

Liselotte Ingholt

Samspelet mellem fællesskaber og vaner ved deltagelse i gymnasielivet

Præsentation af Ph.d.-forsvar 29. februar 2008

Resume

Artiklen er en let revideret udgave af Ph.d.-forsvar d. 29. februar 2008 'Fællesskaber, vaner og deltagelse. Et studie af unge på to gymnasier' ved Institut for Psykologi, Københavns Universitet.

I Ph.d.-projektet blev samspelet mellem udviklingen af fællesskaber og udviklingen af vaner blandt unge i 1.g i gymnasiet undersøgt. Undersøgelsen fandt sted på to gymnasier i Københavnsområdet.

Det var et praksisforskningsstudie med de unge og deres lærere som medforskere. Studiet byggede på deltagende observation gennem et helt skoleår, samt 33 kvalitative enkelt- og gruppinterviews med de unge.

Samspelet mellem udvikling af fællesskab og vaner blev undersøgt i tre af gymnasiets kontekster: i klasseværelset, i frikvartererne og ved festerne. Undersøgelsens resultater viser, at konteksterne medierer hinanden, og at det er i deres indbyrdes relation og formidlet, at ligheder og forskelle mellem fællesskaber og vaner i hver af dem må forstås. Således er fællesskabet i klasseværelset karakteriseret ved et samspil mellem deltagelse i den faglige undervisning og sociale identifikationer. Disse sociale identifikationer medierer de unges anderledes måder at deltage på i fællesskaberne

i gymnasiets øvrige kontekster. Hvordan man håndterer diskussioner og analyser af faglige emner har betydning for, hvordan man deltager i gymnasiets mere festligt orienterede sammenhænge – og omvendt. I gymnasiet skal man kunne håndtere både faglighed og festlighed. Det er centralt, at både ikke-deltagelse i gymnasiets festliv og overdreven deltagelse i dette festliv – hvor især alkohol har en central betydning – undertiden betyder, at adgang til og deltagelse i de faglige sammenhænge vanskeliggøres.

Analyserne af samspelet mellem fællesskaber og vaner implicerer et opgør med en tænkning om vaners natur som individuelle og statiske. De unges fællesskaber er det medie, deres vaner udvikles i. Vaner ændres og udvikles ved deltagelse i de fællesskaber, som man indgår i. Både de unges udvikling af fællesskaber og deres udvikling af vaner må forstås som konkrete, situerede sociale forandringsprocesser.

Undersøgelsens resultater viser, at unges fællesskaber og vaner udvikler sig væsentligt forskelligt afhængigt af den institutionelle organisering af gymnasielivet på de to gymnasier. Måder at udvikle og afvikle fællesskaber og vaner på hænger sammen med konkrete institutionelle organiseringer (pædagogisk ideologi

og praksis, skolens faglige og sociale profil, regler og rutiner, indretning af rum og steder, mv.).

Det er centralt, at der ikke er et 1:1 forhold mellem de fællesskaber, der udvikles, og de gymnasierelaterede kontekster, de udvikles i. Nogle fællesskaber knyttes til bestemte kontekster, andre går på tværs, nogle har længere varighed end andre, og endelig kan der være betydelige magtforhold knyttet til dem. Fællesskaberne opstår, de lapper ind over hinanden, spredes, opløses og genoptages undertiden.

Institutionelle organiseringer har betydning for hvilke fællesskaber, der åbnes adgang til at deltage i. Institutionelle organiseringer har således også betydning for marginaliserings- og differentieringsprocesser blandt de unge. Udforskning af institutionelle organiseringer bidrager dermed til en forståelse for udviklingen af såvel unges fællesskaber og vaner, såvel som faglige og sociale differentierings- og integrationsproblematikker.

Introduktion

I mit ph.d.-projekt (Ingholt 2007) har jeg undersøgt samspejlet mellem dannelsen af fællesskaber og dannelsen af vaner blandt unge på to gymnasier i Københavnsområdet. Artiklen vil være både en introduktion til og et sammentrag af min undersøgelse.

For at forstå baggrunden for undersøgelsen og hvorfor jeg har afgrænset afhandlingens problemstilling og analyser, som jeg har, vil jeg kort fortælle om min egen baggrund: Foruden at være cand.mag. i psykologi og pædagogik fra RUC, er jeg uddannet sundhedsplejerske. Det er min erfaring fra denne sundhedspraksis, at vaner – både skolebørns vaner og deres familiers vaner – meget ofte anskues i et individualistisk perspektiv. Vaner får man i en tidlig alder, ikke mindst hjemme i sin familie, og disse vaner tager man med sig gennem hele livet. I den forstand er vanerne individuelle; de forstås som udspringende af og

forankrede i den enkelte person på baggrund af dennes families særlige livsstil.

Når vaner anskues sådan, får det stor betydning for, hvordan man lægger forebyggende indsatser til rette. Den forebyggende indsats kommer i høj grad til at dreje sig om, at den enkelte i en tidlig alder påvirkes til, at han eller hun ikke vil indlede en karriere som 'misbruger' af alkohol eller tobak, eller at han vil bestræbe sig på at spille mindre computer, spise færre chips og dyrke mere sport.

Perspektivet er overvejende individuelt, dvs. rettet mod den enkeltes stillingtagen og valg, samt den enkeltes viljestyrke til at modstå enten vanlige handle- og deltagelsesmåder eller fællesskabets betydningsfulde værdier. Via en sundhedspædagogisk praksis, ofte i en kombination af individuelle samtaler og gruppediskussioner (Se evt. litteraturstudie af gruppeorienterede sundhedspædagogiske metoder til påvirkning af børn og unges sundhedsadfærd og livsstil hos Lyng et al 2003), søger man at udvikle normer, der understøtter fx ikke-rygning. Indsatsen formidles ofte som italesættelse af en generel konsensus, at fx rygning må anskues som negativ, men uden megen åbning for, at rygning også har positive sociale betydninger (Jensen T.B. 2000, 2001, Tulinius 2000).

Men hvis vaner anskues som individuelle anliggender, herunder personlige ansvar, vil hver især skal tage på os og ændre på, overser man, at vaner udvikles i bestemte institutionelle sammenhænge. Børn og unge vokser ikke kun op og udvikler vaner hjemme i familien; de vokser op i diverse institutionelle sammenhænge. I disse har de – og vi alle sammen – særlige betingelser for vores deltagelse; og disse betingelser har stor betydning for de måder, vi tager del på; med andre ord for 'det vi gør' i de sammenhænge; og dermed for de vaner vi udvikler, både hver især og i fællesskab.

I en undersøgelse (Ingholt 2002a, 2002b, 2005), jeg tidligere har lavet på en efterskole,

var der fx nær sammenhæng mellem de unges efterskolestart og deres udvikling i rygevaner. På den undersøgte efterskole var ca. 20 % af de unge rygere ved skoleårets start, mens omkring 50 % var rygere ved skoleårets afslutning. De unge fortalte, at rygningen var en klokkeklar strategi for etablering af venskaber. Måske følte de sig usikre, måske alene og ensomme, når de startede på efterskolen. Men så havde de muligheden for at stille sig i gruppen med rygerne. Her behøvede de ikke at sige så meget; de behøvede ikke at henvende sig med et bestemt formål eller spørgsmål; de deltog bare, for det var klart for alle, at her stod rygerne, og dem var – eller blev – man én af. Blandt rygerne var der nogen, der snakkede, og nogen, der var mere stille, men efterhånden fik alle et mere eller mindre klart indtryk af at tilhøre et fællesskab; et tilhørsforhold, som var så væsentligt for, at den enkelte fik fornemmelsen af at få en god start på efterskolen – og på den måde blev et fællesskab, der rummede ca. halvdelen af skolens unge meget hurtigt etableret.

I et arbejde (Ingholt 2004), som jeg lavede med en senere årgang på samme efterskole viste det sig, at efterskolen bl.a. manglede rum, hvor de unge bare kunne droppe inden for. Rum, hvor man uforpligtende og netop uden at skulle angive et bestemt formål bare kunne søge hen, når man gerne ville 'være med' (Højholt 1996), dvs. deltage i et fællesskab sammen med de andre. Disse muligheder gav rygekælderer – og i rygekælderer blev hverdag til fest, men når hverdag blev til fest, blev festrygning til hverdagsrygning for en stor del af skolens elever.

Mit arbejde på efterskolen rummede ikke en dybdegående diskussion af betydningen af skolens institutionelle arrangement, men det ledte min opmærksomhed hen på, at institutionelle betingelser på uddannelsessteder har betydning for, hvordan vaner og fællesskaber udvikler sig. I min ph.d.-undersøgelse blev det derfor *samspillet mellem udviklingen af fællesskaber og udviklingen af vaner i en ud-*

dannelsesinstitutionel sammenhæng, der blev min undersøgelsesgenstand. Den uddannelsesinstitutionelle sammenhæng, som jeg valgte, er gymnasieskolen.

Hovedbegreber

De hovedbegreber, som jeg vender tilbage til og cirkler om hele tiden, er (som også fremhævet i afhandlingens titel) begreberne: *fællesskaber, vaner og deltagelse*. Disse begreber er centrale for undersøgelsens formål:

Formålet med undersøgelsen er:

at udvikle en forståelse af:

- unges gymnasieliv ved at se på unge som deltagere.
- den enkelte unges deltagelse på baggrund af samspillet mellem gymnasiernes forskellige institutionelle arrangementer og praksisser og udviklingen af særlige grupperinger, fællesskaber og fællesskabsformer.
- hvordan ændring af vaner i bredere forstand (både faglige og sociale vaner) er en del af de unges udvikling af disse grupperinger og fællesskaber i disse særlige institutionelle sammenhænge.

Jeg knytter, som det fremgår, begreberne fællesskab og vaner sammen med begrebet deltagelse. Afhandlingens teoretiske ramme er social praksis teori (Lave og Wenger 1991, 2003, Lave 1999, Wenger 1998. Se også Nielsen & Kvale 1999, 2003) – og dermed en dialektisk konception om menneskers deltagelse i en social verden. Afhandlingens væsentligste teoretiske afsæt er den kritiske psykologi (Holzkamp 1983, 1985/2005, Dreier 1993, 1994b), og deltagelsesbegrebet er et nøglebegreb i en kritisk psykologisk analyse.

Der er en teoretisk pointe i at se på de unge som deltagere. Dreier (Dreier 2008, 1999a, 1999b) peger på følgende centrale argumenter for deltagelse som kritisk psykologisk nøglebegreb. Deltagelsesbegrebet bidrager til at begrebssette subjekter som *altid allerede en-*

gageret i/omsluttet af social praksis. Det bidrager til at begrebssette personer som *situerede* i lokale kontekster med sociale praksisser. Det tilskynder til at forstå konkrete personer ved at spørge, *hvad* de er en del af, og *hvordan* de tager del. Det medfører, at vi må begribe *den enkeltes individuelle deltagelse* som et *kun partikulært aspekt* ved den sociale praksis. Og det retter vores opmærksomhed mod, at *forskellige personer tager forskelligt del* i den sociale praksis.

Denne konception om deltagelse tydeliggør, at det at tage del i gymnasielivet er en ganske sammensat social praksis. Den åbner forskningsblikket for, at de unge deltager i en *særlig* praksis, på *særlige* steder, i *særlige* kontekster – og dertil kan tilføjes, at de deltager fra hver deres *særlige* ståsted eller position, med hver deres *særlige* standpunkt og perspektiv på det, der foregår, og med hver deres *særlige* interesser og orienteringer (Dreier 1993, 1994b). Deres deltagelse er *personligt* konfigureret, *dels* forment af hvilke erfaringer og færdigheder de unge har med sig, *dels* af deres særlige interesser og orienteringer, både her og nu og i fremtiden (Rasmussen 2005). Når de unge deltager i gymnasielivet, deltager de med Dreiers begreb med hver deres *personlige deltagersbaner* (Dreier 1999b, 2006a).

Men de unges deltagelse er ikke blot personligt konfigureret. Allerede før de træder ind i gymnasiet første dag er der arrangeret særlige måder, som de forventes at gennemløbe gymnasiets særlige praksis på. I gymnasiet er der særlige institutionaliserede ordninger med bestemte hensigter, mål, krav, regler, rutiner og deltagelsesmåder. Om disse *for-strukturerede* institutionelle ordninger bruger Dreier begrebet *institutionel deltagelsesbane* (Dreier 1999b, se også Dreier 2006a).

Som det vil fremgå, når jeg om lidt præsenterer de to gymnasier, som den empiriske del af min undersøgelse fandt sted på, tager sådanne institutionelle deltagelsesbaner sig væsentligt

forskelligt ud netop afhængigt af, hvordan det enkelte gymnasium lægger gymnasielivet til rette for de unge.

Og for netop at styrke argumentationen for, på hvilke måder skolers organisering og særlige profil har indflydelse på de unges deltagelsesmåder, fællesskabsdannelse og udvikling af vaner, var det et vigtigt kriterium for udvælgelsen af skoler, at de skulle være organisatorisk forskellige på centrale områder, dvs. mht. pædagogisk ideologi og praksis, indretning, rammer for deltagelsesmåder, og dermed de unges muligheder for udvikling af særlige fællesskaber, både i og udenfor skoletid.

Gymnasiernes profiler

De to gymnasier, som jeg udvalgte, blev anonymiseret under betegnelsen Bygymnasiet og Omegnsgymnasiet. Begge gymnasier ligger i Storkøbenhavn.

Bygymnasiet

- Skoledemokrati med ugentlige skolemøder/daglige morgenmøder
- Selvførelse: Skole for velstillede unge fra veluddannede, ofte venstreorienterede hjem
- Optag fra bl.a. friskoler og lilleskoler, samt skoler 30-40 km. væk
- Lange skoledage pga. skolemøder/lange transportveje til og fra skole
- Lokaliseret i pulserende trendy café- og butiksliv i Storkøbenhavn

Omegnsgymnasiet

- Traditionel ledelsesstruktur
- En del unge fra hjem uden gymnasial/akademisk baggrund, herunder unge med anden etnisk baggrund
- Selvførelse: Rummelighed og 'plads til alle'
- Optag fra lokalområdet, dvs. 70-80 folkeskoler
- Lokalt gymnasium; øger muligheden for at besøge hinanden i hjemmene efter skoletid

- Lokaliseret i storkøbenhavnsk forstads-kvarter

Byggnasiet har en lang tradition for elevdemokrati og politisk engagement. Alle væsentlige beslutninger vedr. skolens styring træffes på skolemøder, hvor både elever og lærere har tale- og stemmeret. Møderne afholdes i skolens kantine, skolens hjerterum. Her mødes alle i pauserne; det er her unge og lærere spiser frokost; det er her de unge laver gruppearbejde og i mellemtimer læser lektier, spiller bordfodbold eller slænger sig i gamle sofaer, som nogen har klunset; det er også her lærerne har en del af deres faglige snakke og planlægningsmøder; og endelig er det her i skolens hjerterum, at der afholdes café- og fetaftener. En del unge har kendskab til skolens basisdemokratiske skoleform fra tidligere grundskoleforløb.

Omegngymnasiet har en traditionel ledelsesstruktur og dette afspejles i fordelingen af skolens rum. Skolen har en administrationsgang, lærerne har et lærerværelse, hvor de holder pauser. Imens holder de unge til i enten kantine, i elevfoyer, på gange, i hallen, i små nicher rundt omkring, eller i en af de gårdhaver, der ligger uden for skolen. På denne skole foregår al undervisning i faglokaler, hvilket betyder, at man skifter undervisningsrum fra fagmodul til fagmodul, hvilket igen betyder en hel del vandring rundt omkring på gangene i pauserne mellem timerne. Denne skole rekrutterer overvejende elever fra lokalområdet. En del af de unge er førstegenerations gymnasiaster, hvilket betyder, at deres forældre ikke har erfaringer med at gå i gymnasiet. På Omegngymnasiet er der en diversitet af deltagelsesmuligheder udenfor skoletid. Skolen vil gerne signalere, at her er plads til alle; og rummelighed indgår i skolens profil og selvforståelse.

Praksisforskning og etnografisk metode

Undersøgelsen er et praksisforskningsstudie med de unge og deres lærere som medforskere (Se eksempler og diskussioner af praksisforskning og medforskning hos bl.a. Dreier 1996, Axel 2002a, 2002b, Nissen 2000a, Højholt 1993, 2005, Schødt 2005, Mørck 2000, 2003, Mørck & Nissen 2005, Borg 2003, Huniche 2002).

Den empiriske undersøgelse, der ligger til grund for afhandlingens analyser, omfatter deltagende observation (Se fx Hammersley & Atkinson 1995, Spradley 1979, Axel 2002a (Se kap. 9.3 'The Watchful Day'), Jefferson 2004 (Se kap. 2 'Fieldbased psychological research'), Kristiansen & Krogstrup 1999) gennem et helt skoleår, samt 11 kvalitative interviews (Se fx Kvale 1994) med enkeltpersoner og 22 kvalitative gruppeinterviews med 2-5 personer. Den deltagende observation omhandlede min deltagelse i introture, undervisningstimer, lærerkonference, gruppe- og projektarbejder, klasse- og skolemøder, vandring rundt med de unge i frikvarterer, herunder ture til bl.a. det lokale pizzeria, kiosk, mv., samt caféaftener og skolefester. Jeg bad ikke om at få adgang til deltagelse i private fester. Både observationer og interviews var ligeligt fordelt mellem de to gymnasier.

Feltstudiets tre faser

Feltstudiet kan opdeles i tre perioder. Først en intensiv introperiode (1½ måned) med daglige observationer af 'det brede gymnasieliv', dvs. kompleksiteten, grupperingerne, variationerne, reguleringerne, gentagelserne og udviklingen af rytmer i rutinerne og vanerne. Dernæst en mere fokuseret periode (6 måneder) med specifikke observationer, dels af projektforløb, hvor jeg interesserede mig for projektgruppedannelser, gruppeprocesser og konflikter; dels observationer i frikvarterer, hvor jeg hængte mig på bestemte unge og fulgte deres vandring rundt på gymnasiet og i nogle tilfælde også udenfor. Til sidst var der så en

intensiv afrundingsfase (2 måneder), hvor jeg i enkelt- og gruppeinterviews fokuserede på hændelser og problemstillinger, som jeg havde fået kendskab til fra projektføreløb, frikvarterer og fester.

Undersøgelsens væsentligste fund

I artiklen har jeg nu opridset undersøgelsens baggrund, formål, samt teoretisk og metodologisk tilgang. I det følgende vil jeg søge at give et indblik i nogle af afhandlingens vigtigste empiriske analyser. Jeg vil her prøve at tydeliggøre: dels at gymnasieliv *arrangeres* forskelligt på de to gymnasier; dels at *deltagelsesmuligheder* afhænger af de konkrete institutionelle arrangementer; dels at også udvikling af *fællesskaber* afhænger af deltagelsesmulighederne i disse arrangementer; og endeligt at *vaner* udvikles forskelligt, afhængigt af de fællesskaber, man får adgang til i løbet af skoleåret. Det empiriske materiale fylder meget i min afhandling; der er mange facetter; jeg har derfor måttet vælge ud her i artiklen.

I afhandlingen har jeg opdelt og begrebsat de unges deltagelse i henholdsvis undervisning, i frikvarterer og i det gymnasierelaterede festliv som tre *handlekontekster*. Med handlekontekstbegræbet, som jeg har hentet inspiration til hos Nissen (Nissen 1994, 2000a) og Dreier (Dreier 1993, 1994b, 1999b, 2008), peger jeg på konteksten som en framing af de unges individuelle og fælles deltagelse i tid og rum – en deltagelse der, som jeg vil pege på, er forbundet med og medieret af deres deltagelse i gymnasiets øvrige kontekster.

Jeg vil understrege, at mit fokus i alle tre kontekster er samspelet mellem udvikling af fællesskaber og vaner. Dette betyder, at det ikke er undervisning eller skolelæring, som er genstand for min interesse – heller ikke i undervisningskonteksten – men netop samspelet mellem fællesskaber og vaner, i og på tværs af de tre gymnasierelaterede kontekster.

Sarahs deltagelse i gymnasielivet

For at vise, hvordan deltagelse i en af de tre kontekster medieres af deltagelse i de øvrige kontekster, vil jeg fortælle om Sarah, der går i 1. o på Omegnsgymnasiet. Sarah er født og opvokset i Danmark. Hun har en muslimsk palæstinensisk baggrund. Familien er veluddannet. Efter gymnasiet vil Sarah læse medicin. Hun møder som regel velforberedt til undervisning, hvor hun deltager aktivt. I frikvarterne er hun sammen med klassen. Det sted, de samles, er kantinen. Men i løbet af efteråret ændrer hun sin deltagelsesmåde. I et interview fortæller hun, at hun i de første måneder altid gik sammen med 'danskerne', men nu gider hun dem ikke. I frikvarterne går hun derfor i elevfoyeren, hvor hun kan være sammen med unge, der som hun selv har anden etnisk baggrund end dansk.

I ugerne op til interviewet med Sarah har hendes klasse arbejdet med et tværfagligt projekt om bæredygtig udvikling. I dette arbejde har der været problemer i Sarahs gruppe. I historiedelen af projektet blev Sarah og en anden pige smidt ud af gruppen med den begrundelse, at de ikke var engagerede. I samme periode blev Sarah og samme pige smidt ud af undervisningslokalet af en lærer, fordi de ankom til en time med mad fra kantinen. Hændelsen blev efterfulgt af, at klassekammerater klappede, da døren var lukket bag de to piger.

Også i den afsluttende del af projektarbejdet er der problemer. Sarahs gruppe skal formidle deres resultater i artikelform, men pigerne er uenige om hvilket budskab, de skal formidle. I fysik har de arbejdet med CO₂ fra biler, og en af pigerne, Thilde, mener, at budskabet må være '*Drop bilen, tag cyklen*'. Dette budskab kan Sarah ikke gå ind for. '*Et er teori, et andet er praksis*', mener hun. Det kan godt være, at de har lavet beregninger på bæredygtig udvikling, men helt personligt gider hun ikke tage cyklen. Det samme gælder mange af hendes venner. '*Biler er prestige*', forklarer hun. '*Der er ikke prestige i at have en flot cykel. Det er*

der i en bil med de rigtige støddæmpere. Du kan ikke ha' en CD afspiller bag på din cykle. Derimod kan man lave ting i biler, som man ikke kan på cykler. Indvandrerdrengene kalder biler for deres skat. Når en bil kører ned af gaden, og den gør sådan her' – og Sarah viser i diskussionen, hvordan bilen bevæger sig til musikkens bastoner – 'så vil man få opmærksomhed'.

Hvad pigernes diskussion ender med, vil jeg ikke komme ind på. Jeg vil blot pege på, at der i projektarbejdet har været en adskillelse mellem en *ideal* og en mere *real* forholdemåde til emnet bæredygtighed (se evt. diskussion af læresituationens modsætningsfyldte kompleksitet hos bl.a. Bang 2006, samt evt. diskussion af relationen mellem hverdagsbegreber og videnskabelige begreber hos Hedegaard & Chaiklin 2005); en adskillelse, som netop afspejles i Sarahs bemærkning: 'Et er teori, et andet er praksis'. I mine analyser viser jeg, at hvordan de unge *håndterer faglige emner* – herunder både *fanger* og *anerkender* at tale om emner på særlige skolefaglige præmisser – bidrager til at *ordne* ikke kun bestemte deltagelsesmåder i undervisningen, men også bestemte sociale identifikationer.

Hen over skoleåret udfoldes en *social identifikations proces* i et *dialektisk samspil* med udfoldelsen af en *faglig deltagelsesproces*. Der udvikles en *forbindelse* mellem det *faglige indhold*, herunder ikke mindst håndteringen af gymnasiefaglighedens *artefakter*, og de måder de unge ser og forstår sig selv og hinanden på. Bl.a. emnet bæredygtighed, men også andre undervisningsemner, bidrager til at ordne en social interaktion omkring bestemte deltagelsesmåder i undervisningen. Dette er tidligere beskrevet af Wortham (Wortham 2006). Med mit studie kan jeg tilføje, at denne interaktion og identifikation *virker*, ikke kun *i* undervisningen, men *på tværs* af de tre analyserede kontekster.

Niklas' deltagelse i gymnasielivet

Også en af drengene, Niklas, har undertiden problemer med at fange den rette deltagelsesmåde i timerne. Ifølge både lærere og venner er han én, der ofte taler, før han tænker. Alligevel møder Niklas anerkendelse blandt klassekammeraterne. Det kan godt være, han indimellem optræder som 'klassens klovn', men han er også en flink fyr, der gerne bidrager til udvikling af det sociale fællesskab, herunder klassens festliv. Mine analyser viser, at netop deltagelse i gymnasiets festliv – hvor især alkohol har en central betydning (om festkultur og rusmidler i gymnasieskolen se bl.a. Beck & Reesen 2004, Beck 2006a) – får en ganske særlig betydning for de unges deltagelse på tværs af alle tre analyserede kontekster. Er man med til at sætte gang i og kulør på festlivet, bidrager man også aktivt til at give næring og indhold til de *fortællinger*, der senere kan fortælles om dette festliv. At feste med hinanden fredag aften kan få den betydning, at man har noget at snakke om både mandag morgen og i de kommende dage; og der er unge, der mener, at er man én af dem, der aldrig deltager i weekendens fester – og det gælder bl.a. Sarah – så betyder det også, at man er én, som det kan være svært at falde i snak med, fx på en vandring ned ad gangen i et frikvarter. At have *noget fælles* at *snakke* om er udtryk for en *fælles skaben* – og dette *fælles skabte* går på tværs af gymnasiets forskellige kontekster. Helt konkret kan deltagelse i en caféaften betyde mulighed for aftaler om fælles gruppedannelse i et kommende projekt.

Thildes deltagelse i gymnasielivet

Thilde, som Sarah har konflikt med i gruppearbejdet, er en af de piger, der kan håndtere både gymnasiets faglighed og festlighed. I timerne deltager hun med stort engagement og faglig dygtighed – og af lærerne bliver hun ved en lærerkonference i forbindelse med første karakterblad omtalt som en af klassens 'stjerner'. I frikvartererne falder hun altid i snak med

nogen. Hun synger i kor, er medlem af elevrådet, og hun er med til at organisere Operation Dagsværk. Via sin deltagelse både her og der har hun udviklet netværk på alle klassetrin. Derudover er Thilde, hvad drengene beskriver som 'et rigtigt festmenneske'. Til introfesten drak hun ølstafet med fire drenge, og hun slog dem alle ud – og ifølge klassekammeraterne er det 'rigtigt fedt', at hun kan 'begge dele', dvs. håndtere både fest- og faglighed.

I mine analyser viser jeg, at ligesom brug af bestemte artefakter i undervisningen bidrager til udvikling af bestemte sociale organiseringer og identifikationer, så bidrager *festrelaterede artefakter* – ikke kun alkohol, men også fx vandpibe – til udvikling af bestemte andre sociale organiseringer og identifikationer blandt de unge. Fx indgår vandpiberygning i de unges organisering af fælleshed både på introturen og i forbindelse med et fagligt besøg af en klasse fra andet gymnasium. Her er det en lærer, der foreslår, at de unge husker vandpiben, fordi hun fra introturen har erfaret, at den skaber hygge i samværet. Og endelig er det omkring vandpiben, at de unge – efter skoletid og som opvarmning til fest – ofte mødes i en af drengenes kælder, hvor de cementerer udviklingen af det, de i løbet af skoleåret kalder skolens bedste klassefællesskab.

Brugen af vandpiben har særlige situerede betydninger, men uanset konteksten organiserer den udvikling af en social praksis kendetegnet ved ro, nydelse, leg og forbundethed. Mit feltstudie viser, at det er i fællesskabet, med dyrkelsen af bl.a. vandpibe og alkohol, at såvel udvikling af fortrolighed, såvel som udvikling af fælles interesser og fælles musiksmag, såvel som udvikling af tætte venskabsrelationer, finder sted. Og det er denne udvikling af ikke bare festlighed, men også fortrolighed som Sarah ikke deltager i. Hun må ikke for sine forældre, og hun har heller ikke lyst – i hvert fald ikke til det med alkoholen

Gymnasiets fællesskaber

Som jeg har vist, er der ikke tale om, at de unge indgår i blot eet fællesskab. Det, jeg viser, er deltagelse i en *flerhed af kontekster* og en *flerhed af fællesskaber*. Min undersøgelse viser, at der ikke eksisterer et 1:1 forhold mellem kontekst og fællesskab. Der udvikles med andre ord ikke én bestemt fællesskabsform svarende til den konkrete kontekst. Nogle fællesskaber knyttes til bestemte kontekster, andre går på tværs, nogle har længere varighed end andre, og endelig kan der være betydningsfulde magtforhold knyttet til dem.

For Thilde omhandler deltagelsen i frikvartererne bl.a. optagelse i *institutionelt definerede fællesskaber og aktiviteter* som elevråd og Operation Dagsværk. For andre unge er deltagelsen i frikvartererne overvejende *ad hoc reguleret*, hvilket betyder deltagelse i fællesskaber, der *opstår, lapper ind over hinanden, spredes, opløses* og undertiden *genoptages på vandring* gennem gange og fællesrum.

Denne ad hoc regulerede deltagelse skal ikke forstås sådan, at vandringer blot udfoldes spontant, dvs. uden mål og forankring. Også på de dage, hvor den har karakter af en søvngig 'flyden med strømmen', er den forankret i gymnasiets *historisk udviklede strukturer og organiseringer* (Ribeiro 2006). De unges vandring både *former* og *formes* af de steder, de vandrer hen til – og indretning af stedet og de unges *brug af* og udvikling af *aktiviteter* på dette sted, er *relationelt afstemt* (de Léon 2006). Dette gælder fx rygebænken, der ligger lige uden for kantinen. Netop fordi rygebænken ligger et sted, som mange unge kommer forbi på deres daglige vandring, sker det ofte, at der er nogen, der gør ophold og falder ind i snakken. Det er derfor omkring rygebænken, at nogle af de sjove historier fra festlivet fortælles og genfortælles – og der sker dermed noget *særligt* med dette sted: Rygebænken bliver et af de steder på skolen, hvor man ryger og har det sjovt.

Betydningen af institutionelt arrangement for fællesskaberne

I det foregående har jeg diskuteret samspillet mellem udvikling af *deltagelse og fællesskab* – og kun på Omegnsgymnasiet. Inden jeg i det følgende vil tydeliggøre samspillet mellem *fællesskaber og vaner*, vil jeg understrege det *institutionelle arrangements* konkrete betydning for udviklingen af deltagelse og fællesskab. I artiklen giver jeg kun indblik i empiriske analyser af gymnasielivet på Omegnsgymnasiet. I mit arbejde med projektets empiriske analyser har jeg imidlertid fået dybere forståelse for det enkelte gymnasiums særegne praksis ved at *gå på tværs* af de to gymnasiers forskelligartede pædagogiske praksisser og organiseringer. Det har været min hensigt, at udvikle en forståelse af sammenhængene på de to gymnasier, hver især i deres egen ret, i forhold til hvordan organiseringen er lagt til rette det enkelte sted. Og det har været centralt at gøre dette i lyset af forskelle og ligheder mellem gymnasierne.

Havde jeg i artiklen valgt at fortælle om livet på Bygymnasiet, ville jeg have givet et indblik i en ganske anderledes skoleorganisering. Bygymnasiet markerer med sin basisdemokratiske skoleform et ideologisk opgør med individualismen, og dette indbefatter et opgør med traditionelle fællesskabsformer. På dette gymnasium har man udviklet en 'vi' fællesskabsform, der ikke overvejende omhandler klassefællesskab. Tværtimod tilstræber man i den pædagogiske praksis at *overskride* klassefællesskabets skarpe afgrænsning med henblik på involvering af alle unge i *et stort skole-*

fællesskab. Helt konkret har det betydet, at det ikke var muligt at udpege en velafgrænset klassegruppering, som de unge, når de opholdt sig i kantinen, kunne rette deres vandring til og fra. Klassefællesskabet blev overskredet til fordel for andre institutionelt udviklede fællesskaber. Helt konkret fik det den betydning, at de fænomener, jeg – både under feltstudiet og i det efterfølgende analysearbejde – har været optaget af på de to gymnasier, har været forskellige, netop fordi *noget forskelligt* var *aktuelt og relevant* at rette opmærksomheden mod. Kun på den måde har det ladet sig gøre at forstå sammenhængene på de to gymnasier, hver især i deres egen ret. Denne erkendelse har været et centralt metodologisk resultat af mit projekt.

Jeg vil nu vende tilbage til Omegnsgymnasiet, og her vil jeg uddybe samspillet mellem udviklingen af fællesskaber og vaner.

Vaner ved deltagelse i fællesskaber

De unges fællesskab er det medie, vanerne udvikles i. Også udvikling af vaner hænger dermed sammen med gymnasiets institutionelle arrangement. I deres daglige deltagelse falder de unge ind i det institutionelle arrangements rutiner og tager del heri. Rutinerne angår, hvordan skoledagen er organiseret og struktureret, herunder hvilke faglige og sociale kontekster, rum og særlige praksisser, der er krav og tilbud om at deltage i, på hvilke tidspunkter af dagen, ugen og året.

Meget hurtigt udvikles et samspil mellem udviklingen af *rytmerne i gymnasiets rutiner* og udviklingen af *rytmerne i de unges vaner*:

Boks 1: Vaner ved deltagelse i fællesskaber

Vaner:

- > udvikles gennem *personlig deltagelse i fællesskaber*.
- > *varierer med den konkrete kontekst*.
- > udvikles i og med de bestemte *tidslige, rum- og stedlige, samt historiske organiseringer*.
- > er *situerede* i bestemte sociale praksisser.
- > *udvikles og ændres* i løbet af skoleåret.

Rytmer i det institutionelle arrangements rytmer medierer rytmer i de unges vaner, og rytmer i vanerne medierer rytmer i rutinerne. De unge lader sig ikke blot føre med og dermed bemægtige af institutionelle forordninger og praksisser; de virker tilbage på disse, handler med dem og bevæger dem dermed. De unge inddrages som deltagere i reguleringen af deres vaner – og via deltagelsen i den fælles regulering af vanerne reguleres også den individuelle handlen.

Det er her en vigtig pointe, at udvikling af bestemte vaner på hver deres særlige måde indgår med særlige betydninger og begrundelser i struktureringen af de unges aktivitetsforløb og deltagelse over tid, sted og kontekst. Tænk bare på Sarah! Når forholdet til klassefællesskabet ændrer sig, og når det, hun kan få ud af at være med, ændrer sig, så ændrer hendes vaner sig også – så begynder hun at gå i elevfoyeren.

Dette kan også formuleres mere alment: Fordi de unge undertiden, af forskellige grunde, forandrer deres personlige præferencer, dvs. deres interesser og orienteringer, for deltagelse i gymnasiets forskellige fællesskaber, så forandrer de tillige deres vaner. De unges personlige vaner udvikles dermed socialt, både af fællesskaber i fællesskaber, men også som følge af den enkelte unges personlige forhold til sin deltagelse i det fælles, i fællesskaberne. Vanerne er dermed betinget af institutionelle organiseringer, men de har subjektive betydninger. Af netop denne grund er det væsentligt at have blik for betydningen af de institutionelle organiseringer i diskussioner af unges vaner.

Som det fremgår, har jeg i min artikel bevæget mig væk fra et isoleret individuelt perspektiv på vaner i retning af et socialt perspektiv, der netop åbner for den forståelse, at vaner rummer aspekter af fælleshed og socialitet; og at de som følge heraf ikke er uforanderlige, men derimod udvikles gennem deltagelse i fællesskaber i et omskifteligt hverdagsliv i gymnasiets institutionelle arrangement (Se boks 1).

I artiklen har jeg givet et lille indblik i mit forskningsarbejde. Jeg mener, at denne forståelse af vaner ved deltagelse i fællesskaber må medtænkes i vores interventionspraksis, og at perspektivet om den institutionelle organiserings betydning for skolelivets udvikling af fællesskaber og vaner i langt højere grad må inddrages i sundhedspædagogisk praksis.

Litteratur

- Axel, E. (2002a): *Regulation as Productive Tool Use. Participatory Observation in the Control Room of District Heating System*. Roskilde Universitetsforlag.
- Axel, E. (2002b): Betydninger som aspekter ved produktiv redskabsbrug. En undersøgelse af regulering i et kontrolrum. I: *Nordiske Udkast 2002/1*.
- Bang, J. (2006): Hvad er en læresituation. I: Birgitte Elle, Klaus Nielsen & Morten Nissen: *Pædagogisk Psykologi – positioner og perspektiver*. Roskilde Universitetsforlag.
- Beck, S. (2006a): En ny myndighed. Gymnasieelevers rusmiddelkultur og skolekulturelle forandringsprocesser. *Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier*.
- Beck, S. & Reesen, S. (2004): Festkultur og rusmidler i gymnasieskolen. *Syddansk Universitet. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik*.
- Borg, T. (2003): Livsførelse i hverdagen under rehabilitering. Et socialpsykologisk studie. *Ph.d.-afhandling. Institut for Sociale Forhold og Organisation. Aalborg Universitet. Afhandlingen er publiceret af Forskningscenter: Sundhed, Menneske og Kultur (SMK), Aarhus Universitet*. (pp. 103-122).
- Dreier, O. (1993): *Psykosocial Behandling. En teori om et praksisområde*. København: Dansk Psykologisk Forlag (2. udgave 1. oplag 2002).
- Dreier, O. (1994b): Personal locations and perspectives – Psychological aspects of social practice. *Psychological Yearbook, 1* (pp. 63-90). University of Copenhagen, Museum Tusulanum Press.
- Dreier, O. (1996): Indledning – praksisforskning om brugere og professionelle (pp. 61-66) og Ændring af professionel praksis på sundhedsom-

- rådet gennem praksisforskning (pp. 113-140). I: *Forskelle og forandring – bidrag til humanistisk sundhedsforskning*. Philosophia 1996.
- Dreier, O. (1999a): Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. I: *Outlines Vol. 1. No. 1* (pp. 5-32).
- Dreier, O. (1999b): Læring som ændring af personlig deltagelse i de sociale kontekster. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (2006a): Imod abstraktionen af struktur. I: *Nordiske Udkast Årgang 34, Nr. 1*.
- Dreier, O. (2008): *Psychotherapy in Everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995): *Ethnography. Principles in practice*. Second edition. London & New York: Routledge.
- Hedegaard, M. & Chaiklin, S. (2005): *Radical-Local Teaching and Learning. A Cultural-Historical Approach*. Aarhus University Press.
- Holzkamp, K. (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.
- Holzkamp, K. (1985/2005): Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. I: *Nordiske Udkast 2005/2*.
- Hunich, L. (2002): *Huntington's Disease in everyday life. Knowledge, ignorance and genetic risk*. Københavns Universitet. Institut for Psykologi.
- Højholt, C. (1993): *Brugerperspektiver. Forældres, læreres og psykologers erfaringer med psyko-socialt arbejde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (1996): Udvikling gennem deltagelse. I: C. Højholt & G. Witt (red.): *Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (pp. 39-80). København: Unge Pædagoger.
- Højholt, C. (2005): Fokus på forskningssamarbejde. I: C. Højholt (red.): *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. Dansk Psykologisk Forlag (pp. 69-82).
- Ingholt, L. (2002a): *Sundhedsoplysning og subjektivitet. Et kritisk psykologisk perspektiv på efterskolepigens rygning*. Speciale i psykologi. Institut for Psykologi, Roskilde Universitetscenter.
- Ingholt, L. (2002b): Rygefællesskaber, I: *Ungdomsforskning*, Center for Ungdomsforskning, Oktober 2002/3 (Artiklen genoptrykt i *Ungdomsforskning*, Juni 2006/2).
- Ingholt, L. (2004): Vaner i udvikling – udvikling i fællesskab og udvikling i begreber. I: *Nordiske Udkast 2004/1* (pp. 45-60).
- Ingholt, L. (2005): Unges fællesskab og rygning på efterskole – et dialektisk perspektiv på sundhed. I: *Ugeskrift for Læger*, 30. maj 2005/22 pp. 2399-2402.
- Ingholt, L. (2007): *Fællesskaber, vaner og deltagelse. Et studie af unge på to gymnasier*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet. Institut for Psykologi.
- Jefferson, A. (2004): *Confronted by practice. Towards a critical psychology of prison practices in Nigeria*. Ph.D.-dissertation. Department of Psychology, University of Copenhagen, Department of Sociology, University of Jos. Rehabilitation and Research Centre for Torture Victims.
- Jensen, T. B. (2000): *Fra viden til handlingsændring – en undersøgelse af unge, tobak og sundhedsoplysning*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet Amager. Institut for Psykologi.
- Jensen, T. B. (2001): 'Når fornuften ryger' – om unge, tobak og sundhedsoplysning. I: *Nordiske Udkast 2001/2* (pp. 3-14).
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999): *Deltagende observation. Introduktion til en forsknings-metodik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1994): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (1999): Læring, mesterlære, social praksis. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis* (pp. 35-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- de Léon, D. (2006): The Cognitive Biographies of Things. I: A. Costall & O. Dreier (red.): *Doing*

- Things with Things. The Design and Use of Everyday Objects.* Ashgate.
- Lyng, N., Poulsen, J., Bossen, K. S. & Jensen, L. G. (2003): *Arbejdsnotat: Gruppeorienterede, sundhedspædagogiske metoder til påvirkning af børn og unges sundhedsadfærd og livsstil – et litteraturstudie.* København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Mørck, L. L. (2000): *Practice Research and Learning Resources. A joint venture with the initiative 'Wild Learning'. I:* Outlines.
- Mørck, L. L. (2003): *Læring og overskridelse af marginalisering. Studie af unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund.* Ph.d.-afhandling. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Mørck, L. L. & Nissen, M. (2005): *Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. I: T. B. Jensen & G. Christensen (red.):* Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis. *Roskilde Universitetsforlag.*
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999): *Mesterlære. Læring som social praksis.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003): *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde.* København: Akademisk Forlag.
- Nissen, M. (1994): *Brugerindflydelse og handlesammenhænge i psykosocialt arbejde. Ph.d.-afhandling.* Københavns Universitet, Psykologisk Laboratorium.
- Nissen, M. (2000a): *Projekt Gadebørn. Et forsøg med dialogisk bevægelig og lokalkulturel socialpædagogik med de mest udsatte unge.* Dafolo Forlag.
- Rasmussen, O.V. (2005): Væren i forhold: Relationer i Kritisk Psykologisk perspektiv. I: Ritchie, T. (red.): *Relationer i Psykologien.* Billesø & Baltzer (pp. 229-255).
- Ribeiro, G. (2006): Urban Makings and the Formalisation of Informal Settlements. I: A. Costall & O. Dreier (red.): *Doing Things with Things. The Design and Use of Everyday Objects.* Ashgate.
- Schødt, U. (2005): *Om at være medforsker – forskning og forældresamarbejde set fra pædagogens perspektiv. I: C. Højholt (red.):* Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab. *Dansk Psykologisk Forlag* (pp. 83-105).
- Spradley, J. P. (1979): The ethnographic interview. *Wadsworth.*
- Tulinius, C. (2000). *Vi bliver ved med at ryge – hvorfor? Om rygningens mange betydninger i hverdagslivet – belyst især ved deltagerobservation og interview i danske børnefamilier.* Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet, Odense.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge University Press.
- Wortham, S. (2006): *Learning Identity. The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning.* Cambridge University Press.