deres handleevne. Denne udvikling mener de, at de kan bruge i andre handlekontekster efter tiden på efterskolen. Udviklingen lader dermed til at være tværkontekstuel og have en tidlig rækkevidde.

Efterskoleeleverne har således en ide om, at opholdet på efterskolen vil have en betydning i fremtiden. De mener, at efterskoleopholdet har en effekt på dem som mennesker, der gør, at de fremover vil besidde ressourcer, som de ikke gjorde før, og det lader til, at ressourcerne i høj grad har at gøre med, hvordan man deltager og handler i forhold til andre mennesker.

4.3 Opsamling på analysen

Eleverne begrundes valget af 10. klasse på efterskole med, at de både ønsker at komme *væk fra* forskellige former for fastlåsning i deres vante kontekster, og at de ønsker at komme *hen til* et sted, hvor de kan noget mere og noget andet. Valget af efterskole får dermed sin betydning af at være en kontrast til elevernes tidligere liv, og begrundelserne for valget bliver på den måde set i en sammenhæng. Dette *mere og andet*, der kendetegner efterskolen, har med mulighederne for at opøve *selvstændighed* samt med det særlige *fællesskab* at gøre. *Den daglige livsførelse* på efterskolen er karakteriseret ved *de integrerede handlekontekster*, der giver eleverne mulighed for at skabe en *decentreret tilgang til identitet*, hvilket udfordrer identiteten og vanskeliggør en fastholdelse i den umiddelbare identitet. Elevernes daglige livsførelse udgøres i forlængelse af dette af *både genkendelige og forskellige forhold og relationer*. Der er således på flere måder tale om, at det på efterskolen bliver muligt at *overskride opsplittings*. Valget af 10. klasse på efterskole er imidlertid også et fravalg af noget andet. For flere af elevernes vedkommende er der tale om en udskydelse af søgningen til det almene gymnasium. De føler nemlig, at de har brug for *tid og rum* til at blive klar til de store udfordringer, som de forestiller sig, at gymnasiet indebærer. Valget af efterskole kommer således til at betyde, at eleverne *udvikler sig* i retning af, hvad de forestiller sig vil blive forventet af dem i fremtiden.

5. Diskussion

5.1 Diskussion af teoretiske begreber

I teoriafsnittet har jeg diskuteret den kritiske psykologis begrebsæt og dens teoretiske forståelse af menneske og omverden. Jeg har brugt denne teori i analysen til at belyse de begrundelser og betydninger, der er knyttet til valget af efterskole. I dette afsnit vil jeg tage flere af den kritiske psykologis begreber op igen og diskutere dem i forhold til, hvordan min empiri har kunnet udfordre dele af den kritiske psykologis teoretiske forståelse.

5.1.1 Den relative frihed

I teoriafsnittet diskuterede jeg, hvorledes mennesket er relativt frit, idet der er et forhold mellem den subjektive bestemmelse og den objektive bestemthed. Der forefindes altså nogle livsbetingelser, som subjektet må forholde sig til, samtidig med at subjektet med sin praksis kan udvide sin rådighed og ændre livsbetingelserne, hvorved livsbetingelserne også kan fremstå som muligheder for den enkelte.

I den forbindelse er det bemærkelsesværdigt, at efterskoleeleverne i høj grad *accepterer* den individualitet og de mange krav, som, de forestiller sig, er en del af det at gå på gymnasiet. De accepterer også kravene om, at de skal vælge og vælge *rigtigt*²⁶. Man kan dermed tale om, at eleverne accepterer den objektive bestemthed og ikke søger at *ændre* på livsbetingelserne. Derimod søger eleverne at *skabe andre* livsbetingelser, som valget af efterskole kan ses som eksempel på. Det lader således til, at efterskoleeleverne føler sig styret i det daglige, og de accepterer i høj grad denne styring, men samtidig skaber de selv et frirum. Dette er både en teoretisk og en uddannelsespolitisk pointe, hvorfor jeg vender tilbage til dette forhold senere i diskussionen. På efterskolen får eleverne, hvad de kalder *deres egen verden*, hvor de kan noget mere og noget andet. Efterskoleeleverne forholder i forlængelse af dette flere gange efterskolen til det, den ikke er – nemlig *de andres verden*. Forholdet mellem subjektiv bestemmelse eller selvbestemmelse og objektiv bestemthed eller fremmedbestemthed skal dermed ikke kun ses i lyset af, hvorvidt subjektet kan ændre de gældende livsbetingelser. Der er derimod tale om, at eleverne forholder sig til fremmedbestemtheden, reflekterer over deres egen mulige deltagelse i denne og bestemmer sig for, at det ikke skal være endnu. Eleverne ændrer som sagt ikke umiddelbart den objektive

²⁶ Jf. diskussionen om dette i teoriafsnit.

5. Diskussion

bestemthed, men skaber subjektiv bestemmelse ved at søge udenom. De vælger altså noget *andet*, og det er i dette valg, at selvbestemmelsen i dette tilfælde kommer til udtryk. Valget af efterskole er således ikke kun en pause i valgene, som Simonsen giver udtryk for²⁷. Der er derimod tale om, at valget af efterskole er en måde at øge sin selvbestemmelse og udvide sin handleevne på. Til dette kan indvendes, at det at søge andetsteds hen på sigt må ændre den objektive bestemthed, idet de andre veje, der bliver skabt og søgt, nødvendigvis må have en indflydelse på den lige vej. Eksempelvis må regeringen forholde sig til, at eleverne i stigende grad vælger 10. klasse på en efterskole i stedet for at søge ungdomsuddannelse direkte efter 9. klasse.

5.1.2 Arrangementer, opsplittings og overskridelse

Den daglige livsførelse er som tidligere fremført at tage del i og integrere mange forskellige handlekontekster. Holzkamp mener i den forbindelse, at det er nødvendigt at økonomisere tiden for at kunne få en dagligdag til at fungere, idet der er knaphed på både tid og ressourcer. Økonomiseringen er at arrangere sig, men det arrangement af arrangementerne, som den daglige livsførelse er, kan imidlertid overtage det hele. Således oplevede efterskoleeleverne, at de, da de var hjemme, skulle organisere og arrangere alt for at få deres deltagelse i mange forskellige handlekontekster til at gå op. Dette stadige arrangement tog overhånd, idet de oplevede, at selve det at arrangere sig krævede en tid, som de ikke havde. Resultatet blev, at eleverne så sig nødsagede til at undlade at beskæftige sig med flere af deres interesser. Således er det ikke altid, at det daglige arrangement gør livet nemmere at leve. I nogle tilfælde er arrangementet af arrangementerne et stadigt fravalg af flere beskæftigelser, som der ellers er lyst til. Valget af efterskole skal også ses i forhold til dette. Da der netop er en knaphed i den daglige livsførelse på grund af de mange fremmedbestemte kontekster og de mange krav, som eleverne oplever, skaber de selv et rum, hvor de har mulighed for at nå mere og i højere grad gøre det, som de selv har lyst til.

Jeg mener, at det problematiske ved arrangementerne også skal ses i lyset af, at vi (som samfund) har organiseret os for opsplittet, idet der hersker en forståelse af, at bestemte aktiviteter er tilknyttet bestemte kontekster. Eleverne giver som sagt udtryk for, at hverdagen var svær at overskue før efterskolen, idet de skulle en masse forskelligt mange forskellige steder. Dette krævede en del arbejde af eleverne, og selve overgangene kunne blive en ulyst for eleverne. På efterskolen oplever eleverne, at handlekonteksterne er mere integrerede, hvorfor selve arrangementet ikke længere er nær så krævende. Eleverne taler om, at hverdagen er blevet nemmere på efterskolen, og at der er

²⁷ Jf. teori afsnit.

5. Diskussion

blevet mere tid til at koncentrere sig om ting, der interesserer dem. På samme måde giver de anvendte ungdomsforskere²⁸ også udtryk for en opsplittet forståelse af skole og fritid. De udtrykker således, at de unge forstår skole som pligt og fritid som lyst. Denne distinktion er imidlertid under opløsning hos efterskoleeleverne, idet de oplever, at afslapning og hårdt arbejde ikke er to modsatte poler, men snarere blander sig i de forskellige handlekontekster. Efterskoleeleverne giver dermed udtryk for, at der foregår meget i de forskellige kontekster, og at det blander sig mere. Efterskolens skoletimer bliver således også oplevet som fællesskab og som lystfuldt, ligesom eleverne oplever, at de også lærer meget uden for skolens timer. Herved kan man tale om, at der er sket en overskridelse af den organiserede opsplittning.

Derimod har efterskoleeleverne en anderledes opsplittet forståelse af gymnasiet. De forestiller sig, at på gymnasiet, der skal man klare det hele selv, og der er ikke tid til fællesskaber. Denne distinktion mellem gymnasium og efterskole, som eleverne opstiller, kunne jeg forestille mig, er en distinktion, der er skabt af dels den uddannelsespolitiske debat og dels af gymnasieelevers fortællinger, der har kravene på gymnasiet i fokus. I virkeligheden mener jeg, at det blander sig mere. Gymnasiet er således ikke kun individualisme og krav – der sker ligesom på efterskolen også meget andet. På efterskolen bliver overskridelsen af opsplittingerne imidlertid tydeliggjort på grund af de integrerede handlekontekster. For eksempel er det interessant, at der bliver tænkt i rollerne lærer/elev, men når man flytter disse konstellationer hen et sted, hvor der er mulighed for decentring, får rollerne en anden betydning, og der gives mulighed for andre relationer, som eleverne bedst kan sammenligne med familie- og venskabsrelationer. Jeg mener således for det første, at efterskolens integrerede handlekontekster giver mulighed for at få et mere helt indtryk - både af andre mennesker og af den daglige livsførelse. For det andet mener jeg, at de opsplittinger, som er samfundsmæssigt organiseret, snarere er tænkte distinktioner end levede distinktioner²⁹. Ikke desto mindre kan disse opsplittinger danne et meget virkeligt billede af et ensidigt gymnasium, der kan få selv de mest velforbredte elever til at vælge en omvej.

5.1.3 Den daglige livsførelse og det egentlige

For at kunne opretholde den daglige livsførelse er det som sagt nødvendigt at rutinisere hverdagen ved hjælp af gentagelser. I modsætning til denne er det egentlige liv, ifølge Holzkamp, hvor mennesket virkelig lever – nemlig den del af livet, der adskiller sig fra dagligdagens evige trummerum. Holzkamp giver dog udtryk for, at der er en form for interdependens mellem den

²⁸ Jf. teoriafsnit.

²⁹ Ligesom jeg mener, at distinktionen mellem den daglige livsførelse og det egentlige er.

5. Diskussion

daglige livsførelse og det egentlige, idet *det egentlige befinder sig i den daglige livsførelses folder* (Holzkamp, 1998: 30). På trods af dette er der tale om, at Holzkamp skaber en opsplnitning imellem disse begreber. Han giver udtryk for, at den daglige livsførelse foregår horisontalt – altså uden de store følelsesudsving, men derimod som rutinisering hvor det egentlige rejser sig vertikalt fra denne (ibid.: 30). Det er i det egentlige, at de store følelser får frit løb, og det er det egentlige, der gør den daglige livsførelse *til at holde ud* (ibid.: 30). Holzkamp beskriver rutiniseringen som en daglig gentagelse af nogle særlige former at afvikle dagligdagen på – at stå op på bestemte tidspunkter, at spise på bestemte tidspunkter osv. Efterskoleeleverne beskriver også, hvordan de som hovedregel lever deres dag – de står op på bestemte tidspunkter, spiser på bestemte tidspunkter og går i skole på bestemte tidspunkter. Dog giver eleverne udtryk for, at der midt i rutiniseringen gives rum til noget andet. Der er således ikke blot tale om, at eleverne skaber rutiner og lever rutiner, mens der en gang imellem sker noget egentligt for dem. Det egentlige bliver skabt af eleverne selv og er en del af deres beskrivelse af en almindelig dagligdag. Eleverne giver dermed udtryk for, at den daglige livsførelse og det egentlige i højere grad bliver levet i sammenhæng, idet spontane handlinger og arbejdet med interesser er en del af dagligdagen på efterskolen. Det egentlige *rejser sig ikke*, men er derimod *variationer over det genkendelige i den daglige livsførelse*. I forlængelse af dette mener jeg, at distinktionen mellem den daglige livsførelse og det egentlige i højere grad er en teoretisk distinktion end en levet distinktion, og at begreberne muligvis i højere grad kunne tilpasses det levede liv, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i det følgende.

5.1.4 En begrebsmæssig udfordring

Jeg mener, at der i Holzkamps artikel fremkommer flere forskellige syn på den daglige livsførelse. Holzkamp giver udtryk for, at den daglige livsførelse er et decentreret syn på mennesket. Mennesket er således ikke bundet til situationen, idet mennesket er i stand til at integrere mange handlekontekster og deres betydninger til en samlet daglig livsførelse. Dette er et ressourceperspektiv på mennesket, og det vidner om, at mennesket konstant er i stand til at deltage mange steder og orientere sig i modsætninger. Livsførelsen er subjektets *aktive* integration og konstruktion, der sætter det i stand til at arrangere sig med kravene fra forskellige livsområder (Holzkamp, 1998: 16). Den enkelte må altså få livsførelsens cyklus til at forløbe i kraft af egen aktivitet. Samtidig medfører livsførelsens repetitive struktur en aflastning, idet man ikke igen og igen skal begrunde og afklare handlinger (ibid.: 28).

Så vidt er jeg enig med Holzkamp. Der er netop en dobbelthed i den daglige livsførelse. Den er både skabt af menneskets aktivitet samtidig med, at den i en vis grad aflaster mennesket. Dog har

5. Diskussion

jeg som diskuteret ovenfor fået indtryk af, at det er hårdere at arrangere sig end Holzkamp giver udtryk for, og dette skal som sagt ses i lyset af de meget opsplittede handlekontekster. Der hvor jeg ikke længere kan tilslutte mig Holzkamps syn på den daglige livsførelse, er når han udtrykker, at gentagelserne gør, at den daglige livsførelse er løst fra tidslighed. Holzkamp mener endvidere, at rutiniseringen medfører, at mennesket skaber en forventning om, at sådan vil det altid fortsætte, hvorved den daglige livsførelse bliver evig og derfor har en trøstende virkning: ”*Jeg kan egentlig ikke leve videre uden denne illusionære tilsløring af forgængelighed.*” (Holzkamp, 1998: 29) Den daglige livsførelse bliver således set som en illusionær tilsløring af forgængelighed, hvorved livsførelsen er ikke-refleksiv og ikke-eksistentiel, men derimod har en fornægtende karakter.

Holzkamp mener videre, at idet den daglige livsførelse er et middel til livssikkerhed, kan den ikke være hele livet for den enkelte, men kun danne en form for basis for det egentlige liv. Det egentlige gør ifølge Holzkamp *det daglige møje med det evigt samme til at holde ud*, og han taler i den forbindelse om *det egentlige livs bevidsthedsfyldende bredde* (ibid.: 30). Selvom Holzkamp giver udtryk for en vis grad af sammensmeltning mellem den daglige livsførelse og det egentlige, er der i højere grad tale om, at den daglige livsførelse er negativt konnoteret, hvor det egentlige er positivt konnoteret. At den daglige livsførelse (som egentligt fylder det meste i et menneskes liv) bliver set som både illusionær, fornægtende og som blot en basis for det egentlige liv, mener jeg står i kontrast til det resourcesyn på menneskets aktive skaben og frihed, som Holzkamp imidlertid også taler for. Det lader til, at menneskets aktive skaben bliver mindre væsentlig, idet denne bliver opløst i et selvreproduktivt system, hvilket ifølge Holzkamp afhænger af den særlige tidsstrukturering, der er forbundet med den daglige livsførelse:

”[...] livsførelsen er kendetegnet ved en ejendommelig tidsstrukturering på de daglige cykliske rutiners niveau. Da de lineære forandringer her er ophævet i cykliske bevægelser, der så at sige løber tilbage i sig selv, er tidsligheden i en vis forstand sat i stå, og cyklusserne fremtræder som om, de er løst fra tidsligheden.” (Holzkamp, 1998: 29)

Denne ophævelse i cykliske bevægelser gør, at jeg mener, at den daglige livsførelse *tager over* forstået på den måde, at mennesket aktive skaben bliver ophævet, idet de cykliske bevægelser løber tilbage i sig selv og af sig selv. Jeg mener i modsætning til dette ikke, at de lineære forandringer (som den aktive skaben er) bliver ophævet, men at de derimod både blander sig med og adskiller sig fra de cykliske bevægelser. Endvidere gives der i citatet udtryk for en vis grad af mekanisk reproduktion, der fører livet for den enkelte og ikke giver rum til refleksion. Holzkamp udtrykker i den forbindelse, at ”*Den mest elementære særegenhed ved ”daglig livsførelse” ligger i dens*

5. Diskussion

tidligere omtalte karakter som et "selvreproduktivt system" til at organisere det "hverdagslige" som en selvstændig forløbsgestalt i forhold til livsforløbet." (Holzkamp, 1998: 27) Jeg mener, at det kunne se ud som om Holzkamp i sin beskrivelse af den daglige livsførelse inddrager to forskellige syn på mennesket – nemlig det aktivt skabende og reflekterende menneske og det passivt affindende og ureflekterede menneske – hvilke jeg mener er svære at forene. I modsætning til dette henviser efterskoleeleverne i høj grad til dagligdagen og dens udfordringer og muligheder som egentligt liv. De giver udtryk for, at det ikke er et opsplittet, men et sammenhængende og meningsfuldt *liv de kører*. Således er det egentlige i mange tilfælde den daglige livsførelse.

Tove Borg³⁰ giver i sin Ph.d. afhandling ligeledes en kritik af Holzkamps syn på den daglige livsførelse og det egentlige liv, idet også hun mener, at Holzkamp i for høj en grad har opsplittet begreberne. Jeg forstår imidlertid Holzkamps begreber anderledes, end Borg gør, og som jeg vil argumentere for, kunne det se ud til, at Borg på et væsentligt punkt kan have misforstået Holzkamps opstilling og hierarkisering af begreberne. Således udtrykker Borg, at *livsførelsen* er et overbegreb til *dagligdagens cykliske livsførelse* og *det egentlige liv* (Borg: 82), således at der skulle være tale om et overordnet begreb og to sidestillede begreber. Dette betyder, at dagligdagens cykliske livsførelse og det egentlige liv skulle forstås som to forskellige sider af livsførelsen, hvilket ville medføre, at de to sidestillede begreber ville blive bundet sammen af livsførelsen som overbegreb. Borg mener på baggrund af denne forståelse, at Holzkamp undgår en dualistisk modstilling af begreberne, fordi han ser dem som to indbyrdes relaterede sider af livsførelsen. Sådan forstår jeg imidlertid ikke Holzkamps definition af begreberne. Jeg mener snarere, at han opstiller den daglige livsførelse og det egentlige som et strukturelt begrebspar uden et yderligere overbegreb:

*"Den begrebsmæssige skelnen mellem **daglig livsførelse** og **egentligt liv** [forekommer] mig nødvendig. Det er fordi, man ellers ikke kan forstå den daglige cyklicitets særegenhed: dens særlige "tomhed" og behov for at blive suppleret."* (Holzkamp, 1998: 30 – egne fremhævelser)

Citatet viser netop Holzkamps distinktion mellem daglige livsførelse og det egentlige. *Den daglige cyklicitet* er den livsførelsesøkonomi, som udgør den daglige livsførelse. Jeg mener altså, at Holzkamp opstiller begreberne endnu mere opsplittede, end Borg forstår dem, da han ikke har noget overbegreb til at samle dem under ét med. Borg mener dog stadig, at Holzkamps begreber er for opsplittede og foreslår en højere grad af praksis tilknyttet begreberne:

³⁰ Tove Borg har skrevet Ph.d. afhandlingen *Livsførelse i hverdagen under rehabilitering*.

5. Diskussion

”Den pointe, jeg finder interessant ved begrebsparret, er, at det giver en mulighed for at fremanalysere de sider af livsførelsen i dagligdagen, der giver det handlende individ mere livskvalitet end andre sider, m.h.p. at muliggøre et arbejde med problematikken.” (Borg: 85)

Borg mener ligesom Holzkamp, at det er nødvendigt at adskille de forskellige sider af livet, idet det kan få betydning for praksis, og hun foreslår et andet begrebspar - nemlig *dagliglivets cykliske livsførelse* og *den særlig betydende livsførelse* (Borg: 85). Det fremgår imidlertid ikke klart, om *livsførelsen* skal fungere som overbegreb til disse. Jeg mener dog ikke, at der er tale om en væsentlig forskel fra Holzkamps begreber, idet der stadig er tale om, at det ene begreb hierarkisk er overordnet det andet. Borg mener nemlig ligesom Holzkamp, at det egentlige liv er en rigere værensform end hverdagens livsførelse (ibid.: 84). Dog kan Borg ikke tilslutte sig Holzkamps opfattelse af, at hverdagens livsførelse er tømt for indhold og bare skal overstås.

Jeg mener imidlertid ikke, at det er hensigtsmæssigt at opdele livet i den gode og den dårlige livsførelse eller den mere og mindre betydende del af livet, idet dette så vil bidrage til den opsplitning, som jeg har opponeret imod ovenfor. Jeg mener dog, at Borgs mulige misforståelse af Holzkamps begrebsopstilling kan berige teorien, da et overbegreb i højere grad vil mindske opsplitningen og give rum for både den objektive bestemtthed og den subjektive bestemmelse. Endvidere vil jeg ligesom Borg gerne undgå begrebet *det egentlige*, idet jeg mener, at den daglige livsførelse i høj grad *er* det egentlige. Til forskel fra Borg vil jeg imidlertid *dehierarkisere* Holzkamps begrebspar. Jeg vil i forlængelse af dette foreslå *den daglige livsførelse* som overbegreb, hvorunder begreberne *det forskellige* og *det genkendelige* både adskiller sig og blander sig. Hvor både Holzkamp og Borg taler om, at de cykliske rutiner bliver gjort selvfølgelige, mener jeg snarere, at de bliver gjort fælles, idet vi skaber vores daglige livsførelse i fællesskab med andre mennesker. Det selvfølgelige udelukker nemlig muligheden for at reflektere, hvilken jeg mener, er til stede i den daglige livsførelses vekslen mellem det genkendelige (det fælles) og det forskellige. Måske er interviewsituationen en situation, der i særlig grad giver mulighed for refleksion, men ikke desto mindre mener jeg, at der også udover denne situation forefindes en mulighed for refleksion i og over den daglige livsførelse. Efterskoleeleverne giver udtryk, at det særligt er kontrasterne i deres liv, der medfører muligheden for refleksion. Efterskoleeleverne arbejder med at orientere sig i både genkendelige og forskellige forhold og integrere disse i en samlet daglig livsførelse. På trods af denne omfangsrige aktivitet mener jeg dog stadig, at den daglige livsførelse har en aflastende karakter, idet mennesket har fundet fælles måder at leve livet på, hvilket gør, at ikke alt skal overvejes på ny af den enkelte. Dog vil forskelligheden konstant være en del af den

5. Diskussion

daglige livsførelse, som den enkelte arbejder på at integrere, og som samtidig udfordrer den enkeltes opfattelse af det genkendelige.

5.1.5 Selvførelse og identitet

Den opfattelse af den daglige livsførelse, som jeg har fremført ovenfor, hænger også sammen med begreberne *identitet* og *selvførelse*. Identitet handler ligeledes om *det genkendelige* og *det forskellige*, idet mennesket arbejder med at integrere egen og andres tværkontekstuelle deltagelse til en *genkendelig identitet*. I den enkeltes stræben efter at skabe og opretholde en *genkendelig* opfattelse af identitet (hvilket ligesom den daglige livsførelse skaber en form for tryghed) er der en fare for, at man overser variationerne og den enkeltes *forskellige* deltagelse i *forskellige* handlekontekster, hvilket kan fastholde den enkelte i *den umiddelbare identitet*. Opfattelsen af identitet skal dermed ligesom den daglige livsførelse *udfordres*, hvilket identiteten bliver ved at blive *decentreret*. Herved er det netop den *tværkontekstuelle* deltagelse, der bliver fremhævet. Mennesket kan således være og handle på mange måder, hvis der gives og tages rum til dette. Denne *decentring* er netop *det forskellige*, som både *udfordrer* det genkendelige, men også bliver *integreret* i det genkendelige som variationer over det genkendelige.

Identitetsbegrebet knytter sig til den daglige livsførelse, idet det at deltage i forskellige handlekontekster og integrere disse stiller sig meget personligt, hvorfor jeg mener, at et personlighedsbegreb kan *udvide* den daglige livsførelse som begreb. Jeg mener i forlængelse af dette, at mit identitetsbegreb har kunnet belyse, dels at der er meget på spil for efterskoleeleverne, samt at det, der er på spil, er af personlig karakter. Som det fremgår af analysen, er eleverne optagede af identitet, hvilket muligvis skal ses i sammenhæng med deres alder og de krav og muligheder, som denne alder afstedkommer. Eleverne taler om, at de *vil* udvikle sig, og at de *har* udviklet sig, og begrebet udvikling har for dem en personlig karakter. Eleverne giver således udtryk for, at de i en vis grad har ændret og udviklet deres identitet og deres selvførelse. De ser sig selv som mere tolerante og sociale. De har lettere ved at forstå andre menneskers grunde til at handle, og de har nemmere ved at orientere sig i flere handlekontekster. Samtidig har de også fået udfordret deres opfattelse af identitet, idet deres syn på dem selv og andre er blevet decentreret som resultat af de integrerede handlekontekster på efterskolen.

Udviklingen af identitet er for eleverne en væsentlig *begrundelse* for at vælge 10. klasse på en efterskole, og samtidig har udviklingen af identitet givet valget sin *betydning*. Eleverne søgte *væk fra* en bestemt opfattelse af identitet og en fastholdelse i umiddelbarheden *hen til* en udvidet

5. Diskussion

forståelse af identitet. Denne søgen *væk fra* og *hen til* skal ses i forbindelse med den relative frihed, idet eleverne aktivt har valgt, at de ville noget andet – at de ville væk, blive udfordret og møde nogle andre og noget andet. De havde forventet, at de ville udvikle sig og udvide deres handlemuligheder og dermed øge deres frihedsgrader. Denne form for udvikling og læring har eleverne prioriteret og forfulgt på tværs af handlekontekster. Forventningerne er således blevet indfriet på grund af elevernes egen aktivitet, og den udvikling, som de oplever har fundet sted, giver dermed valget af efterskole sin betydning.

Selvforståelse er et mere refleksivt begreb end identitet. *Selvforståelse* gør det *implicitte eksplicit* og det *utydelige tydeligt* (Holzkamp, 1998: 21). I forlængelse af dette forstår jeg *selvforståelse* som en *udfordring* – både af den daglige livsførelse og af den umiddelbare identitet, hvorved man kan tale om, at *selvforståelsen knytter den daglige livsførelse og identitetsbegrebet sammen*. Det lader til, at Holzkamp også forstår *selvforståelsen* som en udfordring, men ikke desto mindre kan jeg ikke fuldstændigt tilslutte mig hans opfattelse af begrebet:

”Det indebærer altså, at der i og bag den tilsyneladende uproblematisk, ”endimensionelle” ”daglige livsførelse” (som alle jo kender) gemmer sig problemer og problematikker, der netop kræver en (fælles) bestræbelse på selvforståelse for at kunne blive åbenlyst og italesat.” (Holzkamp, 1998: 21)

I modsætning til Holzkamp mener jeg, at der i rutinerne og det fælles foreligger *en mulighed* for *selvforståelse*. Hvor jeg snarere forstår Holzkamps brug af begrebet *selvforståelse* som en *modsatning* til rutinernes selvfølgelighed, idet det særegne ved den daglige livsførelses cyklicitet som sagt er karakteriseret ved, at der ikke skal reflekteres, idet rutinerne er gjort selvfølgelige. Derimod mener jeg som sagt, at refleksionen er en del af den daglige livsførelse, idet de forskellige forhold i den daglige livsførelse udfordrer de mere genkendelige forhold. Begrebet *selvforståelse* giver dels udtryk for, at mennesket er i stand til at reflektere over sin daglige livsførelse, og de betydninger og modsætninger som denne indebærer. Herved er der tale om, at den daglige livsførelse ikke nødvendigvis gøres selvfølgelig, idet mennesket i kraft af sin *selvforståelse* er i stand til at reflektere over, hvordan man forstår sig selv og sin deltagelse, og dermed hvad der kan være anderledes og ændres i kraft af egen aktivitet. Endvidere giver begrebet *selvforståelse* udtryk for, at mennesket også er i stand til at *reflektere over* forståelsen af identitet og ændre på denne opfattelse, hvis man eksempelvis er låst fast i den umiddelbare identitet. Valget af efterskole er således en måde aktivt at frigøre sig fra den umiddelbare identitet samtidig med, at efterskolen også bidrager til udviklingen af *selvforståelse* ved at tilbyde et decentreret syn på identitet.

5. Diskussion

Således er min begrebsmæssige udfordring et forsøg på at overskride opsplittings, idet jeg for det første dehierarkiserer Holzkamp opsplittning mellem den daglige livsførelse og det egentlige ved at foreslå *den daglige livsførelse som et samlende overbegreb til begreberne det genkendelige og det forskellige*. For det andet udvider jeg forståelsen af den daglige livsførelse med identitetsbegrebet og fastholder selvforståelsesbegrebet, men som en immanent mulighed i den daglige livsførelse.

5.2 Uddannelsespolitisk udfordring

Som nævnt indledningsvist blev en ændring af 10. klasseloven vedtaget i 1999. Intentionen med lovgivningen er at sikre, at flere unge vil vælge ungdomsuddannelse efter opfyldelsen af 9 års undervisningspligt, såfremt de er i stand til dette. På den måde skal 10. klasse primært være for dem, der endnu ikke er parate til at starte på en ungdomsuddannelse.

PLS Rambøll har i 2003 evalueret lovændringens resultater og fremført dem i rapporter *Evaluering af 10. klasseloven – Baggrundsrapport*³¹ og *Evaluering af 10. klasseloven – Hovedresultater*. Rapporten konkluderer som nævnt indledningsvist, at søgningen til ungdomsuddannelse efter 9. klasse er øget efter lovændringen, men at 10. klasse stadig søges af elevgrupper, som vurderes til at være parate til at vælge ungdomsuddannelse efter 9. klasse. Disse elevgrupper vælger især 10. klasse på en efterskole. Det er ifølge rapporten ikke entydigt, om lovændringen har haft en effekt på søgningen til 10. klasse og ungdomsuddannelserne, da den konkluderer, at:

”En meget stor gruppe lærere og vejledere anfører, at de fagligt og personligt stærkeste elever nu vælger ungdomsuddannelse efter 9. klasse. En stor gruppe anfører modsat, at søgningen [til 10. klasse] er blevet bredere, og at også stærkere elever søger, blandt andet som følge af et mere varieret udbud af fag og temaliner mv.” (PLS Rambøll: 41- egne fremhævelser)

Det lader altså til, at flere elever, som bliver betragtet som værende parate til at vælge en ungdomsuddannelse, i stedet vælger 10. klasse på grund af dens anderledes muligheder. I forlængelse af dette konkluderer rapporten, at et stigende antal unge vælger efterskole ud fra et ønske om et *anderledes* skoleår. Rapporten fremfører mange af de samme begrundelser for at vælge efterskole, som jeg gør. Således konkluderer den, at valget af efterskole hænger sammen med et ønske om at møde nye mennesker og være en del af et større socialt fællesskab samt med et behov for at skifte skole og komme ud af en bestemt rolle. Der er altså tale om et ønske om at komme væk fra den umiddelbare identitet og hen til nye fællesskaber, som giver mulighed for en anden

³¹ Jeg vil i det følgende henvise til baggrundsrapporten.

5. Diskussion

oplevelse af identitet. Man kan dermed sige, at rapporten på flere områder bidrager til mine resultater med et omfattende kvantitativt materiale.

Når dette være sagt finder jeg det foruroligende, at en rapport, der muligvis kommer til at danne grundlag for beslutningsprocesser på et højt organisatorisk niveau, i den grad både *reproducerer* og *skaber* gængse kategorier såsom begreberne *svag* kontra *stærk* som eksempelvis i ovenstående citat. Endvidere bliver der i rapporten gjort rede for, hvorledes de *stille* piger ikke altid føler sig personligt modne til at gå direkte i gymnasiet efter 9. klasse (PLS Rambøll: 64). Der er på den måde tale om karakteristika, der bliver lagt ind i den enkelte, og som man i vid udtrækning kunne forestille sig, vil fastholde den enkelte i bestemte handlemuligheder (den umiddelbare identitet), idet holdninger på dette niveau kan videreføres til det udførende og professionelle niveau. Det foruroligende består i, at elever bliver delt op i stærke og svage, uden at der i øvrigt bliver reflekteret over, hvad de er henholdsvis stærke og svage *i forhold til*, og *ud fra hvilket perspektiv dette ses*. Der er således tale om, at der bliver fokuseret på enkelte egenskaber, og disse bliver defineret som enten gode eller dårlige i forhold til det ønskværdige samfund. Jeg mener, at dette menneske- og samfundssyn hviler på en forståelse af mennesket som *determineret* forstået på den måde, at mennesket skal påvirkes på bestemte måder, for at det ønskværdige resultat kan komme ud i den anden ende som et *output*. Der lader altså til at være en manglende refleksion over, at eleverne er deltagere i mange handlekontekster, og at eleverne har mange handlegrunde, muligheder, betingelser og anliggender tilknyttet disse, som de handler i forhold til, og som de i vid udstrækning kan reflektere over. Jeg efterlyser dermed et *decentreret* syn på eleverne. Her tænkes både på en decentring af elevernes *identitet*, idet eleverne er deltagere i mange kontekster og på en decentring af synet på elevernes valg. Begrundelserne for elevernes valg skal nemlig ses i en sammenhæng, idet eleverne danner *begrundelsessammenhænge*, som går på tværs af handlekontekster. Derved ville *det rigtige valg*, som bygger på en forståelse af, at man kan skabe det hele selv, muligvis blive afdækket som *konstruktion* og *illusion* som diskuteret i teoriafsnittet.

Man kan tale om, at de krav, som eleverne møder, hviler på forskellige og paradoksale menneske- og omverdensforståelser. Dette skal forstås på den måde, at outputteorien bygger på en opfattelse af mennesket som determineret, mens teorien om det rigtige valg bygger på en forståelse af mennesket som i stand til at skabe alt selv. Man kan således forestille sig, at disse paradoksale krav og opfattelser gør det endnu sværere for eleverne at orientere sig i forhold til, hvad der forventes af dem, og hvordan de skal forstå sig selv og andre.

5. Diskussion

I rapporten bliver der endvidere gjort rede for, hvorledes de, der er *personligt umodne* og *usikre på egen identitet*, ikke har *valgkompetencen* og *selvsikkerheden* til at træffe et valg (PLS Rambøll: 64). Som fremført i teoriafsnittet mener jeg, at der er tale om, at der bliver stillet meget store krav til den enkelte. Der er således paradoksalt nok *både* tale om et samfundsmæssigt krav om, at man *skal* vælge, og at man skal træffe et *selvstændigt* valg. Valget er på mange måder gjort personligt, og en mangel på valg (hvilket imidlertid også er et valg) ses som en mangel på selvsikkerhed. Således kommer valget til at afspejle den enkeltes karaktertræk, og valget får dermed en på mange måder uoverskuelig betydning, da det som sagt ikke er muligt at forudsige begivenhedernes gang. Kravet om, at man skal *vælge rigtigt*, og at valget skal afspejle egen identitet, gør, at valget kan betegnes som *det tunge valg*.

Jeg har tidligere diskuteret den relative frihed, og pointerne omkring denne har også betydning i forhold til det uddannelsespolitiske perspektiv. De unge oplever som sagt, at der bliver stillet mange krav til dem i det daglige. Endvidere forestiller de sig, at gymnasiet kræver, at de skal klare det hele selv. De forventer således, at gymnasiet indebærer, at de skal være individualister, hvilket står i kontrast til den betydning, efterskolen har for dem. Eleverne accepterer i høj grad kravene og ønsker også at leve op til dem på sigt. De føler dog, at de skal forberede sig for at være i stand til at leve op til disse krav, hvilket resulterer i, at de unge som diskuteret ovenfor skaber deres eget frirum, og dette skaber de *selv*. Valget af efterskole gør således, at eleverne får deres egen verden, hvor de kan noget andet og noget mere. Dette *andet og mere* skal i høj grad ses i forbindelse med de nye fællesskaber, som eksisterer på efterskolen. Her får de unge nemlig mulighed for at prøve noget andet, end de er vant til. De får blandt andet mulighed for at øve sig på at blive voksne, idet der i efterskolefællesskabet gives rum til selvstændighed samtidig med, at fællesskabet giver den tryghed, som eleverne også har brug for. Eleverne er dermed målrettede, hvilket valgets omsiggribende betydninger giver udtryk for. De ser nemlig valget i en større sammenhæng, og det betyder, at valget af efterskole ikke blot er at befinde sig i en vente- og afklaringsposition, som Simonsen giver udtryk for³². Der er således ikke blot tale om en pause fra de mange valg, men om en *omvej* der muligvis bliver elevernes personlige *genvej*. Eleverne har nemlig lært noget andet, som de kan tage med sig samtidig med, at de har fået *lyst* til uddannelse. De har endvidere fået en væsentlig større tiltro til, at de kan klare gymnasiet, og at de i det hele taget kan og vil komme videre. Man kan således tale om, at den uddannelsespolitiske debat om den skærpede faglighed på gymnasierne har givet bagslag. Dette skal forstås på den måde, at idet eleverne gør sig mange tanker om, hvad der fagligt bliver krævet af dem, kommer gymnasiet til at fremstå som værende

³² Jf. teoriafsnit.

5. Diskussion

mere individualiseret og mere krævende, end det i realiteten er. Eleverne føler sig derfor nødsagede til at vælge noget andet, før de kan leve op til alt dette. Dette skal muligvis ses i lyset af, at gymnasiet i den uddannelsespolitiske debat bliver gjort mere opsplittet, end det er. Eleverne forestiller sig således, at der mere eller mindre udelukkende er tale om individualisme og faglighed. Jeg mener, at det i virkeligheden blander sig mere, og at der ligesom på andre uddannelsesinstitutioner er tale om, at faglighed, fællesskab, udvikling og selvstændighed er knyttet sammen.

Eleverne accepterer som sagt i høj grad de store faglige krav samt kravet om individualisme. Men for at de kan leve op til disse krav, vælger de *ikke at acceptere kravet om hurtig gennemførelsestid*. Eleverne er bevidste om de faglige krav og om kravet om hurtig gennemførelsestid, og de finder det kun muligt for dem delvist at leve op til disse krav. Eleverne giver i den forbindelse udtryk for, at de har erfaringer med, at dem, der er gået den lige vej, ikke kunne klare det: ”[...] *Folk, der er gået direkte fra 9. klasse til gymnasiet, er måske ikke altid klar og er så stoppet midt i året, fordi de har fundet ud af, at det var bare ikke det, de ville, fordi de ikke havde været klar til det.*” (Emilie: 72) Eleverne har således nøje overvejet, hvordan de bedst kan komme videre, og hvordan de bedst kan leve op til kravene, og de har fundet frem til, at det kræver, at de må slække på kravet om hurtig gennemførelsestid.

Det, som betragtes som en *omvej* fra et uddannelsespolitisk perspektiv, bliver en måde, hvorpå selvbestemmelsen kan øges i en verden, hvor eleverne oplever mange krav og ikke ser det som en relevant mulighed at ændre på disse. Eleverne vil imidlertid gerne leve op til kravene på sigt, og de har reflekteret over kravene og er kommet frem til, at det for dem kræver en anden vej at kunne leve op til disse. Eleverne spilder ikke tiden, men er meget målrettede og samtidig mener de ikke, at der er en fare for, at de ikke finder den rette vej igen. De mener derimod, at deres chancer for at klare sig er større *nu* end før. *Omvejen* er således blevet en personlig *genvej* for eleverne, og sat på spidsen kan man tale om, at *den uddannelsespolitiske debat paradoksalt nok selv har skabt disse omveje*.

6. En konklusion med perspektiv

Arbejdet med de begrundelser og betydninger, der er knyttet til valget af 10. klasse på efterskole, har resulteret i, at jeg har begrebsudviklet dele af den kritiske psykologiske forståelse. Der er på den måde tale om, at jeg har tilføjet den kritiske psykologi begreberne *identitet* og *den umiddelbare identitet* for at kunne indfange de begrundelser og betydninger, der er knyttet til efterskoleelevernes valg. Valget af efterskole er netop knyttet til begrebet identitet, idet eleverne ønskede at komme *væk fra* den umiddelbare identitet og *hen til* en udvidet forståelse af identitet, en personlig udvikling og en øget selvstændighed. Samtidig skal begrundelserne for valget ses i en sammenhæng, hvilket vil sige, at valget skal ses som del af, hvor og hvordan eleverne i øvrigt deltager.

Identitetsbegrebet udspringer af den daglige livsførelse, og begge handler om at integrere forskellige og genkendelige forhold. Jeg belyser i den forbindelse, hvorledes elevernes hverdag og relationer er orienteret både i forhold til *det genkendelige* og *det forskellige*. På denne baggrund udfordrer og dehierarkiserer jeg Holzkamps forståelse af *den daglige livsførelse* og introducerer *den daglige livsførelse som overbegreb*, hvorunder begreberne *det genkendelige* og *det forskellige* både blander sig og adskiller sig.

Indledningsvist udtrykker jeg et ønske om at belyse, hvorfor eleverne søger andetsteds hen, når regeringen anbefaler den lige vej, og om eleverne kan bidrage til samfundet med andet end en hurtig uddannelsesmæssig gennemførelsestid. Jeg diskuterer som svar på dette, hvorledes valget af efterskole kan gå fra at være en omvej til at blive *elevernes personlige genvej*, idet de på efterskolen bliver klar til at møde fremtidens udfordringer. Set ud fra dette perspektiv kan eleverne bidrage med andet end hurtig gennemførelse. Eleverne tillægger nemlig valget af 10. klasse på efterskole en flerhed af betydninger. Der er blandt andet tale om, at eleverne har oparbejdet ressourcer, som de også kan bidrage med på sigt. Eleverne kan først og fremmest bidrage med *en lyst og vilje til videre uddannelse* og dermed en øget kvalificering til arbejdsmarkedet. Endvidere kan de bidrage med *en øget tolerance* og *en større forståelse for andre mennesker* og i forlængelse af dette en lyst og evne til at indgå i arbejds- og venskabsgrupper. Derudover kan de bidrage med *en højere grad af selvstændighed*, idet de har været *voksne på prøve*. Jeg mener således, at der er tale om, at efterskoleeleverne kan bidrage med en vifte af ressourcer, som i høj grad er ønskværdige fra et samfundsmæssigt perspektiv. Dermed mener jeg, at også elever, der er vurderet som fagligt og personligt modne til at søge ungdomsuddannelse, kan gavne samfundet på sigt ved at vælge 10.

6. En konklusion med perspektiv

klasse på efterskole. Derfor kan valget af 10. klasse på efterskole også ses som *en genvej fra et samfundsmæssigt og politisk perspektiv*.

Hvis det fra et politisk perspektiv alligevel findes nødvendigt, at flere unge vælger ungdomsuddannelse direkte efter 9. klasse, kan jeg foreslå nogle tiltag, som måske kan tilskynde dette. For det første finder jeg, at der kan være brug for yderligere *brobygning til ungdomsuddannelser i almindelighed og til det almene gymnasium i særdeleshed*³³. Brobygningen skal være koncentreret til især 9. klasse, hvor valget er relevant for den enkelte. Brobygningen skal give et realistisk *helhedsindtryk* af ungdomsuddannelserne – herunder især gymnasiet – både af det faglige og af alt det andet. Man kan i den forbindelse tale om, at den nye gymnasiereform kan danne basis for at lette overgangen fra grundskolen til gymnasiet, da den indbefatter et halvt års introduktion til gymnasiets fag og metoder. Men da der i høj grad er tale om, at det er *forestillingerne om gymnasiet*, der skal ændres, mener jeg, at det er for sent at introducere til gymnasiet, efter valget er truffet.

For det andet mener jeg, at idet den uddannelsespolitiske debat tilsyneladende selv har været med til at skabe omvejen, er det også i dette forum, at *forestillingerne om gymnasiet* kan ændres. Målet skal ligesom med brobygningen være *en decentrering af forestillingerne om gymnasiet og dets krav*. Med dette mener jeg, at der i den uddannelsespolitiske debat skal skabes plads til, hvad gymnasiet også er. Ved ikke ensidigt at fokusere på faglighed, krav og individualisme (hvilket jeg mener, at også den nye gymnasiereform i høj grad gør), men også på fællesskab, udvikling, selvstændighed og tryghed, kan *opsplitningerne overskrides*.

Under alle omstændigheder finder jeg det vigtigt, at der bliver lyttet og handlet, når de unge siger:

”Hallo – giv mig lige en chance”.

³³ Grunden til, at jeg mener, at brobygningen især skal være rettet mod gymnasiet, er, at jeg oplever, at eleverne især har meget opsplittede forestillinger om denne ungdomsuddannelse. Brobygningen skal imidlertid ikke bidrage til en (yderligere) favorisering af gymnasiet.

Litteraturliste

Andersen, Johannes: *Mellem hoved og krop – om ungdomskulturer* 1. udgave, 1. oplag, Systime A/S, Viborg, 2001

Balvig, Flemming (m.fl.): *Ungdomssociologi* Forlaget Columbus og forfatterne, 1. udgave, 1. oplag, København, 2001

Borg, Tove: *Livsførelse i hverdagen under rehabilitering* Forskningscentret: Sundhed, Menneske og Kultur, nr. 2, 2003

Brüel, Sven: *Gyldendals fremmedordbog* Gyldendals Forlag, 1971

Dreier, Ole (indledning, oversættelse og efterskrift): *Den kritiske psykologi* Rhodos, København 1979

Heri afsnittene:

Dreier, Ole: *Indledning* (side 7-14)

Haug, Frigga: *En kritisk psykologisk analyse af sociale relationer og samfundsmæssige forhold* (204-215)

Wolfgang Haug, Fritz: *Individets borgerlige privatform og samfundets omverdensform* (160-164)

Holz kamp, Klaus: *Den kritiske psykologis kategorielle og teoretiske opfattelse af formidlingen mellem de konkrete individer og deres samfundsmæssige livsbetingelser* (189-203)

Dreier, Ole: *Personal Locations and Perspectives – Psychological Aspects of Social Practice* (s. 9-39) Center for Health, Humanity and Culture, Dep. Of Philosophy, University of Aarhus, Århus, 1997

Dreier, Ole: *Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster* I Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (red.): *Mesterlære, læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag, 1999

Dreier, Ole: *Virksomhed – læring – deltagelse* i *Nordiske Udkast*, nr. 2, Dansk psykologisk Forlag, 2001

Litteraturliste

Holzcamp, Klaus: *Den daglige livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept* (oversat af Ole Dreier) med introduktion af Ole Dreier. I Nordiske udkast nr. 2, 1998

Højholt, Charlotte: *Børns udvikling og deltagelse – en teoretisk udfordring* i *Nordiske Udkast*, Dansk psykologisk Forlag, årgang 28, december 2000

Illeris, Knud m.fl.: *Ungdom, identitet og læreprocesser* Roskilde Universitetsforlag, 2002.

Jartoft, Vibeke: *Notater til "Kritisk psykologi"* Fra *Kritisk psykologi – en psykologi med fokus på subjektivitet og handling* i Højholt, C og Witt, G (red.) *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* Unge Pædagoger, København, 1996

Kvale, Steinar: *InterView – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag, 1997

Mørch, Sven: *Ungdomsprojekter en pædagogisk arbejdsform* Forlaget Rubikon, København, 1993

Mørch, Sven: *At lære at være ung – modernitetens pædagogik*, kap. 2 og 3, Ungdomsringen, 1998.

PLS Rambøll management: *Evaluering af 10. klasseloven – Baggrundsrapport og Evaluering af 10. klasseloven – Hovedresultater*, Juni 2003

Simonsen, Birgitte: *Konsekvenser af det husmorløse samfund – rapport 4 At forstå unge – forskningsmetodiske overvejelser* Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, 1. oplag, Roskilde Universitetscenter, Roskilde 1995

Bilag A

Interviewguide

Forskningsspørgsmål:	Interviewspørgsmål:
<p>Valget af efterskole: Den daglige livsførelse Dagliglivets perspektiv. Mange ting på spil – Hvordan hænger valget af efterskole sammen med dette?</p> <p>Hvordan er efterskolen anderledes – hvilke muligheder er der i denne anderledeshed?</p> <p>Har andres forventninger og traditioner spillet en rolle?</p>	<p>Hvad har du lavet før efterskole? – fritid, jobs, skole?</p> <p>Hvordan har det været at gå i skole – før efterskolen. Hvordan så dit liv i øvrigt ud?</p> <p>Hvad laver du nu – hvad interesserer dig? Hvordan er dit forhold til familie og venner? Hvilke ting finder du vigtig i dit liv lige nu? Laver du meget andet ud over skole? – Hvilket?</p> <p>Hvorfor har du valg at gå på efterskole? Var der nogen af de ting, der gjorde, at du havde lyst til at prøve at gå på efterskole?</p> <p>Hvordan har du oplevet det at starte på en efterskole? – Hvordan hænger valget af efterskole sammen med dit øvrige liv?</p> <p>Synes du, at det er anderledes at gå på efterskole i stedet for at tage 10. klasse på en folkeskole? Hvordan er det anderledes? – Hvilke muligheder er der på efterskolen, som du ikke kunne få andre steder?</p> <p>Er der nogen andre der har haft indflydelse på valget af efterskole? – Hvem –familie, venner, vejleder</p>

Bilag A

<p>Forestilling om fremtidig uddannelses indflydelse på valget af efterskole?</p> <p>Udvidelse af identitet og handleevne Et ønske om at indgå i en ny handlekontekst og muligvis udvide handlemulighederne på tværs af kontekster?</p>	<p>Har dine karakterer spillet en rolle for valget af efterskole?</p> <p>Hvad kunne du tænke dig at lave bagefter 10. klasse? Har dette haft nogen indflydelse på, at du har valgt 10. klasse på en efterskole?</p> <p>Hvad har dine ønsker og forventninger været i forbindelse med valget af efterskole? Kan efterskolen tilbyde dig noget, som ingen andre skoler kan? – Hvilket?</p> <p>Hypoteseafklarende: Evt.: et ønske om at prøve noget nyt? et ønske om at udvikle dig? – Hvordan? et ønske om at møde nye mennesker og blive en del af et nyt fællesskab? et ønske om at få nogle flere muligheder mht. uddannelse eller job? – Hvilke?</p> <p>Hvorfor ikke blive på den skole du kendte i trygge rammer?</p>
<p>Efterskolens betydning for identitetsforståelsen:</p> <p>Hvor er efterskoleeleverne i livet?</p> <p>Er handleevnen blevet udvidet?</p> <p>Den daglige livsførelse – Hvordan integreres dilemmaer/kontraster?</p>	<p>Hvad betyder det for dig at gå på efterskole?</p> <p>Mener du, at du har fået flere muligheder efter du er begyndt på efterskole? Hvilke?</p> <p>Hvordan fungerer din dagligdag på efterskolen? Hvad interesserer dig her, hvad med venner,</p>

Bilag A

<p>Og hvad betyder det for den enkelte? Og hvad betyder det, at efterskoleeleverne har flere forskellige handlekontekster samlet på et sted? Giver det færre dilemmaer i forhold til at danne deltagerbaner? Giver den daglige livsførelse på efterskolen en grund til at ændre identitetsforståelse? Er der sket en ændring på tværs af handlekontekster?</p> <p>Efterskoleeleverne som deltagere i social praksis</p>	<p>familie, lektier og alt muligt andet – hvordan hænger det sammen? Hvad betyder det i din dagligdag, at skole, hjem og venner er samlet på et sted? Tror du det senere vil have betydning for dig som person, at du har valgt efterskole? Hvordan? Føler du, at du bliver behandlet anderledes på efterskolen end i 9. klasse? Hvordan og hvorfor tror du, at du bliver det? Hvilken betydning har det? Har du opdaget nye sider af dig selv – stærke sider, svage sider – personligt, fagligt, socialt - hvilke? Hvilken betydning har fællesskabet på efterskolen? Hvad betyder det for de ting du laver og for din dagligdag? Hvad har du lært på efterskolen – og her tænkes ikke kun på det faglige.</p>
<p>Udskydelse af ungdomsuddannelse og dermed forlænget gennemførelsestid af uddannelse.</p> <p>Vente og afklaringsposition?</p>	<p>Hvorfor har du ikke valgt ungdomsuddannelse direkte efter 9. klasse. Hvilke forventninger var der til efterskoleopholdet – Er disse indtil videre blevet indfriet? Politikerne mener, at flere unge skal gå hurtigere i gang med en ungdomsuddannelse dvs. gå</p>

Bilag A

	<p>direkte fra 9. klasse. Hvad synes du om det? Hvad tror du, at det betyder for unge at gå i 10. klasse evt. på efterskole (– kan man lære noget andet? Bidrage på anden vis?)</p>
<p>Efterskolens betydning for forestillinger om fremtiden</p> <p>Sker der i efterskolen en udvikling af den kvalificerede selvbestemmelse (jf. Mørch)?</p> <p>Afklaring omkring fremtidsplaner/uddannelsesplaner?</p> <p>Udvidelse af handleevnen?</p>	<p>Hvilke forventninger har du til fremtiden – Hvad er dine fremtidsønsker?</p> <p>Har dine fremtidsønsker ændret sig i løbet af efterskoletiden?</p> <p>Hvordan hænger valget af efterskole sammen med dine fremtidsønsker?</p> <p>Har du en forventning om, at du vil komme tættere på dine ønsker – fagligt, personligt og socialt i løbet af efterskoleopholdet ?</p>

Bilag B

Abstract

The motivation to write this project was an interest in why young people today choose to extend their educational course by attending 10th grade at a continuation school program. In contrast the government advises the young people to reduce their time spent on educational accomplishments.

The issue is investigated using both theoretical and empirical material. The theoretical aspect chosen to examine the problem is Critical psychology. Critical psychology offers a *first person perspective*, consistent with the perspective I wish to establish. I have carried out qualitative interviews with seven students from a continuation school and the interviews have been analysed from a Critical psychological perspective.

My conclusion is that young people experience a lot of pressure and demands in their daily lives and that they accept this pressure and these demands. Instead of trying to change these conditions they increase their possibilities by seeking elsewhere. They create a place they can call their own, where they find time and space for reflection. Furthermore identity is an important issue when young people choose to attend a continuation school program, as they want to increase their sense of identity.

Bilag C

Studieforløbsbeskrivelse

I min specialeafhandling har jeg beskæftiget mig med forståelsen af identitet i forhold til den daglige livsførelse. Herunder har jeg beskæftiget mig med flere problemstillinger. Jeg har således diskuteret, hvordan mennesket organiserer sin dagligdag, og hvordan mennesket danner og opretholder relationer. Endvidere har jeg beskæftiget mig med, hvorvidt menneskets identitet er vedvarende og/eller ændres i forskellige situationer, og i forlængelse af dette hvorledes identiteten udvikles, og hvad dette betyder for den enkelte. Derudover har jeg diskuteret, i hvilken grad og af hvilke forhold mennesket er determineret. Der er således tale om, at jeg har fordybet mig i forskellige historiske og aktuelle problemstillinger i psykologien.

Mit speciale kan siges at være resultatet af længere tids arbejde med begrebet identitet. Således har jeg beskæftiget mig med begrebet identitet på de to tidligere moduler af overbygningsfaget psykologi. Dette arbejde udmøntede sig i rapporterne: *Det socialt kompetente barn?* på modul 1 og *Læring og identitet hos unge RUC-studerende* på modul 2. Hvor vi i det førstnævnte projekt søgte at se udviklingen af identitet ud fra forskellige teoretiske perspektiver – både et psykoanalytisk og et socialkonstruktivistisk perspektiv, søgte vi i modul 2 projektet at analysere unge RUC-studerendes læring og udvikling af identitet ud fra et kritisk psykologisk perspektiv, hvilket jeg har arbejdet videre med i nærværende specialeafhandling. Endvidere har jeg arbejdet med begrebet identitet i en mere litterær og filosofisk sammenhæng, idet dansk litteratur er mit andet kombinationsfag. Således har jeg analyseret brugen af begrebet identitet i Karen Blixens novelle *Aben* i rapporten *Den fantastiske abe*. Endvidere har jeg beskæftiget mig med forholdet mellem fortællerposition og identitetsforståelse i Christina Hesselholts roman *Kraniekassen*, hvilket udmøntede sig i 3. modullrapporten *Identitetsforståelse og fortællerforhold i Kraniekassen*. Begrebet identitet er et både meget centralt og et meget overordnet begreb, som kan angribes fra mange vinkler, hvorfor temaet aldrig bliver udtømt, men derimod åbner op for videre problemstillinger. Mit arbejde med begrebet identitet ud fra forskellige perspektiver, kan således siges at danne en rød tråd igennem mit studieforløb.