

Steen Beck

EN NY MYNDIGHED

Gymnasieelevers rusmiddelkultur og skolekulturelle
forandringsprocesser

Ph.D.-afhandling
Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier
Syddansk Universitet, Odense
Maj 2006

Vejleder: Lektor Johs. Nørregaard Frandsen

Forord

Der er mange personer at takke for samarbejde og gode råd i forbindelse med forskningsproces og afhandling.

Jeg vil først og fremmest rette en stor tak til cand. mag. Stine Reesen, som var ansat som projektkoordinator i 2003-2004, hvor samarbejdet med to skoler stod på, og som var medforfatter til den første rapport om projektet, *Rusmidler og festkultur i gymnasieskolen*. Der er snart sagt ikke den sten i undersøgelsen, som ikke er blevet vendt med Stine, som også har givet mange gode ideer til undersøgelsesdesign og fortolkninger af materialet. En stor tak skal også lyde til cand. merch. Ian Stampe, som var ansat på projektet i forbindelse med udformningen af spørgeskemaundersøgelse og databearbejdning, og som også senere i processen har stillet sin store viden om statistik og kvantitativ analyse til rådighed.

Der skal lyde en tak til lærere, elever, lærere og pedeller på de to skoler, som tålmodigt, venligt og nysgerrigt engagerede sig i interventionsprogrammet. Specielt skal skolernes interne styregrupper takkes for deres store engagement i projektet.

Jeg vil også takke styregruppens medlemmer, Kit Broholm og Anne-Marie Sindballe fra Sundhedsstyrelsen, som har engageret sig helhjertet i diskussionerne af handlestrategier og øst af deres viden om tilstande og forebyggelse, og som med aldrig svigtende interesse har gjort deres til at holde projektet på det handlestrategiske spor. Endvidere skal der rettes en stor tak til politimester Lars Rand Jensen, som med sin interesse for unge menneskers vilkår og udvikling har været en uhyre inspirerende diskussionspartner og må tildeles en stor del af æren for, at projektet overhovedet blev til noget. Også institutleder, professor Finn Hauberg Mortensen, som også var medlem af styregruppen, takkes for engageret deltagelse i diskussioner og kritisk læsning af udkast på forskellige tidspunkter i processen.

Også de kritiske læsere, der har været på denne afhandling i forskellige faser af processen skal der her lyde en tak til. Det gælder specielt min vejleder, lektor Johs. Nørregaard Frandsen, samt kolleger på instituttet.

Endelig skal der rettes en stor tak til min hustru Hanne og mine børn Caroline og Ulrik, som udover at have udvist tålmodighed med et Ph.D.-forstyrret medlem af familien har være gode og kritiske diskussionspartnere.

Steen Beck, maj 2006

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Problemstillingen	1
Projektets baggrund	8
Forskningsopgaven	10
Videnskabsteoretisk og metodologisk udgangspunkt	12
Teoretiske udgangspunkter	17
Problemformulering og forskningsspørgsmål	17
Empirisk design	19
Skolerne	20
Afhandlingens opbygning	23

DEL I UNGE, RUSMIDLER OG SKOLE

Kapitel 1 Teorier om subkultur og kulturelt frisat ungdom ...	26
Habitus og rusmidler – sociokulturelle teorier	26
Den moderne ungdomsforskningens fødsel	26
Socialisation til lønarbejde	28
Efter Birminghamskolen	29
Pierre Bourdieus refleksive sociologi	31
Identitet og rusmidler – modernitetsteorier	34
Refleksivitet og senmodernitet	34
Identitetsprocesser i en kontingent kultur	35
Skolen i informaliseringens tidsalder	39
Fest- og beruselseskultur i et kønsperspektiv	42
Den kønnede ungdom	42
Piger, drenge og rusmidler	44
Rusmidler, ritualer – og den flydende danske ungdomskultur	46
Overgangsritualer og forbrødringsritualer	46
En særlig dansk ungdomskultur?	50
Kulturgeografiske forskelle	52
Opsamling og hypoteser	54
Kapitel 2 Metodologiske og metodiske overvejelser	57

Kvantitativ og kvalitativ metode	57
Design af surveyundersøgelsen	60
Design af interviewundersøgelsen	63
Kapitel 3 Surveyundersøgelsen	67
Besvarelsesgrundlag og analysen af resultaterne	67
Besvarelsesgrundlaget	67
Udgangspunkter for den følgende analyse	68
Alkoholforbrug	71
Drikkeintensitet og drikkefrekvens	71
Vurdering af forbrug	76
Elevernes bekymringsgrad	78
Forbrug af hash og hårde stoffer	80
Hash	80
Hårde stoffer	83
Læringsparathed	84
Træthed om mandagen	84
Træthed om fredagen	86
Fravær og rusmidler	89
Alkoholindtagelse i skoletiden	89
Holdninger til rusmidler og skole	91
Analyse af data i forhold til teori	96
Gymnasieelevernes rusmiddelkultur og læringsparathed	96
Piger og drenge	97
Forskelle fra skole til skole	99
Livsstilskulturer	101
Spørgeskemaundersøgelsen i et interventionsperspektiv	102
Kapitel 4 Livsverdener	103
Eva og tilværelsens ulidelige lethed	103
Fra dengang til nu	103
Festkulturen	105
Skolen	107
Mads og kampen for anerkendelse	110
Fra dengang til nu	110
Mellem periferi og centrum	111
Skolen	114
Stine og de andres kultur	116

Fra dengang til nu	116
Skolen	118
Louise og de barnlige andre	120
Fra dengang til nu	120
Skolen	122
Drengene fra Parken	124
Parken	124
At blive en del af kulturen	125
God og dårlig stil	126
Identitetsforædlinger	127
Skolen	128
Hvilken slags subkultur?	133
Analyse af data i forhold til teori	134
Festkkultur og identitetsprocesser	134
Informaliseringer	135
Kønssforskelle	138

DEL II GYMNASIET, RUSMIDLER OG FORANDRINGSPROCESSER

Kapitel 5 Teorier om gymnasiet og dets delkulturer	142
Lærernes og ledernes kultur	142
Organisationskultur	142
Lærerpositioner i en brydningstid	144
Elevernes kultur	148
Mellem uddannelseskultur og social kultur	148
Opsamling og hypoteser	151
Kapitel 6 Metodologiske og metodiske overvejelser	153
Grundelementer i aktionsforskningen	153
Kritisk og pragmatisk aktionsforskning – og min egen position	155
Elevernes normdiskussioner	159
Lærernes sokratiske dialog	161
Formulering af en rusmiddelpolitik	162

Kapitel 7 Elevernes normdiskussioner	163
Resultater	163
Holdninger til skolekoden	163
Konsekvenser og rådgivning	167
Fester og caféeftermiddage	168
Studieture og introture	171
Afstemningerne	173
Delkonklusion	176
Kapitel 8 Lærernes sokratiske dialog	181
Overordnede lærerpositioner	181
Temaer fra Forstadsgymnasiet	186
Parken	186
Skovturen der forsvandt	190
Gallafesten	192
Historiske erfaringer	194
Temaer fra Landgymnasiet	197
Fælles regler eller individuel dømmekraft	197
En hashtolerant miljø?	198
Erfaringer med studieture på begge skoler	202
Studieture.....	204
Delkonklusion	202
Kapitel 9 Hen i mod en rusmiddelpolitik	208
Interventionsproces og analysestrategi	208
Fra de refleksive arenaer til en rusmiddelpolitik	208
Normformulering – en guide og en analyseramme	209
Landgymnasiet	210
Processen	210
Rusmiddelpolitikken - en analyse	212
Forstadsgymnasiet	215
Processen	215
Rusmiddelpolitikken - en analyse	216
Sammenligning og diskussion	218
Kapitel 10 Konklusion og perspektiv	222
Surveyanalysens resultater	223
Gymnasieelevernes rusmiddelkultur og læringsparathed	223

Piger og drenge	224
Forskelle fra skole til skole	224
Livsstilekulturer	225
Forskningsinterviewenes resultater	225
Gymnasieelevernes identitetsprojekter	225
Kønsforskelle	228
Sammenhænge mellem rusmiddelkultur og skole	229
Interventionen	233
Udgangspunktet	233
Elever lærere og forandringsprocesser	234
Forskellige erfaringer – forskellige processer	235
En lille evaluering	237
Afsluttende bemærkninger og videre forskning	239
Litteraturliste	241
Dansk Resumé	247
English Summary	254
Bilag	261
1. Spørgeskemaet	262
2. Konstruktion af livsstilsorienteringer	274
3. Interviewguide	277
4. Arbejdsoplysninger til elevernes normdiskussioner	278
5. Arbejdsoplysninger til lærernes sokratiske dialog	283
6. Inspirationsoplysninger til udarbejdelse af en rusmiddelpolitik	286

Liste over modeller, tabeller og figurer

Modeller

<i>Model 1</i>	Interessenter i forhold til interventionsprogrammet.....	11
<i>Model 4.1</i>	Elevpositioner i forhold til skolen.....	136
<i>Model 5.1</i>	Principielle lærerpositioner i forhold til organisationen.....	147
<i>Model 5.2</i>	Principielle elevpositioner i forhold til skolen.....	150
<i>Model 7.1</i>	Elevpositioner i forhold til krav.....	177
<i>Model 7.2</i>	Det generelle mønster inden for de to skolars elevgrupper	179
<i>Model 8.1</i>	Lærerpositioner på de to skoler i forhold til ansvar og problemer.....	206

Tabeller

<i>Tabel 3.1</i>	Antal deltagere i spørgeskemaundersøgelsen.....	67
<i>Tabel 3.2</i>	De enkelte livsstilstyper fordeler sig på følgende måder	69
<i>Tabel 3.3</i>	Livsstilstyper i forhold til køn.	70
<i>Tabel 3.4</i>	Gymnasieelevers gennemsnitlige alkoholforbrug i løbet af en uge.....	74
<i>Tabel 3.5</i>	Gymnasieelevers erfaringer med et udvalg af hårde stoffer.....	84
<i>Tabel 7.1</i>	Placering af værdiudsagn	174

Figurer

<i>Figur 3.1</i>	Genstande drukket sidste uge.....	72
<i>Figur 3.2</i>	Genstande drukket sidste uge i forhold til livsstil.....	73
<i>Figur 3.3</i>	Ved hvor mange lejligheder inden for de seneste 30 dage	75
<i>Figur 3.4</i>	Hvad er din holdning til dit eget alkoholforbrug?	76
<i>Figur 3.5</i>	Synes dine forældre, at du drikker for meget alkohol?	77
<i>Figur 3.6</i>	Jeg synes ikke, der er nogen grund til at være bekymret	79
<i>Figur 3.7</i>	Har du prøvet hash?.....	81
<i>Figur 3.8</i>	Har du prøvet hash i forhold til livsstilsgrupper?.....	82
<i>Figur 3.9</i>	Har du indenfor den seneste måned oplevet, at din faglige indlæringssevne var svækket om mandagen	85
<i>Figur 3.10</i>	Har du inden for den sidste måned haft tømmermænd om fredagen	87
<i>Figur 3.11</i>	Jeg synes det er i orden at indtage alkohol torsdag aften.....	88
<i>Figur 3.12</i>	Har du indenfor den sidste måned drukket alkohol <i>udenfor skolen</i> i skoletiden?.....	90
<i>Figur 3.13</i>	Skolen bør blande sig udenom, hvad angår mit forhold til rusmidler.....	92
<i>Figur 3.14</i>	Synes du at det fremgår med tydelighed, hvad reglerne og normerne	93
<i>Figur 3.15</i>	Skal det være tilladt at drikke alkohol i forbindelse med arrangementer ..	94
<i>Figur 3.16</i>	Synes du, det skal være tilladt at drikke alkohol på studieture?.....	95
<i>Figur 8.1</i>	Fire lærerpositioner.....	182

Indledning

Denne afhandlings emne er mødet mellem unge og gymnasiet i et forandringsperspektiv. Den handler om, hvilken funktion rusmidlerne spiller i de unges liv og skolemiljøet, og om, hvad skoler kan gøre for at hjælpe eleverne til at udvikle rusmiddelvaner, som er hensigtsmæssige i et sundhedsmæssigt og læringsmæssigt perspektiv. Titlen *En ny myndighed* henviser både til eleverne og skolekulturen. Ordet myndighed hidrører fra juraen, hvor det henviser til et menneskes formelle rettigheder i forhold til alder. Man taler således om, at unge er myndige, når de bliver 18 år. I denne afhandling sigter begrebet bredere, selv om relationen til voksenperspektivet er bevaret. Gymnasiets myndighedsprojekt er forbundet med dets dannelsesopgave, nemlig at kvalificere til voksenlivet. Myndighedsbegrebet henviser i denne afhandling også – mere symbolsk - til den gymnasiale organisationskultur og dens aktører, lærere og ledere, som gennem udvikling af organisatoriske værdier, normer og regler sætter væsentlige dagsordener for elevens udvikling og derved agerer med myndighed. Ved at sætte 'ny' foran myndighed antyder jeg, at myndighedsdiskussionen i det senmoderne samfund med dets individualiseringstendenser og reflektive processer må bygge på handlestrategier, der ikke nødvendigvis er historiske forbilleder for.

Problemstillingen

I Danmark indgår alkohol som en væsentlig komponent i såvel voksnes som unges sociale liv. Historisk set var den danske befolknings alkoholforbrug forholdsvis stort op gennem 1800-tallet, men i 1900-tallets første halvdel faldt det, bl.a. som følge af stigende afgifter. Kurven begyndte imidlertid for alvor at stige i slutningen af 1950'erne, og den steg frem til midten af 1970'erne. Siden da har niveauet for alkoholkonsum pr. dansker været nogenlunde stabilt, selv om fordelingen mellem øl, vin og spiritus har ændret sig i vinens favør og spiritussens disfavør (Danmarks statistik 2006). Når alkoholforbruget steg så kraftigt i perioden mellem 1950'erne og 1970'erne, har det mange årsager, bl.a. at kvinder og unge nu blev forbrugere af alkohol i et større omfang end hidtil.

De voksnes gennemsnitlige forbrug har været nogenlunde stabilt siden 1970'erne, men ifølge de store ESPAD-undersøgelser steg de 15-16-åriges forbrug op gennem 1990'erne, ikke bare i Danmark, men også i de øvrige europæiske lande (Bibell m.fl. 1997 og 2002). Undersøgelserne viser endvidere, at de danske unge både i 1995 og 1999 havde det største alkoholforbrug. Således adskilte Danmark sig i 1999 fra de 29 øvrige deltagende lande unge ved at være det eneste land, hvor over 50 procent af de 15-16-årige havde drukket alkohol mere end 40 gange. Det skal tilføjes, at de danske unges forbrug faldt en smule mellem 1999 og 2003 (ESPAD 2003), men samlet set var Danmark fortsat det land, der

havde det største alkoholforbrug blandt unge (for en analyse af de danske tal i 1995 og 1999, se Sabroe m.fl. 2002).

Der eksisterer en sammenhæng mellem moderniseringsprocesser og en ungdomskultur, hvor alkohol spiller en stor rolle. I *Bittersøtt* henviser den norske rusmiddelforsker Willy Pedersen til store internationale undersøgelser, som viser at sekularisering og urbanisering er de vigtigste samfundsmæssige baggrundsfaktorer for moderne unges fest- og beruselseskultur (Pedersen 1998: 17). Familiens, kirkens og lokalsamfundets kontrol i forhold til unge er blevet svækket med den konsekvens, at de unge i dag har mindre respekt for autoritetsfigurer og – psykoanalytisk formuleret – er mindre overjegyret, end unge var tidligere. Samtidig har den almindelige rigdomsførelse gjort, at nutidens unge har mange penge mellem hænderne til forbrug, herunder forbrug af rusmidler.

Som nævnt kan man også hæfte sig ved, at det er de danske unge, der har Europarekorden i alkoholforbrug. En forklaring herpå kan være, at der i Danmark eksisterer mere liberale normer på rusmiddelområdet end i fx nabolandene Sverige og Norge, som har en mere restriktiv politik i forhold til priser, tilgængelighed og aldersgrænser end i Danmark. Sabroes undersøgelser peger også på en anden forklaring, nemlig at danske unge op gennem 1990'erne havde deres alkoholdebut tidligere end unge i andre lande (Sabroe m.fl. 2002: 28). Noget tyder altså på, at der i Danmark eksisterer en voksenkultur, som signalerer stor tolerance i forhold til unges rusmiddelkultur, og at det med andre ord ikke kun er moderniseringsprocessen, men også nogle national- og regional-kulturelle socialisationsmønstre i forhold til rusmidler, der må påkalde sig interesse, hvis man skal forstå danske unges store alkoholforbrug.

Indenfor moderne socialisationsforskning taler man om, at børn og unge i dag dobbeltsocialiseres (Sommer 1996). Hermed menes, at den primære socialisering, som foregår i familien, og den sekundære socialisering, som foregår i institutionerne, i nogen grad overlapper hinanden. Socialisationens forskellige trin har alle stor betydning for den identitet, et ungt menneske udvikler, og for, hvordan den enkelte unge forholder sig til fx sin uddannelse. Socialisationen udvikler både individet og skaber betingelserne for den plads, vedkommende kommer til at tage i samfundet. Skolen spiller altså en stor rolle i socialisationen af børn og unge, dels i kraft af den måde, skolens voksne, dvs. ledere og lærere, påvirker de unge, dels i kraft af den måde, gruppen af jævnaldrende påvirker den enkelte unge på. I et uddannelsesperspektiv er det fx ikke ligegyldigt, om eleven kommer til at tilhøre en gruppe, som forholder sig fjendtligt eller ligegyldigt til undervisningen, eller en gruppe, som forholder sig positivt og engageret til undervisningen.

Når det almene gymnasium siden 1970'erne har tiltrukket så stor del af en ungdomsårgang som tilfældet er, skyldes det bl.a., at eleverne her har kunnet udfolde en social kultur, som er attraktiv, samtidig med at de har kunnet tage en bredt kvalificerende studieforberedende uddannelse. Spørgsmålet er imidlertid, om mødet mellem elevernes kultur og skolens institutionskultur har fundet et leje, som er acceptabelt, eller om der har

udviklet sig nogle fænomener inden for gymnasieverdenen, som er uhensigtsmæssige i et socialisationsperspektiv. Ind i mellem rapporteres der om gymnasiefester, fredagscafeer på skolerne, der fungerer som en slags institutionaliserede værtshuse, og studierejser, hvor der drikkes tæt. Er der tale om forventelige og harmløse småepisoder, eller er det sådan, at der på mange skoler har udviklet sig en institutionskultur, hvor rusmidler spiller en for rolle i elevkulturen? Og er skolernes voksenkultur, dvs. ledere og lærere, på mange skoler med til at fremme en sådan kultur, i og med at de signalerer stor tolerance i forhold til alkoholforbrug i skoleregii? Er skoler med andre ord en af de voksenkulturer i Danmark, som signalerer stor tolerance i forhold til unges rusmiddelkultur?

Spørgsmålet om, hvorvidt skolerne bør forholde sig mere bevidst til elevernes fest- og beruselseskultur, hænger i sidste ende sammen med spørgsmålet om, hvorvidt der eksisterer et problem. Er det overhovedet et problem, at danske unge generelt bevæger sig rundt i en fest- og weekendkultur, hvor alkohol spiller en central rolle?

I et interview fra 2004 giver læge Vibeke Manniche udtryk for en omfattende bekymring i forhold til danske unges rusmiddelkultur:

Når jeg ser, hvor tidligt børn og unge drikker alkohol i dag, og hvor meget de drikker, kan jeg godt frygte, at vi får en hel generation af misbrugere. Det er foruroligende (...). Alle undersøgelser dokumenterer, at børn starter tidligere og drikker langt mere end deres forældres generation gjorde. Mange børn drikker hver uge mere end de grænser, vi sætter for voksne. Og det er som bekendt ikke rigtigt, at lasternes sum er kontant. Tværtimod ved vi, at de, der drikker, også oftere ryger. For den gruppe, som drikker og ryger, er der langt større risiko for, at de også ryger hash (Manniche 2003: 41).

Manniche mener, at der må forbydes, og at voksne, herunder også de voksne på ungdomsuddannelserne, må forholde sig langt mere offensivt til den kultur, der udvikler sig blandt unge, end man hidtil har gjort. Baggrunden for Vibeke Manniches bekymring er tydeligvis nogle meget dystre tal i forhold til de problemer, man kan få i sit voksenliv med et stort alkoholforbrug. 200.000 danskere skønnes at være alkoholikere, 300.000 danskere overskrider ugentligt de anbefalede genstandsgrænser, som er 21 genstande for mænd og 14 for kvinder – og 60.000 børn formodes at leve i familier, hvor en af forældrene har et alkoholmisbrug (Sundhedsstyrelsen 2005).

Man kan imidlertid stille flere kritiske spørgsmål til Vibeke Manniche. Hun har ret i, at danske unge ser ud til at have en tidligere alkoholdebut end unge i andre lande. Hun har også ret i, at undersøgelser viser, at gruppen af hashrygere er overrepræsenteret i gruppen af unge, der drikker meget og ryger. Men det er noget af en overdrivelse at påstå, at en hel generation står i fare for at udvikle et misbrug. Tværtimod viser undersøgelser (Laursen m.fl. 2003: 16), at langt de fleste unge med et højt forbrug i teenageårene får et mindre forbrug, når de kommer op i 20'erne, hvilket skal ses i sammenhæng med, at voksenlivets

ansvarsbyrder og perspektiver begynder at melde sig i deres liv på dette tidspunkt. Hertil kommer, at man ikke kan generalisere så voldsomt, som Manniche gør i forhold til sammenhængen mellem alkoholforbrug, hash og rygning. Forskning viser, at der for en mindre gruppes vedkommende kan spores en sådan sammenhæng, men det betyder langtfra, at man kan udbrede problemet til alle. Endelig kan man sætte spørgsmålstegn ved, om Manniches påstand om forældrene, der ikke drak så meget, og deres børn, der gør det, er frugtbar som indgangsvinkel til en samtidshistorisk forståelse af problemstillingen. Det forholder sig snarere sådan, at forældrene til nutidens unge selv var unge i de 1970'ere, hvor mange af de rusmiddel mønstre, som findes i dag, opstod. En tese om, at danske unges rusmiddelkultur spejler danske voksnes rusmiddelkultur vil sandsynligvis vise sig at have mere på sig end Manniches tese. Og her skal man måske endda finde en af grundene til, at det er så svært at udvikle normer i familierne og på skolerne, som Vibeke Manniche rigtigt nok hæfter sig ved som en del af problemstillingen.

En helt anden indfaldsvinkel findes hos Søren Langager i artiklen "Opsporing af ungdommen" fra 1986. Langager advarer mod socialpædagogisk intervention i ungdomsmiljøerne, som han ser som en omsiggribende tendens i Danmark, og han hæfter sig ved, at der er opstået en tendens til, at man hellere vil forebygge end gribe ind, når problemerne er opstået. Resultatet er en idé om forebyggende intervention, som på forhånd gør ungdommen til et problem:

Bag denne socialpolitiske udvikling ligger der en "almengørelse af kategorien UNGDOM" (eller hvad man nu foretrækker at kalde etableringen af et begreb om 'ungdom' som en enhed), og den hænger sammen med ændringen fra et horisontalt til et vertikalt syn på unge. Det vertikale syn, hvor ungdommen ses som et selvstændigt livsafsnit med fælles socialisationsmål for alle unge, har afløst det horisontale syn, hvor det er den enkelte unges interaktion med voksenverdenen snarere end ungdommens fælles socialisation, som er i centrum. Det betyder, at den socialpolitiske opgave er båret frem af forpligtelsen til at give alle unge en "hjælpende hånd", fordi de alene gennem deres ungdom tilhører en særlig risikogruppe (Langager 1986: 87).

Hermed er grunden lagt til det, Langager kalder et finmasket socialt sikkerhedsnet, som på den ene side er til stor gavn for de unge, som vitterlig er på vej ind i en skæv udvikling, men som på den anden side også indbefatter, at det bliver en socialpolitisk opgave at føre kontrol med alle unges udvikling. Det legitimerer – ja nødvendiggør – en massiv intervention i alle de miljøer, hvor unge færdes, og det medfører, at der bliver lagt ekstra tryk på ungdommens tilpasning til de normer, som defineres af voksenverdenen som værende positive. Ved at skabe så mange sikkerhedsnet som muligt etablerer voksensamfundet disciplineringsprocesser, som bygger på en opfattelse af ungdomstiden som en labil periode, hvor kun små marginaler skiller unge fra at udvikle sig til enten sociale drop-outs eller gode borgere. Ungdommen som sådan bliver til en risikogruppe, og resultatet er en massiv forhåndsstrukturering af unges dagligdag, som i stigende grad

umuliggør den slags erfaringsmættede oplevelser, som hører ungdommen til, fordi disse lige netop er knyttet til eksperimenterende, alternative livsudfoldelser.

Langager har ret i, at et samfund med total kontrol med unge ikke er værd at leve i, og et samfund med en massiv forhåndsstrukturering af unges dagligdag er ikke noget, man bør arbejde hen imod. Spørgsmålet er imidlertid, om vi lever i et samfund, hvor der er tendenser til, at dette sker. Hvad nu, hvis det forholder sig helt omvendt af, hvad Langager tror, nemlig at en konsekvens af norm- og værdiopbruddet siden 1960'erne har været, at de sociale sorteringsmekanismer nu eksisterer mere skjult end tidligere og slår kraftigt igennem i en uddannelsessektor, hvor nogle unge har lettere ved at administrere friheden end andre? Langager skelner ikke mellem et perspektiv, der handler om social integration, og et perspektiv, der handler om disciplinering af alle livsområder. Måske overser Langager i sin frygt for den massive forhåndsstrukturering en vigtig pointe, nemlig at man både kan operere med en forestilling om det nødvendige frirum for unge og fastholde, at der findes sfærer af ungdomslivet, fx skolen, hvor erhvervelsen af de nødvendige kompetencer kræver en vis form for disciplinering. Hvis ethvert etik- og fornuftsaseret forslag til forandringer på helhedens vegne kan kritiseres for at være formynderisk og disciplinerende, så er det svært at se, hvordan der overhovedet kan udvikles et offentligt rum for samfundsdebat – og så er der ikke andet tilbage end enten meget subjektive tilgange, der handler om at ingen skal blande sig eller teknokratiske løsninger, som sætter sig igennem bag om den demokratiske samtale om rigtigt og forkert.

Har Vibeke Manniche ret i, at en hel generation af unge er truet på grund af unges rusmiddelforbrug? Eller har Søren Langager ret i, at der er tale om bekymrede voksnes konstruktion af et problem, som bygger på en misforstået generalisering af, hvad det vil sige at være ung? Eller kan man vælge at anskue den danske ungdomskultur i forhold til rusmidler fra en tredje position, sådan som det antydes med de kritiske spørgsmål til både Manniche og Langager?

Med overgangen fra et samfund, hvor socialrollerne var forholdsvis veldefinerede inden for forskellige sociale kulturer, til et samfund præget af individualisering og mere usynlige sorteringsmekanismer, bliver skolens uddannelses- og opdragelsesopgave mere diffus. Skolen uddanner til et fremtidigt samfund, hvis nærmere beskaffenhed vi ikke kender, men som under alle omstændigheder vil være anderledes end i dag, og den socialiserer, som bl.a. sociologen Ulrich Beck har understreget, til en nutid, hvor det enkelte individ får pålagt et stort ansvar for egne valg (Beck 1997). Den kulturelle totalitet, som til en vis grad prægede det traditionelle og tidligt moderne samfund, er for længst forsvundet. I nutidens samfund skal individet bl.a. gennem sit uddannelsesforløb erhverve en social og kulturel kapital, som kaster et stort ansvar tilbage på de personlige ressourcer, den enkelte administrerer sine muligheder med. Denne udvikling har flere aspekter. Et er, at valgene og mulighederne faktisk er blevet større; fx foregår sorteringen i uddannelsessystemet ikke så tidligt i den unges liv som tidligere, og

samtidig lever unge mennesker i et rigt forbrugersamfund, hvor mulighederne for at eksperimentere med identiteten er større end nogensinde tidligere. Som jeg senere skal vise, er unges fest- og rusmiddelkultur et af de områder, hvor disse muligheder er tydelige. Denne udvikling skaber muligheder for unge, som ikke eksisterede tidligere. Samtidig er det sandsynligvis blevet en større psykologisk anstrengelse at være elev i den skole, der er ved at udvikle sig i det samfund, den polsk-engelske sociolog Zigmunt Bauman kalder den flydende modernitet (Bauman 2000). Tidligere kunne eleven med Anders Perssons og Kerstin Svenssons ord komme til skolen og her få nogle brikker til sit identitetsarbejde, i og med at skolen med dens traditioner og særlige aura tilbød eleven en særlig selvforståelse. Nu skal eleven have sin identitet med sig til skolen og udvikle den gennem valg (Persson m.fl. 2005). Med de for tiden så populære forestillinger om læring og kompetence betones eleven som et subjekt, der selvstændigt skal erhverve den relevante viden, og hermed lægges der op til læreprocesser, som i langt højere grad end tidligere kræver selvstændighed hos den lærende. Hermed bliver spørgsmålet om selvmotivation afgørende, for hvis man skal foretage valg, må man være motiveret, ligesom skolerne må formå at bygge rammer op omkring institutionskulturen, som fremmer elevernes erhvervelse af studiekompetence. For at skolerne skal kunne formidle kundskaber til eleverne kræves det med andre ord, at den også tager sin socialiseringsopgave på sig. For at det kan lade sig gøre, kræves det dels, at skolen kan tilbyde gymnasieeleverne interessant og udfordrende undervisning, dels, at eleverne er fysisk og psykisk i stand til at engagere sig i læreprocesserne. Det kræver god fysisk kondition, tilstrækkelig søvn, støtte fra voksne og rimelige og veldoserede krav.

Spørgsmålet er imidlertid, om elevernes rusmiddel- og festkultur har nået et omfang, som får dem til at prioritere på måder, som er kontraproduktive i forhold til det, der kræves af dem. Kan der spores forbindelser mellem våde weekender og mandagstræthed? Eller mellem torsdagsture i byen og træthed i skolen om fredagen? Er der forbindelser mellem at have et stort alkohol- eller hashforbrug og fravær fra skolen? Findes der inden for gymnasieskolen subkulturer, hvor elever dyrker en rusmiddelorienteret ungdomskultur, som har udviklet sig til en slags parallelverden til undervisningsaktiviteterne? Og er der omvendt elever, som synes, at der har udviklet sig nogle fænomener i elevkulturen, som er problematiske i forhold til de ønsker, de har for det sociale og læringsmæssige miljø, de gerne vil færdes i?

Der knytter sig sandsynligvis en social problematik til denne diskussion. I en verden med sociale forskelle er konsekvenserne ikke de samme for elever med henholdsvis en svag og en stærk faglig og personlig ballast. Elever, som i forvejen har en stor kulturel bagage, vil have lettere ved at motivere sig selv i forhold til at anlægge hensigtsmæssige læringsstrategier. De vil alt andet lige også bedre kunne tåle at miste timer, hvor de på grund af et hektisk festliv er fraværende eller trætte end de elever, for hvem skolen er chancen for at få en god uddannelse. Man kan i forlængelse heraf forestille sig flere

scenarier i fremtiden. Det dystopiske perspektiv er, at kløften mellem elever med en stor bagage i forhold til de kompetencer, der forventes i skolen, og elever med en lille bagage, forøges med det resultat, at det bliver svært at realisere en undervisning for alle. Det utopiske perspektiv er, at skolerne forholder sig til den nye situation ved at tage sin socialiseringsopgave på sig, dvs. forholder sig aktivt til sociale integrations- og udstødemekanismer i den gymnasiale elevkultur, fx i forhold til rusmiddelproblematikken.

Men kan og vil skolerne det? Man kan spørge, om elevernes fest- og rusmiddelkultur overhovedet er noget, den organisationskulturen på gymnasierne skal forholde sig til. Traditionelt har den danske gymnasielærers primære fokus været undervisningen, og spørgsmålet om, hvad skolen socialiserer til i et bredere perspektiv, har nok været stillet, men ikke nødvendigvis været en central diskussion i lærerkredse. Den traditionelle opfattelse har været, at elevernes opdragelse dels er forældrenes ansvar, dels er gymnasieelever (næsten) voksne mennesker, som lærerne skal kommunikere med i en voksen-til-voksen-relation. Hvad angår læreres personlige normer og værdier må man vel også medtænke det forhold, at en modstand mod en organisatorisk stillingtagen til elevernes rusmiddel- og festkultur også kan hænge sammen med, at mange lærere ud fra synspunkter, som minder om Søren Langagers, ikke ønsker at medvirke til disciplineringsiltag, som krænker individets ret til at finde sin egen vej i tilværelsen – og at diskursen om de drikkende unge i dette perspektiv forekommer dem at være udtryk for en moralsk panik, som må afvises.

Omvendt kan man også forestille sig, at der findes lærere, som synes, at det er blevet for meget, og som er begyndt at trække sig fra skolearrangementer, hvor elevernes fest- og beruselseskultur er iøjefaldende. Det kan være lærere, som ikke orker at tage på studieture, som de ikke kan styre på grund af elevernes rusmiddel- og festkultur. Eller lærere, som synes det er hyklerisk, at skolen officielt lægger vægt på ansvar og læringsparathed, men uofficielt accepterer arrangementer på hverdage, fx cafeaftener eller i forbindelse med forårskoncerter eller lignende, hvor der udsænkes alkohol, og det er ganske tydeligt, at der er elever, som bliver berusede og bagefter går i byen. Eller det kan være lærere, som godt ved, at de om eftermiddagen underviser elever, som i frokostpausen har drukket en øl eller to og derfor ikke kan forventes at være andet end småtrøtte, når eftermiddagens timer begynder. Med andre ord findes er måske lærere, som spejder efter nye organisatoriske måder at tackle den gymnasiale elevkultur på for at styrke undervisningen. Er det muligt at udvikle måder, hvorpå det kan lade sig gøre? Eller er der tale om en problemstilling, som er for perifer og fremmed i forhold til gymnasiernes organisationskultur, til at det kan lade sig gøre?

Lad mig resumere de spørgsmål, som ovenstående diskussion af problemstillingen har givet anledning til: Har nogle unges fest- og beruselseskultur konsekvenser for kvaliteten af deres skolegang? Har skolerne et ansvar? Er danske unges internationalt set store

alkoholforbrug et problem, som voksenkulturen, bl.a. på skolerne, må forholde sig til? Og kan de gøre noget på de præmisser, der nu engang er voksenkulturen til del i et moderne samfund, hvor man ikke bare kan opstille regler, men i et eller andet omfang bliver nødt til at forhandle regler og konventioner i forhold til refleksive elever, som ikke internaliserer normer på samme måder, som elever gjorde tidligere?

Projektets baggrund

Før min ansættelse på Institut for Gymnasiepædagogik (nu Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier) var jeg i ti år gymnasielærer. Jeg underviste i en periode, hvor gymnasiet for alvor kom i det politiske søgelys, og hvor spørgsmålet om udvikling af elevernes studiekompetencer kom i centrum. Fra officielt hold blev det en del af dagsordenen, at skolerne skulle arbejde med elevernes personlige, faglige og sociale kompetencer og at studiekompetencen i det hele taget skulle udvikles. Begrebet 'ansvar for egen læring' blev i samme periode et hyppigt benyttet begreb i reformpædagogiske kredse. På den skole, hvor jeg var lærer, var projektarbejde og andre elevselvstændiggørende arbejdsformer i centrum, men samtidig kunne jeg observere, at det ikke altid var lige let at etablere de rammer for undervisningen, som gjorde det muligt at arbejde med elevernes studiekompetence. Samtidig med, at skolerne fik til opgave at etablere rammer, som krævede en stor grad af selvdisciplin og koncentration hos elever i forhold til undervisningen, så jeg omkring mig elever, som ind imellem havde svært ved at lade sig udfordre på de måder, som reformstrømningerne lagde op til. Man kunne opleve elever, der kom for sent om morgenen eller slet ikke kom – og der stod man med sine planer om en undervisning, som krævede samarbejde og kontinuitet fra gang til gang. Man kunne opleve elever, som nok kom, men som ikke fandt det, man havde fundet på, spor interessant, og som derfor var afkoblede på forhånd. Man kunne naturligvis også opleve undervisning, der fungerede fint – men man vidste så at sige aldrig, hvornår man gik ind til det ene eller det andet.

Jeg var naturligvis opmærksom på, at der kunne være mange grunde til, at tingenes tilstand var sådan (og en del af de ærgrelser, man som lærer kan have, må helt klart tilskrives det forhold, at man underviser unge mennesker, som har mange ting, de skal nå, og som har forskellige sociale forudsætninger for at gå i gymnasiet), men det var tydeligt, at mange elevers forholdsvis afslappede forhold til regler og selvdisciplin indimellem gjorde undervisningen til en blandet affære. Der var tydeligvis flere grunde til, at det forholdt sig sådan. En var, at elever i det senmoderne samfund lever i en hverdagskultur, hvor skolen kun er en blandt flere tilbud, og for mange af eleverne var fristelsen stor til ind imellem at vælge skolen fra og andre oplevelsestyper til. Jeg kunne heller ikke undgå at lægge mærke til, at nogle elever levede et liv, hvor festkultur og rusmidler spillede en forholdsvis stor rolle, hvilket bidrog til at svække deres læringsparathed.

Jeg opfattede det ikke som let at komme til at tale om disse ting i det progressive skolemiljø, jeg færdedes i 1990'erne. Her herskede der generelt en afsky for det regelstyrede gymnasium, som mange lærere selv havde prøvet i deres barndom, og devisen var: "De unge er, som de er". Det var – og er - jeg da for så vidt enig i, men det forekom mig ikke desto mindre interessant at overveje, om ikke også de unge bliver, som de bliver, i kraft af de måder, voksenverdenen signalerer normer og krav på.

I Thomas Ziehes forfatterskab fandt jeg i begyndelsen af 1990'erne en tankegang, som på både forklarings- og holdningssiden stemte overens med min egen tilgang til pædagogik og ungdomskultur. Med sin historiske kortlægning af de mentalitetshistoriske konsekvenser af den kulturelle frisættelse fra 1960'erne og frem og de nye typer af problemstillinger, som opstod i skoleverdenen i forlængelse heraf, forekom Ziehe mig med stor præcision at indkredse mange af de problemstillinger, jeg selv var optaget af i forhold til gymnasielærergenerningen.

I 2000 blev jeg ansat på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik og fik her mulighed for at undersøge en række af de problemstillinger, som jeg selv havde bakset med som lærer. I 2002 udgav jeg sammen med Birgitte Gottlieb rapporten *Elev/Student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*, hvor vi netop beskæftigede os med mødet mellem skolen og eleverne, både i form af lærer- og elevdiskurser om nutidens gymnasieskole (Beck m.fl. 2002). Undersøgelsen tangerede problemstillinger, som handlede om mødet mellem ungdomskultur og skolekultur, og jeg blev bekræftet i min tese om, at en skole, som vil reformere undervisningens uden at forholde sig til den elevkulturelle kontekst ikke har mange muligheder for at realisere sit projekt.

DIG (som nu er en del af Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier) blev i 2002 kontaktet af Lars Rand Jensen, politimester i Odense, og to kolleger, som beskæftigede sig med unge inden for det såkaldte SSP- samarbejde mellem skoler, sociale myndigheder og politi. Han var interesseret i en afklarende dialog med medarbejdere på instituttet om unge, rusmidler og ungdomsuddannelsernes rolle i forhold til denne problemstilling. Senere blev samtalekredsen udvidet med Kit Broholm og Anne-Marie Sindballe, repræsentanter for Afdelingen for information og forebyggelse i Sundhedsstyrelsen. Anledningen til de diskussioner, som fulgte det næste halve års tid, var, at både politimestrene og repræsentanter for Sundhedsstyrelsen var foruroliget over danske unges placering i de store ESPAD-undersøgelser og mente, at dette også måtte være et problem for gymnasieskolen, både i den forstand, at et stort rusmiddelforbrug kan tænkes at påvirke elevers læringsparathed, og i den forstand, at skolerne måske har skabt for løse rammer om elevernes fest- og rusmiddelkultur i miljøet på og omkring skolen.

Jeg fik til opgave at designe et projekt, som gjorde det muligt at undersøge nogle af de hypoteser, som blev genereret i diskussionsgruppen. Det var som at få en appelsin i turbanen, for nu fik jeg mulighed for at etablere en forskning i netop det møde mellem ungdomskultur og skolekultur, som jeg havde interesseret mig for som gymnasielærer og tangeret i min hidtidige forskning på DIG.

Forskningsopgaven

Min forskning er blevet finansieret af Sundhedsstyrelsen, Undervisningsministeriet og Syddansk Universitet. Sundhedsstyrelsen finansierede interventionen på skolen og den efterfølgende afrapportering, Undervisningsministeriet finansierede Stine Reesens ansættelse som projektkoordinator i et år, og Syddansk Universitet finansierede min løn i de 2 ½ år, det har taget mig at gennemføre forskningen og skrive min afhandling.

Når jeg er så nøjeregnende med at opregne, hvem der finansierede hvad, er det fordi der selvfølgelig rejser sig mange spørgsmål i forbindelse med en forskning, som er finansieret af politiske bevillingsgivere med deres særlige interesser i resultater. Sundhedsstyrelsens interesse i projektet var fra begyndelsen forbundet med en interesse i at få en ny viden om, hvordan man kan arbejde med at udvikle en rusmiddelpolitik på gymnasier. Det blev meget tidligt formuleret som et ønske om, at projektet skulle rumme et interventionselement, der forbandt sig med formuleringen af en rusmiddelpolitik på konkrete skoler, og det var altså fra begyndelsen klart, at jeg måtte bedrive en form for aktionsforskning, som jeg ved projektets begyndelse ikke havde nogen erfaringer med. Det var imidlertid ikke svært for mig at engagere mig i denne form for forskning, som gav mig mulighed for at forske tæt på den gymnasieverden, jeg føler mig forbundet med qua min egen baggrund som gymnasielærer.

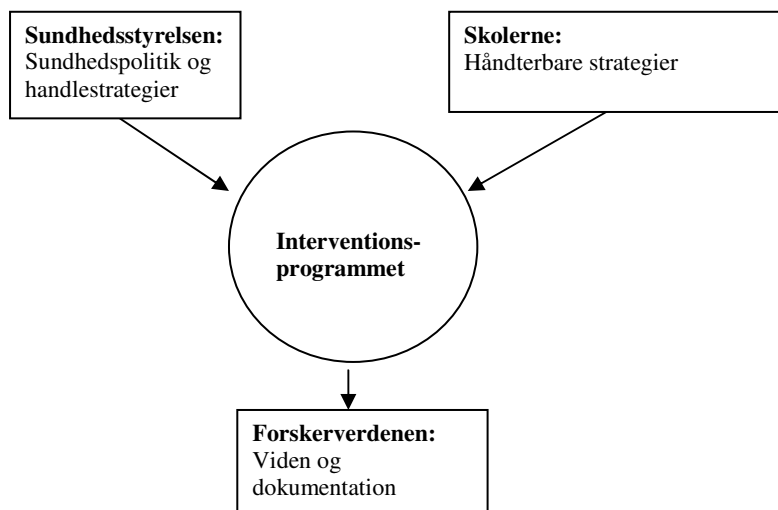
Nærhedsrelationen mellem forsker og aktører var altså indbygget i interventionen, og man kan måske frygte, at en forskning, som forvikler sig for meget med det felt, den skal undersøge, bliver for meget udviklingsarbejde og for lidt forskning. Der tegnede sig imidlertid nogle forskningsperspektiver i projektet, som forbandt interventionen med mere omfattende perspektiver. De 2 ½ år gav mig mulighed for at fordybe mig i teoretiske og metodiske problemstillinger i tilknytning til projektet.

Det skal nævnes, at projektets dobbelte profil som udviklingsarbejde og forskningsprojekt blev meldt klart ud til de to skoler, som deltog. Det fremgik af det projekt, skolerne skulle tage stilling til, at erfaringerne både skulle bruges i forbindelse med en rapport, som skulle udkomme umiddelbart efter projektet, og en ph.d.-afhandling, som ville være færdig i 2006. Dette var nødvendigt for at sikre projektets forskningsmæssige side og min ret til som forsker at fortolke de indkomne data med henblik på offentliggørelse. Skolerne blev til gengæld lovet anonymitet, og denne anonymitet er fra min side blevet konsekvent respekteret - også i denne afhandling.

Det er et markant træk ved rekvireret forskning, at den bringer forskeren i nærkontakt med parter, som har deres interesse i projektet, i mit tilfælde specielt Sundhedsstyrelsen, som gik ind i projektet med den interesse, at der blev etableret en viden, som kan bruges i det forebyggende arbejde med unge. Dertil kommer, at jeg bedrev en interventions- og aktionsforskning, som involverede et tæt samarbejde med to skoler med mange og meget forskellige aktører, og i realiteten betød dette, at jeg kom til at befinde mig i en dialogisk

proces både i forhold til Sundhedsstyrelsen og skolerne. Alle parter havde deres interesser i forhold til projektet, og disse var ikke uden videre i harmoni med hinanden. Hertil kan man lægge yderligere en interesse, nemlig universitetets interesse i, at jeg bedrev en forskning, som var rettet mod forskerverdenen og fulgte akademiske regler for teoretisk stringens og empirisk validitet.

Model 1 Interessenter i forhold til interventionsprogrammet:



For at fastholde dialogen med de forskellige interessenter og for at sikre min egen uafhængighed af disse etablerede jeg flere styrings- og følgegrupper, hvor de forskellige aktører var repræsenteret. Disse grupper havde dels en produktiv funktion i forhold til projektet, i og med at medlemmerne med deres forskellige former for kendskab til sektoren og problemstillingen kunne hjælpe til at tyde materialet og give gode råd i forhold til interventionen. Men derudover tænkte jeg, at de også kunne fungere som en slags stødpuder, hvor projektet og dets perspektiver kunne diskuteres og synspunkter og interesser afbøjes mod hinanden – hvilket fra en forskningsmæssig synsvinkel kunne medvirke til at sikre projektet mod ensidige interesser.

For det første blev der nedsat en projektstyringsgruppe, hvor jeg løbende diskuterede projektet med repræsentanter for Sundhedsstyrelsen, som finansierede interventionsprogrammet. For det andet blev en række organisationer, som på forskellige måder havde interesse i et projekt som dette, inviteret til at deltage i en følgegruppe. Det drejede sig om Gymnasieskolernes Rektorforening, Gymnasieskolernes Lærerforening, Amtsrådsforeningen, Undervisningsministeriet, Sundhedsstyrelsen og Politimesterforeningen, Det kriminalpræventive Råd og Foreningen af Uddannelses- og erhvervsvejledere. For det tredje blev der på de to skoler nedsat interne styregrupper med repræsentanter for ledelse, lærere og elever. Styregrupperne skulle sikre skolerne

medejerskab i forhold til projektet og give forskellige aktørinteresser på skolerne stemme i et fremadrettet perspektiv.

Videnskabsteoretisk og metodologisk udgangspunkt

Videnskabsteoretisk placerer min forskning sig inden for rammerne af kritisk realisme (se Jespersen 2004, Buch-Hansen m.fl. 2005). Ontologisk er kritisk realisme funderet i den opfattelse, at virkeligheden eksisterer uafhængig af vores sanser, hvad enten den er af fysisk, mental eller relationel karakter. Forskeren har imidlertid ikke umiddelbar adgang til virkeligheden, som derfor ikke uden videre kan erkendes. Fx kan forskningen være behæftet med fejl og usikkerheder. Inden for kritisk realisme kombineres således en ontologisk realisme med en epistemologisk relativisme.

Videnskabsteoretikeren Roy Bhaskar, som må anses for at være hovedteoretikeren bag kritisk realisme, skelner i sit hovedværk *A realist theory of science* mellem tre virkelighedsdomæner (Bashkar 1978). Det empiriske domæne består af vores erfaringer og observationer, altså det, vi kan se og sanse. Det faktiske domæne består af de fænomener, der eksisterer, samt alle de begivenheder, der finder sted, uafhængigt af om nogen erfarer dem eller ej. De to første domæner omhandler det observerede og det observerbare og svarer til virkeligheden, som den klassiske positivisme definerer den. Bhaskar tilføjer imidlertid et tredje domæne, som han betegner som det virkelige domæne. Dette domæne kan ikke observeres, for det består af strukturer og mekanismer, som under visse omstændigheder understøtter og forårsager begivenheder og fænomener inden for det faktiske domæne. Inden for det virkelige domæne findes i samfundsvidenskabelig forstand de sociale lovmæssigheder som gør, at aktører handler på bestemte måder under bestemte forudsætninger.

Samfundsvidenskabens mål er at beskæftige sig med et relativt vedvarende genstandsfelt, der kan knyttes forståelse og forklaring til. Samfundsvidenskaben analyserer ligesom naturvidenskaben strukturer og mekanismer, og dens område er først og fremmest sociale relationer, dvs. den måde, hvorpå mennesker i kraft af institutioner og roller relaterer sig til hinanden. Ligesom naturvidenskaberne vil samfundsvidenskaben altså forklare noget forholdsvis vedvarende, men i og med at den beskæftiger sig med virkelighedens 'højere niveauer', er systemerne åbne og befolket med reflekterende og kreative væsener. Dette er et niveau, hvor mange mekanismer spiller sammen i komplekse kombinationer, og hvor forandringer derfor også er mulige. Det betyder, at individer ikke kun socialiseres ind i sociale og kulturelle systemer, men at disse systemer forandrer sig i kraft af aktørernes bevidste eller ubevidste handlinger.

Med dette syn på virkelighedens ontologi afviser Bashkar både objektivismen og subjektivismen som gyldige måder at forstå forholdet mellem menneske og samfund på. Den objektivistiske forståelse, som man finder den i diverse former for strukturalisme, overser, at reproduktionen af sociale strukturer kun kan finde sted gennem menneskers

handlinger, og at bevidste handlinger således kan omforme strukturerne. Aktørers handlinger, både på det individuelle og det kollektive niveau, forandrer sociale strukturer som fx normer og institutioner. Den subjektivistiske retning, som man fx finder den inden for eksistentialismen, tager til gengæld ikke højde for, at mennesker socialiseres inden for systemer, som er overindividuelle. Mennesket præges med andre ord af sociale strukturer, således som de forefindes i kraft af samfundsmæssige normer og institutioner. Den samfundsmæssige dynamik anskues i dette perspektiv som en fortløbende strøm af menneskelige handlinger, der reproducerer og – over tid – forandrer strukturer, der så igen aftegner sig i sociale relationer. Enhver handling indskrives sig, bevidst eller ubevidst, i det strukturelle felt, men kan ikke reduceres til mekanisk eller tingslig reproduktion af sociale former:

The world consists of mechanisms not events. Such mechanisms combine and generate the flux of phenomena that constitute the actual states and happenings of the world. They may be said to be real, though it is rarely that they are actually manifest and rarer still that they are empirically identified by men. They are the intransitive objects of scientific theory. They are quite independent of men - as thinkers, causal agents and perceivers. They are not unknowable, although knowledge of them depends upon a rare blending of intellectual, practico-technical and perceptual skills. They are not artificial constructs. But neither are they Platonic forms. For they can become manifest to men in experience. Thus we are not imprisoned in caves, either of our own or of nature's making. We are not doomed to ignorance. But neither are we spontaneously free (Bashkar 1978: 47).

Med sin forestilling om, at påvirkninger eller mekanismer fra et af niveauerne i det reelle skaber noget nyt på et andet niveau, kan Bashkar siges at have en emergensorienteret tilgang til aktør-struktur-dualismen, og han giver dermed et overbevisende bud på, hvordan man kan undgå at havne i strukturalistisk objektivisme, hvor strukturerne determinerer alt, eller en eksistentialistisk subjektivisme, hvor individets refleksion udgør virkeligheden. Individet har faktisk mulighed for at erkende og handle med fornuft, for vi er ikke 'fanget i huler', som han siger med reference til Platons pessimistiske opfattelse af almindelige menneskers manglende evne til at erkende i *Staten*.

En anden sociolog, som diskuterer struktur-aktør-dualismen, er Anthony Giddens, der med sin strukturationsteori har forsøgt at skabe en teori, der betoner aktørsiden af relationen stærkt, i og med at (sen)moderniteten ifølge ham præges af en dynamik, hvor strukturer skaber forudsætninger og ressourcer, men hvor strukturernes stadige omkalfatring kommer i centrum som følge af refleksiviteten på såvel det individuelle som det institutionelle niveau. Ifølge Giddens medfører det moderne samfunds dynamiske og rationelle karakter, at det forandrer sig med en hastighed, dybde og intensitet, der er unik. I kraft af refleksiviteten etableres der på aktørsiden et handlingsniveau, som påvirker de førnævnte strukturationsprocesser.

Giddens giver et eksempel, som er yderst relevant i forhold til min forskning i ungdomskultur:

Modernitetens refleksivitet strækker sig helt ind i selvets inderste. I en post-traditionel orden bliver selvet med andre ord *et refleksivt projekt*. Overgange i en persons liv har altid krævet psykisk reorganisering, hvilket i traditionelle kulturer ofte blev ritualiseret i form af *rites de passage*. Men i sådanne kulturer, hvor alt forblev mere eller mindre uforandret på det kollektive niveau, blev den forandrede identitet meget nøje overvåget - som når en person gik fra ungdom til voksentilværelse. I moderniteten skal det forandrede selv derimod udforskes og konstrueres som en del af en refleksiv proces, der forbinder personlig og social forandring (Giddens 1996: 94).

Det kan diskuteres, om Giddens med sin strukturationsteori overbetoner aktørsiden og i sidste ende måske endda ophæver den aktør-strukturualitet, han ønskede at etablere en teori om (Buch-Hansen m.fl. 2005). Måske er sociale systemer på nogle grundlæggende niveauer mere træge og determinerende for menneskers handlinger, end Giddens får øje på. Omvendt tilslutter jeg mig hans teori om, at refleksivitetens kultur i dag har skabt en dynamik i det sociale liv, både på individ- og institutionsniveau, som må påkalde sig stor forskningsmæssig interesse.

Den forskning, jeg har bedrevet, bygger i forlængelse af ovenstående på en teori om, at en forstående og forklarende forskning i ungdoms- og skolekultur dels må beskæftige sig med de mekanismer og strukturer, som aktører socialiseres til at handle ud fra, dels må beskæftige sig med refleksive processer, som er med til at forandre normer og institutioner. Hertil kommer, at jeg med min aktionsforskning ikke blot har ønsket at forstå og forklare strukturer og refleksive processer, men også at jeg har ønsket at medvirke til det, jeg kalder institutionel refleksion: Jeg ville undersøge, om man i kraft af et samarbejde mellem forsker og aktører kan etablere forståelser, som er kulturomkalfatrende i den forstand, at en bevidst analyse af de mekanismer, som skaber uhensigtsmæssige socialisationsmønstre, kombineres med bestræbelser på at gøre noget ved problemerne. Jeg vender senere tilbage til en nærmere konkretisering af min (aktions)forskningsposition i dette perspektiv.

Min forskning kan defineres som overvejende deduktiv (Andersen 1997: 39). Jeg havde en række teorier om ungdomskultur og den gymnasiale institutionskultur, som jeg ønskede at teste og udvikle gennem en konkret empirisk forskning på to skoler. Disse teorier relaterede sig både mod tilstande, dvs. den eksisterende ungdoms- og institutionskultur, og mod forandringsprocesser, som forbandt sig med min egen interventions- og aktionsforskning.

Når jeg valgte en deduktiv tilgang til forskningsprojektet hænger det sammen med, at jeg havde en forholdsvis klar forforståelse af den verden, jeg havde sat mig for at undersøge. En induktiv tilgang, som den kendes inden for grounded theory (Glaser og Strauss 1967), hvor teorierne skabes ud fra feltets egne logikker, forekom mig derfor ikke

hensigtsmæssig (selv om der naturligvis indgår induktive og eksplorative elementer også i en deduktivt præget forskning). Forestillingen om, at forskeren kan se bort fra sin forforståelse, forekommer mig i øvrigt at bero på en illusion, som i realiteten kan føre til, at forskeren arbejder ud fra en ubevidst eller ikke-ekspliciteret forforståelse og derfor i realiteten kommer til at snyde på vægten.

På den anden side er en deduktiv tilgang heller ikke uproblematisk. Den største fare er, at man med et teoretisk udgangspunkt præget af allerede definerede kategorier kan komme til at udvikle blinde pletter i forhold til sin empiri, fordi man kun ser og hører det, der passer til teorierne og således bliver ude af stand til at udfordre sin egen forforståelse.

Der er to måder, hvorpå man kan undgå ovenstående faldgrube i den deduktivt prægede forskningsproces. Den ene er, at man må gøre sig det klart, at forskningens succes ikke står og falder med, om teorierne bekræftes. Tværtimod forekommer det mig at være et tegn på en troværdig forskning, hvis mødet mellem teori og empiri medfører, at teorien udvikles, nuanceres og også i nogle tilfælde afkræftes (en sådan proces kan i øvrigt føre til, at man etablerer nye teorier på abduktiv vis). Den anden er, at man teoretisk må sørge for, at man ikke arbejder med et for snævert teorigrundlag. Man kan arbejde med indbyrdes konkurrerende teorier, som man diskuterer sin empiri i forhold til, eller man kan – hvilket har været min vej - arbejde med teorier på en flerperspektivisk måde, dvs. ud fra en antagelse om, at genstandsfeltet ikke vil kunne forstås ud fra kun én teoretisk position.

Hvad får man noget at vide om, når man – som jeg – bedriver casestudier i aktionsforskningsregi på to skoler? Man får naturligvis meget at vide om de to skoler, men får man noget at vide, som på nogen måde gør det berettiget at udsige noget mere generelt om det almene genstandsfelt – i mit tilfælde den danske gymnasieskole? Hvordan kan man, med Roy Bashkars ord, udsige noget om det faktiske domæne ved at analysere det empiriske domæne?

Selvfølgelig kan man ikke sige noget om andre unikke skolekulturer ved blot at overføre data fra en eller to skoler til resten. Specielt ikke, når det som i min forskning bliver en helt afgørende pointe, at unikke skolekulturer kan være meget forskellige. Datamæssigt kan man altså ikke generalisere fra 'en' eller 'to' til 'alle'. Det er imidlertid ikke kun datamaterialet, der afgør, om analysen af en specifik enhed kan sige noget om andre enheder eller mere generelle mekanismer og sammenhænge (hvilket må være generaliseringens *raison d'être*). Spørgsmålet kan også knyttes til den måde, materialet analyseres og fortolkes på, og her genopstår spørgsmålet om generalisering i et andet perspektiv, ikke mindst i forbindelse med kvalitative studier. Jeg vil i det følgende skelne mellem to former for generalisering, nemlig analytisk generalisering, som knytter sig til sammenhængen mellem data og teori, og naturalistisk generalisering, som knytter sig til sammenhængen mellem data og erfaring.

Analytisk generalisering angår relationen mellem de empiriske data og de teorier, man arbejder med, og der er tale om en generaliseringsform, som baserer sig på logiske

ræsonnementer. Hvis man som i mit tilfælde arbejder overvejende deduktivt, består en stor del af forskningsprocessen i at afprøve, nuancere og udvikle teorier, som bygger på generelle antagelser, ved at konfrontere dem med de specifikke genstandsfelter, man i form af sin dataanalyse har fået adgang til. Ole Riis foreslår, at man opfatter de virkeligheder, man undersøger i fx casestudiet, som variationer over bestemte temaer, og de må kunne sammenlignes ud fra de kendetegn, som teorien anfører (Riis 2005: 129-130). Når læreres udsagn i denne afhandling forstås som professionsbestemte eller kulturhistorisk bestemte udsagn, og når elevens holdning til krav diskuteres i relation til begrebet individualisering, så relateres data til mine teoretiske forståelsesfiltre, som i sig selv besidder nogle generaliseringstræk. Sådanne forståelsesfiltre kan altid diskuteres, og en stor del af videnskabshistorien handler om at udvikle, nuancere, forkaste og skabe nye teorier – ikke mindst ved netop at skabe en forbindelse mellem teori- og begrebsudvikling på den ene side og de fund, empiriske undersøgelser bringer frem, og som bekræfter, nuancerer eller måske ligefrem kalder på ny teoridannelse. Det er ikke mindst det stadige arbejde med relationen mellem empiri og teori og bevidstheden om de metodologiske problemstillinger, der rejser sig, når denne relation skal etableres, der kendetegner videnskab, som i denne forstand er forpligtet på analytisk generalisering, hvis resultaterne i forskningsmæssig forstand skal være interessante.

Naturalistisk generalisering betyder, at læseren ved at stifte bekendtskab med datamaterialet bliver i stand til at overføre betydninger, meninger, kulturfænomener osv. fra en fremmed virkelighed til sin egen. Mennesker er erfarende væsener, som forudsiger, forklarer og forstår på baggrund af erfaringer. Det gælder både forskeren, som dels har erfaringer som menneske og dels har, og det gælder den læser, som studerer værket. Hvis vi altså knytter problemstillingen til subjekter og ikke teorier, så bliver spørgsmålet om overføring fra et felt til et andet et spørgsmål om, hvorvidt teksten kan sætte refleksionsprocesser i gang, som kan relateres til den praktiske fornufts repertoire af viden. Metodeteoretikeren Robert Stake, som har introduceret begrebet naturalistisk generalisering (Stake 1980: 64), skriver, at den naturalistiske generalisering finder sted i hovedet på læseren, der måske kan genkende noget og måske ad denne vej kan på glæde af den nok så unikke case til at forstå sin egen virkelighed. Denne form for generalisering kan ikke styres af forskeren, fordi den foregår på en anden bevidsthedscene. Men forskeren kan godt overveje, hvordan naturalistisk generalisering bliver mulig. Ifølge Stake kræver den, at 'casen' må fortælles detaljerigt og kontekstualiseret i forhold til tid, sted og personer. Jo mere fortællingen om den unikke virkelighed udfoldes, jo større bliver muligheden for, at læseren kan skabe indre billeder og dermed relatere egne erfaringer og erkendelser til forskerens fortælling. Jeg har forsøgt at lave en beskrivelse, som besidder nogle af disse kvaliteter med henblik på i fremstillingen at gøre en naturalistisk generalisering mulig for læseren.

Teoretiske udgangspunkter

Som sagt var min forskning lagt deduktivt an, og jeg etablerede ved projektets begyndelse et teorigrundlag, som siden er blevet udbygget og nuanceret.

Hvad angår ungdomsforskningen, fordybde jeg mig i studier af sociokulturel ungdomsforskning, specielt som den findes inden for Cultural Studies-traditionen, og den socialisations- og modernitetsorienterede ungdomsforskning, som specielt Thomas Ziehe har været inspirationskilde til. Herudover har jeg inddraget Pierre Bourdieu, som med sit kapital- og habitus-begreb giver vigtige redskaber til en forståelse af socialisationsprocesser og identitetsdannelse. Også inspirationen fra antropologi og socialpsykologi forekom mig vigtig til forståelse af de særlige interaktionsformer, som unge må formodes at realisere i deres fest- og rusmiddelkultur.

Institutions- og organisationsteoretisk ønskede jeg at indkredse det særlige system og den særlige kultur, som eksisterer i gymnasiet, dels at forstå denne kultur i et historisk perspektiv. Jeg har i denne forbindelse specielt været optaget af de perspektiver organisationsteoretikere som Edgar Schein og Mary Jo Hatch og herhjemme Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann har anlagt, og i et institutionshistorisk perspektiv var det specielt Thomas Ziehes bidrag til en historisk forståelse af nutidens problemstillinger, der optog mig. I og med at forskningsprojektet var orienteret mod forandringsprocesser, inddrog jeg også en anden type organisationsforståelser, som handler om, hvad der sker, når kulturer undersøger sig selv. Også her var Mary Jo Hatch en vigtig reference, ligesom jeg fandt det vigtigt at forholde mig til de aktuelle teorier – eller visioner – om den lærende organisation. I og med at det ikke kun var organisationen, defineret som lærernes og ledernes system, der havde min interesse, men det skolekulturelle felt, som også eleverne tilhører, fik jeg behov for at udvikle teorier og modeller, som gjorde det muligt at indkredse fænomenet institutionel selvrefleksion som mere end organisatorisk selvrefleksion.

Problemformulering og forskningsspørgsmål

Genstandsfeltet var som sagt gymnasieelever og rusmidler. Jeg specificerede dog dette nærmere, både i forhold til gruppen gymnasieelever og i forhold til emnet rusmidler.

Jeg har valgt ikke at beskæftige mig specifikt med gymnasieelever med anden etnisk baggrund end dansk og dermed med elever, som for en stor dels vedkommende har et andet forhold til rusmidler (fordi muslimer ikke må drikke alkohol). Når jeg har valgt denne problemstilling fra, skyldes det først og fremmest, at jeg kom til at arbejde på skoler, hvor antallet af elever med anden etnisk baggrund end dansk var meget lille, og min empiri har derfor ikke givet mig anledning til at undersøge denne problemstilling nærmere. Mødet mellem etnisk danske elever og elever med anden etnisk baggrund end dansk forekommer

mig imidlertid helt centralt, ikke mindst i forhold til fest- og beruselseskultur, hvilket aktuel forskning i denne problemstilling også viser (Skowny 2005).

Hvad angår emnet rusmidler skal det understreges, at jeg i min forskning interesserer mig for den brede ungdomskultur og ikke for specielle subkulturer inden for denne. Det betyder, at jeg primært interesserer mig for de former for rusmidler, som bruges af de fleste unge. Det vil først og fremmest sige alkohol og i mindre udstrækning hash, men ikke hårde stoffer som amfetamin og ecstasy, der på trods af, at det er dem, der har mediernes bevågenhed, kun i meget beskedent omfang er udbredt blandt unge. Når jeg derfor i denne afhandling taler om rusmidler, så menes der alkohol og hash, hvis ikke andet udtrykkeligt er angivet.

Min problemformulering kom til at lyde:

Med baggrund i teoretiske overvejelser om senmoderne unges identitetsdannelse og skolekulturens store betydning for samspillet mellem skole og unge vil jeg undersøge:

- gymnasieelevernes rusmiddelforbrug og - normer, specielt i forhold til alkohol og hash
- sammenhænge mellem elevernes rusmiddelkultur og skolekulturen
- læreres og elevers erfaringer med og holdninger til problemstillingen
- mulige strategier, der kan understøtte trivsel og fremme en skolekultur, som er tydelig i forhold til den del af elevernes verden, hvor der indgår rusmidler.

I forlængelse af de teoretiske sonderinger i forhold til ungdomskultur og skolekultur formulerede jeg to forskningsspørgsmål, som kunne angive retningen for mine empiriske studier.

Det første forskningsspørgsmål, der som genstandsområde havde ungdoms- og elevkulturen i det gymnasiale miljø, lød:

- hvordan er mønsteret i gymnasieelevers rusmiddelforbrug, og hvilke subjektive betydninger knytter der sig til festkultur og beruselse, ikke mindst i miljøet på og omkring skolen?

Det andet forskningsspørgsmål, der som genstandsområde havde skolekulturen, kom til at lyde:

- hvad taler lærere og elever om, når man beder dem om i deres egenskab af medlemmer af skolekulturen at tale om rusmidler, og hvad sker der, når skoler beslutter sig for at formulere en rusmiddelpolitik på baggrund af erfarings- og normdiskussioner?

De to forskningsspørgsmål med dertil hørende delområder skal opfattes som metodisk adskilt, men analytisk forbundne. Det første spørgsmål lægger op til forklaring og forståelse i forhold til gymnasieelevers kultur og individuelle tilgange til denne (hvem er 'jeg' og 'vi' i denne kultur?). Det andet spørgsmål er i højere grad orienteret mod forandring, idet det lægger op til en institutionel tilgang, som dels gør det muligt at forstå, hvordan lærere, ledere og elever forstår problemstillingen i forhold til deres fælles virkelighed, og dels muliggør en tilgang til det kulturelle felt, som ikke blot er en analyse af status quo, men som undersøger den kulturelle selvrefleksion og dermed også aktørernes evne til at etablere dannelsesprocesser gennem en bevidst refleksion over kulturens grundlæggende antagelser. På det analytiske niveau har det været min hensigt at etablere en samlet data-mængde, som er mangefacetteret og gør det muligt for mig at undersøge det samlede felt i forskellige dimensioner.

Empirisk design

Jeg benyttede tre metoder i min empiriske forskning, nemlig en surveyundersøgelse og en interviewundersøgelse, som forbandt sig med en tilstandsanalyse, og et interventionsprogram med dertil hørende aktionsforskning, som forbandt sig med en forandringsanalyse.

Tilstandsanalysen skulle koncentrere sig om gymnasieelevers forbrugskultur og normer i forhold til rusmidler, særligt i miljøet på og omkring skolen. I designet indgik både en surveyundersøgelse og interview med de unge. Formålet med surveyundersøgelsen var dels at få en viden om forbrugsstørrelser (hvor meget og hvor ofte?), forbrugstyper (alkohol, hash, hårde stoffer), konsekvenser af forbrug (fx hvorvidt gymnasieelevernes rusmiddelforbrug påvirker deres læringsparathed på hverdage) og mønstre og tendenser, hvad angår gymnasieelevers normer og holdninger (fx i forhold til at drikke om torsdagen, i forhold til skolens indblanding i deres forbrug). Disse responsfaktorer skulle undersøges i forhold til en række variabler, såsom køn, skolens politik, skolens beliggenhed i forhold til urbanisering og livsstil. Spørgeskemaundersøgelsen var tænkt som undersøgelse, der kunne pege på nogle tendenser, som lagde op til yderligere analyse af mere kvalitativ art, bl.a. i kraft af en interviewundersøgelse. De kvalitative forskningsinterview skulle laves med henblik på at supplere den kvantitative analyse med en 'livsverdensmæssig' tilgang til problemstillingen: På hvilken måde indgår rusmidler og festkultur i gymnasieelevers identitetsprojekter? Hvordan oplever de unge selv konsekvenserne af deres kultur i forhold til skolekultur og undervisning?

Hvad angår forandringsprocesserne, udformede jeg et interventionsprogram. Interventionsprogrammet angav den ramme, inden for hvilket eksperimentet med at

etablere forandringsprocesser i konkrete skolekulturer skulle finde sted. Udgangspunktet var en idé om, at skoleudvikling ikke blot handler om at mene, hvad der skal gøres, men også om at etablere de rammer, som gør det muligt at skabe forandring i en kompleks institutionssammenhæng, hvor der eksisterer mange interesser og holdninger.

Min forskning i det pædagogiske eksperiment, som jeg selv deltog i som inspirator og facilitator, kan defineres som aktionsforskning. Lad mig her, hvor ordet aktionsforskning bliver brugt første gang, slå fast, at aktionsforskning kan betyde flere ting. Det bruges både om praktikere, som udforsker deres egen verden (se fx Costello 2002), og om forskere, som samarbejder med praktikere, og som er metodologisk og teoretisk forpligtede på en anden måde end praktikere (Greenwood og Levin 1998). Det er i sidstnævnte betydning, jeg i denne afhandling bruger begrebet.

Det centrale element i interventionen var etableringen af samtale- og diskussionsrum, hvor elever, lærere og ledere kunne diskutere erfaringer, holdninger og ideer til nye og andre måder at organisere den del af skolernes sociale liv, som havde relevans i forhold til rusmiddeltemaet. Elementer af den tidligere nævnte surveyundersøgelse indgik som 'datamateriale' i selve interventionen, i og med at den blev præsenteret for elever og lærere som et vidensgrundlag for lærernes og elevernes diskussioner. Med udgangspunkt i disse erfaringsstyrede diskussioner skulle skolerne forsøge at udarbejde en rusmiddelpolitik, hvor værdier, regler og 'vedligeholdelses'-principper for en god skolekultur på området blev fremlagt. Interventionen skulle tilrettelægges sådan, at jeg i tilknytning til den kunne forske i tilstande og forandringsprocesser (i det projektdesign, jeg havde med mig på besøg på skolerne, skitseredes både et institutionelt spor og et undervisningsspor – undervisningssporet er der gjort detaljeret rede for i rapporten *Festkultur og rusmidler* (Beck m.fl. 2003), og det vil ikke blive analyseret i denne afhandling).

Skolerne

Undersøgelsen blev på et tidligt tidspunkt begrænset til kun at omhandle det almene gymnasium, og efter aftale med Sundhedsstyrelsen var ideen, at der skulle etableres et samarbejde med to skoler.

Når det blev to og ikke én skole, skyldes det, at jeg fandt det interessant at foretage sammenligninger med henblik på at finde konstanter og variabler fra skole til skole. Dette kunne selvfølgelig være et argument for at inddrage endnu flere skoler, men når det ikke skete, hang det sammen med, at der var tale om et tidskrævende interventionsprogram, som involverede frikøb af lærere til en pædagogisk dag, en styregruppe, som vi skulle mødes forholdsvis jævnligt med, og lærere, som skulle udvikle faglige forløb, som krævede ekstraarbejde. Sundhedsstyrelsen havde derfor givet en bevilling til honorering af skolerne med 100.000 kr. pr. skole.

En yderligere begrundelse for at vælge to skoler var, at projektet ikke skulle gøres for sårbart over for uforudsete hændelser. Jeg var mig bevidst om, at forskning med et stærkt interventionselement og i forhold til et følsomt emne i værste fald kan ende med, at parterne går hver til sit, fordi samarbejdet går i stykker. Valget af to skoler sikrede, at hvis projektet ikke kunne føres til en afslutning på den ene skole, så kunne processen forhåbentlig fortsætte på den anden. Det skal straks siges, at disse bekymringer heldigvis blev gjort til skamme, for projektet blev faktisk gennemført på begge skoler.

Det var et vigtigt udvælgelseskriterium, at de to skoler skulle adskille sig fra hinanden med hensyn til geografisk beliggenhed. Selv om der givetvis ville vise sig nogle fællestræk fra skole til skole, så formodede jeg, at de konkrete skole- og elevkulturer ville være forskellige, alt efter om der er tale om et landgymnasium, et provinsbygymnasium, et forstadsgymnasium eller et storbygymnasium. Da det ikke var muligt at vælge alle fire grundtyper, endte overvejelserne med, at jeg i sommeren 2003 kontaktede et landgymnasium i en mindre by med et stort opland og et forstadsgymnasium i udkanten af en af landets store byer for at høre, om de ønskede at deltage i projektet. På begge skoler blev projektet positivt modtaget, og det endte med, at disse to skoler i skoleåret 2003-2004 blev mine samarbejdsskoler.

Landgymnasiet er beliggende i en mindre by, og eleverne kommer fra et større opland. Da jeg ringede til skolens rektor, viste han straks stor interesse for projektet. Han fandt problemstillingen relevant, ikke mindst fordi der ifølge hans udsagn faktisk indimellem var problemer med rusmiddelindtagelse i skolemiljøet. Han ytrede imidlertid også betænkeligheder ved, om et projekt af denne type ville få alle læreres opbakning, hvilket både skyldtes travlhed i forhold til den forestående gymnasireform og skeptiske holdninger i lærergruppen til 'moralske' projekter. Efter at have sonderet terrænet på skolen meldte han tilbage, at skolen gerne ville deltage, og at næste skridt måtte blive, at Stine Reesen og jeg forelagde vores idé i Pædagogisk Råd. Det gjorde vi kort tid efter. Der blev stillet ganske få spørgsmål, og herefter kunne projektet gå i gang.

I begyndelsen af september udsendte rektor et notat til Pædagogisk Råd, elevrådet og skolebestyrelsen. I notatet introducerede han interventionsprogrammet og begrundede, hvorfor han fandt det vigtigt, at skolen engagerede sig i projektet. I notatet står bl.a.: "En grundig analyse af hele problemstillingen og overvejelser i retning af udformningen af en egentlig rusmiddelpolitik vil således falde fint i tråd med skolens bestræbelser på at tilrettelægge en festkultur på skolen, som på den ene side har sundhedsfremmende perspektiver og på den anden side fastholder et pædagogisk grundsyn der bygger på tolerance, ansvarlighed og positive forventninger til eleverne". Med sit notat ønskede rektor at signalere til lærer- og elevgruppen, at han bakkede op om projektet og fandt det meningsfuldt. Samtidig gjorde han skolen til medejer af projektet, og over for os signalerede han, at der var nogle bestemte traditioner og syn på elever og skole, som vi måtte forholde os respektfuldt til.

Stine Reesen og jeg valgte tidligt i forløbet at informere og inddrage eleverne i projektet, bl.a. for at afdramatisere det og skabe nysgerrighed. Vi præsenterede os selv ved en morgensamling. Her lagde vi vægt på, at ærindet var at undersøge fænomenet festkultur og rusmidler gennem en dialog med skolernes lærere, elever og ledelse og se, om der var basis for at udarbejde en tydelig rusmiddelpolitik. I begyndelsen af september 2003 blev der nedsat en styregruppe bestående af to ledelsesrepræsentanter, to lærere samt en elevrådsrepræsentant.

Også på Forstadsgymnasiet viste rektor straks stor interesse for projektet, og han kunne oplyse – hvilket jeg ikke var vidende om, da jeg kontaktede skolen – at der var tale om en problemstilling, som ledelse, lærere og elever havde diskuteret de seneste tre år. Rektor syntes imidlertid, at problemstillingen fortsat var meget relevant, ikke mindst fordi der i nærheden af skolen eksisterede et miljø, som i denne afhandling kaldes Parken, og hvor elever mødes for at drikke øl. Efter at have forhørt sig i Pædagogisk Råd og hos skolens tillidsmand tilkendegav også han, at skolen gerne ville deltage i projektet.

På Forstadsgymnasiet arbejder man ifølge rektor med at decentralisere ansvar og beslutninger. Han vurderede derfor ikke, at det var nødvendigt at forelægge projektet i Pædagogisk Råd. Til gengæld mødtes vi med Pædagogisk Udvalg, hvor både elever og lærere var repræsenteret. Vores ideer blev modtaget i en venlig og imødekommende atmosfære. Hermed var der også på Forstadsgymnasiet givet grønt lys for at gå i gang. På Forstadsgymnasiet blev der først etableret en egentlig styregruppe i december måned bestående af en ledelsesrepræsentant, to lærere samt to elever, der både havde tilknytning til elevrådet og festudvalget. Forstadsgymnasiets sene nedsættelse af en intern styregruppe skal ses i lyset af den uro, der var på skolen hele efteråret 2003 som følge af amtslige nedskæringer på skoleområdet. Frustrationen over nedskæringerne berørte skolen ganske voldsomt i denne periode. Eleverne besatte skolen i to uger for at protestere mod den aktuelle statslige og amtslige politik på området, og i lærergruppen var der også synlige frustrationer over konsekvenserne af de amtslige nedskæringer og over, at så megen undervisning blev aflyst. Nogle lærere og elever gav i den forbindelse udtryk for, at der i forvejen var røvet timer bl.a. på grund af elevstrejken, og at vores projekt røvede timer fra en undervisning, som i forvejen var presset. Derfor valgte ledelsen at holde lidt igen med projektet, indtil de følte, at lærere og elever var klar til at forholde sig til det. Disse omstændigheder fik faktisk en vis betydning for projektet og de betingelser, det blev gennemført under.

På Forstadsgymnasiet fortalte vi også eleverne om projektet ved en morgensamling tidligt i forløbet. Derefter gik der næsten to måneder, før vi igen mødtes med eleverne i forbindelse med et elevrådsmøde, hvor vi skulle instruere elevrådsrepræsentanterne i øvelserne til temadagen.

Et vigtigt udvælgelseskriterium var som sagt skolernes geografiske beliggenhed. Et andet udvælgelseskriterium var, at skolerne skulle være 'almindelige' skoler. Som udgangspunkt

kan man selvfølgelig sige, at det er umuligt at finde det almindelige, når man ikke er helt sikker på, hvad det er. Hvad jeg mente i denne indledende fase, hvor beslutninger skulle tages på et usikkert grundlag, var, at skolerne ikke skulle have en særlig ideologi, som placerede dem i udkanten af det almindelige (fx særlig religiøs eller politisk orientering), og det skulle ikke være skoler, som havde en særlig stram eller liberal politik på området. Det almindelig på danske gymnasier er, at regler i forhold til alkohol er skrevet ind i ordensreglerne, og det var også tilfældet på mine to skoler. På Landgymnasiet var det indskrevet i ordensreglementet, at det ikke er tilladt at være påvirket af eller indtage alkohol i undervisningstiden, og at rektor kan dispensere fra ryge- og alkoholreglerne i forbindelse med fester o.l. Der stod endvidere, at der vedrørende brug af og handel med euforiserende stoffer henvises til gældende lovgivning. På Forstadsgymnasiet lød formuleringen, at der ikke må indtages alkohol på skolens område såvel som i undervisningstiden, og også her kan rektor i særlige tilfælde dispensere. På Forstadsgymnasiet havde man yderligere en regel i forbindelse med studierejser, idet det var indføjet i ordensreglerne, at på studie- og udvekslingsrejser er dårlig opførsel og/eller beruselse uforenelig med rejsens formål og derfor ikke acceptabel, og at lærernes anvisninger ubetinget skal følges.

På både Landgymnasiet og Forstadsgymnasiet afholdes en række caféarrangementer og fester, hvor udskænkning af øl er tilladt. På Landgymnasiet står lærerne og ind imellem også forældre for udskænkning ved fester, og til caféarrangementerne er det 3.g'ere og en gruppe lærere. På Forstadsgymnasiet er det 3.g-eleverne, der under supervision af skolens pedel står for udskænkning ved både fester og caféarrangementer. På begge skoler har man aftalt en grænse for, hvor meget øl, der må sælges ved caféarrangementerne. Hvad angår studierejserne var det sådan på begge skoler, at lærerne og eleverne på klassebasis aftalte de nærmere retningslinjer for turen.

Afhandlingens opbygning

Denne afhandling har sin tyngde i analysen af et stort og righoldigt empirisk materiale. Der er tale om en empiri, som kaster lys over sider af gymnasie- og ungdomskulturen, som ikke tidligere er blevet belyst. Af samme grund fylder analysen af empirien meget.

Fremstillingen følger i de store linjer den logik, som styrede selve forskningsprojektet i kraft af dets design. Afhandlingen består af to dele. 1. del, *Unge, rusmidler og skole*, handler om ungdoms- og elevkultur i relation til fest- og beruselseskultur. 2. del, *Gymnasiet, rusmidler og forandringsprocesser*, handler om skolekulturelle forandringsprocesser med baggrund i institutionel refleksion. Afhandlingens to hoveddele er struktureret på samme måde. Først præsenteres og diskuteres forskellige teoretiske tilgange til feltet. I 1. del drejer det sig om subkultur-teorier med baggrund i Cultural Studies og om teorier om identitetsprocesser efter den kulturelle frisættelse, i 2. del om

institutions- og organisationsteoretiske tilgange til lærernes og elevernes kultur. Dernæst følger – også i begge hoveddele – nogle metodologiske grundlagsovervejelser og metodiske procedureovervejelser. I 1. del drejer det sig om forskellen på surveyundersøgelsens og det kvalitative interviews forskningslogik, i 2. del om aktionsforskning. Herefter følger en analyse af de data, jeg indsamlede. Det drejer sig i 1. del om en analyse af surveyundersøgelsen og 5 interview med elever. I 2. del drejer det sig om analyser af elev- og lærersamtaler om erfaringer, holdninger og normer samt en analyse af de rasmiddelpolitikker, der blev resultatet af anstrengelserne på begge skoler. Afhandlingen sluttet af med en konklusion, hvor der redegøres for de vigtigste resultater og fund.

Jeg skal gøre opmærksom på, at skolers og personers navne konsekvent er anonymiseret. De to interventionsskoler kaldes Landgymnasiet, Forstadsgymnasiet, og jeg har ændret på elevernes navne i interviewene. Det indgik i den oprindelige aftale med skolerne, at det skulle være sådan, og selv om skolerne selv flere gange har løftet sløret for deres deltagelse i projektet i offentligheden (bl.a. har begge rektorer diskuteret emnet i medierne), så anser jeg det alligevel for det etisk mest forsvarlige at fastholde den oprindelige aftale også i denne afhandling.

Som tidligere nævnt var Stine Reesen ansat som projektkoordinator på projektet i et år. Når jeg derfor i afhandlingen flere gange skriver 'vi', så er det foruden mig selv Stine, der henvises til.

Endelig skal det nævnes, at jeg for at gøre teksten mere læsbar har valgt ikke at benytte mig af fodnoter i denne afhandling.

DEL I

UNGE, RUSMIDLER OG SKOLE

Denne første del af afhandlingen er et studie i gymnasieelevers fest- og beruselseskultur.

I kapitel 1, *Subkultur og kulturelt frisat ungdom*, præsenteres og diskuteres teorier om unge og rusmidler. Jeg har valgt at koncentrere mig om to teoretiske paradigmer, nemlig en sociokulturel tilgang med vægten på forskellige former for habitus, og en modernitetsanalytisk tilgang med vægten på kulturelt frisatte unges identitetsprocesser og livsprojektriter.

I kapitel 2, *Metodologiske og metodiske udgangspunkter*, diskuteres en række metodologiske problemstillinger i forbindelse med survey- og interviewforskning, ligesom jeg præsenterer projektets konkrete metoder.

Kapitel 3, *Surveyundersøgelsen*, indeholder resultaterne af den undersøgelse, jeg lavede med 1665 elever på fire gymnasier. En række variable og baggrundsfaktorer præsenteres, og resultaterne diskuteres i relation til undersøgelsens teoretiske forforståelse, som igen relaterer sig til de generelle teorier.

Kapitel 4, *Livsverdener*, handler om en række elevers fortællinger om dem selv og den ungdoms- og elevkultur, de er en del af. Resultaterne af analyserne diskuteres og sammenholdes med spørgeskemaundersøgelsen i et forsøg på at besvare to spørgsmål: Hvordan oplever og opfatter eleverne skolekulturen på deres skole? Og hvilke positioner indtager de i forhold til forandringsprocesser?

Kapitel 1

Teorier om subkultur og kulturelt frisat ungdom

I det følgende præsenteres forskellige teoretiske tilgange til unge menneskers fest- og beruselseskultur. Først introduceres og diskuteres engelsk subkulturteori inden for det forskningsfelt, som kaldes Cultural Studies, og Pierre Bourdieus reflektive sociologi. Dernæst præsenteres Thomas Ziehe teori om konsekvenserne af den kulturelle modernisering, og i forlængelse heraf gives nogle bud på de subjektive betydninger, der for unge knytter sig til fest- og beruselseskulturen, ligesom Ziehes overvejelser om informaliseringens konsekvenser for skolekulturen præsenteres. I et mindre afsnit om køn og rusmidler diskuteres pigers og drenges forbrugsmønstre i forhold til rusmidler. Til sidst analyseres unges fest- og beruselseskultur i relation til teorier om overgangs- og forbrødringsriter, og med udgangspunkt i eksisterende forskning indkredses nogle elementer i den særlige danske ungdomskultur.

Habitus og rusmidler - sociokulturelle teorier

Den moderne ungdomsforskningens fødsel

Begrebet ungdom har både biologiske og kulturhistoriske betydninger. Biologisk omfatter ungdomsfasen aldersgruppen mellem 15 og 25 år. Kulturhistorisk er ungdomsbegrebet forholdsvis nyt, da ungdommen først for alvor bliver synlig som en kulturelt set særlig gruppe i det moderne samfund (Mørch 1985).

I det 20. århundrede medførte nye behov for kvalificeret arbejdskraft i den industrialiserede verden til, at flere og flere unge mennesker tog længere og længere uddannelser. En stor gruppe af unge kom på denne måde til at befinde sig i en livssituation, hvor de på en gang var økonomisk afhængige af deres forældre og samtidig forsøgte at etablere en zone for selvstændighed, først og fremmest ved at knytte sig til gruppen af jævnaldrende. Hermed skabtes den kombination af på den ene side økonomisk og social afhængighed af forældrene og på den anden side en søgen mod selvstændighed, som karakteriserer det moderne teenageliv, og i dette perspektiv er ungdomsbegrebet i højere grad knyttet til bestemte kulturelle forestillinger om, hvordan sociale aktiviteter kontrolleres og ordnes end til en biologisk defineret livsfase (James 1986).

Også en anden samfundshistorisk sammenhæng har været med til at forme det moderne ungdomsbegreb. I det moderne forbrugersamfund er der en tæt sammenhæng mellem mode og musik på den ene side og det enkelte menneskes etablering af identitet gennem en særlig smag (som bl.a. kommer til udtryk i køb af bestemte varer). Vekselvirkningen mellem på

den ene side unge med et behov for at distancere sig til andre aldersgrupper og på den anden side vareindustriens interesse i at sælge til de unge, har i moderne tid gjort netop ungdommen til en forbrugergruppe med særlige former for smag. Disse processer har været med til at forstærke den almindelige fornemmelse af ungdom som en særlig gruppe i samfundet, både hos voksne og hos de unge selv. Der er tale om en 'livsalder', som både forbindes med utopiske billeder af fremtiden (både hos ældre og unge selv) og med det, der truer den eksisterende orden (fordi det er vigtigt for unge at markere sig anderledes og ind i mellem også provokerende i forhold til de eksisterende kulturelle koder). I den forstand valoriseres ungdommen i det moderne samfund ambivalent (Grossberg 1992).

Ikke mindst i 1960'erne og i årene omkring 1968 blev ungdommen meget synlig, ikke blot som en markant livsstilsgruppe, men også i kraft af det antiautoritære oprør, som førte til en politisk radikaliserings blandt specielt universitetsstuderende. Resultatet var bl.a. fagkritikken, hvormed en ny generation af unge kritiserede den etablerede forskning som værende borgerlig og uden kritisk brod.

Den moderne ungdomsforskning fik sit gennembrud i England i 1970'erne, hvor en ny generation af forskere – Chris Barker kalder dem "the babyboomer rock generation" – med rødder i ungdomsoprør og fagkritik holdt deres indtog (Barker 2003: 374). Ved universitetet i Birmingham blev Centre for Contemporary Cultural Studies etableret i slutningen af 1960'erne, og i nogle kreative og produktive år lykkedes det for centrets medarbejdere at afgrænse ungdomskulturforskningen som et selvstændigt videnskabeligt felt med egen teori og metodediskussioner (for generelle introduktioner til Birminghamskolen, se Bjurström 1997 og Gudmundsson 1992), som fik afgørende betydning for den tværfaglige forskningsdisciplin, som i dag kaldes Cultural Studies.

Centrets hovedkræfter var teoretisk funderet i marxismen, og medarbejderne var politisk forankret i det nye venstre, som både lagde afstand til reformismen indenfor den socialdemokratiske arbejderbevægelse og den sovjetorienterede kommunisme. I forhold til den sociologiske tradition distancerede Birminghamforskere sig til den strukturfunktionalistiske sociologi med dens fokus på systemintegration og forestillingen om konflikt som udtryk for dysfunktioner i de samfundsmæssige socialiseringsprocesser.

Birminghamskolen – som den også er blevet kaldt – lagde i sin tilgang til ideologi og kultur vægt på et konfliktperspektiv og betonedede eksistensen af flere indbyrdes rivaliserende kulturer. Synet på socialisationsspørgsmålet var, at det ikke giver mening at tale om en særlig ungdomsproblematik, men at man tværtimod må kritisere forestillinger om unges fællesproblematik hinsides klasse-mæssige spørgsmål. Der eksisterer i de udviklede kapitalistiske samfund en modsætning mellem en hegemonisk borgerlig kultur og en domineret arbejderklassekultur, som det hedder hos den marxistiske teoretiker Antonio Gramsci, som var en vigtig inspirationskilde til Birminghamforskernes kulturteori (Barker 2003: 80-87). De sociale modsætninger genererer generationsforskudte modsætninger mellem unge og grupper af unge. Unge socialiseres til en klasseidentitet i og

med, at en specifik klasseproblematik reproduceres i den særlige ungdomsfase, som både trækker spor tilbage til den klasse-mæssige forankring og repræsenterer noget nyt og anderledes. I Birminghamforskernes optik fremstod subkulturer dermed som generationsspecifikke og kollektive reaktioner og løsninger på specifikke klasseproblemer.

Birminghamforskerne interesserede sig først og fremmest for arbejderungdommen. Dennes utilfredshed med og sociale disintegration i forhold til de samfundsmæssige institutioner skaber symbolske og rituelle konstruktioner, der kan fortolkes som manifestationer af en socialt afledt 'modstand' (jf. fx titlen på miljøets måske mest berømte teori- og metodebog, *Resistance through Rituals*, Hall and Jefferson 1976). I den forstand kan man sige, at Birminghamforskerne gennem deres studier dybest set interesserede sig for en rekonstruktion af klassebevidsthed, og et af forbillederne var den marxistiske forsker E.P. Thompson, som argumenterede for, at man måtte arbejde på at etablere en selvstændig klassekultur, men at en sådan måtte dannes på grundlag af en skærpet klassekamp (Thompson 1980).

De unges løsninger udmærkede sig ifølge Birminghamforskerne ved at være imaginære, symbolske og magiske, og derfor kunne de klassespecifikke reaktioner aflæses i kraft af en social semiotik. Teoretisk var Birminghammiljøet præget af en interesse for ideologianalyse, som hos flere af centerets medarbejdere, bl.a. Dick Hebdige (Hebdige 1983) blev knyttet til semiotikken, der i samme periode blomstrede inden for fransk antropologi, psykoanalyse og litteraturvidenskab. Den bærende idé var, at unges symbolproduktion kan læses som en slags 'tekst', dvs. som tegn med konnotationer, der kan afkodes gennem en semiotisk og strukturalistisk tilgang.

Socialisation til lønarbejde

Af særlig interesse i denne afhandling om elever og skolekultur er Paul Willis' bog fra 1977, *Learning to labor*, med den sigende undertitel: "how working class kids get working class jobs" (Willis 1981). Bogen handler om en lille gruppe drenge på en skole – han kalder dem 'the lads' – som udvikler en modkultur i forhold til skolens formelle institutionelle paradigme.

Ifølge Willis skaber elevernes forskellige sociale udgangspunkter inden for elevkulturen en differentiering mellem tilpassede og utilpassede elever. Skolen er med dens middeklasseorienterede sprog- og ideologikode ude af stand til at forholde sig til arbejderdrengenes erfaringer og følelser, og de udgrænses derfor som utilpassede, flabede og urolige elementer. Samtidig med, at drengene således fremmedgøres i forhold til skolens officielle kultur og oplever nederlag i forhold til undervisningen, foregår der en ifølge Willis en integrering på et andet niveau, nemlig i drengegruppen, hvor drengene udvikler en kollektiv identitet. Her fremstår deres gruppespecifikke værdier som de rigtige og positive, mens omverdenen i skikkelse af lærere og tilpassede elever fremstår som forkerte

og uægte. Drengene selv føler, at de kollektivt lærer noget af de måder, de øver modstand mod skolen på, selv om skolens lærere forstår det som en uforklarlig opposition, og drengene henter kraft i et stort reservoir af klassefølelser, som dog forbliver mystificeret for dem selv. De gennemskuer skoleparadigmet som værende til gavn for de andre, de 'søde' piger og middelklassens tilpassede drenge, og dermed udvikler de en vis bevidsthed om de subtile undertrykkelsesmekanismer, de i kraft af deres sociale herkomst er udsat for. Alt det, drengene ikke kan finde ud af, fx at skrive, læse og lave gruppearbejde, nedvurderes i gruppen som evner, det ikke er værd at have, fordi det repræsenterer det boglige, det kvindelige, middelklassens snobbete kultur.

Drengenes antiintellektualistiske og sexistiske selvforståelser kan i dette perspektiv læses som et forsøg på at fastholde en selvforståelse der understreger deres tilhørsforhold til en maskulin arbejderklasse. Willis viser samtidig, at drengenes kollektive selvbevidsthed i realiteten forbereder dem til et liv som ufaglærte arbejde på bunden af samfundet. Den grumme pointe i titlen *Learning to labor* er derfor, at drengene i virkeligheden – dvs. bagom deres egne forestillinger om, hvad de gør - reproducerer de eksisterende sociale forskelle i kraft af deres kollektive identitetsarbejde.

Alkohol og beruselse indgår som et blandt mange symboler, som the lads bruger til at distance sig til de pæne drenge og pigers kultur. Drengene drikker ifølge Willis alkohol, fordi de dermed viser, at de ikke er en del af skolen og lever et mere modent og socialt liv. Sidste skoledag tilbringer de på en pub, hvor store mængder alkohol bliver konsumeret. Drengene signalerer hermed, at de nu endelig er sluppet fri fra skolen – og dette øjeblik skal fejres i kraft en demonstrativ fuldskab (Willis 1981: 108-109).

Pubben og 'pint'en' symboliserer den arbejderklassekultur, som drengene identificerer sig med. Med en pint i hånden forvalter de således den arv, deres fader har formidlet til dem. Den svenske ungdomsforsker Philip Lalander betegner i en videre elaborering på Willis' analyse drengenes brug af øl og beruselse som en social identitetsforædling (Lalander 1998: 49). Drengene udvikler sammen en social identitet, der giver dem en fornemmelse af, hvem de er, og hvor de kommer fra. Øl og beruselse er vigtige markører herfor.

Efter Birminghamskolen

I 1980'erne bevægede mange af medarbejderne på Centre for Contemporary Cultural Studies sig i nye retninger. De sociale og politiske bevægelser, som medarbejdernes politiske radikalisme havde været knyttet til, gik i England som andre steder i Europa mere eller mindre i opløsning, og i Margaret Thatchers nykonservative England blæste der helt andre politiske vinde end i 1970'erne. Samtidig var der internt i Cultural Studies-miljøet opstået en bevidsthed om, at en ungdomsforskning, som ville forholde sig til moderne

ungdomskultur, ikke kunne opretholde så snæver en definition på ungdomskultur, som forskerne på *Centre for Cultural Studies* i Birmingham havde. Bevægelsen hen imod et nyt ungdomskultur-paradigme er allerede tydeligt hos Dick Hebdige i bogen *Subculture: The Meaning of style* (Hebdige 1979), hvor specielt unges bevægelse mellem mod- og modekultur er tydelig. Samtidig begyndte ungdomsforskerne at blive optaget af sociologiske tilgange, som betonedede de anderledes betingelser for identitetsprocesser i det post- eller senmoderne samfund, bl.a. Anthony Giddens med teorien om individualisering og refleksivitet (Giddens 1996) og Ulrich Beck med teorien om risikosamfundet (Beck 1997).

Ifølge den engelske ungdomsforsker David Muggleton (Muggleton 2005: 211-212) har analyser af britiske subkulturer op gennem 90'erne været optaget af det postmoderne perspektiv, som rummer kritiske pointer i forhold til Birminghamforskernes forestillinger om ægte og uægte 'modkultur' og 'stil'. Postmodernitetens post-subkulturer rummer nok elementer af alternativitet, men dels er de mindre stabile end de store subkulturer i 60'erne og 70'erne, dels eksisterer de i en langt mindre entydig relation til den dominerende mediekultur.

Konsekvensen af paradigmeskiftet har været, at ungdomskultur-begrebet er blevet voldsomt udvidet i 1980'erne og 90'erne, idet det er blevet legitimt at beskæftige sig med almindelige unge, som ikke forholder sig specielt oprørsk til de sociale autoriteter (se fx i en dansk sammenhæng Drotner 1987 og Sørensen m.fl. 2002). Inden for ungdomsforskningen betød det et skift hen imod andre sociologiske teorier end dem, der lå i direkte forlængelse af marxismen, og inden for den del af forskningen, som bevarede en klasseorienteret tilgang, blev det i høj grad Pierre Bourdieu med hans mere rummelige og overgribende 'grand theory', der blev en vigtig reference. Det kan man fx se hos Sarah Thornton (Thornton 1996), som i sin undersøgelse af den engelske klubkultur bruger begrebet 'subkulturel kapital' (begrebet kulturel kapital hidrører fra Bourdieu) til at beskrive de anerkendelsesstrukturer, som unge med deres særlige cool stil forholder sig til i de engelske klubmiljøer i 1990'erne. Den form for subkultur, der her bliver synlig, er langt mindre stabil end den, Birminghamforskere skrev om; den skal opbygges, udvikles og poleres i en vedholdende proces, som er langt mere åben over for input fra omgivelserne end de former for kollektiv identitetsforædling, som fx Willis fremanalyserede. Der kan med andre ord være andre motiver til at være en del af en subkultur end at have et klassebestemt behov for at øve 'modstand'. David Muggleton taler ligefrem om et skift fra et synkront eller strukturelt perspektiv til et diakront og dynamisk perspektiv (Muggleton 2005: 217). I nyere analyser understreges således gruppeidentiteten inden for ungdomskulturer på en ny måde. Subkulturernes klassemæssige forandring nedtones og deres funktion i forhold til livsstil og identitetsarbejde vægtes således højere. De postmoderne subkulturer fremstilles som flydende og i konstant udvikling, og de unge, som bruger dem i deres identitetsprocesser, er i stand til at bevæge sig mellem den ene og den

anden gruppe. De har brug for gruppeidentiteten, men de kombinerer denne med andre identiteter.

Pierre Bourdieus refleksive sociologi

I næste afsnit om modernitetsanalytiske tilgange til ungdomsforskningen diskuteres individualiseringens konsekvenser for unges interaktionsmønstre. Lige nu vil jeg vende tilbage til spørgsmålet om forholdet mellem unge menneskers sociale forudsætninger og deres identitetsprocesser. Det vil jeg gøre ved at præsentere Pierre Bourdieus refleksive sociologi, som i 1980'erne og 1990'erne blev indlemmet som en vigtig reference for mange forskere, der arbejdede inden for Cultural Studies-traditionen – og fordi jeg senere i denne afhandling vil benytte mig af metoder og begreber hos Bourdieu i mit arbejde med gymnasieelevernes placering inden for det elevkulturelle felt.

Bourdieu analyserer de sociale mekanismer og magtrelationer, der gør det muligt at den sociale undertrykkelse opretholdes, ikke som en fysisk repression, men i kraft af socialiseringsprocesser, som fører til de undertrykkes aktive medvirken i opretholdelse af uligheden i samfundet. Bourdieu forsøger at overvinde både den subjektivistiske og den objektivistiske tilgang til kulturspørgsmålet ved at afklare de dialektiske relationer mellem egenskaberne ved det materielle univers og individets indre dispositioner, mellem klassevilkår og fornemmelsen for klasse, mellem objektive vilkår og strukturerende dispositioner. Han udvikler en teori om praksis-processer, hvor aktør og struktur knyttes tæt sammen, i og med at det objektive sætter sig igennem som subjektive tilbøjeligheder. Bourdieus bidrag til sociologien består i høj grad i at udvikle konkrete historiske analyser, der viser, hvordan modstridende positioner etableres inden for konkrete sociale felter. Det er således virkelighedens historicitet, der udgør Bourdieus ontologi om den sociale virkelighed.

Med henblik på at beskrive, hvordan individer investerer forskellige typer af energi i at erhverve magt, status og rigdom i tilværelsen, bruger Bourdieu kapitalbegrebet, som han har fra Karl Marx, men som han bruger i en langt mere omfattende betydning end denne (Bourdieu 1986). Der findes både materiel kapital (fx penge og ejendom) og immateriel kapital (fx kultur og dannelse), og begge former for kapital skal ses som en slags samfundsmæssige ressourcer. Ved at erhverve sig disse ressourcer får mennesker adgang til magt og materiel rigdom.

Bourdieu opererer med tre former for kapital, nemlig økonomisk, kulturel og social kapital. Økonomisk kapital er adgang til penge og materielle goder, kulturel kapital indbefatter uddannelse, dannelse og sproglige kompetencer, som bestemmer, om aktører kan begå sig i uddannelsessystemet og på længere sigt i samfundets økonomisk og kulturelt dominerende miljøer. Social kapital refererer til den værdi, man har i kraft af sit sociale netværk eller igennem medlemskab af en bestemt gruppe. Social og kulturel kapital kan

ifølge Bourdieu investeres og omdannes til økonomisk kapital og omvendt. Udover de tre kapitalformer eksisterer der en fjerde form for kapital, nemlig symbolsk kapital, der forstås som ry, prestige og anerkendelse. Økonomisk, kulturel og social kapital omdannes til symbolsk kapital, når de anerkendes som værdier i et specifikt felt. Ved at investere sin kapital, fx i børnenes uddannelse, kan en social gruppe videreføre sin kapitalbeholdning fra en generation til den næste og dermed opretholde de sociale strukturer, og herved vedligeholdes samfundets sociale reproduktion.

Uddannelsessystemet er helt afgørende for de mekanismer, der fører til, at nogle 'indtjener' den anerkendte kulturelle kapital, mens andre ikke gør det (Bourdieu m.fl. 1996). Børn fra ressourcerstærke og uddannelsesnære miljøer er hjemmefra blevet socialiseret til at tilegne sig de kundskaber, som skolen kan give, idet deres forældre har lært dem, hvordan man begår sig og får point i uddannelsessystemet. Børn, som derimod kommer fra såkaldte uddannelsesfremmede miljøer, lærer ikke på samme måde det, der skal til for at klare sig i skolen, og de får derfor også sværere ved at afkode, hvad skolen kan bruges til. I kraft af skolens forestillinger om besværlige, flabede eller dumme børn, der ikke vil deres eget bedste, sorteres de ressourcetsvage børn i løbet af uddannelsesforløbet fra, og hermed reproduceres den eksisterende sociale orden, hvor der eksisterer et ulige magtforhold mellem dominerende og de dominerede klasser.

Også begrebet habitus er centralt hos Bourdieu (Bourdieu 1994: 86 ff.). Habitus betyder, at det enkelte menneske tilegner sig de objektive sociale strukturer, under hvilke det socialiseres, i form af mentale eller kognitive strukturer. Habitus er med andre ord socialiseret subjektivitet. De erfaringer, som individets sociale placering har givet vedkommende, indlejres i en bestemt livsstil, der påvirker aktørens opfattelses- og handlingsmønstre i forskellige situationer. Smag og moral er tæt forbundet hermed, fx hvilken mad man spiser (flæskesteg eller sushi), hvilken sport man dyrker (boksning eller golf), sprogbrug (storbyslang eller Hellerupdansk), moralske normer (solidaritet eller enhver-sin-egen-lykkes-smed).

Med habitus- og kapitalbegrebet definerer Bourdieu de 'objektive' strukturers nedslag i individers smag og livsstil. Han viser fx, hvordan uddannelsessystemet i kraft af dets institutionelle riter, fx i forbindelse med eksamensafslutninger, skaber forskelle og dermed giver individerne en følelse af at være på vej mod øget status og anerkendelse. Det er bl.a. i kraft af sådanne statusmarkeringer, at uddannelsesfeltet kan beskrives som et relationsforhold, og pointen er, at nogen, nemlig dem, der får de høje uddannelser, får en stor kulturel og symbolsk kapital, mens andre ingen eller næsten ingen får.

Bourdieu bruger feltbegrebet til at indkredse, hvordan forskeren kan fremanalysere relationen mellem forskellige individpositioner og de strukturer, som disse positioner er positioner i forhold til. Den 'virkelighed', aktørerne i det sociale felt færdes i og positionerer sig i forhold til, fremstår i dette perspektiv som relationel. Hermed afviser Bourdieu enhver tale om, at man kan forstå det sociale liv ved at analysere det som bestående af essenser eller substantielt. Feltanalysen er således knyttet til en

videnssociologisk position, som forskeren konstruerer med henblik på at objektivere, hvordan forskellige aktører fordeler sig i forhold til det sociale felt. Pointen er, at en forståelse af individuelle habituspositioner må placere disse i et relationsforhold til hinanden. Feltet må nærmere fremanalysedes gennem en historisk konkret analyse, som er orienteret mod positioner og konflikt (Bourdieu 2000).

Birminghamforskerne og Bourdieu deler flere pointer (Zeuner 1988: 55ff). Formuleret i bourdieuske termer fremanalysere Paul Willis i *Learning to labor* en gruppe drenges subkulturelle 'habitus', idet han viser, at denne skal ses som subjektive reaktioner på objektive strukturer, nemlig drengenes klasse-mæssige baggrund. I forlængelse heraf kan man også sige, at den symbolske kapital, drengene opbygger i skolen, er af en særlig alternativ slags, som definerer dem som 'utilpassede' og 'revolteprægede' i forhold til andre positioner blandt eleverne. Bourdieu og Birminghamforskerne er enige om at definere det kulturelle felt som modsigelsesfuldt, de knytter aktørers klasse-mæssige og 'objektive' forandring tæt til de bevidsthedsformer, de undersøger, og de har generelt en kritisk optik på de herskende ideer som de herskendes ideer. Marxismen med dens betoning af kultur som et felt med dominerende og dominerede positioner, har de til fælles.

Som sagt er det Bourdieus erklærede mål at forklare aktør-struktur-dualismen ved at gøre menneskers sociale praksis, hvor det subjektive og det objektive mødes, til omdrejningspunktet for sine teorier. Spørgsmålet er imidlertid, om det lykkes for ham at undgå determinismens og objektivismens ensidighed. I sine konkrete analyser viser Bourdieu, hvordan objektive strukturer (forskellig kapital) internaliseres i subjektet (som forskellig habitus), men dermed bliver problemet i hans teori også, at den på mange måder ender med at blive deterministisk, for hvor bliver det subjekt af, som kan udvikle nye former for habitus? Selv om Bourdieu selv peger på, at politiske kampe kan ændre på individers positioneringer i feltet, så tenderer hans analyser i praksis mod at blive en slags lakmusprøver, hvormed sociologen påviser, hvordan den sociale ulighed reproduceres ved, at aktørerne internaliserer det objektivt givne. Bourdieus problem bliver hermed i sidste ende at forklare forandringer, i og med at han fører subjektive dispositioner tilbage til objektive forudsætninger (Zeuner 2000: 319).

Hermed hviler Bourdieus antagelser om den sociale virkelighed i realiteten på en fremmedgørelsesteori, som forklarer, hvordan falsk bevidsthed opstår. Men en sådan teori er ikke uden indbyggede problemer, for på baggrund af en teori om det objektives nedslag i det subjektive bliver det svært at se, hvordan mennesker kan erkende og handle som bevidsthedsvæsener, hvis erfaringer gør dem klogere. Kan man fx ikke forestille sig, at den praktiske fornufts aktører har mulighed for at forholde sig med kritisk distance til det kulturelle felt, de selv er en del af? På denne baggrund forekommer det mig i forlængelse af Bashkar og Giddens vigtigt at fremhæve aktørers evne til ikke bare at internalisere de objektive strukturer, men også til at bruge deres erfaring og bevidsthed til over tid at forandre strukturerne. Formuleret helt konkret: Det er ikke nogen social naturlov, at

drengene i Willis' analyse skulle opbygge en modkultur, der forhindrede dem i at få en ordentlig uddannelse. Kløge og forstående lærere kunne have forholdt sig til dem i en konstruktiv bestræbelse på at skabe social integration. Andre typer af 'input' kunne have skabt andre former for erfaringer hos de lads end dem, der degraderede skolearbejdet til 'de andres kultur'. De kreative talenter hos de lads kunne med andre ord have været anderledes udnyttet, hvis socialisationsmekanismerne i kraft af aktørernes måde at relatere sig til hinanden havde været anderledes.

Problemet i både Birminghamforskernes og Bourdieus marxisme er, at bevidstheden om tingenes tilstand placeres i 'forskerhjernen', mens feltets aktører omvendt analyseres som væsener, der positionerer sig i overensstemmelse med deres sociale forudsætninger. Hermed tillægges forskeren en alt for omfattende bevidsthed (som er problemet i enhver reifikationsteori), mens feltets aktører tillægges en for begrænset bevidsthed. Jeg vender tilbage til denne diskussion i forbindelse med begrebet aktionsforskning, som faktisk kan ses som et forsøg på at løse nogle af de forskningsmæssige problemer, som kan være forbundet med ovenstående tilgange.

Identitetsprocesser og rusmidler - modernitetsteorier

Refleksivitet og senmodernitet

Det er et grundtræk ved det moderne samfund, at det uddifferentieres i flere og flere delsystemer (se fx Habermas 1996). I forhold til den tidligere omtalte struktur-aktør-relation betyder dette, at individet udsættes for mange og forskelligartede påvirkningsmekanismer. Det moderne barn fx påvirkes af sine forældre (familiens kultur), af skolen (skolekulturen), fjernsyn og film (mediekulturen) og livet med de jævnaldrende (ungdomskulturen), hvorved kravene om at kunne navigere mellem forskellige roller og 'signifikante andre' tager til.

Ifølge kulturforskeren Henrik Kaare Nielsen er konsekvensen af uddifferentieringsprocessen, at det totalitetsprincip, som i det førmoderne samfund stiftede enhed i kraft af et altomfattende, forpligtende religiøst verdensbillede og den hertil knyttede rituelle praksis, ikke eksisterer længere (Nielsen 1993: 11). Det betyder ikke, at de sociale og kulturelle delprocesser ikke virker sammen i et komplekst indbyrdes samspil, men at det enkelte individ må agere og danne sin identitet inden for sociale systemer, som er relativt autonome i forhold til hinanden. Det skal ikke forstås på den måde, at samfundet går i forfald, men snarere at sikringen af en civiliseret regulering af konflikterne overgår til et løbende processuelt samspil af kompromis- og konsensusdannelse og til de institutioner, der udspringer heraf, fx den moderne familie, uddannelsesinstitutionerne, den politiske offentligheds sfære osv.

På individets niveau medfører uddifferentieringen af de sociale systemer, at det enkelte menneske kastes ud i et omfattende identitetsmæssigt balancearbejde, som kommer til udtryk i en kulturalisering af den individuelle livspraksis. Kultur er ikke noget, man tilegner sig, men noget, man skaber i kraft af en permanent afsøgning af horisonten for individuelt meningsgivende elementer til en ny identitetsbalance til erstatning for den tabte:

Denne kulturaliseringsdynamik udgør den rationelle kerne i det fænomenkompleks, som den postmoderne diskurs let mystificerende reflekterer som ”de frit cirkulerende tegn”. Tegnene og betydningerne cirkulerer ganske rigtigt friere end i de traditionelle fællesskabers regi, men deres cirkulation er ikke vilkårlig: De formbestemmes og drives frem af de mangfoldige identitetsproblematikker og – kriser, som det moderne samfunds brudfyldte udvikling til stadighed afføder i individernes livssammenhæng (Nielsen 1993: 26).

Identitetsprocesser i en kontingent kultur

En af Henrik Kaare Niensens referencer er den tyske modernitets- og ungdomsteoretiker Thomas Ziehe, som siden 1970’erne har udviklet en socialpsykologisk tilgang til unges identitetsprocesser i det senmoderne samfund.

Thomas Ziehes debutværk *Pubertät und Narzissmus* fra 1975 (Ziehe 1981) handler om, hvordan de kulturelle moderniseringsprocesser slår igennem i enkeltindviders indrepsykiske strukturer og således medfører ændringer i subjektiviteten ’fra neden’. Processerne forankres i svækkelsen af identifikationen med forældrene, som medfører dannelsen af en subjektivitetsform, hvor overjeg’et er skrøbeligt og behovet for spejling i omgivelserne til gengæld intenst. I bogen lokaliseres de ansigt-til-ansigt-relationer, ikke mindst i relationen mellem usikre mødre, fraværende fædre og deres børn, som skaber det, han med et senere så forkættet udtryk kalder narcissistiske beskadigelser. Børn og unge udvikler et stort behov for bekræftelse, men har sværere ved at håndtere mødet med det, de ikke kender, men som ville kunne stimulere psykisk vækst.

Ziehes brug af narcissismetermen og bogens sine steder voldsomt generaliserende karakter vakte straks opmærksomhed, og selv om analyserne i bogen var nuancerede og Ziehes brug af det psykoanalytiske narcissismebegreb var i overensstemmelse med den psykoanalytiske tradition, så blev konsekvensen, at han hurtigt kom til at stå som repræsentant for det synspunkt, at nutidens unge er ’narcissister’, og ordet blev snart et almindeligt skældsord, som medier og lærere brugte, når de talte om unge som forkælede egoister og besværlige skoleelever. Det var langt fra Ziehes pointe, men det er ikke desto mindre tydeligt, at han op gennem 1980’erne selv måtte lægge afstand til begrebet, og siden har han stort set ikke brugt termen. Opgivelsen af debutværkets narcissismebegreb skal også ses i forbindelse med, at Ziehes forfatterskab i 80’erne blev mere videnssociologisk og kulturanalytisk, bl.a. under inspiration fra sociologen og filosofen

Jürgen Habermas. Ziehe bevægede sig nu i retning af en mindre kulturpessimistisk og mere åben teori om, at børn og unge er i stand til at tackle livet i det moderne uden nødvendigvis at udvikle de patologier, som han fokuserede på i debutværket.

I *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser* fra 1983, som Ziehe skrev sammen med Herbert Stubenrauch, forholdt han sig direkte til spørgsmålet om, hvordan lærere i kraft af deres måde at undervise på kan understøtte elevers identitetsudvikling. Forbindelsen til psykoanalysen og udviklingspsykologien var fortsat tydelig, bl.a. i diskussionen af undervisning i forhold til fænomener som progression og regression (Ziehe m.fl. 1983: 97). Synspunktet var, at en god lærer må forholde sig til de modstande, som barnet og den unge aktiverer i forhold til at lære nyt i form af en undervisning, som både rummer fremmedhed i forhold til elevens umiddelbare erfaringer og understøtter selv samme elevs behov for tryghedszoner.

Drejningen mod en mere sociologisk tilgang er imidlertid også tydelig i denne fase af forfatterskabet, idet et centralt begreb nu blev 'kulturel frisættelse', som i *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser* beskrives som "den konsekvens, som den kapitalistiske dynamik har for den traderede kultur og dermed for menneskenes livsverden" (Ziehe m.fl. 1983: 30). Hermed mener Ziehe, at traditionelle bindinger til familie, geografisk herkomst, sociale klasser og andre kollektive bindinger i nogen grad forsvinder som søjler for børns og unges identitetsprocesser, og hermed overlades de dels til markedet og dets formninger gennem forbrug og dels til en øget grad af selv- og omverdensagttagelse. Ifølge Ziehe 'tænker' den sociale tradition ikke længere på vegne af individet, som således kan nøjes med at formulere det allerede tænkte individuelt. Efter den kulturelle frisættelse er der dermed opstået et spillerum for individets egne beslutninger og beslutningsproblemer. Hermed opskrives subjektivitetens betydning, i og med at det enkelte menneskes kulturelle klassificering af sig selv får en højere biografisk vægt. Ziehe fastholder med sit begreb kulturel frisættelse en dobbelthed i udviklingen. Der er på den ene side tale om en reel frigørelse fra traditioners tvangsmæssigheder, men på den anden side bliver individer også sat fri til selv at tage ansvar, hvilket betyder, at presset på subjektiviteten – og den enkeltes følelse af at have ansvar for at det hele tabes på gulvet - forøges dramatisk. Set i det lange stræk erstatter Ziehe narcissismebegrebet med refleksivitetensbegrebet, altså teorien om selv- og omverdensagttagelse som et vilkår, der præger identitetsarbejdet for børn og unge, der vokser op i det senmoderne samfund.

En af konsekvenserne af refleksivitetens større betydning er, at børn og unge i stigende grad tematiserer problemstillinger, fx omkring seksualitet, som engang var forbeholdt voksne mennesker. Det betyder i en vis forstand, at børn og unge i dag ved meget mere end tidligere, men det betyder også, at ungdommen bevæger sig nedad aldersmæssigt, "sådan at 10-12-årige efter de gængse definitioner må opfattes og også opfatter sig selv som unge", som det hedder hos Anne Scott Sørensen, som gør denne pointe hos Ziehe til en vigtig forklaringsnøgle i forhold til nutidens børne- og ungdomskultur (Sørensen 2002: 19).

Der knytter sig mange moderniseringsgevinster til de senmoderne livsformer. Unge mennesker får i et samfund præget af aftraditionalisering og kontingens mulighed for selv at forme dele af deres identitet ved i højere grad end tidligere at vælge uddannelse, livsstil osv. De traditionelle socialformers borterodning medfører hvad Ziehe kalder informalisering af socialformerne, dvs. løsere principper for adfærd og samvær. Det er denne informalisering, som gør kulturaliseringsprocesserne mulige. Omvendt medfører socialformerne i en kultur præget af informalisering også nye anstrengelser. Mens mennesker tidligere kunne læne sig op ad allerede eksisterende konventioner, som definerede pligt, ansvar og rettigheder, så medfører de traditionelle socialformers sammenbrud, at angsten for ikke at høre til, ikke at vide, 'hvem' man er osv. er en del af refleksionsprocesserne. I den forstand er eksistentialismens idé om, at mennesket må 'vælge sig selv' blevet hverdagsvilkår og ligefrem en slags moderne skæbnetvang for moderne mennesker. For nogle er det fascinerende at leve i en kultur præget af kontingens, dvs. formbarhed. For andre er det frustrationsfremkaldende og skaber eksistentielle og måske ligefrem psykiske problemer i forhold til selvværd og omverdensorientering.

Ziehe har ikke bedrevet egentlige empiriske studier, men på baggrund af hverdagsiagttagelser indfanger han nogle hovedtendenser inden for den senmoderne ungdomskultur. Udgangspunktet er, at den øgede refleksivitet og kontingensvilkåret skaber forskellige former for kulturelle orienteringsforsøg, som kan forstås som foreløbige forsøg på at beherske kontingensen og sikre individet en identitetsplatform, som giver mening (Ziehe 1989: 11-23). De kulturelle søgebevægelser kan ses som en slags mentale investeringer, individet laver i interaktionen med andre unge som reaktion på en rationaliseret og successivt aftraditionaliseret livsverden. De nye kulturelle søgebevægelser slår ikke kun igennem i hverdagslivet, men også i skolen, i og med at denne bliver en af de arenaer, hvor det intensiverede identitetsarbejde udfoldes.

Subjektivering handler om at blive til 'nogen', dvs. på én gang at blive en del af et fællesskab og et unikt individ, der kan fortælle en meningsgivende historie om sig selv i verden. Det subjektiverende unge menneske opsøger situationer, som er 'varme', dvs. fulde af tryghed og spejlingsmuligheder, der giver bekræftelse. Derimod undgår man helst den 'kulde', som opstår, når man efterlades med sin usikre selvopfattelse i et 'koldt' rum, der 'fremmedgør' ved at kræve for meget og kaste individet tilbage på sin usikkerhed.

Potensering (dvs. en 'forstærkende', 'kraftforøgende' indstilling) kan defineres som en søgeproces, hvor man søger intensitet og dynamik frem for inderlig samhørighed. Oplevelsessamfundets æstetiske 'overflader' og dynamiske 'bagtæpper' bliver således et modtræk til meningsløshed og håbløshed. Potenseringens strategier er ikke inderlige som subjektiveringens, men er udtryk for en æstetisk bestræbelse på gennem stil og symboler at radikaliserer subjektiviteten på en 'hypermoderne' måde. Ifølge Ziehe er det negative i denne oplevelsesform eller hverdagsdiskurs ikke kulden, men den tomhed, der opstår, når der ikke sker noget.

Den *ontologiserende* søgeproces forstår Ziehe som en bestræbelse på at finde tilbage til eller ind i det væsentlige, essentielle, meningen med det hele. Den ontologiserende position skal ikke forveksles med en traditionalistisk tilgang, der har rødder i førmoderne kulturformer. Unge mennesker, som fx melder sig ind i en nyreligiøs bevægelse, eller som tilslutter sig politikker på den yderste venstre- og højrefløj, vælger et fast ståsted som en konsekvens af deres savn i forhold til en moderne kultur (og kulturel relativisme), som ikke kan give dem den ønskede sikkerhed. På et mindre ideologiserende niveau kan ontologisering også manifestere sig som en bestræbelse på at skabe meninger og betydninger, som knytter an til traditionelle forestillinger om at have en 'tro' og være etisk forpligtet i forhold til sine nærmeste. Den ontologiserende søgebevægelse er således udtryk for en moderne stræben efter at korrigere det meningstab, som kontingensen giver anledning til.

Helt overordnet kan man i tilknytning til sammenkoblingen af et intensiveret identitetsarbejde og udviklingen af en moderne fest- og beruselseskultur blandt unge hæfte sig ved, at festen gør nogle særlige selvtilstande mulige, som forbinder sig med moderne unges behov for at udføre deres identitetsarbejde på en eksperimentel og søgende måde. I *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser* berøres dette tema kort (af Herbert Stubenrauch):

Rusmidler kan faktisk åbne "erkendelsens døre", hjælpe med til at overvinde indre grænser, de kan muliggøre nydelsesfulde og euforiske selvtilstande, hvor den eksisterende strukturering af tingene bringes til at vakle. De kan punktuelt formidle erfaringer, som skærper sansernes og bevidsthedens opmærksomhed også for den ikke-rusmiddelpåvirkede dagligdag (...) Rusmiddelafhængighed spiller – det er vores formodning – en særlig signifikant rolle i den fase med opløsning af et overleveret kulturmønster, som vi har forsøgt at beskrive ovenfor. Der er tale om en fase med en stigende fragmentering af selvet, hvor det bliver stadig mere nødvendigt at udholde en permanent søgebevægelses angstspænding midt i brydningerne (Ziehe m.fl. 1983: 255-256).

Den svenske kultursociolog Mats Trondman taler i samme perspektiv om liminaliteten som en modalitet, der placerer mennesket ved 'eksistensbordet', hvor ophævelsen af hverdagens rutiner og roller skaber nye typer af erfaringer (Trondman 1998: 258), og hvor netop fraværet af allerede definerede normer efterlader individet med muligheder for at afprøve det ukendte. I forlængelse af Ziehes almene indkredsning af et senmoderne ungdomsrum med dets behov for stilproduktion og etablering af rum for at realisere specielt subjektiveringens og potenserens søgeprocesser forekommer det mig oplagt at konkretisere hans teorier i forhold til unges fest- og beruselseskultur (se også Skinhøj 1992, som også bruger begreberne i sit studie af unge og rusmidler).

I forhold til subjektiveringsstrategierne kan fest og beruselse tilbyde en særlig form for varme og nærhed, som mange unge ikke oplever uden for 'oplevelsestunnelen'. Hjertelighed og venskabsfejring er vigtige ingredienser i festen, og på sikker afstand af voksenkulturen kan unge for en stund skabe interaktionsformer, hvor subjektiveringsprocesserne kan udfoldes.

Samtidig rummer festens koreografi beskyttelsesmuligheder i forhold til den unge, som er bange for at tabe ansigt og miste selvværd, i og med at der i et festmiljø findes hit-and-run-taktikker, som på én gang muliggør kontaktetablering med mennesker, som man gerne vil knytte venskabelige forbindelser til og måske endda kærlighedsforhold til, samtidig med, at man hurtigt kan bevæge sig ud af pinlige situationer (Lalander 1998: 65). Med socialpsykologen Erving Goffmans betegnelser (Goffman 1959: 112 ff.) kan festen beskrives som en begivenhed, hvor man har mulighed for at bevæge sig mellem en 'back region' i selskab med de nære venner og veninder og en 'front region', hvor man interagerer med andre på en mere risikofyldt måde. Den lille gruppe med de nære venner og veninder bruges til at håndtere de risici, som festen indebærer, samtidig med at den fungerer som en tilbagesætnings- og opladningsmulighed, mens livet i den større gruppe bruges til at afprøve nye muligheder og tilnærmelsesstrategier.

Fest- og beruselseskulturen indbyder også til *potenserende* strategier. I festens time-out, fx i dansens kropslige dynamik, 'binge drikningens' selvoverskridelse og for nogle unges vedkommende i eksperimenter med rekreative stoffer i weekenden er der rig lejlighed til at skabe æstetiske overflader med dertil hørende intensitet og risikosøgning. Den mentale proces, der herved skabes, er også blevet beskrevet som dionysisk og karnevalesk (se Dobson m.fl. 2006), i og med at rusen ikke handler om at skabe varme og tryghed, men om at skabe dynamik og 'mental eksplosion'. Rusmidler indgår i denne livsstrategi som et middel til at intensivere følelsen af at være til.

Hvis man på denne baggrund teoretisk skal forklare, hvorfor det er så 'sjovt' at feste og drikke sammen med jævnaldrende – hvilket er den almindelige forklaring, som unge giver, når man spørger dem – så er svaret, at netop rollernes mere diffuse karakter efterlader individet med muligheder for at indgå i interaktioner, som på én gang rummer tryghedszoner, hvor man er befriet for voksnes overvågning og hverdagens præstationskrav, og udfordringszoner, hvor identitetseksperimenter, hvad enten de er orienteret mod 'inderlige' eller 'yderlige' tilstande, ikke bare er mulige, men et krav.

Skolen i informaliseringens tidsalder

Ziehe har i særlig grad interesseret sig for den kulturelle frisættelses konsekvenser for skolen. Hans tese er, at informaliseringen af socialformerne for længst har nedbrudt de socialformer, som tidligere eksisterede i skolen. Nutidens elever kan færdes langt friere og uden angst i skolen end tidligere, men de fører også forventninger med sig ind i skolens

hverdagskultur, som gør rollerepertoire mere diffust og afkoblingerne i forhold til undervisningen langt tydeligere end tidligere. Mange unges bevidsthed om skolen som et 'kunstigt' rum, hvor man kan lære noget særligt, er ifølge Ziehe blevet svækket i takt med, at skolen har mistet sin sakrale aura og lærernes gratisværdier er forsvundet. Grænserne mellem skolen og det øvrige samfund er blevet udvisket, og det, som findes i samfundet og i børns og unges hjem, findes også i skolen. Eleverne fremstår som en slags bevidste kundskabskonsumenter, hvilket betyder, at skolen kun kan forvente engagement hos de lærende, hvis undervisningen interesserer. Gør den ikke det, søger man mod andre erfarings- og oplevelsesrum i skolens hverdagskultur, som således er gået hen og blevet en forholdsvis åben arena, hvor mange typer af til- og afkoblingsstrategier eksisterer side om side. Ziehe hæfter sig således ved, at der i den senmoderne skole opstår en stor afstand mellem elevens behov for at bevæge sig ind i ungdomskulturens 'oplevelsestunneler' og skolens krav om at åbne sig mod dens dannelses- og videnstraditioner (Ziehe 2004: 86).

Der opstår således et paradoks i den moderne skolekultur, for samtidig med at flere og flere unge skal have en studieforberegende uddannelse for at kvalificere sig til det senmoderne arbejdsmarked, tager diffusiteten i selv samme skolekultur også til, i og med at afstanden mellem nogle elevens identitetsprocesser, som orienterer sig mod gruppen af jævnaldrende, og skolens uddannelsesformål forøges. I Ziehes kritiske optik er konsekvensen af den kulturelle frisættelse altså ikke bare glade og frigjorte lærere og elever, men også lærere, der ærgrer sig over igen og igen at skulle legitimere og gyldiggøre undervisningen med deres personlige nærvær, og elever, som skal motivere sig selv, samtidig med at de oplever at have muligheden for at gøre noget andet:

Mens de formelle socialnormer og adfærdsformer tidligere mere eller mindre kunne begrundes i krav, må de nu begrundes i egen motivation. I stedet for konventionernes pres bliver vi nu præsenteret for nødvendigheden af en række autonome jeg-præstationer, som også kan være forbundet med ubehag, udskydelse og omveje. De omfattende informaliseringers hverdagskulturelle kontekst har brug for den modvægt, som en tilstrækkelig stor indre motivation kan give (Ziehe 2004: 83).

Ziehe betegner disse vanskeligheder som normalvanskeligheder og et vilkår for lærere og elever i den senmoderne skole, men han lægger samtidig op til en pragmatisk diskussion om, hvordan skolen kan håndtere problemer, som der ikke nødvendigvis er historiske forbilleder for (se også Giesecke 2000). Han foreslår på den baggrund, at skolen koncentrerer sig om at være noget andet, altså en slags modkultur. Ved at insistere på forskellen i forhold til hverdagskulturen bliver skolen i stand til at åbne for nye og også subjektivt betydningsfulde erfaringer. Ziehe taler i denne forbindelse om god anderledeshed:

Jeg mener (...), at ideen om, at undervisningen skal tilnærme sig elevernes horisont eller hverdagskulturen endnu mere, i den anden moderniserings kontekst overhovedet ikke længere kan bruges produktivt (hvad den i høj grad kunne i halvfjerdserne). Pragmatisering af undervisningens indhold, informalisering af omgangsformerne, subjektivering af selvopfattelsen – alt dette ville i dag ikke være andet end en fortsættelse af de unges livsverdener og den almindelige hverdagskultur overført til skolens område. Opfatter man skolens åbning på denne måde, løber man snarere en risiko for at lukke af for noget, nemlig for muligheden af i kraft af *forskellen i forhold til eleverne* og i kraft af *forskellen i forhold til hverdagskulturen* at blive i stand til at åbne for nye og også subjektivt betydningsfulde moderfaringer (Ziehe 2004: 94).

Man kan spørge, om udbredelsen af de informelle socialformers kultur i dag er så fremskreden, at det for nogle elever er blevet legitimt at realisere de sider af subjektiveringens og potenserings identitetsstrategier, som forbinder sig med fest- og beruselseskultur, i de mere uformelle miljøer omkring skolen. Og man kan videre spørge, om dette betyder, at skoler bliver nødt til at forholde sig mere tydeligt til denne mere skjulte side af skolens hverdag, hvis den vil sikre en social integration af elever, som ikke får nok ud af deres uddannelse og måske ligefrem står i fare for at falde fra. Bliver skolen i det senmoderne nødt til at tydeliggøre sig som et kontrafaktisk rum, hvis den i stedet for at forlænge og udstrække det, der allerede er oppe i tiden, vil insistere på at være en dannelsesplatform for det, der bliver til og forandrer sig - og som skolen kun kan give sit særlige bidrag til ved at arbejde bevidst med elevernes rollerepertoire?

Ziehe og andre modernitetsforskere lægger vægt på, at de subjektive perspektiver i identitetsprocesserne har ændret sig med stor hast inden for de seneste 30-40 år. Jeg tilslutter mig tesen, men analyser af senmoderne identitetsprocesser får ikke nødvendigvis fat i unges forskellige objektive forudsætninger. Ziehe er fx – med god grund – blevet kritiseret for ikke at lægge vægt på objektive faktorer som social baggrund, køn og etnicitet i sine analyser af unges identitetsstrategier (Simonsen 1995: 28). I et bourdieusk perspektiv kan man sige, at moderniseringsteoriene ofte bliver ude af stand til at redegøre for de forudsætninger, forskellige unge har for at deltage i den almene ungdomskultur, og dermed for forskellige former for habitus. Man kan således hævde, at selv om unge selv lægger mindre vægt på deres sociale og familiemæssige baggrund, og snarere identificerer sig med livsstilsstrømninger inden for ungdomskulturen, så sætter disse objektive forudsætninger sig hårdt igennem under alle omstændigheder. Fx synes familiebaggrunden at spille en stor rolle for den enkelte unges rusmiddelkarriere. Børn af forældre, der drikker meget, vil således selv have tendens til at drikke meget. Og unge, der kommer fra familier, hvor forældrene ikke forholder sig til deres ungdomsliv, vil have større chance for at få erfaringer med stoffer (Se fx Andersson 1995 og Broholm 1999: 53).

Betyder det, at individualisering og valgbiografi muligvis først og fremmest er nye måder at forstå og fortælle om sit liv på, men at sorteringsmekanismerne i princippet er uændrede, og at Ziehe med sine analyser får fat i det første, men ikke det andet aspekt? Sociologen Scott Lash skelner mellem refleksivitetsvindere og refleksivitetstabere. I denne forståelse er den afgørende forskel mellem, om man 'lykkes' eller ej er, om man kan udvikle tilstrækkelig jegstyrke og fleksibilitet i forhold til at klare sig i et samfund, som ikke længere tilbyder sociale og kulturelle orienteringspunkter (Beck m.fl. 1994: 130). Tilsvarende taler sociologen Zigmunt Bauman om turister og vagabonder i den senmoderne kultur (Bauman 1993). De førstnævnte har svært ved at opnå de fordele, der knytter sig til livet i den flydende modernitet, mens de sidstnævnte omvendt forholder sig til en verden fuld af muligheder, bl.a. fordi de får råd til at betale for oplevelserne.

Fest- og beruselseskultur i et kønsperspektiv

Den kønnede ungdom

Socialisationen af piger og drenge har siden 1970'erne været et vigtigt forskningsfelt for ungdomsforskningen. Denne forskning har i høj grad fået sin energi fra feminismen med dens kritik af forestillingen om en ungdom hinsides kønnene. Kritikken ramte blandt andet de før nævnte Birminghamforskere, for ligesom de har kritiseret en forestilling om ungdommen som generel kategori, blev de selv kritiseret for med deres ungdomsbegreb at definere ungdomskultur som den slags offentlige og symbolstærke kultur, kun drenge havde adgang til. Således kritiserede Angela McRobbie, som selv forsker inden for Cultural Studies-paradigmet, bl.a. Paul Willis for at projicere sine maskuline idealer om handlekraft og aggressiv symbolik over på en gruppe drenge og for at underbetone de subkulturelle drenges kvindenedværdigende forestillingsverden. Hun fandt det symptomatisk for ungdomskulturparadigmet blandt hendes mandlige kolleger, at pigers mere hjemmeorienterede, stille og normkonforme kultur simpelthen blev fortiet til fordel for symbolsk ekspressive drenges markeringer i det offentlige rum:

Very little seems to have been written about the role of girls in youth cultural groupings. They are absent from the classic subcultural ethnographic studies, the pop histories, the personal accounts and the journalistic surveys of the field. When girls do appear, it is either in ways which uncritically reinforce the stereotypical image of women ... or they are fleeting and marginally presented (McRobbie and Garber 1991: 1).

Som McRobbies kritik af subkulturteoriene antyder, interesserede kønsforskningen i 1970'erne sig primært for 'de stille piger', hvis identitet ikke var knyttet til det mandligt

definerede arbejdsliv, og som derfor også i skolen med dens krav om selveksposering havde svært ved at vise, hvad de duede til. I den forstand lagde den tidlige kønsforskning vægt på at beskrive piger, som var produkter af en socialisation i familien, hvor forholdsvis traditionelle kønsroller blev internaliseret, og hvor værdier som nærhed, omsorg og orientering mod relationer var vigtige identitetslementer.

Nyere forskning har imidlertid vist, at billedet i dag er blevet langt mere broget end tidligere. Harriet Bjerrum Nielsen har på baggrund af skandinavisk gymnasieforskning gjort opmærksom på, at der som følge af ændringer i familiestrukturen og ikke mindst mødrenes indtog på arbejdsmarkedet, den feministiske kritik af patriarkatet siden slutningen af 1960'erne og kvinders generelle uddannelsesløft er opstået nye generationer af piger, som er langt mere udfarende, selvbevidste og eksperimenterende end for 30 år siden:

De yderst få studier af klasserumsinteraktion, som findes fra 1990'erne, viser også at en del piger, specielt i gymnasiet, fremtræder mere aktivt og selvhævdende, men også at dette er geografisk og klasse-mæssigt betinget (...) Den 'stille pige' er altså ikke forsvundet, men hun overdøves i dag ikke bare af drenge, men også af mere frimodige og selvsikre medsøstre – noget som i øvrigt ser ud til at give grobund for nye slags splittelser mellem pigerne. Beskrivelserne tyder også på at disse 'nye piger' kombinerer traditionelt kvindelige og mandlige træk på en måde, som viser, at relationel orientering ikke behøver at udelukke aktivitet, ambitioner og engagement. De kan være seksuelt udfordrende, men ønsker samtidig at bevare kontrollen over situationen (...) Nogle forskere har i dette set en ny social kompetence til at integrere præstationsorientering og intimitetsorientering, engagement og nydelse (...), mens andre har peget på at omkostninger ved denne ny pige-psykologi kan være et øget behov for selvkontrol og dermed angst for at slappe af og give sig hen (Bjerrum Nielsen 1997: 25-26).

Man kan hertil tilføje, at den stereotype forestilling om drengen som mindre intimitetsorienterede og mere målrationalt orienteret også synes mere problematisk i dag end tidligere. Psykologer taler således om drenge, der vokser op i en kvindeverden (fx med enlige mødre og i institutioner med kvindelige pædagoger), hvor de udvikler kompetencer, som er anderledes end i 'gamle dages' faderstyrede samfund – hvis de da ikke reagerer på den feministiske toning af barn- og ungdomsrummet ved at reagere med en voldsomhed, der bliver opfattet som problematisk og som udtryk for afvigelse men i virkeligheden er forståelige reaktioner på en opdragelse, som ikke tager tilstrækkeligt hensyn til drenges særlige sårbarhed og behov (Zlotnik 2004).

Man kommer altså ikke langt med en stereotyp og essentialistisk tilgang til, hvordan gymnasiepiger og gymnasiedrenge er. En konsekvens af den kulturelle frisættelse og individualiseringsprocesserne i det senmoderne synes at være, at også kønnet i stigende grad omfattes af kontingensen, og at spørgsmålet om afbalanceringen af en søgen efter

nærhed, intimitet og lighed på den ene side og en søgen mod distance, autonomi og forskel på den anden side i stigende grad gør pigers og drenges udviklings'opgaver' ens (Sørensen 1993: 69). Køn indgår med andre ord som en blandt mange variabler i identitetsprocessen, som det hedder hos Dorthe Marie Søndergaard, der opfatter kønnet som en kulturel og social konstruktion i skæringspunktet mellem kultur, krop og subjektivitet (Søndergaard 2000). Andre, fx Chris Barker (Barker 2003), udfordrer i sin sympatisk-kritiske bog om Cultural Studies denne kulturalistiske og antibiologisk tendens ud fra det synspunkt, at denne måske har overset fundamentale genetiske og biokemiske forskelle på mænd og kvinder og deraf følgende forskelle i forhold til fx aggression og evnen til at forbinde de to hjernehalvdele:

Genetic science and biochemistry suggest that there are material, i.e. chemical limits to behavioural possibilities. Today, few scientists dispute the influence of hormones on the formation of the foetus as male or female. Hormones are the switches that activate the genes which 'instruct' our brains and bodies as to its reproductive organs, testosterone levels, body fat, muscle development, bone structure, etc. It is also thought that those same hormones shape our brain structure so that men and women have different patterns of brain activity (Barker 2003: 285).

Barker nævner i forlængelse heraf, at der kan gives biologiske forklaringer på, hvorfor drenge typisk er mere risikoorienterede end piger. Disse forklaringer kan naturligvis ikke forklare alt, men de udfordrer ikke desto mindre forestillingen om at 'alt' er kultur, når det kommer til kønnet.

Piger, drenge og rusmidler

Spørgsmålet om det kønnede ungdomsliv og dets nyere historie er interessant i relation til en forståelse af unges fest- og beruselseskultur. Traditionelt har alkohol og beruselse primært været en specifik maskulin disciplin, og tidligere var det ikke velset, at kvinder nød alkohol og slet ikke, at de drak sig beruset. Disse forskelle har dybe historiske rødder og hænger sammen med kvindens traditionelle opgave som hjemmets og anstændighedens vogter, mens mænd historisk set har levet et mere udadvendt liv, hvor alkohol har spillet en rolle. Med ungdomsforskeren Philip Lalanders ord: "Kvinnors förhållande till alkohol kan således förstås utifrån deras roll som moralens og familjens väktare. Den kvinna som bröt mot denna kvinno syn och drack såsom männen sågs som en berusad hora och en ansvarslös kvinna" (Lalander 1998: 28-29). Med kvindefrigørelsen og kvindernes indtræden i uddannelse og på arbejdsmarkedet er kvinders placering i kulturen imidlertid begyndt at nærmes sig mændenes – også på alkoholområdet (Pedersen 1998: 79 ff).

Der synes dog fortsat at knytte sig kønsspecifikke forhold til unges forbrug og den rolle, rusmidler spiller i unges identitetsprocesser. Pedersen hæfter sig ved, at der tilsyneladende findes et særligt feminint drikkemønster, som består i hyppigt indtag af alkoholsvage drikke (specielt vin) i små mængder pr. gang. Dette drikkemønster er forskelligt fra drengenes, som i højere grad er præget af 'binge drinking'. Willy Pedersen henviser til psykologen Sandra Bern, som har forsket i feminine og maskuline drikkemønstre: "Med femininitet mener hun aspekter som relasjonsorientering, ømhet, varme og ekspressivitet. Med maskulinitet menes saksorientering, beslutsomhet, evne til å se seg selv som leder" (Pedersen 1998: 79). Ifølge Pedersen er der tale om to poler, som konkrete individer kan positionere sig i forhold til på mange forskellige måder, specielt i en tid, hvor stereotype kønsrollemønstre udfordres af både drenge og piger. Ikke desto mindre kan man stadig se tendenser til, at piger i højere grad følger det ene og drenge det andet spor i deres brug af rusmidler. Pigerne synes også fortsat at være mere afhængige af forældrenes normer end drengene, som er mere følsomme overfor påvirkningen fra gruppen af jævnaldrende.

Med Ziehes kategorier kan man måske sige, at drenge overvejende bruger rusmidler til at eksponere potenseringsstrategier, hvor symbolorientering og udvikling af stil er i centrum, mens piger i højere grad eksponerer subjektiveringsstrategier, hvor behovet for nærvær i interaktionen med andre er i centrum.

I dette perspektiv er risiko-faktorerne ved en moderne ungdomskultur, hvor rusmidler indgår som et vigtigt element, forskellige for drenge og piger. En gruppe af drenge har ifølge statistikkerne et meget højt forbrug, og dette forbrug kan tænkes at forbinde sig med et behov for at markere selvstændighed og alternative normer, som igen er forbundet med forestillinger om maskulinitet. En gruppe af piger bruger omvendt fest- og beruselseskulturen til at udvikle og raffinere selv- og omverdensagttagelsen.

I et kønsperspektiv er det måske sådan, at drenge og piger typisk efterstræber forskellige former for symbolsk kapital i fest- og beruselseskulturen. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at opdelingen i drenge og piger skal tages med alle mulige forbehold, specielt i forhold til en nutid, hvor drenges og pigers selvforståelse måske aldrig har været så ens, og hvor mangfoldige kombinationsmuligheder mellem traditionelt kvindelige og mandlige identitetsformer flourerer – også blandt unge. Eksempelvis er det oplagt at se subjektiverings- og potenseringsstrategier som muligheder, der kan kombineres på enkeltindividets niveau: Mange piger og drenge er faktisk i stand til at kombinere en søgen efter nærhed og relation med en søgen efter stil og tempo – også i festkulturen.

Rusmidler, ritualer – og den flydende danske ungdomskultur

Overgangsritualer og forbrødringsritualer

Inden for den moderne ungdomsforskning har det længe været en vigtig pointe, at unge er optaget af symboler og ritualer. Inden for subkulturteoriene er den overordnede forklaring, at unge i kraft af de ritualer, der knytter sig til tøj, musik, omgangsformer osv. skaber symbolske og imaginære løsninger på deres identitetsproblematik. Gennem ritualerne etableres en relation mellem individ og gruppe: Individet bliver en del af et 'vi', og herigennem skabes en social identitet i en livsfase, hvor spørgsmålet om personlig identitet og tilhørsforhold er vigtigt og uafklaret.

Italieneren Franca Beccaria og nordmanden Allan Sande opfatter i artiklen "Drinking games and rite of life projects" (Beccaria m.fl. 2003) moderne unges brug af rusmidler i tilknytning til overgangsriter og knytter i denne forbindelse an til den antropologiske riteforskning. Begrebet overgangsrite stammer fra antropologien, hvor det giver begreb den særlige rituelle markering af overgange mellem livsaldre, fx mellem barndomslivet og voksenlivet. Antropologen Arnold van Gennep (Gennep 1960) opfandt i begyndelsen af 1900-tallet udtrykket 'rites de passage' som en samlende karakteristik for riter, der handlede om individers overgang fra en bevidsthedstilstand og social placering til en anden. Gennep skelner mellem tre forskellige faser: separationsfasen, den liminale fase og aggregationsfasen (Gennep 1960: 21). I den første fase føres novicen ud af den normale sociale struktur, og der etableres en 'time-out' hvor hverdagens normsystemer og sociale hierarkier for en stund er sat ud af kraft. I liminalfasen befinder novicen sig uden for den sociale struktur og dens roller og sociale kategorier. I overgangsritens liminale zone etableres en symbolsk overgang fra en tilstand til en anden. Ifølge Victor Turner, som har videreudviklet Van Genneps definition, udmærker liminalfasen sig ved et kreativt spil med realitetsstrukturen, som findes ved separationsfasens begyndelse og aggregationsfasens slutning. Den rituelle proces er et spil, i hvilket individer opdager og udvikler fælles kulturelle koder, betydninger og værdier. Ifølge Turner besidder de fleste samfund en dialektik mellem samfunds-struktur og communitas-processer, og han holder sig ikke tilbage for at mene, at der i alle samfund eksisterer en relation mellem de to modaliteter: "Society (societas) seems to be a process rather than a thing – a dialectical process with successive phases of structure and communitas. There would seem to be – if one can use a controversial term – a human "need" to participate in both modalities" (Turner 1969: 129)

Beccaria og Sande fremfører med udgangspunkt i van Genneps og Turners forskning den tese, at moderne unge har behov for at forstå den livsfase, de befinder sig i, symbolsk, og derfor udvikler deres egne overgangsriter. I og med at unge lever i et moderne samfund, hvor der ikke længere eksisterer veldefinerede og overskuelige fællesskaber, og hvor rationaliseringstendenserne i stigende grad opløser ritualernes legitimitet, overlades det til

de unge selv at opbygge den kontekst, der kan hjælpe individet med sit rolleskift. At føle sig ung skal forstås på baggrund af et ønske om at markere, at man ikke længere er barn, og da beruselse traditionelt hører voksenlivet til, bliver rusmidler en af de vigtigste markører for identitetsskiftet fra barn til voksen og dermed også et vigtigt symbol i de overgangsriter, unge konstruerer (se også Lalander m.fl. 2002: 165). Beccaria og Sande opfatter unge menneskers rusmiddelritualer, som man fx finder dem i forbindelse med den norske 'russefeiring', som eksempler på moderne overgangsritualer, hvor unge etablerer en 'time out' og med alkohol som transportmiddel etablerer den slags liminale tilstande, som Van Gennep talte om i forbindelse med overgangsritualer hos naturfolk. Alkohol er et helt afgørende virkemiddel til at etablere den liminale zone, både fordi alkohol gør noget ved bevidstheden, og fordi den har en symbolsk betydning, som markerer, at noget nu kan ske, som ikke plejer at ske:

Use of alcohol and drunkenness can in this perspective be understood as separation from personal identity, social structure and social categories and turned into a liminal phase of playing and games. An intoxicated person is a liminal person in the process of transformation and transition outside the normal order of the society (Beccaria m.fl. 2003: 102).

De to forskere diskuterer Bourdieus tidligere nævnte begreb "institutionelle riter" eller initialriter i forbindelse med analysen af moderne overgangsritualer. Bourdieus pointe er, at disse riter kan ses som begivenheder, hvor individet erhverver kulturel og symbolsk kapital med henblik på erhvervelse af status i classesamfundet. Ifølge Bourdieu er ritens funktion at skabe forskel mellem dem, der deltager i den, og dem, der ikke deltager i den. Riten giver individet mening og retfærdiggør mål, men på grund af den forskelsdannelse, der er indlejret i ritens betydning den ene classes erhvervelse af symbolsk kapital og anerkendelse den anden classes reduktion til "ingenting" og den "laveste væren" (Bourdieu 1991: 126). Beccaria og Sande afviser imidlertid Bourdieus bestemmelse, for i overensstemmelse med nyere ungdomsforskning hævder de, at de unges overgangsriter finder sted inden for en relativt demokratisk ungdomskultur, præget af mere flydende grænser mellem unge fra forskellige sociale lag. Beccaria og Sande refererer i stedet til den tyske sociolog Ulrich Beck og hans teori om risikosamfundet med dets individualiseringstendenser og konstruktioner af refleksive selvbiografier i forhold til en åben fremtid (Beck 1997). Unge bruger samværet med hinanden til at skabe netværk og anerkendelsesformer, hvor dannelsen af uformel kapital hinsides hverdagskulturens normer er vigtig. De skaber med deres alkoholriter en anti-struktur i forhold til voksensamfundet. Beccaria og Sande taler i denne forbindelse om unges rusmiddelkultur som *livsprojektriter*, hvormed de på den ene side gør opmærksom på det lange stræk mellem traditionelle og moderne riter og på den anden side understreger forskellen, nemlig at de moderne riter foregår på individualiseringens præmisser og derfor er forbundet med andre meninger og betydninger for den enkelte end i en traditionel kultur. I forlængelse af Turner kan man sige, at unge

med deres fest- og rusmiddelkultur etagerer et *communitas* af jævnaldrende, hvor den symbolske selvvisceresættelse og selvafrøvnng bliver mulig:

The new elements are games and experimental use of alcohol by young people in the making of their own image, related to others inside the peer groups. The practice is more individualistic and separate from relations within the family (Beccaria og Sande: 112).

Spørgsmålet er imidlertid, om moderne unge kun bruger alkohol som transportmiddel i forbindelse med overgangsriter, som markerer identitet- og statusskift. Beccaria og Sande har forsket i forholdsvis institutionaliserede og formaliserede ritualer blandt norske og italienske unge, men vil man forsøge at indfange, hvad der sker til en almindelig ungdomsfest eller på en bytur, som for danske unge er den almindelige måde at feste og drikke sig beruset på, kan det være på sin plads at overveje, som overgangsritualet er den eneste ritualtype, som dominerer unges fest- og beruselseskultur.

Kirsten Thue Skinhøj foreslår, at man også tager en anden form for ungdomsritual i betragtning, nemlig forbrødringsritualet (Skinhøj 1992). Overgangsritualet rummer nogle forholdsvis formaliserede elementer, og der knytter sig forventninger om identitets- og statusskift til bevægelsen i den liminale zone. I modsætning hertil er forbrødringsritualet af en mere uformel slags. Der er med Skinhøjs ord ikke nogen guide, der viser vej, og selve seancen er langt mere uformel. Forbrødringsritualets formål er nemlig ikke at skabe passager for overgange til noget nyt, men at besegle en allerede eksisterende orden, fx indenfor en gruppe af unge, som har deres måde at feste og drikke på, og som måske drikker noget bestemt, spiller bestemte alkoholrelaterede spil, skåler på bestemte måder osv. :

... dets formål er at bevare og besegle en eksisterende orden, fx i en gruppe af unge. I forhold til tid er forbrødringsritualets formål det modsatte af overgangsritualets. I en ungdomsgruppe er der ofte forløbet nogen tid, siden de unge har set hinanden. En af forbrødringsritualets formål er at *negligere* denne tid. Rituallet iværksættes for at skabe den historie, der gør kammeratskabet levedygtigt fremover, og for at rense ud. Forbrødringsritualet har ingen guide. Det er gruppenormerne, der er styrende for, vad der opfattes som acceptabelt. Endvidere er alle tendentielt lige, Når unge bestiger forbrødringsritualets scene, hengiver de sig ind i et rum, hvor hverdagens regler er sat ud af spil, dvs. at visse normer gælder, mens andre ikke gør det. Indtrædelsestidspunktet kan opstå spontant, eller det kan være aftalt. Udtrædelsestidspunktet kan derimod ikke planlægges, for det er afhængigt af, hvornår rituallet er fuldbrydet (Skinhøj 1992: 34).

Skinhøj gør opmærksom på, at forbrødringsritualet, altså den uformelle og gentagne form for ritualer, i vores kultur anses for at være den farligste, fordi den fremmer vaner, hvilket overgangsriten som en engangsforestilling ikke gør. Man kan måske også hæfte sig ved, at

forbrødringsritualets mulighedsbetingelse er en kultur, hvor de ydre sanktionssystemer i forhold til unge er svage – jf. Ziehes teori om informaliseringen af socialformerne – ligesom selve forbrødringsritualet synes at hænge sammen med lyster og tilbøjeligheder hos de unge, som beror på et svagt overjæg og et tilsvarende stærkt lystprincip.

Der er altså store forskelle på de to ritualtyper. Overgangsritualet forekommer sjældent og har som nævnt til formål symbolsk at markere en ny fase. Forbrødringsritualet forekommer ofte, i og med at det ikke handler om at skabe overgange til noget nyt, men at gentage og bekræfte allerede eksisterende strukturer. Det som de to ritualformer imidlertid har tilfælles, når de bruges i forbindelse med unge og rusmidler, er, at de handler om at tilvejebringe en liminal zone, hvor dagligdagens strukturer er ophævede, og hvor subjektiveringens og potenserings identitetsstrategier bliver mulige: De etablerer begge et rum, hvor identitetseksperimentet og dermed en leg med dagligdagens roller bliver mulige.

Lad mig på denne baggrund vende tilbage til overvejelserne omkring ungdommen som ideal. Overgangsritualet har historisk set været knyttet til behovet for at markere overgangen fra barndom til voksentilværelse, og har i den forstand været forbundet med kulturens behov for at tildele individet en ny identitet og status på overgangen til voksentilværelsen. Grundlæggende idealiseres således voksenidentiteten i overgangsritualet. Spørgsmålet er imidlertid, om en sådan idealisering af voksenidentitet også gør sig gældende i det senmoderne samfund. Man kan forsøgsvis påstå, at der i dag eksisterer en diskurs, som idealiserer ungdommens kvaliteter (dens formbarhed, skønhed, eksperimentelle og innovative potentialer osv.). Denne diskurs findes i medierne, og den findes blandt de unge selv – og hos de større børn, der gerne vil være unge så hurtigt som muligt. Ungdom fremstår i dette perspektiv mere som en tilstand, som det er værd at opnå, bevare og måske ligefrem komme tilbage til (hvis man er blevet ældre end 25 år og gerne vil bevare nogle af de kvaliteter, som tilskrives unge mennesker).

I forhold til diskussionen om overgangs- og forbrødringsritualer kan der udledes to pointer i forhold til disse tendenser. Den ene pointe er, at nogle af overgangsritualerne inden for ungdomskulturen måske mere handler om at skabe overgange fra barndom til ungdom og altså ikke som tidligere fra barndom til voksentilværelse. Den anden pointe er, at i og med at ungdom i dag er en kvalitet, som snarere er eftertragtet og bevarelsesværdig end noget, der skal overstås, for at man kan træde ind i 'de voksnes rækker', bliver forbrødringsritualerne helt centrale. Ved at feste og drikke sammen fejrer unge deres ungdom og det åbne felt af erfaringer og afprøvninger, som liminalitetens antistruktur muliggør.

En særlig dansk rusmiddelkultur?

Forskere har siden 1980'erne forsøgt at forstå nogle markante forskelle på alkoholkulturen i Nord- og Sydeuropa ved at skelne mellem en 'våd' sydeuropæisk og en 'tør' nordeuropæisk kultur (Room 2001). I Sydeuropa har vin siden oldtiden indgået som en del af det daglige måltid, mens beruselse har været mindre velset. I de nordiske lande har der traditionelt eksisteret en såkaldt 'tør' alkoholkultur, præget af afholdenhed til hverdag og weekendforbrug med beruselse som formål. Selv om den våde sydeuropæiske og den tørre nordeuropæiske alkoholkultur i nogen grad nærmer sig hinanden som følge af globaliseringens tendens til at udligne tidligere nationale og regionale forskelle, er der meget, der tyder på, at man fortsat i nogen grad kan tale om en tør og en våd alkoholkultur, når man sammenligner fx Sverige og Norge på den ene side og Italien og Portugal på den anden.

Sociologerne Jakob Demant og Jeanette Østergaard diskuterer i artiklen "Mellem tør og våd alkoholkultur" resultaterne af ESPAD-undersøgelserne med henblik på at indkredse den særlige danske alkoholkultur blandt unge (Demant m.fl. 2006). De viser, at hvad angår drikkefrekvens, befinder de danske unge på en klar førsteplads blandt de deltagende lande. 48 pct. af drengene og 36 pct. af pigerne i alderen 15-16 år angiver således, at de har drukket alkohol mere end 20 gange inden for det sidste år. Til sammenligning gælder dette fx kun 13 pct. af drengene i Finland og Norge, og henholdsvis 13 og 7 pct. af pigerne. Det samme mønster ses i Sverige. Ifølge Demant og Østergaard er drikkefrekvensen blandt danske piger og drenge altså væsentlig forskellig fra unge i de øvrige nordiske lande, og det er kun de italienske drenge, der nærmer sig de danske drenge, idet 27 pct. af dem har drukket alkohol 20 gange eller mere, mens de italienske piger klart adskiller sig, idet kun 12 pct. af dem har drukket alkohol mere end 20 gange inden for det sidste måned. Med andre ord: Danske unge synes at tilhøre en 'våd' drikkekultur.

Demant og Østergaard ser også på drikkeintensiteten, dvs. hvor meget der drikkes, når der drikkes alkohol, og hvor ofte man drikker relativt meget. Her viser det sig, at Danmark igen ligger i toppen, idet 60 pct. af de unge i alderen 15-16 år siger, at de har oplevet dette en gang eller flere inden for den sidste måned. Hvor de øvrige nordiske unge lå relativt langt fra Danmark set i forhold til, hvor mange gange de i løbet af et år indtog alkohol, så viser der sig nu visse lighedstræk mellem Danmark og de øvrige nordiske lande. Således siger fx 47 pct. af de norske unge og 40 pct. af de finske unge, at de har drukket 5 eller flere genstande på en aften 1 gang eller mere i løbet af den sidste måned. I modsætning hertil siger kun 34 pct. af de italienske unge, at de har drukket 5 genstande eller mere på en aften inden for den sidste måned.

Når man sammenligner danske unge med unge i henholdsvis de øvrige nordiske og Sydeuropa, kan der altså konstateres et mønster, som er specielt for Danmark. Hvad angår drikkefrekvensen, er danske unge tættere på fx et sydeuropæisk land som Italien end på de øvrige nordiske lande, idet danske unge indtager alkohol langt oftere end unge i

nabolandene. Danske unge har altså, hvad Demant og Østergaard kalder et meget naturligt forhold til alkohol som noget, man indtager relativt ofte. Hvad angår drikkeintensiteten, når der drikkes, er den væsentlig højere i Danmark end i fx Italien. På dette område ligner de danske unge i langt højere grad unge i de andre nordiske lande, og herved ligner danske unges beruselseskultur den, man finder hos finske og norske unge. Hos danske unge synes alkohol altså både at være noget, som man ofte indtager og noget, som man indtager for at blive beruset.

Også Demant og Østergaard refererer til Beccarias og Sandes sammenligning mellem norske og italienske unge og den måde, hvorpå unge i disse lande bruger rusmidler til at fejre en rituel overgang til voksenlivet. I de norske unges russefeiring er fuldskab centralt i ritualen, fordi det netop er igennem dette normbrud med den tørre alkoholkultur, at overgangen fra ét stadie i livet til et andet symboliseres. Italienske forskere peger omvendt på, at der ikke optræder disse markerede overgange til voksenlivet på samme måde i Italien, selvom overgangsriterne findes, fx i forbindelse med drenges indkaldelse til militærtjeneste. Fuldskab er ikke værdsat i ungdomskulturen på samme måde. Man skal kunne kontrollere, hvor fuld man er, og man skal være i stand til at opføre sig 'ordentligt', når der er forældre til stede.

Danske unge placerer sig på en interessant måde i forhold til de norske og de italienske unge, idet de kombinerer elementer fra den tørre og den våde alkoholkultur. Ligesom i den tørre norske alkoholkultur ophøjes alkoholens rus-aspekt, og ligesom i den våde italienske alkoholkultur opfattes alkohol hos danske unge i modsætning til hos norske unge som en naturlig del af hverdagen. På den ene side drikker danske unge altså, som om det var en markering af et brud med et meget afholdende samfund. Men ligesom i den våde italienske kultur synes alkohol også at være forbundet med en praksis, der er en fuldt integreret del af en ugentlig eller månedlig rutine (og her spejler de måske i høj grad forældregenerationens drikkemønster). På den anden side drikker danske unge altså også, som om det at drikke er noget helt banalt og hverdagsagtigt.

Netop fordi alkohol i Danmark indgår i samfundet som noget relativt uproblematisk, omtrent på samme måde som i den våde italiensk alkoholkultur, bliver unges udprægede fuldskab til fester ikke opfattet som et brud med eller en afvisning af voksenkulturen. I stedet bliver det i ungdomskulturen opfattet som umodent, hvis man ikke er begyndt at drikke og gå til fester, dvs. som noget der er modent og som er med til at gøre en ældre. Alkoholkulturen blandt unge er i stedet præget af den mere rutineprægede markering, som ligger i de hverdagslige former for drikkemønstre i Italien. Demant og Østergaard slutter deres indkredsning af en særlig dansk rusmiddelkultur blandt unge med følgende konklusion:

Som vi har belyst, er det således klart, at danske unges alkoholkultur set i forhold til de nordiske lande er ekstrem våd, men set i forhold til Italien er ekstrem tør, i og med at der er meget fokus på fuldskab. Det er måske derfor i højere grad rammende at betegne

den danske ungdoms alkoholkultur som *flydende* (Demant m.fl. 2006: upagineret).

Der kan peges på nogle oplagte forbindelser mellem ovenstående indkredsning af dansk, italiensk og norsk rusmiddelkultur og fænomenerne overgangsrite og forbrødringsrite.

Overgangsriterne synes at være forholdsvis institutionaliserede og samfundsmæssigt anerkendte i Norge og Italien, dog med forskellige betoning af beruselseselementet. Selv om overgangsriter også kendes i Danmark, fx i forbindelse med 3.g'ernes fejring af sig selv i forbindelse med hestevognskørsel, så må man alligevel konstatere, at den danske kultur ikke har noget, der ligner paralleller til den norske 'russefeiring'. Grunden kan være, at overgangsritualer med brug af alkohol bedst fungerer i kulturer, hvor der virkelig er tale om et brud med en eksisterende orden. Dette er sandsynligvis ikke tilfældet i Danmark, hvor unge har en drikkekultur, som blander 'tørre' og 'våde' elementer og dermed placerer rusmidler i centrum af den 'normale' ungdomskultur.

Det er nærliggende at nå frem til den konklusion, at lige netop den særlige blanding af tørre og våde tilgange til alkohol inden for den danske ungdomskultur betyder, at den i højere grad end i Norge præges af forbrødringsritualet. Indtagelsen af forholdsvis store mængder alkohol er en del af en gentagelsesstruktur inden for dansk ungdomskultur, hvor unge fejrer deres ungdom, cementerer venskaber og inden for forholdsvis uformelle rammer – og hvor de oplevelser, der knytter sig til fest og beruselse ikke opleves som et brud med en orden, men snarere som en rettighed, når weekenden nærmer sig – og for nogles vedkommende også på hverdage.

Den ovenfor citerede forskning tyder på, at det er problematisk at tale om en moderne ungdomskultur hinsides regionale og nationale forskelle. Udviklingen af informelle socialformer og dermed ungdommens frisættelse i forhold til traditionelle værdier som mådehold og autoritetstro forløber på forskellige måder fra område til område. I forhold til den særligt danske ungdomskultur tyder meget på, at der har dannet sig en flydende fest- og beruselseskultur blandt unge, som adskiller sig fra den, man finder i både vores nabolande og i Sydeuropa. Baggrunden herfor er sandsynligvis, at netop udviklingen af informelle socialformer i Danmark er mere fremskreden end i andre lande.

Kulturgeografiske forskelle

En anden faktor, som kan tænkes at være afgørende for gymnasieelevers fest- og beruselseskultur, er skolens geografiske beliggenhed. Der er fx forskel på elevernes faglige og sociale forudsætninger i et område, hvor forældrene overvejende tilhører de øverste socialgrupper, og i et område, hvor en stor del af eleverne kommer fra såkaldt uddannelsesfremmede miljøer. Fx er der også forskel på skoler, hvor alle elever er 'gammeldanskere', og skoler, hvor en større procentdel af eleverne er etniske dansker.

Beliggenhed kan imidlertid også mere bredt have at gøre med, om skolen ligger i et landområde eller i et byområde. Historisk har urbanisering og individualisering hørt uløseligt sammen. En af sociologiens fædre, Ferdinand Tönnies, pegede i *Gemeinschaft og Gesellschaft* fra 1887 på de mentale forskelle, som prægede den moderne bykultur til forskel fra det mere traditionelle liv på landet. Hans pointe var, at Gemeinschaft-kulturen er funderet i værdier, som var kollektive, mens Gesellschaftkulturen er funderet i mere anonyme relationer mellem mennesker, i og med at de sociale relationer medieres af penge og dermed skaber en anden form for rationalitet. Gemeinschaft betegner herefter de indre bånd mellem mennesker, som er forenet gennem fælles sprog, sædvane eller tro, mens Gesellschaft betegner de ydre bånd, der forbinder mennesker som bevidste interesse- og byttepartnere. Også sociologen Georg Simmel pegede i *Storbyen og det åndelige liv* (Simmel 1998) på en afgørende sammenhæng mellem individualisering og urbanisering: Storbymennesket fremstår hos ham som et individ, der på grund af de anonyme relationer, der hersker i storbyen, må udvikle en distanceret og 'blasert' attitude i forhold til omverdenen for at bevare den personlige integritet.

Teoriene om forskellen mellem bykultur og landkultur blev udformet på overgangen mellem det 19. og det 20. århundrede, dvs. på et tidspunkt, hvor overgangen fra landbrugssamfund til industrisamfund stod på og skabte store kulturelle forskelle mellem førmoderne og moderne kultur- og livssammenhænge. I dag, over hundrede år efter, er den økonomiske og kulturelle modernisering slået igennem på alle niveauer og globaliseringen har på en række områder udlignet en række af de traditionelle kulturforskelle på provins/land og storby. De moderne livsformer eksisterer naturligvis ikke kun i byerne, men også på landet, som i et land som Danmark ikke er mere 'land', end at der ikke er langt til den nærmeste store by, hvilket konkret betyder, at mange mennesker bor på landet og arbejder i byen. I den forstand giver det ikke mening at operere med så rigid en modstilling af land og by, selv om der givet vis fortsat eksisterer kulturgeografiske forskelle.

I Muld-rapport nr. 2 (2003) er der lavet en undersøgelse af unges livsstil, hvor det undersøges, om der er forskelle fra amt til amt. Undersøgelsen viser, at der ikke er store udsving mellem de geografiske områder. Dog vises det, at der i København er en større gruppe unge, der viser tegn på dårlig trivsel, ligesom forbrug af alkohol topper i Ribe Amt (Muld-rapport nr. 2 2003: 6). Desværre bringer Muld-undersøgelsen mig ikke tættere på en foreløbig besvarelse af spørgsmålet om urbaniseringsgradens betydning, i og med at de fleste amter både omfatter landkommuner, provinsbykommuner og større bykommuner. Dette gjorde mig endnu mere interesseret i på gymnasieniveau at undersøge, om der er forskelle mellem gymnasieelevers forbrug og normer, som kan have noget at gøre med spørgsmålet om urbaniseringsgrad. Er den flydende danske ungdomskultur mere udbredt i de store byer end i de mindre byer? Er individualiseringstendenserne og dermed de søgeprocesser, som Thomas Ziehe peger på alt andet lige mere fremskredne i de større byers ungdomskultur end i de mindre byers? Jeg vil her lade spørgsmålet stå åbent – der

vil blive rig lejlighed til konkret at diskutere det nuanceret i forbindelse med den empiriske undersøgelse.

Opsamling og hypoteser

Lad mig på baggrund af de foregående teoretiske studier opsummere og udpege de forståelser og grundkategorier, som empirien senere i afhandlingen vil blive diskuteret i forhold til.

Med baggrund i subkulturteoriene og Bourdieus sociokulturelle forståelse kan man spørge, om der er en sammenhæng mellem gymnasieelevers, specielt drenges, rusmiddelkultur og subkulturperspektivet. Et sådant perspektiv fokuserer på den betydning, rusmidler kan spille for unge, der i deres individuelle og kollektive identitetsforædling forsøger at erhverve sig en stil, hvormed de markerer en forskel i forhold til omverdenen, både den voksensanktionerede skolekultur og de 'pæne' drenge og piger. Typisk er denne måde at bruge rusmidler på forbundet med maskuline forestillinger om selvstændighed, mod og styrke og autonomi i forhold til voksenautoriteter.

Forholdet mellem individ og gruppe er sandsynligvis i nutidens samfund præget af mere foreløbighed, end Birminghamforskernes analyser lagde op til i 1970'erne, ligesom mange subkulturer er mere åbne i forhold til omverdenen end de grupper, Birminghamforskerne beskæftigede sig med i 1970'erne. Der er tale om det, Muggleton kalder post-subkulturer, som snarere har karakter af parallelkulturer end egentlige modkulturer, for i et samfund, hvor det kan være svært at 'finde' den autoritet, man skal revoltere imod, ændres betingelserne for subkulturel identitetsdannelse og stil radikalt.

I forlængelse af Thomas Ziehe har jeg fremført det synspunkt, at den kulturelle frisættelse skaber et intensiveret identitetsarbejde hos unge, som bl.a. kommer til udtryk i særlige erfaringsmættede sammenhænge i forbindelse med fest og beruselse. Subjektiverings- og potenseringsstrategier fremstår hos Ziehe som typiske forsøg på at give subjektiv mening til en kontingent kultur.

Samtidig peger Ziehe også på, at informaliseringen af socialformerne slår igennem i skolen, i og med at mange elever ikke skelner mellem skolen som et særligt rum og en hverdagsverden præget medieverdens fascinationskultur. Hermed bliver skolen for nogle elever en del af en hverdagsverden, som også findes uden for skolen, og det betyder konkret, at elever bringer de deres forventninger om det spændende liv med sig ind i skolekulturen, bl.a. deres fest- og beruselseskultur.

Store kvantitative undersøgelser viser, at forskellen på drenges og pigers alkoholforbrug er markant. Jeg foreslår, at disse resultater forstås i et dobbelt perspektiv. På den ene side er det i dag almindeligt for piger (ligesom for deres mødre) at drikke alkohol, og der er ikke grund til at formode andet, end at piger generelt er ligeså optagede af at gå til fest og også benytte alkohol til disse som drenge, og også bruger fest- og beruselseskultur som led i deres identitetsprocesser. På den anden side synes der fortsat at eksistere et særligt feminint

og maskulint drikkemønster: Pigerne drikker ikke så meget, når de drikker, og de drikker ikke så tit som drengene.

I forlængelse af bl.a. Willy Pedersen foreslår jeg, at disse forskelle forklares på to måder. Dels er det som sagt primært drenge, der bruger rusmidler som symbolske markører i subkulturer (som derfor også må formodes at være steder, hvor forbruget er stort), dels synes der at eksistere et andet drikkemønster hos piger, der går til fest, end hos drenge. Inspireret af Ziehes kategoridefinitioner foreslår jeg, at potenseringsstrategierne, hvor alkohol knyttes til behovet for at demonstrere handlekraft og mod, knyttes til et overvejende maskulint drikkemønster, mens subjektiveringsstrategierne, hvor alkohol knyttes til behovet for at skabe situationer af nærhed og varme, knyttes til et overvejende feminint drikkemønster. Det skal imidlertid understreges, at teorierne om de kønnede strategier må forholde sig til en senmoderne verden, hvor tendensen går i retning af en udligning af forskellene, hvilket konkret betyder, at mange piger og drenge kombinerer feminine og maskuline strategier

Rusmidler kan opfattes som et symbolsk og kemisk 'transportmiddel', der markerer overgangen til et liminale område, hvor en særlig form for interaktionsmønster og betydningsfællesskab bliver muligt.

Nogle af de riter, der knytter sig til liminaliteten, kan beskrives som overgangsriter, hvor unge fejrer afskeden med barndommen og i en ophævelse af de vante strukturer markerer overgangen til en ny identitet og status. Andre riter kan beskrives som forbrødringsriter, hvor det snarere end at være overgangen til en ny tilstand er bekræftelsen af en allerede eksisterende orden og nærhed mellem jævnaldrende, der fejres.

I nogle europæiske kulturer synes overgangsriterne at være mere udbredte end i andre. Undersøgelser af det særlige danske rusmiddelmønster blandt unge peger på, at danske unge har et alkoholforbrug, som kombinerer en tør nordisk kultur med en våd sydeuropæisk. Resultatet er, at både drikkehyppighed og drikkefrekvens er i den europæiske top. Det tyder på, at det blandt danske unge dels er normalt at drikke sig fuld, dels er normalt at gøre det tit. Jeg foreslår en fortolkning heraf, som peger i retning af, at forbrødringsritualerne med deres gentagelsesstrukturer og tendens mod normalisering af beruselse inden for forholdsvis uformelle rammer kendetegner den danske ungdomskultur. Det er bl.a. en kultur, hvor de ydre sanktioner i form af en restriktiv voksenkultur og de indre sanktioner i form af et internaliseret 'overjeg' er svagt funderet.

Jeg peger imidlertid også på, at der sandsynligvis er forskelle på graden af informalisering af socialformerne. I forlængelse af kulturgeografiske overvejelser kan man undersøge, om der er en sammenhæng mellem individualisering og urbanisering, og om det giver sig udslag i geografisk bestemte fest- og beruselsesmønstre blandt unge. Denne tese skal dog tages med alle mulige forbehold, da den historiske udvikling går i retning af udligning af de mentalitets- og livsformsmæssige forskelle på by og land, bl.a. på grund af globaliseringen.

Kapitel 2

Metodologiske og metodiske overvejelser

Jeg benyttede mig af såvel kvantitative som kvalitative metoder i den del af undersøgelsen, der vedrørte gymnasieelevernes fest- og rusmiddelkultur. I dette kapitel diskuterer jeg de forskellige forskningslogikker, som styrer en henholdsvis nomotetisk og ideografisk analyse, og endvidere præsenteres min konkrete metodiske fremfærd i forbindelse med empirikonstruktionen.

Kvantitativ og kvalitativ forskning

Inden for samfundsvidenskaben skelnes der mellem kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative metode er traditionelt blevet forbundet med en naturvidenskabeligt orienteret tilgang, som lever op til kravet om en objektiv forskning i overensstemmelse med det positivistiske videnskabsideal. I den forbindelse er den kvantitative forskningsminimering af det intersubjektive element blevet fremhævet, ligesom udnyttelsen af matematikken, naturvidenskabens sprog, er det. Den kvalitative metode har traditionelt været knyttet til hermeneutikken og dens interesse for menneskelig betydningsproduktion, som den foreligger i den skrevne eller talte diskurs, og her rejses spørgsmålet om forskerens påvirkning af resultatet i forbindelse med fx interviewsamtalen helt anderledes, idet det intersubjektive element ikke anses for at være en hæmsko, men omvendt en betingelse for at kunne frembringe de ønskede data (Kvale 1997: 113).

I dag er forestillingen om en antagonistisk modsætning mellem kvantitativ og kvalitativ forskning nedtonet til fordel for en opfattelse af, at kvantitative og kvalitative metoder på frugtbar vis kan kombineres, i og med at begge metoder har deres forcer og begrænsninger og derfor er stærkere sammen end hver for sig. Diskussionen om de to tilganges styrker og svagheder rejses inden for aktuelle metodeteoretiske diskussioner snarere i forhold til spørgsmålet om de forskellige måder, hvorpå empirien konstrueres, og hvilken form for udsagnskraft i forhold til 'virkeligheden' den ene og den anden metode har (Bryman 1988, Riis 2005). Der er med andre ord tale om to forskellige forskningslogikker, og derfor bliver det afgørende at være opmærksom på, at forskeren får noget forskelligt at vide, alt efter om den ene eller den anden metode benyttes. Med dette synspunkt flyttes opmærksomheden fra spørgsmålet om metoderne i forhold til virkelighedens ontologi til spørgsmålet om metoderne i forhold til epistemologiske problemstillinger, altså spørgsmålet om datakonstruktionen.

Surveyundersøgelsens forskningslogik kan ifølge den engelske metodeteoretiker Alan Bryman defineres som nomotetisk (Bryman 1988: 94). Der er tale om en forskning, hvor man søger efter forklaringer og lovmæssigheder i forskningsfeltet. Når man fx laver en spørgeskemaundersøgelse, er formålet at finde mønstre og tendenser i materialet, fx i kraft af krydstabuleringer, hvor lovmæssigheder i baggrundsfaktorer undersøges. Analysen af svarene i et spørgeskema har til formål at analysere det objektives gennemslag i det subjektive. I den forstand kan man sige, at den kvantitative undersøgelse nok beskæftiger sig med bevidsthedsstørrelser, men det er relationen mellem bevidsthedsstørrelserne og de strukturer eller lovmæssigheder, disse er underkastet, som er analysens egentlige formål.

For at kunne etablere et datamateriale, som gør det muligt at sige noget om de sociale lovmæssigheder på kvantitativt grundlag, må forskeren befinde sig på afstand af forskningssubjekterne (for ikke at påvirke svarene), inddrage en større gruppe af personer (for at kunne sige noget om, hvordan en større population arter sig) og sørge for, at de svar, der bliver givet, kan gøres op i tal og mængder (hvilket gør det muligt at sammenligne de enkelte svar).

Ifølge Bryman gør den kvantitative undersøgelse det muligt at arbejde med hårde og pålidelige data. Det 'hårde' består i, at der er tale om talmæssigt definerbare størrelser, og det pålidelige består i, at samme spørgeskemaundersøgelse principielt vil kunne reproducere, hvorved elementet af forskersubjektivitet er minimeret. Det er disse elementer – plus afsøgningen af de sociale lovmæssigheder i datamaterialet – der traditionelt har forbundet den kvantitative forskning med naturvidenskabens krav til videnskabelig objektivitet.

Den kvalitative forskning, fx interviewet, bygger på en anden forskningslogik. Når man interviewer personer, interesserer man sig for, hvorledes de forstår og fortolker sig selv og omverdenen. Man kan kalde en sådan forskningslogik for ideografisk, i og med at den orienterer sig mod mening og fortolkning af mening. Ifølge Steinar Kvale gør det kvalitative forskningsinterview det muligt at kaste lys over interviewpersonens livsverden: "Emnet for det kvalitative forskningsinterview er de interviewedes livsverden og deres forhold hertil. Formålet er at beskrive og forstå de centrale temaer, som de interviewede oplever og lever" (Kvale 1997: 39).

For at få informationer om menneskers livsverden må forskeren etablere en intersubjektiv relation til de individer, han interviewer. Mens den kvantitative undersøgelse som primær opgave har at undersøge lovmæssigheder på baggrund af en høj grad af forhåndsstrukturering, er interviewet mere eksplorativt, i og med at det drejer sig om at få unikke personer til at fortælle deres historie, og det kan man ikke, hvis man på forhånd har defineret, hvad det er, man vil teste. I de fleste tilfælde arbejder interviewforskeren imidlertid ikke helt og aldeles eksplorativt. Når man fx som jeg laver deduktiv forskning, arbejdes der med teorier, som er styrende for, hvilke temaer der tages op i interviewet; man taler derfor om det semistrukturerede forskningsinterview. Afgørende er det dog, at

intervieweren er sensitiv over for interviewpersonens måde at forstå og fortolke verden på. I den forstand er det processen og det emergente, dvs. det, der bliver til, som er forskningsinterviewets hovedanliggende.

Hvad angår den kvalitative forskning, fx interviewundersøgelsen, kalder Bryman datas natur for rige og dybe. Det rige ved de fremkomne data består i, at forskeren får adgang til den komplekse måde, hvorpå mennesker tænker om deres verden, og det dybe består i, at man får adgang til bevidsthedsprocesser, som de udfoldes i processer, hvor fx det bevidste og det ubevidste, erfaringer, holdninger og diskurs blander sig med hinanden.

I den kvantitative og den kvalitative analyse er forskningsperspektivet ofte forskelligt. Den kvantitative metode lægger op til analyser, der forklarer menneskers bevidsthed som produkter af mekanismer, der fungerer på et overindividuel niveau. Det er med andre ord individets binding til sociale strukturer (fx køn og klasse), som er styrende for forskningsinteressen. I den kvalitative forskning er det afgørende at forstå og fortolke de diskurser, hvormed mennesker tillægger verden betydning og fortolker sig selv, og dermed lægger den mest vægt på processer og aktørernes konstruktion af mening og betydning. Der er således en tendens til, at den kvantitative forskning overvejende lægger vægt på struktur og kontinuitet, mens den kvalitative forskning overvejende lægger vægt på proces og forandring.

Ungdomssociologerne Gestur Gudmundsson og Niels Rosendal Jensen hæfter sig ved, at der inden for samfundsvidenskaberne eksisterer to tilgange til sociale processer. Den ene tilgang, som teoretikere som Thomas Ziehe og Anthony Giddens repræsenterer, betoner forandringer og dynamikker, mens den anden tilgang, som bl.a. Pierre Bourdieu repræsenterer, fremhæver, samfundet ikke har ændret sig mere end som så, og at sociale uligheder fortsat spiller en stor rolle og skaber en social reproduktion, som langtfra tyder på, at 'alting' er forandret. Både teorier og forskningsresultater stikker i diametralt modsatte retninger. Hertil bemærker Gudmundsson og Rosendal Jensen, at de forskellige forskningsresultater i høj grad skyldes forskellige metoder og former for fokus:

Først og fremmest afhænger resultatet af forskning altid af forskningens fokus og metoder. Resultater, som fremhæver den voksende betydning af individualisering og valgbiografier, bygger i væsentlig grad på den måde, som de forskellige generationer beretter om deres egen rejse. Resultater, som fremhæver stabiliteten i reproduktionen af social differentiering, bygger derimod på kvantitativ måling af bestemte variabler. Således konkluderer Erik Jørgen Hansen (2003, s.99) på sit datamateriale: "Siden 1976 er der tilsyneladende ikke sket yderligere forbedringer af arbejderbørnenes chancer for at opnå højere uddannelse." Der er altså ikke tale om forskellige svar på det samme forskningsspørgsmål, men to forskellige perspektiver. Den fortolkning er blevet foreslået af blandt andet Karen Evans (...), at individualisering og valgbiografi muligvis først og fremmest er nye måder at forstå og fortælle om sit liv, men at sorteringsmekanismerne i princippet er uændrede. Dette er dog kun et forslag, og det

ville være i strid med de allerfleste sociologiske forståelsesformer at operere med sådan en adskillelse mellem det objektive og det subjektive. Det er mere plausibelt t antage, at sorteringsmekanismerne i samfundet har ændret sig, uden at de dermed behøver at være blevet mere retfærdige (Gudmundsson m.fl. 2005: 21-22).

Pointen i det ovenstående er, at der i mange tilfælde vil være en tendens til, at den kvantitative undersøgelse orienterer sig mod struktursiden (hvilke mønstre i forhold til normer og forbrug finder man?), mens den kvalitative forskning orienterer sig mod aktørsiden (hvordan fortolker individerne reflektivt deres handlinger og normer?). Med de to metoder bliver det muligt at se noget forskelligt i det sociale liv, og derfor kan den forsker, der ønsker at blive informeret om både struktur- og aktør-niveauet, med fordel benytte begge metoder og altså foretage en metodetriangulering. Formålet hermed bør naturligvis ikke være at vælge mellem det ene og det andet, hvilket netop vil skabe den enten subjektivistiske eller objektivistiske faldgrube, som Roy Bashkar advarer mod, men at blive informeret om den dynamiske relation mellem strukturer, som er foranderlige, men træge, og individers bevidsthedsverden, som på én gang er objektivt determineret og selv er med til over tid at forandre strukturerne.

Mit eget metodevalg var i høj grad et resultat af overvejelser i forhold til, hvad en nomotetisk og en ideografisk forskningslogik kunne bidrage med i forhold til min problemstilling. Ved at lave en surveyundersøgelse ønskede jeg at blive informeret om, hvordan mønstret i danske gymnasieelevers rusmiddelforbrug er, og hvilke sociale og historiske lovmæssigheder, fx køn, livsstil/habitus, skolens sociogeografiske beliggenhed og skolens rusmiddelpolitik, der styrer individers forbrug og normer. Med interviewundersøgelsen ønskede jeg at blive informeret om, hvordan gymnasieelever forstår den del af deres eget liv, som relaterer sig til rusmiddeltemaet: Hvorfor synes nogle, det er vigtigt at gå til fest, mens andre ikke synes det? Hvad er det for en type af mening og betydning, man knytter til sådanne aktiviteter? Hvordan har den enkeltes vej til rusmidlerne livshistorisk formet sig? Hvilke erfaringer gør man sig i denne sammenhæng? Hvordan oplever man de andre?

Ved at bruge både en nomotetisk og en ideografisk metode til at analysere gymnasieelevers fest- og beruselseskultur på og omkring skolen regnede jeg med at opnå en forståelse, som var større end den, brugen af den ene af de to metoder kunne have bibragt mig – ligesom jeg har kunnet styrke validiteten i min undersøgelse ved at diskutere de to former for data i relation til hinanden.

Design af surveyundersøgelsen

Jeg havde fra første færd besluttet at gennemføre en spørgeskemaundersøgelse på de to skoler. Formålet hermed var dobbelt. Dels skulle resultaterne af undersøgelsen stilles til

rådighed for aktørerne på skolerne og altså være et af udgangspunkterne for diskussion af problemstillingen. Dels ville jeg bruge resultaterne til min forskning i forbrug og holdninger til rusmidler blandt gymnasieelever.

Med surveyundersøgelsen (vedlagt som bilag 1) ønskede jeg at teste forskellige teoretiske hypoteser.

Den første tese knyttede sig til teorien om *informaliseringen af socialformerne* og fest- og beruselseskulturens store betydning for unges identitetsprocesser. I forlængelse af ESPAD-undersøgelserne peger og ungdomssociologerne Demant og Østergaard på, at der i Danmark eksisterer en særlig 'flydende' ungdomskultur, hvor drikkeintensiteten og drikkefrekvensen er høj sammenlignet med andre lande i Europa. Jeg ønskede at undersøge, om det også gjaldt eleverne på de fire gymnasier, som deltog i undersøgelsen. I sammenhæng med analysen af forbrugsstørrelser ville jeg også undersøge, hvilke konsekvenser for det pædagogiske råderum, gymnasieelevernes rusmiddelkultur har, fx i forhold til træthed om fredagen og mandagen, og i forhold til fravær fra timer.

Den anden tese var relateret til *kønnsforskellen*. Det var min forforståelse, at gymnasiepigerne i dag lever et ungdomsliv, hvor de sammen med drengene tager del i den almene fest- og beruselseskultur. Der synes imidlertid fortsat at være forskelle i både drikkefrekvens og drikkeintensitet mellem drenge og piger, hvilket tyder på, at selvom forskellen på drenge og piger ikke længere er den samme, som den var engang, så er der fortsat forskelle. Man kan med andre ord tale om et maskulint og et feminint drikkemønster (Pedersen og Nielsen).

Den tredje tese var *sociogeografisk*. Jeg forventede at finde forskelle mellem fest- og beruselseskulturen blandt unge alt efter, om de bor på landet, i provinsbyer, i forstaden eller i storbyen. Min tese var, at individualiseringstendenserne og dermed også informaliseringen af kulturen er mere fremskreden i de store byer – men jeg var samtidig opmærksom på, at forskellene mellem land og by kan neutraliseres af andre tendenser, bl.a. af det forhold, at 'landet' mange steder i Danmark ikke ligger længere vægt fra de større byer, end at unge 'på landet' er præget af de samme kulturelle strømninger, som deres jævnaldrende i byerne, ligesom man må formode, at de forbrugs- og mediekulturer, som eksisterer i et globaliseret samfund også er med til at udjævne kulturgeografiske forskelle.

Den fjerde tese angik spørgsmålet om forskelle i *habitus og livsstil* inden for gruppen af gymnasieelever, som jeg formodede spiller en vis rolle for forbrug og holdninger til rusmidler. I forlængelse af subkulturteoriene var det min teoretiske tese, at unge, som definerer sig selv i opposition til autoriteterne vil have tendens til at bruge rusmidler som markør for deres autonomi og i det, Philip Lalander kalder deres sociale identitetsforædlingsprojekt, mens elever, som er mere normkonforme, har et mindre forbrug.

Surveyundersøgelsen var udformet som et spørgeskema med fire overordnede responsfaktorer, nemlig elevernes

- rusmiddelvaner i forhold til alkohol, hash og hårde stoffer
- deres selvopfattelser i forhold til forbrug
- oplevelse af konsekvenser i forhold til læringsparathed
- normer i forhold til skole og rusmidler

Med dette udgangspunkt interesserede jeg mig for en række baggrundsvariabler. Disse var:

- kønsvariablen
- beliggenhedsvariablen (skolens beliggenhed i forhold til urbanisering)
- livsstilsvariablen

Hertil kom, at jeg i forbindelse med forskningsprojektet indsamlede viden om de politikker, der faktisk blev ført på de fire skoler, og derfor var i stand til at tilføje en fjerde baggrundsvariabel, nemlig

- politikvariablen (den enkelte skoles rusmiddelpolitik)

På tre af skolerne, nemlig landgymnasiet, Forstadsgymnasiet og Storbygymnasiet, afholder man fredagscafeer ca. hver 6. uge, og på alle tre skoler er der udskænkning af alkohol i forbindelse med arrangementer på hverdagsaftener. Provinsgymnasiet afskærer sig på disse punkter fra de tre andre skoler, i og med at man her afholder såkaldte coffee-shops om fredagen, men uden alkohol, ligesom det normalt ikke er tilladt at drikke alkohol til arrangementer i forbindelse med hverdage.

Det skal understreges, at min undersøgelse retter sig mod elevgrupperne på fire udvalgte gymnasier og altså ikke lever op til de krav, man må stille til en statistisk generaliserbar undersøgelse. Det hænger sammen med, at min undersøgelse er tæt forbundet med interventionen på to skoler – jeg var så at sige mere interesseret i at kunne få en præcis viden om disse to unikke virkeligheder (og virkelighederne på de to øvrige skoler, som deltog) end at vide noget om danske gymnasieelever som sådan.

Jeg havde til gengæld mulighed for på nogle punkter at sammenholde resultaterne af min undersøgelse med de store landsdækkende Muld-undersøgelser, som gennemføres hvert andet år af Sundhedsstyrelsen og Kræftens Bekæmpelse. En række af spørgsmålene i surveyundersøgelsen var nemlig 'kopieret' fra Muld-spørgeskemaet, og hermed bliver en seriøs sammenligning mulig. Muldundersøgelserne er gennemført som stikprøveundersøgelser med et sample på 3000 personer, som er udvalgt således, at resultaterne er statistisk generaliserbare. Jeg har primært benyttet mig af Muldrapport nr. 1 (2002) i sammenligningen, for det var den, jeg havde til min rådighed, mens projektet stod på.

Den oprindelige plan var kun at lave surveyundersøgelsen på de to skoler, der deltog i projektet. En første skimning af resultaterne viste imidlertid, at der inden for centrale kategorier, ikke mindst hvad angik holdninger og forbrug af hash, var bemærkelsesværdige forskelle på elevernes besvarelser. Det overraskede mig faktisk, da jeg havde forventet at skolekulturerne var tættere på hinanden på disse områder. Jeg antog, at det måtte betyde, at den specifikke skolekultur eller skolens beliggenhed spiller en stor rolle, som jeg havde behov for at udforske nærmere, også i spørgeskemaundersøgelsen. For at blive yderligere informeret om forbrugs-, norm- og erfaringsmønstre på forskellige skoler og dermed etablere mere sikker grund under mine analyser, besluttede jeg mig derfor for at udvide spørgeskemaundersøgelsen til også at omfatte to andre skoler.

Allerede da de to projektskoler blev udvalgt, indgik urbaniseringsgrad som et vigtigt udvælgelseskriterium, og dette kriterium blev fastholdt, da disse to andre skoler skulle udvælges. Da jeg allerede havde landgymnasium og et forstads gymnasium – nemlig de to interventionsskoler - med i undersøgelsen, besluttede jeg mig for at inddrage et storby gymnasium og et provins gymnasium beliggende i en provinsby. Jeg fik kontakt med et storby gymnasium som er beliggende i centrum af en af Danmarks to største byer med elever fra byen, samt Provinsbygymnasiet, som ligger i en by med ca. 30.000 indbyggere, og hvor eleverne primært kommer fra byen selv.

Spørgeskemaerne blev besvaret ved, at jeg sammen med tre medarbejdere samlede resultater ind i løbet af en enkelt dag på skolerne. Jeg havde fået rektors tilladelse til at besøge klasserne mens de havde undervisning, og både klassernes lærere og elever var på forhånd blevet informeret om undersøgelsens formål og vores ankomst. Eleverne besvarede herefter i løbet af ca. 30 minutter spørgeskemaet, efter at være blevet placeret, så de ikke kunne snakke eller se hinandens svar. Overalt blev vi modtaget med venlighed, nysgerrighed og seriøsitet, og der er ikke grund til at tro andet, end at eleverne har svaret efter bedste overbevisning (kun i et enkelt tilfælde var svarene så mærkelige, at vi har undladt at inddrage denne besvarelse).

Design af interviewundersøgelsen

Med interviewene ønskede jeg at afprøve mine teorier om de subjektive betydninger, der knytter sig til fest- og rusmiddelkultur ved at spørge de unge selv. Interviewundersøgelsens formål var med andre ord at blive informeret om udvalgte elevers livsverdensmæssige tilgang til rusmidler og den gymnasiale ungdomskultur, de er en del af.

Min tilgang til interviewene var inspireret af den narrative metode, som blandt andet er blevet introduceret af Marianne Horsdal i *Livets fortællinger* (Horsdal 1999). Ifølge Horsdal er det gennem tilskrivning af betydning til vores eget liv og den omverden, vi

færdes i, at vi bliver i stand til at forbinde fortid, nutid og fremtid i et sammenhængende forløb:

Når vi erindrer noget, der har været og ikke er mere, eller forestiller os noget, som endnu ikke er, vender vi vores præsensiske opmærksomhed mod fortiden eller fremtiden. Og vi kan opleve et forløb, knytte erfaring og opmærksomhed og forventning sammen, hvorved vi kan opleve det tidsligt adskilte meningsfuldt. Således kan vi narrativt finde sammenhæng i og forstå det tidsmæssigt udstrakte (Horsdal 1999: 24).

Det betyder, at vi ikke er fordømt til at fare forvildede og planløst rundt i verden, men faktisk ejer nogle evner til at orientere os og tænke erfaringsfunderet via narrativisering af vores liv. Fortællingen er med andre ord identitetsdannende, meningsskabende og livsopretholdende for den enkelte. Den er ikke et supplement til livsprojektet, men en helt integreret og fundamental del af det. Frem for at se subjektet som en konstruktion, der er underlagt fremmede kræfter, ses mennesket i et sådant perspektiv som et væsen, der ved at fortælle sig selv konstruerer sin identitet og dermed bliver i stand til at handle.

I det narrative interview kan man ifølge Horsdal få adgang til et andet menneskes måde at forstå sig selv og omverdenen på. Ved at fortælle sin historie gør interviewpersonen det muligt for forskeren at få adgang til erfaringer, refleksioner og følelser. Horsdals metode er det livshistoriske interview, hvor interviewpersonen fortæller uden mange afbrydelser fra interviewerens. En af pointerne ved denne metode er, at interviewpersonen således får mulighed for at opbygge sit eget plot (Horsdal 1999: 105).

Jeg har i mine interview ladet mig inspirere af det livshistoriske interview på den måde, at jeg har bedt eleverne om at fortælle om deres nutid og fortid for på denne måde at blive oplyst om, hvordan de konstruerer deres egen identitet og tilskriver den verden, de færdes i, mening. I og med at jeg har været interesseret i et bestemt tema, har mine interview været mere styrende end Horsdal anbefaler, men jeg har ikke desto mindre lagt vægt på, at eleverne fortalte begivenheds- og erfaringsorienteret og fik lov til at udvikle deres eget 'plot'. Det har jeg gjort ved på forhånd at bede dem om at forberede en lille historie om en begivenhed i forhold til rusmidler, der har gjort indtryk på dem, og ved i selve interviewet at bede dem om at formulere om deres erfaringer ved at fortælle historier frem for (kun) at formulere holdninger. Med disse tilgange håbede jeg at kunne få adgang til både den del af elevernes livsverden, som knytter sig til begivenheder og erfaringer ("...så skete der det, at ...", "Jeg tror nok, at jeg på det tidspunkt tænkte ...") og som er refleksiv ("Jeg opfatter den gruppe, jeg tilhører, som meget ...", "Jeg synes, at ...").

Interviewene blev rent praktisk gennemført på de to skoler, som deltog i interventionsprogrammet. To interview er fra Landgymnasiet og tre fra Forstadsgymnasiet. Alle interview varede ca. 2 timer. Eleverne vidste på forhånd, at temaet for samtalerne skulle være deres forhold til rusmidler og oplevelse af elevkulturen på skolen, og de havde

også et grundigt kendskab til mit projekt i sin helhed, i og med at de var elever på de skoler, hvor jeg gennemførte interventionsprogrammet. Ved begyndelsen af den enkelte interviewseance fortalte jeg, hvad interviewet skulle bruges til, og jeg gjorde særligt opmærksom på, at de ikke på nogen måde var en del af selve interventionsprogrammet, hvilket var vigtigt i forhold til at skabe et fortrolighedsrum mellem dem og mig, og i øvrigt i overensstemmelse med sandheden, for jeg ønskede ikke at bruge data fra undersøgelsen i feedback-relationer i forhold til elever og lærere, simpelthen fordi det ville rejse etiske problemer, som jeg ikke ønskede at involvere mig i. Jeg bad eleverne (undtagen de drenge, som deltog i fokusgruppeinterviewet) om på forhånd at overveje en historie om dem selv og rusmidler, som havde gjort indtryk på dem. Hensigten hermed var at sætte fortællingerne og ikke holdningerne i centrum fra begyndelsen, og dermed få en trædesten i forhold til interviewets videre forløb.

Jeg havde i forbindelse med interviewene lavet en interviewguide (vedlagt som bilag 3), der angav forløbsstruktur og temaer, som skulle behandles i interviewene. Jeg var imidlertid meget opsat på, at lade interviewpersonerne tale forholdsvis spontant og i lange stræk og at stille spørgsmål, der lagde op til, at de fortalte historier om deres fortid og nutid.

Interviewet med de fire drenge var anderledes struktureret end de øvrige. Her interesserede jeg mig ikke for individuelle erfaringer, men for den subkulturelle gruppeidentitet, drengene måtte formodes at have. Jeg regnede ikke med, at et fokusgruppeinterview kunne skabe det fortrolighedsrum, der gjorde en livshistorisk tilgang mulig (simpelthen fordi blufærdigheden kan være stor, når man interviewes sammen med sine kammerater), så jeg koncentrerede mig om at få noget at vide om drengenes gøren og laden i Parken og deres opfattelse af skolen og ad den vej blive informeret om deres kollektive identitetsarbejde.

Det er vigtigt i forbindelse med en interviewundersøgelse nøje at overveje, hvordan interviewpersonerne udvælges. Spørgsmålet nemlig, hvad de repræsenterer. Hvordan kan man fx være sikker på, at de personer, man interviewer, repræsenterer signifikante positioner inden for det kulturelle felt, interviewet skal medvirke til at afdække? Hvordan kan man være sikker på, at man ikke skaber et fortegnet billede af kulturen ved at vælge personer til analyse, som repræsenterer fx afvigerpositioner? Problemet er ikke uløseligt. Ved at lave mange interview og ved at kombinere interviewmetoden med andre metoder (hvilket jeg har gjort i dette forskningsprojekt) kan man som forsker opnå en forståelse i bredden, som medfører, at man med en vis sikkerhed kan placere subjektive positioner i forhold til det sociale og kulturelle felt i sin helhed – og fx undgå at lave skævvredne generaliseringer. Man kan fx blive ved med at interviewe personer, indtil der er så megen redundans i forhold til de temavariabler, man forsker i forhold til, at det må skønnes, at man har fået adgang til de mulige positioner. Problemet med denne forskningsmetode er imidlertid, at den ofte kræver tid og ressourcer til at lave mange interview. På grund af dem

måde, ressourcerne blev prioriteret på, var det ikke muligt at lave så mange interview, som en sådan metode lægger op til, og jeg måtte derfor finde en anden og hurtigere måde at løse problemet på.

I forbindelse med mine observationer af fire klassers fremlæggelser og diskussioner i forbindelse med undervisningsforløbene havde jeg lejlighed til at lytte til mange elevers samtale om rusmidler, normer og livsstil. Jeg fik altså adgang til at lytte mig ind til konkrete personers forskellige holdninger og måder at forstå sig selv og omverdenen på. Det endte med, at jeg med baggrund i klassediskussionerne udvalgte fire elever, nemlig Eva, Mads, Stine og Louise, hvis positioner i forhold til de temaer, som jeg ønskede at undersøge nærmere, var forskellige.

Hvad angår fokusinterviewet med de fire drenge blev en anden udvælgelsesstrategi brugt. Jeg var blevet opmærksom på, at Parken, et grønt område i nærheden af skolen, havde stor betydning for mange elever på skolen, og hvor det var almindeligt at drikke øl. Jeg havde fået at vide, at stedet også blev brugt i skoletiden af en mindre gruppe. Jeg gik derfor hen i Parken en formiddag, hvor der var fællestime med en folketingspolitiker, hvilket to drenge og en pige havde benyttet sig af til at gå hen og få en øl i Parken. Pigen ønskede imidlertid ikke at deltage i et interview, men der blev aftalt et møde med de to drenge, som lovede at medbringe to andre kammerater, som også havde deres jævnlige gang i Parken. Det er disse fire drenge, som interviewes i kapitlet Drengene fra Parken.

Kapitel 3

Surveyundersøgelsen

I dette kapitel fremlægges resultaterne af surveyundersøgelsen.

Indledningsvis gøres der rede for besvarelsesgrundlaget og konstruktionen af livsstilsanalysen. Herefter gennemgås og analyseres en række tabeller og sammenhænge mellem responsfaktorer og baggrundsvariabler. Kapitlet sluttes af med en diskussion af de kvantitative data i relation til mine teoretiske udgangspunkter.

Besvarelsesgrundlag og analysen af resultaterne

Besvarelsesgrundlaget

Nedenstående tabel viser, hvor mange, der deltog i spørgeskemaundersøgelsen.

Tabel 3.1 Antal deltagere i spørgeskemaundersøgelsen, fordelt på skoler og køn:

	Landgymnasiet	Forstadsgymnasiet	Storbygymnasiet	Provinsgymnasiet	Total
Deltagere som er drenge	120	231	195	144	690
Deltagere som er piger	207	284	253	231	975
Samlet antal deltagere	327	515	448	375	1665
Samlet antal elever på skolerne	348	588	565	598	2190
Samlet antal drenge på skolerne	126	271	256	218	871
Samlet antal piger på skolerne	222	317	309	380	1228

1665 elever deltog i undersøgelsen. Skolemæssigt fordelte eleverne sig forskelligt, fra Landgymnasiets 327 elever til Forstadsgymnasiets 588 elever. På alle fire skoler deltog flere piger end drenge i undersøgelsen. Fordelingen på de to køn fulgte her den generelle tendens inden for det almene gymnasium, hvor pigerne i dag udgør ca. 65 procent af eleverne.

Tabellen viser også, at der i skoleåret 2003 gik 2099 elever på de fire skoler. Det betyder, at bortfaldet i vores undersøgelse var på 444 elever, det vil sige omkring 20 procent. Som tidligere nævnt blev eleverne bedt om at besvare spørgeskemaet på skolen og mens vi ventede. Jeg har en meget stærk formodning om, at de elever, der var i skole den pågældende dag, afleverede et besvaret skema, for eleverne forholdt sig seriøst og positivt til undersøgelsen i alle de klasser, vi besøgte. Bortfaldet må derfor hænge sammen med

sygdom eller klasseekskursioner den pågældende dag. På denne baggrund må det betragtes som tilfældigt, og altså ikke som et resultat af elevers valg om ikke at ville deltage.

Selv om bortfaldet må betragtes som tilfældigt, kan man godt gøre sig nogle overvejelser i forhold til konsekvensen af bortfaldet i forhold til besvarelsene. Som vi skal se senere, er der tydelige sammenhæng mellem fravær og et stort alkohol- og hashforbrug. Så hvis bortfaldet har påvirket undersøgelsens resultater, må det være på den måde, at forbrugsstørrelserne ville have været større, hvis de elever, som ikke har svaret, havde været til stede. Jeg formoder dog ikke, at dette ville rykke nævneværdigt på resultaterne og vil derfor konkludere, at svarprocenten på 70 procent er meget tilfredsstillende og bortfaldet tilfældigt og ikke giver anledning til bias af nævneværdig betydning.

Det skal nævnes, at der i forbindelse med dataindsamlingen opstod et problem, som i forhold til enkelte svar har fået en vis betydning for undersøgelsens resultater. Eleverne på provinsbygymnasiet havde haft vinterferie ugen forinden vores ankomst til skolen, og da nogle af spørgsmålene specifikt handlede om elevernes drikkemønster 'sidste uge', forstået som en uge med almindelig skolegang, har jeg måttet undlade at bruge data fra skolen i forhold til analysen af disse spørgsmål.

Udgangspunkter for den følgende analyse

Den følgende analyse af de fremkomne data er overvejende bygget op omkring randfordelinger og krydstabuleringer i forhold til enkeltspørgsmål. I et enkelt tilfælde har jeg imidlertid analyseret data og skabt nye kategorier ud fra elevernes svar.

Det drejer sig om livsstilsanalyserne, hvor eleverne skulle krydse af ved kategorier, som angav hvilken 'type', de var. Spørgsmålet var stillet på følgende måde: "Hvis dine venner kaldte dig for noget af følgende, hvor enig ville du så være?". Der var i alt tale om i alt 17 afkrydsningsmuligheder (jf. bilag 1, spørgsmål 15), og eleven kunne sætte sit kryds flere steder. En analyse af sammenhænge i den enkelte elevs besvarelser viste, at der opstod et nyt mønster, når vi reducerede antallet af 'typer' ud fra besvarelsene (se bilag 2).

Resultatet var seks livsstilsgrupper, som er blevet konstrueret på følgende måde:

- *De intellektuelt orienterede:* Klyngen er karakteriseret ved at have positiv faktorscore i forhold til festdimensionen, den intellektuelle dimension, samt en positiv score for friluftsdimensionen, som dog er meget tæt på gennemsnittet, og endelig også en positiv faktorscore for oprør dimensionen. Faktorscorerne i forhold til mainstreamkultur og subkultur er begge negative. Da faktorscoren for den intellektuelle dimension er den, der er længst fra 0, og da ingen af de andre klynger har samme høje score på denne faktor, har jeg valgt at navngive klyngen efter denne faktor.

- *De main-streamkulturelt orienterede:* Denne klynge er karakteriseret ved en høj positiv faktorscore for mainstreamkultursdimensionen, og har derfor fået navn efter denne. Herudover har klyngen en positiv faktorscore i forhold til festdimensionen og friluftsdimensionen. Til gengæld er der en negativ faktorscore i forhold til oprørsdimensionen og subkulturdimensionen.
- *De festorienterede:* Denne klynge er lidt speciel, idet den eneste faktor, som denne gruppe har positiv faktorscore i forhold til, er festdimensionen. Hvad angår alle andre faktorer, ligger gruppen under gennemsnittet. Det kan tolkes på den måde, at der er tale om en gruppe, der er glade for at feste, men som helst ikke vil tage stilling i forhold til andre tilhørsforhold.
- *De antifestorienterede:* Denne klynge er navngivet i forhold til dens meget negative faktorscore på faktor 1, dvs. i forhold til at gå til fest. Det er værd at bemærke, at gruppen scorer over middel på den intellektuelle dimension og subkulturdimensionen, hvilket tyder på, at der er tale om en gruppe af reflekterede unge, der har taget reelt stilling.
- *De subkulturelt orienterede:* Denne gruppe har en meget høj positiv faktorscore for subkulturdimensionen, og også en forholdsvis høj positiv score for oprørsdimensionen. Når jeg derfor kalder dem subkulturelle, skyldes det, at de definerer sig i opposition til de 'herskende' værdier. Gruppen har en høj positiv faktorscore for festdimensionen og en negativ faktorscore i forhold til mainstreamdimensionen. Hvad angår den intellektuelle dimension og friluftsdimensionen, er gruppen meget tæt på gennemsnittet.
- *De friluftorienterede:* Denne klynge har en positiv faktorscore i forhold til friluftsdimensionen, mens den ligger under middel på alle andre faktorer.

Tabel 3.2 De enkelte livsstilstyper fordeler sig på følgende måder på de enkelte skoler:

	Landgymnasiet	Forstadsgymnasiet	Storbygymnasiet	Provinsbygymnasiet	Total
De intellektuelt orienterede	25 %	19 %	22 %	19 %	21 %
De mainstreamorienterede	15 %	13 %	12 %	20 %	15 %
De festorienterede	19 %	23 %	26 %	17 %	21 %
De antifestorienterede	15 %	14 %	16 %	16 %	15 %
De subkulturelt orienterede	9 %	10 %	9 %	10 %	9 %
De friluftorienterede	18 %	22 %	16 %	18 %	19 %

Typefordelingerne varierer moderat fra skole til skole. På landgymnasiet er de intellektuelt orienterede i overtal med 25 procent. På Forstadsgymnasiet og Storbygymnasiet er det de festorienterede, der udgør den største gruppe. På Provinsbygymnasiet udgør de mainstreamorienterede den største procentdel af eleverne. Det samlede indtryk er imidlertid, at mønsteret er nogenlunde det samme fra skole til skole. Det skal dog understreges, at dette ikke nødvendigvis betyder, at elevernes 'livsstile' ikke er forskellige fra skole til skole. Det kan fx være, at 'fest' betyder noget andet i provinsbyen end i storbyen, og oprørdimensionen kan give sig udtryk meget forskellige livsstilskulturer, alt efter, hvad normerne på den enkelte skole er.

I det følgende vises, hvordan piger og drenge fordeler sig i forhold til livsstilsgrupperne. Jeg har valgt at angive både procenttal og absolutte tal for at vise, hvilke størrelsesordner, der er tale om.

Tabel 3.3 Livsstilstyper i forhold til køn. I procent og absolutte tal:

	Drenge	Piger
De intellektuelt orienterede	41 % (139)	59 % (203)
De mainstreamorienterede	44 % (108)	56 % (136)
De festorienterede	28 % (98)	72 % (251)
De antifestorienterede	59 % (151)	41 % (104)
De subkulturelt orienterede	74 % (114)	27 % (41)
De friluftorienterede	25 % (75)	75 % (230)

I alt: Drenge n=685, Piger n= 965.

Tabellen viser, at pigerne er massivt overrepræsenteret blandt de festorienterede og de friluftorienterede. Det tyder på, at piger i højere grad end drenge orienterer sig mod en kultur, hvor man kan lide at være sammen med andre (festdimensionen), uden nødvendigvis at have andre formål end samvær, og mod et fritidsliv, hvor fx sport er i centrum. Drengene er markant overrepræsenteret blandt de subkulturelt orienterede. Det tyder på, at drengene i højere grad end pigerne orienterer sig mod en kultur, hvor oppositionen til autoriteterne er i centrum.

Jeg har gennemført en række bivariante analyser (dvs. mellem to variable), der viser større eller mindre sammenhænge mellem træk. Disse sammenhænge er testet for gyldighed ud fra signifikansberegninger. Jeg har kun medtaget sammenhænge, der er på mindst 95 procents sikkerhed, dvs. $p < 0,05$.

I de følgende opdelinger af elever i forhold til alkoholforbrug opererer jeg blandt andet med 'over' og 'under' de anbefalede genstandsgrænser, som har baggrund i undersøgelser af,

hvornår man kan tale om misbrug med deraf følgende psykiske og fysiske følgevirkninger. I Danmark er genstandsgrænserne på henholdsvis 14 genstande om ugen for kvinder og 21 genstande for mænd. Det skal nævnes, at Sundhedsstyrelsens tal refererer til voksne og altså fuldt udvoksede mennesker. Hertil kommer, at unges drikkemønster er erfaringsvist helt anderledes end voksnes. De drikker typisk meget på én gang for at beruse sig, og ifølge Sundhedsstyrelsen betyder det, at det er stærkt risikabelt for unge at anvende de voksnes genstandsgrænser med henblik på at regulere eget forbrug. Man kan altså ikke uden videre overføre de voksnes genstandsgrænser til unge, hvilket man skal være opmærksom på, når jeg - ligesom de fleste andre undersøgelser af denne type - relaterer de unges forbrug til de officielle genstandsgrænser.

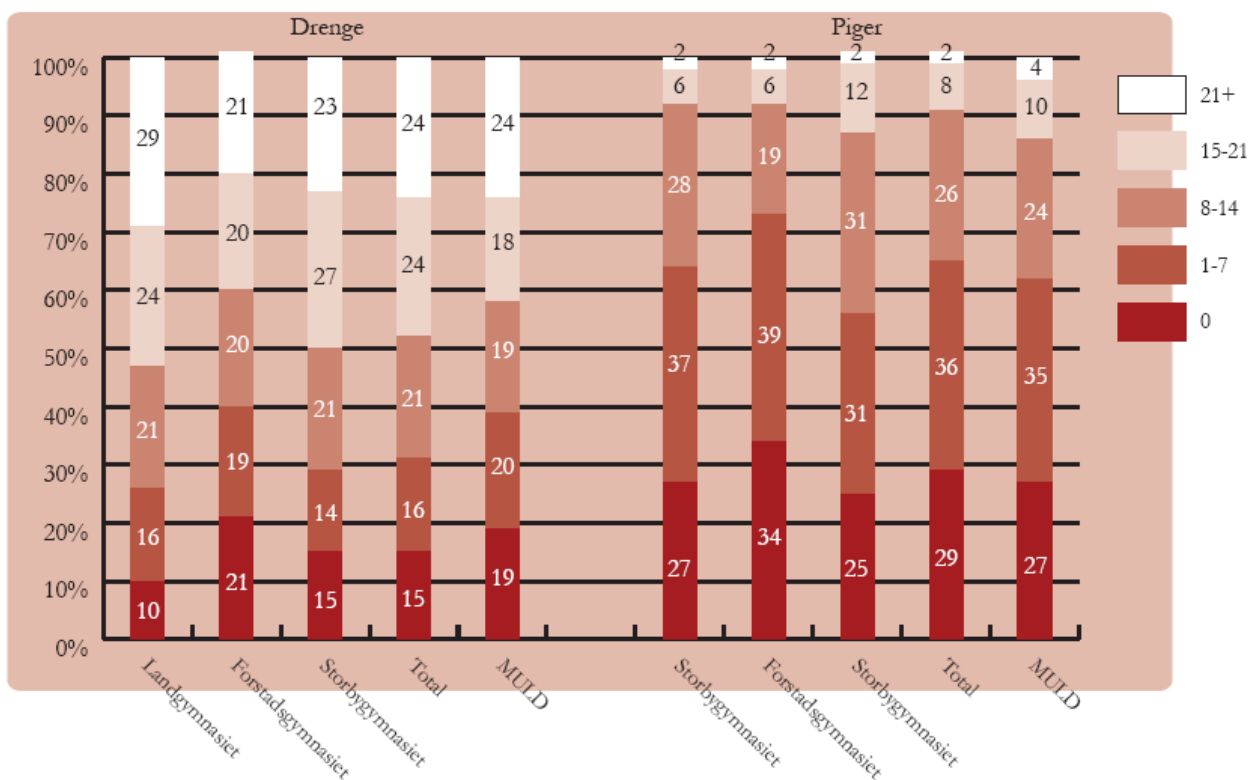
Alkoholforbrug

Drikkeintensitet og drikkefrekvens

ESPAD-undersøgelserne har som flere gange nævnt vist, at danske unge op gennem 1990'erne havde det største alkoholforbrug blandt europæiske unge. Denne rekord skal både ses på baggrund af, hvor meget danske unge drikker, når de drikker alkohol (drikkeintensiteten), og hvor tit de drikker alkohol (drikkefrekvensen). Jeg ønskede at finde ud af, hvordan drikkemønsteret var for eleverne på de fire skoler, der deltog i undersøgelsen.

Jeg ville vide, hvor stor drikkeintensiteten var hos respondenterne og spurgte dem derfor, hvor meget de havde drukket i sidste uge.

Figur 3.1 Genstande drukket sidste uge, i procent (provinsbygymnasiet er udtaget i denne tabel). Fordeling i procent:



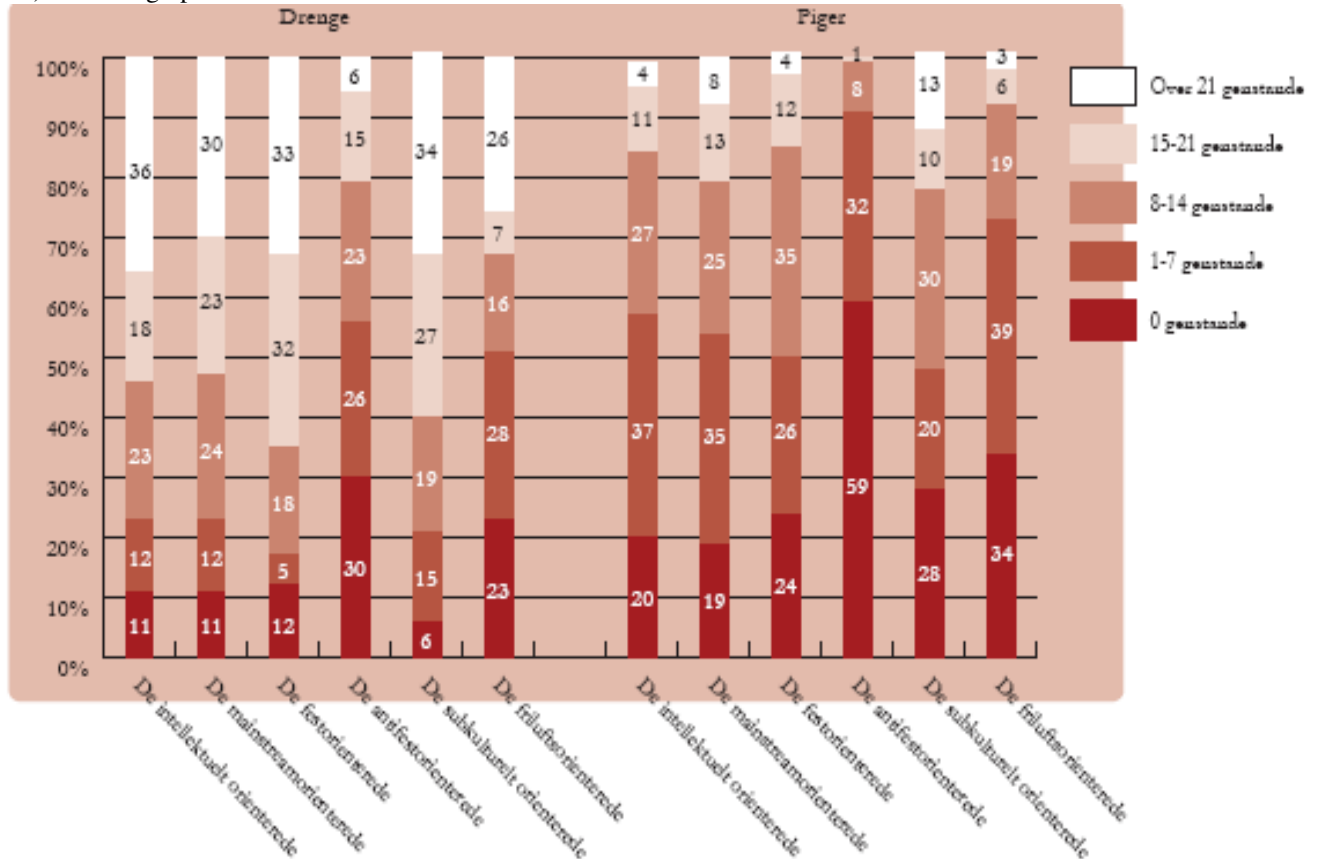
Landgymnasiet: drenge n=120, piger n=207, Forstadsgymnasiet: Drenge n=231, Piger n=284, Storbygymnasiet: Drenge n=195, Piger n=253.

10 procent af pigerne på skolerne drak sidste uge over de anbefalede genstandsgrænser for kvinder på 14 genstande. 24 procent af drengene angav, at de i sidste uge havde drukket mere end de 21 anbefalede genstande for mænd. For både drengenes og pigernes vedkommende svarer disse tal nogenlunde til de nationale tal for aldersgruppen 16-20 år som helhed.. Hvad angår de elever, der ligger lige under anbefalede genstandsgrænser, ses det, at 24 procent af drengene drak mellem 15 og 21 genstande i sidste uge, mens 26 procent af pigerne drak mellem 8 og 14 genstande. Til sammenligning viser Muldundersøgelsen, at tallet for drengenes vedkommende er 18 procent, mens det for pigernes vedkommende er 24 procent. Pigerne er altså her stort set på niveau med aldersgruppen som helhed, mens der blandt gymnasiedrengene er en markant større procentdel end i aldersgruppen som helhed, der befinder sig i denne gruppe.

Hvad angår de tre skoler, som er inddraget i denne del af undersøgelsen, kan det konkluderes, at mønsteret, hvad angår drikkeintensitet, er nogenlunde det samme fra skole til skole. Dog er procentdelen af drenge på Landgymnasiet, som drak mere end 21 genstande i sidste uge, markant højere end på de to andre skoler, ligesom denne skole udviser den største forskel på pigernes og drengenes drikkeintensitet i seneste uge. Det kan også konstateres, at pigerne på Storbygymnasiet har et markant højere ugentligt forbrug end pigerne på de to andre skoler.

Den følgende tabel viser, hvordan gymnasieelevernes alkoholforbrug fordeler sig i forhold til livsstilsgrupper.

Figur 3.2 Genstande drukket sidste uge i forhold til livsstil, i procent (Provinsbygymnasiet er udtaget i denne tabel). Fordeling i procent:



Både pigerne og drengene inden for gruppen af antifestorienterede og friluftorienterede har et moderat forbrug. Blandt de antifestorienterede piger er det 1 procent, som befinder sig over den anbefalede genstandsgrænse for kvinder, og blandt de friluftorienterede piger er det 6 procent. I de øvrige grupper er det mellem 10 og 13 procent, som befinder sig over de anbefalede genstandsgrænser. For drengenes vedkommende er mønsteret det samme. Specielt de friluftorienterede drenge har gennemsnitligt et lavere forbrug end de øvrige grupper. I den næste gruppe befinder de intellektuelt orienterede og de antifestorienterede drenge sig, idet mellem 15 og 18 procent opgiver at have drukket over de anbefalede genstandsgrænser. I gruppen af mainstreamorienterede, festorienterede og subkulturelt orienterede drenge er procenttallet mellem 23 og 32 procent. Det er specielt bemærkelsesværdigt, at der i gruppen af festorienterede drenge er 32 procent, som har et meget højt forbrug seneste uge.

Overordnet tyder tallene for pigerne på, at de generelt er mere afdæmpede i deres forbrug end drengene. Dette underbygges af, at en markant større procentdel af pigerne inden for alle grupper slet ikke har drukket alkohol i sidste uge.

Jeg ville vide, hvordan elevernes drikkeintensitet fordeler sig i løbet af en uge

Tabel 3 4 Gymnasieelevers gennemsnitlige alkoholforbrug i løbet af en uge, i genstande:

	Dreng	Piger
Mandag	0,3	0,1
Tirsdag	0,4	0,2
Onsdag	0,5	0,2
Torsdag	1,0	0,4
Fredag	6,0	2,8
Lørdag	6,6	2,8
Søndag	0,3	0,1

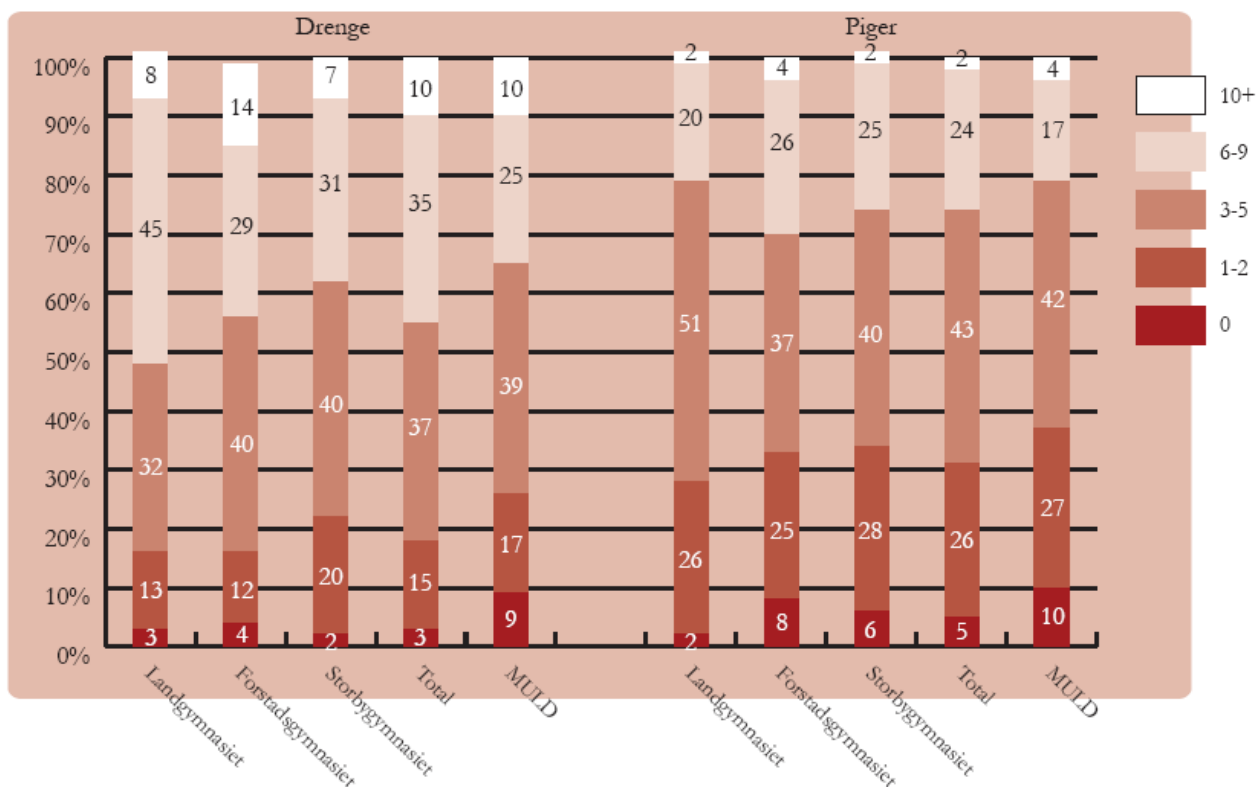
I alt: Dreng n=690, Piger n= 975.

Gymnasieelevernes alkoholforbrug toppe i markant grad fredag og lørdag. Dreng drikker således gennemsnitligt 6 og 6,6 genstande henholdsvis fredag og lørdag, mens piger gennemsnitligt drikker 2,8 genstande fredag og lørdag. Blandt hverdage er torsdag den dag, hvor der drikkes mest. Her drikker drengene gennemsnitligt 1 genstand, mens de fx mandag er nede på 0,3. For pigernes vedkommende er mønsteret det samme, blot på et lavere niveau. Pigerne drikker gennemsnitligt 0,4 genstande om torsdagen, mens de om mandagen er nede på 0,1 genstand. Jeg vender senere tilbage til torsdagen som en speciel hverdag i et rusmiddelperspektiv.

Tallene peger altså i retning af, at gymnasieeleverne på de fire skoler primært drikker alkohol i weekenden, men at også torsdagen i nogen grad inddrages som en dag, hvor det ikke er ualmindeligt at drikke alkohol.

Den følgende tabel viser drikkefrekvensen i løbet af en måned.

Figur 3.3. Ved hvor mange lejligheder inden for de seneste 30 dage har du drukket alkohol? Fordeling i procent:



Landgymnasiet: Drengene n=120, Piger n=206, Forstadsgymnasiet: Drengene n=224, Piger n= 278, Storbygymnasiet: Drengene n=194, Piger n= 251.

Ovenstående tabel viser, at drengene drikker markant oftere end pigerne. Dette er meget tydeligt, når man kommer til 6-9 gange og mere end 10 gange på en måned. 10 procent af drengene har drukket mere end 10 gange inden for den sidste måned. Sammenligningen med Muld-rapport nr. 1 viser, at gymnasieelevernes forbrugsmønster, hvad angår antal gange, er meget tæt på gennemsnittet for aldersgruppen som helhed. Der er dog én markant forskel. Gruppen af gymnasieelever med et forbrug mellem 6 og 9 gange seneste 30 dage er 10 procent højere end for aldersgruppen som helhed. Det peger i retning af, at gymnasieelever ikke blot er en del af den flydende danske rusmiddelkultur blandt unge, hvor drikkefrekvensen er hyppig, men er det i markant grad.

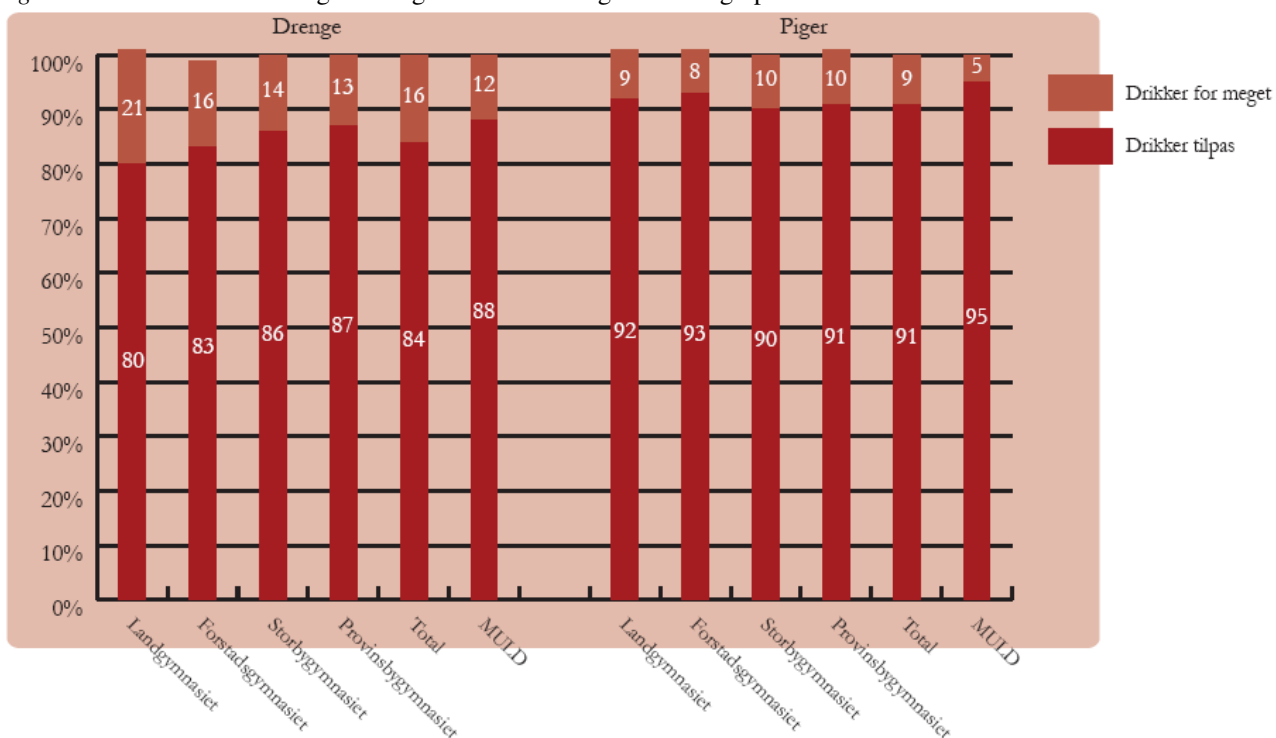
Hvad angår de enkelte skoler viser det sig, at 14 procent af drengene på Forstadsgymnasiet har drukket alkohol mere end 10 gange inden for den seneste måned. Dette er et markant anderledes tal end for de to øvrige skolars vedkommende. Forklaringen, som foregriber analyserne længere fremme i afhandlingen, er, at Forstadsgymnasiet i modsætning til de øvrige skoler har et sted lige i nærheden af skolen, nemlig Parken, hvor en gruppe af elever mødes i skoletiden og efter skoletiden for at hygge sig og drikke øl. Det er en gruppe drenges medlemskab af denne kultur, der sandsynligvis gør, at denne skole adskiller sig fra de andre i forhold frekvensen for en gruppe drenges vedkommende.

I forhold til livsstil viser tallene, at det specielt er de festorienterede, der har et stort forbrug, idet 21 procent af drengene inden for denne kategori opgiver at have drukket alkohol mere end 10 gange inden for de sidste 30 dage. For de subkulturelt orienteredes vedkommende drejer det sig om 12 procent og blandt de intellektuelle om 11 procent. Pigerne inden for alle livsstilsgrupper har en betydelig lavere alkoholfrekvens, og her er det de subkulturelle, der med deres 7 procent har drukket mere end 10 gange inden for de sidste 30 dage.

Vurdering af forbrug

Et er, hvor meget unge drikker, et andet er, hvordan de og deres forældre vurderer deres forbrug. Hvordan vurderer eleverne på de tre skoler, som deltog i denne del af undersøgelsen, deres eget forbrug? Er der elever, som selv synes, det er problematisk – og hvad mener deres forældre?

Figur 3.4 Hvad er din holdning til dit eget alkoholforbrug? Fordeling i procent:



Landgymnasiet1: Dreng n=118, Pige n=206, Forstadsgymnasiet: Dreng n=220, Pige n=271, Storbygymnasiet: Dreng n=192, Pige n=244, Provinsbygymnasiet: Dreng n=131, Pige n=222.

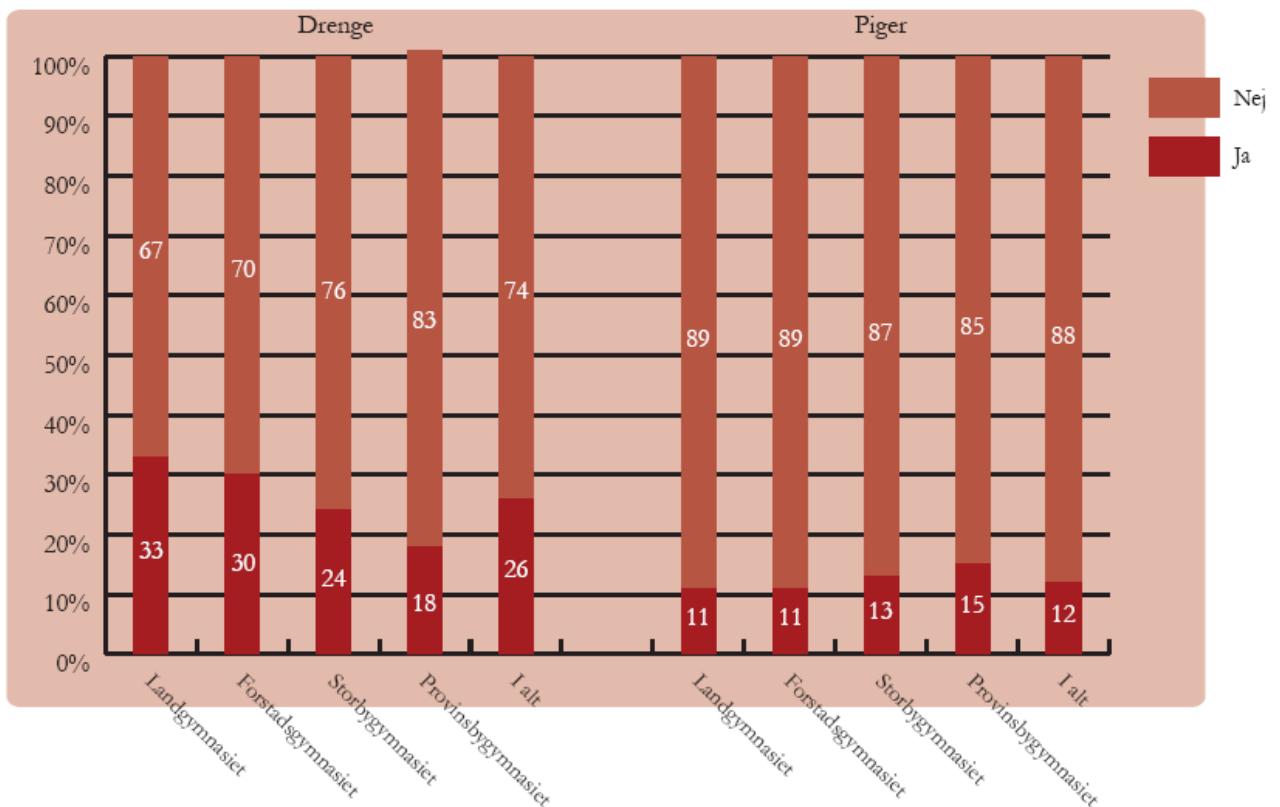
84 procent af drengene og 91 procent af pigerne mener, at de selv drikker tilpas, mens 16 procent af drengene og 9 procent af pigerne mener, at de drikker for meget. Tallene er stort set de samme som i Muld-undersøgelsen. Der kan konstateres forskelle fra skole til skole. På Landgymnasiet mener 21 procent af drengene, at de drikker for meget, mens tallet på

Provinsbygymnasiet er 13 procent. Det er en signifikant forskel, som skal ses i sammenhæng med, at der er en større gruppe drenge på Landgymnasiet (jf. figur 2), som har et højt alkoholforbrug (og som vi skal se også et højt hashforbrug, hvilket kan spille med i selvvurderingerne). Omvendt tyder spørgeskemaundersøgelsen på, at drengene på provinsgymnasiet generelt har et mere afdæmpet forbrug, hvilket forklarer den lavere procent på denne skole i ovenstående tabel.

I forhold til livsstil er mønsteret nogenlunde det samme for drengenes vedkommende blandt alle livsstilsgrupperne (undtagen de friluftsbaserede og de antifesterorienterede), hvor mellem ca. ¼ af drengene synes, at de drikker for meget. Blandt pigerne er procenten af piger, som synes at de drikker for meget, størst blandt de mainstreamorienterede (med 14 procent) og de festorienterede (med 10 procent).

Jeg ønskede også at vide, hvordan eleverne mente, at deres forældre forholdt sig til deres alkoholforbrug. Sigtet hermed var at undersøge relationen mellem elevernes og forældrenes vurderinger.

Figur 3.5 Synes dine forældre, at du drikker for meget alkohol? Fordeling i procent:



Landgymnasiet: Drenge n=95, Piger n=179, Forstadsgymnasiet: Drenge n=187, Piger n=252, Storbygymnasiet: Drenge n=161, Piger n=220, Provinsbygymnasiet: Drenge n=118, Piger n=211.

26 procent af drengene svarer, at deres forældre synes, at de drikker for meget alkohol. Sammenlignes dette tal med de 16 procent, som selv mener, at de drikker for meget, betyder det, at 10 procent af drengene er uenige med deres forældre i vurderingen af, hvad

'for meget' er. 12 procent af pigerne svarer, at deres forældre synes, at de drikker for meget alkohol. Da 9 procent svarede, at de selv synes, at de drikker for meget, betyder dette, at 3 procent af pigerne er uenige med deres forældre i vurderingen af, hvad 'for meget' er.

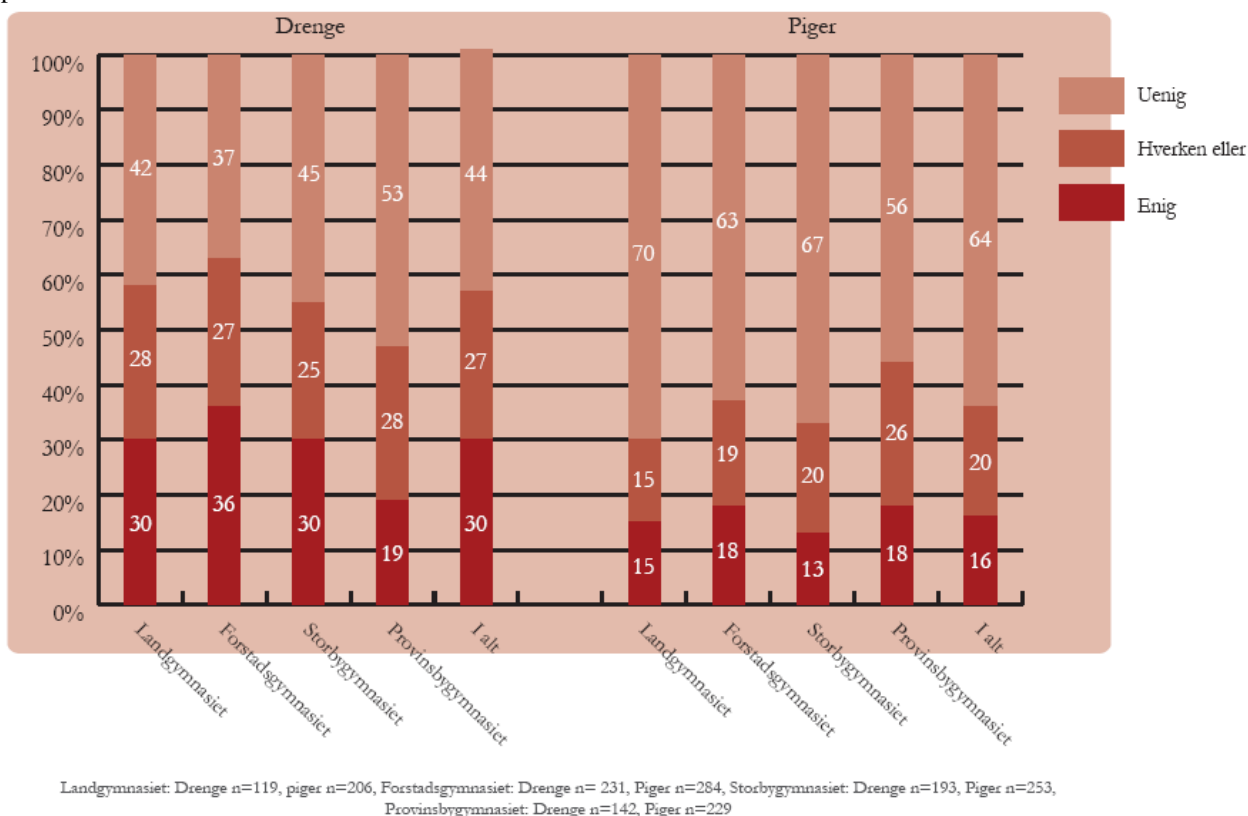
Forskellen på, hvor mange drenge og piger, der vurderer at de har et for stort alkoholforbrug, er markant. Og forskellen bliver endnu mere markant, når forældrenes vurderinger inddrages, for her viser det sig, at der for pigernes vedkommende er større overensstemmelse mellem pigers og forældres vurderinger end for drengenes og deres forældres vedkommende. Det peger i retning af, at der er en gruppe af drenge, hvis normer i forhold til alkohol adskiller sig fra forældrenes.

Elevernes bekymringsgrad

Hvordan opfatter gymnasieeleverne selv deres fest- og drikkekultur? Har de overvejende den holdning, at danske unge har et acceptabelt forbrug, eller er der blandt unge bekymring over fest- og beruselseskulturen? Spørgsmålet forekom mig vigtigt at få belyst, fordi elevernes villighed til at deltage i aktiviteter, som har til formål at forandre kulturen – hvilket mit interventionsprojekt jo havde – må siges at være forbundet med spørgsmålet om, hvordan eleverne selv ser på problemstillingen.

Eleverne skulle svare på, hvorvidt der efter deres mening er grund til at være bekymret over unges alkoholforbrug.

Figur 3.6 Jeg synes ikke, der er nogen grund til at være bekymret over unges alkoholforbrug. Fordeling i procent:



44 procent af drengene og 64 procent af pigerne er uenige i synspunktet og må altså formodes at være enige i, at der er grund til at være bekymret. 30 procent af drengene og 16 procent af pigerne synes ikke, at der er nogen grund til at være bekymret over unges alkoholforbrug. Kønsforskellen slår altså kraftigt igennem i besvarelsen af dette spørgsmål. Blandt pigerne er der et klart flertal, der mener, at der er grund til bekymring, mens det i drengegruppen er under 50 procent, der mener, at der er grund til at være bekymret.

Hvad angår sammenhængen mellem holdninger til bekymring sammenlignet med forbrug viser det sig, at gruppen af elever, der i sidste uge drak mindre end de respektive genstandsgrænser for mænd og kvinder, er underrepræsenteret i den gruppe, som afviser, at der er grund til bekymring, mens gruppen af elever, der drikker mere end henholdsvis 14 og 21 genstande er overrepræsenteret. Tendensen er altså, at de elever, der drikker mest, synes, at der er mindst grund til bekymring, og de elever, der drikker mindst, synes, at der er mest grund til bekymring. Det gælder både for drengenes og for pigernes vedkommende. At det forholder sig sådan hænger sandsynligvis sammen med, at der er en sammenhæng mellem at drikke meget og at forholde sig kritisk til omverdenens indblanding i (eller bekymring over) ens livsstil.

Hvad angår de enkelte skoler, kan det konstateres, at det Provinsbygymnasiet, der har den største gruppe af elever, som synes, at der er grund til bekymring. Dette er interessant, fordi

de går på den skole, der har den mest restriktive alkoholpolitik – og flere af tallene i undersøgelsen tyder på, at det også er dem, der har det mest afdæmpede rusmiddelforbrug af eleverne på de fire skoler. Forklaringen er sandsynligvis, at tendensen til at de, der drikker mindst, også er dem, der er mest bekymrede, her slår igennem på skoleplan.

I forhold til livsstilsorientering viser en analyse af både drenge og piger, at det er i gruppen af de subkulturelle, at man finder den mindste bekymring i forhold til unges forbrug. Blandt drengene er der størst bekymring (nemlig 50 procent) er der blandt de intellektuelle og de friluftorienterede, og blandt pigerne er det blandt de intellektuelle og de antifestorienterede med henholdsvis 68 og 72 procent. Tendensen er, hvad angår de subkulturelle, den samme som i de foregående analyser: De elever, der har det største forbrug og de mest autoritetskritiske normer, er også dem, der er mindst bekymrede.

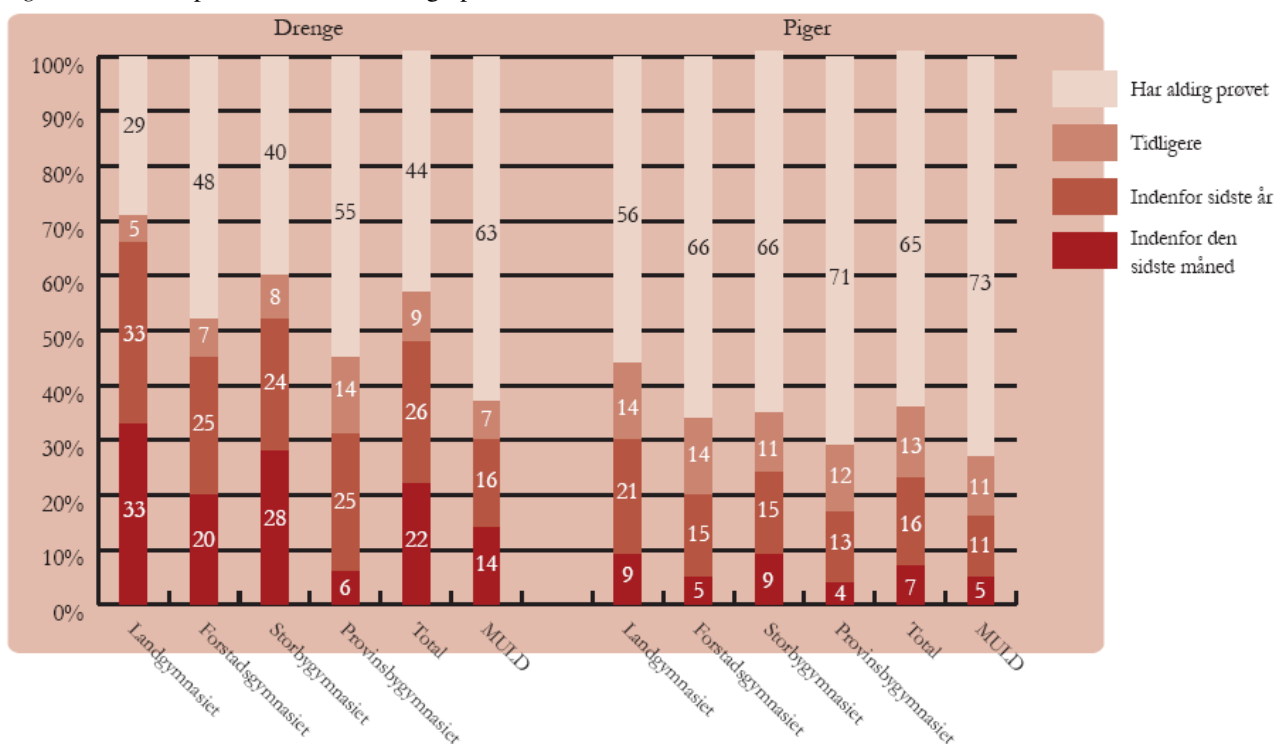
Forbrug af hash og hårde stoffer

Hash

Selv om det er forbudt at ryge hash i Danmark, har stoffet siden slutningen af 1960'erne været et forholdsvis almindeligt rusmiddel blandt nogle unge. Muld-tallene fortæller, at næsten halvdelen af alle unge mellem 16 og 19 år har prøvet at ryge hash, og ca. 20 procent drenge og 10 procent piger mellem 16 og 20 år har et månedligt forbrug. Hvordan placerer gymnasieeleverne sig i dette mønster?

Eleverne blev stillet en række spørgsmål angående hash:

Figur 3. 7 Har du prøvet hash? Fordeling i procent:



Landgymnasiet: Drengene n=120, Piger n=205, Forstads gymnasiet: Drengene n=231, Piger n=283, Storbygymnasiet: Drengene n=193, Piger n=251, Provinsbygymnasiet: Drengene n=143, Piger n=231.

22 procent af drengene på de fire skoler har inden for den seneste måned røget hash, mens det for aldersgruppen som helhed drejer sig om 14 procent. 26 procent af drengene har røget hash inden for det seneste år, hvilket er 10 procent højere end aldersgruppen som helhed.

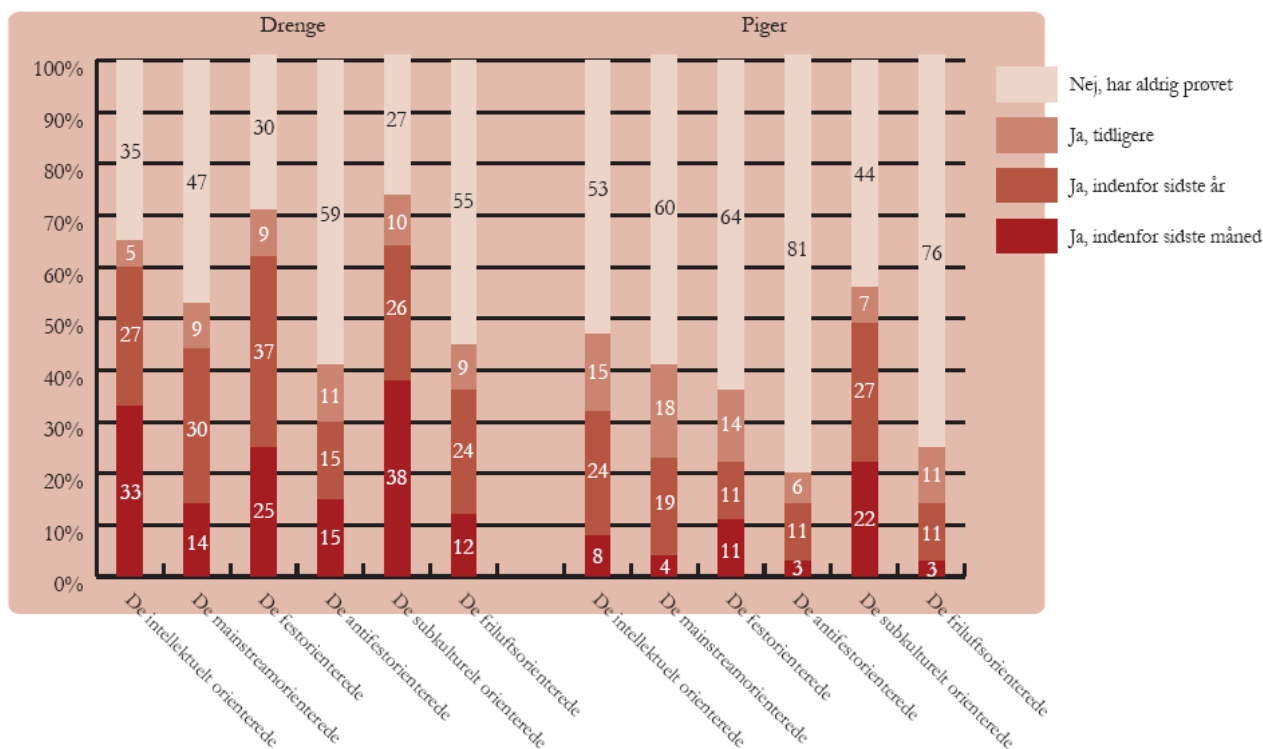
Jeg ønskede også at vide, hvordan sammenhængen mellem alkohol- og hashforbrug var. En analyse af sammenhængen mellem alkoholforbrug og hashforbrug viser, at de drenge og piger, der har et aktuelt hashforbrug, er overrepræsenteret i gruppen af dem, der også har et stort alkoholforbrug. Der eksisterer altså et kumulativt forhold mellem alkohol og hash, og det gælder både for drenge og piger. Dette er også konklusionen i Muldundersøgelserne.

En sammenligning mellem skolerne viser, at omfanget af gymnasieelevers hashforbrug varierer betragteligt fra skole til skole. På Landgymnasiet er det 33 procent af drengene, der har prøvet hash den seneste måned, mens det på Provinsgymnasiet drejer sig om 6 procent. Der synes med andre ord at eksistere forskellige elevkulturer på skoler, som i betragtelig grad påvirker specielt drengenes forhold til hash. En analyse af data fra surveyundersøgelsen kan ikke give forklaringen på, hvorfor det er sådan, men det kan min baggrundsviden om skolerne. Det er således meget tydeligt, at der på provinsbygymnasiet føres en forholdsvis restriktiv politik i forhold til rusmidler, som betyder, at eleverne ikke er i tvivl om, hvad skolens voksenkultur mener om rusmidler, her iblandt hash. Ligeså

tydeligt er det, at der på Landgymnasiet findes en gruppe (primært) drenge, som har, hvad eleverne selv kalder 'en flippet stil' eller en 'hippiestil', ligesom lærergruppen her forholder sig med en vis ambivalens til fænomenet (jf. senere analyser i denne afhandling).

Den følgende tabel viser sammenhængen mellem hashforbrug og livsstilsgrupper.

Figur 3.8 Har du prøvet hash i forhold til livsstilsgrupper? Fordeling i procent:



For drengenes vedkommende skiller de subkulturelt orienterede sig ud fra de andre grupper med 38 procent, som har røget hash inden for sidste måned. Også blandt de intellektuelt orienterede er tallet højt i forhold til andre grupper, nemlig på 33 procent. De antifestorienterede, de friluftorienterede og de mainstreamorienterede udmærker sig ved lave tal, selv om der også her er en mindre gruppe på mellem 12 og 15 procent, som har et aktuelt forbrug.

Der kan udledes flere ting i forhold til tallene. De høje tal for de subkulturelt orienterede tyder på, at hvis man decideret markerer sig i opposition til autoriteter, så indgår hashrygning som et vigtigt element i kulturen. Når man finder høje procenter i forhold til hashrygning også blandt de intellektuelt orienterede skyldes det sandsynligvis samme tendens, idet disse i lighed med de subkulturelt orienterede definerer sig som stærke individualister og med autonome holdninger i forhold til mere konventionelle opfattelser af rigtigt og forkert. Hvad angår de antifestorienterede og friluftorienterede drenge, kan der ses samme tendens som i alkoholtallene. Hash indgår kun for en mindre gruppe som en del af deres livsstilskultur. Når de mainstreamorienterede generelt også har beskedne erfaringer

med hash, hænger det sandsynligvis sammen med, at disse ikke markerer en opposition til værdierne inden for voksenkulturen, som nok accepterer at unge drikker, men i mindre grad at de ryger hash.

Man kan imidlertid også hæfte sig ved, at hash ikke synes at være en meget stærk livsstilsmarkør, idet der nemlig er drenge indenfor alle livsstilsgrupperne, som har røget hash for nylig. Det tyder på, at der er en tendens til, at nutidens unge tager individuelt stilling til, om de vil ryge hash.

I gymnasieverdenen synes hash som sagt at være et udpræget drengefænomen. Inden for samme livsstilskultur er der nemlig meget store forskelle på pigers og drenges erfaringer med hash. I den forstand synes hash generelt at være en stærk maskulin markør, hvilket sandsynligvis hænger sammen med, at hash symbolsk markerer en selvstændighed i forhold til konventionelle normer, som drenge er mere optagede af end piger. Man kan måske ligefrem forestille sig, at piger synes, at der knytter sig umodenhed og asocial adfærd til at være skæv. Der er dog en enkelt gruppe, som skiller sig ud blandt pigerne, nemlig de subkulturelt orienterede. I denne gruppe, som tæller en forholdsvis lille gruppe af piger (i alt 41 piger af de deltagende 975), er det 22 procent, som rapporterer at have et aktuelt forbrug, hvilket er en markant højere procent end for de øvrige livsstilsgruppers vedkommende. Forklaringen er nok den enkle, at hvis man som pige definerer sig som værende i opposition til autoriteterne, så er netop hashrygning en stærk markør herfor.

Man kan også bemærke, at der er markant forskel på de intellektuelt orienterede drenge og pigers aktuelle hashforbrug. Det tyder på, at der er forskel på at definere sig som selvstændigt tænkende pige og selvstændigt tænkende dreng. Måske er forskellen, at de intellektuelt orienterede piger forbinder deres selvforståelse med mere traditionelle faglige aktiviteter i forhold til undervisningen, mens drengene i højere grad forbinder det, at være intellektuel med at føre diskussioner sammen med vennerne i fritidssfæren – hvor hash for en gruppes vedkommende udmærket kan indgå i kulturen.

Hårde stoffer

Selv om hash tælles med, når man taler om narkotika, så er der alligevel tradition for at skelne mellem hash og de såkaldt hårde stoffer. Ifølge statistikkerne er det en forholdsvis lille gruppe af unge, der har erfaringer med hårde stoffer. Men siden 1980'erne er der ikke desto mindre blevet rapporteret om, at rekreative stoffer som amfetamin og ecstasy har fundet vej til nattelivet, specielt i diskoteksmiljøet. Jeg ønskede derfor at undersøge, i hvor høj grad gymnasieeleverne havde erfaringer med hårde stoffer.

Tabel 3.5 Gymnasieelevers erfaringer med et udvalg af hårde stoffer. Fordeling i procent:

	Drenge			Piger		
	Sidste måned	Nogensinde	MULD nogensinde	Sidste måned	Nogensinde	MULD nogensinde
Amfetamin	0,9	5,1	11	0,5	1,8	5,9
Ecstasy	0,3	2,5	4,9	0,4	1,0	2,7
Kokain	0	3,0	4,1	0,2	1,2	1,9
LSD	0	0,7	1,8	0,2	0,7	0,3
Heroin	0	0,3	0,6	0,2	0,6	0,5
Rygeheroin	0	1,0	0,9	0,3	0,7	0,5
Svampe	0,1	4,1	5,4	0,2	1,1	1,3

NB: Det markant hyppigst nævnte stof i kategorien andre stoffer er Poppers.
I alt: Drenge n=680, Piger n=958.

Generelt er de hårde stoffer mindre udbredt blandt gymnasieelever end i aldersgruppen som sådan. For Amfetamins vedkommende var det 11 procent af de unge, der deltog i Muldundersøgelsen, der havde prøvet stoffet, mens det for gymnasieelevernes vedkommende var 4,9 procent.

Hvad angår livsstilskulturerne skal det bemærkes, at det er elever inden for gruppen af subkulturelt orienterede, der har størst erfaring med de hårde stoffer, idet fx 27 procent inden for denne gruppe har prøvet amfetamin. Tendensen er altså den samme som i forhold til hash, blot endnu mere markant. Brugen af de såkaldt rekreative stoffer kan ses som en markør for alternative og – netop – subkulturelle normer, der forbinder sig med risikosøgning.

Generelt viser undersøgelsen imidlertid, at den meget store gruppe af gymnasieelever ikke har erfaring med hårde stoffer, og der er således ikke noget det tyder på, at disse stoffer generelt er en del af gymnasieelevernes fest- og beruselseskultur. Et andet svar, som ikke er taget med som tabel i denne undersøgelse, peger i øvrigt i samme retning, idet næsten 90 procent af drenge og piger erklærer sig enige i det synspunkt, at det er livsfarligt at tage ecstasy, mens henholdsvis 7 procent af drengene og 6 procent af pigerne er uenige i udsagnet – ikke overraskende er det blandt netop de subkulturelt orienterede, at positive normer i forhold til ecstasy findes

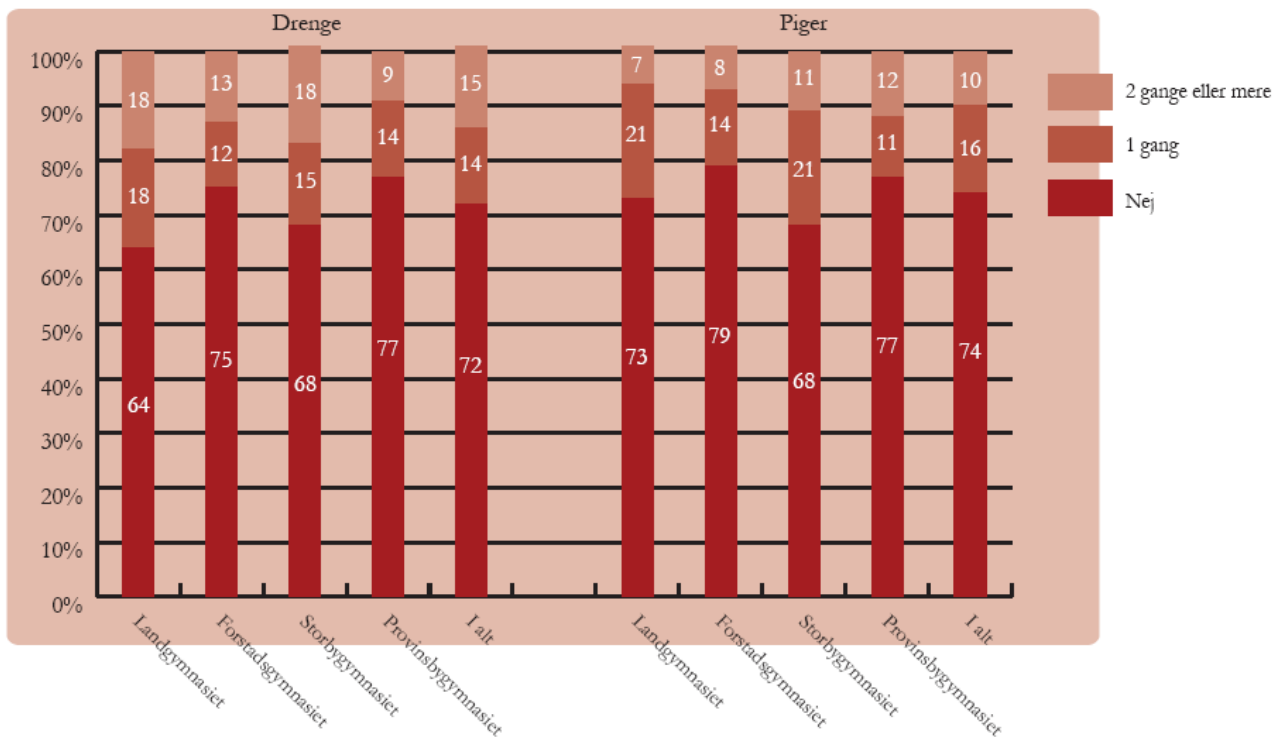
Læringsparathed

Træthed om mandagen

Unge fest- og beruselseskultur udfoldes primært i weekenden. Man må formode, at den gruppe, som drikker meget i weekenden, er oppe på forbrugsstørrelser, som medfører

tømmermænd og træthed dagen eller dagene derefter. Hvis det er tilfældet, har unge menneskers rusmiddelforbrug direkte konsekvenser for deres læringsparathed i skolen. Jeg ønskede derfor at undersøge, om gymnasieeleverne på de fire skoler faktisk havde erfaringer hermed.

Figur 3.9 Har du indenfor den seneste måned oplevet, at din faglige indlæringssevne var svækket om mandagen som følge af weekendens fester og deraf følgende træthed/tømmermænd? Fordeling i procent:



Landgymnasiet: Drenge n=119, Piger n=205, Forstads-gymnasiet: Drenge n=225, Piger n=271, Storby-gymnasiet: Drenge n=193, Piger n=249, Provinsby-gymnasiet: Drenge n=140, Piger n=230.

Ca. 3/4 af eleverne rapporterer, at de ikke har oplevet at have nedsat indlæringssevne om mandagen på grund af alkohol. 14 procent af drengene har oplevet det 1 gang (ud af 4 mulige på en måned), og 15 procent har oplevet det to eller flere gange. Procenterne for pigerne er, hvad angår 1 gang, en anelse højere end for drengene, og hvad angår 2 eller flere gange fem procent lavere end drengenes. Det kan altså konstateres, at godt en fjerdedel af eleverne har oplevet at have nedsat indlæringssevne om mandagen seneste måned, og at nogle af disse har oplevet det flere gange.

Det kan også konstateres, at pigerne og drengene på dette område følges ad, og at der altså findes en gruppe af piger, hvis weekendforbrug faktisk medfører, at det ikke er unormalt for dem at være trætte om mandagen.

Der viser sig mindre, men dog klare forskelle på skolerne. Disse forskelle ser ud til at følge rusmiddelforbrugets omfang på de enkelte skoler. I forhold til de to interventionsskoler kan man hæfte sig ved, at drengene på Landgymnasiet, hvor både det ugentlige forbrug af

alkohol og det månedlige forbrug af hash er størst, også er den skole, hvor der er flest erfaringer med træthed og fravær i forlængelse af begivenheder, der er relateret til fest og beruselse.

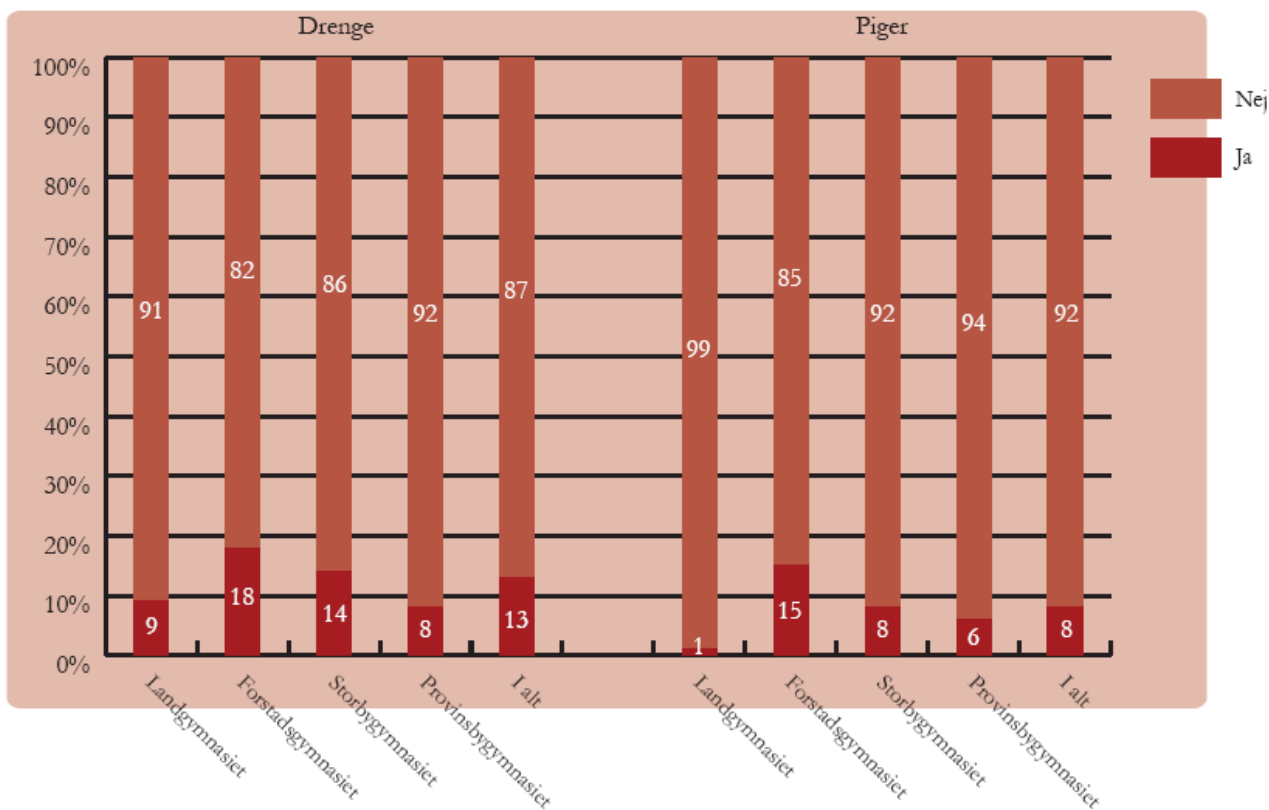
Hvad angår livsstilsgrupperne, viser undersøgelsen ikke overraskende, at fravær først og fremmest rammer de grupper, der har et højt rusmiddelforbrug. Blandt drengene har mellem 11 og 13 procent af de intellektuelt orienterede, de mainstreamorienterede, de festorienterede og de subkulturelt orienterede oplevet at have svækket indlæringsevne om mandagen to gange eller mere som følge af træthed/tømmereffekt forårsaget af weekendens fester. Omvendt har kun 4 procent af de antifestorienterede og 1 procent af de friluftorienterede erfaringer hermed.

For pigerne er tallene lidt lavere. Blandt de intellektuelt orienterede, de mainstreamorienterede og de festorienterede svinger tallene mellem 3 og 7 procent i forhold til svækket indlæringsevne om mandagen 2 gange eller flere. De antifestorienterede og de friluftorienterede er helt nede på 0 procent.

Træthed om fredagen

Man hører indimellem den påstand, at mange unge går i byen torsdag aften, som således er blevet en tredje weekendaften. Jeg fandt det interessant at blive informeret om, hvor meget dette rygte har på sig på de fire skoler.

Figur 3.10 Har du inden for den sidste måned haft tømmermænd om fredagen efter rusmiddelindtagelse om torsdagen? Fordeling i procent:



Hvad angår Provinsbygymnasiet, som jo havde ferie ugen forinden, bad vi dem tydeligt om at undlade at inddrage den seneste uge og i stedet tage de fire uger inden ferien. Vi tillader os derfor at inddrage deres besvarelse her.
 Landgymnasiet: Drengene n=118, Piger n=204, Forstadsgymnasiet: Drengene n=225, Piger n=278,
 Storbygymnasiet: Drengene n=192, Piger n= 248, Provinsbygymnasiet: Drengene n=139, Piger n=227.

13 procent af drengene og 8 procent af pigerne har inden for den seneste måned oplevet at have tømmermænd om fredagen efter rusmiddelindtagelse om torsdagen. 87 procent af drengene og 92 procent af pigerne svarer nej. Det kan altså konstateres, at det er ca. 10 procent af eleverne, hvis indlæringssevne inden for den seneste måned må formodes at være svækket om fredagen som følge af rusmiddelindtagelse om torsdagen.

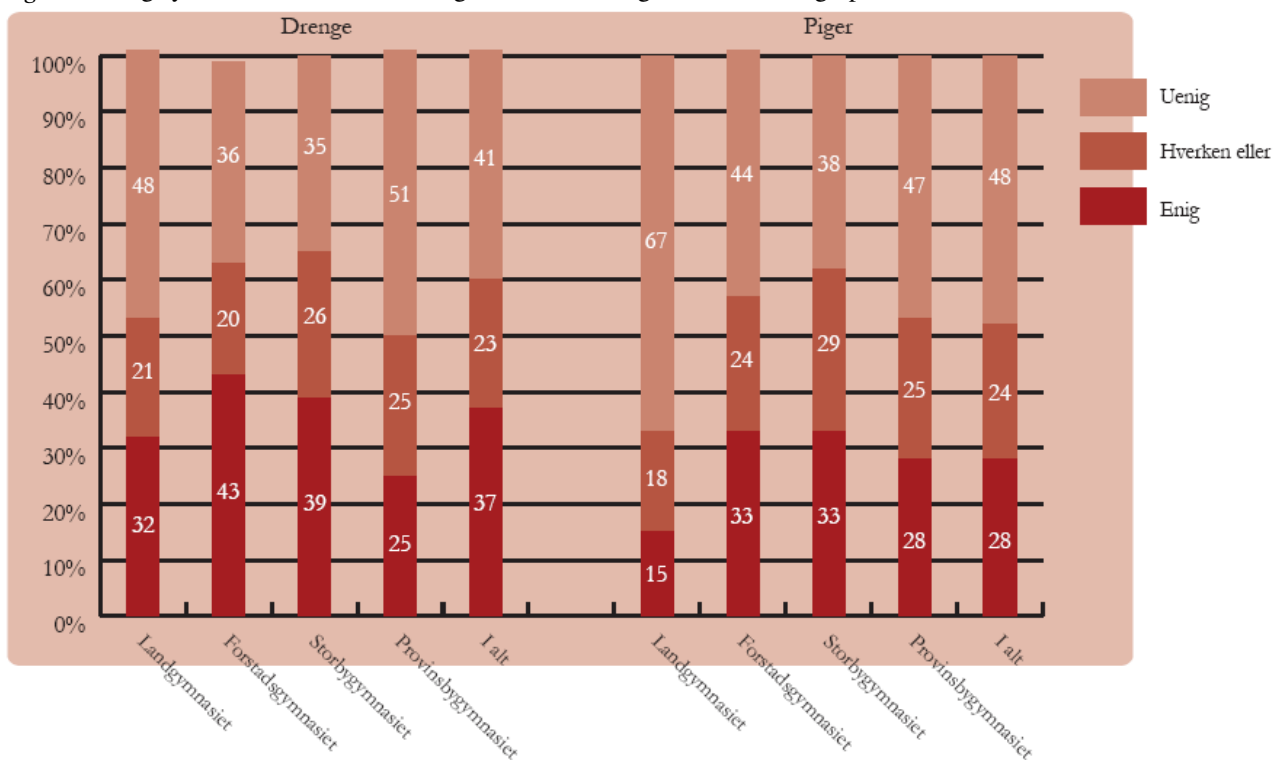
Det kan konstateres, at procenttallene for piger og drenge, der har oplevet træthed om fredagen er tæt på hinanden.

Mine data viser, at den lokale kultur tilsyneladende spiller en vis rolle. I undersøgelsen scorer forstads- og storbygymnasiet højere end landgymnasiet og provinsbygymnasiet. Det hænger sandsynligvis sammen med, at det om torsdagen er mere almindeligt at gå på værtshus eller diskotek i de større byer end i mindre byer. I de store byer satser værtshuse og diskoteker på det unge publikum om torsdagen. Modsat præges fx landgymnasiet af, at eleverne bor meget forskellige steder og derfor i et mindre omfang udvikler en kultur, hvor man går i byen om torsdagen.

Hvad angår livsstilsgrupperne viser der sig også et mønster, og tendensen er den samme som i de foregående analyser. Blandt drengene svarer mellem 16 og 23 procent inden for alle grupper undtagen de antifestorienterede og de friluftorienterede bekræftende på, at de inden for den sidste måned har haft tømmermænd om fredagen efter rusmiddelindtagelse om torsdagen. Blandt pigerne er mønsteret det samme, blot på det lavere niveau.

Jeg ønskede også at vide noget om normerne i forhold til at drikke torsdag aften.

Figur 3.11 Jeg synes det er i orden at indtage alkohol torsdag aften. Fordeling i procent:



Landgymnasiet: Dreng n=119, Piger n=206, Forstadsgymnasiet: Dreng n=231, Piger n=281, Storbygymnasiet: Dreng n=193, Piger n=252, Provinsbygymnasiet: Dreng n=142, Piger n=229.

37 procent af drengene og 28 procent af pigerne er enige i, at det er i orden at drikke alkohol torsdag aften. 41 procent af drengene og 48 procent af pigerne er uenige. Der eksisterer altså markant forskellige normer i forhold til lige netop dette spørgsmål blandt eleverne på de fire skoler. På den baggrund er der grund til at konkludere, at rygtet om accepterende normer blandt eleverne i forhold til at drikke om torsdagen finder en vis bekræftelse i vores undersøgelse, men der er langt fra tale om en almen tendens blandt gymnasieelever.

En sammenligning mellem de data, der vedrører elevernes svar i forhold til tømmermænd om fredagen (jf. figur x) og holdning til at drikke alkohol torsdag aften, viser, at der er en klar tendens til, at de elever, der er tolerante i forhold til at drikke alkohol torsdag aften, er de samme, som har tømmermænd om fredagen.

Hvad angår de enkelte skoler, er der markant forskel i forhold til spørgsmålet, og det ser ud til at være urbaniseringsfaktoren, der slår igennem. På Forstadsgymnasiet og storbygymnasiet er det henholdsvis 43 og 39 procent af drengene og på begge skoler 33 procent af pigerne, som synes, at det er i orden at drikke alkohol torsdag aften, mens det på provinsgymnasiet er 25 procent af drengene og på landgymnasiet 15 procent af pigerne. storbygymnasiet. Det kan imidlertid også konstateres, at pigerne på provinsbygymnasiet er tættere på pigerne på Forstads- og Storbygymnasiet end på Landgymnasiet.

I forhold til de forskellige livsstilsgrupper viser det sig, at der blandt de subkulturelt og mainstreamkulturelt orienteret er henholdsvis 21 % og 19 %, som synes det er i orden at drikke torsdag aften, mens kun 3 procent af de elever, som er antifestorienterede synes det. Forbrugsmønstre og normer hænger således meget tæt sammen.

Fravær og rusmidler

Jeg ville vide, om der var en sammenhæng mellem fravær fra undervisningen og rusmiddelforbrug. En mulig sammenhæng kunne være, at elever, som lever et 'vildt' liv også vil have mere tilbøjelighed til at have et stort fravær på grund af træthed og tømmermænd.

En analyse af data viser en klar tendens til, at de elever, der har mest fravær, også er de elever, der har det største alkoholforbrug og et aktuelt hashforbrug. Det gælder både piger og drenge.

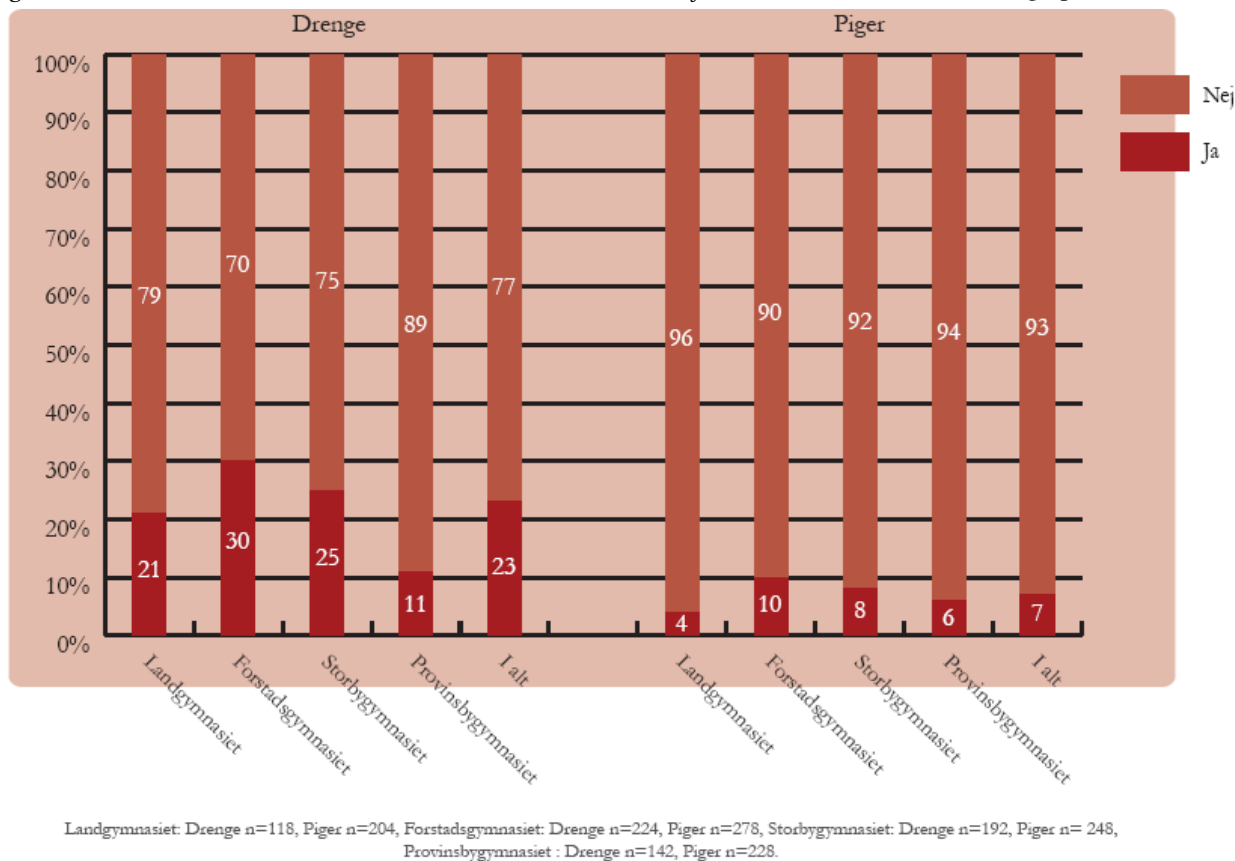
Dermed er det dog ikke nødvendigvis bekræftet, at der er en kausal sammenhæng, sådan som jeg antyder i det ovenstående, for der kan være en bagvedliggende grund, fx problemer i forhold til forældre eller lignende, som er den egentlige årsag til både et stort rusmiddelforbrug og fravær fra timerne. På den anden side kan det heller ikke afvises, at et stort rusmiddelforbrug kan være en medvirkende faktor til fraværet.

Alkoholindtagelse i skoletiden

Mine indledende sonderinger på de skoler, som indgik i spørgeskemaundersøgelsen, viste, at det ikke er ualmindeligt, at gymnasieelever i specielt drengegruppen i nærheden af skolen har et sted, hvor de mødes for at drikke øl og snakke. Der kan være tale om torvet i den by, skolen ligger i, bænken foran den lokale købmand, en plæne bag et indkøbscenter el. lign.. Sådanne steder opsøges primært efter skoletid, men mine informanter kunne også

berette, at nogle elever brugte sådanne steder i skoletiden. Jeg ønskede derfor at undersøge rygtet.

Figur 3.12 Har du indenfor den sidste måned drukket alkohol *udenfor skolen* i skoletiden? Fordeling i procent:



23 procent af drengene, altså ca. en fjerdedel, og 7 procent af pigerne svarer, at de inden for den sidste måned har drukket udenfor skolen i skoletiden. Her som i mange andre af tabellerne er der altså tale om en markant forskel på drenge og piger.

En sammenligning mellem de fire skoler viser visse forskelle. På Forstadsgymnasiet er det 30 procent af drengene, der har drukket i skoletiden, mens det på Provinsbygymnasiet er 11 procent. Ligeså kan man konstatere, at det drejer sig om 10 procent af pigerne på Forstadsgymnasiet og 4 procent på Landgymnasiet.

Når tallene er så forskellige, har det sandsynligvis at gøre med forskellige traditioner på skolerne. På nogle skoler, fx på Forstadsgymnasiet, findes der et 'sted' (Parken), som eleverne opfatter som en del af skolemiljøet, hvor man efter skoletid går hen og hygger sig og drikker øl. Dette sted bliver også brugt af nogle elever i frokostpauser, i mellemtimer, i pjæktimer og når man har tidligt fri, ikke mindst som optakt til fredagscafé. Til sammenligning kan man se på Provinsbygymnasiet. På denne skole har man ikke fredagscafé med alkohol, og det er vores indtryk, at der her føres en mere restriktiv

alkoholpolitik end på de andre skoler. Det ser ud som om, at disse faktorer har den effekt, at der drikkes mindre uden for skolen i skoletiden.

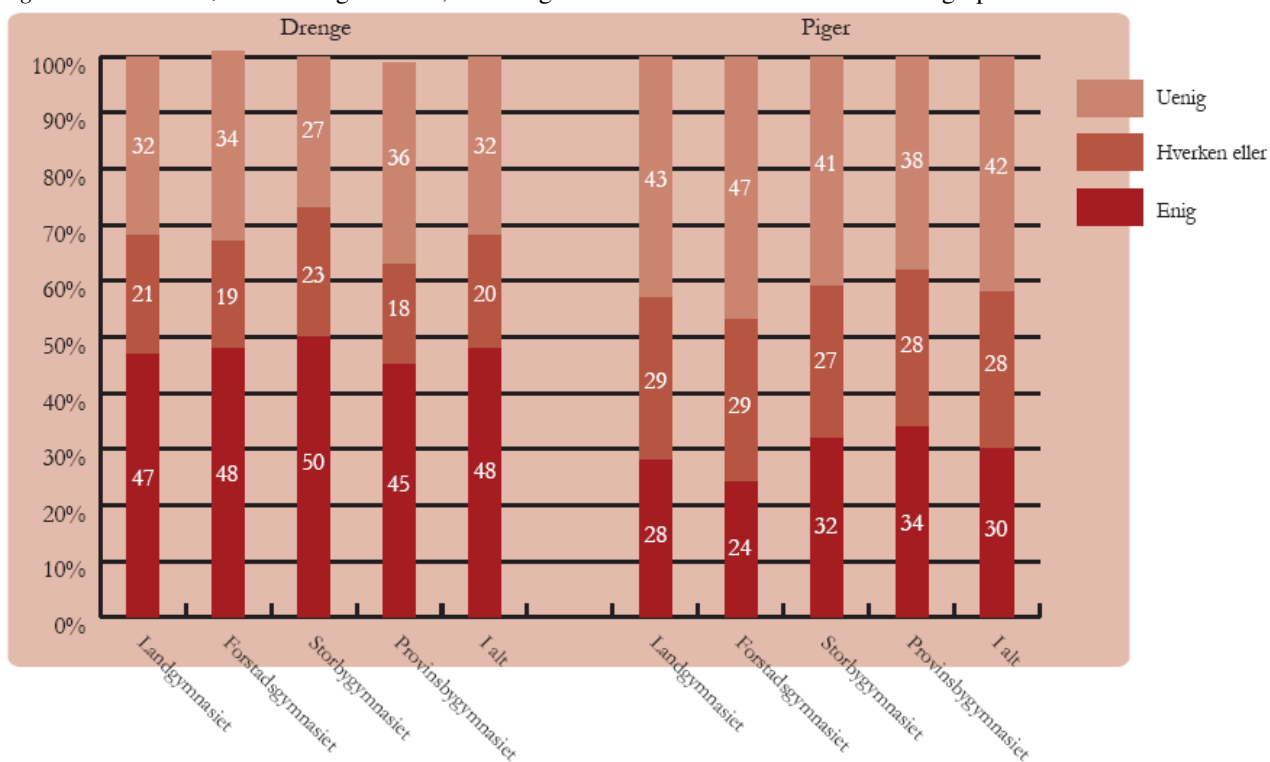
En analyse af sammenhængen mellem livsstilskultur og deltagelse i alkoholdrikning i skoletiden uden for skolen viser igen, at der primært er tale om et drengespecifikt fænomen. Inden for drengegruppen af festorienterede og subkulturelt orienterede er det henholdsvis 30 og 28 procent, der har drukket alkohol udenfor skolen i skoletiden, men også inden for de øvrige livsstilsgrupper, herunder også de friluftorienterede og de antifestorienterede, er der en mindre gruppe, der svarer bekræftende på spørgsmålet. Når svarene falder ud som de gør, hænger det sandsynligvis sammen med, at det ikke er unormalt for gymnasieelever en enkelt gang i løbet af en måned at mødes et sted for evt. at fejre en fødselsdag eller lignende eller pjække fra en fredagstime for at 'varme op' til fredagscafe – tallene siger dog ikke noget om, for hvilke elever dette er en slags ugentligt ritual, og for hvilke elever der er tale om en engangsforeteelse. Som vi skal se i forbindelse med de kvalitative analyser længere fremme i afhandlingen viser der sig store forskelle inden for elevgruppen på dette område.

Holdninger til rusmidler og skole

Eleverne på de fire skoler blev afslutningsvis bedt om at svare på spørgsmål om deres holdninger til en række spørgsmål om rusmidler og skole. I et interventionsperspektiv fandt jeg det vigtigt at få belyst, hvad gymnasieeleverne mente om skolens normer og værdier i forhold til rusmidler – og hvilke normer og værdier de gerne selv ser fremmet.

Det første spørgsmål angår spørgsmålet om, hvorvidt skolen – dvs. ledelsen og lærerne – har ret til at blande sig i elevernes forhold til rusmidler.

Figur 3.13 Skolen bør blande sig udenom, hvad angår mit forhold til rusmidler. Fordeling i procent:



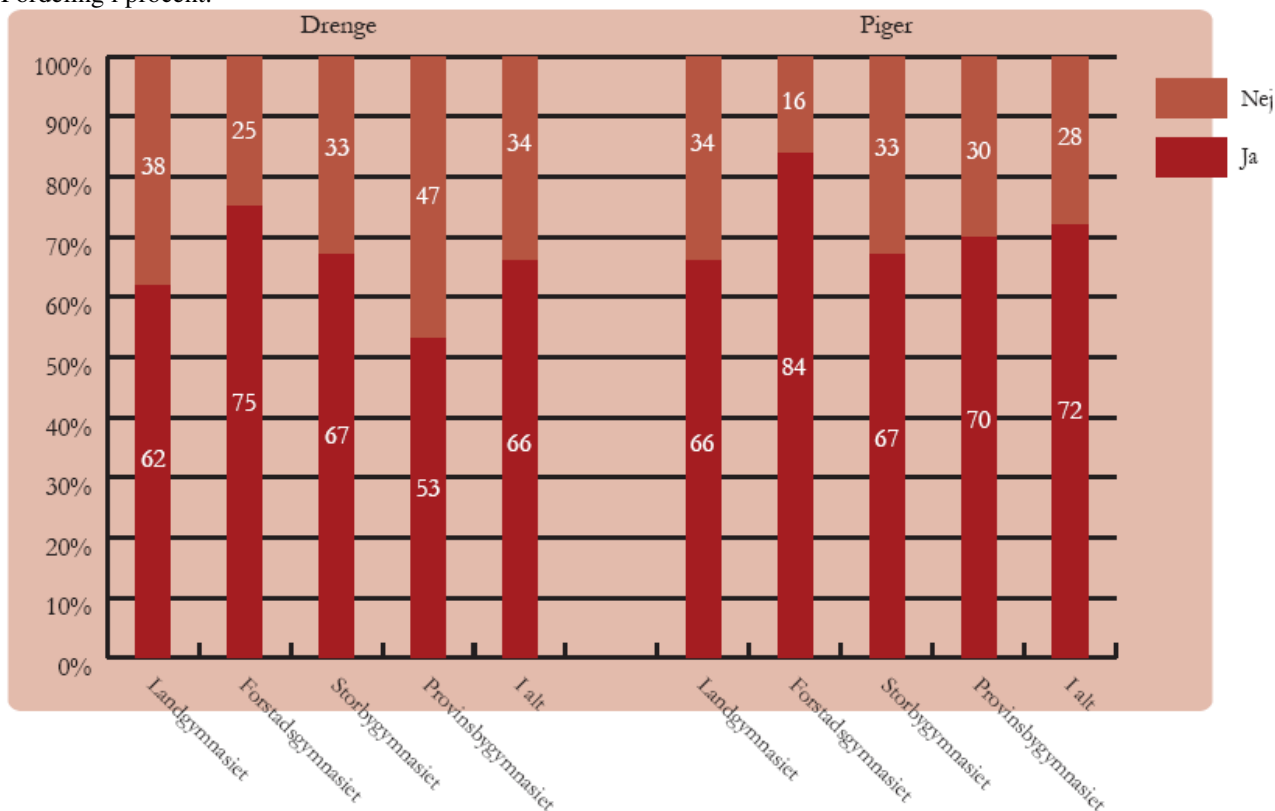
Landgymnasiet: Drengene n=118, Piger n=204, Forstadsgymnasiet: Drengene n=229, Piger n=281, Storbygymnasiet: Drengene n=192, Piger=250, Provinsbygymnasiet: Drengene n=141, Piger n=229.

Der er en markant forskel på drengenes og pigers holdning. 48 procent af drengene mener, at skolen skal blande sig uden om deres forhold til rusmidler. Tallet for pigernes vedkommende er på 30 procent. 32 procent af drengene er uenig i udsagnet, mens 42 procent af pigerne er det. Foruden forskellen på drengene og piger viser tallene, at der langtfra er enighed blandt eleverne om, hvorvidt skolen skal tage ansvar i forhold til deres rusmiddelforbrug.

Jeg undersøgte også sammenhængen mellem pigers og drengenes aktuelle forbrug af alkohol og hash i forhold til deres holdning til spørgsmålet. Her viser der en klar tendens til, at jo højere forbrug af både alkohol og hash, man har, jo mere tilbøjelig er man også til at erklære sig enig i, at skolen skal blande sig uden om den enkelte elevs forbrug af rusmidler.

Det næste spørgsmål handlede om, hvorvidt skolerne efter elevernes mening har en klar og tydelig rusmiddelpolitik – eller om der er grund til usikkerhed om skolens holdning og værdigrundlag

Figur 3.14 Synes du at det fremgår med tydelighed, hvad reglerne og normerne i forhold til rusmidler er? Fordeling i procent:



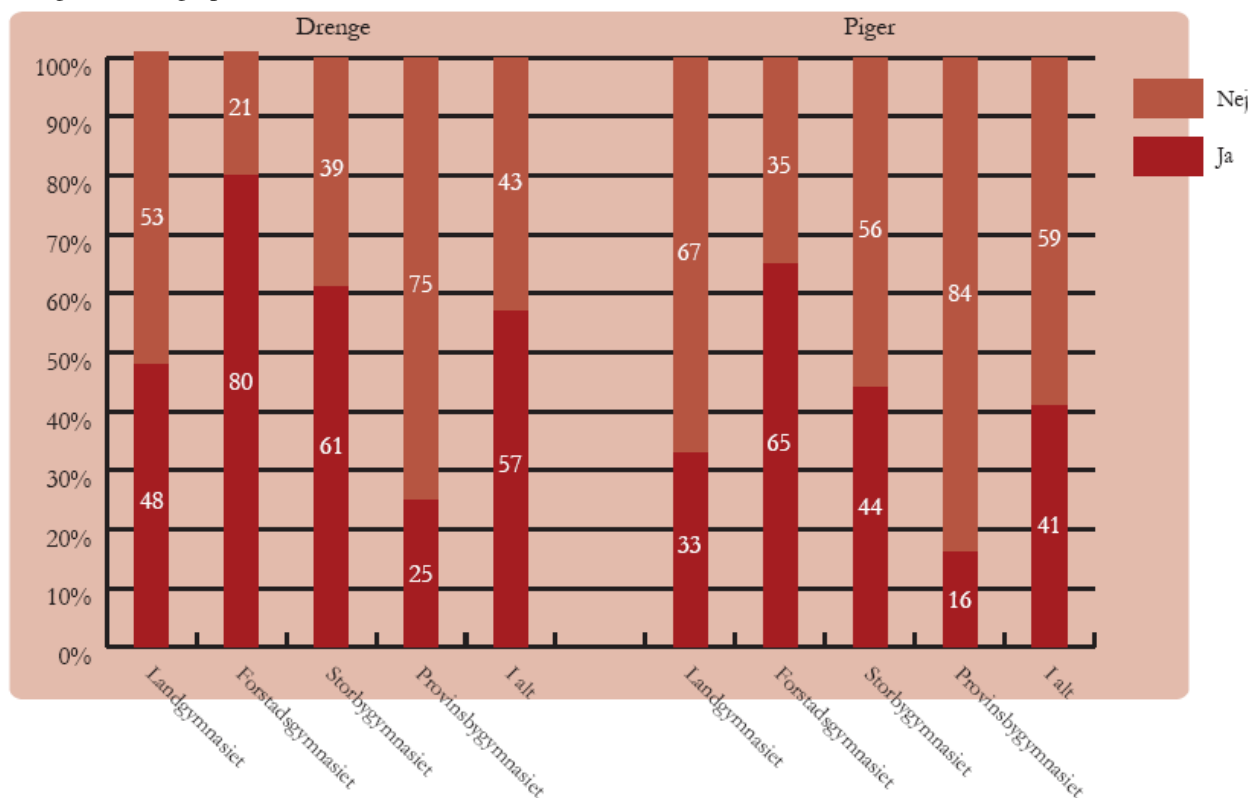
Landgymnasiet: Drengene n=119, Piger n=195, Forstadsgymnasiet: Drengene n=228, Piger n=278, Storbygymnasiet: Drengene n=190, Piger n= 247, Provinsbygymnasiet: Drengene n=139, Piger n=227.

Samlet mente 66 procent af drengene og 72 procent af pigerne, at det med tydelighed fremgår, hvad reglerne og normerne i forhold til rusmidler er på deres skole. Man kan omvendt hæfte sig ved, at 34 procent af drengene og 28 procent af pigerne ikke mener, at regler og normer fremgår med tydelighed.

Der er mindre udsving fra skole til skole. På provinsgymnasiet er der færrest drenge, som svarer ja, mens det på Forstadsgymnasiet er de fleste, der svarer ja. Det er et interessant udfald, for provinsbygymnasiet må siges at være den skole, som har den mest restriktive rusmiddelpolitik, mens Forstadsgymnasiets befinder sig i den mere liberale ende af skalaen.

Jeg ønskede også at vide noget om, hvordan elevernes holdninger til skolens politik på alkoholområdet var – og de blev derfor bedt om at svare på, om det efter deres mening skal være tilladt at drikke alkohol i forbindelse med arrangementer på skolen fra mandag til fredag.

Figur 3.15 Skal det være tilladt at drikke alkohol i forbindelse med arrangementer på skolen fra mandag til torsdag? Fordeling i procent:



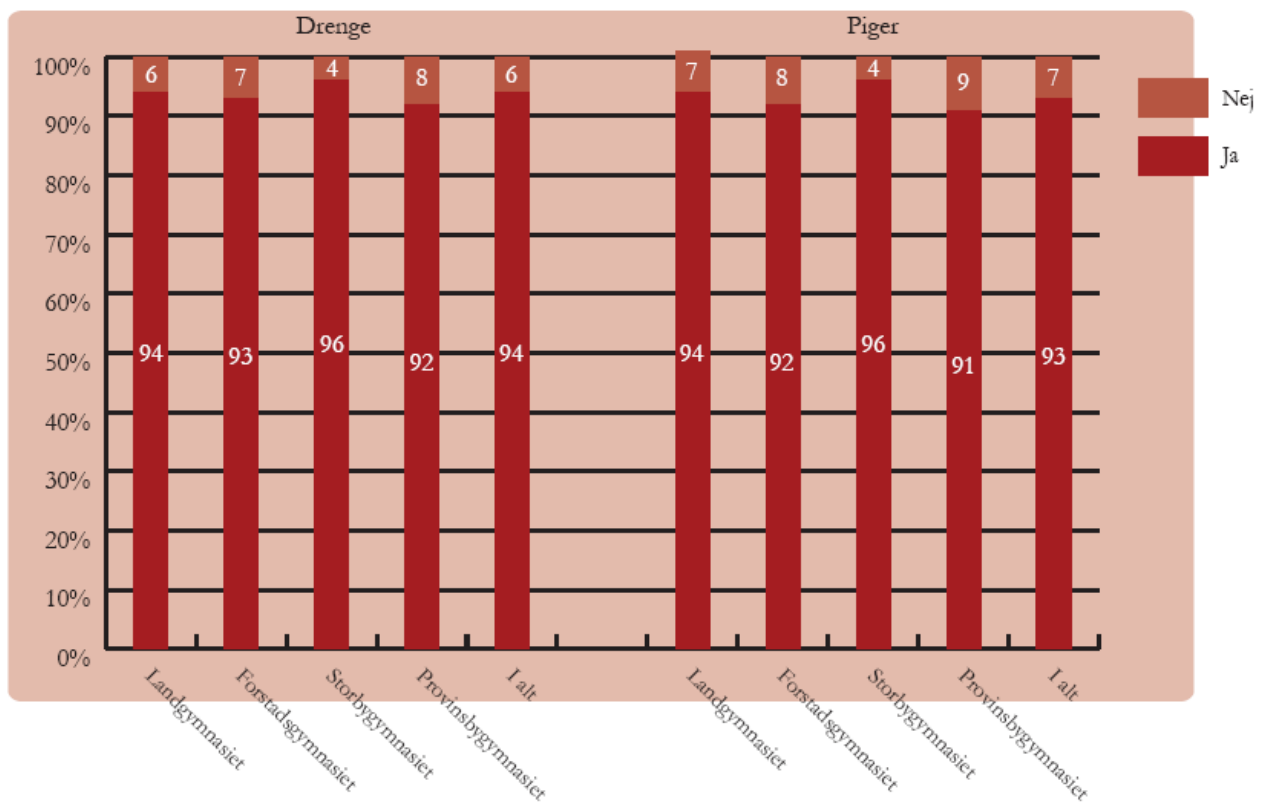
Landgymnasiet: Dreng n=118, Pige n=203, Forstadsgymnasiet: Dreng n=228, Pige n=274, Storbygymnasiet: Dreng n=191, Pige n= 250, Provinsbygymnasiet: Dreng n=141, Pige n=229.

57 procent af drengene og 41 procent af pigerne mener, at det skal være tilladt at drikke alkohol på skolen i forbindelse med arrangementer og lign., fra mandag til torsdag. Igen er forskellen på drenges og pigers holdninger markant, idet 57 procent af drengene svarer ja til spørgsmålet mens procenttallet for pigerne er 41.

Det er store forskelle fra skole til skole. På Forstadsgymnasiet, hvor man har alkoholudskænkning i forbindelse med hverdagsarrangementer, mener 80 procent af drengene og 65 procent af pigerne, at det skal være tilladt, mens de tilsvarende tal på provinsbygymnasiet, hvor det ikke er tilladt at drikke alkohol ved hverdagsarrangementer, er 25 og 16 procent. Forskellen er endog meget markant, og den kan både skyldes kulturgeografiske forskelle i forhold til urbanisering og de forskellige praksisser på skolerne, som synes at slå markant igennem på skolerne.

Det sidste spørgsmål handlede om elevernes holdninger til alkohol på studieture. Jeg var, da jeg lavede undersøgelsen, bekendt med, at studieturen er et af de gråzoneområder, hvor spørgsmålet om elevernes fest- og beruselseskultur kommer meget tæt på undervisningskulturen, i og med at studieturen både har et fagligt og et socialt formål, og det sociale formål erfaringsvist fører til, at studieturene kan blive meget våde.

Figur 3. 16: Synes du, det skal være tilladt at drikke alkohol på studieture? Fordeling i procent:



Landgymnasiet: Drenges n=119, Piger n=201, Forstadsgymnasiet: Drenges n=229, Piger n=281, Storbygymnasiet: Drenges n=192, Piger n= 246, Provinsbygymnasiet: Drenges n=142, Piger n=229.

Af de, der svarer ja, er fordelingen som følger:

- 64 procent mener, at det skal være tilladt at drikke om aftenen
- 10 procent mener, at det skal være tilladt at drikke, når man vil
- 29 procent mener, at det skal være tilladt at drikke ved et særligt arrangement.

Det kan konstateres, at et overvældende flertal af eleverne synes, at det skal være tilladt at drikke alkohol på studieture. Man skal dog hæfte sig ved, at 29 procent af dem, der svarer ja til spørgsmålet, ikke mener, at det generelt skal være tilladt at drikke om aftenen, men at man skal have lov ved et særligt arrangement.

Analyse af data i forhold til teori

Spørgeskemaundersøgelsen blev konstrueret med det formål at undersøge gymnasieelevers rusmiddelforbrug og – normer i forhold til baggrundsvariablerne køn, skole og livsstil. Jeg havde en række teorier, ud fra hvilke jeg skabte de hypoteser og antagelser, som jeg ønskede at teste i det omfang, en nomotetisk analyse kan gøre dette. I den efterfølgende diskussion vil jeg konfrontere mine empiriske fund med de teorier, som jeg med spørgeskemaundersøgelsen ønskede at kunne undersøge holdbarheden af.

Gymnasieelevernes rusmiddelkultur og læringsparathed

Ungdomssociologerne Jacob Demant og Jeanette Østergaard taler som nævnt i kapitel 1 om en særlig 'flydende' ungdomskultur, hvor den sydeuropæiske våde drikkekultur og den nordeuropæiske tørre drikkekultur kombineres med det resultat, at både drikkeintensiteten og drikkefrekvensen er høj sammenlignet med andre lande i Europa. Det var min hypotese, at danske gymnasieelevers drikkekultur er en del af denne kultur, som skaber et internationalt set højt forbrug.

Jeg havde yderligere den teori, at danske gymnasieelevers store weekendforbrug og måske også hverdagsforbrug må have konsekvenser for det pædagogiske råderum. Jeg forventede, at fænomener som træthed om mandagen og om fredagen på grund af beruselse i weekenden og torsdag aften var fænomener, som ikke er ukendte blandt gymnasieeleverne, ligesom erfaringer med at drikke øl i skoletiden og have fravær på grund af rusmiddelrelaterede problemer ikke er det.

Teoretisk forankrede jeg teorien om gymnasieelevernes rusmiddelvaner og konsekvenserne for skolen i Thomas Ziehes teori om den kulturelle frisættelse, som har skabt en informalisering af socialformerne og et intensiveret identitetsarbejde, der kommer til udtryk i fest- og beruselseskulturen.

Undersøgelsen har bl.a. vist følgende:

- gymnasieeleverne på de fire skoler har et alkoholforbrug, der svarer til aldersgruppen generelt
- det er specielt blandt drengene, at man skal finde gruppen med det meget store forbrug. Således rapporterer 24 procent af drengene, at de i sidste uge drak mere end 21 genstande
- hvad angår hash, er forbruget blandt gymnasieeleverne signifikant større end for aldersgruppen generelt
- der er en tendens til, at de elever, der har et meget stort alkoholforbrug, også aktuelt ryger hash

- gymnasieelever har kun i meget beskedent omfang – og i et mindre omfang end aldersgruppen generelt - erfaringer med hårde stoffer
- Henholdsvis 14 procent af drengene og 15 procent af pigerne på de fire gymnasier har 1 gang oplevet svækket indlæringssevne om mandagen efter rusmiddelindtagelse i weekenden (ud af fire mulige på en måned). 15 procent af drengene og 10 procent af pigerne har oplevet det to eller flere gange inden for seneste måned.
- 13 procent af drengene og 8 procent af pigerne har oplevet at have tømmermænd om fredagen efter rusmiddelindtagelse om torsdagen
- ca. en fjerdedel af drengene opgiver indenfor den sidste måned drukket udenfor skolen i skoletiden
- der kan konstateres signifikante sammenhænge mellem fravær og et stort rusmiddelforbrug.

Undersøgelsen viser, at gymnasieeleverne hvad angår drikkeintensitet og drikkefrekvens følger det særlige danske mønster, som Demant og Østergaard peger på. Der er således ikke noget i min undersøgelse, som afkræfter teorien om, at danske gymnasieelever tager del i en ungdomskultur, hvor fuldskab er en normal del af ugerytmen, og hvor informaliseringen af socialformerne og forbrødringsritualer er en vigtig del af kulturen.

Hvad angår tesen om, at danske gymnasieelevers fest- og beruselseskultur har konsekvenser for det pædagogiske råderum, er undersøgelsesresultaterne til en vis grad bekræftende. Det er ikke sådan, at et flertal endsigte et meget stort mindretal svarer, at de har erfaret sammenhænge mellem beruselse og læringsparathed. Der er imidlertid heller ikke tale om bagatelagte procentstørrelser for elever, som opgiver at have oplevet sådanne konsekvenser. Svaret må derfor være, at hypotesen om konsekvenserne for det pædagogiske råderum synes at være rigtig, hvad angår en mindre gruppe af gymnasieelever, men at den meget større gruppe ikke har et forbrug, som gør en sådan sammenhæng synlig

Piger og drenge

Ifølge Willy Pedersen har kvinder historisk set nærmet sig mændenes alkoholkultur, og det samme gælder pigerne i forhold til drengene. Det er i dag almindeligt for en stor gruppe piger, at de tager del i et ungdomsliv, hvor de sammen med drengene tager del i den almene fest- og beruselseskultur. Der synes imidlertid fortsat at være forskelle i både drikkefrekvens og drikkeintensitet mellem drenge og piger, hvilket tyder på, at selv om forskellen på drenge og piger ikke længere er den samme, som den var engang, så er der fortsat forskelle. Man kan med andre ord tale om et maskulint og et feminint drikkemønster

Undersøgelsen viser følgende:

- 10 procent af pigerne opgiver i seneste unge at have drukket over den anbefalede genstandsgrænse for kvinder på 14 genstande. 24 procent af drengene har drukket mere end den anbefalede genstandsgrænse for mænd på 21 genstande om ugen. Samtidig viser undersøgelsen, at pigernes drikkefrekvenser er markant lavere end drengenes. Pigerne har altså generelt et mere afdæmpet drikkemønster end drengene, selv om det også er tydeligt, at mange piger tager aktivt del i unges fest- og beruselseskulturen, og hvad angår fx mandagstræthed efter beruselse i weekenden er forskellen på drenge og piger minimal.
- der er stor forskel på gymnasiedrenges og -pigers erfaring med hash. Mens 7 procent af pigerne i min undersøgelse har røget hash inden for den sidste måned, gælder dette 22 procent af drengene
- 16 % af drengene mener selv, at deres alkoholforbrug er for stort, og 26 procent af drengene, dvs. $\frac{1}{4}$ af de adspurgte, mener, at deres forældre synes, at de har for stort et forbrug. Tallene er markant lavere for pigernes vedkommende, idet 9 procent selv mener, at deres alkoholforbrug er for stort, mens 12 procent tror, at deres forældre synes det
- når det kommer til pigers og drenges erfaringer med at drikke alkohol uden for skolen i skoletiden, kan der også observeres forskelle mellem drenge og piger, idet 23 procent af drengene og 7 procent af pigerne svarer bekræftende på spørgsmålet
- piger mener i højere grad end drenge, at skolen bør blande sig i elevernes rusmiddelforbrug, og de mener også i markant grad højere grad, at unges rusmiddelforbrug er et 'problem'. Pigerne er altså i højere grad end drengene bekymret og positive over for forandringer, fx et dæmpet forbrugsmønster.

Undersøgelsen viser, at der er betydelige forskelle på drenges og pigers forbrug og normer i forhold til alkohol og hash. Det betyder på ingen måde, at pigerne ikke deltager i fest- og beruselseskulturen, men snarere, at de gør det på en anden måde end drengene. De drikker sig ikke så berusede, og de drikker stort set kun i weekenden. Den 'våde' del af gymnasieelevernes alkoholkultur, altså den del, der involverer et forbrug på hverdage, er i markant højere grad et drenge- end et pigefænomen.

Undersøgelsen peger altså i retning af, at der synes at være nogle mekanismer i pigers identitetsform, som har en afdæmpende virkning på forbrugsstørrelser, mens der synes at være nogle mekanismer i drenges identitetsform, som gør at disse generelt har et markant andet forbrugsmønster end pigerne.

Forskelle fra skole til skole

Den tredje tese var, at der muligvis fortsat eksisterer vigtige forskelle mellem fest- og beruselseskulturen blandt unge alt efter, om de bor på landet, i provinsbyer, i forstaden eller i storbyen. Min tese var, at individualiseringstendenserne og dermed også informaliseringen af kulturen er mere fremskreden i de store byer – men jeg var samtidig opmærksom på, at forskellene mellem land og by kan være nivelleret af andre tendenser.

Undersøgelsen viser følgende:

- drengene på Landgymnasiet har både det største ugentlige alkoholforbrug og det største aktuelle hashforbrug blandt de deltagende skoler
- eleverne på Provinsbygymnasiet og Landgymnasiet går kun i meget beskedent omfang i byen om torsdagen
- på Forstadsgymnasiet findes den største gruppe af drenge og piger, der opgiver at have drukket alkohol uden for skolen i skoletiden
- på Forstadsgymnasiet er der en markant større procentdel af drengene og pigerne, der er tilhængere af at man skal have lov til at drikke alkohol i forbindelse med arrangementer på skolen på hverdage end der er på provinsbygymnasiet.

Nogle af de ovenstående resultater kan godt forstås som udtryk for, at skolers beliggenhed i forhold til urbanisering spiller en vis rolle. Specielt elevernes erfaring med og holdning til torsdagsbuture er her markant. I de store byer er der flere muligheder for at gå i byen torsdag aften end i provinsbyen og for elever, der bor i oplandet omkring skolen. Her slår urbaniseringsgraden altså igennem. Sammenligner man provinsbygymnasiet med fx Forstadsgymnasiet, er det også tydeligt, at ikke bare forbruget, men også normer i forhold til skole er forskellige. En sammenligning mellem holdninger til torsdagsture i byen mellem Forstadsgymnasiet og Provinsbygymnasiet viser, at forstads eleverne er langt mere liberale i forhold til hverdagsberuselse end eleverne på Provinsbygymnasiet. Den samme forskel i normer gør sig gældende i forhold til spørgsmålet om alkohol i forbindelse med arrangementer på ugedage, og det er sandsynligvis den samme forskel i normer, der her gør sig gældende.

Flere af mine data viser imidlertid, at urbaniseringstesen synes problematisk som bærende forklaring på forskelle mellem skolerne. Det behøver ikke nødvendigvis at betyde, at en stor statistisk generaliserbar undersøgelse ikke ville vise forskelle af signifikant art, men data fra surveyundersøgelsen peger på, at der kan være mange andre faktorer end urbaniseringsgraden, som slår stærkere igennem i forhold til, hvilken elevkultur, der udvikles på den enkelte skole. I den forbindelse må den specifikke elev- og skolekultur på skolen påkalde sig opmærksomhed.

At der på Landgymnasiet findes en gruppe drenge, som har et aktuelt hashforbrug, hænger sandsynligvis sammen med specifikke lokale forhold. Skolens hash-tal var

bemærkelsesværdige for skolens interne styregruppe, og der blev forsøgt givet flere svar, hvorfor det forholdt sig sådan. Et svar var, at den by, hvor Landgymnasiet er beliggende, hvert år har haft en stor musikfestival, hvor mange af områdets unge får deres hash-debut i en tidlig alder. Disse vaner tager de med sig ind i kammeratskabsgruppen, når de kommer i gymnasiet, og hermed danner der sig en gruppe af drenge, som har en vis indflydelse på elevkulturen. Et andet svar – som ikke står i modsætning til det første – er, at Landgymnasiet ligger i et område, hvor eleverne har mulighed for at vælge mellem forskellige gymnasier på en ikke uoverkommelig afstand fra hinanden. I løbet af årene er der blandt elever opstået den forestilling, at hvis man 'ryger hash', så skal man gå på Landgymnasiet og ikke et af områdets andre gymnasier. Som vi senere skal se, finder denne tese i nogen grad bekræftelse i den kvalitative del af min undersøgelse. Et tredje svar – som supplerer de to andre – er, at lærere og ledelse ikke har forholdt sig denne problematik i nogen nævneværdig grad, måske fordi der også hersker en vis hash-tolerance i lærergruppen, og måske fordi forbruget primært finder sted i fritiden, med det resultat, at hashsegmentet blandt eleverne har fået lov til udvikle sig. Man skal imidlertid også hæfte sig ved, at pigerne i langt mindre grad er en del af hashkulturen på Landgymnasiet. Der synes med andre ord at være tale om et 'drengesegment' og ikke om en generel tendens inden for hele elevkulturen.

På Forstadsgymnasiet viser det sig, at 30 procent af drengene har drukket alkohol i skoletiden. Jeg tror ikke, at dette tal hænger sammen med urbaniseringsgrad. Med den viden, jeg havde om elevkulturen på Forstadsgymnasiet, er det ikke svært at finde svaret på, hvorfor det forholder sig sådan. På Forstadsgymnasiet findes nemlig Parken, et hyggested i nærheden af gruppen som nærmest er en institution for eleverne, og som af en gruppe drenge bruges også på hverdage. I den forstand kan man sige, at den uofficielle skolekultur sætter sig tydeligt igennem i dette tilfælde.

Min konklusion må, hvad angår forskellene på skolerne blive, at urbaniseringsgrad i nogle tilfælde kan spille en rolle (og jeg tror, at en statistisk generaliserbar undersøgelse ville vise, at der fortsat er store forskelle på elevs rusmiddelkultur og -normer på landgymnasier og storbygymnasiet), men der er mange andre faktorer, ikke mindst af institutionsspecifik art, som afgør normer og forbrugsmønstre blandt eleverne, og hvad angår Landgymnasiet, slog disse andre faktorer med stor tydelighed igennem.

I et interventionsmæssigt øjemed er det en vigtig pointe, at det måske mere er den enkelte skoles institutionskultur end generelle mønstre som urbaniseringsgrad, der på nogle områder gør forskellen mellem den ene eller den anden skole. Det viser, at en rusmiddelpolitik, som er et resultat af en udforskning af den specifikke skolekultur, får fat i mønstre, som er interessante i forhold til den enkelte skoles særlige historie og problemstillinger – og det lægger op til overvejelser omkring handlestrategier, som er knyttet til specifikke erfaringer på den enkelte skole.

Livsstilekulturer

Den fjerde tese var, at elevers livsstilekultur spiller en vis rolle for forbrug og holdninger til rusmidler. I forlængelse af subkulturteoriene var det min teoretiske tese, at unge, som definerer sig selv i opposition til autoriteterne, vil have tendens til at bruge rusmidler som markør for deres autonomi og i deres sociale identitetsforædlingsprojekt.

Undersøgelsen viser følgende resultater:

- elever som orienterer sig i opposition til fester og positivt i forhold til friluftsliv (fx sport og spejderliv) har et markant mindre forbrug af både alkohol og hash end de andre grupper
- forskellene på de fire grupper, de intellektuelt orienterede, de mainstreamorienterede, de festorienterede og de subkulturelt orienterede, er ikke store i forhold til alkohol, hvilket peger i retning af, at alkohol ikke er nogen stærk livsstilemarkør, når unge skal positionere sig i forhold til hinanden
- forskellene på livsstilegrupperne er større i forhold til hash. Hos drengene er det specielt de elever, som er intellektuelt og subkulturelt orienterede, der skiller sig ud i forhold til stort forbrug af hash – og det gælder også for de subkulturelt orienterede piger.

Mine data viser, at der på nogle områder kan spores signifikante sammenhænge mellem livsstile og forbrugsmønstre og – normer i forhold til rusmidler. Specielt synes der at eksistere store forskelle mellem de elever, som orienterer sig mod et mere 'traditionelt' ungdomsliv, hvor man kun sjældent går til fest og har fritidsinteresser som sport og lign., og de elever, som på den ene eller anden måde orienterer sig mod en fest- og beruselseskultur.

Hvad angår de øvrige grupper, kan der i forhold til alkohol ikke spores de store forskelle, hvilket tyder på, at alkohol ikke i dag er nogen stærk livsstilemarkør de unge imellem. Anderledes forholder det sig i forhold til hash og i endnu tydeligere grad i forhold til hårde stoffer, hvor specielt de subkulturelt orienterede unge skiller sig ud med et større forbrug.

Jeg vil på denne baggrund tillade mig at konkludere, at undersøgelsens resultater peger i retning af, at gymnasieeleverne ikke er stærkt opdelt i forskellige grupperinger med deres respektive 'stærke' markører i forhold til rusmidler. Snarere synes resultaterne at pege i retning af, at de fleste gymnasieelever tager større eller mindre del i en generel ungdomskultur, hvor man individuelt kan have enten et stort eller mindre forbrug uafhængigt af, hvilken livsstilekultur man identificerer sig med. Sagt med andre ord: Måske signalerer rusmidler ikke længere en særlig selvforståelse som oppositionel, alternativ eller lignende, men blot 'ungdom'. Nogle af undersøgelsens resultater peger dog i retning af, at der eksisterer mere afvigende normer inden for gruppen af subkulturelt orienterede.

Spørgeskemaundersøgelsen i et interventionsperspektiv

Lad mig slutte dette kapitel af med en overordnet konstatering på baggrund af dette kapitels analyser af data fra surveyundersøgelsen. Gymnasieeleverne må generelt siges at tilhøre en 'flydende' danske ungdomskultur, hvor det ikke er unormalt at drikke sig fuld og heller ikke unormalt at have erfaringer med træthed i skolen som følge af forudgående beruselse.

Det er imidlertid langt fra alle elever, der drikker meget og drikker tit. Der findes tre store grupper af gymnasieelever. Der er elever – blandt drengene en ikke ubetydelig gruppe – der har et meget stort alkoholforbrug, hvilket både kommer til udtryk i drikkeintensitet og drikkefrekvens. Der er elever, der har et forholdsvis moderat forbrug. Og der er elever, som kun drikker alkohol i meget beskedent omfang.

I forlængelse heraf kan det konkluderes, at en pædagogisk intervention i gymnasieverdenen må bero på en viden om, at gymnasieeleverne ikke taler med 'samme stemme', men relaterer sig forskelligt til problemstillingen. Samtidig viser nogle af resultaterne, bl.a. i forhold til forbrugsstørrelser og konsekvenser i forhold til læringsparathed, at gymnasieelevers fest- og beruselseskultur faktisk har konsekvenser for deres læringsparathed, og at der altså eksisterer en problemstilling, som må siges at være relevant at tage op i en skolesammenhæng.

Kapitel 4

Livsverdener

I dette kapitel præsenteres fem forskningsinterview, der omhandler fest- og beruselseskulturens betydning for gymnasieelever i deres tilværelse i almindelighed og i miljøet på og omkring skolen i særdeleshed. Formålet med interviewene var at blive informeret om gymnasieelevers livsverdensmæssige tilgang til problemstillingen, bl.a. for at kunne undersøge, om de teorier, jeg har præsenteret i kapitel 1, kunne bekræftes i mødet med 'virkeligheden'.

Jeg har valgt at opbygge min analyse på den måde, at jeg først analyserer de fem interview – fire individuelle interviews og et fokusgruppeinterview – hver for sig. Jeg veksler her mellem en redegørelse for interviewpersonernes positioner og en analytisk tilgang, som er inspireret af de teoretiske positioner, som blev præsenteret i kapitel 1. Analysen er med andre ord både intentional og symptomal. Samtidig interesserer jeg mig i forlængelse af den narrative tilgang for den måde, eleverne fortæller deres historier på og hvordan de altså i selve interviewet konstruerer mening og betydning og dermed forstår sig selv som handlende aktører. Til slut diskuterer jeg resultaterne af de fem interviewanalyser ved eksplicit at vende tilbage til mine teorier og diskutere disse i lyset af interviewene.

Eva og tilværelsens ulidelige lethed

Fra dengang til nu

Eva er 17 år og går i 2.g på Landgymnasiet. Hendes kernefortælling om sine erfaringer med rusmidler handler om erfaringer med, hvad hun selv betegner som et hårdt miljø, som hun befandt sig i, fra hun var 13 til hun var 15. Historien fortælles nærmest som en dannelseshistorie. Eva konstruerer sin historie som en fortælling, der handler om en relativt 'uskyldig' begyndelse i barndommen, et kriseforløb ved teenageårenes begyndelse, hvor hun stod i fare for at ende i en afvigerposition, og en lykkelig slutning, hvor hun reintegreres i normalitetens univers, hvor hun befinder sig i fortællenuet.

Eva begyndte sin rusmiddelkarriere på en måde, som hun selv kalder almindelig. Som 13-årig havde hun og nogle veninder købt noget rosévin, og på et høft gjorde de, hvad de kunne – blandt andet ved at stå på hænder – for at blive fulde. Senere tog tingene imidlertid for alvor fart, for Eva mødte en veninde gennem ridning, "og hun kender en masse drenge, og det var sådan nogle bøller". I den gruppe, Eva snart blev en del af, røg de meget hash. Eva begyndte også at ryge hash, dog ikke i store mængder. Som 14-årig mødte hun en fyr, som var 21 år:

Ham begyndte jeg at være rigtig sammen med, og vi var sammen i ca. halvandet år. Da var jeg 14. Og han var hashoman og tog mange hårde stoffer. Han røg flere gange om dagen. Og han til dels solgte og røg hash og hårde stoffer. Og han var i et enormt hårdt miljø herude omkring. Da skulle jeg passe på ham, når han lå og rodede omkring og ikke kunne kende nogen mennesker – fordi han havde taget for mange stoffer og drukket en hel flaske vodka. Så det var ligesom der, jeg blev lidt bange for det – og derfor jeg ikke har prøvet hårde stoffer. For jeg ved, hvad det har gjort ved folk.

For den 17-årige Eva, der fortæller historien, er der en tydelig sammenhæng mellem et meget dårligt forhold til forældrene og hendes fascination af det miljø, hun havnede i. Forældrene havde, fortæller hun, ingen kontrol med hende. Faren drak ”enormt meget” på det tidspunkt, og huset var fuld af skænderier. ”Jeg havde decideret ikke lyst til at være der”, siger Eva og forklarer selv forholdet til ekskæresten som en søgen efter tryghed, samtidig med at hun var bange for ham. ”Men han kunne banke alle dem, der ville banke mig”.

Eva lærte både at drikke og ryge hash i det miljø, hun var kommet ind i, men paradoksalt nok reagerede hun på det hårde miljø ved at udvikle en forholdsvis forsigtig fremfærd i forhold til rusmidler. Hun forklarer dette med, at hun jo skulle passe på sin kæreste. ”Jeg fik sådan en moderrolle”, siger hun:

Jeg kunne ikke selv være stiv, når han var stiv. Ligeså snart jeg kom ud af det forhold, så startede jeg så her og så kørte det nogenlunde fornuftigt. Og nu har jeg sådan en fase: Yes, nu kan jeg være ung igen. For ellers skulle jeg være de der 22 år, og jeg var kun 14.

Eva fortæller som sagt sin historie som en dannelseshistorie med en hjemme-ude-hjemme-struktur. Hun kom ud af det hårde miljø, da hun slog op med sin ekskæreste, og også på hjemmefronten begyndte det at gå bedre. Forældrene er blevet skilt, hvilket Eva betegner som en lykkelig begivenhed, og faderen er holdt op med at drikke. Familiesituationen har med andre ord stabiliseret sig, og det er tydeligt, at Eva ser en tæt sammenhæng mellem hendes udtræden af det hårde miljø og den nye ro på de indre familiære linjer.

Når Eva skal forklare sit første livsstilsvalg som teenager, peger hun på en sammenhæng, som megen forskning også peger på, nemlig sammenhængen mellem forholdet til forældrene og valg af livsstil og gruppetilhørsforhold. I den fortællende Evas optik reagerer den 14-årige Eva på en kaotisk familiesituation ved at blive oprørsk og grænsesøgende i forhold til forældrene, samtidig med at hun søger tryghed i et miljø, som hun både er fascineret af og angst for. Også det forhold, at forældrene tilsyneladende tager sig sammen og aldrig helt mister kontakten med deres datter, bidrager i Evas udlægning til, at hun bryder ud af det hårde miljø, hun var kommet ind i.

Festkulturen

Den fortællende Eva har lagt den grænsesøgende adfærd bag sig, og hun har nu, hvad hun kalder et ganske almindeligt forhold til fester. Hun er i byen hver weekend, og her er hun med egne ord ”ikke den, der holder sig tilbage”. Efter seks øl er hun godt fuld, men hun fortæller, at hun også ind imellem har drukket ti øl eller ”bællet en flaske vin på under en halv time”.

Eva befinder sig i en venindegruppe, som til daglig er meget konkurrencepræget, og som eksempel fortæller hun, at hendes bedste veninde har det sådan, at hun ikke kan fortælle de andre, at hun er forelsket i en fyr, fordi hun vil opleve det som et stort nederlag i forhold til de andre i gruppen, hvis hun så ikke får fat i ham. Hun beskriver gruppens medlemmer som meget forskellige. Når Eva og hendes veninder er til fest, sker der imidlertid noget med hende og veninderne, som gør, at de føler sig tættere på hinanden:

Når man er fulde sammen, når ens veninder er fulde sammen, så kan man godt få nogle mentale øjeblikke, hvor man føler sig tæt bundne til hinanden. Man er fuld, og man kan glemme det hele. ”Uh, jeg er så glad for mine veninder”.

Eva mener, at hun og hendes veninder bliver ”enormt vulgære og ulækre”, men også sjove og ’fuldstændig uudholdelige for andre at høre på”, når de drikker. Evas synes at anlægge, hvad jeg tidligere har kaldt subjektiverende strategier, når hun er til fest. Det er nærheden i forhold til omverdenen, der interesserer hende – og samtidig er det muligheden for at overskride de pæne hverdagsroller, som kommer til udtryk. Når der er fest, kan hun og veninderne udfolde sider af sig selv, som forbinder sig med det højtråbende, det vulgære, det ulækre, det ikke-kommunikative, kort sagt alt det, som dagligdagens roller ikke gør muligt.

Den måde, Eva fortæller om sin venindegruppe på, tyder på, at hun og hendes veninder har brug for det, Goffman kalder en back region, når de er til fest. Her kan de slappe af fra hverdagens konkurrenceprægede omgang med hinanden, og de kan dyrke en side af deres kønsidentitet, som er knap så pæn som den, de måske stiller til skue til daglig. Eva har også brug for venindegruppen som en slags beskyttelseszone i forhold til risikozonen blandt ukendte. Hun beskriver miljøet i byens natteliv som så vulgært, at hun som pige bliver nødt til at beskytte sig mod drengene ved at trække sig tilbage. Den store gruppe af unge, fx på værtshuse og diskoteker, er en risikozone, ikke fordi man er blufærdig, men fordi diskotekskulturen er blevet så seksualiseret, at det er nødvendigt med nødværgestrategier, hvis man ikke vil krænkes:

Man kan se nærmest, at folk går rundt og leder. Og hele tiden – du får en hånd i røven, og de tager på dig – der er ingen grænser mere. Og de spiller – nede på Crazy Daizy har de sådan en video, halvpornografisk video, som de spillede på dansegulvet. Det er

jo heller ikke dans mere, det er nærmest bare sådan orgie, virkelig (latter). Kulturen er – altså vores generation er så sexfikseret, den er så grænsesøgende.

Evas fortællinger om den fest- og beruselseskultur, hun færdes i, er i høj grad relateret til en oplevelse af kønnede relationer mellem piger indbyrdes og mellem piger og drenge. På den ene side tilhører hun tydeligvis en generation af piger, som ikke er bange for at vise meget udadvendte sider af sig selv i forbindelse med fester. På den anden side bærer hendes historier præg af, at hun også må beskytte sig i et miljø, som er præget af en indimellem meget aggressiv seksuel fremfærd fra de jævnaldrende drenge.

Også i forhold til den festkultur, hun deltager i, forholder Eva sig meget ambivalent. Hun kommer flere gange i interviewet ind på, at festerne ikke giver hende det overskud, hun søger og hun funderer over, hvorfor hun næsten aldrig vågner op dagen efter og siger til sig selv: ” ”Nu har jeg været ude og drikke og til fest, og jeg har mødt en masse gode mennesker”. Til gengæld vågner hun tit op og tænker, at hun aldrig skulle være taget af sted i går: ”Jeg kunne lige så godt være blevet hjemme”.

Disse overvejelser giver hende anledning til at tænke over begrebet kedsomhed, som efter hendes mening forklarer mange unges druk:

Vi laver de samme ting – og vi laver sindssyge ting. For vi skal hele tiden prøve ... Vi skal jo lave et eller andet. Vi kan ikke bare sidde og glo og snakke. På et eller andet tidspunkt bliver det jo også kedeligt.

Eva forklarer med andre ord sin generations forhold til rusmidler som en slags flugt fra en tryk og kedelig hverdag. Hendes argument læner sig herop ad en af teorierne om sensation seeking, nemlig at unge søger mod det eksperimenterende, fordi det er her, de kan opleve overskridelsen og udfordringen i en velfærdsverden, hvor tryghed ellers er det altdominerende princip. Problemet er imidlertid, at jagten på den anderledes oplevelse ikke giver de resultater, som Eva og hendes jævnaldrende søger. Efter weekendens fester vågner man igen op til den samme hverdag, som man flygtede fra, og den har ikke forandret sig. I dette perspektiv beskriver Eva som unges festkultur som en slags gentagelseshandling, hvis motor er jagten på det anderledes, som dog ikke kan fastholdes og overføres til dagligdagen – med det resultat, at man igen og igen, uge efter uge, må gentage handlingen. Så frem for at give Eva glæde fremmer festkulturen hos hende en form for melankoli og følelse af ikke at finde det, hun søger, selv om der sådan set blot er tale om en nøgtern konstatering.

Eva fortæller, at hun faktisk leder efter alternativer. Hun fortæller, at hun ofte spørger sig selv, hvorfor det mon er sådan, at der ikke findes så mange steder, hvor man bare kan sidde og hygge sig om eftermiddagen. Hun nævner et lokalt værtshus:

Men det er jo bare gamle mænd – gamle liderlige mænd. Det er ikke noget sted, du har lyst til at være. Og hvis det er ... Det er faktisk noget, vi har snakket om. Vi mangler et sted, i hvert fald her i [byen], som om dagen kan være en café, hvor man kan få kaffe

og snakke om verden og diskutere uden at være fulde. For så er det jo, det går galt. Der er mange caféer i København, som er café om dagen og så natklub om aftenen. Det kunne jo være skide hyggeligt. Hvor det bare var accepteret, at det ikke skulle være vild bytur.

Efter Evas mening eksisterer der en sammenhæng mellem festkulturen og grupperne i klassen. Forbindelseslinjen er, at ”vi taler det samme sprog i klassen, som når vi er til fest”. Med det mener hun, at man faktisk får nogle vigtige kompetencer i drukkulturen. Hun mener, at det er dem, der går meget i byen, som også får de høje karakterer og siger meget i klassen, fordi de har mere selvtillid og lærer at råbe op:

Jeg har været vant til at fungere i en forholdsvis stor gruppe da jeg var 13 – så skal du eddermame råbe højt nogle gange, ikke. Og virkelig bruge albuerne for at blive hørt. Har man været meget til fest, så er det jo ikke nok at sige hmm. Så må man sige: Her er jeg. Det tror jeg har stor indflydelse. I byen lærer man at føre sig frem – det kan man godt bruge i skolen.

Eva mener altså, at man i fest- og beruselseskulturen faktisk erhverver kompetencer, som der er brug for i verden. Man lærer så at sige at kæmpe for anerkendelse, og disse kompetencer tager man faktisk med sig over i klassen, hvor de kan omsættes i handlinger, som giver den ønskede kapital. I den forstand bekræfter Eva Beccarias og Sandes pointe om, at nogle unge med deres livsprojektriter erhverver en uformel kulturel kapital, som faktisk kan omsættes i noget, der kan bruges. I festkulturen trænes sociale og personlige kompetencer, der knytter sig til individets evne til at eksponere sig selv i det sociale rum – og disse kompetencer er overførbare til klasserummet.

Skolen

Eva går på Landgymnasiet med de høje hashtal, og hun har sine egne teorier om, hvorfor der ryges så meget hash blandt eleverne. Hun kalder skolen ”et ekstremt gymnasium”, og da jeg beder hende om at uddybe, hvad hun mener, taler hun om, at der er nogle bestemte typer på skolen. Hun lægger vægt på, at man er på en bestemt måde og går klædt på en bestemt måde, som aldrig ville gå andre steder, hvor modetøj betyder mere, og da hun bliver spurgt, om hun da mener, at der er tale om et hippiegymnasium, svarer hun, at det er det helt sikkert: Mange elever elsker at ryge hash og sidde i en rundkreds, og de ”gider ikke snakke med de andre”. Hun er heller ikke i tvivl om, at der er tale om en særlig kultur, som bestemt ikke tæller alle, men som dog er ret markant i miljøet:

Jeg kan huske, at jeg kom fra en folkeskole, hvor der var meget meget poppet. Hash det var forargende, og hvis du gjorde det, så... At komme for sent og pjække, det gjorde man bare ikke, for så er man ussel. Her er man nærmest sej, hvis man går ...

Eva mener, at der går mange rare mennesker på skolen, men det er også et miljø, hvor folk hurtigt bliver 'stenede': "Så har de røget og så har de grinet (...) Og nogle af dem har også været indlagt sådan med depressioner".

Ifølge Eva er hashkulturen en del af et miljø, hvor 'man' er bange for at vise følelser, og at der altså gemmer sig en eller anden form for generthed i kulturen. Hun undrer sig over, at det ikke er populært at danse til festerne og at festerne bærer præg af en sådan kultur:

Der er sikkert mange, der synes, det er rigtig sjovt. De tør bare ikke, vel. Men jeg tror det bliver enormt svært. Der er ikke rigtig noget at gøre. Hvis det skal være sjovt skal der komme mange. Så skal man virkelig lave et eller andet totalt om – spille indisk musik eller ...

Eva mener ikke, at man kan tilskrive disse forhold skolens officielle holdning, men man kan måske sige, at lærerne er 'meget hippieagtige', hvilket dog på ingen måde gør dem til dårligere lærere:

Men bare det der afslappede, ikke. Det er jo altså – sådan er det bare lærerne ser ud her. De er bare afslappede. Jeg tror, det er kommet sådan på grund af generationerne der har været her. På et tidspunkt har der været et år, hvor det har været enormt hippieagtigt, og så har det bredt sig ...

Med henblik på at forklare, hvorfor så mange elever ryger hash på Landgymnasiet, etablerer Eva en lille kulturhistorisk analyse. Hun fortæller en historie om en et miljø, hvor der hersker en særlig retro-kultur med rødder i 'hippietiden'. Med sans for de historiske linjer etablerer hun en forbindelse tilbage til "et år, hvor det har været enormt hippieagtigt" (måske hentyder hun til, hvad hun har hørt om 1970'erne). Dengang blev skolen en magnet for lærere med en særlig 'hippieagtigt' tilgang til skolen, og dermed er en særlig stil blevet etableret. Evas pointe er med andre ord, at der eksisterer en symmetrisk relation mellem lærere og elever – og at skolekulturen altså fremmer bestemte holdninger og normer blandt en større gruppe af elever. Med sit kulturhistoriske fortolkningsforslag nærmer Eva sig på mange måder Ziehes forståelse af den historiske udvikling, selv om hendes terminologi naturligvis er en helt anden. Hun ser skolens nuværende skolekultur som et produkt af den kulturelle frisættelse ("på et tidspunkt har der været ..."), som har skabt informelle socialformer, der er knyttet til nogle særlige relationer mellem elever og lærere.

Da jeg spørger Eva, hvad hun synes om skolens rusmiddelpolitik, griner hun og siger, at skolen hende bekendt ikke har en rusmiddelpolitik. Med det mener hun tydeligvis, at der

ikke eksisterer en kultur på skolen, hvor det får konsekvenser, hvis man er 'for' beruset i festlige sammenhænge. Hun nævner, at hun aldrig har hørt rektor skælde nogen ud, selv om det kan gå hårdt for sig i forbindelse med fester: "Nu er der nogle der har brækket sig på sofaen – nej, nej – det er bare blevet vasket væk".

Eva synes, det er et problem, for der er nogle grænser mellem skole og ikke-skole, som efter hendes mening ikke trækkes hårdt nok op:

Jeg synes godt det kunne være mere tydeligt, at vi er på en skole, når vi er til gymnasiefesterne. Igen – der er nogle spor fra halballer til gymnasiefester. Jeg stod engang ude på toilettet. Så kom der en pige væltende ind og faldt om inde på toilettet. Så dunk, så faldt hun ud. Så kunne vi se hendes hår lå under døren. Hun lå bare med det hvide ud ad øjnene. Og stirrede. Så fuld var hun. Jeg så hende senere igen. Det er sådan nogle, lærerne – eller nogen – skal komme hen og tage fat i.

I Evas fortælling fremstår voksne som væsener, som på den ene side er godhjertede, men på den anden side svage og utydelige som rollemodeller. Det gælder hendes forældre i den kritiske fase i hendes liv, hvor hun flirtede med afvigermiljøer, det gælder skolens lærere, som ser passivt til, mens folk falder besvimelede om på toilettet til skolefesterne, og det gælder skolens rektor, som ikke mander sig op til at sætte en klar dagsorden, men blot 'rydder' op, når de unge har festet.

Forstået i et udviklingspsykologisk perspektiv kan man hæfte sig ved, at Eva registrerer og forholder sig bevidst reflekterende til den informalitetens kultur, som råder i skolekulturen, men det er samtidig tydeligt, at hun ikke er tilfreds med tingenes tilstand. Hun søger efter kvalificeret modspil og andre former for samvær. Hendes problem er ikke, at hun mangler frihed til at gøre, hvad hun har lyst til, men snarere, at hun er bange for at hænge fast i nogle samværsformer, som ikke er udviklende og let kommer til at tangere det kedsommelige. Uden de psykodynamiske relationer, som den generationsforskudte 'spænding' skaber, er kedsomheden og perspektivløsheden et lige så markant fænomen som alt det sjove og interessante.

Eva er en af den slags elever i den danske gymnasieskole, som finder det både interessant og vigtigt, at skolekulturen ikke bare tages til efterretning, men at man eksperimenterer med måder at holde fest og lave caféaftener på, som åbner mod andre samværsformer end dem, der bare 'er'. Hun er en af de elever, som søger efter en 'ny stil' og med skepsis forholder sig til en skolekultur, hvor forestillingen om afslappet stil blokerer for andre symbolske iscenesættelser af samværskulturen.

Mads og kampen for anerkendelse

Fra dengang til nu

Mads går i 2.g på Forstadsgymnasiet. Omdrejningspunktet i hans fortælling om sig selv og alkohol er den problematiske tid i folkeskolens ældste klasser og forsøget på at overvinde ensomhed og outsiderstatus i forhold til kammeraterne.

Mads' måde at finde forklaringsmønstre på viser, at han fortæller den fra et sted, hvor han faktisk har indoptaget eller internaliseret kammeraternes blik på sig selv som 14-årig. Den fortællende Mads er kommet over på den rigtige side af 'ungdomstærsklen', i og med at han har accepteret anerkendelseskoderne i drengegruppen. Ligesom Eva fortæller han sin historie som en slags danneshistorie med indlagt kriseforløb. Det, han skulle lære, var spillets regler, og da han lærte dem, lykkedes det ham også at komme videre med sit liv og forholde sig mere produktivt til ungdomsgruppens 'vi-bevidsthed'. Det er dog også markante forskelle på Evas og Mads' narrative strategier. Evas historie om sig selv forekommer på mange måder afsluttet, og hun bruger sin energi på at positionere sig i forhold til omgivelserne med henblik på at skabe sig en ny identitetsplatform. Mads derimod er i fortællenuet midt i noget, han selv opfatter som en læreproces. Plottet i hans fortælling om sig selv er så at sige endnu ikke bragt til en afslutning. Han er i fuld gang med at afkode sine omgivelser og finde ud af, hvordan han fungerer i samspillet med andre, og de episoder og problemstillinger, han tager op i interviewet, er tæt knyttet til det, der er hans store opgave: at finde vej ind i gruppefællesskabet.

Da Mads gik i de store klasser i folkeskolen var han genert og "udenfor", og det fremgår klart af hans fortælling, at han blev drillet og derfor havde det dårligt i klassen. Når Mads lægger ud med at fortælle denne historie, er det fordi den er tæt knyttet til hans erfaringer med alkohol. I modsætning til de fleste af sine klassekammerater kunne han ikke lide at drikke øl, da han var 14 år. Han understreger flere gange, at dette intet har at gøre med hans forældres indstilling til alkohol. Tværtimod understreger han, at han altid har haft et fint forhold til forældrene, som han ikke er bange for at betro sig til, og at de har givet ham "utrolig frie tøjler".

Hans sene debut hænger simpelthen sammen med, at han ikke brød sig om at drikke alkohol:

De første par år, hvor jeg begyndte at drikke syntes jeg, at det smagte af helvede til. Jeg ved ikke om du kender Cider fra Netto. Det drak jeg til fester, mens de andre drak øl osv. Jeg var måske 14 år. Så begyndte jeg at gå over til noget stærk engelsk cider, der minder meget om øl. Det drak jeg også i en periode. Så begyndte jeg stille og roligt at drikke mere og mere øl. I niende klasse, vil jeg gætte på. Og så droppede jeg det der

cider. Ved min konfirmation var første gang jeg var mere eller mindre rigtig fuld, blå mandag. Ellers har jeg bare været modstander af alkohol i mange år.

Mads forsøgte altså at blive anerkendt af gruppen, og han bejlede specielt til en gruppe drenge, der begyndte at drikke 'rimeligt meget' i 9. klasse. Men hans manglende øldrikning og hans manglende lyst til at drikke sig fuld medførte ifølge ham selv et tilbagevendende drilleri, selv om han igen og igen understreger, at det ikke var mere, end at han kunne tåle det. Mads var 15 år, før han begyndte "at drikke".

Mads' følelse af at være bagefter og udenfor på grund af sit afvisende forhold til øl og fuldskab har tydeligvis gjort dybt indtryk på ham, og det er ikke bare en historie om fortiden, men noget, der sidder dybt i hans følelser og selvopfattelse, bl.a. fordi hans venner fortsat gør ham opmærksom på denne fortid:

Det hører jeg stadig for, når jeg engang imellem møder mine kammerater fra dengang, ikke. "Nå, du drak cider dengang". Det synes jeg er meget sjovt. Det var fedt, at jeg blev accepteret. Men jeg blev alligevel også lidt drillet, fordi jeg ikke kunne lide øl, fordi jeg var anderledes end de andre.

For Mads' kammerater var øl helt klart en ungdomsmarkør, som signalerede uafhængighed og en ny maskulin råhed, som øllen signalerede i modsætning til de cidere, som Mads forsøgte sig med et kompromis i forhold til (sandsynligvis virkede det ikke, fordi cidere peger tilbage mod sodavanden i barndomsrummet, hvor den som bekendt allerede er kodet som særlig 'fin' sodavand). Det var sandsynligvis en sådan gensidig bekræftelse, de unge mennesker gav hinanden i gruppen – og Mads afveg fra gruppens nye perspektiv på sig selv, og måtte derfor kæmpe en kamp for at installere et nyt blik på sig selv. Mads' kamp for anerkendelse blev identisk med at lære at drikke øl. Løsningen på anerkendelsesproblemet var for Mads at gå i 10. klasse, hvor han modnedes og fik mere selvtillid, så da han begyndte i gymnasiet, var han parat til at slå sig mere løs. 1.g var begyndelsen til flere fester, nye kammerater og "start på en frisk".

Men Mads lever fortsat i periferien af gruppen, og han har tydeligvis – måske netop på grund af sin outsiderstatus - udviklet en meget stor bevidsthed om de socialpsykologiske mekanismer i grupper. Han fortæller ikke bare om sine oplevelser, men anlægger gennem hele vores samtale et metablik på sig selv og sine omgivelser, som tydeligvis er resultatet af mange tanker, han har gjort sig, når han skulle lægge sine strategier med henblik på at finde anerkendelse.

Mellem periferi og centrum

Af interviewet fremgår det, at Mads i gymnasiet har valgt en forholdsvis bevidst strategi med henblik på at finde anerkendelse blandt kammeraterne. Gruppen udgør det felt for

anerkendelse, som kan sikre ham et tilhørsforhold. Han insisterer på ikke at blive isoleret som i folkeskolen, og han har haft en vis succes med strategien. Han synes, at han går på en god skole, for her tager de ældre elever sig godt af de nye, og Mads blev, som han siger ”rimeligt populær blandt de ældre elever, og derved kom jeg ind i at lære at drikke lidt”. Det fremgår dog andre steder i interviewet, at Mads fortsat må kæmpe for at blive accepteret af sine jævnaldrende, og han konstaterer nøgternt, at han stadig hører til i periferien. Han kan – som han siger - ikke altid finde nogen at gå i byen med, men så bliver han hjemme og ser en film eller lignende. Han har ikke nogen stor vennekreds, og når han går til fest, er det mest til skolefester.

Når Mads taler om andre unge, forholder han sig overvejende til sine klassekammerater. Han har tydeligvis udviklet et meget bevidst forhold til de komplicerede spil mellem den enkelte og gruppen på grund af sine dybe erfaringer med at være udenfor, og han har brugt stor energi på at finde ud af, hvordan mekanismerne i et gruppefællesskab er skruet sammen. Dette er meget tydeligt i forhold til klassen, som er den gruppe, han overvejende orienterer sig i forhold til. Mads forklarer sammensætningen i sin klasse således:

Vi er 14 drenge i klassen. Så er der vel 3-4 stykker som er den centrale kerne, som alle går rundt omkring, og som alle taler med. Så er der en lille ydercirkel uden omkring på 2-3 stykker, hvoraf jeg er en af dem – som også taler med hinanden og dem der er udenfor og dem der er i kernen. Og så er der nogle ringe yderligere ud. Vi er egentlig meget sociale, drengene imellem. Vi snakker alle sammen med hinanden – og vi har det godt sammen, når vi er til fest. Der er så nogle, der aldrig kommer til festerne. Det er ærgerligt. Men det er selvfølgelig deres valg. Men de er ikke udenfor af den grund, synes jeg. Jeg ser dem ikke udenfor af den grund. Det kan være at andre gør det. Så jeg er ikke helt central i klassen hvad drengene [angår] ... men lidt ude på kanten men heller ikke helt udenfor. Den rolle er jeg meget tilfreds med.

Mads selv befinder sig altså i en gruppe, hvor nogle bevæger sig ”lidt indad og nogle lidt udad”. I Mads’ klasse har det hele tiden været den samme kerne, der har været populær. At være populær i hans klasse vil sige at have humor og få folk til at grine, ikke ondsksfuldt understreger han, for det er ”dem, der er flinke mod folk”, som bliver de virkelig populære, og det er en af grundene til at Mads, som tydeligvis har sine erfaringer med den form for drillerier, der går ud over de svagere, godt kan lide at gå i klassen.

Mads interesserer sig meget for fænomenet popularitet. Begrebet vender mange gange tilbage i samtalen, både når han snakker generelt om klassen og om festkulturen på skolen. Han mener, at der er en tydelig sammenhæng mellem popularitet, socialitet og evnen til at drikke til fester:

Det er tydeligt at se, hvem der er populære. Hvilke piger der er populære. Hvilke fyre der er seje. Hvem der er gode til at drikke. Hvem der er sjove at være sammen med (...). Dem der kan drikke meget og have det sjovt, de er mange gange populære og samler en flok rundt om sig.

Mads understreger imidlertid, at det ikke er ”noget, der er centralt”. Det er en formulering han igen og igen vender tilbage til; Mads beskæftiger i den forstand Beccarias og Sandes teori om, at interaktionen i ungdomskulturens festmiljø på den ene side rummer individuelle kampe for anerkendelse, men på den anden side er relativt demokratisk organiseret. Derfor ser han også positivt på festkulturen på sin egen skole: Han kæmper, som han flere gange gør opmærksom på, en stædig kamp med sin generthed, men netop festen og beruselsen spiller en positiv rolle som et middel til at afprøve andre adfærdsregistre end dagligdagens. Liminaliteten gør det simpelthen muligt at afprøve sider af sig selv, som han ellers har det svært med.

... der skal også noget alkohol i min krop for at jeg kan slå mig lidt løs. Jeg har lidt svært ved at slå mig løs, hvis jeg er ædru og sammen med en gruppe, der drikker. Jeg har været sammen i bil til fester, det har ikke været særlig sjovt – jeg har de der grænser der gør, at jeg ikke rigtig kan slå mig løs, når jeg er ædru. Jeg kan sagtens slå mig løs, hvis jeg får noget at drikke. Og danse (...). Man får da mere lyst til at gå hen til pigerne og flirte med dem, hvis man har fået et par øl. Jeg har i hvert fald lettere ved det. Jeg kan da godt snakke med dem til hverdag, men der kommer den der ekstra tak så man kan flirte og danse med dem.

Mads besidder som tidligere nævnt en bemærkelsesværdig evne til selv- og omverdensagttagelser i forhold til den sociale kultur på skolen, og det bliver i løbet af interviewet tydeligt for mig, at denne evne hænger sammen med at han bruger festerne strategisk til at ændre på sin position i miljøet. Han fortæller fx, at han meget bevidst bruger skolefester og fredagscafeer til at udvide sit netværk, men han er sig fuldt bevidst om, at der er tale om et på mange måder hårdt miljø til caféerne:

Har du nogensinde brugt caféer og fester bevidst til at komme ind, når du følte at du var udenfor?

Ja, det har jeg da. Man får da mere lyst til det, når man er til fest, at se, hvor langt man kan komme – komme ind og snakke med nogle nye mennesker og blive lidt kendt og populær der.

Og det er nemmere, når man har drukket?

Ja, hæmningerne bliver tabt – man mister hæmningerne. For mig er det meget nemmere at komme ind og snakke ...

Så man kan sige at festkulturen kan bruges til at justere ...

Ikke altid – der kan komme små justeringer – for den er lagt fra starten af udenfor.

Den er svær at bryde?

Ja, det er den. Jeg har gjort en indsats for at bryde det, og det er da også lykkedes lidt – men andre ryger længere ud. Det er svært.

Formuleret i teoretiske vendinger får Mads i festens liminale miljø, hvor identiteter og fællesskaber er til forhandling, på en helt anden måde end til daglig mulighed for at udfordre hierarkierne og de allerede internaliserede roller, kort sagt at "blive lidt kendt og populær der". Men det fremgår samtidig, at resultaterne ikke altid står mål med anstrengelserne, for selv om der kan "komme små justeringer", så er de fleste mønstre lagt fra begyndelsen af. I den forstand er hans konklusion ikke helt ulig Evas. I liminalitetens 'time-out' bliver horisonterne for adfærd og interaktion mere åbne, men det er sjældent, at man næste dag vågner op til en tilstand af tilfredshed. Formuleret i relation til forbrødringsriternes gentagelseshandlinger, som både Eva og Mads forholder sig til, kan man sige, at de begge taler om en ungdomskultur, hvor der knytter sig mange forventninger, ja begær, til samværet – men samtidig fortæller de også om et miljø, hvor forventningens glæde ofte er større end det faktisk realiserede.

Skolen

Også en anden strategi byder sig til for Mads, når han arbejder på sit anerkendelsesprojekt. Han fortæller om skolens gallafest, at han og en kammerat ikke havde nogen at køre i limousine med, men så allierede de sig med nogle piger og kørte med dem. Til festen mødte man op i fint tøj, og for Mads var det en oplagt chance for at markere sig. Han lejede en hvid smoking, og "jeg fik mange fede kommentarer på grund af min smoking". Den stilfulde fest giver mulighed for en selvrepræsentation, som stabiliserer.

Mads sætter stor pris på Parken, den tidligere nævnte græsplæne i nærheden af Forstadsgymnasiet, hvor elever mødes efter skole, specielt om fredagen, hvor vejret er godt, og hvor man kan drikke øl og lave "pis og ballade". Han beskriver Parken som et sted, hvor man kan opsøge mennesker fra andre klasser og forsøge at stifte nye venskaber, og det foregår i et miljø, som han betegner som meget "drukagtigt":

Hvis ikke man drikker, er det meget sjældent, man er derovre. Man bliver sådan skubbet lidt uden for hvis man ikke drikker (...). Man kan godt, men det er meget svært at komme ind i fællesskabet, hvis man ikke drikker.

Rene er meget optaget af de forskellige spil, man kan spille for at overstå den værste nervøsitet. Han spiller alkoholspil ved festers begyndelse og i Parken, og han fortæller, at specielt Pyramidespil og Seven-Eleven er meget brugte. Det er noget, man hurtigt bliver fuld af, siger han, men han understreger, at det er noget "drengehörn". Det skal langt fra forstås negativt, for det er netop denne 'drengehörn', Mads søger at få del i, og som netop de rituelle iscenesættelser omkring alkoholspillene giver ham mulighed for at dyrke. Mads er på den anden side heller ikke typen, der ønsker at overdrive sin tilstedeværelse i Parken.

Han fortæller om en fra klassen, som kommer der ”rimelig tit”, men det gider Mads ikke. Han vil hellere hjem, for ”så meget går jeg ikke op i det”.

Om studieturen i 2.g siger han, at den var ”fed” og ”drukagtig”:

Der var fest om aftenen og ture om dagen med tømmermænd. Der var så igen nogle, der drak mere end andre – der var nogle, der var fulde hver dag (...) Folk var trætte og kom sent i seng. Der var et tidspunkt, man skulle være hjemme på, men det var ikke alle, der overholdt det.

Mads mener, at det helt klart er det sociale, der er det vigtigste på en studietur, men han mener samtidig, at det ikke betød, at der slet ikke var noget fagligt program. Det var der, og det var endda ’rimeligt hårdt’, og hans kommentar er: ”Det gik”. På spørgsmålet om, om der ikke var regler på turen, siger han:

Ja, der var regler – men regler er til for at blive overtrådt. Der er regler for skolen – men lærerne tager lidt løst på det. Det er ikke noget, der bliver slået ned på, hvis man kommer fuld ud på turen fx – eller med tømmermænd og har det dårligt.

Da jeg spørger ham, om ikke det er problematisk, at der skal drikkes så meget, når man er på tur, er hans kommentar: ”Druk er kommet meget ind og er blevet centralt”, og Mads synes at være glad for tingenes tilstand, som de er.

Mads har en udviklet sans for iagttagelse af ungdomskulturen på godt og ondt, men han har valgt at forholde sig til de farlige skær i miljøet på en produktiv måde. Angsten for udgrænsning har lært ham at manøvrere strategisk, og i og med at projektet på nogle områder er lykkedes, er det ikke hos ham, man skal finde behovet for at finde andre måder at indrette elevkulturen på – selv om han ser, at resultatet er en relativt ’våd’ elevkultur. I modsætning til Eva gør han sig ikke mange tanker om, at noget kunne være anderledes end det er. Hans måde at fortælle om sig selv og skolen på er i højere grad orienteret mod at iagttage ’spillets regler’ og sine egne manøvrer med henblik på at vinde anerkendelse i forhold til de andre. Forskellen på de to er sandsynligvis, at Eva har det nemmere i gruppelevet og derfor ikke har så stort et behov for at iagttage sig selv for at kunne udføre sit ’impression management’, mens Mads som outsider netop bruger store dele af sin energi herpå. Han har en erfaring om, hvordan man kan brænde fingrene, hvis man ikke er som de andre – og det vil han ikke gentage.

Man kan måske sige det på den måde, at Mads evner at se tingene med andre øjne end sine egne – men hans egne interesser går ikke i retning af at ville have ændringer, for det er tydeligt, at han har kæmpet en hård kamp for at knække ungdomskoden i forhold til øl og fest, og det er tydeligt, at hans strategiske interesser i forhold til at komme nærmere ’centrum’ bedst udfoldes i et miljø, hvor dagligdagens generthed og faste rollerepertoire i nogen grad er svækket.

Stine de andres kultur

Fra dengang til nu

Stine går i 2.g på Landgymnasiet. Hun er ikke så meget til fest og alkohol. Hun spiller klaver og er meget sammen med familie og kæreste. Kernen i hendes fortælling drejer sig om at leve et trygt liv, hvor fortrolighed og nærhed betyder noget. Og det finder hun ikke i den festkultur, livet med kammeraterne kan give hende.

Stines fortælling er meget anderledes end både Evas og Mads'. Den fortælles nemlig af en pige, som kun i meget begrænset omfang føler sig som en del af den toneangivende elev- og ungdomskultur på skolen, og som stort set ikke tager del i fest- og beruselseskulturen. Hendes historie om sig selv følger nogle spor, som befinder sig langt fra skolemiljøet, og når hun taler om elevkulturen, er det nærmest som antropologen, der taler om en stamme med skikke, som hun har svært ved at forstå. Stine forholder sig ikke som Eva ambivalent til kulturen. Hendes position er nærmest indifferent – for fester og beruselse spiller kun en marginal rolle i hendes identitetsprojekt.

Stine begyndte at drikke alkohol et stykke tid efter sine venner, hvoraf mange begyndte i 13-14-årsalderen. Hun mindes ikke de forandringer, der på det tidspunkt skete i den pige-gruppe, hun tilhørte, som særlig positive. Hun kan huske situationer, hvor hun ikke selv drak, men hvor hendes venner ”forandrede sig – og jeg følte mig helt udenfor”. En af vennerne kom til udpumpning, og det gjorde stort indtryk på Stine.

Erfaringen med kammerater, som mister kontrol sidder fortsat dybt i hende, for hun vender flere gange tilbage til fænomenet i interviewet:

En gang imellem til gymnasiefesterne er der nogle, der ligger med det hvide ud af øjnene og er besvimet eller et eller andet. Det gør stort indtryk på mig. For jeg har aldrig prøvet at være så langt ude, at jeg ikke kunne styre det. Det var helt hæmningsløst – det gør også indtryk på mig, når mine venner fortæller mig, at de ikke kan huske noget fra dagen før (...).

I weekenderne går hun ind imellem til fest eller hyggeaften, men hun drikker ikke så meget: ”Jeg får dårlig samvittighed. Jeg kan ikke se de mennesker i øjnene, hvis jeg har lavet noget dumt”.

Stine har selv to forklaringer på, at hun har et yderst moderat alkoholforbrug. Den ene forklaring er, at hun har dyrket svømning på højt plan, og det har sat en naturlig grænse for, hvor meget hun kunne skeje ud i weekenden. Den anden er, at hendes forældre, som hun har et tæt forhold til, har talt meget om alkohol med hende og indskærpet, at man skal passe på sig selv... og at det er sjovere, hvis man ikke drikker så meget – i stedet for at ligge ude på toilettet, for det er jo ikke sjovt”. Hun understreger også, at hendes forældre har været

gode forbilleder: Hun har ikke set dem fulde nogensinde, ”de har aldrig væltet rundt, sådan som andre fortæller om deres forældre”. Stines forældre har tilsyneladende praktiseret en autoritativ opdragelsesstil med retning mod mere traditionelle værdier, som de eksponeres inden for den autoritære opdragelsesstil.

Mens Eva og Mads kan siges at repræsentere to (forskellige) positioner, som er præget af et identitetsprojekt i festkulturen, befinder Stine sig *uden for* selv samme festkultur, som hun dermed også iagttager udefra. Hun lever et liv, som er tæt på forældrenes værdier og i en sportsverden, hvor anerkendelsesreglerne er nogle helt andre end i festkulturen – og frem for at udforske seksualiteten og det andet køn til festerne, har hun installeret sig med fast kæreste, hvilket efter hendes egen mening dæmper hendes behov for fester.

Når hun i det ovenstående taler om, at hun får dårlig samvittighed, når hun har lavet noget dumt, så tyder det simpelthen på, at de identitetsudfordringer og den risikotagning, som spiller så stor en rolle for mange unge i gruppen, ikke interesserer hende. Hun har udviklet en skambevidsthed i forhold til at drikke sig fuld, samtidig med at hun bliver høj på andre ting end alkohol, nemlig sport og rejser.

Hun forklarer det omfattende drikkeri med, at unge har brug for at komme lidt væk. Hun har tydeligvis haft om emnet i skolen og siger, at man har brug for ’sensation seeking’:

Man kunne også gøre det på alle mulige andre måder – jeg er glad for at rejse – der får jeg også en rus ved det. Eller man kan gøre det ved at dyrke ekstrem sport. Det er sådan en måde at komme af med virkeligheden på. For det er hårdt at gå i gymnasiet.

Stines identitetsposition er præget af en orientering mod familien. I den forstand adskiller hun sig markant fra de andre elever. Hun synes at have internaliseret forældrenes normer og taler åbenlyst om skamfølelser i forbindelse med fest og alkohol. Oplever andre elever tilværelsens ulidelige lethed i en posthedonistisk ungdomskultur, oplever Stine samme ulidelige lethed som uattraktiv i forhold til de værdier, hun orienterer sig imod. Det er i den forbindelse interessant, at Stine som den eneste artikulerer en klassisk ’overjegyret’ bevidsthedsform, idet hun taler om ’skamfølelser’ og om ikke at kunne ’se sig selv i øjnene’, hvis man har været meget fuld.

Stine indtager, hvad jeg vil kalde en traditionel position, præget af en stærk moralsk orientering mod sine forældres værdier. Stine orienterer sig mod familieværdier og synes som beskrevet ovenfor at være i besiddelse af moralske principper, som jeg ikke har fundet hos nogle af de andre elever i mine interview. Sådanne positioner findes altså også i gymnasieverdenen, og man kan hæfte sig ved, at selv unge, der som Stine kommer fra et miljø, hvor hun er opdraget med andre værdier end dem, der udfoldes i den dominerende ungdomskultur på hendes skole, så er hun ikke mere marginaliseret end at hun har venner på skolen. Faktisk tilhører hun en venindegruppe, som også Eva er en del af. Men den herskende fest- og beruselseskultur er Stine ikke en del af.

Skolen

Stine forholder sig meget distanceret til festkulturen på skolen. Festerne bryder hun sig ikke meget om. De forekommer hende at være for kaotiske og ”drukagtige”, og hun har for nylig talt med skolens festudvalg om problemet, at der er for meget mørke, hvilket ikke lægger op til, at man kan snakke. I lighed med Eva – måske har de talt om det på et tidspunkt - mener hun, at festerne minder umiskendeligt om ”halballe i 8. klasse”. Adspurgt om, hvad et halbal er, svarer hun:

Et halbal er, når man står og drikker ude i buskene, og så går man ind og danser og prøver at score, og så går man ud og drikker i busken igen. Sådan synes jeg nogen gange, det er. Jeg ved egentlig ikke, hvorfor det er sådan – det er meget mørkt. Der er ikke sådan hyggelige borde – det er fuldstændigt mørkt, og det er sådan lidt tilfældigt, hvem man møder. Til den store fødselsdagsfest er der jazzmusik og man danser og forældrene er der også. Det er også rart – for der kan man ikke tillade sig at være fuld. Man ligger ikke på jorden og roder rundt.

I lighed med Eva mener hun, at der er en ’hippiemani’ på skolen, hvor det er in ”at sidde i en rundkreds og ryge hash”:

Det har man altid fået at vide, da man var lille, at på skolen derovre – så pegede de på skolen og sagde: Det der er et hippiegymnasium, og der ryger man meget hash. Og det rygtes jo også, at det er et flippergymnasium. Der er forskellige gymnasietyper – der er for de fine børn i [en stor by, som ligger i nærheden]. X-gymnasium [et gymnasium i storbyen] er også flippet for fine børn. [Y-gymnasium og Z-gymnasium] er for de fine børn. Jeg tror, at på X-gymnasium er det kun halvdelen, der ryger hash.

Ovenstående citat viser, at Stine på et meget tidligt tidspunkt har lært at se på skolen med forældrenes øjne (”det har man altid fået at vide ...”), og dette blik har hun gjort til sit eget. I modsætning til fx René, hvis identitetsproces præges af et ønske om at høre til, etablerer Stine med sit antropologiske blik den modsatte strategi, nemlig at relativere – og til en vis grad degradere - kulturen på skolen. Hun er sig fuldt bevidst om, at der er tale om det, Bourdieu kalder en særlig elevhabitus, som ikke er for ’vindere’. I den nærliggende by findes skoler, hvor de ’fine’ børn – dvs. den højere middelklassens børn – går. Her er man enten ’fin’, eller også er man flippet på en ’fin måde’. På Landgymnasiet er man det så at sige på den ’fattige’ måde.

Stine har flere teorier om, hvem der begynder at ryge hash. Med sin positive vurdering af familieværdier har hun forklaringen på afvigelser parat. De, der ryger meget hash, er unge,

som ikke har et nært og godt forhold til deres forældre, og som er ofre for en misforstået opdragelsesstrategi:

Det er noget med at forældrene skal spørge og ikke acceptere, hvis ens barn er hjemme hver anden dag.

Ligesom Eva er Stine ikke i tvivl om, at skolens ledelse og lærere på en eller anden måde signalerer nogle normer, som er med til at støtte den sløvhedskultur, der eksisterer blandt nogle elever. Nogle lærere viser omsorg, men andre gør det ikke, og Stine kan fortælle, at samme dag, som interviewet finder sted, var der en, der sad og sov i tysk. Så længe eleverne er der, gribes der ikke rigtig ind. Hvis de ikke kommer, så kommer de lærere, der interesserer sig mest for eleverne og spørger. Hun undrer sig over, at lærerne ikke opdager det:

Det må være pissetræls ... Jeg ved faktisk ikke hvorfor – om de er ligeglade – når vi kommer fra folkeskolen, oplever vi generelt, at lærerne er meget mere ligeglade. I folkeskolen ved vi, om de er gift og har børn – her er det bare: ”Hej, jeg hedder det og det og skal være jeres lærer”. Man kender dem af navn og så ikke mere, og de ved selvfølgelig heller ikke så meget om os, så ...

Stine kan fortælle, at det ikke er ualmindeligt, at eleverne snakker om, hvorfor lærerne ikke forholder sig mere kontant til ’sløvheden. Hun mener, at den usynlige grænse for lærerne går ved, om man kan passe sin skolegang, eller om man ikke kan – og om man kan fungere i hverdagen eller ej:

Jeg tror da vi synes – jeg ved ikke om vi synes, at lærerne er direkte naive – jo på et eller andet punkt synes vi, fordi at man ikke kan lade folk sove i timen. Man må da kunne se det. Der er også nogle lærere, som skærer meget hårdt ned på det, jo. Der er nogle lærere, der går ned i det – men der er mange der bare ... Det synes jeg er skideærgeligt, men hvad skal man gøre ved det?

Stine er tydeligvis utilfredshed med mange elevers indstilling til skolearbejdet:

Jeg ved hvor meget staten lægger i den her ungdomsuddannelse – så jeg synes, det er helt forkert, at der er så mange, der går og spilder deres tid heroppe og spilder vores andres tid – der er så mange, der starter og dropper ud efter et halvt år eller et år ... Det synes jeg er ærgerligt, også for deres egen skyld, men især for os andre. For det er fuldstændig umotiverende at gå i klasse med én, der brokker sig hele tiden. Vi har sgu alle sammen valgt at gå her. Hvorfor så have så meget fravær – og hvorfor spille vores tid.

Når hun skal forklare, hvorfor det er sådan, havner hun interessant nok i en diskussion om, hvilken slags aldersgruppe gymnasieelever tilhører. Hun kommer flere steder ind på spørgsmålet om, hvorvidt gymnasieelever er voksne mennesker. Første gang hun kommer ind på emnet, tvivler hun på, om elever er voksne og understreger, at der går lang tid, før man er voksen. Anden gang er i forbindelse med de sovende elever, hvor hun mener, at ”folk må på en måde være voksne nok og have en skjult moral”. Tredje gang er, da hun skal forklare lærernes ’ligegyldighed’ i forhold til sovende elever: De har, mener hun, ”en forventning til, at vi er ved at være voksne”, og det betyder, at der ikke er ”nogen, der opdager, hvis man pjækker et par dage i træk. I forbindelse med en kritik af elevens holdning til skolearbejdet bruger hun selv voksen-diskursen idet hun mener, at eleverne selv har ”valgt det her, og vi burde være voksne nok til selv at tage ansvar for det valg, vi har taget”.

Der er en interessant vaklen i Stines argumentation. På den ene side mener hun ikke, at eleverne er modne nok til at kunne behandles som voksne (det kan man jo tydeligt se, synes hun at mene). På den anden side argumenterer hun ud fra en forestilling, at eleverne ’burde’ være modne nok, og at det derfor er forargeligt, at de ikke opfører sig voksent nok. Et psykosocialt moratorium, som er et hverken-eller eller både-og. Ifølge Stine kan man se ret så uproduktive konsekvenser af den usikkerhed, som skolens autoriteter har i forhold til de unge mennesker: Den faktiske konsekvens er, at de unge får ansvaret og bruger det uansvarligt. Hermed opstår der en kortslutning i systemet, som efter Stines mening svarer til den opdragelse, som (ikke) finder sted i mange familier.

Louise og de barnlige andre

Fra dengang til nu

Louise går i 3.g på Forstadsgymnasiet. Det gennemgående tema i hendes beretning samler sig om hendes følelse af at være ældre end sine jævnaldrende og samtidig være en ’sårbar sjæl’. Hun føler sig mere voksen end sine klassekammerater, og hun forbinder denne mere voksne attitude med et mere kontrolleret forhold til alkohol. Faktisk forbinder hun fuldskab med barnlighed – når hendes kammerater bliver fulde og brækker sig, er det fordi de ikke kan kontrollere deres forhold til alkohol.

Louises fortælling er den mindst ’samlede’ af de fortællinger, jeg har haft lejlighed til at analysere. Det hænger grundlæggende sammen med, at hun har to ’plots’ i sin historie, som ikke hænger sammen. Det ene er, at hendes jævnaldrende kammerater er barnlige, hvilket er årsagen til, at hun ikke trives sammen med dem, ej heller når der er fest. Det andet plot er, at hun selv har nogle personlige problemer, som får hende til at opbygge forsvarsmekanismer i forhold til sin omverden. Det andet plot opløser, som Louises

fortælling skrider frem, det første, og der bliver således tale om en fortælling med mange sprækker og huller.

Louise kommer fra et middelklassemiljø, hvor faren er tandlæge og moren lærer. Allerede tidligt i interviewet lægger hun ud med at forklare, hvad hun kalder sin modenhed med, at hun er storesøster og i forbindelse med forældrenes skilsmisse, da hun var fem et halvt år, lærte at tage et stort ansvar. Hun nævner også, at specielt moderen, som hun boede hos, havde store ambitioner på hendes vegne med skolegangen, og at dette også har været med til at gøre hende mindre barnlig:

Hun forventede at jeg også skulle være god i skolen. Der er blevet klappet i hænderne, når jeg var dygtig.

Det fremgår af Louises fortælling, at hun faktisk opfatter sig selv som meget moden og derfor i opposition til det, hun opfatter som de andres, dvs. de umodne skolekammeraters kultur. Meget tidligt i interviewet slår hun fast, at når unge drikker sig fulde, har de netop ikke kontrol, og de er derfor ikke voksne, men barnlige. Det, som Louise ser, er altså ikke modenheten i drikkeriet, men manglen på evne til at styre sig selv, som er et barnligt træk. Det er i denne forbindelse interessant, at Louise flere gange hæfter sig ved jævnaldrende, der brækker sig. At brække sig er at overskride grænsen mellem det, der er inde i og det, der er udenfor. Louise er optaget af at ville have grænsen mellem indeni og udenfor overholdt:

Det, jeg mest tænker på, er mangel på kontrol. Så brækker man sig under bordet på en restaurant, hvor man sidder. Der på vores studietur – vi var ikke nået videre end til aftenen, men på et eller andet tidspunkt er der så én, der brækker sig ned mellem benene på sig selv og så rydder de andre op og tørrer op efter den person. Altså det er meget sødt – men jeg kan ikke lide den mangel på kontrol det er, at man kan kaste op hvor som helst. Og du er virkelig afhængig af de andre – af at de er voksne og ikke bare barnlige. Jeg kan ikke lide det, at man kan få stjålet ting så let som ingenting, fordi man er ikke herre over situationen. Så når jeg tænker på de der situationer, tænker jeg mest på mangel på kontrol og pinlige situationer. Og man siger: ”Sagde jeg virkelig det?”. ”Ja, det gjorde du faktisk, og du gentog det”. Det er sådan set mest det. Eller folk der spytter ud med, hvor forelsket de er i en. Og man tænker: Hvorfor kommer det her. Det er da for pinligt. De sidder og tuder. Det er total mangel på selvbeherskelse.

Det sammenkædes klart med en opfattelse af, at de andre er barnlige: ”Jeg skulle ikke være lige så barnlig som dem – og lige så ulækker”. Afskyen ved det barnlige sætter sig også igennem i forhold til drengene på hendes egen alder: ”Jeg bilder mig ind, at de synes, jeg er for voksen til at være interessant”. Med sin barn-voksen-diskurs placerer Louise sig i et bevidst ’fremmed’ forhold til den liminale bevidsthed. Det, der for mange unge er det

fascinerende ved liminaliteten, nemlig selvoverskridelsen, fremstår i hendes diskurs som tegn på infantil adfærd.

Der er imidlertid også et andet lag i Louises beretning. Man kan fx bemærke, at hun i et tidligere citat siger, at ”jeg bilder mig ind ...”. Et godt stykke inde i interviewet begynder hun at tale om sig selv på en helt anden måde. Hun kalder sig selv en skrøbelig sjæl, som måske bruger voksen-barn-modsætningen til at administrere nogle psykologiske problemer.

Når jeg siger, jeg er skrøbelig, er det også fordi jeg har gået til psykolog – det startede med at jeg havde hundefobi – det har jeg haft siden jeg var under et år. Så det startede jeg med at gå til psykolog for – og så kom der nogle andre ting oveni. Med forældrenes skilsmisse. Og så fik min far en kæreste. Og sådan nogle ting. Jeg kan ikke lide vand. Og andre ting, hvor man kan mærke, at jeg reagerer – hvis jeg havde været mere robust, havde jeg ikke haft vandskræk og nogle andre ting (...) Karaktermæssigt går det godt. Det har helt klart været min rolle, at jeg skulle være voksen, ansvarlig og dygtig. Men jeg er på en måde også en skrøbelig sjæl: Folk kommer let ind til mig og jeg kan let blive meget ked af det sammen med mine veninder. De kan ramme mig hårdt. Virkelig hårdt. Sådan noget med at de siger noget med – hvor jeg tænker over at man ikke lige pludselig anklager folk for at være grovædere eller sådan nogle ting.

Louises tematisering af sig selv som voksen og de andre som børn knytter an til spørgsmålet om kontrol vs. kontroltab, men det bliver i løbet af interviewet tydeligt, at denne modsætning dækker over en noget anderledes problemstilling, som har relation til Louises meget store behov for at beskytte sig selv mod omverdenen. Voksendiskursen synes at dække over nogle angstfølelser i en sådan grad, at Louise må siges at projicere sin angst for at miste sig selv over på de jævnaldrende kammerater. Med denne optik fremstår overgangsritualer og forbrødringsritualer i et helt anderledes lys. Man bliver ikke mere voksen af at drikke, men mere barnlig.

Skolen

Louise går til fest en gang imellem, men hun sidder også tit over, da hun har et arbejde i den lokale Netto. Hun har yderligere to forklaringer. Den ene er, at hun let bliver træt, specielt hvis hun drikker, den anden er, at hun generelt synes, at fester er kedelige. Hun er dog meget i tvivl om, hvad den dybeste grund til at hun synes det, er:

Det er simpelthen for ensformigt. Måske er det fordi jeg ikke føler, at de er gamle nok til mig, dem der går herude. Hvis jeg skulle finde en kæreste, skulle det ikke være blandt dem. Og det er jeg ikke helt sikker på hænger sammen. For jeg tror, at interesse for dem ville vække interesse hos mig. Men så kan det være jeg går rundt og udstråler et eller andet med, at jeg ikke er interesseret. Og så får jeg ikke det samme modspil, og derfor vælger jeg at sige at det er fordi jeg ikke er interesseret. Så det handler muligvis

om, at jeg viser, at jeg ikke er interesseret her. I vores klasse har jeg fået den der med, at jeg er den kloge, og det er det jeg indeholder. Jeg er dygtig i skolen, og andet indeholder jeg ikke. Så derfor føler jeg ikke, at jeg rigtig har noget at byde på, når vi holder fester.

Det er tydeligt, at Louise har det bedst i små grupper, og derfor ikke bryder sig så meget om skolefester og caféer, hvor det som hun siger handler om at være sammen med elever fra andre klasser. Hun foretrækker venindernes kreds omkring et bord en fredag aften: ”Jeg skal kende menneskene, før jeg synes det er interessant”. I den forstand bekræfter Louise tesen om, at piger typisk forholder sig subjektiverende til festrummet, for Louises vedkommende på måder, hvor ambivalensen, der forbinder sig med refleksiviteten, er endog meget fremtrædende..

De veninder, Louise har på skolen, går i samme klasse som hun. De er fire, som er sammen i skolen, i fritiden, og som også går til fester sammen. Men hun kalder det selv en ”dårlig gruppe”. Til dagligt bagtaler de hinanden meget, men det ”føles som om vi er bedre venner, når vi er fulde sammen. Der er ikke så meget konkurrence i det, og der er ikke lige så meget køren på hinanden”. Så fuldskeen er en måde at løsne op i dagligdagsroller og -intriger og skabe et andet rum. Det er i den forbindelse interessant, at Louise opfatter dagligdagen i gruppen som risikofyldt: Der er dem udenfor gruppen, som er langt væk, der er dagligdagsgruppen som er hård at være i, og der er gruppen til festerne, som skaber nye mønstre.

Selv om Louise generelt mener, at fester er kedelige, skinner det også igennem, at de kan være skægge, simpelthen fordi man kan eksperimentere med de ellers fastlåste roller i venindegruppen, eller som hun siger, løsne lidt på ”vores mønster”.

Det rare ved det er, at man kan få lov til at spille andre roller, når man er fuld. For så kan man bare lægge skylden over på, at jeg var jo fuld. Så på en måde er det også fedt, at man får større rum til at spille i. Selvom jeg normalt er den voksne og har et eller andet specielt – hvis nu vi siger, at humor spiller en stor rolle i vores venskab, så har jeg en fast rolle, jeg altid skal spille i den humor. Der kan jeg få lov til at bryde ud og få lov til at være nogle af de andres roller lige pludselig.

Louise fortæller, at en af de andre piger altid skal vise, hvor stærk hun er, fordi hun går til tai kwondo. Når pigerne er fulde, har Louise mod på at vise hende, at hun faktisk er stærkere end hende. Eller de andre er pjattede, og så er Louise den, ”der skal tage pis på, hvor pjattede de er og hvor barnlige de er eller et eller andet, hvor jeg skal sætte det hele i relief, og så kommer de ind og spiller videre på den og kører så på mig”.

Men generelt forholder Louise sig skeptisk til festerne – for de forstærker som regel hendes følelse af at være uden for.

Det er der, statussen er: Det at gå til mange fester og være til de rigtige fester og være sammen med de rigtige, kysse med de rigtige. Der er nogle i grupperne der har høj status, og hvis man mænges med dem, så har man selv høj status. Så det giver faktisk høj status at være en del af festkulturen.

Hvad Louise her taler om, er en slags festkulturens Matthæus-effekt: Dem, der har (popularitet og gå-på-mod) styrkes i deres selvværd af festerne, dem der ikke har, oplever bare nederlaget ved at være udenfor – som er endnu værre, når alt er lagt an på socialt samvær.

Drengene fra parken

Parken

De fire drenge, som deltager i det fokusgruppeinterview, som analyseres i dette afsnit, er elever på Forstadsgymnasiet. Jens og Thomas går i 1.g, og Markus og Jacob går i 2.g. De har alle fire deres jævnlige gang i Parken.

Parken bruges forskelligt alt efter ugedag og årstid. Først og fremmest bruges stedet om fredagen, når vejret er godt. Man kommer efter skoletid, og mange bliver til kl. 22 om aftenen og bruger stedet til at hygge, snakke, synge, lege ølstafet, drikke osv. Stedet er også populært på hverdage i den varme del af året. Nogle elever kommer også i Parken i skoletiden. Typisk er det i frokostpausen, i mellemtimer og i forbindelse med fællesforedrag.

Jens fortæller, at han kommer der flere gange om ugen, specielt om onsdagen, hvor han og andre går derhen i frokostparken:

Mellemtimer kan man fristes af, for nu ved man, der er en mellemtime, og så gør man det. Hvorimod det store frikvarter, som er lige så stort som en mellemtime, der går man det ikke normalt, fordi der føler man, det er et frikvarter. Men om onsdagen efter det store frikvarter har vi gymnastik bagefter. Det er en time, man ikke skal koncentrere sig så meget om, så man føler ikke, man er så uforskammet over for skolen ved at tage en øl der. Så er det meget hyggeligt. Så går vi tit derned om onsdagen i det store frikvarter.

Det er usikkert, hvor mange, der egentlig kommer i Parken. Om fredagen i den varme sæson kommer der op til 200. I vintersæsonen bruges stedet også af en lille gruppe drenge (efter deres eget skøn ca. 20 personer), både fredag og til hverdag. Men der er ikke mange, der bruger det i skoletiden i vinterhalvåret:

Vi er nogle af dem, der går tiest i Parken - og der er altså ikke særlig mange mennesker der. Vi er nogle af de eneste, der gør det. Så problemet kan ikke være så udbredt.

Senere i interviewet viser det sig dog, at fænomenet er mere udbredt end som så. En af drengene fortæller, at hvis der er en i klassen, der har fødselsdag, så tager klassen i Parken, og der bliver drukket mere end en øl.

Det interessante i denne undersøgelses perspektiv er, at alkoholindtagelse og Parken hænger helt og aldeles sammen. Eller med Jacobs ord: "... når man går i Parken, så drikker man øl, for øl og Parken hænger sammen". Jens siger:

Øllene er lidt samlingspunktet for menneskene dernede. Og det er klart, at hvis man er der om sommeren, så bliver man ved med at drikke. Om vinteren, der drikker man måske en eller to, og så går man hjem, fordi man pissefryser. Man tager ikke derned og drikker en øl og bliver der uden at drikke - det er der ikke så mange, der gør.

At blive en del af kulturen

Ifølge drengene opstod Parken som et fredagsmødested, hvor man fik en fyraftensbajer. Først senere udviklede det sig til et sted, der også bruges på hverdage. Men ellers fortaber oprindelsen til Parken sig i historiens tåger. En af drengene har en bror, som er 26 år, og da han gik på skolen, var Parken der ikke. Så der skydes på, at den vel er 7-8 år gammel. Men i drengenes bevidsthed betyder det sådan set bare, at Parken var der, da de begyndte på skolen, og i den forstand har den altid været der:

Al den tid vi har været her, har det bare været sådan: Man har bare drukket øl, når man har været der. Sådan har det altid været - og så fører man det videre.

At Parken er en institution, der var der, da drengene begyndte på skolen, betyder, at den fra begyndelsen har været en helt integreret del af elevernes bevidsthed om, hvilken slags sted, skolen er. De havde hørt om stedet, allerede inden de begyndte i gymnasiet. To af drengene kendte det gennem ældre søskende, og en tredje hørte første gang om det til en introduktionsaften på skolen:

Når man spørger, hvordan skolen er, så fortæller de jo ikke om lektierne, men om de sjove ting, og det var altså Parken.

Jens fortæller, at indføringen i parkkulturen for hans vedkommende skete meget hurtigt. Den fandt sted på den første skoledag i 1.g:

Det første der sker, er, at man bliver hevet ned i Parken, og så er der virkelig - første skoledag, der tager alle ned i skolen efter introduktionen - og der kan jeg huske, at jeg drak mig fuld.

Drengene taler med en vis stolthed om Parken. En af dem fortæller, at "om sommeren er det et større trækplaster end mange skolers 'Parken'", og en af fornøjelserne i løbet af foråret er at træne til den store ølstafet, som hvert år afholdes af eleverne på fire skoler.

God og dårlig stil

Der knytter sig mange symbolske betydninger til Parken. Det er et sted, hvor der etableres kollektive identiteter på forskellige niveauer. Drengene taler igen og igen om 'god stil', som er det, man skal have for at være helt og fuldt medlem af den kultur, der udfolder sig i Parken.

Drengene opfatter langt fra sig selv som fyldebøtter, alkoholikere, outsiders eller lignende. De opfatter sig ikke som afvigere eller oppositionelle. De gør tværtimod meget ud af at understrege, at deres forbrug er kontrolleret og ikke forstyrrer skolen. Ifølge Ulrik er "folk er meget bevidste om, hvad de gør", og han fortsætter:

Det er også noget med, at det er stilet at gå i Parken. Det er god stil at gå i Parken. Hvis man kommer med tømmermænd dagen efter, er det ikke god stil. Men det der med bare at tage sig sammen i kulden og gå ned en fredag, det er god stil, som vi siger.

I den forbindelse skelnes der knivskarpt mellem Fredagsparken og Hverdagsparken. Når der er Fredagspark, drikker man sig ofte fuld, det gør man ikke, når man går i Hverdagsparken. Drengene giver i den forstand udtryk for en meget høj moral på egne vegne. På den anden side understreger de, at man jo ikke kan garantere for, at der ikke er nogen, der falder igennem, når man tager en øl i skoletiden. Der kan, med en af drengenes ord, "være en enkelt, der har drukket for meget, hvis en hel klasse har været dernede".

En anden dreng gør også opmærksom på, at når der er fødselsdag i Parken i skoletiden, kan der godt ryge lidt mere ned:

Hvis du får de der tre øl, og går til time bagefter, så kan du alligevel godt mærke det.

Ifølge drengene hersker der selvjustits i Parken. Noget kan man ikke gøre så meget ved, fx at man sviner og derfor ind imellem bliver smidt væk af de ansatte i storcenteret ved siden af. Men når nogle bliver for fulde og dumme, griber kammeraterne ifølge Jens ind:

Vi kan godt slås for sjov. Sidste år var der nogle, der var ved at blive alvorlige omkring slåskampe. Og det var noget, man gik sammen for at stoppe, for det hører slet ikke hjemme her.

Der synes altså at være interne sanktioner blandt de drenge, der 'går til den' i Parken, som bremser udskejelserne. Drengene fra Parken er sig fuldt bevidste om, at de eksperimenterer med grænserne mellem skole og fritid og udfordrer de konventionelle normer. Og de gør det tilsyneladende også med bevidstheden om, at de kan gøre det uden at blive stillet til ansvar af skolens autoriteter. Til gengæld har de selv opbygget nogle regulerende normer. Den gode stil defineres nemlig ikke kun ved de alternative normer, som markerer en overskridelse i forhold til de andres normalnormer, men også ved at markere en grænse i

forhold til at blive for normløs. Man skal ikke blive for fuld, man skal kunne klare sig igennem, man skal ikke slås osv.

Identitetsforædlinger

Den helt afgørende forskel eksisterer mellem dem, der hører til i Parken, og dem, der ikke gør det. Drengene tematiserer det først og fremmest som en forskel på dem, der kommer i Parken, og de af skolens elever, der kommer på et nærliggende diskotek. Denne gruppe kaldes af drengene for diskotekstyperne og de popsmarte, og de er ikke respekteret. De mangler ifølge Thomas simpelthen "fornuft" og respekterer ikke skolen, fordi de drikker sig fulde torsdag aften:

Det er nogle mere fornuftige mennesker, der tager i Parken. Fornuftige på den måde, at vi går derned, og så drikker vi sgu' ikke mere end en øl. På [diskoteket] skider man på undervisningen.

De elever, som kommer på diskoteket, er hinsides modsætningen mellem dårlig og god stil. Som Thomas forklarer det:

Dårlig stil taler man om til vennerne, der er inden for. Dem, der tager på diskoteket, er ikke gode nok til at være enten god eller dårlig stil. Det er noget helt andet.

Det helt centrale element i Parkens kultur er øldrikningen. Man går simpelthen ikke i Parken, hvis man ikke skal have øl. For drengene er der en klar sammenhæng mellem køn og øl, idet øl er en markør for maskulinitet. Med Markus' ord:

Hovedsageligt er det et ølsted - og det er hovedsageligt drenge, der drikker øl.

Inden for drengegruppen er systemet klart:

Man må godt komme med andet, men så kan der godt falde en bemærkning om, at det er dårlig stil, men det er mere, hvis det er drenge, der drikker noget andet.

Som en af drengene formulerer reglen: "Tager man en sodavand, er det dårlig stil".

Pigerne er dog fredet i forhold til disse kategorier. Bacardi Breezer accepteres, hvis det er en pige, der drikker den. Den hører sammen med at være pige, så derfor kan denne forskel ikke bruges til at definere noget mere eller mindre attråværdigt, men er snarere knyttet til en 'naturlig' kønsforskel.

Drengene har også udviklet mere specifikke forskelsmarkører, men de har lidt svært ved at forklare, hvorfor de har gjort det. Flere af dem tilhører en gruppe, hvor man drikker Bjørnebryg, som er en stærk øl. Jens siger:

Jeg ved ikke rigtig hvorfor - jeg drikker fx kun Bjørnebryg, og det er 8,3. Så drikker jeg så også mindre, men øllene er stærkere. Men det er ikke generelt - det er mest bare i vores klasse. Det er dårlig stil blandt os venner, hvis man tager en normal pils i stedet for en stærkere en. Det er ikke noget med at drikke to pils - men det er noget med det, man køber. Stilen i det.

Valget af ølsorter skal altså ses i sammenhæng med behovet for at finde kollektive markører, der adskiller dem, der tilhører inderkredsen, fra dem, der tilhører yderkredsen.

Skolen

Drengene forholder sig langt fra kritisk til den skole, de går på. Tværtimod føler de sig som en del – vel at mærke en særlig del – af en elevkultur, hvor man med en af drengenes ord 'går til den'. Parken er kun en af de måder, hvorpå eleverne viser, at de godt kan lide fest og knald-på. Jacob mener, at "det virker generelt for eleverne, at der er bare lidt mere gang i den". Jens supplerer:

Jeg oplever lidt til caféerne her på skolen, i modsætning til mange andre gymnasier, der er fest og knald-på-agtig stemning her. Det er lidt mere hyggeligt og socialt end andre steder. Sådan er det også lidt nede i Parken. Der bliver ikke lagt låg på noget. Man synger og danser og råber og skriger og hygger sig (...). Der er gang i den.

Ifølge drengene har et sted som Parken derfor stor betydning for det sociale miljø på skolen. En af drengene siger, at "det virker styrkende på sammenholdet, at man står dernede og snakker". Det er ifølge Markus fællesskabet, det at høre til et sted, der betyder noget:

Man lærer også bedst folk at kende, når man har noget, man er fælles om.

Og så er det et sted, hvor man slipper for lektierne:

Lave noget helt andet end at terpe - man kunne lige så godt spille fodbold. Bare lave noget andet.

Her skal man måske hæfte sig ved sammenligningen med fodbold og dermed ved, at Parken tilbyder drenge, som ikke har sportsinteresser, et fællesskab med nogle af de samme kvaliteter som sportsklubben. Det er lektiefrit område, piger spiller ikke den store rolle, i hvert fald ikke som kulturbærere, der er nogle samværsritualer, hvor man kan vise, hvad man duer til på andre måder end i timerne. Sammenligningen er naturligvis interessant, fordi den 'sunde' sport og den 'usunde' øldrikning her bringes på samme formel og tydeligvis appellerer til de samme behov og længsler.

Som sagt udgør miljøet i Parken langt fra en modkultur, hvor man tager afstand fra skolen. Drengene taler om skolen i positive vendinger. Man skal ikke overdrive, men man skal også have det hyggeligt, et ord, som bliver brugt mange gange i samtalen, bl.a. af Jens:

Jeg synes det er hyggeligt. Det er dejligt. Og det er også grunden til, at man ikke skal møde op beruset - man har selv valgt det, og et eller andet sted er man uforskammet overfor undervisningen, hvis man mødte meget beruset op til undervisningen eller var i Parken og ikke kom resten af dagen. Man skal holde det på et punkt, hvor det ikke har så stor indflydelse på skolen. Jeg synes, det er en god del af skolen at have sådan en ting, og have en kultur omkring det. Det gør det ekstra hyggeligt. Man kan ikke bare drikke sin øl ved busstoppestedet - den skal drikkes i Parken. Der er det der fællesskab eller hygge omkring det.

Drengene har lidt sværere ved at forholde sig til, om det, de gør, er godt i forhold til undervisningen. De kan godt se, at der må være grænser, og de mener også selv, at de respekterer disse med deres gode stil. Grundlæggende mener de imidlertid, at det må være op til den enkelte elev at definere sine grænser:

Man skal selvfølgelig ikke være så fuld, at man spolerer undervisningen for andre. Men hvis man ikke kan følge med, så er det sku' ens egen sag. Jeg har det lidt sådan: Lærerne synes ikke det er fedt, at vi går derned, men de gør heller ikke noget for at stoppe det. Der er jo ikke nogen, der kommer ned og tjekker. Du skal være rimelig beruset, for at du får en af de der sedler og folk begynder at lægge mærke til dig (Jacob)

Drengene har svært ved at se, at der skulle være nogle træthedsmæssige konsekvenser af Parken, og de afviser derfor en mulig sammenhæng mellem læringsparathed og alkoholpåvirkning.

Til gengæld kan Markus nok se en sammenhæng mellem en meget social elevkultur og larm i timerne:

Vi har meget larm i vores klasse, fordi vi er så sociale i forhold til hinanden. Det er en skidt ting, men omvendt så ... Man kender hinanden, og der er ikke noget med, at man er bange for hinanden - så føler man sig veltilpas og begynder at snakke. Hvis man føler sig jeg vil ikke sige for veltilpas - der kommer måske en del larm. Så må man have noget selvdisciplin. Det medfører det nok.

Dette kan imidlertid også vendes til det gode:

På den anden side er det lettere at få sig selv op om morgenen, hvis man skal et sted hen, hvor man ved, der er et godt socialt liv.

Det er tydeligt, at drengene taler om skolen på to niveauer. På den ene side er der skolen som en uformel social kultur. Den sætter de stor pris på. På den anden side er der skolen som en formel undervisningskultur. Drengene kan godt se, at den skal være der, men det er

den første, der giver dem lyst til at gå i skole. Efter at de et stykke tid har snakket om, hvor meget det sociale miljø betyder, spørger jeg, om undervisningen da ikke betyder så meget. Thomas svarer:

Ikke alverden. Nej. Den betyder - jeg kan godt se, at den skal være der. Og det er også fornuftigt, at man skal sidde og høre på den. Men altså - rent livsindholdsmæssigt ... Grunden til at jeg kommer her, jeg ville nok gøre det uden det sociale, men jeg føler meget mere glæde på grund af det sociale. Og jeg finder ikke glæde i undervisningen - jeg føler den nødvendig. Også for at komme videre i livet. Men glæden ved at komme her er helt klart kun det sociale.

En af de andre forsøger sig med denne formulering:

Undervisningen er hovedtingen. Men grunden til at man glæder sig, er det sociale.

At mange elever prioriterer et rigt socialt liv og måske ikke har det helt store faglige ambitionsniveau, har lærerne ifølge Jens accepteret.

De er faktisk meget venlige. Vores lærere er meget moderate. De har noget imod, at vi larmer i timerne. Eller anden uro. Men det der med, at man har 1. december [en dag, hvor eleverne går i Parken i skoletiden] er ikke noget, de lægger stor vægt på.

Det sociale miljø er helt afgørende for drengene, og undervisningen accepteres som noget, der følger med, hvis man vil have et godt ungdomsliv med perspektiver i forhold til fremtiden.

Drengene er klar over, at deres stil ikke ville blive accepteret på en almindelig arbejdsplads:

Jens: Forskellen er, at i [erhvervslivet] tjener du penge til firmaet, her skal du kun tilegne dig selv viden. Og du har selv valgt denne uddannelse, og hvordan du så vil tackle den, det må du selv finde ud af.

Jacob: Firmaet er afhængigt af at vedkommende fungerer og ikke sidder og er pissefuld. Hvor - hvis jeg vælger at gå ned i Parken og gå fuld til time, så er det mit eget problem. Det behøver ikke at gå ud over undervisningen, at jeg er fuld.

Jens: Men man får også anmærkning, hvis man er fuld i undervisningen. Og er det oftere end en gang, bliver man også hevet til samtale. Den der ene øl, den bliver jo så accepteret eller ikke bemærket. Og vi er ungdommen - vi skal ligesom leve livet, inden vi ...

Drengene kan for så vidt godt forstå, at der er forbud mod at drikke i skoletiden. Jacob siger, at han er helt på det rene med, at der skal være forbud mod at drikke i skoletiden. Man skal bare se gennem fingrene med, at det alligevel sker, så længe det ikke udarter. Og det er sådan, han mener, at det er:

Det er en god nok regel. Jeg synes ikke, man skulle ændre den til, at man må. Selv om man gør det. Der skal også være konsekvenser, hvis man kommer beruset tilbage, eller det kan mærkes. Men så længe det er på et niveau, hvor det ikke er værre, end det er, så kan man godt sige, at man skal se lidt igennem fingrene med det. Når det ikke er et større problem, end det er.

Efter drengenes mening går det udmærket på den måde, at der er nogle regler, som bliver overtrådt inden for visse grænser. Sådant et system fungerer udmærket. Derimod forholder de sig meget kritisk til alle tendenser til moralsk forargelse, ikke mindst fra skolens side. De mener faktisk, at skolen har brug for Parken, for det gode sociale miljø trækker elever til skolen, og skolen accepterer efter deres mening i realiteten, at Parken bliver brugt som trækplaster:

Der var introaften her i januar, og de værter [elever, som præsenterede skolen] stod ikke og talte om ekskursioner årligt, de talte om, at der er så og så mange fester og så og så mange caféer. Og det er en del af kulturen. Der blev ikke lagt skjul på, at det er sådan her, at tingene foregår. Og det må administrationen på en eller anden måde have godkendt. Hvis det foregår på sådan et arrangement, så er det jo fint nok (...). Der bliver ikke lagt skjul på, at det er det, der foregår. Når eleverne mødes, er det som oftest for at drikke ... (Thomas)

Drengene mener også at kunne konstatere, at gymnasier jævnt hen accepterer, at elever har et afslappet forhold til alkohol i miljøet omkring skolen:

Altså, Når jeg ser gymnasierne reklamere for sig selv ... I stedet for at der står: Her får du en god uddannelse, så står der en eller anden pige sådan her [viser maven frem], og vi holder fede fester. Når du har sådan nogle arrangementer, så tiltrækker du alligevel folk, for gymnasiet, det er bl.a. studieturen og festerne og sådan noget. Det er en kæmpe bonus, for ellers er der ikke ... (Jens)

Det, der ikke "er", kommer frem andre steder i interviewet. Der er efter drengenes mening ikke nogen elever, som vil gå på en skole, hvor undervisningen fylder for meget og det sociale miljø for lidt. Så i deres øjne har de faktisk en mere eller mindre stiltiende aftale med skolen om, at der skal være plads til begge dele, selv om det også er tydeligt, at det er lærerne og ledelsen, der 'sælger' skolens officielle formål og eleverne, der, fx til introarrangementerne, 'sælger' dens uofficielle kultur.

I forbindelse med forholdet til autoriteter kommer vi også ind på, hvad forældrene siger til et fænomen som Parken. Det generelle billede er, at forældrene ved en smule, men langt fra alt om Parken:

Jens: Jah - min far ved godt, mine forældre er skilt, og min far ser jeg ikke så meget. Og ham gør det ikke så meget, at jeg fortæller det til. Min mor ved godt, at jeg kan gøre det på en hverdag - men ikke i frikvarteret.

Thomas: Jeg tror ikke, de er helt klar over, hvor udbredt det er. Men de ved godt, at

engang imellem går man lige ned og får en øl efter skole. Ellers så er det ikke noget ... Det bryder de sig som regel ikke om.

Jacob: Nu min storebror - han har ofte præsteret at komme fuld hjem hen ad seneftermiddagen. Der har sikkert også været nogle hverdage iblandt. Der har mine forældre bare rystet på hovedet og grinet lidt af det - det er jo ham, det går ud over. Det er lidt deres holdning. Ingen tvivl om, at de ville blive bekymret over, at man kom hammerfuld hjem på hverdage - men fredage ...

Jens: Fredagen er ok.

Markus: Mine forældre har sagt, at det er fint, at jeg gør det, så længe jeg kan passe mine lektier. De ville først blive bekymret, hvis jeg kom hjem med dårlige karakter og de kunne se, at det var et problem, hvis jeg drak for meget.

De fire drenge kommer altså fra familier, som må siges at være udpræget rusmiddeltolerante. Forældrene blander sig stort set udenom, ja flere af drengene har forældre, som kender til og accepterer, at de kommer jævnligt i Parken. Det er dog slående, at forældrene kender til Fredagsparken, kun en smule til Hverdagsparken og slet ikke til den del af parkkulturen, som udfoldes i skoletiden. Parken er et frirum i forhold til lærere og forældre, men det er tydeligt, at drengene ikke føler, at de har noget at skjule. De mener, at skolens voksne accepterer, hvad de gør – og selv om der er nuanceforskelle i de ovenstående udlægninger af forældrenes holdninger, så mener de også, at deres forældre grundlæggende accepterer deres alkoholforbrug.

Da jeg lavede interviewet med drengene fra Parken, var jeg blevet opmærksom på tre områder, som både lærere og elever på skolen diskuterede, når de skulle forholde sig til rusmiddelproblematikken. Det drejede sig om skovturen, der forsvandt, fredagscafeen og årsfesten. Vi ville gerne vide, hvorledes disse tre emner blev anskuet i drengenes perspektiv.

Hvad angår den aflyste skovtur, kender drengene historien, men skovturen er fra før deres tid. En af dem siger, at der var tale om en tur, der blev aflyst på grund af druk. De beklager det men mener på den anden side ikke, at der er så meget at gøre. Når elever skal hygge sig, skal der drikkes, sådan er det bare ifølge Thomas:

Jeg tror lidt, at det er sådan, at når folk mødes og hygger sig, så følger druk et eller andet sted med. Det ved lærerne. De har aflyst den, fordi de ved, at vi ved det. Derfor gider de ikke vise, at de går ind for sådan noget. Egentlig er det bare et princip for dem.

En anden af drengene siger, at lærerne jo udmærket er klar over, at eleverne drikker, når de skal hygge sig. Derfor forstår han ikke, hvorfor man skulle sløjfe lige netop skovturen, for som han siger: "Det er jo dybest set en fredagscafé i det fri". Da interviewereren spørger, om der ikke er forskel på noget, som lærerne er med til eller ej, svarer drengene bekræftende. Men en af dem holder fast i, at lærerne må acceptere, hvordan verden er, og så kan de jo være med "for at holde sig på linje".

Drengenes mener, at det nok vil være meget svært at lave sociale arrangementer, som ikke involverer alkohol og fulde elever. De siger det ikke på nogen kynisk og aggressiv måde, men nærmest med beklagelse.

Hvilken slags subkultur?

I teoriafsnittet præsenterede jeg Paul Willis' analyse af nogle drenge, der opbyggede en lille modkultur i skoleregi, hvor de opbyggede en kollektiv identitet, som forholdt sig fjendtligt til omverdenen, både de tilpassede elever og lærerne, skolens officielle repræsentanter.

Kan disse teorier om modkultur forklare drengene fra Parken? Både-og. Der indgår vitterlig elementer af en modkultur i den måde, hvorpå drengene fra Parken etablerer deres forestilling om 'god stil'. De danner en hård kerne, som både i kraft af de tidspunkter, de besøger Parken (i skoletiden) og i kraft af det, de drikker (Bjørnebryg) etablerer en særlig stil, hvor maskulinitetskoden og distancen til enhver form for autoritet er vigtige elementer.

Men man skal hæfte sig ved, at drengene fra Parken ikke opfatter sig selv som værende i opposition til skolen. De har snarere udviklet en parallelkultur end en modkultur. De anerkender, at der findes noget, der hedder undervisning, og at skolen kan kræve sit (bare det ikke er for meget). Så længe de to kulturer, skolens officielle og elevernes uofficielle, ikke karambolerer, er alt som det skal være. Det er faktisk den rette balance mellem det ene og det andet, som forestillingen om god stil går ud på at sikre. Så længe skolens ledelse og lærere ikke udfordrer denne balance, kan der etableres tålelige kompromiser. Så drengene fra Parken er ikke kedede af at gå i skole, ja de er faktisk glade for det, for det er i skolen, at den kammeratskabsgruppe, som er så vigtig for dem, findes - og at de samtidig kan tage en uddannelse, er jo bare godt.

Også et andet element i drengenes lille subkultur er interessant. Der er nok tale om en gruppe med sine helt egne symbolske markører, men der er ikke tale om en lukket gruppe. Drengene tilhører en hård kerne, som ikke desto mindre er forbundet med andre grupper af elever. Grænserne til disse andre grupper er åbne. Sandsynligvis er der tale om en meget situationsbestemt subkultur, som man forholdsvis let kan bevæge sig både ind i og ud af. Også her adskiller gruppen sig fra Willis' lads: der er ikke tale om 'oprørske' drenge, men om drenge, som har brug for at foretage deres identitetseksperimenter i fred. Lad mig på denne baggrund forsøgsvis overveje, hvad forskellen på 1970'ernes lads og drengene fra Parken er. I Paul Willis' analyse er drengene i gang med at udvikle en arbejderbevidsthed i et samfund, hvor forestillingen om et liv som ufaglært stadig eksisterer (men faktisk er hændende sammen med det industrisamfund, som var denne bevidstheds samfundsmæssige baggrund i perioden). Drengene fra Parken har overhovedet ikke nogen forventninger om at blive ufaglærte, og de reagerer ikke oppositionelt på 'de andres' middelklasseskole, men har etableret et uformelt kompromis med den. I drengenes måde at

tale om Parken og skolen på, anes konturerne af en gymnasial subkultur, som bringer Ziehes analyse af den informelle kulturs betydning i moderniseringens anden fase i erindring. I Parken møder man en ungdomskultur, hvor de symbolske inddæmninger af maskulinitetens rå og øl-konsumerende register mere end antydes, men projektet synes uden ideologisk dybde. Der er ikke tale om en protest eller et projekt, som kan forstås som modkultur. Der er ikke tale om skoletrætte elever, men om elever, der er glade for at gå i skole på de præmisser, de nu engang går i skole på.

Analyse af data i forhold til teori

Festkultur og identitetsprocesser

Det var min antagelse, at fest- og beruselseskultur spiller en stor rolle i unge menneskers og også gymnasieelevers sociale liv og sætter afgørende dagsorden for integrations- og udstødmekanismer blandt de unge. Unge forsøger at erhverve en uformel kulturel kapital i gruppen af jævnaldrende, og at dette sker ved at søge ind i liminalitetens zone, hvor man sammen med de jævnaldrende kan opbygge et lille 'communitas', hvor andre roller og identiteter bliver mulige. Ud fra Ziehes forståelse af senmoderne søgeprocesser lagde jeg særlig vægt på subjektiveringens og ontologiseringens søgeprocesser, som forekom mig at have særlige udfoldelsesmuligheder i fest- og beruselseskulturen.

Interviewundersøgelsen viser, at eleverne bruger fest- og beruselseskulturen taler om fest- og beruselseskulturen på forskellige måder, afhængigt af deres livshistorie og aktuelle identitetsprojekter.

Flere elever fortæller om, at de oplever en nærhed og en intimitet i forbindelse med fester, som giver værdifulde oplevelser. Dette synes at bekræfte min Ziehe-inspirerede tese om, at festen og beruselsen muliggør subjektiverende identitetsstrategier, som knytter sig til behovet for at eksponere følelser og opleve 'varme' relationer. Med fare for at drage forhastede konklusioner på baggrund af et beskedent datamateriale kan det konstateres, at det primært er pigerne, der taler om festerne på denne måde, hvilket tyder på, at *subjektiveringsstrategier* primært bruges af piger.

Andre elever taler om fest- og beruselseskulturen som et felt, hvor de vante roller for en stund er blødt op og hvor kreative individuelle strategier derfor bliver mulige. I dette felt kan man eksperimentere med andre roller og arbejde med *anerkendelsesstrategier* med henblik på at erhverve en ny placering i gruppen.

Interviewet med drengene fra Parken viste, at alkohol for nogle kan være med til at skabe en særlig subkulturel identitet, som ikke blot peger indad mod bestemte gruppenormer, men også udad mod elev- og skolekulturen. Drengene forholder sig tydeligvis meget kritisk til autoriteter, og for dem er alkohol klart forbundet med

erhvervelse af en symbolsk kapital, som forbinder sig med maskulinitet og en rå stil, som fx kommer til udtryk, når de - også når vejret er dårligt - drikker deres onsdagsøl i Parken. Når drengene fra Parken knytter øldrikning og socialt samvær tæt sammen, hænger det sandsynligvis sammen med et ønske om at danne forskelle til andre elever, bl.a. de elever, som er 'for' tilpassede. Man kan i den forstand tale om *potenserende strategier* i forhold til rusmidler, som synes at være forbundet med en særlig 'stil' hos drenge.

I mine interview indgik også unge, som orienterer sig negativt i forhold til den almindelige fest- og beruselseskultur. Der kan være forskellige grunde hertil. I mit datamateriale indgår således både en elev, som synes at leve et mere traditionelt liv, hvor hun orienterer sig mod traditionelle familieværdier og et foreningsliv, som for hende er et alternativ til elevkulturen, og en elev, som nok tager del i fest- og beruselseskulturen, men lever et meget marginaliseret liv på grund af hendes selvværd og omverdensbillede.

Informaliseringer

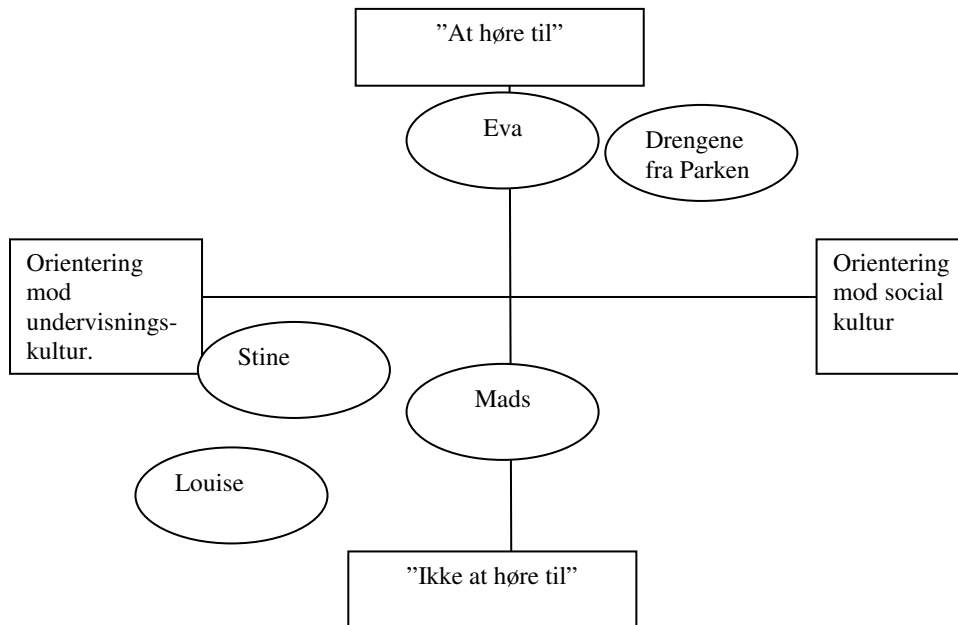
I forlængelse af Ziehe fremlagde jeg i det teoretiske kapitel den hypotese, at informaliseringen af socialformerne i det senmoderne samfund har medført, at unges rusmiddel- og festkultur i dag ikke blot er en del af en fritidskultur, men også en del af elevkulturen på skoler, som derfor må forholde sig til problemstillinger, som historisk set er relativt nye og inden for grænserne af skolens normalkultur.

Det er tydeligt, at alle mine elever forholder sig til en elev- og ungdomskultur, hvor alkohol indgår som en fuldstændig integreret del af det sociale samvær. Jeg er også blevet bekræftet i, at der findes unge, som orienterer sig anderledes, men disse elever befinder sig karakteristisk nok i periferien af det, jeg har kaldt den dominerende ungdomskultur.

Drengene fra Parken orienterer sig i forhold til skolen på måder, som bekræfter Ziehes teori om, at informaliseringen af socialformerne hos nogle elever har ført til, at skolens formelle kultur ikke betyder så meget i forhold 'oplevelsestunnelen' i gruppen af jævnaldrende. Flere udsagn fra drengene fra Parken viser, at de primært går i skole for at være sammen med jævnaldrende, og selv om de anerkender undervisningens vigtighed, er det et markant træk i deres tilgang til skolen, at det er den uformelle sociale kultur, der betyder noget. Samtidig er det også tydeligt, at disse drenge i deres egen selvforståelse har opbygget nogle kompromisser i forhold til skolen, som gør, at de ikke oplever deres prioriteringer som værende problematiske, men normale og acceptable inden for skolens mere eller mindre officielle anerkendelsessystemer.

Interviewene viser imidlertid også, at der er mange måder at være elev i nutidens gymnasium på. Inspireret af Bourdieus analyse af positioneringer i feltet kan mine interviewpersoner placeres således:

Model 4.1 Elevpositioner i forhold til skolen:



Drengene fra Parken er stærkt integrerede i den del af elevkulturen, som orienterer sig mod den sociale kultur, men de er ikke stærkt integrerede i forhold til den del, der orienterer sig mod undervisningen. Eva og Mads positionerer sig kompromissøgende i forhold til undervisningskultur og social kultur; de har med andre ord en habitus, som anerkender begge felter som vigtige. Eva forekommer imidlertid mere integreret i elevkulturen end Mads, som kæmper med anerkendelsen, specielt i forhold til den sociale kultur. Stine og Louise orienterer sig mod undervisningskulturen, men forholder sig distanceret til elevkulturens sociale univers – Louise mere end Stine.

Forholdet til voksne, det være sig forældre eller skolens ledere og lærere, er ikke entydigt og skal i høj grad ses i sammenhæng med de forskellige elevpositioner. Det overordnede indtryk er, at eleverne ser voksne omkring sig, som grundlæggende mener, at de må finde deres egen vej gennem tilværelsen. I den forstand oplever eleverne stor tolerance og forståelse. Voksne fremstår i dette lys ikke som autoriteter, man skal lære at tackle, men snarere som en ældre generation, der har tillid til, at eleverne nok skal finde deres egen vej. I den forstand synes tidligere tiders 'ødipale' dramaer mellem unge og voksne at være forsvundet og erstattet af refleksive processer af en helt anden type.

Der er stor forskel på den placering, de voksne får i de unges fortælling om skolen. Man kan grundlæggende skelne mellem to positioner. Den ene position repræsenteres af drengene fra Parken, som forholder sig til en ledelses- og lærerkultur, der i deres øjne har forsonet sig med den måde, unge nu engang er unge på. Drengene har etableret et kompromis mellem deres uformelle kultur og undervisningskulturen, og i deres optik har

specielt skolens ledelse rationelt indset, at dette kompromis er tåleligt, ikke mindst fordi skolen selv har interesser i at holde på eleverne. Drengene forholder sig til det, jeg vil kalde *lærernes og ledernes kalkulerede strategi*. Den anden position repræsenteres af Eva og Stine, der fremstiller skolens ledelse og lærere som lidt naive og godtroende væsener, der ikke blander sig i det ungdomsliv, som udfoldes i skolernes elevmiljø, og som derfor heller ikke får øje på de problematiske sider af dette. De forholder sig til det, jeg vil kalde *lærernes og lederens blinde plet*.

De fleste af de elever, jeg har interviewet, fremstår som moderne refleksive elever med en højt udviklet reflektiv bevidsthed, som gør dem i stand til at artikulere erfaringer, dilemmaer og interesser. De har alle en form for løbende dialog kørende med sig selv om, hvad der er rimeligt og acceptabelt. Man kan måske formulere dette på den måde, at nutidens gymnasieelever i stedet for et internaliseret overjeg er i besiddelse af en refleksivitet, som de bruger til at etablere en selv- og omverdensagttagelse, som de bruger til at skabe kompromisser i den kultur af valg og dilemmaer mellem forskellige interesser, som de færdes i. Man kan fx bemærke, at drengene fra Parken, som er de elever, der i mine interview har det mest afslappede forhold til at drikke alkohol på hverdage, har opbygget deres egne interne regler, som er bygget op omkring definitioner på 'gode stil', som ikke bare afgrænser i forhold til andre elevgrupper, men også etablerer grænser for, hvad man kan tillade sig. I den forstand kan man sige, at i en ungdomskultur, som ikke (længere) må forholde sig til voksenkulturens regler og forbud, må man selv etablere de regler og forbud, som placerer én på den rigtige side af skellet mellem vindere og tabere. Man kan også bemærke, at de øvrige elever i interviewene forholder sig meget bevidst og reflekteret til balancen mellem den del af skolen, som har med undervisning at gøre, og den del, der har med samværet med de jævnaldrende i en mere uformel sammenhæng at gøre. Nogle elever, fx Mads, synes, at der eksisterer en fin balance, som han sagtens kan kombinere med både sit uddannelsesprojekt og sociale anerkendelsesprojekt, andre elever synes, at balancen er tippet til fordel for en kultur, hvor uddannelsesopgaven er en smule truet, fx Stine og Eva.

Mit materiale er som nævnt alt for lille til at kunne bruges til at udpege de mulige positioner i forhold til forandringsprocesser. Ikke desto mindre vil jeg påstå, at det er stort nok til at vise, at ligesom der findes mange positioner i forhold til elevkulturen, findes der mange positioner i forhold til forandringsprocesser. Ud fra interviewene kan der skelnes mellem forskellige tilgange, nemlig:

- elever, der som Eva hører til i gruppen af elever, som bruger fest- og beruselseskultur i deres identitetsprojekt, men som samtidig søger noget andet, som gør dem åbne overfor forandringer.
- elever, der som drengene fra Parken bruger alkohol som middel til kollektiv identitetsforædling, og som vender sig mod indblanding fra voksne.

- elever, der som Mads kæmper for anerkendelse i en elevkultur, som er festorienteret og klart vender sig mod voksenkulturens indblanding.
- elever, der som Louise ser med afsky på festkulturen, men som samtidig er marginaliserede i forhold til gruppen af jævnaldrende
- elever, der som Stine forholder sig forholdsvis indifferent til sine jævnaldrenes flydende festkultur, og som søger mod andre miljøer end skolens, men som gerne så, at der var andre alternativer for socialt samvær end beruselse.

Overordnet er mønsteret, at de elever, der oplever at det er muligt at tilegne sig en symbolsk kapital i den eksisterende kultur, er interesserede i at bevare den, mens de, der ikke erobrer nogen symbolsk kapital eller oplever 'stilstand' i forhold til deres identitetsprojekt, er mere åbne over for forandringer.

Kønsforskelle

I forhold til diskussionen af kønsforskelle kan det konstateres, at der er klare forskelle på den måde, drengene og pigerne i mine interview forholder sig til unges fest- og beruselseskultur på.

Drengene, dvs. drengene fra Parken og Mads, forholder sig tydeligvis meget kritisk til autoriteter, og for dem er alkohol klart forbundet med erhvervelse af en symbolsk kapital, som forbinder sig med maskulinitet og en rå stil, som fx kommer til udtryk, når de i kulde og blæst insisterer på at drikke deres onsdagsøl i Parken. Når drengene fra Parken knytter øldrikning og socialt samvær tæt sammen, hænger det sandsynligvis sammen med et ønske om at danne forskelle til andre elever, bl.a. de elever, som er 'for' tilpassede. Maskulinitet forbindes i dette perspektiv med manglende respekt for autoriteter, og det er da også tydeligt, at netop denne manglende respekt er et gennemgående træk hos drengene. De insisterer på at være deres egen indre autoritet og manifesterer dermed en kønnet forståelse af det maskuline som det autonomisøgende – og vender sig dermed mod ethvert tiltag, som vil stække deres frihed. I denne sammenhæng kan jeg ikke undlade at bemærke, at den ene pige, som stod og drak øl med drengene, da jeg opsøgte dem i Parken, ikke ville lade sig interviewe: På baggrund af ovenstående er denne tavshed forståelig. Pigen ønskede ikke at eksponere et billede af sig selv som tilhørende en kultur, som er så udpræget maskulin (og som hun sandsynligvis i realiteten ikke kan genkende sin egen selvforståelse i).

Mads befinder sig i en anden position end drengene fra Parken, i og med at han ikke tilhører en gruppe, men befinder sig i en mere udsat position som et ungt menneske, der er på jagt efter det eftertragtede gruppetilhørsforhold. Men netop i og med, at tilhørsforholdet til gruppen – det kunne faktisk være den gruppe, som drengene fra parken tilhører – betyder så meget for ham, er det netop de maskulinitetskoder, som drengene repræsenterer, han har lært at forholde sig til og i nogen grad også identificerer sig med.

Hvad angår pigerne, forholder de sig indbyrdes meget forskelligt til fest- og beruselseskulturen, men det er samtidig tydeligt, at de er langt mere orienterede mod relationer og interaktioner end drengene. Dyrkelsen af alkoholen som markør træder her i baggrunden for betragtninger i forhold til de typer af nærhed, som bliver mulige. Det er imidlertid også tydeligt, at ambivalenserne er langt mere udbredte hos pigerne end hos drengene. Der skal sandsynligvis tages visse forbehold i denne sammenhæng, for måske er 17-årige piger bedre end jævnaldrende drenge til at formulere sig om komplekse følelser i en interviewsammenhæng, hvilket jo ikke behøver at betyde, at drengene ikke har disse følelser. Pigerne synes generelt at have forestillinger om andre former for intimitet end dem, som kommer til syne i festkulturen: Eva søger 'noget andet', Stine har allerede 'noget andet', nemlig kæresten, familien og sporten, og Louise har opbygget en moddiskurs i forhold til de barnlige andre, som dog synes at bringe hende i en meget udsat og ensom position i forhold til sine skolekammerater. En forklaring herpå kan være, at beruselsesaspektet betyder mindre for pigerne end for drengene i forhold til det, de søger.

Disse pointer kan med fordel knyttes til resultaterne af surveyundersøgelsen, som klart viste, at piger og drenge ikke bare har et signifikant forskelligt forbrug, men også har forskellige normer i forhold til alkohol. Undersøgelsen viste som bekendt, at en signifikant mindre procentdel af gymnasiepigerne har et forbrug, som ligger over de anbefalede ugentlige genstandsgrænser, end de drenge, der befinder sig over genstandsgrænserne for mænd. På mine fire skoler er det 10 procent af pigerne mod drengenes 24 procent. Når det kommer til hash er forskellen mellem drenge og piger meget markant. Mens 7 procent af pigerne i min undersøgelse har røget hash inden for den sidste måned, gælder dette 22 procent af drengene. Når det kommer til pigers og drenges erfaringer med at drikke alkohol uden for skolen i skoletiden, kan der også observeres forskelle mellem drenge og piger, idet 23 procent af drengene og 7 procent af pigerne svarer bekræftende på spørgsmålet. Den samme tendens, hvad angår forskelle på drenge og piger, går igen i forhold til mandagstræt, (i mindre grad) fredagstræthed og normer i forhold til at indtage alkohol torsdag aften. Piger mener i højere grad end drenge, at skolen bør blande sig i elevernes rusmiddelforbrug, og de mener også i markant grad højere grad, at unges rusmiddelforbrug er et 'problem'.

Betyder det, at piger generelt er mere normkonventionelle end drenge? Man kan sagtens finde grundlag for tesen i mit materiale ved fx at fokusere på forskellen på drengene fra Parken, som er meget autoritetskritiske, og Stine, som indtager en meget traditionalistisk position. Men hvad med fx Eva og Mads, dvs. de piger og drenge, som ikke befinder sig i yderkanterne i forhold til konventionelle normer? Har Eva et forholdsvis moderat forbrug, og udtrykker hun en tvivl om fest- og beruselseskulturens produktive sider, fordi hun er mere normkonventionel. Hendes historie tyder ikke på det, og hendes måde at tale om sin ageren i festkulturen tyder ikke på det. Snarere fremstår hun som et refleksivt ungt menneske, der er ivrig efter at opbygge gode og spændende netværk og relatere sig til andre og unge og voksne på måder, som befordrer hendes udvikling. Evas moderat

ontologiserende søgeproces gør hende i stand til at spørge efter meningen med de ting, hun foretager sig og udvikle 'små utopier' om en anden slags ungdomsliv. I den forstand repræsenterer Eva en pigetype i gymnasiet, som kombinerer handlekraft, refleksivitet og evnen til at skabe en 'ny stil', som er dynamisk og ikke blot repetitiv i forhold til det eksisterende kulturmønster. Det vil ikke være rigtigt at beskrive denne position som normkonventionel, tværtimod vil jeg mene, at Eva repræsenterer en diskurs, som i virkeligheden er langt mindre ydrestyret og kønsstereotyp end fx drengene fra Parkens, og den er i et livschanceperspektiv interessant, fordi den i sig har indbygget en stærk sensitivitet i forhold til de rollerepertoarer, som kræves hos unge mennesker, der både vil have det gode ungdomsliv og den gode uddannelse.

Så ligesom drengene fra Parken kun overfladisk ligner de skolekulturens modkulturelle Lads, som Willis skrev om i 1970'erne, ligner Eva kun overfladisk den normkonventionelle pige i 1970'ernes pigeforskning. Tværtimod vil jeg – med fare for at generalisere for voldsomt i forlængelse af et enkelt eksempel – påstå, at der i dagens gymnasieskole findes mange piger, der tænker som Eva, og som bliver 'vindere' i uddannelsessystemet, mens der også findes mange drenge, som tænker som drengene fra Parken, og som står i fare for at opbygge selvforståelser, som skaber problematiske læringsstrategier.

DEL II

Gymnasiet, rusmidler og forandringsprocesser

2. del af afhandlingen handler om, hvordan lærere, ledere og elever reflekterer problemstillinger, som relaterer sig til elevernes fest- og beruselseskultur, og hvordan disse refleksioner indgik i et pædagogisk eksperiment, hvis formål var undersøge, om dialog og diskussion kunne medvirke til at skabe en afklaring, der kunne formuleres i en rusmiddelpolitik.

I kapitel 5, *Teorier om gymnasiet og dets delkulturer*, etableres en teoretisk forståelse af, hvilken type 'kultur', gymnasiet er. Jeg lægger ud med en lille kulturhistorisk gennemgang af udviklingen inden for den gymnasiale hverdagskultur fra 1950'erne frem til i dag. Derudover beskæftiger jeg mig i et teoretisk perspektiv dels med lærernes og ledernes organisationskultur, dels med elevernes kultur.

I kapitel 6, *Metodologiske og metodiske udgangspunkter*, præsenterer jeg aktionsforskning som forskningsmetode, og jeg diskuterer en række spørgsmål, som har haft betydning i forhold til min egen praktisering af aktionsforskning. I forlængelse heraf præsenteres det interventionsprogram, som min aktionsforskning blev bedrevet i sammenhæng med.

Kapitel 7, *Elevernes normdiskussioner*, handler om elevernes normdiskussioner og de afstemninger, de foretog i forhold til en række synspunkter, de skulle tage stilling til, og i kapitel 8, *Lærernes sokratiske dialog*, analyseres læreres og lederes tilgang til problemstillingen.

I kapitel 9, *Hen i mod en rusmiddelpolitik*, analyseres processen fra diskussioner til formulering af rusmiddelpolitikker på de to skoler. Fokus er her på læsninger af disse politikker som en slags svar på de problemstillinger, der blev artikulert i de foregående refleksionsseancer.

Kapitel 5

Teorier om gymnasiet og dets delkulturer

Gymnasiet kan beskrives som en institution i samfundet, der har et bestemt formål, som retter sig mod eleverne. Gymnasiets formål defineres normalt som almendannende og studieforberedende. Det vil sige, at formålet forbinder sig med undervisning og læring. Den enkelte institution eller skole består af alle de mennesker, der har deres daglige gang på stedet, dvs. elever, lærere, ledere, pedeller, rengøringspersonalet osv. Institutionens aktører agerer ud fra værdier, normer og holdninger, og derved skaber og vedligeholder de en institutionskultur, som præges af bestemte måder, hvorpå man forholder sig til hinanden. Skolekulturen rummer to store delkulturer, nemlig elevkulturen og organisationskulturen, dvs. lærernes og ledernes kultur, som dels kan defineres som relativt selvstændige felter (elever kommunikerer og interagerer med hinanden, og lærere og ledere kommunikerer og interagerer med hinanden) og som relateret til hinanden (lærere og elever kommunikerer og interagerer i forhold til hinanden).

I dette kapitel vil jeg i et teoretisk og historisk perspektiv præsentere elevernes og lærernes delkultur i relation til spørgsmålet om forandringsprocesser. Formålet er dels at præsentere en overordnet forståelse af, hvilken slags kultur, gymnasieverdenen er, dels at redegøre for de teoretisk afledte hypoteser, som lå til grund for interventionsprogrammet og min aktionsforskning.

Lærernes og ledernes kultur

Organisationskultur

Ifølge organisationsteoretikeren Edgar Schein kan en organisations værdier og normer findes på flere niveauer (Schein 1994). Værdierne eksisterer for det første på et meget eksplicit niveau, nemlig som det, organisationen siger, at den er eller gør. Denne form for værdier kalder Schein for skueværdierne, fordi retter sig mod en omverden, der skal overbevises om organisationens officielle selvforståelse. For det andet findes kulturen i artefakterne, dvs. i de fysiske indretninger og teknologier i skolens læringsmiljø. Dette er den materielle kultur.

For det tredje findes kulturen i de grundlæggende antagelser, dvs. de faktiske værdier og normer, organisationens medlemmer handler ud fra. Det er på de grundlæggende antagelsers niveau, at det kulturelle praksisniveau befinder sig. Scheins definition på organisationskultur er, at den er:

... et mønster af fælles grundlæggende antagelser, som gruppen lærte sig, medens den løste sine problemer i forbindelse med ekstern tilpasning og intern integration, og som fungerer godt nok til at blive betragtet som gyldige og derfor læres til nye gruppemedlemmer som den korrekte måde at opfatte, tænke og føle på i relation til disse problemer (Schein 1994: 20).

De grundlæggende antagelsers niveau er svære at analysere. Denne del af kulturen består af mere eller mindre ubevidste og implicite værdier og normer, som opleves som selvfølgelige, og som var der før den enkelte medarbejder. Det er på de grundlæggende antagelsers niveau, at man for alvor møder den levende organisationskultur, og de kan stå i et større eller mindre modsætningsforhold til organisationens officielle selvforståelse, alt afhængigt af, hvordan relationen mellem ledelsen og medarbejderne er.

De grundlæggende antagelsers kulturniveau udmærker sig også ved en vis træghed i forhold til de mere 'overfladiske' kulturlag i organisationen. Udfordres de grundlæggende antagelser, kan det derfor skabe usikkerhed og nervøsitet, fordi de rutiner, som er med til at give identitet og sikkerhed, antastes.

Mary Jo Hatch, som i lighed med Schein beskæftiger sig med organisationskultur, men som har sine teoretiske rødder i den symbolske interaktionisme med dens mere procesorienterede tilgang til socialisationsprocesser og rolleindtagelser, mener, at man ikke skal overdrive de rationelle og funktionelle sider af organisationskulturen (Hatch 1997: 217). Der eksisterer godt nok visse nøglesymboler, som deles af organisationens medlemmer (i gymnasiet vil der typisk eksistere en overordnet professionsdiskurs, hvor begreber som fag, dannelse, kompetence osv. deles af alle), men i realiteten knytter der sig en mangfoldighed af definitioner, værdier og valoriseringer hertil. Kulturen eksisterer nemlig ikke som kollektivets fælles forståelse, men snarere som et fletværk af forskellige forståelser, magtkonstellationer og symbolske interaktioner. Hatch anlægger en symbolsk orienteret tilgang til organisationskultur, hvor vægten lægges på kulturens synlige og levende lag, ikke mindst på, hvordan den enkelte organisation og dens medlemmer skaber mening og betydning. Gennem forståelses- og fortolkningsprocesser tillægger kulturens aktører sig selv og hinanden betydning. I dette perspektiv er organisationskulturer inkonsistente, mangetydige, mangfoldige og i stadig forandring.

Hos Hatch fremstår organisationskulturen som en størrelse, præget af en række subkulturer, dvs. mindre grupper, som på nogle felter udvikler deres egne normer og værdier, som er etableret i kraft af en forskel til de andre subkulturer. Som regel vil det være sådan, at en af grupperne er stærkere end andre og derfor i stand til at sætte sine værdier og normer igennem. I en organisationssammenhæng vil det ofte være ledelsen, som i kraft af forskellige magtmidler, herunder retten til lægge strategier, ansætte og fyre medarbejdere, føre medarbejdersamtaler osv., manifesterer den dominerende diskurs, som andre diskurser så forholder sig bekræftende eller afvisende til. Hatch nævner således (med henvisning til Caren Siel og Joanne Martin Siehl m.fl. 1984), at der i en organisation

typisk eksisterer prokulturer (dem, der forholder sig positivt til organisationens officielle politik), modkulturer (dem, der forholder sig afvisende til denne) og parallelkulturer (dem, der udvikler et kompromis mellem deres egne værdier og organisationens officielle). En og samme ledelse på et gymnasium kan af en lærergruppe blive forstået som demokratisk (fordi den ikke tager beslutning på egen hånd), af en anden gruppe som laissez-faire-agtig (fordi den ikke tør at tage beslutninger på egen hånd) og af en tredje gruppe som korrump (fordi den bedre kan lide den hemmelige end den åbenlyse magt). Elevernes fest- og beruselseskultur på studieture kan af nogle lærere opfattes som dybt problematisk, af andre som administrerbar i kraft af klare aftaler – og af andre igen som noget, der hører ungdommen til, og som lærere derfor ikke skal gå for meget op i. Når man i sin kulturanalyse anlægger det symbolske perspektiv, giver det mulighed for at studere flertydighed, konflikt og forvirring - og dette er der ifølge Hatch mere af i organisationer, end Schein med sit funktionalistiske udgangspunkt mener.

Lærerpositioner i en brydningstid

Organisationsteoretikeren Henry Mintzberg har i bogen *Structure in Fives* defineret det såkaldte fagbureaukrati, som den gymnasiale organisationstype med fordel kan ses som et eksempel på. Ifølge Mintzberg udmærker professionsbureaukratiet sig ved, at

“the professional Bureaucracy relies for coordination on the standardization of skills and its associated design parameter, training and indoctrination. It hires duly trained and indoctrinated specialists – professionals – for the operating core, and then gives them considerable control over their own work” (Mintzberg 1983: 210).

Inden for den professionsbureaukratiske organisation tillades en betydelig grad af decentralisering og autonomi, hvilket er nødvendigt for at de professionelle kan udøve deres specialkundskab. Der er tale om organisationer, som dagligt står over for en kompleks virkelighed, der kun kan håndteres af fagfolk med en vifte af specialiserede funktioner, der alle er nødvendige for at organisationen kan løse sin opgave. Der er derfor ofte tale om organisationer, hvis struktur og formål er klar på de overordnede niveauer, men som viger for professionel selvbestemmelse på det konkrete problemløsningsniveau, fordi dette ikke skønnes at kunne ledes oppefra. Set fra de fagprofessionelles perspektiv er det først og fremmest ledelsens funktion at tilvejebringe mulighederne for, at de kan udøve deres fag efter de iboende faglige standarder (Peter Henrik Raae 2004: 143). Der er nogle mekanismer i en sådan kultur, som givetvis fremmer bestemte interaktionsformer. Fx er de fagprofessionelle specialister, som nok accepterer organisationen som ramme om deres virke, men som samtidig identificerer sig 'med' udøvelsen af deres egen profession.

Gymnasiet har traditionelt været struktureret på en fagbureaukratisk måde. Lærerne er gymnasiets kernemedarbejdere. De er selvstændige i udførelsen af deres undervisning, de identificerer sig som typiske fagprofessionelle med deres fag, de sætter autonomi højt og udviser stor ansvarsbevidsthed i forhold til udførelsen af deres opgave. Styrken ved lærernes autonomi og faglige engagement er netop en kulturel righoldighed, stor foretagsomhed og målrettethed. Den enkelte har frihed til at bestemme, hvordan opgaven skal udføres, og det giver en grundlæggende motivation. Når fagprofessionaliteten som forståelses- og selvforståelsesform blandt lærere har haft så gode vækstbetingelser i gymnasiet, skyldes det nogle særlige forhold ved lærergerningen. Læreren er socialiseret til at undervise i et system, hvor læreren træder ind i klassen og her skal ordne tingene. Den såkaldt 'privatpraktiserende' lærer, som forbinder elevernes læreprocesser med sin egen undervisning, har dannet sig sine grundlæggende antagelser om undervisning inden for fagbureaukratiets strukturer. Man kan også definere den kulturform, som er resultatet heraf, som en løst koblet kultur, dvs. en kultur, hvor medarbejdernes indbyrdes relationer er forholdsvis løst defineret (Weick 1976).

Ifølge Mintzberg havde fagbureaukratiet sin storhedstid i en historisk epoke, hvor organisationer med en stor indre kompleksitet skulle fungere i forhold til en omverden, som var relativt stabil. Hvis vi ser på det almene gymnasium kan man sige, at der op gennem det 20. århundrede har været almindelig konsensus om, at gymnasiets kerne var fagene, og at eleverne i gymnasiet måtte forventes at have en 'modenhed', som gjorde dem i stand til at modtage den undervisning, der blev givet i dette gymnasium.

Det er et karakteristisk træk ved senmoderne institutionskulturer, at de eksisterer i et samfund, hvor kontingensvilkåret slår igennem på alle niveauer. Som Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann har gjort opmærksom på, udvikles der inden for det politiske og forskningsmæssige felt diskurser, hvor man med flydende betegnelser som kompetenceudvikling, organisatorisk læring, ny faglighed og læring, opfordrer de fagprofessionelle og lederne til at udvikle nye mål og nye metoder til at håndtere dagligdagen på skolerne (Gleerup m.fl. 1995).

Et synligt resultat af disse udviklingstendenser har været, at nye strategier til at skabe skoleudvikling er kommet i centrum, både inden for forskningen og blandt praktikerne. Jeg tænker her på teorien om organisatorisk læring, som er en vision eller en utopi om måder at håndtere kontingensvilkåret og give svar på de politiske og økonomiske pres, som kommer til organisationen i kraft af diskurser om forandringens nødvendighed. Teoriene om organisatorisk læring udviklede sig for alvor i 1980'erne, og det skete ikke kun i kraft af teoridannelse, men også på grund af de offentlige myndighedernes behov for at udvikle nye personalepolitiske strategier. Baggrunden var en om sig gribende forestilling om, at højt industrialiserede lande som Danmark er på vej mod et samfund af en ny type kaldet videnssamfund eller det hyperkomplekse samfund. Dette samfund udmærker sig ved en vidensøkonomi, der gør medarbejderne til et vigtigt parameter for organisatorisk udvikling.

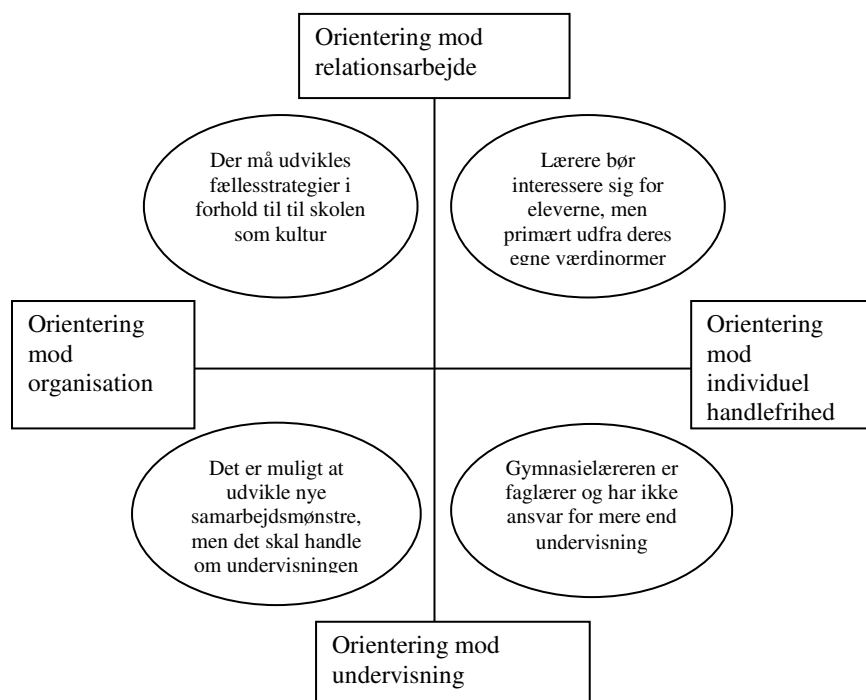
Samtidig medfører dynamiseringen af økonomien, at der i stigende grad bliver brug for medarbejdere, som kan håndtere de forandrede vilkår og udvikle nye kompetencer. De aktuelle reformbestræbelser lægger således op til såvel øget lærersamarbejde som til en medarbejderprofil, som integrerer flere funktioner i lærergerningen, end man hidtil har været ude for (Borgnakke m.fl. 2004: 174).

Siden slutningen af 90'erne har debatten om gymnasiets udvikling været ført med stor styrke. Fra politisk og ministerielt niveau er initiativerne kommet i en lind strøm, og de lægger op til omfattende ændringer af lærerprofessionen. Dels ændres lærerrollen med indførelse af nye organisations- og undervisningsprincipper, dels medfører udviklingen en bevægelse fra de bløde til de faste koblingers struktur. Mange af teorierne om organisatorisk læring er funderet i optimistiske forestillinger med baggrund i human resource-teorier. Med termen 'den lærende organisation' er der skabt basis for en forestilling om de offentlige institutioners overgang fra industrisamfundets relative enkelhed i arbejdsopgaverne til videnssamfundets langt mere komplekse og dynamiske organisationsudvikling. Der tales om behov for organisationer med 'fastere koblinger' og stort engagement hos medarbejderne, som skal udvikle sig fra fagprofessionelle lærere til organisatoriske medarbejdere. Hermed udfordres de grundlæggende antagelser i den gymnasiale organisationskultur og en række modsætninger mellem lærere og mellem lærere og ledere bliver synlige – ligesom nye positioner opstår. Disse tendenser kan ikke kun ses i Danmark, men ifølge skoleforskeren Andy Hargreaves over det meste af verden (Hargreaves 2005).

Af de aktuelle diskussioner om gymnasireformen blandt lærere fremgår det tydeligt, at mange gymnasielærere ser kritisk på de nye organisationsstrukturer og diskursen om læreren som medarbejder i en organisation snarere end lærer i en klasse (Raae 2004). Men der er også lærere, som forholder sig mere optimistisk til en udvikling, som muliggør nye meningsfulde samarbejds mønstre.

I det følgende præsenteres en model, som inspireret af Bourdieus feltanalytiske metode giver et bud på, hvordan man kan beskrive nogle typiske lærerpositioneringer i forhold til de aktuelle diskussioner om organisation og lærerprofession. Positionsindtagelserne er konstrueret af mig som et forsøg på at indfange de vigtige orienteringspoler i de diskurser, som man kan studere, når man fx læser rapporter om gymnasiet eller studerer debatten i gymnasielærernes fagblad *Gymnasieskolen*. Lærerne forholder sig til organisationen, og de forholder sig til forskellige typer af relationer til eleverne.

Model 5.1 Principielle lærerpositioner i forhold til organisationen:



De ovenstående positioner kan nærmere karakteriseres i forhold til Scheins kategorier skueværdier og grundlæggende antagelser. I positionsangivelserne karakteriseres forskellige slags grundlæggende antagelser. Disse antagelser er ikke bare relateret til hinanden – diskussioner på lærerværelset fx – men også til organisationens skueværdier, fx ledelsens politik. Hvis nu fx ledelsens politik er, at der skal mere 'organisation' til (og det er de fleste gymnasieledelsers politik, i og med at lederne er ansat til at gennemføre reformer, som kræver 'mere organisation'), så er der nogle positioner som er mere positive i forhold til ledelsen end andre.

I forlængelse af Scheins definition af lederen som den, der skal skabe ekstern tilpasning og intern integration giver det skolernes ledelse på en stor udfordring, for hvordan lever man op til kravene om forandringer, samtidig med at man skaber en atmosfære af tillid, kommunikation og mening i de organisatoriske processer? Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann skriver herom:

... generelt gælder det (...) for de fleste gymnasier, at de er sat i en situation, hvor omverdenens kompleksitet repræsenteret ved udviklingen inden for ungdomskulturerne, folkeskolen og de videregående uddannelser, samt samfundsudviklingen generelt, kræver en besindelse på egen kultur og nye styringsværktøjer for dens videreudvikling. Kvalitetsstyring, etiske regnskaber, intern supervision mm., er her dukket op som nye styrings- eller orienteringsværktøjer, der bliver benyttet med mere eller mindre held. Udslagsgivende for kvaliteten af disse er

graden af den kulturelle selvrefleksion, de magter at sætte i scene. Uden den kulturelle selvrefleksion som kerne kan kvalitetsstyring blive en spændetrøje, der låser udviklingen på faste mål og procedurer, ligesom etiske regnskaber kan degenerere til opinionsundersøgelser, der bringer udviklingen i hænderne på nogle mere eller mindre tilfældige brugeraftaler frem for i kvalitativ forlængelse af den kultur, der allerede er bygget op gennem erfaringerne med ekstern tilpasning og intern integration (Gleerup m.fl. 1995: 155).

Der peges her på kulturel selvrefleksion som en metode, der kan medvirke til at gøre skoleudvikling meningsfuld. Hvis man på en skole skal udvikle nye strategier, fx i forbindelse med undervisning eller det kulturelle møde med forskellige elevtyper, så handler det ikke bare om at formulere et værdigrundlag, men om at skabe refleksions- og afklaringsprocesser, som tager læreres erfaringer, professionelle selvforståelser og behov for at skabe mening i udviklingsarbejdet alvorligt. For uden at gøre skoleudvikling meningsfuld for de ansatte, der skal realisere det nye, kan ideerne om udvikling hurtigt stivne på skueværdiernes niveau, uden at de er blevet indoptaget på de grundlæggende antagelsers dybdekulturelle niveau, for nu at parafrasere Edgar Schein (Schein 1994), som jeg vender tilbage til. Det gælder ikke mindst bløde kulturspørgsmål som elevernes sociale kultur (Persson m.fl. 2005: 20).

Elevernes kultur

Mellem uddannelseskultur og social kultur

På et gymnasium er eleverne mellem 16 og 19 år. De er ikke længere børn (fx er de kønsmodne og tjener ofte penge selv), men de er heller ikke voksne (de bor hos deres forældre og er økonomisk afhængige af disse). Udviklingspsykologisk befinder gymnasieeleverne sig i en fase af deres liv, hvor spørgsmålet om identitet og selvbestemmelse er vigtigt (Erikson 1992). Derfor søger unge ind i kammeratskabsgrupper, som kan afbøde for tabet af de gamle nærhedsrelationer i familien og kvalificere dem til voksenlivet. Samtidig er de qua deres elevrolle i gang med at kvalificere sig fagligt til fremtiden, idet skolen skal give dem kompetencer og dannelse, som ikke er bestemt til 'nuet', men til fremtiden. Man siger som bekendt, at gymnasiet er studieforberedende, hvilket fint antyder fremtidsperspektivet.

For de fleste gymnasieelever knytter der sig altså en dobbelt forventningshorisont til at gå i gymnasiet. Dels forventer elever at få en uddannelse, der kan kvalificere dem til fremtiden. Dels forventer de at blive optaget i en elevkultur, hvor de kan knytte venskaber og nyde deres ungdomsliv. Skolen eksisterer med andre ord for den typiske danske gymnasieelev som en slags åben arena, hvor mange forventninger spiller med.

Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann hæfter sig i en undersøgelse af kulturerne på de fire ungdomsgymnasiale uddannelser ved, at de unge opererer med forskellige stereotyper, når de skal karakterisere deres egen skoleform og de andres. Fx mener en pige fra handelsgymnasiet, at eleverne på det almene gymnasium går i nogle kæmpe tørklæder eller store busker og slæber fødderne hen ad gulvet, og en dreng på htx mener, at pigerne på det almene gymnasium er ”meget flippede”. Omvendt udtaler en elev fra det almene gymnasium, at hhx-eleverne ”er sådan lidt mere jakkesæt”:

Der er naturligvis tale om stereotyper, som elever, når de begynder på en ungdomsuddannelse, da også kan undre sig over, ikke altid er reelt eller fuldt dækkende for virkeligheden. Alligevel er de ikke frit opfundne, men har deres rod i skolekulturerne og deres kompetence- og dannelsespotentialer, hvor den stærke æstetiske tradition i det almene gymnasium kalder på trangen til individuel eller privat dannelse og udtryksfuldhed. Man skal i forlængelse af den romantiske tradition udvikle sig gennem eksperimenter og excesser, indimellem også ud over dydens middelvej, for nu her at tale med det dionysiske aspekt, som Lars-Henrik Schmidt med Nietzsche har trukket frem for at karakterisere selvdannelsen i opposition til den mere apollinske op-lysning og op-dragelse (Gleerup m.fl. 2001: 36-37).

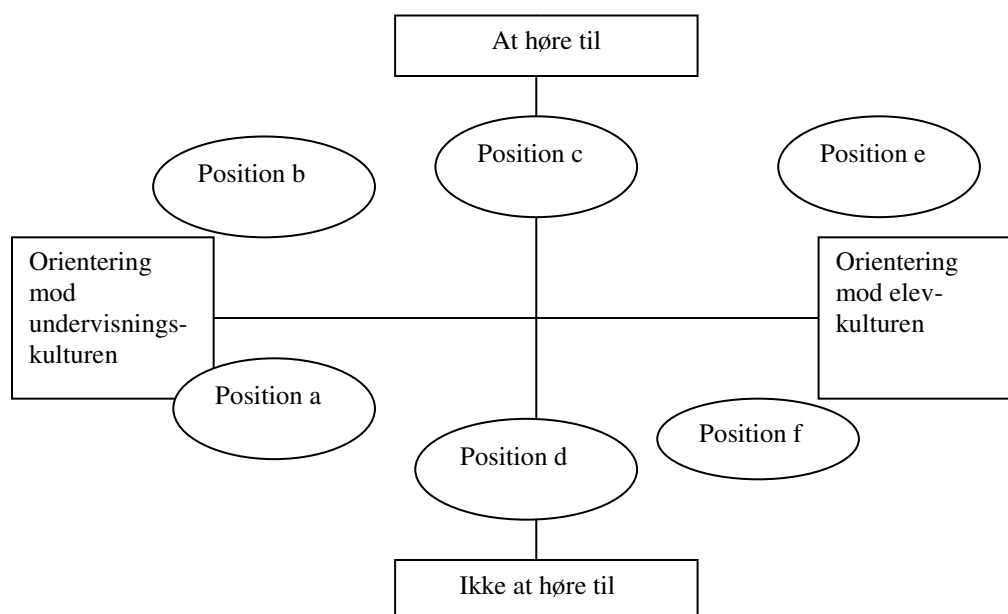
Når mange elever taler om det almene gymnasium som stedet, hvor der er en særlig ’levende’ og ’afslappet’, ja ligefrem flippet elevkultur, skal det, som det også antydes i ovennævnte citat, sandsynligvis ses på baggrund af denne skolekulturs historie. Det humanistiske dannelsesgymnasium har traditionelt fremmet et særligt kulturmønster, hvor individets selvdannelse og ekspressivitet har været et vigtigt element. I et bourdieusk perspektiv kan man sige, at det almene gymnasium traditionelt har været orienteret mod en særlig gruppe unge, der var i stand til at indsamle den kulturelle og symbolske kapital, som denne skoleform nu engang kunne give, altså de velsocialiserede middelklasse- og overklasseunge. Det er imidlertid mere end 30 år siden, at det almene gymnasium blev til et massegymnasium, der faktisk er den af ungdomsuddannelserne, der huser den største gruppe af de unge mellem 16 og 19 år, nemlig ca. 35 procent af en ungdomsårgang, og hvor netop elevers forestillinger om en levende ungdomskultur sandsynligvis er et lige så vigtigt trækplaster som forestillingen om, hvad uddannelsen kan kvalificere til.

Der er blevet givet mange forsøg på at typificere gymnasieelever for om muligt at få lidt styr på mangfoldigheden. Inge Heise har fx skelnet mellem de interesserede, som orienterer sig mod undervisningen, de skoletrætte, som ikke har lyst til at gå i skole (men gør det, fordi deres forældre siger, at det er det bedste for dem, eller fordi de ikke kan se andre muligheder) og varmestuefolket, som godt kan lide at komme på skolen, men mere orienterer sig mod frirummet med de jævnaldrende end mod undervisningen (Wissing 2001). Anne Grethe Nielsen (Nielsen 2000), som har analyseret en række studentereksamenstile, hvor elever fra det almene gymnasium fortæller om deres forhold

til skolen, skelner ud fra materialet mellem de interesserede, de lektietyngede, de sociale og de umotiverede, altså en inddeling, som minder om Inge Heises, men som med sondringen mellem 'de interesserede' og 'de lektietyngede' også får fat i dem, som synes at fagene er svære, fordi de ikke uden videre er i stand til at anlægge dybdestrategier, og dem, der har lettere ved at knække skolekoden. De positioner, der opregnes i det ovenstående, genereres af en dobbelthed i skolekulturen, som placerer eleverne i et felt mellem kvalificering og identitetsarbejde – og at det almene gymnasium har elever, som positionerer sig forskelligt i feltet.

Sat på feltanalytisk formel, hvor positionernes relationelle karakter bliver tydelig, kan de typiske elevpositioner i nutidens gymnasium skitseres med en model, jeg allerede har brugt i opsamlingsafsnittet om de interviewede elever:

Model 5.2 Principielle elevpositioner i forhold til skolen:



Gymnasieelever orienterer sig mod hinanden (de hører mere eller mindre til i elevkulturen, som har sine dominerende og dominerede positioner). Eleverne orienterer sig også i forhold til forskellige sider af skolens kultur. Nogle elever går primært i skole for det sociale fællesskabs skyld, andre er mere orienterede mod at få en god uddannelse – og andre igen kombinerer de to formål. Heises og Nielsens før nævnte typificeringer kan med fordel forstås i forhold til disse positioner.

Opsamling og hypoteser

Gymnasiet kan beskrives som en institution, som består af to store delkulturer, nemlig lærernes og ledernes organisationskultur og elevernes elevkultur. Skolekulturen er det relationsforhold, der består mellem disse to delkulturer.

Den gymnasiale organisationskultur er historisk præget af de fagprofessionelles store selvstændighed i forhold til organisationen og af løse koblinger mellem organisationens forskellige niveauer, men de senere år har strukturerne forandret sig, bl.a. som følge af reformer, som har profileret et professionsideal, som er mere organisationsorienteret. En begyndelse for disse ændringer er, at en mere kompleks verden kræver nye samarbejdstyper og en organisatorisk opmærksomhed over for nye problemstillinger, bl.a. det ændrede elevgrundlag.

De nye tanker om organisatorisk læring skaber nye positioner blandt gymnasielærerne. Nogle lærere vender sig kritisk mod dem, andre forholder sig mere positivt. Med Gleerup og Wiedemann konstaterer jeg, at en forudsætning for lærernes engagement i skoleudvikling og organisatorisk læring er, at de kan se meningen hermed, og de problemstillinger, der arbejdes med, er konkrete nok til at de berører den enkelte lærers professionelle virkelighed. Hermed møder teorien om organisatorisk læring mit forskningsprojekt, som netop var et forsøg på at udvikle en form for intervention eller organisatorisk læreproces, som tog udgangspunkt i erfaringer og værdier i forhold til unge og skole. Min hypotese var, at et sådant projekt ville have store chancer for at lykkes – men jeg var samtidig opmærksom på, at mange af de kritiske holdninger til organisation og kollektiv afklaring, som traditionelt har fandtes i gymnasieverdenen, også ville blive synlige.

Hvad angår eleverne har jeg koncentreret mig om at beskrive et felt, præget af en bred vifte af positioner. Gymnasiet er i dag et massegymnasium, og eleverne må formodes at have meget forskelligartede former for habitus, dvs. selvforståelser og forventninger til at gå i skole. Jeg foreslår, at disse beskrives i to registre, nemlig i forhold til undervisning og social kultur og i forhold til 'at høre til' og 'ikke at høre til'. Den første forskel angår spørgsmålet om, hvorvidt den enkelte elev eller gruppe af elever prioriterer undervisningen eller den sociale kultur højest, og den anden angår spørgsmålet om social integration i skolekulturen. Med disse overvejelser lægger jeg op til konkrete analyser, som er sensitive over for forskellige elevpositioner.

I forhold til forandringsprocesser var det min hypotese (som blev styrket af mine interview med elever, jf. delkonklusionen i kapitel 4), at elever på grund af deres forskellige elev-habitus vil være delt i spørgsmålet om, hvorvidt der er brug for skolekulturelle forandringer. Elever som oplever, at de har et stort tilhørsforhold til en uformel social elevkultur, vil være uvillige til at deltage i forandringsprocesser, som opleves som en krænkelse af et socialt liv, som giver dem identitet som unge og som elever

på skolen. Andre elever, som oplever, at den form for social kultur, som er kritisk overfor undervisningsformålet, er forstyrrende i forhold til uddannelsesopgaven, vil derimod være mere positive over for forandringer. Med andre ord: Jeg forventede, at en diskussion blandt elever ville vise forskelle i holdninger og dermed et forholdsvis heterogent felt.

Kapitel 6

Metodologiske og metodiske overvejelser

Projektets andet forskningsspørgsmål var orienteret mod forandringsprocesser. Jeg ønskede at undersøge, hvad der sker, når elever, lærere og ledere forholder sig til elevernes rusmiddelkultur i miljøet på og omkring skolen, og om der kan udtænkes strategier, som skolens forskellige aktører aktivt kan bidrage til med henblik på at løse de problemer, der måtte være forbundet med rusmiddelkulturen.

I dette kapitel introducerer jeg det metodologiske grundlag for min undersøgelse heraf. Det gør jeg ved at præsentere og diskutere aktionsforskning i et metodologisk og konkret metodisk perspektiv.

Grundelementer i aktionsforskningen

Aktionsforskerne Davydd J. Greenwood og Morten Levin definerer aktionsforskning på følgende måde:

AR [action research] is social research carried out by a team encompassing a professional action researcher and members of an organization or community seeking to improve their situation. AR promotes broad participation in the research process and supports action leading to a more just or satisfying situation for the stakeholders (Greenwood m.fl. 2002: 4).

I og med, at aktionsforskning i udpræget grad handler om refleksive processer, i kraft af hvilke forskeren og aktørerne undersøger tilstande og får ideer til forandringer, er der tale om en variant af den kvalitative forskning, som lægger vægt på holdninger og processer, altså aktørsiden.

Aktionsforskning er som regel forbundet med en intervention i forhold til en bestemt problemstilling. Forskeren og aktørerne undersøger i fællesskab undersøger i fællesskab problemstillingen med det formål at finde løsninger. I modsætning til traditionel forskning handler aktionsforskning altså ikke (kun) om at forstå og forklare, men også om at producere en viden, der kan bruges til at forandre.

Antropologen Clifford Geertz sammenligner i *The Interpretation of Cultures* mennesket med en edderkop, der er fanget i et edderkoppespind, som mennesket selv har skabt: "Believing ... that man (sic) is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs" (Geertz 1973: 5). Mange kulturstudier omhandler alt det, der med Geertz' ord får mennesker til at sprælle i deres kulturskabte edderkoppespind, dvs. om aktørernes bundethed til strukturer og mekanismer, som sætter sig igennem bag om

ryggen på menneskene. Det kan aktionsforskningen også momentvis handle om, men grundlæggende bygger den på den forestilling, at mennesker ved at se deres selvkonstruerede 'spind' nærmere an, har mulighed for at gøre noget ved tingene. Det er forskerens opgave at medvirke til at analysere status quo og udpege de muligheder, der eksisterer for at skabe kvalitative forandringer. Det er i dette perspektiv, Argyris m.fl. i teori- og metodebogen *Action Science* definerer aktionsforskeren (eller aktionsvidenskabsmanden, som de vælger at kalde forskeren):

The action scientist is an interventionist, seeking not only to describe the world but to change it. More precisely, he or she seeks to help members of client systems reflect on the world they create and learn to change it in ways more congruent with the values and theories they espouse (Argyris m.fl. 1985: 98).

I den forstand bygger aktionsforskningen på en forestilling om, at den sociale virkelighed ontologisk kan defineres som emergent, dvs. som noget, der hele tiden er under forandring, i og med at nye bevidsthedsformer og handlinger dukker op og skaber nye sociale mekanismer. De strukturer, som sætter grænser for menneskers handlinger og bevidstheder er altså ikke stærkere, end at individer også – over tid – har mulighed for at forandre de mekanismer, som skaber fx normer og bevidsthedsformer. Eller med Roy Bashkars tidligere citerede ord: "... we are not imprisoned in caves, either of our own or of nature's making. We are not doomed to ignorance (Bashkar 1978: 47).

Inden for aktionsforskningen lægges der derfor særlig vægt på intentionelle handlinger og dermed på kulturel selvrefleksion. Når aktører og forsker udfordrer status quo og 'afnaturaliserer' de måder, virkeligheden normalt forstås på, opstår der måske nye tanker hos aktørerne, og hermed skabes der i bedste fald et grundlag for kvalitative forandringer eller dannelsesprocesser. Aktionsforskerne Kurt Aagård og Birger Steen Nielsen skriver:

Den centrale pointe i denne sammenhæng er den aktionsforskningsmæssige omformning af det traditionelle undersøgelsesspørgsmål, der retter sig mod en afdækning af "holdninger" – som om holdninger er noget, der "er" og uden videre kan identificeres. Aktionsforskningens tilgang er en anden: Holdninger er noget, der tager form, udvikles, forandres i praksis, altså et dannelsesspørgsmål. Derfor må holdninger undersøges in actu som momenter i en konkret livssammenhæng (Nielsen m.fl. 2004: 92).

Almindeligvis indgår det som et væsentligt kriterium for videnskabelig forskning, at forskeren ikke blander sig i den sociale virkelighed, han eller hun undersøger – ja, dette fremstår ofte som selve definitionen på videnskab. Anderledes forholder det sig som sagt med aktionsforskeren. Han fungerer både som konsulenten, der rådgiver, udvikler og diskuterer med praktikerne, mens processen står på, og som forskeren, der leverer viden og data til praktikerne – og efterfølgende analyserer processen med henblik på at finde ud af,

hvad det var, der skete, og hvordan det kan forklares og fortolkes. Ordet aktionsforskning skal derfor forstås på to måder. Dels er der tale om en forskning i 'aktioner' eller handlinger, dels er der tale om en 'aktionerende' eller handlende forskning, som på sine egne præmisser yder et bidrag til forandringsprocesserne, ved at forskeren stiller sin viden og sine ideer til rådighed for aktørerne.

Kritisk og pragmatisk aktionsforskning – og mit eget projekts position

Aktionsforskningen adskiller sig som sagt fra mere objektiverende former for forskning ved at have klare normative dimensioner, som knytter sig til forestillinger om fremskridt. Der er imidlertid ikke enighed blandt aktionsforskere om, hvad fremskridt er. Man kan skelne mellem en kritisk aktionsforskning, som er knyttet til en omfattende utopi om en anden slags samfund, og en mere pragmatisk aktionsforskning, som forbinder sig med visionerne om den lærende organisation.

Aktionsforskningen opstod umiddelbart efter Anden Verdenskrig, hvor den tyske socialpsykolog Kurt Lewin, som var flygtet til USA fra Hitlers Tyskland, udviklede en forskning, som ikke bare forholdt sig til, hvordan grupperne fungerede, men også gik i dialog med disse med henblik på at forbedre kommunikationen. Baggrunden var, at Lewin og hans forskerteam fandt ud af, at forskningsobjekterne faktisk kunne bidrage til udviklingen af viden ved at blive taget med på råd. Hermed kunne forestillingen om en objektivering af forskningsgenstanden ikke fastholdes, og i stedet udviklede Lewin og hans medarbejdere teorien om 'joint reflection', som blev et grundelement i aktionsforskningen (Lewin 1948).

Lewin interesserede sig for, hvordan mennesker kan forbedre deres kommunikation og problemløsning ved at blive mere bevidste om den måde, kommunikationsprocesserne foregår på. I den forstand var aktionsforskningen fra første færd orienteret mod gruppers kollektive læreprocesser og betonedede derfor den sociale virkeligheds reflektive og selvreflektive karakter. I lighed med kritiske teoretikere som Theodor Adorno og Max Horkheimer forholdt Lewin sig kritisk til en positivistisk orienteret human- og samfundsvidenskab, som med dens objektivering af den sociale verden kunne medvirke til at fremme kynisme og autoritære udviklingstendenser i samfundet.

En af aktionsforskningens amerikanske hovedskikkelser, specielt inden for organisationsforskningen, er Chris Argyris, der er elev af Kurt Lewin og har arbejdet med aktionsforskning siden 1950'erne. Sammen med Donald Schön har Argyris skabt en teori om 'organizational inquiry', hvor det handler om at opspore fejlkommunikation og finde løsninger. (Argyris og Schön 1978 og 2002). Argyris repræsenterer en tilgang til aktionsforskning, som er orienteret mod organisatoriske forandringsprocesser i en kompleks verden, og hans udgangspunkt kan defineres som overvejende funktionelt – ikke

helt ulig Edgar Scheins - i og med at han forstår læreprocesser og forandringer som størrelser, der relaterer sig til organisationens mål.

Chris Argyris har bl.a. udviklet en teori om, hvilke læringsforløb, der henholdsvis fremmer og hæmmer læreprocesser. Han skelner mellem single-loop-læring og double-loop-læring. Single-loop-processer knytter sig til rutinen og de vante måder at løse tingene på. Double-loop-processer udmærker sig derimod ved, at nye erfaringer og ny viden giver anledning til nye måder at gøre tingene på, hvorved kulturen – Schein ville kalde det organisationens grundlæggende antagelser - forandres.

Single-loop learning is appropriate for the routine, repetitive issue – it helps get the everyday job done. Double-loop learning is more relevant for the complex, non-programmable issues – it assures that there will be another day in the future of the organization (Argyris 1993: 9).

Teorien fortæller altså, at hvis organisationer ikke er i stand til at forandre sig, så hænger det sammen med, at der eksisterer nogle psykologiske forsvarsmekanismer hos organisationens medlemmer, som forhindrer en mere fremtidsrettet måde at tænke på.
[mere ind her]

Argyris er blevet kritiseret for at have en forenklet tilgang til organisatoriske læreprocesser og for at fremføre en moderniseringsdiskurs, der udgrænser modstande mod forandring som problematiske. Forandringsparadigmet kan ifølge Greenwood og Levin være blokerende for en egentlig forståelse af den virkelighed, aktørerne lever i og agerer i forhold til – fx kan medarbejdere være imod en bestemt form for udvikling, hvis den snarere ødelægger end fremmer det gode og meningsfulde arbejdsliv:

It does not seem plausible to us that defensiveness is the only major psychological process relevant to these group phenomena. The richness of human motivations, the complex interactions between cultural ideas and the economics and politics of particular situations, and the complex differences among all the participants in a particular situation are not explored if the analysis focuses only on defensiveness (Greenwood m.fl. 1998: 196)

Greenwoods og Levins pointe er, at en aktionsforskning, som vil forklare og forstå de fænomener, som kommer til syne, når der arbejdes med forandringsprocesser, må være teoretisk informeret i forhold til det sociale og kulturelle felt, der er tale om. Forskeren må teoretisk kunne forklare modsætninger og forskelle inden for det sociale og kulturelle felt, virksomheden eller organisationen er. Her eksisterer der ikke konsensus og magtfri løsninger – men mange interesser og rationaler. På denne baggrund må man som aktionsforsker være meget opmærksom på, at man ikke kan argumentere objektivt for forandring.

I de skandinaviske lande og i Vesttyskland opstod der i 1970'erne en forskning, som kaldte sig aktionsforskning, men som kun svagt forbandt sig med traditionen fra Kurt Lewin. Der var tale om en marxistisk funderet forskning, som var entydigt rettet mod at etablere former for samarbejde mellem forskere og arbejdere, som kunne føre til et radikalt brud med den eksisterende kapitalistiske orden.

Et af de centrale værker inden for denne tradition er Oscar Negts og Alexander Kluges *Offentlighed og erfaring* (Negt m.fl. 1974), hvor et bærende synspunkt var, at progressive forskere skulle tage aktivt del i udviklingen af en kritisk arbejderoffentlighed, hvor visionerne om andre – socialistiske – måder at organisere arbejdslivet på var i centrum. Den kritiske aktionsforskning fandt også sine tilhængere i Danmark, specielt på det nydannede Roskilde Universitetscenter, hvor studerende engagerede sig i forskellige former for samarbejde med fagforeninger, fx i forbindelse med typograf- og bryggerikonflikterne i perioden.

Den kritiske aktionsforskning knytter spørgsmålet om subjektivitetens skæbne i arbejdssammenhænge til analyser, som tager udgangspunkt i den tendentielle forarmelse af individet, som er resultatet af de interaktionsmekanismer og dermed socialpsykologiske realiteter, som præger en kapitalistisk markedsøkonomi, hvor effektivitet og profit betyder mere end det meningsfulde arbejdsliv. Derfor anlægger den kritiske aktionsforsker i sagens natur et konfliktperspektiv på den konkrete verden og det normative udgangspunkt er funderet i en solidaritet med den undertrykte part. Denne form for aktionsforskning kan også beskrives som enpartsforskning (fordi den understøtter den ene parts, nemlig arbejdernes, interesser). Kurt Aagaard Nielsen, Birger Steen Nielsen og Peter Olsén, som fortsat bedriver kritisk aktionsforskning, skriver:

Dannelsesprojektets myndiggørelse kan ikke adskilles fra det politiske projekt om demokratisering, og begge dele er relateret til en i almen forstand bæredygtig forvaltning af de fælles anliggender (...) Med kritisk teori i bagagen opfordrer vi til, at disse lærerprocesser tager afsæt i og forpligter sig på *livssammenhængen* i stedet for alene at relatere sig til et institutionelt eller sektorielt praksisfelt. Læreprocesserne udvikler sig omkring et samspil mellem en *ensidig kritik* ("vi er konsekvent negative") og skabelsen af en *utopisk horisont* ("vi sætter virkeligheden ud af kraft"). Det er en *negativ dialektik i praksis*, der over længere tidsforløb begynder at relativisere realitetsmagten og lade konturer af en menneskelig socialitet træde frem (Nielsen m.fl. 2006: 232).

En tredje position inden for aktionsforskningen er udviklet af den norske aktionsforsker Bjørn Gustavsen (Gustavsen 2005), som tilslutter sig myndighedsutopien, men afviser den kritiske aktionsforsknings utopiske udgangspunkt. Gustavsen tilslutter sig i stedet Jürgen Habermas' universalpragmatiske sprogteori (Habermas 1996). Ifølge Habermas kan normer og værdier afprøves i samtale og diskussion, som således bliver helt afgørende elementer i demokratiske processer hen imod løsninger på fælles problemer. En sådan form for samtale

er kun mulig, hvis samtalepartnerne opfattes som ligeværdige og i stand til sætte sig ind i alle argumenter og forholde sig rationelt til dem. En sådan diskurs kræver derfor et frirum, hvor der ikke øves tvang. Den kommunikative handling samler således individerne omkring en samtale om, hvilke normer der skal være gyldige. Denne teori – som i sidste ende er en teori om demokrati og samtale som forudsætningen for udviklingen af normer og værdier, gør Gustavsen til aktionsforskningens grundlag:

If our purpose is to build social relationships that can embody a principle of equality for all participants, the choice that offers itself is democracy, taken as a set of historically validated practices that we can enter into and make our own. If there is a need for a 'foundation', democracy is, as foundations go, as good as any philosophical or scientific one. Actually, what made enlightenment possible was not the recognition that 'cogito ergo sum', nor that two parallel lines never cross, but the recognition that unless people can relate in a democratic way to each other, no new ideas, no just causes, or indeed any science, be it social or other, is possible (Gustavsen 2001: 25).

Gustavsen fremfører således, hvad man kan kalde en evolutionsorienteret tilgang til kulturelle forandringsprocesser, hvor spørgsmålet om deltagelse, erfaringsbearbejdning og udvikling af nye praksisformer er i centrum. Og med dette udgangspunkt nedtoner han den kritiske aktionsforsknings forestillinger om radikale strukturbrud med den herskende kapitalistiske orden, i det tyngdepunktet for aktionsforskningen placeres i forestillingen om dialogiske processer.

Jeg vil definere min egen forskningsposition som *konstruktiv-pragmatisk*. Jeg kan ikke tilslutte mig den kritiske aktionsforsknings paradigme, fordi den knytter forskningens sigte for tæt til politiske og ideologiske forestillinger om et forestående brud med den kapitalistiske samfundsorden. Hvor meget man end politisk kan mene, at det er ønskværdigt med et sådant brud, bliver det politisk-utopiske sigte med forskningen for voldsomt og – vil jeg mene – for uhåndterbart i forhold til undersøgelsesdimensionen, som i sidste instans er den, der definerer forskning. Hertil kommer, at en forskning, som vil løse problemer på mikoniveauet (fx på en konkret arbejdsplads) med det udgangspunkt, at problemerne dybest set er af samfundsmæssig art (og derfor vel kun kan løses på et samfundsmæssigt niveau), forekommer mig selvmodsigende. En forskning, som vil yde et bidrag til forandringer må så at sige forholde sig til problemstillinger, som kan løses inden for de eksisterende rammer – ellers bliver den problemstilling, man arbejder med, for skæv i forhold til de muligheder, forsker og aktører har for at forholde sig til den. Hertil kommer, at konfliktperspektivet og en-parts-forskningen, som inden for den kritiske aktionsforskning knyttes til et klassekampsperspektiv, forekommer mig for snæver – ikke mindst, når man som jeg forsker indenfor en sektor, hvor klassekampsperspektivet, som i bund og grund er styrende for den kritiske aktionsforskning, forekommer meget 'udvendigt' i forhold til de problemstillinger, som eksisterer inden for sektoren (hvilket

langt fra betyder, at forskning i social ulighed af den grund behøver at blive ekskluderet af forskningen).

Jeg er imidlertid enig i den pointe, som bl.a. fremføres hos den kritiske aktionsforsknings tilhængere, at spørgsmålet om aktionsforskningens normative grundlag er vigtigt, og at bl.a. Chris Argyris' teori om single-loop og double-loop tenderer mod at neutralisere spørgsmålet om, hvem og hvad forandringer gavner. Det betyder dog ikke, at man over en bred kam må afvise teorien om produktive og kontraproduktive læringsformer i organisationer, men det betyder, at spørgsmålet om interaktionen i forbindelse med læreprocesser ikke bør reduceres til et psykologisk niveau, hvor kritik af udviklingstendenser opfattes som udtryk for en 'mangel' hos medarbejdere i forhold til udviklingsopgaven. Det må analyseres som en kompleks problemstilling, der relaterer sig til politik, økonomi og kultur. Det er bl.a. aktionsforskningens opgave at forholde sig analytisk hertil.

Jeg tilslutter mig et teoretisk udgangspunkt, som bygger på ideen om, at mennesker i kraft af samtale og dialog kan nå frem til beslutninger, som er funderet i en viden, som ikke havde eksisteret, hvis samtalen og dialogen havde været fraværende. Aktionsforskningen handler i den forstand ikke kun om at nå frem til noget bestemt, men om at skabe dannelsesprocesser, hvor selve udforskningsprocessen i en vis forstand bliver målet, som må formodes at gøre mennesker – aktører såvel som forsker – klogere på verden og sig selv. Når jeg udforskede en problemstilling sammen med lærere, ledere og elever, var det ikke kun for at skolerne skulle nå frem til at formulere en rusmiddelpolitik, men for at alle parter kunne blive klogere på sig selv og hinanden i selve den dialogiske proces.

Dialogiske rum eller reflektive arenaer (Greenwood m.fl. 1998: 117) blev derfor et helt centralt element i interventionsprogrammet. Eleverne skulle klassevis diskutere de problemstillinger, der måtte eksistere i forhold til problemstillingen skole og rusmidler, og lærere og ledere skulle diskutere deres erfaringer og rolle i såkaldt sokratiske dialoggrupper. Materialet fra de reflektive arenaer, som blev bearbejdet af mig, skulle bruges i den videre proces frem mod formuleringen af en erfaringsfunderet rusmiddelpolitik.

Elevernes normdiskussioner

Eleverne skulle i klasserne diskutere Stine Reesens og mit foredrag og deres egne holdninger til problemstillingen (vedlagt som bilag 4). Eleverrådsrepræsentanterne var ved et foregående møde blevet guidet til at styre øvelserne, og de fik nogle enkle kommunikative redskaber til at håndtere og styre diskussionerne. I fire af klasserne var der placeret båndoptagere, således at diskussionerne kunne videreformidles til resten af skolen og tjene som datagrundlag for min forskning..

Klassediskussionerne blev grebet metodisk an på den måde, at eleverne på klassebasis blev bedt om at forholde sig til en række 'synspunkter', som udtrykte enten generelle normer og værdier eller forholdt sig til problemstillinger, som jeg formodede havde en vis realitet på de to skoler. Mine formodninger om synspunkternes relevans havde rod i afdækningerne af problemstillinger i spørgeskemaundersøgelsen og de første interview med ressourcepersoner på skolerne. Selv om der var interessante forskelle i elevernes besvarelser af spørgeskemaundersøgelsen på de to skoler, så lod jeg de fleste af spørgsmålene være ens på de to skoler. Jeg stillede imidlertid et enkelt skolespecifikt spørgsmål. På Landgymnasiet, hvor procenten af drenge, der aktuelt røg hash var signifikant større end på de andre skoler, blev eleverne bedt om at tage stilling til et spørgsmål, der handlede om hash, og på Forstadsgymnasiet, hvor et markant stor procentdel tilsyneladende gik i byen om torsdagen, fik eleverne et spørgsmål, der handlede torsdagsbuture.

Når jeg valgte den metode at lade eleverne tage stilling til og stemme om 'synspunkter', hænger det sammen med flere overvejelser. For det første mente jeg, at eleverne ville have lettere ved at diskutere konstruktiv, hvis de præcist vidste, hvad de skulle diskutere og altså var underlagt en høj procedurestyring. For det andet regnede jeg med, at de ville finde afstemningsdelen elementært spændende, samtidig med at resultaterne kunne bruges i den videre proces frem imod formuleringen af en rusmiddelpolitik.

I de enkelte klasser skulle man først i små grupper diskutere synspunkterne og tage stilling til dem. Derefter skulle man på klassen diskutere synspunkterne, inden man stemte om dem. Eleverne havde tre muligheder. De kunne erklære 'synspunkterne' for relevante og vigtige, relevante men ikke så vigtige, eller irrelevante. Når jeg føjede et afstemningselement til diskussionerne var det for at involvere eleverne i en demokratisk proces, hvor deres stemme faktisk fik betydning for interventionens videre forløb. Der var således tale om diskussioner, som både havde et afklarende sigte og en demokratisk funktion i forhold til den videre proces.

En svaghed ved den valgte metode i forhold til en forskningsmæssig interesse i datakonstruktion er, at jeg ikke selv var til stede, og at jeg derfor ikke har haft mulighed for at undersøge, hvem og hvor mange, der deltog i diskussionerne. Det kunne man gennem en forholdsvis enkelt metode som sociogrammet have gjort, men så skulle jeg enten have trænet observatører blandt eleverne eller selv have observeret udvalgte klasser. Det undlod jeg af frygt for, at en sådan udvidelse af kompleksiteten i forløbet ville være svært at håndtere for eleverne. Samtidig vurderede jeg, at gevinsten ved at skabe en 'lærer- og voksenfri' diskussionszone ville gøre diskussionerne mere interessante, end hvis jeg var til stede. Man kan således sige, at jeg, hvad angår elevdiskussionerne, befandt mig i et dilemma mellem vellykket intervention og etablering af solide data. Dilemmaet viser sig i det følgende datamateriale derved, at der mangler præciseringer af dominans-forhold (hvem styrede diskussionerne?) og af de dele af interaktionen, som forbandt sig med 'tonen', positionsændringer og ikke-verbale udsagn.

Lærernes sokratiske dialog

I bestræbelsen på at finde en metode, der kunne matche min forestilling om dialogens store betydning for kulturel forandring og den organisatoriske virkeligheds forhandlede karakter, fandt jeg inspiration i Finn Thorbjørn Hansens bog *Den sokratiske dialoggruppe* (Hansen 2002). Thorbjørn Hansen fremlægger her en konkret ide til, hvordan man inden for uddannelsesverdenen kan arbejde med værdier og skoleudvikling på de grundlæggende antagelsers niveau. Udgangspunktet er, at der må være tale om processer, der involverer alle, og som giver mulighed for, at man i fællesskab kan undersøge grundlæggende antagelser, livssyn og ideer. Det skal understreges, at min variant af den sokratiske dialoggruppe er langt mindre ambitiøs end Thorbjørn Hansens. Han foreslår, at seancen ledes af professionelle facilitatorer, og at den strækker sig over en eller flere dage. Jeg havde hverken økonomiske eller tidsmæssige ressourcer til at gennemføre projektet på dette ambitionsniveau, men besluttede mig alligevel for at bruge principperne bag den sokratiske dialoggruppe som konkret ramme om lærernes temadag. Dels håbede jeg, at to-tre timer var nok til at etablere interessante undersøgelser i lærergrupperne, dels regnede jeg med, at gymnasielæreres rutine i forhold til at diskutere og gennemføre strukturerede forløb i nogen grad ville kompensere for den professionelle facilitators fravær. Endelig håbede jeg, at det var muligt ved hjælp af mundtlige og skriftlige instrukser at lave en indirekte styring, som var tilstrækkelig til at skabe struktur og dynamik i grupperne.

Thorbjørn Hansen forholder sig kritisk til forestillingen om, at man kan skabe skoleudvikling på anden måde end ved at sætte værdidiskussionen fri. Det handler om at involvere alle gode kræfter på en skole i en proces, hvor det egentlig ikke handler om at finde den laveste fællesnævner, men om at skabe rum for fordybelse i problemstillinger, erfaringsudveksling og overvejelser i forhold til, hvad der kan gøre:

Den sokratiske dialoggruppe er et bevidst frirum for den operationaliserbare viden og tænkning. Det er en metode, der for en stund bevidst løsriver sig fra nytte- og resultatorienteret tænkning for netop ad denne vej at kunne give plads til fordybelsen og friheden til at tænke nyt og anderledes (Hansen 2002: 32- 33).

Den sokratiske dialoggruppe har til formål at gøre den filosofiske og altså indholdsfokuserede drøftelse frugtbar og dynamisk. Man må skelne skarpt mellem den sokratiske dialog og diverse psykodynamiske øvelser, som har til formål at forbedre kommunikationen mellem individer – dette er ikke formålet. Formålet er ubetinget emnet eller sagen.

Lærerne blev en måned i forvejen bedt om at forberede en erfaringsfunderet historie om unge og rusmidler, der konkret forholdt sig til spørgsmålet: Er der behov for at lærere og ledelse på skolen påtager sig et større ansvar i forhold til elevernes rusmiddelkultur, end det er tilfældet i dag? (oplægget til lærerne er vedlagt som bilag 5). I de sokratiske

dialoggrupper skulle de fortælle historierne til hinanden, og herefter skulle de – med fokus på en af historierne - diskutere sig frem til, hvad de sammen eller hver for sig mente om sagen, og hvilke ideer til en forbedring af situationen, de kunne komme på.

Formulering af en rusmiddelpolitik

Meningen var, at skolerne i forlængelse af lærernes og elevernes refleksioner skulle udarbejde en forpligtende rusmiddelpolitik.

Det skal dog understreges, at denne sidste fase ikke var 'designet' på forhånd. Der var nemlig enighed mellem mig og skolernes styregrupper om, at processen kunne bevæge sig i uventede retninger, og at det derfor var svært på forhånd at definere rammerne for den sidste fase. I værste fald kunne der ske det, at hele processen gik i opløsning, hvilket man som aktionsforsker må være forberedt på er en mulighed, når man beskæftiger sig med emner, som kan give anledning til konflikt og modstand.

Kapitel 7

Elevernes normdiskussioner

I forlængelse af det åbningsforedrag, jeg holdt på de to skoler, skulle eleverne diskutere de resultater af surveyundersøgelsen, som de havde fået kendskab til, og de skulle på klassebasis diskutere, hvordan de holdnings- og normmæssigt forholdt sig til en række synspunkter, der angik deres elevkultur og skolens værdigrundlag i forhold til problemstillingen, ligesom de skulle give ideer til, hvad en fremtidig skolepolitik på rusmiddelområdet skulle indeholde. Planen var, at disse diskussioner – i lighed med lærernes – skulle bruges i de videre drøftelser hen i mod formuleringen af en rusmiddelpolitik.

Eleverne skulle – først i mindre grupper og dernæst på klassebasis - forholde sig til en række til lejligheden konstruerede 'synspunkter', som var formuleret med baggrund i min analyse af spørgeskemaerne og interview med ressourcepersoner på skolerne, og jeg havde derfor en formodning om, at de var relevante i forhold til kulturen på skolerne. Det er klassediskussionerne i 4 klasser – to på hver skole – som i det følgende analyseres, og i forlængelse heraf gøres der også rede for elevernes afstemninger, som foruden et klassereferat af diskussionerne blev brugt som elevernes 'input' til formuleringen af de to skolers rusmiddelpolitik.

Resultater

Holdninger til skolekoden

Det første udsagn, som eleverne blev bedt om at diskutere, lød: "Det er vigtigt som skole at have en klar rusmiddelpolitik, da vi har et ansvar for hinanden, og da en overdreven brug af rusmidler er sundhedsskadelig. Desuden kan et stort rusmiddelforbrug påvirke den faglige indlæringsevne. Derfor er det ok, at skolen har en klar holdning til elevernes rusmiddelvaner".

I de klasser, som der er båndudskrifter fra, er der generel enighed om, at man ikke bør indtage rusmidler i skoletiden, og langt de fleste synes uden videre at acceptere, at skoler på dette punkt har en forbudspolitik. Med en piges ord er det "ikke ok at pjække fra en time og sætte sig og drikke".

Vi [d.v.s. den lille gruppe, hun diskuterede i inden klassediskussionen] mener helt klart, at man skal have nogle regler. Men vi mener ikke, at man skal have et regelsæt for

eleverne, men på skolen. Ikke regler om, hvad de skal uden for skolen. (Elev på Landgymnasiet).

Lige så stor generel enighed der er om, hvad den generelle holdning og regel skal være (og er), lige så stor enighed er der om, at reglerne ikke altid bliver overholdt. Problemet er for nogle af diskussionsdeltagerne ikke reglerne, som er klare nok, men at der på begge skoler er en gruppe elever, som har udviklet alternative normer. På Forstadsgymnasiet siger en dreng således, at det er meget godt med regler, men elever gør alligevel, hvad der passer dem. Han støttes af en pige, som siger, at der er elever, der går ud og får en øl i mellemtimer. Men hun tilføjer også: "Vi kan ikke rigtig gøre noget imod det". Eleven formulerer en intuitiv viden om forskellen på elevernes verden og organisationen: Det er ikke elevens opgave at repræsentere skolens politik på området over for andre elever, men lærernes og ledernes.

Der er to synspunkter repræsenteret i de fire klasser i forhold til indtagelse af rusmidler i skoletiden. En gruppe elever, først og fremmest drenge, lægger ikke skjul på, at de har deres egne normer i forhold til skolens regler. En anden gruppe, hvor piger er stærkt repræsenteret, mener, at det er helt forkert, at elever får lov til at udvikle disse normer. På Forstadsgymnasiet er det ikke overraskende Parken, der er i centrum for diskussionen om forholdet mellem regler og praksis:

Dreng: Øl i Parken i skoletiden, er det i orden?

Tilråb fra drenge: ja, ja.

Dreng: Snakkede vi ikke lige før om, at man ikke måtte være påvirket i timerne?

Dreng: Jeg kan da godt huske sidste år i en dansktime ...

Pige: Jeg synes ikke, det er i orden, for så bryder vi den der med, at man ikke må indtage alkohol i skoletiden.

Pige: Det er et brud på ...

Pige: Hvis skolen finder ud af det, bliver I sendt hjem. For så har I brudt de regler ...

Dreng: Skal man have en holdning til det på skolen?

Pige: Ja, selvfølgelig. Hvis man ikke skal drikke i almindelig skoletid, så ... (Elever på Forstadsgymnasiet)

Der er altså ikke enighed eleverne imellem. Men man kan også hæfte sig ved, hvem der dominerer i denne diskussion. Det gør de elever, som mener at der er et problem, og derfor gerne vil diskutere i overensstemmelse med intentionen i vores spørgsmål. Man hører også her drenge, som dels lidt ironisk kommenterer på diskussionen om, hvorvidt det er i orden at drikke øl i Parken i skoletiden ("ja, ja"), og som undrer sig over, at skolen skal have en holdning hertil. Det er således tydeligt, at holdninger til Parken i skoletiden i høj grad er indlejret i mere omfattende holdninger til, hvad skolen kan blande sig i.

Eleverne er meget optaget af at definere, hvor grænserne går for skolens ret til at blande sig i deres rusmiddelforbrug. Det kan forklares ud fra deres ønske om at have en 'urørlighedszone' hinsides voksnes kontrol. Der rejser sig for eleverne en række problemstillinger i denne forbindelse, for langt den overvejende del af deres fest- og beruselseskultur udfoldes ifølge flere elever i weekenden og efter skoletid (hvilket spørgeskemaundersøgelsen til en vis grad bekræftede). Skolen skal, med en elevs ord, "ikke blande sig i vores liv uden for skoletiden". En dreng er i den forbindelse meget mistænksom overfor sammenkoblingen af unges liv og skolens liv, og han hæfter sig ved, at det i vores foredrag blev nævnt, at mange elever på skolen har et aktuelt hashforbrug:

Når de tager spørgsmålet om vores hashforbrug op, så ville de ikke kunne komme med restriktioner, hvis ikke de blandede sig i vores liv uden for skolen. Der har ikke været påvist hashforbrug i forbindelse med skolen ... Hvis vi siger ja til spørgsmålet, siger vi også ja til, hvad vi render og indtager i weekenderne. (Elev på Landgymnasiet)

Denne dreng er ikke i tvivl om, at der er forskel på skole og organisation. Det 'de', han henviser til, er lærerne og måske specielt ledelsen, hvis indgreb han belemres med. Han mener altså, at man må skelne knivskarpt mellem skole og ikke-skole. Og hvad eleverne laver i deres fritid, kommer ikke skolen ved.

Men hvad nu, hvis en elev drikker så meget alkohol i weekenden eller torsdag aften, at det får konsekvenser for hans eller hendes læringsparathed? Kan skolen, lærerne og klassekammerater forlange, at elever er læringsparate? Spørgsmålet er naturligvis aktuelt for eleverne, fordi spørgeskemaundersøgelsen viste, at 9 procent af drengene på Landgymnasiet og 18 procent af drengene på Forstadsgymnasiet havde svaret bekræftende på, at de inden for den sidste måned havde haft tømmermænd om fredagen efter rusmiddelindtagelse om torsdagen. For pigernes vedkommende var tallene henholdsvis 1 procent på Landgymnasiet og 15 procent på Forstadsgymnasiet. Og hvad angik mandagen rapporterede 36 procent af drengene på Landgymnasiet og 25 procent af drengene på Forstadsgymnasiet, at de havde oplevet en svækket faglig indlæringssevne om mandagen som følge af weekendens fester med deraf følgende træthed/tømmermænd. For pigernes vedkommende var procenterne henholdsvis 28 procent og 22 procent.

Flere elever mener, at det er den enkelte elevs eget ansvar at være læringsparat og henviser således til en forestilling om, at elever er voksne og må tage ansvar for deres egne handlinger. Det kan godt være, at nogle elever har et problem i forhold til at være friske i undervisningstiden, men det er eleven selv og ikke skolen, der skal forholde sig til det problem. En pige, der repræsenterer dette synspunkt, siger fx:

... nu er det jo sådan, at jeg selv er blandt dem, der har et stort problem om mandagen. Men når jeg ligger og sover i en time, ødelægger det jo ikke timen. Det kan da på ingen måde interessere nogen af jer, hvad jeg laver i timer. Om vi er trætte og ikke lige har

lyst til at følge med i undervisningen, det er da vores eget problem. Ikke skolens. (Elev på Landgymnasiet)

Der er på den anden side også elever, som mener, at træthed ikke bare har konsekvenser for den enkelte, men også for miljøet i klassen. En dreng siger:

Det kan altså godt irritere folk, at folk ligger og hænger over bordene og slet ikke følger med. Når man kigger op, så ligger der en næsten død over bordet. Det kan godt irritere mig, at der ligger en ... (Elev på Forstadsgymnasiet)

Andre nuancerer og peger på, at problemet specielt kan opstå i forbindelse med gruppearbejde. I en diskussion med en klassekammerat, der har sagt, at træthed er den enkeltes og ikke andres problem, siger en anden elev:

Det kan man jo sige om alle punkterne. Det er ikke skolens problem - det er ens eget - og det skal man selv styre. Så kan man jo også være ligeglad med, om der ligger en ude i busken og knækker sig ... (Elev på Forstadsgymnasiet)

En elev hæfter sig ved, at synspunktet om, at den enkelte selv skal tage ansvar, umuliggør opbygningen af fælles normer, og at konsekvensen i sidste ende er, at man bliver ligeglade med hinanden. Dette synspunkt bakkes op af en anden, som hæfter sig ved, at der hersker helt andre regler på skoler end i arbejdslivet uden for. Og han spørger, om det er rimeligt:

Vi får penge for at være her - på en virksomhed ville man aldrig tillade, at der kom en med pose under øjnene. Det generer mig, når vi skal have gruppearbejde, at der er nogle, der sidder og er udeltagende ... det er igen det med retningslinjer. Det gør man bare ikke. (Elev på Landgymnasiet)

Elevernes holdninger til regler og normer angående skole og rusmidler er i høj grad sammenvævet med deres grundindstilling til, hvorfor man går i skole. Det er en diskussion, som er meget fundamental. Det ene synspunkt er, at en gymnasieelev ikke er på arbejde i ordinær forstand, et synspunkt, som også drengene fra Parken fremførte. Det betyder, at man ikke kan stille samme krav til elever, som man stiller til ansatte på en almindelig arbejdsplads. En dreng formulerer forskellen således:

På et arbejde skal du udføre noget for virksomheden, det skal du ikke i skolen. Der er det for din egen skyld. (Elev på Forstadsgymnasiet)

De elever, der tilslutter sig dette synspunkt, lægger i diskussionerne typisk stor vægt på individets rettigheder og ansvar for sit eget liv. De mener, at det er op til den enkelte at etablere en norm for, hvad man kan tillade sig eller ej. En elev formulerer synspunktet

således: "Hvis man ikke generer andre, er det kun ens eget problem". Synspunktet har direkte konsekvenser for holdningen til undervisningen, for som en af de elever, der argumenter for synspunktet, siger: "Du kan ikke stille krav om, at man skal følge med i undervisningen". (Elev på Forstadsgymnasiet)

Der er også elever, som mener, at man er på arbejde, når man er i skole, og at arbejdspladsen derfor kan stille krav til den enkelte om aktivitet og friskhed. Blandt dem, der synes, at skolen kan stille krav, rejser der sig en meget interessant begrundelsesdiskussion. Det synspunkt, eleverne tager stilling til og bruger som anledning til at diskutere, refererer til "vores fælles ansvar for hinanden", altså en holdning med etiske implikationer. En elev tilslutter sig en sådan argumentation:

Jeg synes, det er meget vigtigt, at skolen stiller krav. Det er også at tage ansvar overfor hinanden. (Elev på Landgymnasiet)

Der er imidlertid flere elever, specielt på Forstadsgymnasiet, som sætter spørgsmålstegn ved denne begrundelse. Ikke fordi de er uenige i, at skolen skal stille krav, men fordi kravene frem for at blive funderet i forestillinger om fællesskabet bør være mere entydigt begrundet i kravet om god undervisning:

Der står her [der henvises til værdiudsagn 1], at det er vigtigt at have en rusmiddelpolitik, og så er der her en begrundelse for den. Jeg tror egentlig, at der er rimelig mange, der er enige i, at vi skal have en rusmiddelpolitik. Jeg synes mere at begrundelsen - den er jeg ikke enig i. Begrundelsen skulle være, at det påvirker undervisningen. Det er ikke så meget noget med, at vi har et ansvar overfor hinanden og skal være søde ved hinanden. (Elev på Forstadsgymnasiet)

Konsekvenser og rådgivning

Eleverne blev også bedt om at diskutere følgende udsagn: "Generelt skal vi tage ansvar for hinanden. Derfor er det vigtigt, at både lærere og elever reagerer, hvis man har mistanke om, at en person har problemer af personlig eller faglig art, der hænger sammen med rusmidler. Det er blandt andet vigtigt for både lærere og elever at vide, hvor man kan gå hen, hvis en elev har trivselsmæssige problemer, som bl.a. relaterer sig til rusmidler".

I flere klasser er man inde på, at det kan være et problem at have værdier og regler, som ikke efterleves, hvilket er et kendt fænomen på begge skoler, og at en ordentlig rusmiddelpolitik også må forholde sig til konsekvenser. Enkelte elever mener, at hvis regler bliver overtrådt, må konsekvensen være, at man "ryger ud". Andre mener, at der bør være nogen, som tager sig af de elever, som har problemer. I den forbindelse diskuteres i flere

klasser, om det skal være lærere, studievejledere eller andre, der har ansvaret for at holde lidt øje med eleverne:

Pige 1: Hvor går man hen som elev og lærer, hvis man ser at en elev har et rusmiddelforbrug?

Pige 2: Man går i hvert fald ikke til studievejlederne (...).

Pige 3: Jeg synes ikke, man skal have bestemte steder at gå hen. Man kan gå hen til en lærer, man har tiltro til, og så komme videre derfra.

Pige 2: Jeg har da ikke nogen lærer, som jeg har specielt tiltro til. Så ville det da være nemmere, hvis ...

Pige 1: Jeg tror ikke, at man går hen og snakker med nogen - jeg tror nærmere, det er nogen, der iagttager eller andet og siger: Hvad skal jeg gøre - min veninde har et problem (...).

Pige 2: Som menneske har man altid en eller anden måde, man reagerer på i sådan en situation - og hvis nu man kommer ned til studievejlederen og siger, at man har problemer, så sender han jo ikke bare en videre i et eller andet system ...

Pige 2: Man kan ikke snakke med sådan nogle om det. De siger bare: Du har brug for en psykolog, det siger de hele tiden. (Elev på Landgymnasiet)

Der er to interessante problemstillinger i ovenstående dialog. Den ene angår spørgsmålet om, hvorvidt eleverne skal gå til 'nogen', eller om 'nogen' skal være opmærksomme på elever, der har det dårligt. En pige gør opmærksom på, at det er naivt at forestille sig, at den, der har problemet, selv tager initiativ til at få en samtale i gang. Mere sandsynligt er det, at nogle andre, kammerater eller skolen, tager fat i eleven og får en dialog i gang. Den anden problemstilling angår forholdet mellem elever og lærere. Den typiske gymnasielærer og den typiske gymnasieelev er ifølge pigerne ikke så tæt på hinanden, at man kan forvente, at det er lærerne, som får øje på elever med problemer. Det fremgår også, at studievejledningen måske heller ikke er det rette forum.

Fester og caféeftermiddage

Eleverne blev også bedt om at forholde sig til to synspunkter, som angik rusmidlernes placering i elevkulturen. Det første spørgsmål lød: "Der har udviklet sig en kultur i vores klasse, som udmærker sig ved, at vi altid skal drikke, når vi er sammen. Der er imidlertid nogle i klassen, der synes, det kunne være fint, at vi ikke drak så meget, når vi er sammen. Som klasse vil vi gerne lave flere arrangementer, hvor vi ikke drikker alkohol". Det andet lød: "Der er elever, der er holdt op med at være med til eller går tidligt hjem fra sociale arrangementer/fester/caféarrangementer, fordi de føler, at stemningen bliver ubehagelig, når der drikkes meget. Det må vi gøre noget ved".

Der er stor enighed blandt eleverne om vigtigheden af, at skolen har et godt og attraktivt socialt miljø, og at det skal være muligt for eleverne at feste og have det sjovt i en skolesammenhæng. Der er dog forskel på elevernes holdning til, om der i en skolesammenhæng kan stilles særlige krav til eleverne i forbindelse med alkoholindtagelse. Nogle elever mener, at skolen skal blande sig uden om, også i forbindelse med elevers rusmiddelforbrug i forbindelse med fester og caféarrangementer på skolen. I denne gruppe er de stort set tilfredse med, hvordan systemet fungerer. Holdningen er, at det må være op til den enkelte at definere sine egne grænser, og er der nogen, der skal forholde sig til problemer, er det vennerne og ikke skolen.

Andre mener, at skolen godt kan sætte grænser i forhold til elever, der bliver for fulde, ikke mindst, fordi man har oplevet situationer, hvor folk lå bevidstløse på toiletter og havde det dårligt. En dreng siger:

Jeg synes, der skal være en alkoholpolitik, der siger, at man ikke må udskænke alkohol til vildt berusede elever til festerne - men ikke, at det skal være noget med ... Det skal være op til lærernes dømmekraft. Man skal måske lige holde øje med de allerstiveste elever. (Elev på Forstadsgymnasiet)

En pige knytter spørgsmålet om alkoholindtagelse til, hvilket sted, der er tale om. På et lærested bør der være andre regler og normer end til en privatfest:

Er det ikke meget rimeligt, at vi befinder os på et lærested. Folk må gerne drikke, men det skal foregå med måde. Er det ikke fair nok at sige, at når man er på en skole ... Så må det være op til den, der står i baren at vurdere, om folk skal have mere. (Elev på Landgymnasiet)

En anden pige siger samstemmende:

Hvis jeg nu havde drukket mig fra sans og samling, ville det så ikke være fair, hvis nogen sagde til mig, at jeg skulle have et glas vand og ikke skulle have mere? Det er da en meget god sikkerhed på den måde. (Elev på Landgymnasiet)

Uenigheden mellem eleverne har bl.a. at gøre med forskellige opfattelser af, hvad der er sjovt, hyggeligt og rart. De løse rammer og princippet om folks eget ansvar passer øjensynligt mange elever godt.

Eleverne diskuterer også fredagscaféerne. Specielt på Landgymnasiet er der elever, som ikke bryder sig om stemningen til disse arrangementer. En pige siger, at der er "røvhamrende snusket, og man sidder der, og det er bare et rigtig ussel værtshus. Det

minder det om, når man kommer derned". En dreng forsøger sig med en definition på, hvad en café på hans skole er:

Jeg kan også godt lide caféerne, som de er nu - men det er overhovedet ikke caféstemning. Altså: café er, hvor man sidder og hygger sig og hører noget lavt musik. Og får noget kaffe eller en kold al. Altså: Det er meget mere hyggeligt til café, end det vi laver nu. Det vi laver nu, er bare druk nede i kælderen. Der ligger et par puder og så kører der høj musik. Det er ikke fedt. Det kunne være fedt med en rigtig caféstemning og et hyggeband. (Elev på Landgymnasiet)

Flere piger på Landgymnasiet gør opmærksom på, at de har valgt at blive væk fra fredagscaféen på grund af drikkekulturen. En pige siger:

Jeg har ikke været til caféer de sidste mange gange, for jeg har ikke lyst, fordi det hele går på druk. Men det er mit eget valg, og det er fint nok, hvis folk vil drikke (...) Til en café skal det være hyggeligt, og det er fint, hvis man tager en øl eller tre, men ikke hvis man tager 10 og bliver pissefuld og ligger og knækker sig et eller andet sted. (Elev på Landgymnasiet)

En pige supplerer og taler om, at det ikke "er hyggeligt, at folk render rundt og er megalamme og vælter over lamperne. Det er sgu' da hyggeligt, at der en gang imellem er en dejlig stemning".

Blandt de elever, som forholder sig problematiserende til drikkekulturen i forbindelse med fredagscaféerne diskuteres det, hvad man kan gøre for at skabe et andet miljø. På begge skoler er eleverne opmærksomme på, at skolens ledelse forsøger at regulere øldrikningen i kraft af kvoter. Men det er nemmere sagt end gjort:

Det er lidt et problem, at det går op i druk. Det er ikke særlig hyggeligt. Eller også handler det om, at udvalget skal udnytte pladsen i kælderen lidt bedre. Men rektor har strammet op på, hvor meget øl, der kan drikkes i timen. Men det er heller ikke nogen god ide, for så går folk op i byen og drikker sig fulde, inden de kommer hened, så de er sikre på, at de ikke er ædru, når de er til elevcafé, for ellers ville det sikkert blive kedeligt. (Elev på Landgymnasiet)

Flere elever synes, at drukkulturen har taget overhånd, og der diskuteres alternativer:

I OD-ugen [Operation Dagsværk] holdt vi selv café. Vi skulle gøre mere ud af det, så det bliver hyggeligere dernede. Det virkede skidegodt, når folk kan sidde og ryge vandpibe. Jeg føler, at folk havde det meget hyggeligere der, end til de andre cafeaftner. Der var da en caféaften. Jeg er enig i, at man ikke skal sætte begrænsninger

på øl. Man skal indføre en slags politik: Hvis folk er stive, må de gå hjem. (Elev på Landgymnasiet)

Dilemmaet i forbindelse med arrangementer, hvor alkohol ikke spiller så væsentlig en rolle, er, at man kan frygte, at eleverne holder sig væk, hvis der ikke udskænkes øl. Som følgende samtale viser, skal der stærke alternativer til.

Pige 1: Jeg synes ikke, skolen fokuserer nok på alkoholfri arrangementer. Ikke hvis man ser på, hvad andre gymnasier gør. Fx kunne vi have en cafe, som ikke var en alkoholcafé, fx OD-caféen [Operation Dagsværk]. Skolen skal fokusere mere på alkoholfri caféer ...

Dreng: Men det kræver noget opfølgning, for hvis der bliver lavet en alkoholfri café, så tror jeg ærligt talt ikke, der er mange, der kommer.

Pige 2: På normalcaféer har man ikke andet alternativ end at drikke al. Jeg synes godt, man kunne sætte nogle alternativer frem (...).

Pige 3: På X-gymnasium laver man en gang om måneden videoaftener, og så sover man der. Og der er ikke alkohol med. (Elev på Landgymnasiet)

Diskussionerne viser, at eleverne fordeler sig i tre grupper, nemlig dem, som har det godt med den måde, man fester på, og gerne vil bevare den, dem, som har det nogenlunde med festkulturen, men godt kunne tænke sig noget mere stilfuld, og endelig dem, som ikke kommer til fredagscaféerne, men accepterer at andre gør det.

Studieture og introture

Eleverne skulle stemme om følgende spørgsmål: "Når klasserne er på studietur, er det ikke kun vigtigt at begrænse indtagelse af alkohol til om aftenen, men også at være frisk om morgenen, så man uden 'træthed' kan tage del i dagens faglige aktiviteter. Vi bør kunne forpligte hinanden på, at det er uacceptabelt at "drikke igennem på ture", som må betragtes som en del af skolens faglige liv".

Studieturene og de regler, der skal gælde her, diskuteres ivrigt blandt eleverne. En dreng prøver som udgangspunkt at definere, hvad en studietur er. Han mener, at den både har et officielt og et uofficielt formål:

Vi synes, man skal huske, at studieturene også er et fællesarrangement for klassen. Officielt er det en uge med masser af faglighed. Uofficielt er det også en klassens tur, som vi skal huske i al evighed. Så vi synes, vi skal have lov til at have det sjovt. Men grænsen går ved, at man skal kunne deltage aktivt i undervisningen dagen efter. Det skal være ens eget ansvar. (Elev på Landgymnasiet)

En pige mener, at frihedsgraderne må være store ud fra det synspunkt, at det er eleverne selv og ikke skolen, der betaler for turen: "Det er vores tur", som hun udtrykker det med klar bevidsthed om ejerskabet til studieturen.

Andre røster høres også. En pige siger, at det er vigtigt, "at man er aktiv dagen efter. Man skal selv kunne styre det". En anden pige siger, at "det er skolen, der tager os med på en tur, så de har ansvaret for os. Det er ikke alle, der er atten år". En pige mener, at man skal forholde sig til erfaringerne, som er, at det nemt går galt, hvis ikke der er nogle klare regler for turene:

Pige 1: Selvfølgelig skal den være med i alkoholpolitikken. Og folk skal jo ikke drikke hjernen ud, og det skal de selv kunne styre. Men historierne med 3.g'erne sidste år viser noget andet. De var fulde og brækkede sig. Det viser jo, at det er nødvendigt at have sådan en politik. Så ja, selvfølgelig skal den med. Folk kan ikke styre den (...)

Pige 2: Jeg kan da huske meget grimme historier i vores egen klasse. En lå med tømmermænd og kunne ikke tage på museum næste dag. Og når man står og pisser ud af vinduet ... Det gør man jo ikke, med mindre man ... (Elev på Landgymnasiet)

På begge skoler har eleverne erfaringer med alkoholfri introture. Det er slående, at dette princip i diskussionerne anerkendes og accepteres af eleverne. I forbindelse med disse formulerer tre piger deres holdning således:

Pige 1: Nul alkohol.

Pige 2: Der synes jeg faktisk ikke, man skal have alkohol.

Pige 1: Der skal man lære hinanden at kende.

Pige 3: Jeg synes, det er fedt med den der alkoholfrie tur.

Pige 2: Og dem der ikke drikker normalt, dem tvinger man ligesom ikke til det.

Pige 3: Det er altså ikke fedt at sidde og være ædru når alle er stive. (Elev på Forstadsgymnasiet)

Om perspektivet kan udvides til også at omfatte andre aktiviteter, er der delte meninger om.

Dreng 1: Man skal have noget andet at lave

Dreng 2: Der skal være nogle aktiviteter, som vi ikke er vant til at lave. Det er helt sikkert. (Elev på Forstadsgymnasiet)

I en anden klasse præciseres en forskel på introtur og studietur:

Det var da meget sjovt, da vi var på introtur, det vil jeg da give dem ret i ... Vi synes heller ikke, det er nogen god ide, at man drikker til introture, og det virker heller ikke som om, at det er noget problem. Til studieturene er vi enige om, at det ville ødelægge ret meget, hvis man ikke måtte drikke der, så der synes vi, at man skal have lov. Fordi

det er en hel uge, vi er af sted, og det er os selv, der betaler. Og vi kender hinanden. Det ville være noget andet, hvis det var et eksamensprojekt, men det er lige så meget ferie. Og lige så meget ryst-sammen-tur. (Elev på Landgymnasiet)

Det fremgår af diskussionerne, at der knytter sig nogle forventninger til studieturene, som gør, at en stor gruppe af elever vil gøre, hvad de kan for at sikre studieturen mod 'for meget' faglig tur, da de mener, at der overvejende er tale om en social tur. Det er tydeligt, at en sikring af en sådan tur i høj grad omfatter retten til at drikke alkohol inden for forholdsvis frie rammer, hvilket også fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, hvor mere end 90 procent af eleverne mener, at elever skal have lov til at drikke alkohol. Det er studieturen som dannelsesrejse og oplevelsestur, der er i centrum for dem, der i elevdiskussionerne argumenterer på denne måde. Andre udfordrer synspunktet ved at pege på, at konsekvenserne ind i mellem er elever, som får meget lidt ud af det faglige program. Man kan antage, at denne slags synspunkter ligger til grund for, at 29 procent af de elever, som mener, at man skal have lov til at drikke alkohol sætter spørgsmålstejn ved en generel tilladelse til at drikke alkohol om aftenen på studieture og mener, at man kun skal have lov ved et særligt arrangement.

Afstemningerne

Eleverne skulle som nævnt diskutere en række udsagn og derefter opdele dem i kategorierne: 1) udsagn, der er meget centrale og relevante, 2) udsagn, der er relevante, men ikke afgørende og 3) udsagn, der ikke er relevante.

I skemaet nedenfor er en opgørelse af elevernes placering af udsagnene på de to skoler. Skemaet skal læses på følgende måde: Når der fx står "1: 9 kl." betyder dette, at ni klasser mener, at synspunktet tilhører kategori 1 (udsagn, der er meget centrale og relevante).

Tabel 7.1: Placering af værdiudsagn, Landgymnasiet og Forstadsgymnasiet (* betyder: undlod at stemme):

Værdiudsagn	Landgym.	Forstadsgym.
1. Det er vigtigt som skole at have en klar rusmiddelpolitik, da vi har et ansvar for hinanden, og da en overdreven brug af rusmidler er sundhedsskadelig. Desuden kan et stort rusmiddelforbrug påvirke den faglige indlæringssevne. Derfor er det ok, at skolen har en klar holdning til elevernes rusmiddelvaner.	1: 9 kl. 2: 3 kl. 3: 0 kl. *1 kl.	1: 8 kl. 2: 3 kl. 3: 0 kl.
2. Generelt skal vi tage ansvar for hinanden. Derfor er det vigtigt, at både lærere og elever reagerer, hvis man har mistanke om, at en person har problemer af personlig eller faglig art, der hænger sammen med rusmidler. Det er blandt andet vigtigt for både lærere og elever at vide, hvor man kan gå hen, hvis en elev har trivselsmæssige problemer, som bl.a. relaterer sig til rusmidler.	1: 10 kl. 2: 3 kl. 3: 0 kl.	1: 4 kl. 2: 6 kl. 3: 1 kl.
3. Der har udviklet sig en kultur i vores klasse, som udmærker sig ved, at vi altid skal drikke, når vi er sammen. Der er imidlertid nogle i klassen, der synes, det kunne være fint, at vi ikke drak så meget, når vi er sammen. Som klasse vil vi gerne lave flere arrangementer, hvor vi ikke drikker alkohol.	1: 1 kl. 2: 4 kl. 3: 8 kl.	1: 1 kl. 2: 2 kl. 3: 8 kl.
4. Når klasserne er på studietur, er det ikke kun vigtigt at begrænse indtagelse af alkohol til om aftenen, men også at være frisk om morgenen, så man uden træthed kan tage del i dagens faglige aktiviteter. Vi bør kunne forpligte hinanden på, at det er uacceptabelt at "drikke igennem på ture", som må betragtes som en del af skolens faglige liv.	1: 4 kl. 2: 8 kl. 3: 1 kl.	1: 3 kl. 2: 5 kl. 3: 3 kl. *1. kl.
5. <i>Skole A:</i> Mandagstræthed påvirker ofte undervisningen i en negativ retning. Det er irriterende, at nogle elever skal bruge mandagen til at komme sig oven på weekendens fester. <i>Skole B:</i> I vores klasse påvirker mandagstræthed ofte undervisningen i en negativ retning. Det er uacceptabelt, hvis elever skal bruge mandagen til at komme sig oven på weekendens fester.	1: 0 2: 2 kl. 3: 11 kl.	1: 0 kl. 2: 1 kl. 3: 8 kl. *2 kl.
6. Der er elever, der er holdt op med at være med til eller går tidligt hjem fra sociale arrangementer/fester/caféarrangementer, fordi de føler, at stemningen bliver ubehagelig, når der drikkes meget. Det må vi gøre noget ved.	1: 0 kl, 2: 4 kl. 3: 9 kl.	1: 0 kl. 2: 1 kl. 3: 9 kl. *1. kl.
7. <i>Landgym.:</i> Der har udviklet sig et miljø på vores skole, hvor en forholdsvis stor gruppe ryger hash. Vi synes ikke, at det er acceptabelt, at dette er tilfældet, og vi vil gerne være med til at gøre noget ved problemet. <i>Forstadsgym.:</i> En del elever synes, det er ok at drikke torsdag aften. Det er relevant for skolen at forholde sig til dette, da det faktisk påvirker undervisningen om fredagen.	1: 3 kl. 2: 5 kl. 3: 4 kl. * 1 kl.	1: 0 kl. 2: 1 kl. 3: 9 kl. * 1. kl.

Lad mig kort gennemgå resultatet af afstemningerne og i denne forbindelse pege på nogle sammenhænge mellem diskussioner og afstemninger.

Eleverne på begge skoler er enige om, at det første udsagn, *Skolen skal have en klar rusmiddelpolitik*, er relevant. Ser man nærmere på argumentationen i diskussionerne, fremgår det, at mange elever på Forstads gymnasiet lægger vægt på, at man skal have en rusmiddelpolitik, fordi undervisningen skal foregå under ordentlige forhold. Omvendt er det synspunkt mere udbredt på Landgymnasiet, at den primære begrundelse for at have en rusmiddelpolitik er, at man har et socialt ansvar overfor hinanden.

Det andet udsagn, *Generelt skal vi tage ansvar for hinanden*, finder Landgymnasiets elever centralt og relevant. På Forstads gymnasiet er der også klasser, som mener dette, men et flertal af klasserne mener, at udsagnet er mindre centralt, hvilket sandsynligvis skal ses som udtryk for den holdning, at den enkelte må tage vare på sig selv og altså med en elevs ord tage ansvar for egen læring.

Det tredje udsagn, *Vi drikker altid, når vi er sammen*, har flertallet af klasserne kategoriseret som irrelevant. Diskussionerne viser også, at der gemmer sig store mindretal i flere af klasserne, som ikke er enige i udsagnet. Det er specielt om fredagscaféerne, at dette mindretal udtaler sig.

Det fjerde udsagn, *Det er uacceptabelt at drikke igennem på studieturen*, er eleverne væsentlig mere enige om, idet de fleste klasser finder udsagnet enten centralt og relevant eller relevant, men ikke afgørende. En mindre gruppe mener, at der skal tages større hensyn til, at der er tale om en faglig tur, hvorfor der bør være restriktioner på alkoholforbruget. En anden gruppe mener, at det er op til den enkelte elev selv at regulere sit forbrug, og siden man selv har betalt turen, skal skolen ikke blande sig.

Det femte udsagn, *Mandagstræthed påvirker undervisningen*, er eleverne meget enige om at karakterisere som irrelevant. Eleverne på begge skoler føler generelt ikke, at mandagstræthed er et problem, og hvis det er tilfældet, er det er op til den enkelte elev at tage ansvar for sin egen læreproces. Af diskussionsmaterialet ses det imidlertid, at der er flere, der mener, at det kan være et problem i undervisningen, især i forbindelse med gruppearbejde.

Det sjette udsagn, *Der er elever, der ikke bryder sig om, at der bliver drukket så meget*, er eleverne også meget enige om at afvise. Flertallet mener ikke, at det er et større problem. Der er dog flere klasser specielt på Landgymnasiet, som mener, at synspunktet er relevant, men ikke afgørende, hvilket stemmer overens med de diskussioner, som på Landgymnasiet føres om caféarrangementer, hvor for megen fokus på at drikke for nogen ødelægger stemningen.

Det syvende udsagn handler på Landgymnasiet om *hash*. Udsagnet skaber stor uenighed blandt eleverne. De fleste klasser mener, at hashproblematikken er relevant, men ikke afgørende i forhold til en rusmiddelpolitik. Der er dog tre klasser, som mener, at synspunktet er både relevant og vigtigt. Af diskussionerne fremgår det, at mange elever

mener, at skolen bør tilkendegive en generel holdning til hashrygning, og at skolen altså har et reelt problem på dette område.

På Forstadsgymnasiet handler det syvende udsagn om at *drikke torsdag aften*. Der er stor enighed blandt eleverne om, at udsagnet vedrørende torsdagsdrikkeri er irrelevant. I flertallet af klasserne opfatter man generelt ikke torsdagsdrikkeriet som et problem, og hvis enkelte elever har det problem, må de selv tage ansvar herfor.

Delkonklusion

Eleverne mener generelt, at der bør være regler om, at det ikke er tilladt at indtage alkohol i skoletiden. Der er dog problemer med at definere forholdet mellem det, der foregår 'på skolen' (hvor alle er enige om, at det skal være forbudt), og det, der foregår 'uden for skolen'. Ifølge flere elever rejser der sig en problematik, der handler om, at reglerne ikke efterleves af en mindre gruppe elever. Dette synspunkt understøttes af spørgeskemaundersøgelsen, som viste, at en mindre gruppe elever seneste måned har drukket alkohol uden for skolen i skoletiden – det fremgår af undersøgelsen, at omfanget heraf varierer fra skole til skole.

Det er ikke ukendt viden blandt elever, at der er en sammenhæng mellem udbytte af undervisningen, klasserumskultur og elevers læringsparathed. Også her bekræftes spørgeskemaundersøgelsens resultater, som viste, at næsten en tredjedel af eleverne har oplevet at have nedsat indlæringssevne om mandagen, og at nogle af disse har oplevet det op til flere gange. Spørgeskemaundersøgelsen viste endvidere, at 13 procent af drengene og 8 procent af pigerne inden for den sidste måned havde haft tømmermænd om fredagen efter rusmiddelinntagelse om torsdagen. I elevgruppen er holdningerne til disse fænomener forskellige: Der er elever, som mener, at skolen skal blande sig helt uden om en eventuel trætheds årsager, da denne skal findes i den enkelte elevs fritidsverden og ikke får konsekvenser for andre end den, der er træt og uoplagt. Andre mener derimod, at skolen godt kan formulere holdninger til dette spørgsmål, men derudover kan den ikke gøre så meget.

Generelt sætter eleverne pris på et levende socialt miljø på skolerne, herunder fester og fredagscaféer. Nogle elever er tilhængere af fredagscaféer med stor elevautonomi, mens andre, specielt på Landgymnasiet, synes, at beruselseskulturen har taget overhånd, og at det ikke er hyggeligt at komme til disse arrangementer. Der er forskelle i holdningen til, om institutionen kan stille krav til alkoholindtagelsen. Nogle argumenterer for, at eleverne må gøre, hvad der passer dem, andre mener, at skolen har ansvar for, at det går ordentligt for sig.

Hvad angår studieture, er det igen spørgsmålet om den enkeltes ret til selv at bestemme i forhold til fagligheden, der er i centrum for diskussionerne. Det er tydeligt, at der knytter sig nogle forventninger til studieturene, som gør, at en stor gruppe elever vil gøre, hvad de

kan for at sikre studieturen mod 'for meget' faglig tur, da de mener, at der i høj grad er tale om en social tur. Det er tydeligt, at en sikring af en sådan tur i høj grad omfatter retten til at drikke alkohol inden for forholdsvis frie rammer, hvilket også fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, hvor mere end 90 procent af eleverne mener, at elever skal have lov til at drikke alkohol. Det er studieturen som dannelsesrejse og oplevelsestur, der er i centrum for dem, der i elevdiskussionerne argumenterer på denne måde. Andre udfordrer synspunktet ved at pege på, at konsekvenserne ind imellem er elever, som får meget lidt ud af det faglige program. Man kan antage, at denne slags synspunkter ligger til grund for, at 29 procent af de elever, som mener, at man skal have lov til at drikke alkohol, sætter spørgsmålstegn ved en generel tilladelse til at drikke alkohol om aftenen på studieture og mener, at man kun skal have lov ved et særligt arrangement.

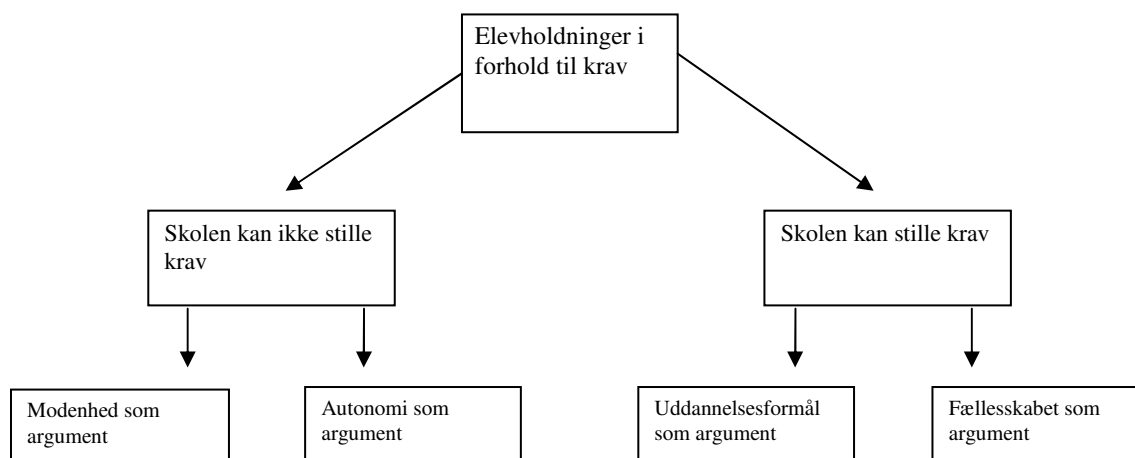
Det er slående, at eleverne forholder sig anderledes til introturen end til studieturen. Det kan hænge sammen med, at introturen er defineret anderledes end studieturen. På introturen skal man lære hinanden at kende, mens man allerede kender hinanden på studieturen. Argumentet er altså, at rusmidler hører til i kammeratskabsgruppen, hvilket peger på, at forbrødringsriten betyder meget for eleverne, og på introturen er man endnu ikke blevet fortrolige med hinanden.

I diskussionerne formulerer eleverne et behov for rådgivningsmuligheder, og de spørger i denne forbindelse efter personer og instanser, som har kompetence til at 'se', om der er noget galt.

Elevdiskussionerne viser, at elevs normer i forhold til de problemstillinger, der kan vise sig i forbindelse med rusmidler og skole, er tæt forbundet med deres holdning til skolekoden. Det ene hovedsynspunkt repræsenteres af elever, som mener, at undervisning er noget, som læreren har ansvar for, og at det er op til den enkelte elev at få noget ud af sin skolegang. Derfor er der ikke den store sammenhæng mellem fx trætte elever og læringsmiljøet. Det andet hovedsynspunkt repræsenteres af elever, som mener, at man lærer i samarbejde med hinanden, og at det derfor får konsekvenser for undervisningen, hvis elever ikke er læringsparate. Skolen kan derfor stille krav, som sikrer, at læringsbetingelserne er i orden.

I det følgende skitseres de forskellige elevpositioner:

Model 7.1 Elevpositioner i forhold til krav:



Man kan overordnet skelne mellem elever, der ikke mener, at skolen kan stille krav, og elever, der mener, at skolen kan stille krav. Inden for den gruppe, der ikke mener, at skolen kan stille krav, kan der skelnes mellem dem, der bruger modenhed som argument, og dem, der hævder individets autonomi og dermed ret til selv at bestemme. Begge synspunkter bygger på en forestilling om individets rettigheder over for systemet. Inden for den gruppe, der mener, at skolen kan stille krav, kan man skelne mellem elever, der begrundet kravene i uddannelsesformålet (for at undervisningen kan fungere er det vigtigt, at eleverne er læringsparate) og elever, der begrundet deres normer i fællesskabet og altså argumenterer etisk (mennesker har et ansvar overfor hinanden).

Lad mig på baggrund af ovenstående opsamling vende tilbage til teorierne om individualisering og konsekvenserne af de mere uformelle omgangsformer i det aftraditionaliserede samfund.

Elevdiskussionerne tyder på, at der i gymnasiet findes en gruppe gymnasieelever, hvis forventningshorisont i forhold til skolen er præget af de normer og den livshorisont, som Thomas Ziehe peger på med sine overvejelser om det individualiserede identitetsarbejde og informaliseringen af socialformerne. I denne gruppe tillægges det enkelte individs selvmotivation og egne valg stor betydning, og der sættes pris på forholdsvis uformelle strukturer i skolekulturen, der sikrer den enkelte et stort spillerum i forhold til selv at bestemme. Mange af eleverne sætter pris på sådanne forholdsvis løse strukturer, for de sikrer den enkelte retten til at finde sin egen vej. Det skal bemærkes, at nogle elevers store rusmiddeltolerance i en skolesammenhæng ser ud til at blive understøttet af sådanne generelle holdninger til skolen.

Det er imidlertid også tydeligt, at andre måder at forstå samspillet mellem elever og skole på også er til stede i elevgruppen. Der er elever, som i højere grad forbinder skolen

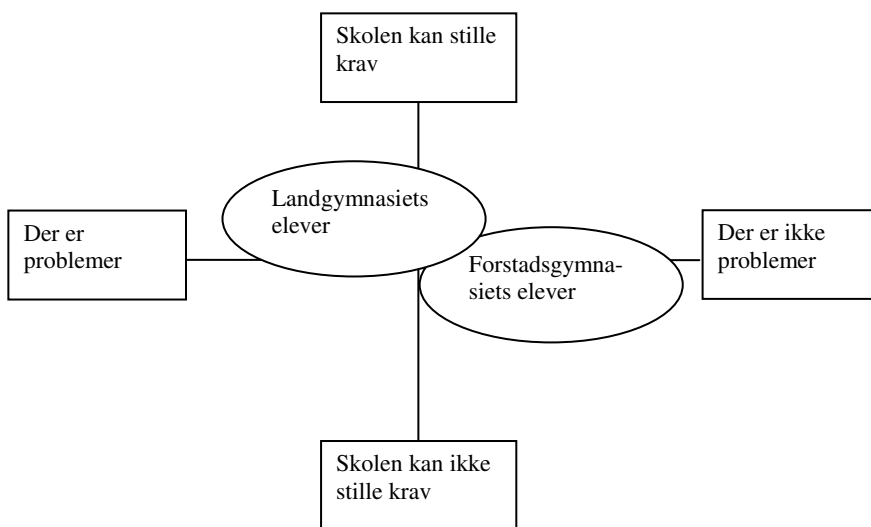
med et arbejde og dermed stiller spørgsmålstejn ved, om man kan have den samme slags forventninger til skolen, som man har til sine omgivelser andre steder i sit liv. Og der er elever, som lægger vægt på, at skolen er et særligt sted, der kræver elever med en udviklet bevidsthed om dette steds særlige karakter.

Man kan sige, at elevdiskussionerne sætter nogle konsekvenser af den kulturelle frisættelse på spidsen. Skal det være normen om, at individet må vælge sin egen vej, og at skolen derfor kun i ringe omfang kan stille krav, der skal fremmes? Eller skal det være normen om, at skolen er et særligt sted, der fordrer respekt for de strukturer, der muliggør undervisning og læring, der skal fremmes?

Diskussioner og (specielt) afstemninger peger i retning af, at eleverne positionerer sig forskelligt på de to skoler. På Forstadsgymnasiet henholder store dele af elevgruppen sig til individets eget ansvar og dermed også ret til at vælge sin egen vej. Falder man igennem, er det et individuelt problem og ikke i så høj grad skolens og fællesskabets problem. På Landgymnasiet er eleverne generelt mere fællesskabsorienterede, samtidig med at der her synes at være en større problembevidsthed i forhold til emnet.

I den nedenstående model skitseres elevpositioneringen på de to skoler i forhold til to akser, nemlig en problemakse (den vandrette) og en krav-akse (den lodrette):

Model 7.2 Det generelle mønster inden for de to skolers elevgrupper i forhold til problemer og krav:



Hvordan kan forskellen på de to skolers elevholdninger forklares?

Forskellen mellem de 'fællesskabsorienterede' elever på Landgymnasiet og de 'individualistiske' elever på Forstadsgymnasiet peger på, at der fortsat er mentale forskelle på unge, som bor på landet og i mindre provinsbyer, og unge, som bor i de store byer. Førstnævnte sted betyder de fælles værdier tilsyneladende fortsat meget for unge, mens storbyernes unge i højere grad vokser op med normer og holdninger, som forbinder sig med

det enkelte individs egne valg. I den forstand synes der fortsat at eksistere reminiscenser af den modsætning mellem en Gemeinschaft- og en Gesellschaft-kultur, som Ferdinand Tönniers fremanalyserede for over hundrede år siden, selv om det også er tydeligt, at mønsteret i dag er langt mere broget end en så bastant kulturel modsætningstænkning lægger op til.

En anden forklaring på, at Landgymnasiets elever er mere problemorienterede end Forstadsgymnasiets elever kan være, at der faktisk er større problemer på Landgymnasiet. I den forbindelse kan man bemærke, at problembevidstheden er markant i forbindelse med hash-spørgsmålet, og at der med andre ord synes at være en stor gruppe af elever, på Landgymnasiet, som er utilfreds med den kultur, der hos en mindre gruppe af elever har udviklet sig i relation til hashrygning.

Set i et interventionsperspektiv er der flere ting at bemærke i forhold til elevernes diskussioner og afstemninger.

Modstanden mod at ændre på tingene er funderet i følgende positioner:

- Forestillingen om autonomi og individets ' eget ansvar ' er udbredt blandt eleverne, og for stramme regler opfattes som rigoristiske og derfor ikke ønskværdige.
- Der knytter sig mange positive erfaringer til fest- og beruselseskulturen, og selv om eleverne mener, at der skal være regler, så føler de ikke, at de har interesse i at medvirke til at etablere regler, der begrænser deres mulighed for at have det sjovt.

Interessen i at ændre på tingene er funderet i følgende synspunkter:

- Nogle elever mener, at man godt kan forlange, at unge kan sondre mellem skole og fritid – og at denne sondring i nogle af skolens elevmiljøer ikke respekteres
- Der er elever, som formulerer en længsel efter andre sociale omgangsformer end dem, der har med beruselse at gøre, og som derfor forholder sig mere positivt til skolestrategier, som forbinder sig med andre muligheder. Det gælder både elever, som er utilfreds med den kultur de selv deltager i, og elever, som holder sig væk fra denne kultur, fordi de ikke deler normer med de kammerater, der drikker meget.

Det kan endvidere bemærkes, at mange elever opfatter det som læreres og leders ansvar at definere, hvordan grænserne for det tilladelige skal defineres. Eleverne anerkender så at sige intuitivt, at de tilhører en skolekultur, som på afgørende vis reguleres af lærernes og ledernes organisationskultur, og at det derfor også må være skolens voksne eller medarbejderne, der må tage de nødvendige initiativer, hvis der skal ske forandringer.

Kapitel 8

Lærernes sokratiske dialog

Lærerne og ledernes relation til elevernes kultur kan forstås på to måder. Dels er de observatører, hvis oplevelser og erfaringer osv. kan belyse elevernes kultur og i den forstand medvirke til at belyse ungdoms- og elevkulturen. Dels er lærerne og lederne repræsentanter for en organisation, som har en opgave i forhold til eleverne, nemlig med deres autoritet at sikre elevernes sociale integration i en skolekultur, hvor balancen mellem det gode ungdomsliv og den gode uddannelse sikres. Lærerne er med andre ord ikke kun observatører til noget uden for dem selv, men kommer uundgåeligt til at forholde sig til deres egen rolle i forhold til eleverne, når emnet elevkultur bringes på banen.

Jeg har valgt at bygge den følgende analyse op på den måde, at jeg lægger ud med en præsentation af fire forskellige lærerpositioner, som kan findes på begge skoler. Når jeg lægger ud med en så generel åbning, hænger det sammen med, at gymnasielærerkulturen synes at rumme nogle almene tendenser, som gennemstrømmer de positioner, de indtager i forhold til indgangsspørgsmålet om, hvorvidt der på deres skole er behov for at handle i forhold til elevernes rusmiddel- og festkultur. Dernæst har jeg i det store materiale, der har stået til min rådighed, valgt at fokusere på nogle enkelte temaer på de to skoler, som dels er dem, der fylder mest i diskussionerne, og som dels trækker tematiske tråde tilbage til resultater af spørgeskemaundersøgelse, elevinterview og elevernes normdiskussioner. I og med at disse spor peger på eksistensen af to forskelligartede skolekulturer, har jeg valgt at behandle skolerne hver for sig. I et enkelt tilfælde, nemlig hvad angår lærernes diskussion af studieture, har jeg dog gjort en undtagelse, fordi diskussionerne på de to skoler er meget ens.

Overordnede lærerpositioner

En analyse af de positioner, der indtages af lærerne viser, at man med fordel kan skelne mellem to typer af forskelle inden for lærergruppen. Den ene forskel angår problemets omfang, altså hvorvidt gymnasieelevers drikkekultur er et stort eller lille problem for skolen. Den anden forskel angår lærernes og ledernes organisatoriske ansvar, altså om skolen har et medansvar for problemet eller om skolen snarere er 'offer' for et problem, som skyldes andet end skolen selv. Lærersamtalerne viser, at lærerne i forhold til disse to forskelle fordeler sig i forskellige positioner. For overskuelighedens skyld er kombinationsmulighederne sat ind i en matrixmodel, og jeg har også tilladt mig at navngive de fire logiske positioner med dertil hørende strategier.

Figur 8.1: Fire lærerpositioner:

	Stort ansvar	Lille ansvar
Stort problem	Den bekymrede position	Den resignerende position
Lille problem	Den pragmatiske position	Den afvisende position

Det skal bemærkes, at der er tale om konstruerede idealtyper skabt med henblik på at reducere empiriens mangfoldighed til nogle enkle kategorier. Ikke desto mindre vil jeg påstå, at opdelingen er empirifølsom, idet den i overordnede linjer siger noget om, hvilke positioner lærere indtager, når de taler om emnet.

Den afvisende position indtages af de lærere, som hverken mener, at der er et problem, eller at skolen har noget specielt ansvar i forhold til unges rusmiddelkultur. Der er tale om lærere, som mener, at det går meget godt, som det går, og som derfor finder hele problemstillingen overdrevet og irrelevant. Følgende citater kan illustrere den type argumentation, der ligger til grund for positionen:

Jo længere tilbage i historien, jo værre eksempler. Det er faktisk bedre nu end før. Fester, studieture og Københavnerture er eksemplariske. Det giver værdifulde oplevelser at drikke sammen. De kender ikke deres begrænsning. Men det er jo det, de skal lære. (Lærer på Landgymnasiet)

Alkohol og hashrygning er ikke nødvendigvis lig med misbrug. Alkohol er efter gruppens opfattelse ikke noget problem i dagligdagen på Skole A. Læreren er i en vis grad Læreren er i en vis grad rollemodel for eleverne, men ikke normsætter da eleverne har deres normer hjemmefra. (Skriftligt referat fra gruppe, som slukkede for båndoptageren på Landgymnasiet)

I det første citat afvises problemstillingen. Der er tydeligvis tale om en lærer, som har erfaringer fra 1970'erne og som tilhører 'den store årgang', dvs. lærere som har været lærere siden 1970'erne. I et historisk perspektiv ses udviklingen fra 1970'erne til i dag som en bevægelse mod mere moderation i elevernes rusmiddeladfærd.

Synspunktet underbygges af en generel holdning til rusmidler og unge, nemlig at der for unge knytter sig værdifulde oplevelser til at bruge rusmidler, og at elevernes fest og beruselseskultur altså må opfattes som en positiv del af deres dannelsesproces. Som det

fremgår af det andet citat, underbygges denne position også af en afvisning af den mulige stigmatisering af unge som potentielle misbrugere, der kan blive en følge af forbud og for stramme regler. Og endelig bakkes synspunktet op af en socialisationstese, som afviser, at det er gymnasielærers opgave at blande sig i noget, som først og fremmest har at gøre med normer, som de unge får hjemmefra. De følelsesstrukturer, som kommer til udtryk hos de lærere, der indtager den afvisende position, knytter sig til en positiv vurdering af konsekvenserne af den kulturelle frisættelse og de reguleringsmekanismer, unge selv etablerer i deres udvikling.

Med en så radikal afvisning af at der eksisterer et problem, og at skoler skal tage et ansvar på sig, er det logisk, at den gruppe blandt alle grupperne, som mest entydigt artikulerede denne position, også afviste selve interventionsprogrammet og dets dagsorden. Der er ikke noget at tale om, og hvis der tales om det, er det udtryk for en konstruktion af problemer, som i højere grad skyldes emsige forskere og politikeres konstruktion af problemer end reelle problemstillinger. Det må derfor siges at være en følgelogisk slutning, at ovennævnte gruppe på et tidligt tidspunkt slukkede for båndoptageren og nægtede at bidrage yderligere til den institutionelle refleksion.

De lærere, som indtager *den bekymrede position*, er af den opfattelse, at de unges rusmiddelkultur i miljøet på og omkring skolen er et stort problem og giver skolen et stort ansvar. Der er tale om lærere, som giver udtryk for et stort engagement i skolens liv, men som mener, at de er ved at blive løbet over ende af en ungdomskultur, som sætter dagsordener, der er svære at forbinde med uddannelsesformålet. Disse lærere mener yderligere, at skolen ikke blot er en refleks af de samfundsmæssige forandringer, men spiller en stor rolle i elevernes identitetsudvikling. Det betyder også, at skolen på sin vis er 'medskyldig' i elevernes rusmiddelkultur, og at skolen derfor kan gøre noget. Følgende tre citater kan illustrere positionen:

Der er ingen, der siger, at det ikke er svært, jeg synes bare, at som den voksne i forhold til eleverne, der er det vores ansvar - og så må vi på en eller anden måde forsøge at gribe ind så godt, man nu kan. Det, vi mangler - vi mangler faktisk nogle værktøjer. Vi har ikke lært, hvordan vi egentlig skal gøre over for elever. Og det ku' vi måske lære (...). Også selv om det også er voksne elever, i 2.g er mange af dem jo 18 år, så er de voksne, så er det sværere. Men derfor kunne vi godt lære - hvordan gør man egentlig? Det synes jeg. Det er ikke let. Jeg føler bare, at det er mit ansvar, og så prøver jeg at gøre det så godt som muligt. (Lærer på Forstadsgymnasiet)

Jeg kunne godt tænke mig at stille spørgsmålet: Hvorfor lukker vi som skole øjnene for det? Hvorfor accepterer vi og har i så lang tid accepteret, at det bare finder sted? Selv om det har den indflydelse på vores arbejde og vores arbejdsglæde, som det nu en gang har. For man bliver panisk på et eller andet tidspunkt, når man står med en klasse i ydertimer mandag og fredag, om det nu er morgen eller eftermiddag, og man ikke kan få noget til at fungere, lige meget hvad man gør (...). Og hvordan kommer vi som

lærere videre i forhold til den skolekultur, vi skal møde dem med, så de forstår, hvad det er, vi siger til dem? Jeg føler mig i hvert fald vildt alene, når jeg siger sådan nogle ting til dem. Ja, ja, du står bare og moraliserer - og det gør jeg i hvert fald ikke. Men det er den følelse, de efterlader én med. (Lærer på Forstadsgymnasiet).

Problemet er, at vi får flere og flere svage, som har brug for benhårdt arbejde for at klare sig. Det kan man ikke, hvis man også er en del af sådan en kultur. For 15-20 år siden kunne man også drikke, men man kunne også klare sig fagligt. Vi har et større problem, som er ikke gymnasieegnede elever, som skal lære alle koderne, både de faglige og de sociale. (Lærer på Forstadsgymnasiet)

De bekymrede lærere artikulerer erfaringer i forhold til elever – ikke eleverne som samlet gruppe, men nogle elever – som anerkender, at der eksisterer en problemstilling, og at problemstillingen både forbinder sig med skolens dannelsesopgave og med muligheden for i særlige sammenhænge at etablere et forsvarligt undervisningsrum. Der er tale om lærere, der artikulerer den form for ærgrelse, som ifølge Ziehe opstår, når man som lærer iagttager tendenser i retning af diffusion i skolekulturen, men samtidig oplever, at problemerne ikke kan tackles på det individuelle niveau, som gymnasielæreren traditionelt forstår sin praksis i forhold til.

Hos moderne gymnasielærere er der stort set ikke nogen, som mener, at man bare skal 'smide elever ud', når de ikke opfører sig i overensstemmelse med de kulturelt gældende adfærdsnormer. Det er fx tydeligt, at læreren i det andet citat lægger afstand til en diskurs, som positionerer ham som 'moraliserende', hvad enten den kommer fra elever eller andre lærere (det er uklart, hvem, der i citatet henvises til). Snarere retter de bekymrede lærere deres kritik mod en organisationsform og nogle holdninger inden for den gymnasiale organisationskultur – måske netop de holdninger, jeg tidligere har omtalt i gennemgangen af den afvisende position.

For de bekymrede lærere er spørgsmålet om, hvordan man som skole udvikler nogle organisatoriske værktøjer vigtigt.

Den pragmatiske position indtages af de lærere, som mener, at hele problemstillingen kan koges ned til at omhandle en mindre gruppe drenge, og dem kan man måske forholde sig konkret til. Resten af eleverne har ikke de store problemer. Man skal derfor passe på med at generalisere for meget, ligesom man skal passe på med at udvikle en politik, hvor man nedbryder de gode ting i kulturen for at imødegå de mindre gode. I denne gruppe tænkes der meget konkret i handlemuligheder, der drejer sig om at inddæmme problemstillingen. Følgende citater illustrerer den pragmatiske position:

Jo, der er forskellige grupper. Og jeg synes, det er meget problematisk med dem, der drikker vildt meget. Det synes jeg også. Det er sgu' et problem for deres fysiske og

åndelige sundhed. Det mener jeg bare slet ikke er tilfældet for 80 procent af eleverne.
(Lærer på Forstadsgymnasiet)

Vores område er undervisningsområdet, og det er i forhold hertil, vi kan melde ud. Vi kan ikke sige: I må overhovedet ikke drikke eller gøre dumme ting. Det kan man jo ikke sige. Det hører bare til at være ung. Men man kan sige, at der er fare, når de går over stregen til vores undervisningsprojekt, eller hvis de er til fare for andre end sig selv eller slet ikke kan komme gennem gymnasiet fordi de drikker for meget. Den lille gruppe ... Det er dem, vi skal have fat i. Men det er måske mere en vejledningsopgave.
(Lærer på Forstadsgymnasiet)

Den pragmatiske position indtages af lærere, som nok mener at der er grund til specifik bekymring på nogle elevers vegne, men som afviser, at det er et problem for elevkulturen. På den ene side gør de lærere, som positionerer sig sådan meget ud af at understrege, at rusmidler er kommet for at blive, og at det vil være halsløs gerning at forestille sig en ungdomskultur uden rusmidler. De hæfter sig også ved, at det store flertal af gymnasieelever kan styre deres forbrug, og at unges identitetsprocesser ikke er præget af anomi. På den anden side forholder de sig ikke afvisende til, at skolen som organisation kan gøre noget. Man kan i et socialt integrationsperspektiv gøre noget for den mindre gruppe af specielt drenge, som drikker 'for' meget og faktisk gør det i forbindelse med skolen. Over for denne gruppe er der grund til at fastholde uddannelsesrationalet og gribe ind.

I forhold til spørgsmålet om, hvorvidt skolen skal gøre noget, som den ikke før har gjort, er positionen usikker. For problemet bliver i forhold til den almene elevkultur, at man kan komme til at nedbryde det, der er godt i kulturen, hvis man i forsøget på at 'redde' dem, der er ude i et problematisk forbrug, vil regelstyre resten af ungdomskulturen. Derfor er det også slående, at gruppen bevæger sig mod individuelle løsninger på problemet, idet det bliver en 'vejledningsopgave', evt. en studievejlederopgave, at forholde sig til unge med problemer.

De lærere, som indtager *den resignerende position*, mener ligesom de bekymrede, at elevernes fest- og rusmiddelkultur sætter sit tydelige præg på skolekulturen, men de mener til gengæld ikke, at man deraf kan slutte, at skolen har ansvaret. Elevernes rusmiddelkultur er i bund og grund en refleks af den samfundsmæssige udvikling, og derfor vil det være meget svært at gøre noget ved problemstillingen. Skolen skal tage sig af uddannelsesopgaven og ikke udvide sit ansvarsområde til opgaver, som er perifere i forhold hertil. Hertil kommer, at rusmidler primært bruges i fritiden og weekenden (og disse sfærer af elevernes liv skal skolen ikke blande sig i), og at eleverne har krav på at have et liv, som skolen ikke blander sig i. Følgende citater illustrerer den resignerende position:

Der må man nok sige, at der i gymnasieskolen er tradition for, at vi har fri, når vi ikke er på arbejde. Vi kan ikke på nogen måde gøres ansvarlige for, hvad der foregår (...).
(Lærer på Forstadsgymnasiet)

Vores fokus er jo den der faglighed. Det [at forholde sig til elevernes rusmiddelkultur] kræver jo så, at vi laver noget, der går ud over det faglige for at skabe en social sammenhæng derudover. Det er spørgsmålet, om vi har kræfter og ressourcer til det. "Her kan vi godt have det sjovt, uden at vi drikker. Vi kan have det fagligt sjovt og sjovt-sjovt". Så skal vi virkelig tale med én stemme. Min fornemmelse er, at kræfterne ikke er der. (Lærer på Forstadsgymnasiet)

Det er ret begrænset, hvad vi kan gøre ... De har allerede en holdning hjemmefra. Og fra folkeskolen ... Vi har da også forældre, der selv har lært deres barn at ryge hash.
(Lærer på Landgymnasiet)

De lærere, der indtager den resignerende position, mener, at der eksisterer problemer, men de mener ikke, at det er en organisatorisk opgave at forholde sig til dem. At foregøgle sig selv, at skolen spiller en rolle i forhold til komplekse problemstillinger, der handler om elevernes fritidsvaner og normer, som de har med sig hjemmefra, fører til illusioner om skolens rolle i unges identitetsprocesser.

I forhold til organisationen er det tydeligt, at der er tale om lærere, som på den ene side meget vel kan være bekymrede over 'samfundsudviklingen', men som ikke mener at disse problemer kan 'læsses' over på skolen. "Kræfterne" er der ikke.

Temaer fra Forstadsgymnasiet

Parken

På Forstadsgymnasiet blev jeg på et tidligt tidspunkt opmærksom på, at Parken var et emne, der ofte blev diskuteret, når lærere og elever talte om rusmidler. Det var Parken, rektor ved vores første møde pegede på som et tema, der gjorde interventionen relevant, og det var denne 'institution' i inden for elevkulturen, som blev diskuteret i de fleste af de sokratiske dialoggrupper. Parken var så at sige kardinalpunktet, hvor diskussionerne spidsede til og holdninger og erfaringer blev udkrystalliseret fra.

Flere lærere nævner – og de markerer dermed den samme viden om relationen mellem Parken og skolen som drengene fra Parken gjorde i mine interview med dem - at der er en helt klar symbolsk sammenhæng mellem skolen og Parken, selv om stedet er beliggende

uden for skolens område. Flere lærere nævner, og også her manifesterer de en viden, som de deler med drengene, at elevernes bevidsthed om skolen tydeligt viser sig i forbindelse med orienteringsaftenerne for nye elever, hvor Parken introduceres.

Rektor: Parken indgår i elevers bevidsthed om, hvad [Forstadsgymnasiet] er.

Lærer: Fx på orienteringsaftenen. De kunne overhovedet ikke drømme om at lave en orienteringsaften uden at nævne Parken.

Rektor: Den er helt integreret i elevernes bevidsthed om, hvad [Forstadsgymnasiet] er.

Lærer: Vi har Parken, og [x-skole] har et eller andet. Sådan er det bare.

Set i et perspektiv, der handler om at skabe en skole, som er attraktiv for eleverne, er der ifølge rektor klare fordele forbundet med at bevare Parken.

Eleverne siger, at du [dvs. lederen] skal jo egentlig være glad for Parken. Fordi hvis ikke vi havde den, så havde vi slet ikke det sammenhold her på skolen, som vi har. Det at de står de par timer derovre om fredagen, det betyder noget, som er værdifuldt. Så ryger der også bajere inden for, men det er jo ikke kun det, der trækker for de fleste - det er en social aktivitet, som er værdifuld.

Eleverne er simpelthen glade for stedet, og det skyldes ikke kun, at de drikker, men at de har det sjovt og dyrker venskab på kryds og tværs af klasserne, hvilket ikke er uden positive konsekvenser for hverdagen på skolen. Udsagn som disse tyder på, at drengene, der iagttager, hvad jeg tidligere har kaldt lærernes og ledernes kalkulerede strategi i forhold til elevernes rusmiddelkultur, faktisk ser rigtigt.

For de lærere og ledere, der formulerer sig om Parken, er der altså ikke tvivl om, at stedet har en social funktion for eleverne. Men der peges også på det problematiske i, at et drikkested som Parken er så tæt koblet til skolen og faktisk bruges af nogle elever i skoletiden, og således udfordres den kalkulerede strategi også, bl.a. af rektor selv, som i den forstand må siges at forholde sig ambivalent til fænomenet. Tre problemstillinger nævnes. For det første pådrager skolen sig ved ikke at gribe ind et ansvar for, at nogle elever faktisk får et stort dagligt alkoholforbrug. En lærer siger:

Det med Parken. Jeg synes, det er en stor og alvorlig sag. Og vi to har jo haft lidt med den at gøre med vores 3.g-klasse. Da de var 2.g'ere hørte de til den hårde kerne over i Parken og betroede os, at en af dem var faktisk ved at blive alkoholiker af det.

Og det lyder samstemmende fra en anden lærer:

Sidste år kendte jeg nogle af dem og kunne se, hvordan de blev faste gæster derovre - og jeg kunne også følge, at de simpelthen drak alt for meget. Og det gik kraftigt ud over deres skole.

En særlig facet af sammenhængen mellem Parken og undervisningen kommer to lærere ind på, da de taler om den mangel på koncentration, som gør sig gældende om fredagen:

Lærer 1: Jeg synes, Parken er en alvorlig sag - og jeg har tænkt over, om man kan gøre noget omkring en gårdvagtordning. For jeg synes, den skal væk. Jeg synes, det er helt uacceptabelt, at skolen lader sådan noget passere (...) Nu har jeg en klasse fredag - og jeg skal da lige love for, at de hopper på stolen.

Lærer 2: Det er stort set hver fredag.

Kommentarer som disse tyder på, at lærere og ledere er på det rene med, at Parken ud over at være et socialt samlingssted, hvor alkohol nok indgår som et sekundært samlingspunkt, også er et samlingspunkt, som for en mindre gruppe er knyttet til alkohol som et primært samlingspunkt. At det faktisk forholder sig sådan, forekommer mig at være hævet over diskussion, jf. interviewet med drengene fra Parken, som tilhører en inderkreds, som netop definerer sig 'hårdt' i forhold til andre og mere 'bløde' elementer i kulturens ydercirkler. I denne forbindelse hæfter en lærer sig ved, at problemet med Parken ikke er, at eleverne en sjælden gang drikker nogle øl i det fri eller for den sags skyld pjækker fra en time for at gøre det. Problemet er derimod, at Parken er blevet en integreret del af elevbevidstheden om skolemiljøet og for nogle elever en del af et tilbagevendende ugeritual. Det er "gentagelseshandlingerne" og de "faste mønstre", der ifølge denne lærer er farlige. Hermed skabes en tilgang til det, som i et ungdomsforskningsperspektiv kan beskrives som de unges rusmiddelritualer, som er problematiserende, fordi disse ritualer har konsekvenser for de unge, som bliver for afhængige af dem. I et pædagogisk perspektiv, som har indbygget en normativitet i sig på grund af, at lærerne skal give eleverne lærdom og studiekompetence, er riterne således noget, der går 'kraftigt ud over deres skole'.

Diskussionerne viser, at der knytter sig en række dilemmaer til spørgsmålet om, hvorvidt det er nødvendigt og muligt at 'gøre noget' set fra organisationens synspunkt. Det har tydeligvis været disse dilemmaer, som har ført til, at man indtil nu har accepteret Parkens eksistens.

Det første handlestrategiske dilemma er en direkte følge af konstateringen af, at forskellige elever bruger Parken forskelligt. De elever, som har udviklet en livsstil, som går i retning af et moderat forbrug og en skelnen mellem hverdag og weekend, bruger Parken på én måde. De elever, som har en livsstil, hvor alkohol spiller en større rolle, og som har mere flydende grænser mellem alkoholbrug i hverdagen og i weekenden, bruger Parken på en anden måde. Dét er et dilemma, fordi det for de lærere, der anlægger den pragmatiske synsvinkel gør, at man, hvis man aktivt vil fjerne Parkkulturen, kan komme til at nedbryde noget, som er godt i sit forsøg på at nedbryde noget, som for nogle elever medfører et problematisk forbrug med konsekvenser for deres skolearbejde.

Det andet handlestrategiske dilemma har at gøre med, at der nok kan konstateres en sammenhæng mellem skolen og Parken, men at Parken er placeret på en grund uden for

skolen og altså ikke er en del af skolens område. Eleverne må ikke drikke i skoletiden, men betyder det, at skolen kan forholde sig til, om de drikker uden for skolen i skoletiden på mere offensive måder end ved at give dem fravær? En gruppe lærere mener, at når det foregår uden for skolen, så kan skolen ikke gøres ansvarlig, hvilket også hænger sammen med, at lærerens professionelle ansvar her er ikke-eksisterende. En lærer formulerer denne position således:

... hvor langt kan vi gå? Jeg vil da gerne redde dem, der sumper i Parken. Men jeg får groft sagt ikke penge for det. Og jeg er ikke uddannet til det. Der mener jeg, at hvor meget jeg end gerne ville, jeg kan sige til sine elever, at jeg fornemmer noget ved dig. Men problemet er, at det ikke er mit ansvar at gå så langt ind i deres verden.

En anden gruppe lærere mener, at skolen har et ansvar og sagtens kunne få en aftale med dem, der ejer det område, Parken er beliggende på, så eleverne ikke kan fortsætte med at have Parken.

Det tredje dilemma har at gøre med, at der er forskel på Fredagsparken og Hverdagsparken:

Hvis vi konkret holder fast i Parken, så synes jeg, at den del, der handler om, at der står 10-12 stykker i frokostpausen, det er vores problem. Og lige så snart vi har formuleret det, så står det helt klart for mig, at det kan vi ikke lade være med at begynde at lægge en strategi for, hvad vi gør ved. Med hensyn til fredagen, hvor der i højsæsonen er 75 til 200 elever, så er der helt konkret det problem, at vores nabo ikke kan lide det. Og vores nabo kan ikke skelne mellem, hvad elever gør som privatpersoner i deres fritid, og hvad skolens elever gør. Så der har vi i hvert fald et problem på den måde. For ellers oplever vi det ikke som et problem, for eleverne formulerer det ikke som et problem. Og det er jo ikke synligt for undervisningen - for det er jo netop indledningen til weekenden. Jeg synes Fredagsparken er vanskelig - at nogle går derover inden sidste time er selvfølgelig også vores problem. Det er der givetvis nogle, der gør, når de har timer efter klokken to. For den starter altså kl. to, sådan ca.

En anden lærer præciserer ved at sige, at Parken er et problem, når drikkeriet foregår i skoletiden, mens man "vakler mere i gelederne", når det handler om fredag eftermiddag:

Det hovedspørgsmål, vi skal forholde os til, er, om vi skal påtage os et større ansvar. Og der kommer vi vel ikke uden om, at det handler om, hvor vi sætter grænsen. For vi kan jo ikke påtage os hele ansvaret for, hvad elever går og laver i deres weekend. Og den starter fredag kl. 14.

Ideen om 'det gode ungdomsliv' kombineret med diverse dilemmabevidstheder synes altså at være den argumentatoriske baggrund blandt ledere og lærere for, at man ikke til dags dato har gjort noget radikalt for at ændre på en elevkultur, som rummer nogle stærke elementer, som er direkte ødelæggende for undervisningen. En flydende ungdomskultur med dens forbrødringsriter synes at spille en vis rolle for skolens elever – og i den

udlægning både rektor og lærere giver, har man fra skolens side valgt at tøve med at forholde sig konfronterende i forhold til den, dels fordi problemet er komplekst, dels fordi eleverne jo er glade for det, de har.

Skovturen, der forsvandt

Lærere og ledere diskuterer også andre erfaringer med elevkulturen på skolen. På skolen havde man indtil for to år siden en årligt tilbagevendende skovtur, hvor hele skolen i samlet flok drog af sted på en 'ryste-sammen-tur' til en nærliggende skov, hvor formålet var at hygge sig på tværs af klasserne. Det centrale element i skovturen var et orienteringsløb, hvor eleverne i grupper på tværs af klasser og årgange skulle løse forskellige faglige opgaver. Løbet sluttede med en samling ved en sø, hvor man så skulle hygge sig sammen. Denne tur blev som sagt opgivet, og de begivenheder, der førte hertil diskuteres i fem af de otte sokratiske grupper. I to af grupperne er diskussionen forholdsvis kort og forbindes med andre emner, i de tre andre gøres den til genstand for en længere drøftelse.

Rektor fortæller historien således:

Vi havde skovturen ude ved søen, hvor eleverne havde tanket godt op, også derude. Så kom de til tovtrækningen nede ved søbredden og var hanefulde, en meget stor del af dem. Og de kunne stort set ikke vakle ned og trække i torvet, og det hele trak ud. Og jeg valgte jo i den situation at køre det igennem, selv om det burde have været lukket og aflyst med det samme. Ud fra en betragtning om, at jo mere diskret vi landede den, jo større mulighed var der for, at eleverne gik hjem uden at lave ballade. Det er sådan en dobbeltmoralisk situation. Man har en skovtur, hvor det indskærpes, at der ikke må drikkes alkohol, og enhver kan se, at det gør der.

Set fra en lærersynsvinkel tager begivenhederne sig sådan ud:

Lærer 1: Når eleverne er på vej fra post til post. Så drikker de en bajer. Det kan man se på afstand. Det er typisk drengene, der har en bajer i hånden. Når de så kommer frem, tager de den om på ryggen. Det er der nogle af os, der accepterer, bare de er diskrete. Nogle ignorerer det, andre påtaler det og, endnu værre, måske beder dem om at gå hjem eller vil påtale det overfor rektor. Vi er i en situation eller har i hvert fald været det, hvor vores tolerancetærskel er forskellig. Det er meget uheldigt.

Lærer 2: Det, du siger, er rigtig nok. Den har eksisteret indtil for et år siden.

Skolens ledelse reagerede på problemet ved at fjerne skovturen, og skolen har ikke siden haft den.

I umiddelbar forlængelse af ovenstående erfaringsudveksling, fortsætter lærerne deres diskussion:

Lærer 1: Vi er nødt til at have nogle fælles holdninger og et fælles værdigrundlag. I hvert fald i sådan en situation. At vi så indenfor klasselokalet har nogle andre grænser – men lige præcis i sådan en situation...

Lærer 2: I en sådan situation er du nødt til at tænke som skole.

Lærer 1: Vi reagerede jo som skole ved at sige: Nu er det for meget, nu stopper vi skovturene. Og det kan man da godt diskutere – er det en rimelig måde at reagere på. I stedet for at sige: Nu vil vi altså gøre det hårde arbejde, vi synes den skovtur er så vigtig, og sørge for, at det kommer til at fungere godt. Vi valgte lidt den fornærmede facon. Og så glemmer vi lidt, at det ikke er de samme elever hvert år.

Lærer 2: Men er det ikke også sådan, at når vi siger det så mange gange, og når så vores adfærd, når det finder sted, er så forskellig, så er der tale om signalforvirring. Det siger dem, der var 1.g'ere, blev 2.g'ere og nu er blevet 3.g'ere, de ser jo hvordan vi reagerer - nå, de siger ikke noget, der sker ikke noget. Der er torden fra talerstolen, men man siger ét og signalerer noget andet.

Lærer 3: Er det ikke den der almindelige menneskelige holdning til, at man ikke orker at gøre noget. Ligesom når man går forbi Lunden: Husk nu at de der papkasser ikke skal ligge og flyde. Det er lidt den der med at kigge den anden vej: Åh, jeg orker ikke at køre hen forbi Lunden. Vi går ikke rigtig ind i den debat.

For nogle lærere er skovturens kranke skæbne et trist eksempel på, at der ikke synes at være andre reaktioner mulige, end at lærerne trækker sig tilbage og opgiver deltagelse i sociale arrangementer, når den slags problemer opstår.

Man kan også hæfte sig ved, at nogle lærere trækker tydelige linjer mellem skovturens udvikling og Parken: I begge tilfælde må man forholde sig til gråzonefeltet mellem elevkultur (elevernes egen kultur) og skolekultur (den kultur, elevernes og lærerne deler).

At det er svært at bryde med en elevrationalitet, der sætter lighedstegn mellem socialt samvær og alkoholindtagelse er tydeligt i et af efterspillene til begivenhederne, som skolens rektor fortæller om:

Vi vil ikke have skovturen, sagde vi. Så siger eleverne: Det er vi meget kede af. Vi synes, den har en positiv social funktion. Vi mødes på tværs af årgangene. Og det har vi brug for. Alle mulige fine argumenter. Men så siger de: Kunne vi ikke lave noget andet her omkring skolen. Det laver de så en fin idé til, og der er bare så lige den hage ved det, at de tror på, at det kan lade sig gøre, så skal den afsluttes med en fredagscafe. Så laver vi en deal i porten. De siger, at de nok skal gå ud og arbejde for at det bliver alkoholfrit indtil 13.30, og så har vi en aftale om, at så må I godt. Der synes jeg, at den stiller meget godt skarpt på det dilemma, vi har.

Dilemmaet understreger den forhandlingskultur, som skolens rektor også andre steder giver klart udtryk for har udviklet sig i forhold til eleverne. Den er præget af kompromiser og af en stiltiende accept af den eksisterende elevkultur – og omme bag den gemmer sig, som skolens rektor er inde på – et behov for at elever kan lide skolen, et behov som nok er forbundet med moralske bekymringer, men som også har en klar 'strategisk side', der angår behovet for at skolen bevarer sit gode ry og rygte blandt elever, som på andre skoler 'får lov'.

I et analytisk perspektiv er det interessant at sammenholde lærer- og elevkommentarer. Lærerne kigger ind i en elevkultur, hvor der er etableret klare forbindelser mellem den uformelle del af elevkulturen og alkohol (hvilket ikke betyder, at en sådan kobling generelt kan siges at eksistere i forhold til undervisningen, hvor den almindelige holdning synes at være, at man må afvise rusmidler). I forlængelse af, hvad drengene fra Parken og Mads fortæller om kulturen på skolen er det tydeligt, at sådan er det for eleverne. Er tingene sociale, hører beruselse med, og forbrødringsriterne tager fart. Mads og drengene fra Parken er da også enige om, at man nok må opgive at lave tingene anderledes, hvilket symptomatisk forstået er et udtryk for, at de er socialiseret til en elevkultur, hvor det 'er' sådan. Lærerne ser, hvad der sker – og de ledelsen aflyser skovturen. Men de aflyser så at sige ikke de socialisationsmønstre, som har skabt Parken, og elevernes forsøg på at flytte deres 'våde' kultur ind i en ny sammenhæng, nemlig ved at insistere på fredagscafé i forbindelse med det nye orienteringsløb, fødes herfra. I et handlestrategisk perspektiv er dette interessant: Ledelsen opgiver, med en af lærernes ord, 'kampen', og der arrangeres ikke flere skovture. Men man nedlægger ikke det, der føder de problematiske oplevelser. Det kan formuleres på den måde, at man trækker en ny grænse, idet man opgiver at lave sociale arrangementer, hvor der både deltager lærere og elever, men man gør ikke noget ved den Parkkultur, som ifølge både elever og lærere er kilden til de holdninger, der har bredt sig blandt en større gruppe af elever til sociale arrangementer. Den nye grænse, der trækkes, gør med andre ord det fælles skolekulturelle rum, som lærere og elever deler, mindre, mens elevernes eget rum lades uberørt.

Gallafesten

Den årlige gallafest er på Forstadsgymnasiet som i resten af den danske gymnasieverden en festtype, hvor 3.'ernes nyhvervede status som modne og kloge unge mennesker bliver markeret inden for et anerkendelsessystem, hvor lærernes og ledernes bidrag til festlighederne er helt centralt. 3.g'erne bliver optaget i en 'ny' orden. Det kan også formuleres på den måde, at der er tale om overgangsritualer, hvor elever ved afslutning af deres skoletid forandrer status og identitet. Gallafesten holdes til ære for 3.g'erne, og disse kører i limousine og klæder sig ligesom resten af skolens elever fint på og deltager i en fællesmiddag, hvor lærere og elever er sammen, og hvor der synges og holdes taler.

Ifølge lærere, der taler om gallafesten, har man kunnet observere, at flere og flere elever er fulde, allerede når arrangementet begynder. Det hænger sammen med, at de enten har holdt forfest eller for 3.g'ernes vedkommende har fået en del at drikke under limousinekørslen. Set fra nogle læreres synsvinkel er resultatet, at det, der skulle være en stilfuld fest, som netop adskilte sig fra almindelige fester, har fået nogle elementer af bøvethed, som skolens rektor bemærker det:

Lærer: Der var engang, hvor vi optrådte for dem. Det var før, det blev så bøvet.

Rektor: Det kan man ikke gøre nu. De kan ikke koncentrere sig – de larmer så meget. Man kan ikke kommunikere.

Konsekvensen har ifølge rektor været, at en del lærere er holdt op med at komme til gallafesten. Med begrundelsen: ”Jeg har ikke lyst til at være sammen med fulde elever”.

I en anden gruppe finder følgende samtale sted:

Lærer 1: Man kan indskærpe – lad nu være med at komme berusede, og lad nu være med at blive bøvede under bordet – men gør det efter. Der er tid nok (...). Og den der lanciers i en halvbrandert – det er noget ynkeligt noget.

Lærer 2: Men de sidder og kæfter op under middagen. Det er almindelig mangel på opdragelse – og så forvinder den helt, når de bliver fulde.

Lærer 1: Der er mange lærere, der ikke kommer mere. Ca. halvdelen. Frafaldet synes jeg også er blevet stort. Den ene gang om året burde kollegerne fandeme stille op. Og det er faktisk rimeligt hyggeligt.

Lærer 2: De signaler man giver til gallafesten...

Lærer 1: Gallafesten er en fest, hvor vi møder mange lærere op og dermed giver accept af, hvad der foregår.

Lærer 2: Hvis man ikke giver ordentlige signaler til gallafesten, så kan man måske heller ikke gøre det til daglig.

Rektors og læreres ærgrelser i forhold til arrangementet skal ses som en erkendelse af, at overgangsrítens høje stil og forbrødringsrítens lave stil tørner sammen og nedbryder gallafestens magi. I et bourdieusk perspektiv kunne man nu sige, at elevens vægring mod at deltage i overgangsriten kan ses som et udtryk for, at de ikke kan identificere sig med den borgerlige dannelseskultur og derfor mener, at traditionerne er udlevede. Jeg mener at dette er en anakronistisk fortolkning af problemstillingen, som forveksler 70'ernes modkulturelle ideologier med nutidens postmoderne fragmentering. Fulds-kaben skal ikke ses som udtryk for en form for modkulturel distancemarkering i forhold til festerne. Der er sandsynligvis snarere tale om det, lærerne præcist kalder ”fulde elever” med hang til ’binge drinking’, når der er fest. En sandsynlig fortolkning er, at det er elevens vane med at dyrke forbrødringsriten i gruppen af jævnaldrende, der overdøver den officielle overgangsrite.

Også her bliver det imidlertid tydeligt, hvad en mulig konsekvens kan være, nemlig at man opgiver seancen. Rektor har opgivet at holde tale, han taler om at lærernes underholdning er forsvundet – og lærere er holdt op med at komme til arrangementerne.

Historiske erfaringer

I to af grupperne på Forstadsgymnasiet diskuteres spørgsmålet om læreres og leders tilgang til problemstillingen i et generationsperspektiv. Flere af lærerne – som giver til kende, at de selv tilhører 'generationen' – hæfter sig ved '68-holdningernes' store indflydelse på lærerkulturen, og at det derfor kan være svært at gå ind i en diskussion, der handler om at lave mere kontante udmeldinger i forhold til elevers læringsparathed:

Det er nok ikke noget [at stille klare krav om læringsparathed], alle lærere lige er parate til. Jeg tænker også på vores baggrund, os 68'ere. Med den der meget liberale indstilling. For nogens vedkommende skal man måske til at have et andet selvbillede. Vi er jo netop forældregenerationen, der ikke har taget særligt fat om vores børn. Så det skal vi nok.

For en lærergeneration, der selv gik i en folkeskole og måske også på gymnasier, hvor der herskede autoritetsstrukturer og sanktionssystemer, som avlede angst og behov for etablering af et frirum i forhold til voksenautoriteter, fører det til en konfrontation med dybe lag i ens egen identitet og forestillinger om individets frihed, når man begynder at diskutere opstramninger.

For en lærer giver diskussionen om '68-generationen' anledning til en selvansagende diskussion af en særlig måde at være lærer på, som forholder sig til ændrede historiske kontekster:

Lærer 1: Vi er 68-generation og står nu i en anden sammenhæng, en anden kontekst, hvor vi skal til at agere ud fra nogle andre holdninger, fordi den kultur, der er dukket op blandt de unge mennesker ...

Lærer 2: Det er ikke en overjegkultur.

Lærer 1: Det er lystkultur.

Lærer 2: Ja, og så skal vi jo reagere på en anden måde. Sådan har det altid været op gennem historien. At man skal kunne revurdere sine holdninger og tage højde for den aktuelle situation. (Forstadsgymnasiet)

Lærer 1: For mig ligger der også det i det, at de unge mangler de signaler fra de voksne.

Lærer 2: De mangler plankeværket.

Lærer 1: Så vi har behov for at finde en ny måde at være autoriteter på (...). Det har vi som 68-generation måske ikke lige så nemt ved. På det her område kan jeg i hvert fald se, at der har de fået alt for lidt af deres egne forældre. Og der nytter det noget, at vi går ind og gør det. Men vi skal se det i den større sammenhæng. Som et af de steder, hvor

de møder voksne mennesker, har vi en forpligtelse til at prøve at påvirke dem. Og så synes jeg, vi har gjort de erfaringer her på skolen, at det nytter. De steder, hvor vi er gået ind, lever de jo op til det. Det er ikke håbløst.

Skolen må med andre ord tage stilling til, hvad den vil socialisere til, ikke bare i kraft af regler, men også i kraft af den måde, man signalerer i forhold til nye elever:

Vi vil gerne have mange elever, og så sælger vi os via elevernes introduktionsmøde. Det kan man forholde sig ukritisk til og sige, at det er eleverne der suverænt bestemmer hvad de vil sigeovre på scenen. Det mener jeg ikke man skal. Vi vil gerne have en positiv dialog med eleverne, dem, der skal præsentere skolen. Vi kunne godt tænke os at få et image udadtil, der ikke bare er at så drikker vi og drikker og drikker. For hvis vi begynder at lægge vægt på de positive ting vi har sammen, hvor der ikke er druk, hvor vi får fælles oplevelser. (...). Og siger, at så er der selvfølgelig også andre gange, hvor der er fester. Og de foregår på denne her måde. Og hvor det ikke er druk, druk, druk. Og den fornemmelse fik jeg af elevernes præsentation.

De lærere, som forholder sig til problematikken også er dem, der forholder sig positivt til hele spørgsmålet om organisatoriske opstramninger. Et mere sikkert værdigrundlag og en organisation, som forholder sig til problemerne er for disse lærere en aflastning, der kan etablere "en ny måde at være autoriteter på". Det er i den forbindelse tydeligt, at der tales om 'lystkultur' og 'overjegkultur" og således – måske som metafor, måske gennem bevidste associationer til psykoanalytiske forståelser. Det sker også et andet sted:

Lærer: Der bliver lagt en lille smule skyld i forbindelse med...

Rektor: Det er sådan lidt luthersk, men...

Terminologien i det ovenstående er interessant. Den viser, at der med senmoderne distance ses tilbage på en kultur, hvor skyld og overjeg blev internaliseret inden for familie og samfundsformer, som var forholdsvis stabile. For lærere, der tilhører en generation, som er vokset op med en distance til disse normer, er der et stort ubehag forbundet med at se sig selv i rollen som forvaltere af overjegskulturen, og det er sikkert på denne baggrund, man skal forstå, hvorfor skolens ledelse ikke har grebet ind over for de aspekter af elevernes rusmiddelkultur, som er med til at skabe et diffust rollerepertoire. Det er simpelthen identitetsudfordrende og ambivalensskabende på den ene side at have dannet sig sine værdier i en tid, hvor man brød op fra forældregenerationens regelkultur, og på den anden side nu befinde sig i rollen som den voksne, der skal sætte grænser for eleverne.

I en gruppe diskuterer rektor, skolens pedel (som deltog i en af gruppernes diskussioner) og en lærer fredagscaféerne, og de konstaterer, at der historisk set er sket noget med dem:

Pedel: Jeg ved at mange af de elever, der sidder i festudvalget, er dem, der drikker mange bajere til fester. Kan man ikke stille det krav, at når man har ledende funktioner, så vil vi ikke se dem fulde eller noget. Så taber de det på gulvet. Og det kan de holde, det der.

Lærer: Det tror jeg også på. Så det er noget med at give dem et ansvar.

Rektor: Det, vi gerne ville med cafeen, var, at det primært var underholdning, og så kunne man sidde og få en enkelt øl. Det var netop et meget moderat forbrug, hvor det var det sociale, der var i centrum. Men sådan er det jo ikke. De hælder lynhurtigt i sig.

Lærer: Der er noget, vi ikke har snakket om. Vores arrangementer på midtugerne. Hvis de begynder at drikke om torsdagen og slutter om tirsdagen – så skal vi nok være meget firkantede på midtugerne. Det er tydeligt, at når vi har musikcaféarrangementer, så er der ganske mange elever, der kommer med et for øje, nemlig at vælte en bunke bajere ind. Og så sidde og larme løs.

Forklaringerne er i det ovenstående, at lærere og ledere har givet eleverne lov til at udvikle en kultur, hvor øldrikning er i centrum i forbindelse med fredagscaféerne, og hvor også arrangementer på hverdage lægger op til en våd elevkultur.

I en anden gruppe er man inde på samme problematik, men her forsøger man sig med en historisk dybdeanalyse med henblik på at finde ud af, hvornår den våde elevkultur blev inviteret ind på skolen. De to lærere, der snakker om dette, daterer ikke begyndelsestidspunktet til 70'erne, men til begyndelsen af 1980'erne, og deres historiske udlægning er ikke generationsorienteret, men 'økonomiorienteret'.

I det amt, hvor Forstadsgymnasiet er placeret, befandt gymnasierne sig på grund af små elevårgange i en konkurrencesituation i forhold til hinanden. Ifølge en af lærerne indførte et nabogymnasium i denne periode fredagscafé for at give skolen en ekstra social dimension og tiltrække flere elever. Det virkede, for snart fulgte mange andre skoler efter, for ikke at tabe terræn. I begyndelsen var caféerne netop caféer, dvs. steder, hvor man drak kaffe og the – og måske en enkelt øl eller to. Siden udviklede caféerne sig til skjulte fester, og i dag er øldrikning et helt centralt element i fredagscaféen, ikke bare på skolen, men også på naboskolerne. Der er tale om et forklaringsmønster, som uddyber rektorens kommentar i en anden sammenhæng om, at det jo er vigtigt for skolen at have mange elever, og at Parken tiltrækker mange elever. I den forstand bliver det for læreren, der fortæller historien om fredagscaféernes opståen og udvikling, vanskeligt at sige, at skolerne ikke har et medansvar – ja, faktisk forholder det sig sådan, at skolernes lærere og ledere selv har skabt den udviklede situation, de efter lærerens mening nu må se at vikle sig ud af.

Temaer fra Landgymnasiet

Fælles regler eller individuel dømmekraft?

På Landgymnasiet fremgår det af diskussionerne om regler i forbindelse med studieture og andre ekskursioner ud af huset, at den generelle holdning blandt lærerne på skolen er, at det er godt, hvis der ikke er for mange 'ledelsesdikterede' regler.

Diskussionen føres bl.a. i ledelsesgruppen, hvor en lærer, som også er studievejleder, fortæller om en episode, der fandt sted på en ekskursion, hvor der var alkoholforbud. Alligevel drak nogle elever på værelserne og en elev, der var synligt beruset fik en forbrænding ved at sætte sine hænder på en ovnplade. Læreren sørgede for, at hun fik den rette behandling. Efter at studievejlederen har fortalt denne historie, spørger skolens rektor:

Rektor: Har du overvejet karakteren af det forbud. Fx er det jo et forbud, som ikke er et resultat af en generel skoleholdning, men et forbud, som er afledt af den måde du og din kollega har givet for lige netop den tur. Hvilke tanker gør du dig om, om det ville være en fordel set fra dit synspunkt, at det slet ikke var noget, I skulle tage op med eleverne individuelt, for det var en vedtagen skolepolitik.

Lærer: Jeg ville ikke betragte det som en fordel, at jeg kunne give dem et stykke papir – jeg tror det er væsentligt at vi kommer i en dialog med eleverne om, hvorfor vi har disse regler.

Rektor: Men du har heller ikke oplevet en svaghed ved reglen.

Lærer: Jeg har ikke oplevet det som en svaghed!

Rektor: Der er en interessant niveaudeling: Der er nogle regler vi som lærere sætter – og hvordan harmonerer de med skolens regler som sådan.

Lærer 2: Der er da her en interessant relation mellem lærere og ledelse (...).

Lærer 1: Min pointe er, at uanset hvordan regelsættet er, så handler det om hvornår du overtræder en lærers grænse. Den personlige grænse må man jo se at afklare sig med, og så må man have skolens opbakning til, at det er den grænse, der gælder på turen. Frem for at det er en grænse, der er sat. Vi har jo også forskellige regler for 1. og 3. g'erne – selv om vi ved at den er nyttig for 1. g'erne – det kunne den også være for 3. g'erne - men vi har ikke rigtig troen på, at den kan nytte, og så slækker vi lidt på den, ja faktisk meget på den. Der må vi sige: Jeg kan godt tolerere, at når jeg er af sted med jer kan jeg godt acceptere, at I går i byen og får et par øl, men på hotellet der skal I ikke drikke sammen på værelserne. Det er min grænse, og den markerer jeg tydeligt, inden vi tager af sted. Det ville være noget – så er det ikke det der med at man synes (...)

Rektor: Jeg er blevet belært om, at det er meget svært at drage elever til ansvar for et eller andet adfærdsmønster, som de ikke er blevet klar over, at man ikke vil acceptere. Hvis ikke, der er et formaliseret forbud mod visse ting, så kan man ikke gøre noget ansvar gældende. Derfor er det meget velgørende, at vi har nogle ganske faste regler, der er skrevet ned: At hytteturen er alkoholfri. Men de lidt mere diffuse regler, som lærerne selv laver fra tur til tur (nu laver vi en regel for 3.x, men ikke en tilsvarende for

2.x, der skal af sted på en tilsvarende rejse)... Derfor bliver det tit til, at der er en opfattelse af, at der ikke rigtig er nogle fælles retningslinjer. Det er et svigt over for både lærere og elever - eleverne, fordi de ikke ved, hvad de har at rette sig efter, og lærerne, fordi de står og bliver forargede på stedet, men ikke rigtig kan gøre noget ... Men hvordan vi præcist skal tage et større ansvar, det er stadig et åbent spørgsmål.

Skolens rektor mener, at der eksisterer for løse regler på området, og at der ind imellem opstår problemer på grund af disse for løse regler. På den anden side fremgår det også med stor tydelighed af den diskussion, der udspiller sig, at mange lærere ikke er tilhængere af, at man når frem til fællesregler. De er i diskussionen meget optaget af at forsvare deres individuelle råderum, og begrebet dialog er her – som andre steder, når lærerne på Landgymnasiet diskuterer – nøgleordet: Man tror på ansigt-til-ansigt-regler, men ikke på generelle skoleregler. Rektor synes omvendt, at det er en 'interessant' - hvilket i dette tilfælde klart betyder problematisk – adskillelse af skolens regler i forhold til den enkelte lærers regler.

Det er nok ikke tilfældigt, at denne diskussion udspiller sig mellem skolens rektor og en lærer. Rektor har qua sin stilling som leder et blik på problemstillingen, som betoner betydningen af en skoleholdning. Læreren er derimod optaget af at sikre et individuelt råderum for den enkelte lærer og dennes personlige måde at løse konflikter på. Det er givetvis denne indstilling til lærerarbejdet, læreren her tager med sig ind i diskussionen. Rektors analyse er imidlertid, at en sådan tilgang er problematisk, fordi den i virkeligheden overbelaster den enkelte lærer og skaber situationer, hvor eleverne bliver forvirrede over, hvad der egentlig er gældende regler på skolen.

Et hashtolerant miljø?

På Landgymnasiet diskuteres elevernes hashforbrug i 4 af de 6 grupper på Landgymnasiet – og det er tydeligvis spørgeskemaundersøgelsens resultater, der er anledningen. Undersøgelsen viste, at skolens elever har et hashforbrug, som er markant større end det, der er gældende for de 16- til 19-årige generelt i Danmark, og den havde i ugerne op til den sokratiske dialogdag givet anledning til mange diskussioner blandt lærerne. Resultatet var ifølge de lærere, jeg talte med, overraskende for mange, mens andre tilkendegav, at det ikke kom som nogen overraskelse for dem. Da jeg i styregruppen redegjorde for resultaterne (et par uger inden lærerne skulle diskutere), udtrykte skolens rektor og lærere forundring, men elevrådets repræsentant var ikke overrasket. Hun kunne fortælle, at det var almindelig kendt, at der var en "hashkultur" på skolen, specielt blandt drengene, og at det da var noget, eleverne talte om. Hun undrede sig omvendt over, at det kom som en overraskelse for lærere og ledelse, at det forholdt sig sådan.

I de sokratiske dialoggrupper er der ikke nogen, der betvivler undersøgelsens resultater. Et par af lærerne fortæller imidlertid, at de blev lidt rystede over dem, og en enkelt lærer fortæller, at han efter foredraget har spurgt eleverne, om Landgymnasiet virkelig adskiller sig fra andre skoler ved at have flere elever, som ryger hash:

Og så spurgte jeg i nogle klasser. En pige svarede, at hun var overrasket over så lidt hash man ryger andre steder. Jeg synes måske nok man kunne sige, at der nok skal stå et eller andet sted, at de ikke må ryge hash til festerne. Eleverne oplever det i hvert fald, som at det må de godt – det er fuldt accepteret.

I flere grupper gør lærere opmærksom på, at de ikke kan se de store problemer, heller ikke på baggrund af resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen. De fornemmer ikke, at mange elever er påvirkede af hash i hverdagen. Der eksisterer imidlertid også andre erfaringer i lærergruppen. En lærer siger:

I min klasse er der et par typer, som er flipperagtige og meget fornuftige til matematik. En af dagene havde jeg så en oppe, han var sådan helt ved siden af sig selv – og der blev jeg i tvivl om, om han var påvirket af hash eller andre rusmidler. Det var helt klart at han ikke forstod, hvad jeg spurgte om. Jeg var selvfølgelig i tvivl – og jeg ville nødig begynde at mistænke ham for noget... Der kom jeg til at tænke på, om der er en kultur blandt nogle elever med hash.

Skolens rektor forsøger at bringe diskussionen op på et mere generelt niveau, også i relation til undervisningen:

Jeg ved ikke, om der er andre end mig, der har tænkt på en dårligt fungerende klasse eller dårligt fungerende grupper. Der er mange eksempler på elever, som tydeligvis har det dårligt. Jeg oplever, at de tilfælde, hvor den almindelige faglige tilbagemelding peger på kriser, som måske er mere langvarige, end de måske var tidligere, er i stigning. Er der en sammenhæng mellem et øget forbrug af hash og en ringere trivsel i klassen, som bl.a. sætter sig spor i dårligt socialt samspil, der sætter sig faglige spor, øget forsømmelse osv.? Er der ikke en eller anden sammenhæng, som vi måske er tilbøjelige til at nedvurdere? Der er også lærere, der her på det sidste har fortalt mig, at der er klasser, hvor de ved, de ryger hash ... Jeg ved ikke hvor meget, og jeg har ikke boret i det ... men vi prøver ikke at bore ind til ... - for slet ikke at tale om samtalerne med forældrene.

En lærer mener, at der faktisk er en sammenhæng mellem den almindelige holdning blandt lærerne og mange elevers opfattelse af, at det er ok at ryge hash:

Man kan ikke gå ud i kulturmiljøet eller på lærerværelset og få en entydig fordømmelse af hash. For det hedder jo, at hashen i sig selv ikke er skadelig. Og det passer jo stadigvæk ikke. (Landgymnasiet)

I en anden gruppe kobler en lærer mellem '68' generationen' og den diskrepans mellem officiel politik og faktiske normer, han oplever på skolen:

Lærer 1: Så er det faktisk interessant – at det ikke gør noget at man ryger hash, for det gør Rifbjerg. Og det er ikke farligt... De der rollemønstre – når vi viser disse film fra 70'erne, så tænker eleverne: De havde det vel nok fedt. Personligt syntes jeg allerede dengang: Man kan ikke gå ud i kulturmiljøet eller på lærerværelset og få en entydig fordømmelse af hash.

Lærer 2: Man vil vel altid køre videre og fortælle om 70'ernes stofkultur.

Lærer 1: Men det var accepteret og man gjorde det. Jeg er ikke sikker på at man kommer til det negative, for det hedder jo, at hashen i sig selv ikke er skadelig. Og det passer jo stadigvæk ikke.

Lærer 2: Og en hashbrandert varer meget længere end alkoholbranderten. Man skal drikke temmelig meget alkohol for at komme der op.

På Landgymnasiet er der lærere, som finder hele diskussionen om rusmidler, heriblandt hash, fjollet og ser den som udtryk for disciplineringsiltag, som er i uoverensstemmelse med de normer, de som privatpersoner faktisk har til hash. Udgangspunktet for den følgende dialog er, at en mandlig lærer fortæller om en studietur, hvor nogle drenge inviterede læreren ind på deres værelse for at snakke og i den forbindelse inviterede ham til at ryge en pipe hash sammen med dem. Herefter udspiller følgende samtale sig mellem deltagerne:

Lærer 2: Synes du, det er i orden, at elever ryger hash på studierejser?

Lærer 1: [som har fortalt historien]: Nej, jeg synes ikke, det er i orden. Det er da ulovligt, og så synes jeg ikke, at man skal gøre det ... Men det har ikke noget med en moralsk stillingtagen til hash som sådan at gøre.

Lærer 2: Man må jo konkludere, at det ikke var forbruget eller misbruget, der var problemet. Det var ulovligheden.

Lærer 1: Det er jo så min moral ... Det overrasker mig, at de henvender sig og spørger ... Det viser jo lidt om, hvordan de ser på mig. Min tolerance. For de troede jo, at det ville jeg være med på.

Lærer 2: Hvad var dine følelser, da du fandt ud af, at de sad og røg hash på værelset?

Lærer 1: Mine følelser? (latter). Mine følelser. Jeg var hverken oprørt eller noget – jeg sagde bare, at det var ikke det, jeg havde lyst til. Jeg kan ikke genkalde mig...

Lærer 2: Hvad var dit problem?

Lærer 1: Det var det der med – skal man lukke øjnene og stikke hovedet i busken – for det er jo en regel og ulovligt.

Lærer 2: Hvad var det så du gjorde?

Lærer 1: Jeg stak hovedet i busken – og sagde, at det ville jeg ikke være med til, og hvis der sker noget... Og jeg bliver fyret.

Lærer 2: Fik du talt med skolens leder om dine erfaringer?

Lærer 1: Nej – det agter jeg heller ikke at gøre. Men nu får han det jo at vide – han kan høre det på båndet.

Lærer 2: Man må jo konkludere, at det ikke var forbruget eller misbruget, der var problemet. Det var ulovligheden.

Lærer 1: Det er jo så min moral.

(...)

Lærer 2: Det der overraskede dig, var din forventning om, at du skulle have en øl med dem. Og du så støder på problemet hash. Det overrasker mig, at de henvender sig og spørger...

Lærer 1: Det viser jo lidt om, hvordan de ser på mig. Min tolerance. For de troede jo, at det ville jeg være med på.

Lærer 2: Og det havde du vel også sagt ja til under andre forhold?

Lærer 1: I Holland på en coffeeshop? Nej, jeg havde ikke fyret fede sammen med elever. Det kunne jeg aldrig finde på.

Lærer 2: Og hvorfor så ikke?

Lærer 1: Jeg drikker mig heller ikke skidefuld sammen...

Lærer 2: Men man bliver da ikke skidefuld af at fyre en fed...

Lærer 1: Jeg kender mig selv godt nok til at vide, at hvis jeg fyrer fede, så er, er jeg påvirket nok til at... der er situationer hvor jeg har et ansvar, så ...

Lærer 2: Synes du at du har et opdragende ansvar?

Lærer 1: Det har jeg vel.

Lærer 2: Også opdragende, hvad det angår?

Lærer 1: Ja, jeg ville i hvert fald ikke undlade at sige, hvad jeg mente. Men jeg er ikke sikker på, at opdragelsen virker. Jeg undlader da ikke at sige, hvis jeg synes (...). Det er vel kun så længe, det går ud over deres tilegnelse af stoffet... I den forbindelse, at det handler om at gå i skole og modtage undervisning. Men jeg synes at hash er lidt anderledes end alkohol, for er jo ulovligt. Hvis de var taget i tolden, ikke? Jeg ved da ikke hvad der ville ske. Så ville jeg som lærer stå i en træls situation. Derfor synes jeg man skal lade være.

Læreren her fortæller om en problemstilling, som bringer ham i et dilemma. Det fremgår, at han principielt ikke ser nogen problemer i at man ryger hash. Men han har noget i mod at ryge hash sammen med eleverne, for det er ulovligt. Han oplever med andre ord at der eksisterer en diskrepans mellem lovgivningen og hans personlige moral. Det skaber et dilemma, men han er ikke villig til at sætte sig og ryge med drengene – selv om han under andre lovgivningsbetingelser nok ville gøre det – for han har en professionsetik, der tilsiger ham ikke at medvirke til noget, som er ulovligt. Han argumenterer for, at det ville bringe hans job i fare, og det er han ikke villig til at gøre.

Med den holdning, han har til hash, og den måde, han har lært at navigere på (nemlig ved at overholde loven, men forholde sig passivt elever, der overtræder den), har denne

lærer etableret sin helt egen måde at leve med en ambivalens på. Det betyder ikke, at han derfor overfor eleverne tilkendegiver, at han er 'for' hash, men det betyder, at hans signaler til dem præges af ambivalens – og bag denne ambivalens gemmer der sig en manglende tiltro til, at hans signaler til dem har den store betydning og en bevidsthed om, at den subkultur af lærere, han tilhører, holdningsmæssigt befinder sig et helt andet sted end skolens ledelse. Når man tager i betragtning, at den gruppe, hvor denne diskussion foregik, var den samme gruppe, som slukkede for båndoptageren og ikke ønskede at deltage i den fælles afklaring, kan man med en vis sandsynlighed slå fast, at han ikke er ene om sit syn på sagerne og tilhører hvad jeg i den teoretiske optakt til denne del kaldte en parallelkultur indenfor lærergruppen på Landgymnasiet – i hvert fald i forhold til dette tema.

Alt andet lige er eksemplet et godt eksempel på, at holdningerne til hash synes at være mangfoldige i skolens lærerkultur. Det bekræfter for så vidt den tidligere citerede lærers udsagn om, at man ikke kan finde en 'entydig fordømmelse af hash' i lærergruppen, og det forklarer måske, hvorfor emnet og problemet har trange kår i en lærerkultur, som er præget af stærk polarisering på området, og som derfor ikke kan tage emnet op uden voldsom konflikt. Man kan på denne baggrund konstatere, at afstanden mellem skolens officielle værdier (som er, at loven skal overholdes) og grundlæggende antagelser blandt nogle lærere (som er, at loven er forkert) i dette tilfælde er mærkbar.

Erfaringer med studieture på begge skoler

På de to skoler er studierejserne genstand for samtaler i mange af grupperne. Studierejserne er på Forstadsgymnasiet genstand for samtale og diskussion i syv grupper, og de diskussioner, der føres, er så ens, at jeg har valgt i det følgende at benytte data fra begge skoler.

Ligesom eleverne hæfter mange lærere sig ved, at studierejserne fungerer i den forstand, at eleverne deltager i dagens aktiviteter. Der synes at være fuldstændig enighed om dette synspunkt, som klart fremsættes af en lærer:

Der har jeg det bare sådan, at hvis vi er på studietur med eleverne, og de er på ture om dagen, er det faktisk vores ansvar at sørge for, at eleverne ikke drikker, når de er på tur. De skal altså ikke drikke øl midt på dagen. Hvad de gør om aftenen og bagefter, der har vi nogle retningslinjer. Men der mener jeg simpelthen, at vi påtager os ikke et ansvar, hvis vi ikke kan sige: "Det her vil vi ikke se, det er om dagen, og vi er på tur. I er faktisk i skole, men det foregår bare i udlandet". (Forstadsgymnasiet).

Det betyder ikke, at der ikke er problemer i forbindelse med studieture, for problemet er ikke drikkeri i løbet af dagen, men om aftenen (og natten) med konsekvenser for elevernes

læringsparathed om dagen og i nogle tilfælde også situationer, som er pinlige og grænsende til det farlige. En lærer fortæller følgende historie:

Jeg var med tre andre lærere i Rom på et tidspunkt. Der havde de en konkurrence på hotelværelset, hvor de fandt en lille dreng, som ikke var vant til at drikke – og så gik det ud på at drikke ham så hamrende fuld. Han blev så fuld, at han overbrækkede sig, og vi måtte have kontrol med ham for at se, om han skulle til udpumpning. Og den mand, der bliver straffet, er den lille dumme dreng, som var dybt naiv. I virkeligheden skulle man jo være gået ind og have fundet ud af, hvem der satte det her i gang. Han var ofret – og medskyldig. Men han var jo ikke årsagen til det. Og jeg vil vædde på, at sådan foregår det rundt omkring i klasserne. Der er nogle få - to tre - som virkelig styrer de der ting, og resten har næsten samme holdning som os. Men vi bakker jo ikke dem op i deres kultur om at møde hinanden på en ordentlig måde. Så får det lov til at ske – for så tror de, at når der ikke er nogen, der siger noget, så er det vel rigtig nok – og så er jeg bare... Når vi ikke klart markerer en holdning til det, så er det klart, at det skæve, det bliver pludselig lige. Og det er det ansvar, vi skal påtage os. Og sige: Vi har nogle erfaringer, og vi har nogle holdninger, og dem står vi ved. Og det vil vi gerne vise jer. Og vi vil gerne diskutere det.

Set fra en elevvinkel er dette givetvis en historie, der knytter sig til et forsøg på at indoptage en 'sent udviklet' dreng i den dominerende festkultur, men set fra en lærersynsvinkel er der tale om ren sabotage af studieturens formål, der faktisk bringer en elev i en farlig situation.

Et andet problem er i den forbindelse, at festkulturen kan være så dominerende træk om aftenen, at mange elever er trætte, når det faglige program løber af stablen. En lærer fortæller om elever, der efter nattens begivenheder var så trætte, at de faldt i søvn i bussen, og hans kommentar er:

Igen en historie, hvor de sådan set gør, hvad vi har sagt, men så fylder deres nicher så meget ud, at det alligevel bliver umuligt for os.

Flere lærere er meget kritiske overfor turene. En lærer siger således: "Jeg mener, de har været til grin i mange år", mens andre mener, at det er muligt at lave et fagligt program, som eleverne faktisk får meget ud af. For flere lærere bliver dette til en diskussion om, hvad formålet med studieturene egentlig er. Med en lærers ord: "Det er ligeså meget forventningerne til, hvad studieture er. Hvor meget, der er fagligt, og hvor meget, der er noget andet". Han taler i den forbindelse om en balance mellem turens faglige og sociale formål, som måske ikke er så rigtig, som den burde være.

Der er imidlertid også lærere, som fastholder, at studieture er noget andet end almindelige skoledage, og der knytter sig værdifulde oplevelser både for lærere og elever til løsningen

af den almindelige skolehverdags rollefordelinger. Som lærer kommer man let i et mere ”kammeratligt forhold” til eleverne i og med, at man er uden for den vante skolesituation:

Man har godt nok ansvaret for dagens program, men på den anden side er der nogle af de almindelige spilleregler, der bliver suspenderet. Det betyder, at de der kammeratlige forhold... det gør det sådan lidt sværere at sætte folk på plads, hvis det er sådan, at man synes, at de ikke er så påpasselige, som de burde være.

På trods af, at de erkender problemet, synes nogle lærere at mene, at de er uden de store midler til at løse det. Det er praktisk talt umuligt at kontrollere, hvad elever laver om aftenen, og flere af lærerne ønsker ikke at varetage kontrollerende og sanktionerende funktioner. Med en lærers ord kan lærerne ikke "mandsopdække den enkelte". Når det faglige program er overstået, er eleverne overladt til sig selv, og en del elever benytter sig af, at man er i en spændende fremmed by til at drikke - og for nogens vedkommende drikke igennem.

I forbindelse med studieture tager flere grupper også andre former for arrangementer 'ud af huset' op til diskussion.

Både på Landgymnasiet og Forstadsgymnasiet har man arrangementer, hvor det ikke er tilladt at drikke alkohol. På Landgymnasiet er 1.g'erne på intro-tur, og her er skolens politik, at der ikke drikkes. Lærerne er synligt stolte af denne ordning. En lærer udtaler, at det er vigtigt, at eleverne i en fase, hvor de ikke kender hinanden, møder hinanden ”med åbne kort”, og flere lærere siger, at eleverne er glade for, at det er på denne måde.

Også på Forstadsgymnasiet har man arrangementer uden alkohol. Hvert år tager 1.g'erne til den svenske ødemark for at deltage i et arrangement med hårde fysiske strabadser. Ifølge flere lærere accepteres reglerne om nul alkohol, simpelthen fordi eleverne rationelt kan forstå, at alkohol og fysisk udfoldelse ikke hører sammen.

Nogle lærere ser disse positive oplevelser som eksempler på, at en klar skoleholdning faktisk medfører, at eleverne overholder aftalerne – og de mener, at man med fordel kan overføre disse erfaringer til studieturene. Andre lærere mener, at der er tale om to vidt forskellige arrangementer og at man ikke kan lave en sådan erfaringsoverføring.

Delkonklusion

Fredagscaféerne diskuteres af nogle lærere, men det er svært for lærerne at forholde sig til problemstillingen, da disse caféer er 'lærerfrit' område. Nogle lærere mener, at fredagscaféerne er udtryk for ungdomskulturen, som den nu engang er, mens andre stiller spørgsmålstejn ved, hvad de værtshuslignende sociale arrangementer har at gøre på en skole.

Studieturene diskuteres af en del lærere. Nogle lærere har gode erfaringer med forholdsvist stramme regler for turene, mens andre kan fortælle om ture, hvor elever drikker meget og det faglige program er svært at gennemføre på en udbytterig måde. Også her deler lærerne sig i en gruppe, som mener, at det er svært at gøre noget ved disse problemer, da det afhænger af lærerens holdning til tingene, og en gruppe, der mener, at det måske ville være en god idé med en skoleholdning til, hvad studieturene skal være for en slags aktiviteter.

På Forstadsgymnasiet diskuteres Parken. For flere lærere er Parken det store problem, fordi stedets eksistens skaber en meget synlig forbindelse mellem alkoholforbrug, elevkultur og skolen. Også Parken giver anledning til forskellige lærerpositioner. Der er lærere, som mener, at man skulle have lukket stedet for lang tid siden. Der er lærere, som mener, at skolen ikke skal slå ind på en for konfronterende kurs, og der er lærere, som er i tvivl om, hvad man skal gøre, for på den ene side er Parken med til at give eleverne et socialt sammenhold, men på den anden side er stedet også med til at skabe nogle problematiske forbindelser mellem alkohol og elevidentitet i forhold til skolen. Også gallafesten og den aflyste skovtur diskuteres i dette perspektiv, idet nogle lærere mener, at elevernes rusmiddelkultur er blevet så dominerende, at det er svært at gennemføre den stilfulde årsfest og skolebaserede sociale ture med deltagelse af både lærere og elever, uden at elever bliver beruset.

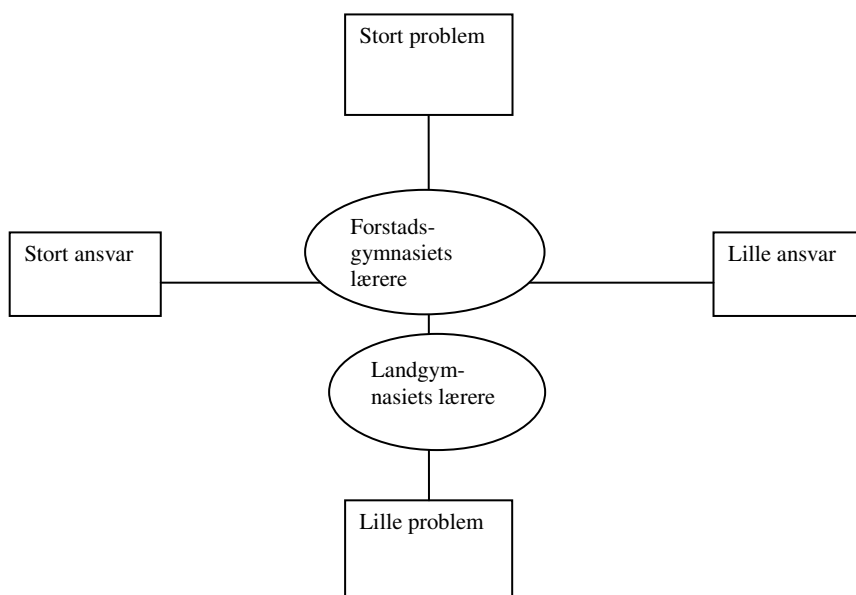
På Landgymnasiet er diskussionerne mindre temacentrerede, hvilket tyder på, at elevens fest- og rusmiddelkultur ikke er så nærværende et problem for lærerne som på Forstadsgymnasiet. Det fremgår også af diskussionerne, at der er store holdningsforskelle inden for lærergruppen i forhold til specielt hash, som i flere grupper diskuteres på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen.

Den foregående analyse viser, at hvis man vil forstå de grundlæggende antagelser i en organisationskultur, så må man, som bl.a. Mary Jo Hatch har gjort opmærksom på, være parat til at analysere ikke én men mange positioner, som er i indbyrdes konflikt med hinanden. Lærere, der arbejder med unge mennesker, forholder sig både til undervisning og til elevernes identitetsprocesser, og holdningerne til, hvorledes vægtingen skal være, er forskellige. Der eksisterer med andre ord meget forskellige grundstipuleringer om det pædagogiske råderum og organisationens mulighed for at fremme bestemte rolleperformer blandt eleverne.

De fire overordnede positioner, den bekymrede, den pragmatiske, den afvisende og den resignerende, kan findes i både Landgymnasiets og Forstadsgymnasiets lærergruppe.

Man kan også hæfte sig ved, at grupperne fordeler sig forskelligt på de to skoler:

Model 8.1 Lærerspositioner på de to skoler i forhold til ansvar og problemer:



Lærerne på Forstads gymnasiet er generelt mere problemorienterede end lærerne på Land gymnasiet. På Land gymnasiet er i diskussionen relativt mange lærere, som forholder sig afvisende til problemstillingen, mens gruppen af lærere som er bekymrede, fylder mere på Forstads gymnasiet.

En første forklaring på den forskellige lærerfordeling på de to skoler kunne være, at eleverne på Land gymnasiet har mere moderate rusmiddelvaner, og at problemet derfor ikke er så stort på Land gymnasiet som på Forstads gymnasiet. Det er der imidlertid ikke noget i spørgeskemaundersøgelsen, der giver belæg for en sådan slutning. Mens 29 procent af drengene på Land gymnasiet opgiver at have drukket over 21 genstande seneste uge, er tallet for drengene på Forstads gymnasiet 21 procent. For pigernes vedkommende er der ikke signifikante udsving mellem skolerne. Og hvad angår hash viser undersøgelsen, at 33 procent af drengene på Land gymnasiet har røget hash seneste måned, mens tallet for Forstads gymnasiet er 20 procent. Også hos pigerne kan der her observeres en (noget mindre) forskel, idet henholdsvis 9 procent af pigerne på Land gymnasiet og 5 procent af pigerne på Forstads gymnasiet har røget hash seneste måned. Spørgeskemaundersøgelsen viser altså, at eleverne på Land gymnasiet både har et større ugentligt alkoholforbrug og et større hashforbrug end eleverne på Forstads gymnasiet.

En anden forklaring kan være, at elevernes rusmiddelkultur er mere synlig på Forstads gymnasiet end på Land gymnasiet og således har skabt forskellige synlighedsfelter i de to lærergrupper. Denne hypotese kan finde bekræftelse i mit datamateriale. På Forstads gymnasiet er Parken en integreret del af elevkulturen, og da det er et sted, hvor øl

og fest er afgørende ingredienser, for nogle elever også i skoletiden, træder elevernes rusmiddelkultur på en helt anden måde ind i lærernes synlighedsfelt end på Landgymnasiet. På Landgymnasiet synes der at være et problem med en gruppe drenge, som ofte ryger hash, men mine data viser, at de elever, som ryger hash lever en forholdsvis 'skjult' tilværelse, hvilket betyder, at de ikke opdages. Det viser, at der kan eksistere elementer i en elevkultur, som lærerne ikke kender til, og som de derfor heller ikke opfatter som et 'problem'.

En tredje forklaring på forskellene mellem lærerpositioner på de to skoler – som skal ses i forlængelse af synlighedsproblematikken – er, at lærerne på Forstadsgymnasiet har haft diskussionerne om elevernes rusmiddelkultur i forhold til specielt Parken tidligere og derfor sandsynligvis på det kollektive niveau har udviklet en større problembevidsthed end lærerne på Landgymnasiet. Også denne forklaring forekommer mig vigtig, idet man flere gange kan observere, at lærerne på Forstadsgymnasiet trækker på tidligere diskussioner i lærergruppen om problemstillingen, mens den virker ny på Landgymnasiet.

I et interventionsperspektiv kan der konstateres både modstand mod og lyst til forandring blandt lærerne.

Blandt de lærere, som forholder sig kritisk til forandringer, kan følgende positioner iagttages:

- lærere er ansat til at undervise, og elevernes rusmiddelkultur er irrelevant i forhold til det, som med rimelighed kan defineres som organisationens opgaver
- nogle lærere mener, at der er en form for skjult disciplineringsdagsorden forbundet med diskussionen om skolernes rusmiddelpolitik, og de ønsker ikke at deltage i aktiviteter, som har til formål at begrænse deres egen og elevernes handlefrihed.

Blandt de lærere, som forholder sig positivt til forandringer, kan følgende positioner iagttages:

- skolen har et ansvar, i og med at elevkulturen eksisterer i et relationsforhold til organisationskulturen, fx er elever opmærksomme på signaler fra voksenkulturen, og i den forstand er det i et dannelsesperspektiv langt fra ligegyldigt, hvad skolen signalerer
- elevernes rusmiddelkultur har konsekvenser for det pædagogiske rådighedsrum og er dermed organisationens problem.

Kapitel 9

Hen i mod en rusmiddelpolitik

Med interventionsprogrammet ønskede jeg at afprøve, om det var muligt at etablere en institutionel refleksion, som kunne udmønte sig i en forpligtende rusmiddelpolitik. Rusmiddelpolitikken skulle være funderet i læreres, lederes og elevers erfaringer samt i visioner om, hvordan man kunne indrette sig på en måde, som fremmede det gode skolemiljø.

Dette kapitel handler om skolernes forskellige måde at arbejde videre på ud fra det datamateriale, som blev skabt på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen, elevernes normdiskussioner og lærernes sokratiske dialog, samt om de to rusmiddelpolitikker, der kom ud af projektet.

Interventionsproces og analysestrategi

Fra de refleksive arenaer til en rusmiddelpolitik

Efter at elevernes normdiskussioner og lærernes sokratiske dialogarrangementer på de to skoler var gennemført, var jeg kommet i besiddelse af et omfattende datamateriale. Jeg gik i gang med at transskribere materialet for så hurtigt som muligt at kunne levere resultaterne tilbage til skolerne.

Til eleverne afleverede jeg et dokument på ca. ti sider med resultaterne af afstemningerne og referater af diskussionerne. På Landgymnasiet blev dokumentet gennemgået med en elevrådsrepræsentant fra hver årgang samt med formanden for elevrådet, der derefter præsenterede dokumentet for hele elevrådet, hvorefter elevrådsrepræsentanter præsenterede dokumentet for de enkelte klasser. På Forstads gymnasiet blev dokumentet blot udleveret til elevrådet.

Hvad angår lærerdiskussionerne valgte jeg at gengive diskussionerne fra alle grupper på de to skoler gennem en blanding af referater og citater. Materialet blev lagt frem på begge skolers lærerværelser, og jeg har ikke siden fået kritiske bemærkninger til materialet, hvilket jeg tager som udtryk for, at referaterne blev godkendt.

Det var fra begyndelsen en klar aftale med skolerne, at processen måtte vise, om der var basis for at lade arbejdet slutte med at skabe en egentlig rusmiddelpolitik. Jeg håbede, at det ville ske, for i et interventionsperspektiv er det jo interessant, om der i kraft af elevernes og lærernes diskussioner var etableret nye selv- og omverdensagttagelser, der skabte grundlag for en ny holdning til problemstillingen på skolerne. Skolernes ledere havde sikret sig, at der var mulighed for at springe fra, hvis det viste sig, at dette ikke var muligt. Det

kunne være, at der ikke var grundlag for forandringer, og at en bevarelse af status quo derfor var at foretrække. Det kunne være, at diskussionerne var så modsætningsfyldte, at en fastholdelse af projektet ville true 'den gode stemning' på skolerne. Det kunne også være, at relationen mellem mig og skolerne blev præget af så mange modsætninger, at samarbejdet ikke kunne fortsætte, hvilket heldigvis ikke skete.

I et interventionsperspektiv blev min opgave nu at medvirke til den fortsatte proces på en sådan måde, at skolerne kunne bruge den viden, der var kommet frem i kraft af spørgeskemaundersøgelsen og de reflektive arenaer for lærere og elever. Udover at jeg som ovenfor nævnt leverede data fra de reflektive arenaer tilbage til skolerne, bidrog jeg til formuleringen af en rusmiddelpolitik ved at udarbejde ideer til, hvordan man kan gribe arbejdet med at formulere en rusmiddelpolitik an. Oprindeligt indgik denne del af interventionen ikke i planerne, men på et møde i styregruppen på Landgymnasiet blev jeg opfordret til at lave et oplæg til, hvordan man kan udarbejde en sådan politik, da man var usikre på, hvordan man kunne gribe sagen an. Opfordringen gav mig anledning til flere overvejelser. Jeg anså det naturligvis ikke som min opgave at give ideer til, hvad rusmiddelpolitikken konkret skulle indeholde. Min holdning havde fra første færd været, at det var helt essentielt at skelne mellem procedurestyring og indholdsstyring, hvad angik min rolle som interventionist. Anmodningen om at få ideer til, hvordan man kan udarbejde en rusmiddelpolitik forekom mig imidlertid at være fair, i og med at den angik spørgsmålet om procedurestyring. Mine overvejelser om, hvad en rusmiddelpolitik er, bragte mig ind i overvejelser om, at en sådan kan formuleres på flere niveauer, som kan udfoldes hver for sig eller i kombinationer, og jeg blev i den forbindelse inspireret af den danske sociolog Niels Mortensens skelnen mellem forskellige former for normer og normformuleringer i artiklen "Normer" (Mortensen 2002).

Normformulering – en guide og en analyseramme

Niels Mortensen skelner mellem tre former for normer. Den første form for norm kalder han konventionalitet. Konventionaliteten henviser til en karakteristisk indiskutabel gyldighed af en handlemåde som god eller rigtig. Her følger den sociale adfærd klart definerede kollektive adfærdsregler. Disse regler kan sprogligt formuleres som regler om, hvad man bør, må eller skal gøre i bestemte situationer. Konventionaliteten kræver, at adfærden reguleres gennem forskellige former for social kontrol, hvor positive og negative sanktioner er centrale. Mortensen tilføjer oplysende, at den konventionelle norm adskiller sig fra 'skikken', altså de mere sædvanebundne normer, ved at kunne sprogliggøres som den norm, der er indiskutabel for deltagerne. Han understreger, at det er for hastigt at reducere konventionalitet til en traditionel og derfor historisk udlevet form for normativitet, for der kommer hele tiden nye konventioner, som kan være mere eller mindre generelle, eller specifikke for en arbejdsplads, familie eller subkultur.

Den anden normtype er den faktiskistiske, som henviser til et omfattende felt af adfærd, som reguleres normativt ved henvisninger til eksistensen af reguleringer, procedurer og regler, som er blevet samfundsmæssigt institutionaliseret. Her henvises der ikke til rigtigt og forkert, men til det 'blot eksisterende', altså det faktiske. Mortensen nævner, at man fx henviser til skatteloven, når man skal forklare, hvad der er lovligt og ulovligt. Den faktiskistiske normformulering er i en vis forstand 'hinsides godt og ondt', som Mortensen skriver. En skole, som forbyder hash på skolen under henvisning til loven, udøver faktiskistisk normregulering.

Refleksiviteten er den tredje form for norm. Refleksiviteten udfordrer konventionens karakter af indiskutable regler. Inden for dette felt kan normer tematiseres og problematiseres: "I stedet for den type konventionel normativitet, som behaviorismen beskriver, har de sproglige og mentale problematiseringstendenser ført til udvikling af en normativitet hvor normer bliver til normrester eller normudkast, hvor man hele tiden bliver gjort opmærksom på sine "værdinormer"- som det hedder i debatten - og hvor en kollektivt delt entydighed svækkes" (Mortensen 2000: 118). Det er her de individuelle kompetencer og identiteten, der kommer i forgrunden, samt problematiseringen, udkastene, skænderierne.

Jeg udfærdigede et arbejdsrapport til skolerne (se bilag 6), hvor jeg oversatte Mortensens tre kategorier til det værdibaserede element (hvor man argumenterer for de værdier, der er styrende for den ønskede normadfærd, jf. konventionalismen), det retningslinjeorienterede element (hvor man henviser til eksisterende regler eller love, altså faktiskismen) og det dialogbaserede element (hvor værdier og normer vedligeholdes og udvikles i refleksive processer, altså refleksiviteten).

Det stod naturligvis skolerne frit for at bruge skabelonen. Ikke desto mindre vil jeg bruge den som en slags ramme omkring analysen af de rusmiddelpolitikker, skolerne nåede frem til.

Landgymnasiet

Processen

På Landgymnasiet blev der i begyndelsen af foråret 2003 nedsat en arbejdsgruppe, der med baggrund i en analyse af det fremkomne datamateriale havde i opdrag at udarbejde et første udkast til en rusmiddelpolitik. I udvalget sad skolens rektor, en repræsentant for den interne styregruppe, formanden for pædagogisk råd og to elever, som var blevet udpeget af elevrådet, der på forhånd havde diskuteret vores opsummeringer af elev- og lærerdiskussioner og givet de to et 'mandat' til at repræsentere de holdninger og synspunkter, elevrådet var nået frem til.

Efter at jeg have præsenteret ideerne til en kategoriafklarende skabelon, gik arbejdsgruppens medlemmer ud i grupper af to (én lærer og én elev), hvor materialet blev analyseret og diskuteret med henblik på at indkredse temaer og problemstillinger, der kunne være relevante i forhold til formuleringen af en rusmiddelpolitik. Formålet med dette moment i processen var at fastholde fokus på de værdiafklarende diskussioner, skolen allerede havde gennemført, og dermed sikre, at diskussionerne ikke blot 'begyndte forfra', men faktisk tog udgangspunkt i de erfaringer og synspunkter, der var kommet frem i de refleksive arenaer.

Ved mødets afslutning besluttede arbejdsgruppen at nedsætte en skrivegruppe bestående af tre lærere og en elev, der fik som opgave at udarbejde et udkast til en rusmiddelpolitik. Samtidig blev arbejdsgruppens øvrige medlemmer opfordret til at indsende eventuelle forslag til skrivegruppen. Arbejdsgruppen besluttede sig for følgende retningslinier for skrivegruppens videre arbejde:

Rusmiddelpolitikken skal ikke være detaljeret, men være en paraply, der dækker over flere temaer

Rusmiddelpolitikken skal rumme både det dialogbaserede, det værdibaserede og det retningslinjeorienterede element

I rusmiddelpolitikken formuleres en tilkendegivelse af skolens holdning til rusmidler
rusmiddelpolitikken skal fokusere på det positive og inddrage elevernes ideer.

I ugerne efter arbejdsgruppemadet udarbejdede skrivegruppen et udkast, der herefter igen blev behandlet i arbejdsgruppen. Efter endnu en gennemskrivning i skrivegruppen godkendte arbejdsgruppen udkastet, som herefter blev sendt til høring i Elevrådet og Pædagogisk Råd. I Elevrådet var man meget tilfreds med udkastet, men man ønskede en eksplicitering af rådgivningselementet, som under hele forløbet havde været et vigtigt emne for elevgruppen. De enkelte elevrådsmedlemmer præsenterede deres klasse for udkastet og fortalte, at elevrådet anbefalede en godkendelse af udkastet.

Lærerne i arbejdsgruppen havde forventet diskussion om udkastet i Pædagogisk Råd. Ved behandling af dette punkt på dagsordenen var der imidlertid kun én kommentar i form af et ønske om at ændre et "bør" til et "skal". Af en samtale med rektor fremgik det, at grunden til den manglende diskussion i Pædagogisk Råd var, at der på skolen er tradition for udelegering af ansvar, og at Pædagogisk Råd havde tillid til, at det givne resultat var det, arbejdsgruppen kunne nå til enighed om, og derfor ønskede man ikke at begynde nye diskussioner. I en evaluerende samtale med den interne styregruppe på Landgymnasiet understregede såvel lærer- som elevrepræsentanterne, at dette skyldes, at alle parter har følt, at de var med i hele processen, og at de kunne genkende deres 'stemme' i formuleringen af den endelige rusmiddelpolitik. Efter høringsrunderne blev rusmiddelpolitikken godkendt, og skolebestyrelsen blev informeret om vedtagelsen af Landgymnasiets nye rusmiddelpolitik.

Rusmiddelpolitikken – en analyse

Nedenfor gengives Landgymnasiets rusmiddelpolitik:

Almindelig politik

Det er skolens holdning, at lærere og elever har ansvar for hinanden, både når det gælder menneskelig udvikling og trivsel, og når det gælder det faglige udbytte af undervisningen. Skolen vil gerne være ramme for et positivt socialt fællesskab og udfoldelse af ungdomskulturen.

Mener skolen, at en elev af forskellige årsager, herunder indtagelse af alkohol eller andre rusmidler, er forhindret i at få fuldt udbytte af undervisningen, vil dette blive taget op i en samtale med studievejlederen.

Skolen skal sikre, at eleverne får relevant viden om rusmidler, og at der skabes rammer for samtale og udveksling af holdninger på dette område, så eleverne kan få et bevidst og ansvarligt forhold til alkohol og andre rusmidler.

Skolen forpligter sig derfor til at afholde et oplysende arrangement om alkohol og andre rusmidler i 1.g. Det tilstræbes, at dette arrangement følges op i relevante fag (bl.a. studievejledning) med henblik på at skabe rum for uddybende dialog om ungdomskultur og samværsformer i forhold til brug af rusmidler.

Studievejlederne orienterer i 1.g om skolens alkohol-/rusmiddelpolitik.

Det skal gøres tydeligt for hver enkelt elev og medarbejder på skolen, hvor man kan henvende sig, hvis der er behov for rådgivning og støtte.

Gældende regler

Der må ikke indtages alkohol eller andre former for rusmidler i skoletiden.

Eleverne deltager aktivt i undervisningen og må derfor ikke møde påvirkede af nogen form for rusmidler. Dette gælder også for programmet på ekskursioner og studierejser.

Ved studierejser og ekskursioner træffes der på et tidligt tidspunkt aftaler mellem lærere og klasse om de nærmere regler for turen.

Der må ikke indtages alkohol eller andre rusmidler på hytteturen i 1.g.

Festerne arrangeres efter retningslinjer, som forhandles mellem rektor og [festudvalget]. Ved festerne udskænkes kun fadøl og vin. Lærere eller forældre står i baren, og der udskænkes ikke til stærkt berusede personer. Det er et fælles ansvar at tage vare på hinanden.

Det tilstræbes, at der laves caféer efter forskellige modeller, der appellerer bredt og fokuserer på samvær på tværs af klasserne.

Alkohol- og rusmiddelpolitikken indledes med et generelt udsagn om socialt ansvar, som både omfatter lærere og elever. Denne formulering kan kaldes konventionalistisk, i og med at den formulerer den gældende norm. Man kan også konstatere, at udsagnet stort set er identisk med et af de synspunkter, som eleverne i deres diskussioner skulle tage stilling til og som de med overvældende majoritet havde tilsluttet sig. Man kan se dette som et (blandt flere eksempler) på det erklærede ønske om at elevernes holdninger, som de var kommet frem i

klassediskussionerne, var vigtige at integrere i rusmiddelpolitikken. I det andet udsagn formuleres et ønske om, at skolen forbliver en ramme om ungdomskulturen. Man kan spørge, hvad en så indlysende formulering betyder, men der er sandsynligvis tale om en tilkendegivelse, der skal understrege skolens positivt definerede ønske om at kunne rumme unge mennesker og give plads til deres sociale kultur og identitetsprocesser. Udsagnet læses nok bedst som optakt til det tredje udsagn, hvor skolen forpligter sig til at handle, såfremt man har mistanke om misbrug, der hindrer fuldt udbytte af undervisningen: Forholdet mellem lærere og elever bygger på tillid, og med dette udgangspunkt indkredses elevers forhold til rusmidler som et individuelt anliggende, som løses i en studievejledningssammenhæng. Det er også her interessant, at netop en sådan 'individualisering' af problemstillingen var vigtig at understrege for eleverne.

I det fjerde udsagn foretages den første egentlige konkretisering af en handlestrategi i forhold til ovenstående angivelser af skolens værdier, idet skolen forpligter sig på at sørge for, at eleverne får relevant information om rusmidler. Udsagnet konkretiseres i det femte og sjette udsagn, hvor skolen dels forpligter sig til at tage initiativ til at afholde et oplysende arrangement for 1.g'ere og studievejlederne får til opgave at orientere om skolens alkohol- og rusmiddelpolitik i 1.g. Der lægges altså konkret op til dialog og kommunikation om problemstillingen. Endelig udtrykker skolen, at elevernes – og lærernes – rådgivningsmuligheder skal tydeliggøres. Dette udsagn er i høj grad et resultat af elevdiskussionerne, hvor det blev tydeligt, at eleverne manglede konkret information om, hvor man kan henvende sig, hvis man selv har problemer eller har mistanke om, at en klassekammerat har problemer.

I anden del tydeliggøres det, at skolen ikke blot har en holdning til rusmiddeltemaet, men også en række regler på området. Reglerne omhandler forbud mod indtagelse af alkohol i skoletiden, deltagelse i undervisningen, studieture og ekskursioner, hytteturen i 1.g og skolens fester. Fordelen ved formuleringen af reglerne er, at skolen giver en fast ramme for forhold, der vedrører rusmiddeltemaet. Man kan imidlertid også hæfte sig ved, at reglerne formuleres uden angivelse af mulige sanktioner, hvis de overtrædes. På Landgymnasiet blev dette problem diskuteret løbende, fx i debatten mellem skolens rektor og en lærer, men et bærende synspunkt i den endelige formulering blev, at man ikke ønskede at formulere regler og konsekvenser, som skolen ikke i praksis ville kunne efterleve. Man ville med andre ord ikke eksplicit formulere, at konsekvensen af eksempelvis at drikke i skoletiden ville være først en advarsel og derefter bortvisning, da holdningen på Landgymnasiet er, at sådanne sanktioner ikke løser elevens problem. I det omfang et rådgivningselement, som der peges eksplicit på, bringes ind i denne sammenhæng, kan man se dette som en integrerende frem for en udstødende løsning på denne problemstilling. Også studieturene, et af diskussionspunkterne i lærernes og elevernes diskussioner, tages op i skolens rusmiddelpolitik. Landgymnasiet har valgt at understøtte reglen for studieture med et dialogisk eller reflektivt element, der foreskriver, at lærer og klasse på et tidligt tidspunkt skal træffe aftaler om de nærmere regler for turen. Ved det evaluerende møde med styregruppen kom det frem, at studieturen havde været et

vigtigt punkt i for elevrepræsentanterne i arbejdsgruppen. De ønskede ikke, at der skulle strammes op på regler for studieturen. Det tyder med andre ord på, at det har været en elevstrategi at undgå stramninger på dette punkt. I forlængelse af de diskussioner, lærerne havde, kan man kritisk indvende, at skolen med formuleringerne ikke udstikker andre generelle retningslinier for studieturen, end at eleverne skal deltage aktivt i det daglige program. Resten er det op til læreren og eleverne at finde ud af. Som det fremgår af lærerdiskussionerne, har lærerne forskellige holdninger til, hvad der er acceptabelt eller ej på en studietur, og eleverne værner generelt om deres frihed til at have aftenerne for sig selv. I praksis vil konsekvensen af formuleringerne sandsynligvis blive, at der vil være stor forskel på de enkelte studieture i forhold til rusmiddelindtagelse. Sådan er det allerede - det ved vi fra lærerdiskussionerne i de sokratiske dialoggrupper. Der lægges et stort ansvar på den enkelte lærer, idet han eller hun ikke har en officiel skolepolitik at læne sig op ad i dialogen med klassen om de nærmere regler for studieturen.

Det sidste punkt i Landgymnasiets rusmiddelpolitik omhandler caféarrangementerne, et emne, der stort set udelukkende har optaget eleverne, hvilket skal ses på baggrund af, at det er meget få lærere, som ved ret meget om disse arrangementer. Punktet er et direkte resultat af et ønske blandt eleverne om at forsøge sig med andre typer af arrangementer. Utilfredsheden med de nuværende caféarrangementer og erfaringerne med et alternativt alkoholfrit arrangement i forbindelse med Operation Dagsværk har været væsentlige argumenter herfor.

Landgymnasiets nye rusmiddelpolitik er præget af meget generelle formuleringer, og i de tilfælde, hvor den bliver konkret, er det overvejende elevernes og elevrådets fingeraftryk, der kan observeres (hvilket ikke er underligt, da arbejdsgruppen arbejdede ud fra et kommissorium om, at elevernes ideer var afgørende for arbejdet). Man kan dog også se, at de lærere, som i processen havde udtrykt et ønske om, at skolen skulle socialisere nye elever til en mere moderat rusmiddelkultur i forbindelse med skolearrangementer, også har sat deres præg på visse formuleringer. Det fremgår tydeligst i markeringen af, at der skal holdes et introducerende arrangement for 1. g'ere og i hensigtserklæringen om at fastholde en dialog (den brede formulering om at 'skabe rum for uddybende dialog om ungdomskultur).

Der er en klar sammenhæng mellem skolekulturen på Landgymnasiet og ovenstående tendens i rusmiddelpolitikken. Ledelse og lærere havde gennem hele processen demonstreret en høj grad af sensitivitet i forhold til elevernes engagement i projektet og et ønske om at fastholde en dialog med eleverne, som bl.a. udmøntede sig i et ønske om ikke fare for stærkt frem. Eleverne var på deres side uhyre aktive og produktive i processen og fastholdt til det sidste et stort engagement. Konsekvensen var en rusmiddelpolitik, som i høj grad er præget af elevernes ønske om det dialogiske elements store betydning og fastholdelsen af individuelle løsninger. I og med at en sådan diskurs sejrede på Landgymnasiet, er det også tydeligt, hvilken diskurs, der endte med at blive udgrænset:

Vender vi tilbage til de refleksive arenaer er det tydeligt, at de stemmer i lærergruppen, som argumenterede for fællesregler omkring ekskursioner og studieture ikke nød fremme. Tværtimod tyder meget på, at arbejdsgruppens afsluttende formuleringer var et resultat af en alliance mellem 'liberale' lærere og eleverne, som eksplicit gjorde det til deres forhandlingsmål at undgå stramninger i forhold til dette område.

Det er tydeligt, at den rusmiddelpolitik, man kunne nå frem til Landgymnasiet på mange måder ligger i forlængelse af den eksisterende kultur på skolen. Den var i forvejen præget af en bevidsthed om dialog mellem elever og lærere, et ønske om at rumme elevkulturen og en forestilling om, at studievejlederne tog sig af problemer, hvis der opstod nogen. Det er sandsynligvis lige netop den vedtagne politiks midterkurssøgende karakter, der gør at politikken kunne vedtages uden de store kontroverser mellem lærere og elever og mellem diverse subkulturer inden for både lærer- og elevgruppe.

Det kan imidlertid også konstateres, at skolen med sin 'ny' politik også har taget skridt i en ny retning. Dels har man – med rektors ord – med den nye rusmiddelpolitik fået et redskab til at diskutere tingene på skolen, dels betyder formuleringen af hensigterne om at møde 'nye elever' på en ny måde, at der er skabt rum for en mere tydelig politik.

Forstadsgymnasiet

Processen

På Forstadsgymnasiet besluttede man ligesom på Landgymnasiet at afholde et udvidet styregruppemøde i april måned. Foruden den interne styregruppe blev der inviteret en række andre personer, nemlig klasselærerne for alle 1.g-klasser (8 personer, hvoraf den ene af lærerne desuden fungerer som elevrådskonsulent), fire elevrådsrepræsentanter for 1.g samt rektor og ledende inspektør. Mødet i arbejdsgruppen forløb efter samme model som på Landgymnasiet, og der blev afslutningsvist nedsat en skrivegruppe, der fik til opgave at udarbejde et udkast til en rusmiddelpolitik. Herefter gik processen i stå på grund af ferie. Et par lærere opsøgte imidlertid efter sommerferien skolens rektor med henblik på at fastholde processen, og der blev herefter nedsat et udvalg, som skulle lave et udkast til en rusmiddelpolitik. Eleverne var inviteret til at deltage i arbejdet, men kun elevrådsformanden var med på sidelinjen. Udvalget barslede i august måned med et udkast, som blev overrakt til ledelsen, elevrådet og pædagogisk råd. Elevrådet behandlede forslaget, og deres linje var klar: Regler uden sanktioner havde de ikke respekt for, ikke mindst i forhold til Parken, som jo havde været det store omdrejningspunkt på skolen, og som også var det i det udkast, der var forelagt elevrådet. Et nyt udvalg blev nedsat, denne gang med mere elevdeltagelse, og de barslede med et udkast til rusmiddelpolitik, hvis

hovedindhold var, at Parken langsomt måtte afvikles og erstattes af elevarrangementer med mere begrænset udskænkning end hidtil. Herefter blev forslaget sendt til høring i Pædagogisk Råd, hvor det kom til en diskussion. Forslaget mødte modstand fra ca. halvdelen af lærerne, som syntes det var for rigtigt, og nogle gav også udtryk for, at man måtte tænke på konkurrencesituationen i forhold til andre skoler, et synspunkt, der også havde været på banen i de sokratiske dialoger, inden man for for hårdt frem. Der blev derfor nedsat et nyt udvalg, som skulle indskrive tanken om, at processen skulle have sin tid, og at man skulle arbejde hen imod den 'nye' politik, men at der var tale om et mere langsigtet projekt.

Siden er der sket det, at skolen i efteråret 2005 har vedtaget en rusmiddelpolitik, hvis formuleringer er meget tætte på det udkast, der forelå, da interventionsprogrammet sluttede. I det følgende analyseres det udkast, der forelå i sommeren 2003.

Rusmiddelpolitikken (i udkast) – og en analyse

Nedenfor gengives det foreløbige udkast fra arbejdsgruppen, som både elevråd og Pædagogisk råd er indstillet på at arbejde frem mod en vedtagelse af:

Forstadsgymnasiets udkast til en alkoholpolitik

Skolen er rammen om undervisning, men vi vil ligeledes give plads til sociale og kulturelle arrangementer i elevernes fritid i løbet af gymnasietiden. Det er tanken at fremme socialt samvær på skolen efter den ugentlige undervisnings afslutning og på denne måde styrke elevernes tilhørsforhold til [skolen]. Derfor vil vi fremme arrangementer, der giver tilbud som fx musik, optræden, diskussion o. lign. i form af fredagshygge efter skoletid fx to gange om måneden i skoleåret.

Programmet og placeringen af disse eftermiddage planlægges af et udvalg bestående af XX antal medlemmer fra elevrådet, elevkoordinatoren, skolens pedel samt 2 lærere.

Planen er at sigte efter en forsøgsperiode i det kommende skoleår fra XX til XX, hvorefter vi vil evaluere forløbet.

Skolens elevtal forøges i de kommende år, og vi mener, at vi har en pligt til og en chance for at yde en særlig indsats netop nu.

Skolen ønsker generelt og i den forbindelse at fremme oplysning om alkohol og andre rusmidler. Det tilstræbes derfor at holde et informerende arrangement i efteråret i 1.g, der fokuserer på rusmidlernes virkning. Målet er, at eleverne får et bevidst og ansvarligt forhold til rusmidlerne, og vi ønsker med en rusmiddelpolitik at skabe de bedst mulige rammer for alle, der arbejder på skolen, så der kan skabes et socialt og fagligt miljø, der giver optimalt udbytte for den enkelte i samspil med andre.

Gældende regler:

Rusmidler, både legale (nikotin og alkohol) og illegale (narkotika), er genstand for stor offentlig debat.

Der må ikke indtages alkohol i skoletiden, jfr. skolens ordensregler. Et brud på denne regel vil medføre hjemsendelse fra undervisningen og bortvisning i kortere eller længere tid efter rektors vurdering.

Forbud mod brug af andre rusmidler er omfattet af lovgivningen, og vores politik er, at loven skal overholdes. Bliver den ikke det, vil det medføre anmeldelse med en eventuel efterfølgende bortvisning.

Foregår undervisningen på andre lokaliteter end skolens område, fx i forbindelse med ekskursioner, gælder skolens ordensregler ligeledes. Optræder elever på steder eller i situationer, der associerer dem med [skolen], er de stadig omfattet af gældende ordensregler. I forbindelse med ekskursioner træffes på et tidligt tidspunkt aftale mellem rektor, lærere og I elever om regler for indtagelse af alkohol uden for undervisningstiden.

Der må ligeledes ikke indtages alkohol på 1.g introturen.

Festerne arrangeres efter retningslinjer, der er aftalt mellem rektor og elevrådet. I forbindelse med skolens fester udskænkes ud over sodavand kun øl og vin.

I Forstadsgymnasiets udkast lægges der kontant ud med en handleplan i forhold til fredagscafeer. Det understreges, at disse arrangementer i fremtiden skal indeholde en bred vifte af tilbud, og at de planlægges i et samarbejde mellem elever, lærere og pedel. Indledningen kan læses som en markering af, at man har til hensigt at udvikle skolens fredagscafeer på nye måder, og at lærere og ledere vil engagere sig i denne proces. Denne indledning er helt central, for den markerer, at lærerne er indstillet på at 'rykke nærmere' eleverne ved at tage et ansvar for den sociale kultur, der udvikler sig på skolen. Diskussionerne om Parken, skovture og gallafest har her sat sig meget tydelige spor i en tekst, som forholder sig direkte til de problemstillinger, der blev taget op – i lærernes diskussioner.

Herefter kommer udkastet ind på det værdiorienterede og det dialogiske element. Der lægges vægt på, at oplysningen om alkohol og andre rusmidler fremmes på skolen. Det skal ske i kraft af information i forhold til nye 1.g'ere, og det understreges, at formålet hermed er at sikre både det sociale og det faglige miljø samt et hensigtsmæssigt forhold mellem den enkelte og gruppen. I denne del af teksten stabiliseres ønsket om kulturelle omkalfatringer med en tilgang til socialisationsaspektet.

Herefter bevæger teksten sig ind på det regelorienterede område. De allerede eksisterende ordensregler (at man ikke må drikke alkohol i skoletiden) understreges, og det præciseres, at disse regler både gælder inden for og uden for skolens område. Formuleringen lægger op til, at skolen vil forholde sig indgribende til fx steder uden for skolen, hvor elever mødes for at drikke i skoletiden, igen en meget klar melding i forhold til Parken.

Ligeledes understreges det, at indtagelse af alkohol uden for undervisningstiden på ekskursioner skal aftales inden afrejsen, og at rektor, lærere og elever skal deltage i udformningen af disse aftaler. Man kan se disse formuleringer som en angivelse af, at regler for alkoholforbrug i forbindelse med ekskursioner i fremtiden vil blive forbundet

med skolens politik på området. I modsætning til på Landgymnasiet lægges der op til, at skolens rektor er med inde over i reglerne for fremtidige ekskursioner – måske en bevægelse hen imod en mere organisationsfunderet tilgang til problemstillingen.

Endelig markeres allerede eksisterende regler om, at der ikke må indtages alkohol på 1.g-turen, og at festerne arrangeres efter retningslinjer, som er aftalt mellem rektor og elevrådet.

Udkastet fra Forstadsgymnasiet er et eksempel på en meget kontant rusmiddelpolitik. Der tages udgangspunkt i en handleplan i forhold til skolens fredagscafé, og i de regelorienterede overvejelser er det tydeligt, at der skal 'lukkes huller' i forhold til et gråzonefelt, der handler om alkoholforbrug i skoletiden uden for skolen, nemlig Parken. Formuleringerne lader ane, at der er tale om en politik, der skal understøtte en gradvis opløsning af Parken som elevernes foretrukne mødested, ved at føre den sociale kultur ind i huset, og her give den en form, som er mindre fokuseret på alkohol og mere orienteret mod socialt samvær med underholdning og debat.

Udkastet forholder man sig direkte til et fænomen i den herskende elevkultur med tråde til mange aktiviteter på skolen, som ifølge nogle lærere er problematiske i en sådan grad, at der lægges op til en forandret skolestrategi. Man kan imidlertid også hæfte sig ved, at det sandsynligvis lige netop er politik-udkastets kulturomkalfatrende intentioner, der gør at det ikke uden videre kunne vedtages som på Landgymnasiet: Visionen om at gøre noget nyt har skærpet modsætningerne blandt lærerne, og tilsyneladende også bragt en ledelse, som må tænke på 'kundegrundlaget', ind i nye overvejelser, som må gennemtænkes, før de afgørende skridt hen i mod det nye tages.

Sammenligning og diskussion

Der er nogle markante forskelle på den 'politik', der blev resultatet af processen på henholdsvis Landgymnasiet og Forstadsgymnasiet. Mens der på begge skoler formuleres et ønske om, at fredagscaféerne skal ændres, så er formuleringerne markant forskellige. På Landgymnasiet 'tilstræbes arrangementer af ...', mens der på Forstadsgymnasiet arbejdes med en konkret idé om at etablere en ny slags social kultur, og at lærerne skal inddrages mere i disse aktiviteter. Ligesådan understreges sanktioner i tilfælde af overtrædelser mere på Forstadsgymnasiet end på Landgymnasiet. Endelig er der også den forskel på de to skolers udformning af en rusmiddelpolitik, at rektor på Forstadsgymnasiet eksplicit nævnes som en instans, der skal medinddrages, når reglerne for studieture skal fastlægges, mens det på Landgymnasiet er lærere og elever, der i fællesskab skal lave sådanne regler.

Der er også en anden interessant forskel i de to skolers formuleringer af en rusmiddelpolitik. På Forstadsgymnasiet henvises der til et sundhedsperspektiv, på forstadsgymnasiet til 'lovgivningen'. Hvor man altså på den ene skole fremhæver

nødvendigheden af en bevidsthed om sundhed og risiko, henvises der på den anden skole til lovgivningen som den instans, der sætter skel mellem det, man må og det, man ikke må.

Det er således tydeligt, at Landgymnasiets rusmiddelpolitik overvejende bygger på en refleksiv normopfattelse, hvor dialogen, appellen til individets fornuft og fælles afklaring (fx i forbindelse med studieture) er i højsædet. Det er lige så tydeligt, at Forstadsgymnasiets rusmiddelpolitik overvejende bygger på en konventionalistisk normopfattelse i den forstand, at skolens værdier understreges, samtidig med at mulige sanktioner nævnes; herudover er formuleringerne også præget af fakticistiske normer, idet der flere gange henvises til gældende lovgivning.

Man kan med hele processen på skolerne i erindring spørge, hvorfor der er disse meget markante forskelle i de to skolars politikformuleringer. Hvorfor er den ene skoles formulering præget af forholdsvis abstrakte hensigter om fremtidige arrangementer, mens den anden skoles formuleringer er meget konkrete, i og med at der lægges op til grundlæggende forandringer? Hvorfor er den ene skoles normformuleringer konventionelt og fakticistisk orienterede, mens den anden skoles er refleksivt orienteret?

På Landgymnasiet syntes en del lærere ikke, at der var så meget 'kød' på problemstillingen. Hertil kom som flere gange nævnt, at dialogen betyder meget på Landgymnasiet – som også rektor gjorde opmærksom på i det brev, han ved projektets indledning skrev til projektets aktører, os inklusive. Konkret betyder det, at elevernes deltagelse og engagement i projektet var meget vigtigt for lærere og rektor – og hermed fik dialogen som proces en meget fremtrædende placering i forhold til mere kontante tilgange til problemer. Resultatet af lærernes delvise passivitet og elevernes store interesse i at blive inddraget var, at eleverne fik en meget stor bane at spille på i forhold til udformningen af rusmiddelpolitikken.

På Forstadsgymnasiet var det anderledes. Her var en gruppe af 'stærke' lærere indstillet på at benytte lejligheden til at få formuleret en politik, som gjorde noget ved nogle konkrete og synlige problemer i skolekulturen. Der er ikke tvivl om, at specielt Parkens eksistens og synlighed i skolemiljøet var en vigtig baggrund herfor. Når eleverne gik ind i projektet med stor skepsis, skal det sandsynligvis ses på samme baggrund. De fleste elever på Forstadsgymnasiet var glade for Parken, som på mange måder danner grundmiljøet i den uformelle elevkultur, specielt i sommermånederne. Eleverne kunne derfor – med en vis ret, viste det sig – frygte, at et projekt som vores ville være en trussel mod en elevkultur, som de på mange måder var glade for.

De to skolars rusmiddelpolitikker skal således ses på baggrund af forskellige magtstrukturer på skolerne. På den ene skole satte eleverne i høj grad dagsordenen for politikken, og den blev derfor udformet på en måde, som imødekom deres behov for at blive respekteret som 'voksne mennesker', der ikke har behov for regler, men snarere for samtale og afklaring. På den anden skole satte lærerne dagsordenen, og her var det opfattelsen, at man havde mere brug for en kontant politik, der kunne nedbryde de sider af

Parkkulturen, som for mange lærere, der deltog i diskussionerne, ikke var til at leve med længere.

I forlængelse af de sociologiske modernitetsteorier skriver Niels Mortensen, som blev refereret i begyndelsen af dette kapitel, at flere og flere livsområder i det moderne samfund ikke uden videre følger givne normer i konventionel eller fakticistisk forstand: ”I stedet er der tale om en bevidst normativitet i betydningen overvejelse over, ”hvad der er bedst”” (Mortensen 2000: 119). I den forstand er de refleksive normer bliver vigtigere og vigtigere. Mit eget interventionsprojekt var et udmærket eksempel på refleksivitetens indtog i institutionerne, i og med at der var tale om et forsøg på at skabe refleksion blandt elever, lærere og elever i forhold til værdier og normer. Det er også tydeligt, at refleksivitetens logik har fundet vej til begge skolers rusmiddelformuleringer, specielt på Landgymnasiet, hvor dialogen og samtalen fremhæves som måden, hvorpå man løser problemerne. Man kan i forlængelse heraf sige, at Landgymnasiets formuleringer på en måde er meget ’moderne’: I en tidsalder, hvor man ikke kan forvente, at unge internaliserer de værdier og normer, som voksenkulturen har, må man sætte sin lid til samtalen og forhandlingen i håbet om, at denne rummer nogle mekanismer – det gode argument, rationaliteten osv. – som skaber en social kultur, der fungerer. Hvad man tidligere kunne henvise til, ved at påberåbe sig Gud, den sunde fornuft og voksenkulturens bedreviden, må i dag tilegnes refleksivt af individet som noget, der giver mening.

Betyder det så, at man hermed kan konkludere, at Forstadsgymnasiet vælger at formulere sin rusmiddelpolitik på en gammeldags måde, mens Landgymnasiet vælger den moderne vej? Det er jeg ikke så sikker på. I forlængelse af Ziehes overvejelser omkring den ændrede historiske dagsorden i et samfund, som i nogle årtier har levet med konsekvenserne af den kulturelle frisættelse og informaliseringens kultur, kan man med lige så stor ret hævde, at det virker lidt gammeldags at insistere på mere refleksion og tvivl i en situation, hvor unge mennesker er stopfodret med netop denne tankegang og måske i virkeligheden har bedst af nogle strukturer omkring sig, som gør at de kan udvikle deres rollerepertoire og kreativitet optimalt inden for de rammer, som stilles dem til rådighed. Niels Mortensen er inde på den samme tankegang, når han skriver, at refleksiviteten gør alle konventioner tynde, inklusiv en konvention om refleksivitet (Mortensen: 120). Pointen er her den dobbelte, at refleksiviteten gør det svært at skabe vedvarende konventioner (jf. fx refleksiviteten i forhold til hash på Landgymnasiet) samtidig med, at selve forestillingen om, at refleksivitet kan løse problemerne kan blive en slags ny konvention, som må problematiseres, i og med at den måske ikke løser de problemer, den tror, den løser.

På denne baggrund forekommer det mig, at Forstadsgymnasiets strategi rummer et højst moderne træk, som kræver en nuanceret forståelse. Det interessante element i skolens rusmiddelpolitik er i virkeligheden bestræbelsen på at skabe en ny kulturel ramme om elevkulturen med det resultat, at nogle socialisationsmekanismer, som skabte for store problemer, forsvinder. Til det formål etableres der i rusmiddelpolitikken det, jeg vil kalde

en *nykonventionel tilgang* til rusmiddelspørgsmålet, som kan understøtte forandringsprocesserne. Pointen bliver i denne sammenhæng, at regler fritager eleverne for at reflektere over det, der ikke bør reflekteres over, fordi det i forvejen er rammesat af nogle strukturer. I dette perspektiv vil det være forkert at sige, at Forstadsgymnasiets formulering af en rusmiddelpolitik er gammeldags: Måske er der snarere tale om et senmoderne opgør med det, man kan kalde den informelle magt, der lå i de socialisationsmekanismer, som Park-kulturen fremmede, og som på en række niveauer skabte afmagt, fx i forhold til elever, som 'sumpede' for meget. Ved at synliggøre magten, fx magten til at definere, hvad der har plads i en skolesammenhæng, beskytter rusmiddelpolitikken skolen og det, Ziehe kalder den gode anderledeshed. På den anden side er det sikkert og vist, at formuleringer af nye konventioner – fx en konvention om, at skolens elever er omfattet af gældende ordensregler, når de befinder sig på steder eller i situationer, der associerer dem med skolen – ikke får lov til at blive stående uanfægtet. Senmoderne elever accepterer ikke uden videre regler, de finder irrationelle og umyndiggørende, så derfor vil Forstadsgymnasiet kommet til at diskutere både det ene og det andet punkt i deres politik i fremtiden. Men det er måske også den egentlige pointe i en nykonventionalistisk tilgang til normspørgsmålet: Normerne formuleres og virker, men de problematiseres også. Det bliver så op til kulturens refleksive individer at levere gode argumenter for andre tilgange til problemstillingen. Men i og med at der er normer og regler at spille bold op ad, bliver det rationale, der styrer diskussionerne, synligt.

Kapitel 10

Konklusion og perspektiv

Jeg er nu nået til en samlet konklusion i forhold til forskningsprojektet. Jeg vil vende tilbage til mine to forskningsspørgsmål og på denne baggrund opsummere undersøgelsens resultater.

Det første forskningsspørgsmål, der fokuserede på en tilstandsanalyse af ungdoms- og elevkulturen i det gymnasiale miljø, lød:

- Hvordan er mønsteret i gymnasieelevers rusmiddelforbrug og hvilke subjektive betydninger knytter der sig for gymnasieelever til festkultur og beruselse for eleverne, ikke mindst i miljøet på og omkring skolen?

For at kunne besvare dette spørgsmål lavede jeg en surveyundersøgelse og en række forskningsinterview med gymnasieelever. Formålet med surveyundersøgelsen var at få en viden om forbrugsstørrelser, konsekvenser af forbrug og elevernes holdninger. Jeg undersøgte responsfaktorerne i forhold til en række variabler, såsom køn, skolens politik, skolens beliggenhed i forhold til urbanisering og livsstil. De kvalitative forskningsinterview blev lavet med henblik på at supplere den kvantitative analyse med en livsverdensmæssig tilgang til problemstillingen; på hvilken måde indgår rusmidler og festkultur i gymnasieelevers identitetsprojektet? Hvordan oplever de unge selv konsekvenserne af deres kultur i forhold til skolekultur og undervisning?

Det andet forskningsspørgsmål, der koncentrerede sig om skolekulturelle forandringsprocesser, kom til at lyde:

- Hvad taler lærere og elever om, når man beder dem om i deres egenskab af medlemmer af skolekulturen at tale om rusmidler, og hvad sker der, når skoler beslutter sig for at formulere en rusmiddelpolitik på baggrund af erfarings- og normdiskussioner?

Hvad angår forandringsprocesserne, udformede jeg et interventionsprogram.

Interventionsprogrammet angav den ramme, inden for hvilket eksperimentet med at etablere forandringsprocesser i konkrete skolekulturer skulle finde sted. Min forskning i det pædagogiske eksperiment, som jeg selv deltog i som inspirator og facilitator, kan defineres som aktionsforskning.

Det centrale element i interventionen var etableringen af samtale- og diskussionsrum, hvor elever, lærere og ledere kunne diskutere erfaringer, holdninger og ideer til nye og andre måder at organisere den del af skolernes sociale liv, som havde relevans i forhold til rusmiddeltemaet. Med udgangspunkt i disse erfaringsstyrede diskussioner skulle skolerne forsøge at udarbejde en rusmiddelpolitik, hvor de værdier, regler og 'vedligeholdelses'-principper for en god skolekultur på området blev fremlagt. Interventionen skulle tilrettelægges sådan, at jeg i tilknytning til den kunne forske i tilstande og forandringsprocesser.

Surveyundersøgelsens resultater

Gymnasieelevernes rusmiddelkultur og læringsparathed

Gymnasieeleverne på de fire skoler har et alkoholforbrug, der svarer til aldersgruppen generelt. Det er specielt blandt drengene, at man skal finde gruppen med det meget store forbrug. Således rapporterer 24 procent af drengene, at de i seneste uge drak mere end 21 genstande. For pigernes vedkommende drejer det sig om 10 procent, der i seneste uge drak over den anbefalede genstandsgrænse for kvinder på 14 genstande. Hvad angår drikkefrekvensen viser undersøgelsen, at gymnasieelevernes forbrugsmønster er meget tæt på gennemsnittet for aldersgruppen som helhed. 10 procent af drengene har drukket mere end 10 gange inden for den sidste måned.

Gymnasieelevernes hashforbrug er signifikant større end for aldersgruppen generelt. Der er en tendens til, at de, der har et stort alkoholforbrug, også har det store hashforbrug. Gymnasieeleverne har derimod kun i meget beskedent omfang – og i et mindre omfang end aldersgruppen generelt - erfaringer med hårde stoffer.

Der er således ikke noget i min undersøgelse, som afkræfter teorien om, at danske gymnasieelever tager del i en ungdomskultur, hvor beruselse af forskellig intensitet og hyppighed er en normal del af ugerytmen.

Hvad angår tesen om, at danske gymnasieelevers fest- og beruselseskultur har konsekvenser for det pædagogiske råderum, peger undersøgelsesresultaterne i flere retninger.

14 procent af drengene og 16 procent af pigerne på de fire gymnasier har 1 gang oplevet svækket indlæringssevne om mandagen efter rusmiddelindtagelse i weekenden (ud af fire mulige på en måned), mens 15 procent af drengene og 10 procent af pigerne har oplevet det to eller flere gange. 13 procent af drengene og 8 procent af pigerne har sidste måned oplevet at have tømmermænd om fredagen efter rusmiddelindtagelse om torsdagen. Ca. en fjerdedel af drengene opgiver indenfor den sidste måned drukket udenfor skolen i skoletiden.

Et stort flertal opgiver altså, at de ikke har erfaret sammenhænge mellem beruselse og træthed i undervisningen, men et mindretal, som ikke kan betragtes som bagatelagtigt, peger på sådanne sammenhænge. Svaret på spørgsmålet om, hvorvidt gymnasieelevernes beruselseskultur har konsekvenser for deres læringsparathed, må derfor være, at dette faktisk er tilfældet for en mindre gruppes vedkommende, men at den meget større gruppe ikke har et forbrug, der peger på en sådan sammenhæng.

Piger og drenge

Størstedelen af pigerne i gymnasiet tager del i den almene fest- og beruselseskultur. Der synes imidlertid fortsat at være forskelle i både drikkefrekvens og drikkeintensitet mellem drenge og piger.

Som nævnt opgiver 10 procent af pigerne at have drukket mere end de anbefalede 14 genstande for kvinder i sidste uge. 24 procent af drengene har drukket mere end de anbefalede 21 genstande om ugen for mænd. Der er altså en markant mindre gruppe piger end drenge, der har et meget stort alkoholforbrug. Undersøgelsen viser også, at pigers drikkefrekvens er markant lavere end drengenes. Det ses også, at alkoholforbrug på et lavere niveau indgår i mange pigers liv, og at størstedelen af pigerne med andre ord tager aktiv del i en fest- og beruselseskultur.

Der er stor forskel på gymnasiedrenges og -pigers erfaring med hash. Mens 7 procent af pigerne i min undersøgelse har røget hash inden for den sidste måned, gælder dette 22 procent af drengene.

Når det kommer til pigers og drenges erfaringer med at drikke alkohol uden for skolen i skoletiden, kan der også observeres forskelle mellem drenge og piger, idet 23 procent af drengene og 7 procent af pigerne svarer bekræftende på spørgsmålet. Den samme tendens, hvad angår forskelle på drenge og piger, går igen i forhold til mandagstræthed, (i mindre grad) fredagstræthed og normer i forhold til at indtage alkohol torsdag aften. Piger mener i markant grad højere grad, at unges rusmiddelforbrug er et problem.

Undersøgelsen peger altså i retning af, at selv om piger tager del i fest- og beruselseskulturen, så er der fortsat betydelige forskelle på drenges og pigers drikkemønster. Det giver med andre ord god mening at tale om et maskulint og et feminint drikkemønster – også for gymnasieelevernes vedkommende.

Forskelle fra skole til skole

Analysen af forskelle på rusmiddelforbrug fra skole til skole viser, at skolens beliggenhed i forhold til urbanisering på nogle områder spiller en vis rolle. Specielt elevernes erfaring med og holdning til torsdagsbyture er her markant. I de store byer er der flere muligheder for at gå i byen torsdag aften end i provinsbyen og for elever, der bor i oplandet omkring skolen. Sammenligner man provinsbygymnasiet med fx Forstadsgymnasiet er det også tydeligt, at ikke bare forbruget, men også normer i forhold til skole er forskellige. Eleverne på Forstadsgymnasiet hælder i forhold til normer omkring byture mere til den holdning, at det er i orden at drikke torsdag aften, hvilket tyder på at en tilgang, som orienterer sig mod individets rettigheder her er mere udbredt end på provinsbygymnasiet.

Flere af mine data viser imidlertid, at urbaniseringsten synes problematisk som bærende forklaring på forskelle mellem skolerne. Når der fx på Landgymnasiet findes en gruppe drenge på 33 procent, som har et aktuelt hashforbrug, så skyldes det sandsynligvis,

at der er nogle specifikke lokale forhold, både i forhold til elevkulturen på skolen og i området, der spiller ind.

Livsstilekulturer

Mine data viser, at der på nogle områder kan spores signifikante sammenhænge mellem livsstil og forbrugsmønstre og -normer i forhold til rusmidler. Specielt synes der at eksistere store forskelle mellem de elever, som orienterer sig mod et mere 'traditionelt' ungdomsliv, hvor man kun sjældent går til fest og har fritidsinteresser som sport og lign., og de elever, som orienterer sig mod en fest- og beruselseskultur.

I forhold til alkohol kan der (hvis der ses bort fra de fritids- og antifestorienterede) ikke spores store forskelle i livsstilsgrupperne imellem. Det tyder på, at alkohol ikke er nogen stærk livsstilsmarkør for de unge imellem. Anderledes forholder det sig med hash og i endnu tydeligere grad med hårde stoffer, hvor specielt de subkulturelt orienterede unge skiller sig ud med et større forbrug. Forklaringen er sandsynligvis, at et positivt forhold til hash og hårde stoffer kan bruges til at markere, at man ikke er underlagt konventionelle normer, men har gjort overskridelsen af disse normer til en del af sin identitet.

Forskningsinterviewenes resultater

Gymnasieelevernes identitetsprojekter

Interviewundersøgelsen viser, at eleverne bruger fest- og beruselseskulturen forskelligt, afhængigt af deres livshistorie og aktuelle identitetsprojekter.

Flere elever fortæller om, at de oplever en nærhed og en intimitet i forbindelse med fester, som giver værdifulde oplevelser. Dette synes at bekræfte min Ziehe-inspirerede tese om, at festen og beruselsen muliggør subjektiverende identitetsstrategier, som knytter sig til behovet for at eksponere følelser og opleve 'varme' relationer. Med fare for at drage forhastede konklusioner på baggrund af et beskedent datamateriale kan det konstateres, at det primært er pigerne, der taler om festerne på denne måde, hvilket tyder på, at *subjektiveringsstrategier* primært bruges af piger (hvilket også kan fortolkes som en konsekvens af interview-konteksten, hvor piger ofte er mere artikulerede omkring deres følelser end drenge er).

Andre elever taler om fester som begivenheder, hvor de vante roller for en stund er blødt op og hvor kreative individuelle strategier derfor bliver mulige. I dette felt kan man eksperimentere med andre roller og arbejde med *anerkendelsesstrategier* med henblik på at erhverve en ny placering i gruppen.

Interviewet med drengene fra Parken viste, at alkohol for nogle kan være med til at skabe en særlig subkulturel identitet, som ikke blot peger indad mod bestemte gruppenormer, men også udad mod elev- og skolekulturen. Drengene bruger alkohol som en forskelsmarkør, og de forholder sig meget kritisk til autoriteter. For dem er alkohol klart forbundet med erhvervelse af en symbolsk kapital, som forbinder sig med maskulinitet og en rå stil, som fx kommer til udtryk, når de - også når vejret er dårligt - drikker deres onsdagsøl i Parken. I den forstand kan man tale om *potenserende strategier*, som er tæt forbundet med, hvad drengene kalder 'god stil'. Drengenes subkultur er dog ikke eksklusiv i forhold til andre grupper af elever. Faktisk er Parken et populært sted at komme for mange elever. Grænserne til andre grupper er på denne måde flydende, hvilket sandsynligvis også gør det individuelle bevægelsesrum ind og ud af den lille gruppe stort.

I mine interview indgik også unge, som orienterer sig negativt i forhold til den almindelige fest- og beruselseskultur. I datamaterialet indgår således både en elev, som synes at leve et mere traditionelt liv, hvor hun orienterer sig mod traditionelle familieværdier og et foreningsliv, som for hende er et alternativ til elevkulturen, og en elev, som nok tager del i fest- og beruselseskulturen, men lever et meget marginaliseret liv bl.a. på grund af selvværdsproblemer og en negativ opfattelse af sin egen aldersgruppe.

Der er således stærke inklusions- og eksklusionsmekanismer på færde i gymnasieelevernes fest- og beruselseskultur.

Hvad angår elevernes antagelser om skolernes voksenkultur kan der grundlæggende skelnes mellem to positioner. Den ene position repræsenteres af drenge, som har opbygget deres egen lille subkultur, hvor øldrikning indgår som det primære samlingspunkt for gruppen. De forholder sig til ledere og lærere, der i deres øjne har forsonet sig med den måde, unge nu engang er unge på. Drengene har etableret et kompromis mellem deres uformelle kultur og undervisningskulturen, og i deres optik har specielt skolens ledelse rationelt indset, at dette kompromis er tåleligt, ikke mindst fordi skolen selv har interesser i at holde på eleverne. Drengene opbygger en diskurs, som forholder sig til lærernes og ledernes kalkulerede strategi. Andre elever, i mine interview repræsenteret ved piger, fremstiller skolens ledelse og lærere som lidt naive og godtroende væsener, der ikke blander sig i det ungdomsliv, som udfoldes i skolernes elevmiljø, og som derfor heller ikke får øje på de problematiske sider af dette. Disse elever etablerer en diskurs, som forholder sig til lærernes og ledernes blinde plet.

De fleste af elever, jeg har interviewet, fremstår som unge mennesker med en højt udviklet reflektiv bevidsthed, som gør dem i stand til at artikulere erfaringer, dilemmaer og interesser. De har alle en form for løbende dialog kørende med sig selv om, hvad der er rimeligt og acceptabelt. Man kan måske formulere dette på den måde, at nutidens gymnasieelever i stedet for et internaliseret overjag er i besiddelse af en refleksivitet, som de bruger til at etablere en selv- og omverdensagttagelse, som de bruger til at skabe kompromisser i den kultur af valg og dilemmaer mellem forskellige interesser, som de

færdes i. Man kan fx bemærke, at drengene fra Parken, som er de elever, der i mine interview har det mest afslappede forhold til at drikke alkohol på hverdage, har opbygget deres egne interne regler. Disse regler er bygget op omkring definitioner på 'god stil', som ikke bare afgrænser i forhold til andre elevgrupper, men også etablerer grænser for, hvad man kan tillade sig.

Hvad angår elevernes holdning til den eksisterende fest- og beruselseskultur og forandringsprocesser er der stor diversitet inden for den lille gruppe af elever, jeg har interviewet:

- der er elever (som Eva), der bruger fest- og beruselseskultur i deres identitetsprojekt, men som samtidig søger noget andet, som gør dem åbne overfor forandringer.
- der er elever, der (som drengene fra Parken) bruger alkohol som middel til kollektiv identitetsforædling, og som vender sig mod indblanding fra voksne.
- der er elever, der (som Mads) kæmper for anerkendelse i en elevkultur, som er festorienteret og klart vender sig mod voksenkulturens indblanding.
- der er elever, der (som Louise) fra en utilpasset position forholder sig kritisk til sine jævnaldrenes kultur, men som synes at have personlige problemer, som gør det svært for dem at ønske sig noget positivt anderledes.
- Der er elever, der (som Stine) forholder sig afvisende til sine jævnaldrenes festkultur, og som søger mod andre miljøer end skolens, men som også gerne ser, at der i skolekulturen er andre alternativer for socialt samvær end beruselseskulturen.

Overordnet er mønsteret, at de elever, der oplever at det er muligt at tilegne sig det, Bourdieu kalder en symbolsk kapital i den eksisterende kultur, er interesserede i at bevare den, mens de, der ikke erobrer nogen symbolsk kapital eller oplever 'stilstand' i forhold til deres identitetsprojekt, er mere åbne over for forandringer.

Kønsskelle

I forhold til en forståelse af forskellen på drenge og pigers adfærd og normer, som var signifikant i flere af spørgeskemaundersøgelsens data, kan det konstateres, at der er klare forskelle på den måde, drengene og pigerne i mine interview forholder sig til fest- og beruselseskultur på.

Drengene, dvs. drengene fra Parken og Mads, forholder sig tydeligvis kritisk til autoriteter, og for dem er alkohol klart forbundet med erhvervelse af en symbolsk kapital, som forbinder sig med maskulinitet og en rå stil, som fx kommer til udtryk, når de i kulde og blæst insisterer på at drikke deres onsdagsøl i Parken. Når drengene fra Parken knytter øldrikning og socialt samvær tæt sammen, hænger det sandsynligvis sammen med et ønske om at danne forskelle til andre elever, bl.a. de elever, som er 'for' tilpassede. Maskulinitet forbindes i dette perspektiv med manglende respekt for autoriteter, og det er da også tydeligt, at netop denne manglende respekt er et gennemgående træk hos drengene. De insisterer på at være deres egen indre autoritet og manifesterer dermed en kønnet forståelse af det maskuline som det autonomisøgende – og vender sig dermed mod ethvert tiltag, som vil stække deres frihed. Ligesom de modkulturelle drenge i Paul Willis' studie fra 1970'erne etablerer drengene fra Parken en social identitetsforædling, hvor øl indgår som en vigtig markør for gruppetilhørsforhold, men som jeg har vist er der tale om en gruppe, som er langt mere dialogisk i forhold til andre grupper af elever på skolen, ligesom drengene ikke oplever sig selv i opposition til skolens voksne, som synes at acceptere deres måde at være elever på. Drengene udtrykker således en markant elevposition i den kulturelt frisatte skoles æra: Gør hvad du vil – men tag selv konsekvenserne af det.

Hvad angår pigerne, forholder de sig indbyrdes meget forskelligt til fest- og beruselseskulturen, men det er samtidig tydeligt, at de er langt mere orienterede mod relationer og interaktioner end drengene. Dyrkelsen af alkoholen som markør træder her i baggrunden for betragtninger i forhold til de typer af nærhed og fællesskab, som bliver mulige. Både Eva og Louise taler om de muligheder, fest og beruselse giver. Det er imidlertid også tydeligt, at ambivalenserne er langt mere udbredte hos pigerne end hos drengene. Der skal sandsynligvis tages visse forbehold i denne sammenhæng, for måske er 17-årige piger bedre end jævnaldrende drenge til at formulere sig om komplekse følelser i en interviewsammenhæng, hvilket jo ikke behøver at betyde, at drengene ikke har disse følelser. Pigerne synes generelt at have forestillinger om andre former for intimitet end dem, som kommer til syne i festkulturen: Eva søger 'noget andet', Stine har allerede 'noget andet', nemlig kæresten, familien og sporten, og Louise har opbygget en moddiskurs i forhold til de barnlige andre, som dog synes at bringe hende i en meget udsat og ensom position i forhold til sine skolekammerater. En forklaring herpå kan være, at beruselsesaspektet betyder mindre for pigerne end for drengene i forhold til det, de søger.

Betyder det, at forskellen på drenge og piger handler om normkonventionalisme over for en mere risikoorienteret adfærd? Der kan findes grundlag for tesen i mit materiale, hvis man sammenligner drengene fra Parken, som er meget autoritetskritiske, og Stine, som indtager en meget traditionalistisk position. Men hvad med fx Eva og Mads, dvs. de piger og drenge, som ikke befinder sig i yderkanterne i forhold til konventionelle normer? Har Eva et forholdsvis moderat forbrug, og udtrykker hun en tvivl om fest- og beruselseskulturens produktive sider, fordi hun er mere normkonventionel? Hendes historie tyder ikke på det, og hendes måde at tale om sin ageren i festkulturen tyder ikke på det.

Snarere fremstår hun som et refleksivt ungt menneske, der er ivrig efter at opbygge gode og spændende netværk og relatere sig til andre og unge og voksne på måder, som befordrer hendes udvikling. Evas moderat ontologiserende søgeproces gør hende i stand til at spørge efter meningen med de ting, hun foretager sig og udvikle små utopier om en anden slags ungdomsliv. I den forstand repræsenterer Eva en pigetype i gymnasiet, som kombinerer handlekraft, refleksivitet og evnen til at skabe en ny stil, som er dynamisk og ikke blot affirmativ i forhold til det eksisterende kulturmønster. Det vil ikke være rigtigt at beskrive denne position som normkonventionel. Tværtimod vil jeg mene, at Eva repræsenterer en diskurs, som i et livschanceperspektiv er interessant, fordi den i sig har indbygget en vis sensitivitet i forhold til de rollerepertoarer, som kræves hos unge mennesker, der både vil have et godt ungdomsliv og en god uddannelse.

Sammenhænge mellem rusmiddelkultur og skole

Skoler forholder sig langt fra med ligegyldighed til elevernes rusmiddelkultur. På de fire skoler, som indgik i spørgeskemaundersøgelsen, er der i ordensreglerne formuleret et forbud mod at drikke øl og være beruset i skoletiden. På nogle skoler er der tilføjet specifikke retningslinjer i forbindelse med fx studieture. På alle skoler er der alkoholfrie introture, og jeg har erfaret, at rektorerne på vores to modelskoler regulerer alkoholindtagelse i forbindelse med fredagscaféer ved at sætte et loft for indkøb af øl. Det betyder imidlertid ikke, at problemstillingen omkring en elevkultur, der med sine rusmiddelrelaterede overgangs- og forbrødringsriter også har holdt sit indtog i skolernes hverdagskultur ikke har noget på sig – i større eller mindre grad fra skole til skole.

Samlet viser min undersøgelse imidlertid, at der kan opstå en kløft mellem skolers skueværdier, dvs. de officielle værdier, og det miljø, der faktisk udvikles blandt elever og bliver til en mere uofficiel del af skolekulturen. Lad mig i det følgende – og på baggrund af min viden om to skoler – udpege nogle områder, hvor der kan eksistere problemer.

Mine undersøgelser viser, at det ikke er ualmindeligt, at der i tilknytning til skolen udvikler sig et 'hyggested' (ofte beliggende i nærheden af skolen), hvor elever mødes fredag eftermiddag, efter skole på hverdage, og for nogle elevers vedkommende i skoletiden. Et sådant sted kan blive så institutionaliseret blandt eleverne, at det faktisk får konsekvenser for nogle elevers bevidsthed om, hvad skolen er for en størrelse og således skabe en elevkultur med nogle socialisationsmekanismer, som er uhensigtsmæssige i et uddannelsesperspektiv.

Gennem en elaborering på Birminghamskolens subkulturteorier har jeg vist, at der i gymnasiet er en gruppe drenge, som etablerer en slags parallelkultur, hvor øldrikning er et element i den sociale identitetsforædling. Drengene mener selv – og herved adskiller de sig

fra de drenge, Willis analyserede i 1970'erne - at de har etableret et kompromis med skolen i kraft af deres gode stil, som udadtil trækker grænser i forhold til, hvad skolen kan forlange af dem og indadtil i forhold til, hvor langt de vil gå i forhold til at drikke alkohol på hverdage. Og de mener, at dette kompromis har fundet anerkendelse på skolen i kraft af den måde, hvorpå nye elever ved introarrangementer introduceres for elevkulturen på skolen.

Man kan imidlertid spørge, hvad konsekvenserne i et socialt integrationsperspektiv er. Spørgsmålet er, om nogle af disse drenge i realiteten 'lærer' det samme som Willis' drenge, nemlig at de i nu'et får del i subkulturens kollektive identitet, men på længere sigt får en dårligere uddannelse end nødvendigt?

Hvad angår studieture, hersker der blandt lærere forskellige normer for, hvordan reglerne i forhold til rusmidler skal være. Der synes dog generelt at herske en vis signalforvirring, og både lærere og elever taler om studieture, som har været meget våde, i og med at elever har benyttet aften og nat til at feste – med efterfølgende træthed i forbindelse med dagsarrangementer. Lærerne har som sagt forskellige opfattelser af studieturene, men der synes at være en større gruppe af lærere, som oplever en stor diskrepans mellem studietures officielle formål og deres reelle indhold.

Når man hører elever udtale sig om studieturene i normdiskussionerne, bliver det hurtigt klart, at mange af dem har ganske særlige og ganske høje forventninger til studieturene. Når eleverne taler om studieture er det tydeligt, at den knyttes tæt til det sociale samvær og også til lysten til at gå i byen og feste. Eleverne anerkender spændet mellem forskellige interesser og dagsordener på studieturen, men samtidig taler flere elever om en slags uofficiel dagsorden for disse ture. Det er tydeligt, at denne kultur betyder så meget, at eleverne vil gøre meget for at beskytte muligheden for at etablere et kompromis, der sikrer rejsens uformelle side mod en for stor invasion af faglighed.

Studieturens kløvning i fagligt og socialt projekt aktiverer nogle mekanismer i den flydende danske ungdomskultur i forhold til rusmidler. Aftenerne forvandles for en del elever til weekend, og resultatet er, at opskrivningen af det sociale for nogle elever i realiteten kommer til at definere en tilsvarende nedskrivning af det faglige program. Eleverne accepterer i diskussionerne, at man skal kunne 'deltage' i dagens faglige program, men det bliver så på de særlige præmisser det giver at være træt.

I den forstand kan man sige, at studieturen i mange tilfælde bliver et fortætningspunkt for konflikten mellem den faglige og den sociale kultur i gymnasiet, mellem (ud)dannelsesprojektet og elevernes identitetsarbejde i kammeratskabsgruppen.

Min undersøgelse viser, at sammenstødet mellem skolens officielle kultur og elevernes uofficielle ungdomskultur også kan manifestere sig i forbindelse med sociale arrangementer, hvor elever og lærere er sammen. På en af de to interventionsskoler tales der blandt lærerne om den årlige gallafest, hvor mange elever bliver for fulde til at kunne

gennemføre et blødt ritualiseret arrangement, som kræver en særlig stilbevidsthed, i og med at der holdes taler under bordet og danses lanciers. Lærere på den ene skole taler om, at elever bliver for fulde til at deltage i sådanne seancer. Det bliver med en lærers ord noget 'bøvet', og dermed nedbrydes gallafestens *anderledeshed* i forhold til almindelige fester, og det svært at skabe skoleritualer, som danner forskel til den almindelige festkultur. Man kan også formulere det på den måde, at det bliver svært at etablere mere traditionelle overgangsritualer, hvor unge og voksne i en skolekontekst fejrer noget sammen. De mere traditionelle overgangsritualer, hvor 'fællesskabet' er defineret som det fælles for lærere og elever, opsluges så at sige af de unges egne rusmiddelritualer – hvilket betyder, at lærere trækker sig tilbage, fordi de jo ikke er en del af dette fællesskab.

Det er tilsyneladende nogle af de samme mekanismer, der gør sig gældende, når det – som på Forstadsgymnasiets årlige skovtur – bliver svært at gennemføre den sociale ryste-sammen-tur. Drengene fra Parken gav mig en nøgle til at forstå, hvorfor skovturen ikke kan lade sig gøre på en skole, hvor mange af eleverne i forvejen identificerer elevkulturen med fest, farve og rusmidler. I drengenes optik signalerer lærerne hygge, når de laver skovtur, og en gruppe elever har den indstilling, at når der er hygge, er der også alkohol. De to forståelseshorisonter, lærernes dannelsesorienterede og elevernes selvdannelsesorienterede, skaber misforståelser parterne imellem. Konklusionen hos begge parter er: Blød faglighed besværliggøres, når ungdomskulturens informelle socialitet siver ind i arrangementer, som er defineret i den bløde dannelses navn, opstår der let skuffelse hos lærerne. Nogle lærere bliver så sure, sårede, bekymrede og vrede, at de trækker sig tilbage fra denne slags arrangementer.

Mange gymnasier stiller i dag lokaler og til en vis grad personale til rådighed for hyggeeftermiddage, de såkaldte fredagscafeer, hvor et væsentligt trækplaster er øldrikning. I dag betragter de fleste elever på de skoler, hvor sådanne findes, caféerne som helt integrerede aspekter af skolens liv. De fleste elever er glade for arrangementerne, men det er også tydeligt, at disse arrangementer er med til at skabe en elevbevidsthed om, at skolernes voksne, lærere og ledere, billiger en elevkultur, hvor der kobles mellem alkohol og hygge.

Fredagscaféerne synes ifølge mine kilder blandt lærere at være opstået i 1980'erne (selv om det skal understreges, at det jo ikke var alle skoler, der fik dem, og har dem i dag). Det var en tid, hvor elevårgangene var små, og hvor nogle skoler altså mente, at det kunne tiltrække elever at holde fredagscafé med udskænkning af øl. Da et par skoler først blev kendt for at have fredagscaféer, fulgte andre skoler trop. Gennem en alliance mellem lukningstruede gymnasier og elever med lyst til fest og farve skabtes således et 'historisk kompromis'. Skolerne kunne reklamere med, at de i kraft af bl.a. fredagscaféerne fremmede det sociale miljø og elevernes trivsel, og at eleverne fik et sted, hvor de kunne udfolde deres ungdomskultur med dertil hørende indtagelse af alkohol. Siden har

fredagscaféerne været en vigtig del af mange skolers sociale kultur og opleves af mange elever som en naturlig og uomstødt del af en god skolekultur.

Kritisk kan man imidlertid spørge, om det ikke er netop fænomener som fredagscaféerne i den værtshusagtige form, de har på nogle skoler, der er med til at invitere unges rusmiddelkultur ind i skolemiljøet også på de områder, hvor lærere og ledere ikke synes, at de har nogen positiv funktion.

Man kan spørge, hvordan det er gået til, at fredagscaféer på nogle skoler er blevet, hvad en elev kalder værtshuse, at der på nogle skoler har udviklet sig mere eller mindre skjulte steder, hvor elever drikker øl på hverdage – og at disse steder af både ledere, lærere og elever betragtes som en del af elevernes bevidsthed om, hvad skolekulturen 'er'? Hvordan er det gået til, at en ikke ubetydelig gruppe af gymnasieelever har den holdning, at de går i skole for deres egen skyld, og at skolen ikke skal blande sig i, om de får noget ud af det?

Det er slående, at flere af lærerne i deres tilbageskuende forklaringer på, hvor gymnasiet kommer fra og lige nu er, fortæller om en generation af lærere, som i 1970'erne opfattede opgøret med et stift og autoritært system i et frigørende perspektiv, En stor del af lærergruppen tilhører en generation, som var den første, der oplevede de euforiske og frigørende sider af en kultur, hvor autoriteter ikke blandede sig i individets ret til at eksperimentere med grænseoverskridende oplevelser. Læreren i den danske gymnasieskole synes således at være socialiseret ind i en lærerkultur, hvor man de seneste 40 år har set med forholdsvis tolerante øjne på elevernes rusmiddelkultur.

Den kulturelle frisættelse har imidlertid ikke været uden omkostninger, heller ikke i et rusmiddelpolitisk perspektiv. Da de normer og værdier, der var knyttet til skolen indtil slutningen af 1960'erne forsvandt, åbnedes der for nye forventningshorisonter hos gymnasieelever. Nedbrydningen af skolens traditionelle anderledeshed har for nogle elever medført, at grænsen mellem fritidssfære og skolesfære er blevet vanskeligere at drage. Fortællingerne om årsfesten, som er blevet problematisk for nogle lærere, om skovturen, der forsvandt, om studieture med trætte elever, om fredagscaféer, som både lærere og elever beskriver som institutionelt anerkendte værtshuse for unge, er eksempler på, at frirummet måske er trængt så meget ind i skoleverdenen, at der i nogle sammenhænge opstår problemer med at fastholde den gode anderledeshed – med nye anstrengelser og måske også resignationer til følge.

Uklare grænsedragninger mellem det acceptable og det uacceptable giver problemer for elever, som egentlig synes, at skolen bør signalere noget andet. I nogle tilfælde giver det problemer for lærere, som trækker sig tilbage og med en lærers ord ikke vil deltage i arrangementer med "fulde elever". Det giver problemer for ledere, som godt ved, at der ikke er enighed i lærergruppen om, hvordan man skal forholde sig til disse problemstillinger og derfor må overlade det til den enkelte lærer at definere forholdet mellem undervisnings- og rusmiddelkultur på den enkelte studietur. Sidst men ikke mindst giver det vel også problemer for de elever, som er så optaget af det identitetsarbejde, der

foregår i kammeratskabsgruppen, at de måske har mindre tid og overskud til skolearbejdet, end godt er.

Interventionen

Udgangspunktet

Hvordan kan man på gymnasier arbejde med at udvikle institutionskulturen på en måde, som har en afdæmpende virkning på elevernes rusmiddelforbrug – ikke mindst i miljøet på og omkring skolen? Hvordan kan man gøre det på en inddragende og dialogisk måde, som tager de unge alvorligt som næsten-voksne, samtidig med at man forholder sig til reelt eksisterende problemer? Mit andet forskningsspørgsmål omhandlede denne handlingsstrategiske dimension i skoleverdenen, og jeg søgte svar ved at foranstalte et pædagogisk eksperiment i kraft af et interventionsprogram med dertil hørende aktionsforskning.

Eksperimentets udgangspunkt var, at værdier i det senmoderne samfund tilegnes reflektivt af den enkelte og ikke gennem en internalisering af allerede eksisterende normer. I en institutionel sammenhæng betyder det, at man ikke kan forlade sig på, at værdier og normer eksisterer én gang for alle. De må tværtimod konstrueres og vedligeholdes i en vanskelig balanceakt mellem dialogisk praksis i forhold til de unge og en udfoldelse af legitim autoritet. Skolens officielle normer, værdier og regler har kun kulturel gyldighed i det omfang, eleverne kender og erkender dem. Derfor må de tematiseres på den enkelte skole, selv om det ikke er nogen let øvelse, i og med at kulturelle normer og værdier ofte tilhører kulturens mere ubevidste lag. Hvordan udnytter man refleksivitetens kultur til at skabe normer, der konkret understøtter en hensigtsmæssig skolekultur?

Min opfattelse var, at det er på gruppens eller kollektivets og ikke på individets niveau, man må sætte ind, hvis man vil ændre noget i en skolekultur. Jeg er gang på gang blevet mindet om, at kulturelle forandringer ikke finder sted på individets niveau og i kraft af kognitive processer som følge af ny viden. Jeg havde en stærk formodning om, at det var sådan, da projektet gik i gang og er blevet kraftigt bestyrket i denne opfattelse. Hvis man vil lave forebyggelse i en institutionel sammenhæng, må vejen frem simpelthen være at 'nogen', ledelse, lærerforsamlinger eller elevråd, gennem dialog og afklaring gør noget ved de officielle og uofficielle skolekoder og rammer omkring elevkulturen. Er kulturens beboere – eller nogle blandt dens beboere - indstillet på dette, kan der skabes afklaringsprocesser og måske endda en kulturel forandring, hvor eleverne lærer at træne deres demokratiske kompetencer i forhold til et dialogisk og forhandlende fællesskab. Foregår arbejdet på skueværdierne og den pæne overflades niveau, kan et projekt, der ser nok så ambitiøst ud på papiret, derimod let blive ligegyldigt.

Elever, lærere og forandringsprocesser

På baggrund af elevernes diskussioner om værdier og normer i forhold til rusmidler i en skolekontekst har jeg kunnet konstatere, at der blandt eleverne eksisterer både modstand mod og interesse for at gå ind i diskussioner om kulturforandringer i forhold til deres rusmiddelkultur på og omkring skolen.

Modstanden mod at ændre på tingene er funderet i følgende positioner blandt eleverne:

- forestillingen om autonomi og individets 'eget ansvar' er udbredt blandt gymnasieelever, og for stramme regler opfattes som rigoristiske og derfor ikke ønskværdige. Eleverne synes altså i høj grad orienteret mod refleksive normer frem for konventionelle normer.
- der knytter sig mange positive erfaringer til fest- og beruselseskulturen, og selv om eleverne mener, at der skal være regler, så føler de ikke, at de har interesse i at medvirke til at skabe regler, der begrænser deres mulighed for at have det sjovt.

Interessen i at ændre på tingenes tilstand er funderet i følgende synspunkter:

- der er elever, som mener, at man godt kan forlange, at unge kan sondre mellem skole og fritid – og at denne sondring i nogle af skolens elevmiljøer ikke respekteres
- der er elever, som formulerer en længsel efter andre sociale omgangsformer end dem, der har med beruselse at gøre, og som derfor forholder sig mere positivt til skolestrategier, som forbinder sig med andre muligheder. Det gælder både elever, som er utilfreds med den kultur, de selv deltager i, og elever, som holder sig væk fra denne kultur, fordi de ikke deler normer med de kammerater, der drikker meget.

Når lærere diskuterer elevernes rusmiddelkultur, er de optaget af to indbyrdes forbundne temaer. Det ene tema angår definitionen på lærerprofessionalisme og dermed lærernes selvopfattelse. Skal læreren gå tættere på elevernes læringsparathed og dermed den del af ungdomskulturen, der forbinder sig med rusmidler, eller skal man koncentrere sig om at være faglærer? Det andet tema angår autoritetsproblematikken og skolens ansvar i forbindelse med danske unges store rusmiddelforbrug. Er det rimeligt, at skoler stiller sig til rådighed for aspekter af elevernes identitetsarbejde, som ikke forbinder sig med uddannelsesopgaven, enten ved at acceptere, at der udvikler sig en elevkultur, som faktisk forbinder det at være elev på en skole og det at have et drikkested i nærheden af skolen, eller ved at man har fredagscafeer og studieture, hvor alkohol er en meget vigtig ingrediens? Lærerne er imidlertid ikke enige om omfanget af elevens forbrug og om skolens ansvar.

Blandt de lærere, som forholder sig kritisk til forandringer, kan følgende positioner iagttages:

- nogle lærere orienterer sig primært mod undervisningen og finder elevernes rusmiddelkultur irrelevant i forhold til det, som de som (fag)professionelle skal forholde sig til
- der er ikke nogen grund til at overdrive problemets omfang. Det store flertal af gymnasieeleverne har et godt og rigt ungdomsliv, og en yderligere disciplinering af ungdommen er ikke ønskværdig.

Blandt de lærere, som forholder sig positivt til forandringer, kan følgende positioner iagttages:

- skolen har et ansvar for de unges værdier og normer, i og med at elevkulturen eksisterer i et relationsforhold til organisationskulturen. Elever er meget opmærksomme på signaler fra voksenkulturen, og i den forstand er det langtfra ligegyldigt, hvad skolen signalerer i forhold til de unges rusmiddelkultur i skolemiljøet
- elevernes rusmiddelkultur har faktisk konsekvenser for det pædagogiske rådighedsrum, og dermed er det organisationens problem.

Forskellige erfaringer – forskellige processer

Den specifikke skole- og elevkultur kan være meget forskellig fra skole til skole. Jo tættere man kommer på de erfaringsfunderede tilgange i miljøet, jo mere bliver man opmærksom herpå. Der kan være mange grunde til sådanne forskelligheder: skolens geografiske beliggenhed, dens sociale rekrutteringsgrundlag blandt eleverne, den specifikke organisationskultur og ledelsespolitik på skolen.

Det er bemærkelsesværdigt, at eksperimentet forløb meget forskelligt på de to skoler. Mens der på begge skoler formuleres et ønske om, at fredagscaféerne skal ændres, så er formuleringerne markant forskellige. På Landgymnasiet "tilstræbes" fx caféarrangementer af en anden type, end man er vant til, mens der på Forstadsgymnasiet arbejdes med en konkret idé om at ændre 'parkkulturen', som den nu fungerer, og lade den erstatte af sociale aktiviteter, som lærerne forholder sig mere aktivt til. Man kan også hæfte sig ved, at formuleringen af sanktioner i tilfælde af overtrædelser af skolens regler er mere kontant på Forstadsgymnasiet end på Landgymnasiet. Endelig er der også den forskel på de to skolars udformning af en rusmiddelpolitik, at rektor på Forstadsgymnasiet eksplicit nævnes som en instans, der skal medinddrages, når reglerne for studieture skal fastlægges, mens det på Landgymnasiet er lærere og elever, der i fællesskab skal lave sådanne regler.

Landgymnasiets rusmiddelpolitik bygger overvejende på en reflektiv normopfattelse, hvor dialogen, appellen til individets fornuft og den fælles afklaring (fx i forbindelse med

studieture), er i højsædet. Forstadsgymnasiets rusmiddelpolitik bygger i højere grad på, hvad jeg har kaldt en nykonventionalistisk normopfattelse i den forstand, at skolens værdier understreges, samtidig med, at mulige sanktioner i tilfælde af overtrædelse fremhæves.

Min konklusion er, at de to meget forskellige formuleringer af en rusmiddelpolitik skal ses på baggrund af de to forskellige skolekulturer. På Landgymnasiet afviste en del lærere problemstillingen. Hertil kom som flere gange nævnt, at dialogen mellem lærere og elever betyder meget på skolen – som også rektor gjorde opmærksom på i det brev, han ved projektets indledning skrev til de ansatte på skolen. Konkret betyder det, at elevernes deltagelse og engagement i projektet blev et vigtigt succesparameter for lærere og rektor. Og faktisk forholdt eleverne sig aktivt og engageret i processen. Resultatet af lærernes delvise passivitet og elevernes store interesse i at blive inddraget var, at eleverne fik en meget stor bane at spille på i forhold til udformningen af rusmiddelpolitikken.

På Forstadsgymnasiet var det anderledes. Her var en gruppe af 'stærke' lærere indstillet på at benytte lejligheden til at få formuleret en politik, som gjorde ved nogle konkrete og synlige problemer i skolekulturen. Der er ikke tvivl om, at specielt Parkens eksistens og synlighed i skolemiljøet var en vigtig baggrund herfor. Når eleverne gik ind i projektet med stor skepsis, skal det sandsynligvis ses på samme baggrund. De fleste elever på Forstadsgymnasiet var glade for Parken, som på mange måder danner grundmiljøet i den uformelle elevkultur, specielt i sommermånedene. Eleverne kunne derfor – med en vis ret, viste det sig – frygte, at et projekt som vores ville være en trussel mod en elevkultur, som de på mange måder var glade for.

De to skolers rusmiddelpolitikker skal således ses på baggrund af forskellige magtstrukturer på skolerne. På den ene skole satte eleverne i høj grad dagsordenen for politikken, og den blev derfor udformet på en måde, som imødekom deres behov for at blive respekteret som voksne mennesker, der ikke har behov for regler, men snarere for samtale og afklaring. På den anden skole satte lærerne dagsordenen, og her var det opfattelsen, at man havde mere brug for en kontant politik, der kunne nedbryde de sider af Parkkulturen, som for mange lærere, der deltog i diskussionerne, ikke var til at leve med længere.

Om det er Landgymnasiets refleksive eller Forstadsgymnasiets nykonventionalistiske politik, som er den mest virkningsfulde, er ikke uden videre til at sige. Og hvorvidt der er brug for den ene eller den anden politik, skal sandsynligvis også ses på baggrund af de problemstillinger, man forholder sig til i de respektive skolekulturer. Det forekommer mig dog, at en politik, der som Forstadsgymnasiets forholder sig til et organisatorisk niveau, alt andet lige vil have større mulighed for at skabe de institutionelle omkalfatringer, som kan ændre på rollerepertoiret hos de elever, som har problemer med at definere forskellen på skole og fritid.

En lille evaluering

Når man ønsker at arbejde på kulturniveauet, må så stor en del af skolens aktører inddrages i processen som muligt. Der må med andre ord institutionel selvrefleksion til. Her kan forskeren med sine teoretiske vinkler være en vigtig katalysator for diskussionerne. Det har imidlertid også været en erfaring, at det langtfra er let at etablere et pædagogisk eksperiment med tilhørende aktionsforskning, og i det følgende vil jeg kort evaluere kvaliteten af mit samarbejde med de to skoler.

Det har været en erfaring, at et pædagogisk eksperiment som mit står og falder med den anerkendelse, der bliver det til del i den kultur, eksperimentet finder sted i. Med andre ord er legitimeringsfasen, hvor aktører – dvs. lærere og elever - skal tage projektet til sig som deres eget helt afgørende. Jeg var på forhånd klar over betydningen af denne fase, og mange kræfter blev brugt på at etablere et godt samarbejde med elever og lærere. Tingene fungerede upåklageligt på Landgymnasiet, hvor det lykkedes at etablere et fint samarbejde med elevrådet (ikke mindst takket være en engageret og dynamisk elevrådsformand), og lige netop denne kontakt til eleverne var en vigtig grund til det store elevengagement i projektet. Desværre blev relationen til eleverne det ikke så god på Forstadsgymnasiet. Det skyldes givetvis flere faktorer. Dels var eleverne ved projektets begyndelse optaget af at aktionere mod aktuelle nedskæringer på gymnasieområdet, dels var skolens ledelse måske for passiv i forhold til at give projektet status i elevgruppen – og endelig skulle vi selv have gjort endnu mere for at få elevrådet med på projektet. Endelig kan der måske peges på en dybereliggende grund til problemerne med at etablere kontakt til eleverne. Elevrådet ønskede ikke at medvirke i et projekt, som kunne medføre (og i realiteten også medførte), at Park-kulturens halv-institutionelle status blev truet.

Resultater af surveyundersøgelsen blev som sagt inddraget direkte i interventionen på de to skoler, i og med at Stine og jeg holdt et foredrag for lærere og elever, hvor de skolespecifikke tal fra undersøgelsen blev fremlagt og analyseret. Denne feed-back-mekanisme fungerede fint. Ved at lave en spørgeskemaundersøgelse på den enkelte skole, kunne vi holde et 'spejl' op for elever og lærere, som forankrede de efterfølgende diskussioner i en viden om tilstande og holdninger på skolen.

Elevernes normdiskussioner var lagt til rette på den måde, at en høj procedurstyring skulle kombineres med en lav indholdsstyring. Det er mit indtryk, at diskussionerne i klasserne fungerede meget forskelligt. I nogle klasser blev der ført lange og intense diskussioner, ja flere klasser blev ikke færdige til tiden og måtte derfor anmode om tilladelse til at fortsætte diskussionerne og afklaringerne efter den berammede tid. I andre klasser var engagementet tydeligvis lavere, og efter en kort diskussion og afstemninger afleverede eleverne referater og afstemningsresultater. Jeg er usikker på, hvor meget man kan gøre ved sådanne forskelligheder, som ifølge de lærere og elever, jeg både før og efter talte med, er almindelige, når klasser skal forholde sig til spørgsmål, der ligger ud over undervisningen. Nogle klasser engagerer sig på grund af den klasserumskultur, der i

forvejen eksisterer, meget i denne slags afklaringer, mens andre klasser synes de er dybt irrelevante.

Hvad angår lærernes sokratiske dialoger må formen siges at have været en ubetinget succes. Den sokratiske dialog var for lærerne et godt bekendtskab, fordi den lægger op til eftertanke og samtale og skaber den mulighed for fordybelse i 'det fælles', som ofte kan være et problem i de offentlighedsrum, der ellers eksisterer på gymnasier. Engagementet var ikke det samme for alle lærere, og det var tydeligt, at nogle havde mere på hjerte end andre i forhold til problemstillingen. Det var dog også tydeligt, at i og med at vi have givet lærerne en 'hjemmeopgave', kom mange på banen, og det er faktisk vores indtryk, at langt de fleste lærere gav input til diskussioner og afklaringer.

Efter elevernes og lærernes refleksioner skulle input herfra bruges i processen hen imod en formulering af en erfaringsfunderet rusmiddelpolitik. Der blev på begge skoler nedsat grupper, som skulle diskutere materialet og udarbejde forslag. På Landgymnasiet foregik processen på et forholdsvis formaliseret niveau, mens den på Forstadsgymnasiet blev lidt mere improviseret. I bagklogskabens ulideligt klare lys kan jeg se, at denne fase kunne have været udformet på en grundigere måde. Man kunne have haft nogle diskussionsfora – med lærere og elever – som analyserede materialet og på den baggrund forsøgt at løfte refleksionerne fra normdiskussioner og sokratiske dialoger over i overvejelser omkring en rusmiddelpolitik. Måske blev de måder, det skete på, lidt for præget af de personer, der nu engang blev medlem af de små udvalg, som arbejdede med at formulere en politik. På den anden side skal man være opmærksom på et stort problem, når man kommer med ideer til bedre måder at gøre tingene på en anden gang: Det tager tid, og tid er det helt store problem, når man laver et helskoleeksperiment ved siden af alle de andre aktiviteter, som foregår på en skole.

Afsluttende bemærkninger og videre forskning

Der er både svært og vigtigt at arbejde med rusmiddeltemaet inden for ungdomsuddannelserne. Det er svært, fordi gymnasieelever er næsten-voksne mennesker, som ikke vil behandles som børn, der skal belæres med løftede pegefingre, og fordi lærernes og ledernes organisationskultur ikke traditionelt har været gearet til at tage den slags problemstillinger op. Det er vigtigt, fordi det netop er i de år, hvor unge befinder sig på ungdomsuddannelserne, at deres forbrug ryger i vejret og nogle unge udvikler rusmiddelvaner, som kan få negative konsekvenser for både deres skolegang og senere livschancer. Skolen er – som min undersøgelse har vist – et af de steder, hvor voksenkulturen signalerer normer og værdier til elever, og hvor elever får mulighed for at danne sig normer, som gør dem i stand til at gebærde sig i det moderne risikosamfund, hvor individet pålægges mere og mere ansvar for sin egen skæbne.

I relation til diskussionen om risikokultur kan man måske forsigtigt fremføre den argumentation, at skolen er et af de steder, hvor unge kan aflastes i forhold til at tage (for mange) beslutninger om valg af livsstil, fordi skolen i sig selv udgør en beskyttende zone i forhold hertil. Dette må efter min mening være udgangspunktet for en rusmiddelpolitik på skoler: Elever skal – for nu at tage et eksempel, som har vist sig ikke at være helt irrelevant i forhold til min undersøgelse – ikke have mulighed for at vælge, om de vil drikke øl i skoletiden eller ej. Det skal de ikke, fordi de i skoletiden skal være friske og i stand til at modtage undervisning. Og sådan kan man spørge omkring i diverse kroge af en skoles kultur med henblik på at finde ud af, om skoler giver elever mulighed for at vælge noget, som de ikke burde have haft mulighed for at vælge, fordi den kultur, de skulle socialiseres til, så at sige skulle have valgt for dem. Det imidlertid også tydeligt, at vi befinder os på et bestemt punkt i historien, hvor konsekvenserne af den kulturelle frisættelse og informaliseringen af socialformerne er en realitet på mange af livets områder, også i skolekulturen. Derfor bliver spørgsmålet om, hvordan man institutionelt kan arbejde med rusmiddelproblematikken, ikke mindst i de sammenhænge, hvor skolen er involveret, vigtigt.

Det pædagogiske eksperiment, som er præsenteret og analyseret i denne afhandling, viser efter min mening, at det kan lade sig gøre at udvikle processer på senmodernitetens præmisser, som har retning mod det fælles rationale. Der er ingen tvivl om, at vejen hertil ikke er lige, for i vores nutidige kultur er individets ret til at mene og gøre, hvad det vil, en vigtig medspiller i fælles diskussioner, som både på lærer- og elevside udspiller sig som debatter om rettigheder og pligter. Det er vigtige diskussioner, som således kommer til syne, og meningene er mange, og det er dilemmaerne også. Det afgørende er imidlertid ikke blot, at mennesker er forskellige og kæmper for deres individuelle 'rettigheder', men også, at de er i stand til at lytte til hinanden, blive klogere, finde ud af noget sammen. Det gjorde lærere, ledere og elever på de to skoler – og i den forstand forekommer resultatet mig at være opløftende.

For mig at se rejser gymnasiernes kommende selveje (som indføres fra 2007) nogle problemstillinger, som helt sikkert vil forstærke de enkelte gymnasiers kamp om elever. Men det er ikke ligegyldigt, hvordan konkurrenceparameteret bliver. Det er fx vigtigt at skolerne ikke bringes i den slags konkurrencesituationer i forhold til hinanden, som kan give anledning til, at man bruger 'fede caféaftener' og lignende som trækplaster. Man kan – med henvisning til den måde, lærere taler om, at fredagscaféerne historisk opstod på – frygte, at skoler kan blive fristet til at bruge sådanne konkurrencemetoder, når de bliver selvejende. Derfor er det vigtigt at føre en diskussion om, hvordan skoler sælger sig selv – lige nu.

Nogle af de problemstillinger, man får øje på, når man beskæftiger sig med den gymnasiale elevkultur, angår nogle meget store spørgsmål, som knytter sig til vores samfunds kulturmønster og kønsidentitetens skæbne i det senmoderne samfund. Jeg har – specielt i afsnittet om drengene fra Parken - antydnet, at der i gymnasiet findes en gruppe

drengene, som synes at have svært ved at udvikle et rollerepertoire, som kan forenes med aktuelle tendenser inden for de gymnasiale reformer. I en skole, som i højere og højere grad lægger op til en kombination af præstation og subjektiveringsstrategier, som synes at appellere stærkt til moderne piger, kommer disse drenges mindre intimitetsorienterede og mere 'potenserende' behov til kort inden for den officielle skolekode. Hvad skal skoler stille op med dette problem? Skal man, som drengene selv lægger op til, skabe et kompromis af den type, drengene selv mener, de har lavet med skolen? Eller skal man sætte en stopper for deres parallelkultur ud fra et princip om, at parkulturen bidrager til en skolekultur præget af ambivalente signaler og problematiske kompromisser? Eller skal man vælge en kombinationsstrategi, hvor man dels forholder sig til parrallelkultur-problematikken og dels opbygger en social og faglig skolekultur, som integrerer disse drenge på en anden måde? Er vejen frem en kombination af sociale arrangementer på et lavere alkoholblus, idrætsmuligheder, der imødekommer typer af behov og begær, som gymnasiet ikke altid honorerer i tilstrækkelig grad og undervisningsformer, som imødekommer drenge, som er mere orienteret mod potenseringens end mod subjektiveringens strategier? Jeg spørger fra en søgende og uafklaret position – men jeg spørger samtidig med en klar fornemmelse af, at et kommende aktions- og interventionsforskningsprojekt i gymnasieskolen, som fastholder det integrationsperspektiv, som denne afhandling normativt har været funderet i, med fordel kan begynde her.

Det ligger i sagens natur, at de problemer, der knytter sig til individualisering og informalisering af livsformerne ikke løses én gang for alle. Men det betyder ikke, at lærere og ledere på skolerne skal undlade at arbejde med elevernes rollerepertoire og bevidsthed om skolens 'anderledeshed'. Et sådant arbejde er i sagens natur ikke noget, der udføres en gang for alle, for i og med, at det handler om dannelsesprocesser, må det gentages igen og igen.

Mit forskningsprojekt har overbevist mig om, at skoler er bedst tjent med at kombinere reflektive processer med det, jeg tidligere har kaldt en nykonventionalistisk tilgang til problemstillingen. Der skal være et plankeværk, og man skal kunne spille bold op ad det! Eleverne skal vide, hvad der er gældende normer og værdier, og de skal have mulighed for at diskutere rationaliteten i disse normer og værdier. Skoler, der vil arbejde med rusmiddelpolitik, kan således med fordel gøre projektet til en del af skolens demokrati- og dannelsesprojekt. For dybest set drejer diskussionerne sig om, hvordan man udvikler – en ny myndighed.

Litteraturliste

Andersson, Christina (1995). *Marias barn – om ungdomars väg in i missbruk av alkohol och andra droger*. Stockholm: Sober förlag.

Argyris, Chris & Donald A. Schön (1978). *Organizational Learning. A theory of action perspective*, USA. Addison-Wesley Publishing Company.

- Argyris, Chris Robert Putman & Diana Mclain Smith (1987). *Action Science - concepts, methods and skills for research and intervention*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, Chris (1993). *On Organizational Learning*. Cambridge Massachusetts: Blackwell.
- Argyris, Chris & Donald Schön (2002). *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bakka, Jørgen Frode & Egil Fivelsdal (2004). *Organisationsteori – Struktur, Kultur, Processer*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Barker, Chris (2003). *Cultural Studies – Theory and Practice*. London: SAGE Publications.
- Bashkar, Roy (1978). *A realist theory of science*. Brighton: Harvester Press.
- Bauman, Zigmunt (1993). *Postmodern Ethics*. London: Blackwell.
- Bauman, Zigmunt (2000). *Liquid Modernity*. London: Blackwell Publishing.
- Beccaria, Franca og Allan Sande (2003). "Drinking games and rite of life projects" i *Young 2*. London: Sage Publications.
- Beck, Steen & Birgitte Gottlieb (2002). *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*. Odense, Syddansk Universitet.
- Beck, Steen & Stine Reesen (2004). *Rusmidler og festkultur i gymnasieskolen*. Odense: Syddansk Universitet.
- Beck, Ulrich (1997/1986). *Risikosamfundet*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Bjerrum Nielsen, Harriet (1997). "Moderne køn – mellem mangfoldighed og tydeliggørelse", i Hæstrup, Adda m.fl. (red.) *Kønnet koger – om pigerne og drengene i gymnasiet/2-årigt hf*. Fyns Amts Trykkeri.
- Bjurström, Erling (1997). *Högt & lågt – smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: Boréa Bokforlag.
- Borgnakke, Karen og Raae, Peter Henrik (2004). "Professionaliseringsgevinsten" i Hjort, Katrin (red.) *De professionelle*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Bottrup, Pernille (2003). *Læringsrum i arbejdslivet – et kritisk blik på Den Lærende Organisation*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.
- Bourdieu, Pierre (1991) *Language & Symbolic Power*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. Akademisk Forlag.
- Bourdieu, Pierre og J. Passeron (1996) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre (2000/1979). *Distinction – A Social Critique of the Judgement of Taste*, United States of America: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Bourdieu, Pierre (1986). "The Forms of Capital" i Richardson, J.G. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Broholm, Kit (1999). *Unge og alkohol*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Bryman Alan (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman.

- Buch-Hansen, Hubert og Peter Nielsen (2005). *Kritisk realisme*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Costello, Patrick J.M (2003). *Action Research*. London/New York: Cornwall.
- Danmarks Statistik (2006). www.statistikbanken.dk, tabelreference alkohol.
- Demant, Jacob og Østergaard, Jeanette (2006) ”Mellem tør og våd alkoholkultur” i Beck, Steen og Reesen, Stine *Rundt om rusen* (in print). Odense: Syddansk Universitet.
- Dobson, Stephen m.fl. (2006). ”Courting risk” i *Young nr. 1*, volume 14. London: Sage Publications.
- Drotner, Kirsten (1987). *At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*, København: Gyldendals Forlag.
- Erikson, Erik (1992/1968). *Identitet: Ungdom og kriser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Geertz, Clifford (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gennep, Arnold van (1960/1909). *The Rites Of Passage*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Giddens, Anthony (1996). *Modernitet og selvidentitet*. København: Reitzels Forlag.
- Giesecke, Hermann (2000). *Opdragelsens endeligt*. København: Gyldendals Forlag.
- Glaser, Barney & Strauss, Aselm (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gleerup, Jørgen & Finn Wiedemann, red. (1995). *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Gleerup, Jørgen og & Wiedemann, Finn (2001). *De ungdomsgymnasiale læringskulturer – udfordringer under krydspres*. Odense: Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Gleerup, Jørgen & Wiedemann, Finn (1995). *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*, Odense: Odense Universitetsforlag.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: The Overlook Press.
- Greenwood, Davydd J. og Levin, Morten (1998). *Introduction to Action Research*. London: Sage Publications.
- Grossberg, Lawrence (1992). *We gotta Get Out of This Place: Popular Conservatism and Postmodern Culture*. London and New York: Routledge.
- Gudmundsson, Gestur & Jensen, Niels Rosendahl (2005). *Pædagogik for unge med særlige behov*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Gudmundsson, Gestur (1992): *Ungdomskultur - som overgang til lønarbejde*. København: Sociologisk institut.
- Gustavsen, Bjørn (2001). ”Theory and Practice: the Mediating Discourse” i Peter Reason and Hilary Bradbury: *Handbook of Action Research*, SAGE Publications: London.

- Habermas, Jürgen (1996/1981). *Teorien om den kommunikative handling*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Hansen, Erik Jørgen (2003). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, Finn Thorbjørn (2000). *Den sokratiske dialoggruppe*. København: Gyldendals Forlag.
- Hansen, Mogens Kjær (1991). *Kvalitative metoder i anvendt samfundsforskning*, København: Socialforskningsinstituttet.
- Hargreaves, Andy (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hatch, Mary Jo (2002/1997). *Organizational Theory*, Oxford: Oxford University Press.
- Hebdige, Dick (1979). *Subculture: The Meaning of style*. London: Methuen.
- Hibell B. m.fl. (1997). *The 1995 ESPAD Report. Alcohol and Other Drug Use Among Students in 26 European Countries*. Stockholm: CAN.
- Hibell B. m.fl. (2002). *The 1999 ESPAD report. The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. Stockholm: The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs.
- Holmberg, Carl (1987). "Om forskning" i Parel, Runa m.fl.: *Grundbok i Forskningsmetodik. Kvalitativt och kvantitativt*. Lund: Studentlitteratur.
- Horsdal, Marianne (1999). *Livets Fortællinger*. København: Borgens Forlag.
- Illeris, Knud, Katznelson, Noemi, Simonsen, Birgitte, Ulriksen, Lars (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- James, A. (1986) "Learning to belong: The Boundaries of Adolescence", i A.P. Cohen (ed.) *Symbolizing Boundaries: Identity and Diversity in British Cultures*. Manchester: Manchester University Press.
- Jespersen, Jesper (2004) "Kritisk realisme – teori og praksis" i Fuglsang, Lars & Bitsch
- Kelly, Alison (1999). "Action Research: What Is It and What Can It Do?" I *Qualitative Research*, Oxford: Sage Publications.
- Kjær Jensen, Mogens (1991). *Kvalitative metoder i anvendt samfundsforskning*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Kolb, David (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kvale, Steinar (1997). *InterView*. København: Gyldendals Forlag.
- Lalander, Philip (1998). *Anden i flaskan*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Lalander, Philip og Thomas Johannsson (2002). *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Langager, Søren C. (1986). "Opsporing af ungdommen – socialpædagogisk intervention i ungdomsmiljøerne", i Aasebø, Turid Skarre m.fl. (1986). *Ungdomskultur, ungdomsoprør, ungdomspolitik*. Aalborg: Nordisk sommeruniversitet.
- Lash, Scott (1994). "Reflexivity and its Doubles: Structure, Aesthetics, Community", i Beck, Ulrich m.fl. *Reflexive Modernisation*. Cambridge: Polity Press.
- Laursen, Lau, Sabroe, Knud-Erik og & Sabro, Sven (2004). *Alkoholbrug og alkoholpolitik*, Center for Rusmiddelforskning. Århus: Aarhus Universitet.
- Levin, Morten (1999). "Action Research Paradigms" i Greenwood, David (red.): *Action Research*. Philadelphia: John Benjamins Publishing House.
- Lewin, Kurt (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row.
- McRobbie A. and Garber J. (1991). "Girls and Subcultures" i A. McRobbie *Feminism and Youth Culture*. London: Macmillan.
- Mintzberg, Henry (1983). *Structure in Fives*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Mortensen, Niels (2000). "Normer" i red. Gundelach, Peter (red.) *Sociologi i forandring*. København: Gyldendal 2000.
- Muggleton, David (2005). "From classlessness to clubculture" – a genealogy of post-war British youth cultural analysis" i *YOUNG*. London: SAGE Publications.
- Muld-rapport nr. 1 (2002). *Unges livsstil og dagligdag 2000 - forbrug af tobak, alkohol og stoffer*, København: Sundhedsstyrelsen.
- Muld-rapport nr. 2 (2003). *Unges livsstil og dagligdag 2001 - geografiske forskelle og ligheder*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Muld-rapport nr. 3 (2004). *Unges livsstil og dagligdag 2002 - aldersforskelle i sundhedsvaner og trivsel*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Mørch, Sven (1985). *At forske i Ungdom – et socialpsykologisk essay*. København: Rubicon.
- Negt, Oscar og Alexander Kluge (1974). *Offentlighed og erfaring*. Nordisk Sommeruniversitets skriftserie nr. 3.
- Nielsen, Kurt Aagaard: "Aktionsforskningens videnskabsteori" i Fuglsang, Lars & Poul Bitsch Olsen, red. (2004). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, Kurt Aagaard & Birger Steen Nielsen (2005). "Kritisk-utopisk aktionsforskning – Demokratisk naturforvaltning som kollektiv dannelsesproces" i Jensen, Torben Bechmann og Christiansen, Gerd (red.) *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, Henrik Kaare (1993). *Kultur og modernitet*. Oxford: Aarhus Universitetsforlag.
- Pedersen, Willy (1990). "Drinking Games Adolescents Play" i *British Journal of Addiction* 85.

- Pedersen, Willy (1994). "Rites of passage in high modernity" i *Young 1*, London: Sage Publications.
- Pedersen, Willy (1998). *Bittersøtt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Persson, Anders og Kerstin Svensson (2005). *Drogforebyggende arbejde i skolan – möjligheter och dilemman*. Lund: Studentlitteratur.
- Riis, Ole (2005). *Samfundsvidenskab i praksis - Introduktion til anvendt metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Room, Robin (2001). "Intoxication and bad behaviour: understanding cultural differences in the link I" *Social Science & Medicine* 53. Elsevier.
- Raae, Peter Henrik (2005). *Træghedens rationalitet*. Odense: Syddansk Universitet.
- Sabroe, Sven og Kirsten Fonager (2002). *Rusmiddelforbruget i folkeskolens afgangsklasse og udviklingen fra 1995-99*. København: FADL's Forlag.
- Schein, Edgar (1994). *Organisationskultur og ledelse*. Holte: Forlaget Valmuen.
- Siehl, Caren og Martin, Joanne (1984). "The role of symbolic management: How can managers effectively transmit organizational culture?" i J.D. Hunt m.fl.: *Leaders and managers: International perspectives on managerial behaviour and leadership*. New York: Pergamon.
- Simmel, Georg (1998/1903). "Storbyerne og det åndelige liv" i Nils Gunder Hansen, (red.) *Hvordan er samfundet muligt? Udvalgte sociologiske skrifter*. København: Gyldendals Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Simonsen, Birgitte (1995). *Konsekvenser af det husmoderløse samfund*, rapport 4. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Skowny, Maja (2005). *Alkohol, identitet og fællesskab*. Tidsskriftet Ungdomsforskning nr. 3. København: Center for Ungdomsforskning ved Learning Lap Denmark.
- Skinhøj, Kirsten Thue (1993). *Forbrødringsritualer og rusmidler*. Socialforskningsinstituttet, rapport 93: 5. København.
- Sommer, Dion (1996) *Barndomspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stake, Robert (1980). "The case method inquiry in social inquiry" i H. Simons (Ed.), *Towards a science of the singular*. Norwich: CARE.
- Søndergaard, Dorthe Marie (1996). *Tegnet på kroppen. Køn, koder og konstruktioner blandt unge voksne*. Museum Tusulanum, København.
- Sørensen, Anne Scott, red. (2002). *Pi'r, Pink og Power – om aktuel pigekultur*. København: G.E.C. Gads Forlag.
- Sørensen, Anne Scott (1993). "Kønnetts implosion i ungdomskulturen" i *Børn og leg/Ungdom og medier*, Tidsskrift for børne- & ungdomskultur nr. 30. Århus: Børne- og UngdomsKulturSammenslutningen.
- Thagaard, Tove (2002). *Systematikk og inlevelse*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.

Thompson, E.P. (1980/1963). *The Making of the English Working Class*. Harmondsworth: Penguin.

Trondman, Mats (1998). *Kultursociologien i praktiken*. Trondheim: Universitetspressen

Turner, Victor (1969). *The Ritual Process*, Cornell: Cornell University Press

Tönnies, Ferdinand (1972/1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Weick, Karl E. (1976). "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", i *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21. Ithaca, NY: Cornell University.

Wiedemann, Finn (1995) "Gymnasiet mellem- fortid og fremtid" i Gleerup, Jørgen & Wiedemann, Finn (red.) *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*. Odense: Odense Universitetsforlag.

Willis, Paul (1981/1977). *Learning to labor. How working class kids get working class jobs*. Farnborough, Hants: Saxon House.

Manniche, Vibeke (2003). "Forbud er et nødvendigt signal", interview ved Michael Voss, i *Ungdomsforskning* årgang 2, nr. 4. Roskilde: Roskilde Universitet.

Zeuner, Lilli (1988) *Kulturelle processer i ungdomsuddannelserne*. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.

Zeuner, Lilli (2000). *Sociologisk kulturteori mellem- naturvidenskabelig og kulturvidenskabelig tænkning*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Ziehe, Thomas (1981/1975). *Pubertät und Narzissmus*. Frankfurt am Main: Taschenbücher Syndikat/EVA.

Ziehe, Thomas og Herbert Stubenrauch (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Politisk Revy.

Ziehe, Thomas (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed – Ungdom, skole, æstetik, kultur*. København: Politisk revy.

Ziehe, Thomas (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine – Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Forlaget Politisk Revy.

Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dansk resumé

Afhandlingens tema er gymnasieelevernes fest- og rusmiddelkultur i miljøet på og omkring skolen. Min interesse for problemstillingen har baggrund i nyere undersøgelser, der viser, at danske unge har europarekorden i alkoholforbrug. I formuleringen af afhandlingens problemstilling diskuterer jeg forskellige måder at forklare dette forhold. En af dem er, at der sandsynligvis eksisterer en stor tolerance i forhold til unges fest- og beruselseskultur

blandt danske voksne. Med adresse til børns og unges dobbeltsocialisation i det senmoderne samfund spørger jeg, om gymnasiet er en af de institutionelle verdener, hvor man kan finde en sådan stor grad af tolerance. I afhandlingen foretager jeg mine undersøgelser med udgangspunkt i to forskningsspørgsmål:

- hvordan er mønsteret i gymnasieelevers rusmiddelforbrug, og hvilke subjektive betydninger knytter der sig for gymnasieelever til festkultur og beruselse, ikke mindst i miljøet på og omkring skolen?
- hvad taler lærere og elever om, når de diskuterer rusmidler med hinanden, og hvad sker der, når skoler beslutter sig for at formulere en rusmiddelpolitik på baggrund af erfarings- og normdiskussioner?

Afhandlingen er opdelt i to dele, hvor jeg veksler mellem teoretiske introduktioner og diskussioner, metodologiske og metodiske overvejelser i forhold til min datakonstruktion og analyser af data.

Del 1, *Unge rusmidler og skole*, rummer afhandlingens tilstandsanalyse og koncentrerer sig om gymnasieelevernes fest- og rusmiddelkultur.

I kapitel 1 præsenteres projektets teoretiske overvejelser. Overordnet fremføres der to teser om sammenhængen mellem rusmidler og ungdom. Først præsenteres sociokulturelle teorier om den betydning, rusmidler kan have som symbolske markører for unge i deres konstruktion af livsstil. Fokus er primært på de engelske subkulturteorier inden for det forskningsfelt, som kaldes Cultural Studies, og på Pierre Bourdieus reflektive sociologi. Dernæst præsenteres Thomas Ziehe teori om konsekvenserne af den kulturelle modernisering, og i forlængelse heraf gives nogle bud på de subjektive betydninger, der for unge knytter sig til fest- og beruselseskulturen, ligesom Ziehes overvejelser om informaliseringens konsekvenser for skolekulturen præsenteres. I et mindre afsnit om køn og rusmidler diskuteres pigers og drenges forskellige forbrugsmønstre i forhold til rusmidler. Jeg diskuterer også beruselsens funktion og betydninger i relation til teorier om overgangs- og forbrødringsriter, og med udgangspunkt i eksisterende forskning indkredses nogle elementer i den særlige danske ungdomskultur. Endelig diskuteres spørgsmålet om urbaniseringens betydning for forskellige former for livsstil blandt unge.

Kapitel 2 rummer en metodologisk diskussion af de forskningslogikker, der styrer henholdsvis en kvantitativ og en kvalitativ metode. Jeg diskuterer dette i forhold til de former for data, man får, når man anvender henholdsvis en nomotetisk og en ideografisk metode, og i forlængelse heraf præsenteres de metoder, jeg selv har benyttet mig af i tilstandsanalysen, nemlig spørgeskemaundersøgelsen og narrativt orienterede interview.

Kapitel 3 rummer en analyse af surveyundersøgelsen, som blev gennemført på fire gymnasier og involverede 1665 elever.

Undersøgelsen viser, at gymnasieeleverne har et *alkoholforbrug*, som nogenlunde svarer til forbruget inden for årgangen i sin helhed. Således rapporterer 25 procent af drengene og 10 procent af pigerne, at de i seneste uge drak mere end henholdsvis 21 genstande og 14 genstande. Gymnasieelevernes hashforbrug er signifikant større end for aldersgruppen generelt. Der er en tendens til, at de, der har et stort alkoholforbrug, også har et aktuelt hashforbrug. Der er således ikke noget i min undersøgelse, som afkræfter teorien om, at danske gymnasieelever tager del i en ungdomskultur, hvor beruselse af forskellig intensitet og hyppighed for mange er en normal del af ugerytmen.

Hvad angår tesen om, at danske gymnasieelevers fest- og beruselseskultur har konsekvenser for *det pædagogiske råderum*, peger undersøgelsesresultaterne i flere retninger. Et stort flertal opgiver, at de ikke har erfaret sammenhænge mellem beruselse og træthed i undervisningen, men et mindretal, som ikke kan betragtes som bagatelagtigt har faktisk sådanne erfaringer. Således har næsten 30 procent af eleverne på de fire gymnasier inden for den sidste måned én gang eller flere oplevet nedsat indlæringssevne om mandagen efter rusmiddelinntagelse i weekenden, og 13 procent af drengene og 8 procent af pigerne har inden for den seneste måned oplevet at have tømmermænd om fredagen efter rusmiddelinntagelse om torsdagen.

Størstedelen af pigerne i gymnasiet tager del i den almene fest- og beruselseskultur. Der synes imidlertid fortsat at være forskelle i både drikkefrekvens og drikkeintensitet mellem drenge og piger. Når det kommer til pigers og drenges erfaringer med at drikke alkohol uden for skolen i skoletiden, kan der også observeres forskelle. 23 procent af drengene og 6 procent af pigerne svarer bekræftende på, at de inden for den seneste måned har drukket alkohol uden for skolen i skoletiden. Den samme tendens gælder også i forhold til mandagstræthed, fredagstræthed og normer i forhold til at indtage alkohol torsdag aften. Piger mener i markant grad højere grad end drenge, at unges rusmiddelforbrug er et 'problem'. Undersøgelsen peger altså i retning af, at selv om piger tager del i fest- og beruselseskulturen, så er der fortsat betydelige forskelle på drenges og pigers drikkemønstre.

Analysen af forskelle på rusmiddelforbrug fra skole til skole viser, at skolens beliggenhed i forhold til urbanisering på nogle områder spiller en vis rolle. Specielt elevernes erfaring med og holdning til torsdagsbyture er her markant. I de store byer er der flere muligheder for at gå i byen torsdag aften end i provinsbyen og på landet.

Sammenligner man Provinsbygymnasiet med fx Forstadsbygymnasiet, er det også tydeligt, at ikke bare forbruget, men også normer i forhold til skole er markant forskellige. Eleverne på forstadsbygymnasiet hælder i forhold til normer omkring byture mere til den holdning, at det er i orden at drikke torsdag aften, hvilket tyder på at en tilgang, som orienterer sig mod individets rettigheder, her er mere udbredt end på provinsbygymnasiet. Flere af mine data viser imidlertid, at urbaniseringstesen synes problematisk som bærende forklaring på

forskelle mellem skolerne. Når der fx på Landgymnasiet findes en gruppe drenge på 33 procent, som har et aktuelt hashforbrug, så skyldes det sandsynligvis, at der er nogle specifikke lokale forhold, både i forhold til elevkulturen på skolen og i området (festivalen), der spiller ind.

Mine data viser, at der på nogle områder kan spores signifikante sammenhænge mellem livsstil og forbrugsmønstre og – normer i forhold til rusmidler. Specielt synes der at eksistere store forskelle mellem de elever, som orienterer sig mod et mere traditionelt ungdomsliv, hvor man kun sjældent går til fest og har fritidsinteresser som sport og lign., og de elever, som orienterer sig mod en fest- og beruselseskultur. I forhold til alkohol kan der (hvis vi ser bort fra de fritids- og antifestorienterede) ikke spores store forskelle livsstilsgrupperne imellem. Det tyder på, at alkohol ikke i dag er nogen stærk livsstilsmarkør de unge imellem, hvilket nok skal ses på baggrund af, at livsstilsgrupperne ikke er stærkt markerede i forhold til hinanden. Anderledes forholder det sig i forhold til hash og i endnu tydeligere grad i forhold til hårde stoffer, hvor specielt de subkulturelt orienterede unge skiller sig ud med et større forbrug. Det hænger sandsynligvis sammen med, at jo mere kontroversielt rusmidlet er i forhold til de almindelige samfundsmæssige normer, jo stærkere bliver også dets værdi som markør for den, der vil markere anderledeshed.

Kapitel 4 rummer en analyse af fem forskningsinterview.

Interviewundersøgelsen viser, at eleverne bruger fest- og beruselseskulturen på forskellige måder, afhængigt af deres livshistorie og aktuelle identitetsprojekter.

Flere elever fortæller om, at de oplever en nærhed og en intimitet i forbindelse med fester, som giver værdifulde oplevelser. Dette synes at bekræfte min Ziehe-inspirerede tese om, at festen og beruselsen muliggør subjektiverende identitetsstrategier, som knytter sig til behovet for at eksponere følelser og opleve 'varme' relationer. Med fare for at drage forhastede konklusioner på baggrund af et beskedent datamateriale kan det konstateres, at det primært er pigerne, der taler om festerne på denne måde, hvilket tyder på, at *subjektiveringsstrategier* primært bruges af piger.

Andre elever taler om fest- og beruselseskulturen som et felt, hvor de vante roller for en stund er blødt op og hvor kreative individuelle strategier derfor bliver mulige. I dette felt kan man eksperimentere med andre roller og arbejde med *anerkendelsesstrategier* med henblik på at erhverve en ny placering i gruppen.

Interviewet med drengene fra Parken – en gruppe drenge, som ofte går hen på en græsplæne i nærheden af skolen for at drikke øl – viste, at alkohol for nogle kan være med til at skabe en særlig subkulturel identitet, som ikke blot peger indad mod bestemte gruppenormer, men også udad mod elev- og skolekulturen. Med deres brug af alkohol som forskelsmarkør forholder drengene sig tydeligvis meget kritisk til autoriteter, og for dem er alkohol klart forbundet med erhvervelse af en symbolsk kapital, som forbinder sig med maskulinitet og en rå stil, som fx kommer til udtryk, når de - også når vejret er dårligt -

drikker deres onsdagsøl i Parken. Drengenes subkultur er langt fra fjendtlig i forhold til andre elevgrupper, også elever med et mere moderat alkoholforbrug. På denne måde er grænsen til andre grupper flydende, hvilket sandsynligvis gør det individuelle råderum i forhold til gruppetilhørsforhold stort.

I mine interview indgik også unge, som orienterer sig negativt i forhold til den dominerende fest- og beruselseskultur blandt gymnasieeleverne. I mit datamateriale indgår således både en elev, som synes at leve et mere traditionelt liv, hvor hun orienterer sig mod traditionelle familieværdier og et foreningsliv, som for hende er et alternativ til elevkulturen, og en elev, som nok tager del i fest- og beruselseskulturen, men lever et meget marginaliseret liv i forhold til de øvrige elever.

Man kan i forlængelse af ovenstående sige, at der synes at være nogle meget stærke integrationsmekanismer og udstødmekanismer forbundet med gymnasieelevernes festkultur.

Der er en tæt sammenhæng mellem - på den ene side de forskellige positioner, som eleverne indtager i forhold til hinanden og den dominerende elevkultur og på den anden side deres forhold til skolekulturens voksne, dvs. lærere og ledere. Man kan grundlæggende skelne mellem to positioner. Den ene position repræsenteres af drenge, som har opbygget deres egen lille subkultur, hvor øldrikning indgår som det primære samlingspunkt for gruppen. De forholder sig til ledere og lærere, der i deres øjne har forsonet sig med den måde, unge nu engang er unge på. Drengene har etableret et kompromis mellem deres uformelle kultur og undervisningskulturen, og i deres optik har specielt skolens ledelse rationelt indset, at dette kompromis er tåleligt, ikke mindst fordi skolen selv har interesser i at holde på eleverne. Drengene mener, at de har skabt et rationelt kompromis med lærere og ledere, og skolens accepterende holdning til deres park-kultur fremstår i dette lys som en kalkulerende strategi. Den anden position repræsenteres af Eva og Stine, der fremstiller skolens ledelse og lærere som lidt naive og godtroende væsener, der ikke blander sig i det ungdomsliv, som udfoldes i skolernes elevmiljø, og som derfor heller ikke får øje på de problematiske sider af dette. De forholder sig til lærernes og ledernes blinde plet.

Del 2, Skolekulturelle forandringsprocesser, handler om det interventionsprogram, der blev gennemført i skoleåret 2003-2004 på to skoler, som i afhandlingen kaldes Landgymnasiet og Forstadsgymnasiet.

Udgangspunktet for eksperimentet var den antagelse, at værdier i det moderne samfund skabes og udvikles gennem refleksive processer (Giddens, Ziehe) og ikke som en internalisering af allerede eksisterende måder at tænke på. I en institutionel sammenhæng betyder det, at man ikke kan forlade sig på, at værdier og normer eksisterer én gang for alle. De må tværtimod konstrueres og vedligeholdes i en vanskelig balanceakt mellem dialogisk praksis i forhold til de unge og en udfoldelse af legitim autoritet. Skolens officielle normer, værdier og regler har kun kulturel gyldighed i det omfang, eleverne

kender og erkender dem. Derfor må de tematiseres i ansigt-til-ansigt-relationer på den enkelte skole.

I kapitel 6 fremlægges nogle teorier om skolekulturen i gymnasiet. Vægten lægges på en beskrivelse af det lærer- og elevkulturelle felt, dvs. de positioner, aktørerne indtager.

I kapitel 7 præsenteres aktionsforskningen, som min egen forskning kan ses som et eksempel på. Jeg skelner mellem kritisk og pragmatisk aktionsforskning og definerer mit eget projekt som pragmatisk-konstruktivt. Jeg understreger endvidere, at aktionsforskningen må have et dobbelt sigte, nemlig dels at være dialogisk i forhold til de aktører, forskeren samarbejder med, og dels at kontekstualisere de institutionelle erfaringer og processer, som forskeren får adgang til.

I kapitel 7 og 8 analyseres elevernes og lærernes refleksioner på de to skoler. På baggrund af elevernes diskussioner om værdier og normer i forhold til rusmidler i en skolekontekst har jeg kunnet konstatere, at der blandt eleverne eksisterer både modstand mod og interesse for at gå ind i diskussioner om kulturforandringer i forhold til deres rusmiddelkultur i skolemiljøet.

Elevmodstand mod forandringer hænger sammen med følgende:

- forestillingen om autonomi og individets 'eget ansvar' er udbredt blandt gymnasieelever, og for stramme regler opfattes som rigoristiske og derfor ikke ønskværdige. Eleverne synes altså i høj grad orienteret mod refleksive normer frem for konventionelle normer
- der eksisterer mange positive erfaringer til fest- og beruselseskulturen, og selvom eleverne mener, at der skal være regler, så føler de ikke, at de har interesse i at medvirke til at skabe en kultur, der begrænser deres mulighed for at have det sjovt.

Interessen i at ændre på tingene er funderet i følgende synspunkter:

- der er elever, som mener, at man godt kan forlange, at unge kan sondre mellem skole og fritid – og at denne sondring i nogle af skolens elevmiljøer ikke respekteres
- der er elever, som formulerer en længsel efter andre sociale omgangsformer end dem, der har med beruselse at gøre, og som derfor forholder sig mere positivt til forsøg på at skabe andre former for samvær. Det gælder både elever, som er utilfreds med den kultur de selv deltager i, og elever, som holder sig væk fra denne kultur, fordi de ikke deler normer med de kammerater, der drikker meget.

Når lærere diskuterer elevernes rusmiddelkultur, er de optaget af to indbyrdes forbundne temaer. Det ene tema angår definitionen på lærerprofessionalisme og dermed lærernes selvopfattelse. Skal læreren gå tættere på elevernes læringsparathed og dermed den del af ungdomskulturen, der forbinder sig med rusmidler, eller skal man koncentrere sig om at være faglærer? Det andet tema angår autoritetsproblematikken og skolens ansvar i forbindelse med danske unges store rusmiddelforbrug. Er det rimeligt, at skoler stiller sig

til rådighed for aspekter af elevernes identitetsarbejde, som ikke forbinder sig med uddannelsesopgaven, enten ved at acceptere, at der udvikler sig en elevkultur, som faktisk forbinder det at være elev på en skole og det at have et drikkested i nærheden af skolen, eller ved at man har fredagscafeer og studieture, hvor alkohol er en meget vigtig ingrediens?

Blandt de lærere, som forholder sig kritisk til forandringer, kan følgende positioner iagttages:

- lærere orienterer sig primært mod undervisningen, og mange lærere finder elevernes rusmiddelkultur irrelevant i forhold til det, som de definerer som organisationens opgaver.
- der er ikke nogen grund til at overdrive problemets omfang. Det store flertal af gymnasieeleverne har et godt og rigt ungdomsliv, og en yderligere disciplinering af ungdommen er ikke ønskværdig.

Blandt de lærere, som forholder sig positivt til forandringer, kan følgende positioner iagttages:

- Skolen har et ansvar, i og med at elevkulturen eksisterer i et relationsforhold til organisationskulturen, fx er elever opmærksomme på signaler fra voksenkulturen, og i den forstand er det langt fra ligegyldigt, hvad skolen signalerer
- Elevernes rusmiddelkultur har konsekvenser for det pædagogiske rådighedsrum, og dermed er det organisationens problem at forholde sig til problemet, specielt på de områder, der vedrører skolekulturen.

I kapitel 9 analyseres processen hen imod formuleringen af en rusmiddelpolitik på de to skoler. Det teoretiske udgangspunkt for analysen, som også blev præsenteret for skolerne i et forsøg på at etablere en begrebslig ramme om politikformuleringen, var, at norm- og værdiformuleringer kan foretages med udgangspunkt i forskellige principper. De kan være konventionalistiske, fakticistiske og refleksive.

I analysen af de to skolars rusmiddelpolitikker vises det, at de er meget forskellige, og at forskellighederne skal ses på baggrund af de to forskellige skolekulturer. På Landgymnasiet syntes en del lærere ikke, at der var brug for egentlige forandringer, hvorimod eleverne engagerede sig mere i diskussioner om at skabe noget nyt, bl.a. fordi der var mange elever, som faktisk syntes, at der var problemer på skolen, som de gerne ville gøre noget ved. Resultatet af lærernes delvise passivitet og elevernes store interesse i at blive inddraget var, at eleverne fik en meget stor bane at spille på i forhold til udformningen af rusmiddelpolitikken.

På Forstadsgymnasiet var det anderledes. Her var en gruppe af 'stærke' lærere indstillet på at benytte lejligheden til at få formuleret en politik, som gjorde ved nogle konkrete og synlige problemer i skolekulturen. Når eleverne på Forstadsgymnasiet havde en vis skepsis over for projektet skal det sandsynligvis ses på samme baggrund. De fleste elever på

Forstadsgymnasiet var glade for Parken, som på mange måder danner grundmiljøet i den uformelle elevkultur, specielt i sommermånederne.

I kapitel 10, *Konklusion og perspektiver*, redegøres der for afhandlingens vigtigste resultater, ligesom interventionsprogrammets forcer og mangler diskuteres. Afhandlingen sluttes af med en konstatering af, at skoler med fordel kan forholde sig bevidst til gymnasieelevers rusmiddelkultur ved at fokusere på en gruppe af drenge i gymnasiet, som har et meget stort forbrug og samtidig bruger alkohol og hash aktivt i deres identitetsprocesser.

English summary

The theme of this dissertation is the use of alcohol and drugs among students in the Danish upper secondary school (senior high school). My interest in the theme is inspired by international research, which has shown that Danish adolescents have the European record in their use of alcohol. My hypothesis is the existence of a connection between the individualization processes in late-modern society and the way adolescents use alcohol and

drugs; the questions being whether an extraordinary big tolerance towards adolescents' culture of party and intoxication exists among adults in Denmark, and whether you find this extraordinary big tolerance in the upper secondary school. Thus my starting point is the following two research-questions:

- What are the patterns in the students' use of alcohol and drugs, and what subjective significance is connected to partying and intoxication for adolescents, primarily in the environment of the school?
- How do teachers, heads and students discuss their experiences between youth culture and school in relation to alcohol and drugs? And what happens, when schools decide to formulate a policy of alcohol and drugs in consequence of discussions of experience and norms?

Part 1, *Youth, alcohol, drugs, and school*, concentrates on explaining and understanding the culture of partying and intoxication among young people and especially students in the upper secondary school.

In chapter 1 the theoretical considerations are presented. The overall objective is to present theoretical explanations on the connections between alcohol and drugs and young people. Firstly, I present socio-cultural theories on the significance of alcohol and drugs as symbolic markers in adolescent's construction of lifestyle. The focus here is on the theoretical paradigm called Cultural Studies and the reflexive sociology of Pierre Bourdieu. Secondly, I present and discuss the theories of the German sociologist Thomas Ziehe about individualisation and the consequences of cultural modernization, and in this perspective I discuss possible subjective significances related to the culture of partying and intoxication as well as Ziehe's theory on the consequences in school of the informalization of the life forms. In a passage about gender, alcohol and drugs I discuss girls' and boys' different consumption patterns in relation to alcohol and drugs. Furthermore, I discuss the function and significance of being drunk in relation to theories of 'rites de passage' and 'friendship rites' and some elements in the particular Danish youth culture is pointed out. Finally, I discuss the significance of urbanization in relation to the differences in lifestyles among young people.

Chapter 2 contains a methodological discussion of the logics of research which direct a quantitative and a qualitative method. This is discussed in relation to the kind of data received with respectively a nomothetic and an ideographic method. In continuation of this, I present the specific methods used in my analysis, i.e. the questionnaire and narrative orientated interview.

Chapter 3 contains the analysis of the questionnaire which was carried through in four schools and involved 1665 students.

The analysis shows that students in upper secondary schools have a consumption of alcohol, which almost corresponds to the consumption among Danish adolescents between 16 and 20 years as a whole. The analysis shows that 25 percent of the boys and 10 percent of the girls consumed more than respectively 21 and 14 drinks 'last week'. The consumption of hashish is significantly higher among students in upper secondary schools than within the age group as a whole. It is a tendency that students, who have a high consumption of alcohol, also use hashish. In other words: The questionnaire shows that students in Danish upper secondary schools participate in a youth culture where drunkenness of different intensity and frequency is a normal part of the weekly rhythm.

Considering the thesis that the culture of partying and intoxication among students in Danish upper secondary schools has consequences for the learning environment, the study points in various directions. The majority of students state that they have not experienced connections between having been drunk and being tired in class, but a minority actually has such experiences. Thus almost 30 percent of the students in the four schools have experienced reduced learning ability on Mondays because of intoxication in the weekend, and 13 percent of the boys and 8 percent of the girls have within the last month experienced hangovers on Fridays after intoxication on Thursdays.

The majority of the girls in upper secondary school participate in the culture of partying and intoxication. However, there seems to be differences in both frequency and intensity of drinking between boys and girls. When it comes to the experiences of drinking alcohol outside school during school hours, big differences can be observed between boys and girls. 23 percent of the boys and 6 percent of the girls answer 'yes' to the question if they have been drinking alcohol outside school during school hours. The same tendency can be found in relation to being tired Monday morning and in relation to norms towards drinking alcohol Thursday night. Also, a significant higher degree of girls state that adolescents' use of alcohol and drugs is a problem. The study points towards girls participating in the culture of partying and intoxication, but there are still considerable differences between the drinking pattern of girls and boys.

The analysis of differences in the use of alcohol and drugs from school to school show that in some ways the position of the school in relation to urbanization plays a certain role. Especially the students' experience with and attitude towards drinking on a Thursday night is significant. The larger cities offer other possibilities to go out Thursday night than the provincial town. A comparison between the provincial town school and the suburban school show that not just consumption, but also norms towards school are significantly different. The students in the suburban school are inclined to believe that drinking on a Thursday night is okay. Other data show that the thesis of urbanization seems to be more problematic as a main explanation towards differences between schools. When for instance there is a group of boys counting 33 percent, who have been smoking hashish the last

month (which is the highest number of all of the schools), both local issues within the culture of the students and in the local community probably play a role.

My data show that in some ways there are significant connections between life style and patterns of consumption and norms in relation to alcohol and drugs. Especially, there seems to be large differences between students orientated towards a more traditional adolescent life (partying every weekend is not the norm and leisure interests as sports play an important role), and the students who are orientated towards the party culture. For the party oriented group, however, there are no big differences between the life style groups. This indicates that alcohol today is not a strong marker of life style, but is more like a general accepted marker of youth. The situation is different in relation to hashish and even more significant in relation to hard drugs where especially the sub cultural adolescents have more experiences. This seems to be the consequence of a logic which shows that the more subversive you are in relation to society and conventional norms, the stronger the symbolic value must be if you want to accentuate your differences.

Chapter 4 is an analysis of five research interviews.

The analysis of the interviews shows that students use the culture of partying and intoxication in different ways, depending on their history of life and actual identity projects.

A number of students explain that they experience closeness and intimacy during parties, which give them valuable experiences. This seems to confirm my Thomas Ziehe-inspired thesis that partying and intoxication make it possible to make subject-building strategies which expose feelings and 'warm' relations. With the risk of jumping to quick conclusions, my limited interview-material shows that it is primarily girls, who experience partying in that way.

The focus interview with the boys from The Park – a group of boys who often meet at lawn close to the school in order to drink beer – showed that for some adolescents alcohol supports a special sub cultural identity, which does not only point inward to special group norms, but also outward to the other students and the school culture. With their use of alcohol as a marker of difference the boys are critical towards authorities, and to them alcohol is clearly related to the gaining of a symbolic capital, which is connected with masculinity and a 'raw' style. This comes to a day, when they – in bad weather – drink their Wednesday-beer in The Park. In this way you can talk about potenziating strategies that seem to be closely connected to what the boys call 'good style'. The subculture of the boys is not exclusively defined towards other groups of students: Actually the Park has other functions, including other groups with a more moderate consumption of alcohol. In this way, the borders to other groups are fluid, and hence, the space for individuals is quite large.

Other students talk about the culture of partying and intoxication as a domain where normal roles momentarily are made more flexible, and where creative individual strategies

therefore become possible. In this domain you can experiment with other roles and work with strategies of acknowledgement in order to gain a new position in the group.

In my interviews I also met students with a negative attitude towards the common culture of partying and intoxication. My data material contains two examples of such students. One student lives a more traditional life and is orientated towards more traditional values such as family and sports. To her this is an alternative to a youth culture at school. Another student participates in the partying culture at her school, but she has made what seems to be a kind of self chosen exclusion from the culture of 'the others'.

In this way there seems to be very strong inclusion- and exclusion mechanisms in the partying culture among adolescents – and in my case students in upper secondary school.

There seems to be a very close connection between the different positions of the students towards each other and the majority culture and the way they place the adults, heads and teachers, in the school. It is possible to distinguish between two positions. The first position belongs to the boys from The Park. They have constructed their own subculture, beer drinking being the main issue that ties the group together. In their eyes heads and teachers have accepted the way young people behave. The boys have made a compromise between their informal culture and the culture of education, and from their point of view the school's management has rationally taken the decision that they are able to live with this compromise, not least because the school has its own interests in keeping the students. The boys construct a discourse, which is related to what I call the calculated strategy of the leaders and the teachers. The other position is represented by some of the girls, who describe the heads and teachers as naïve and too confiding, not daring to intervene in the students' culture, and therefore not being aware of the problematic sides of this culture. They construct a discourse, which relates to what I call the blind spot of the teachers and leaders.

Part 2, *Processes of innovation in school culture*, is about the intervention programme that was carried out during the school year 2003-2004 in two schools: Here named The Country School and The Suburban School.

The starting point of the experiment was the assumption that values in modern society are secured by reflexive processes (Giddens, Ziehe) and not as an internalization of already existing ways of thinking. In an institutional context this means that you can not rely on the assumption that values and norms exist one and for all. They must be constructed in the difficult act of balance between dialogical practice towards adolescents and realization of legitimate power. The official norms and values of the school are only realized to the extent that the students know them and accept them. Therefore they must be realized in face-to-face-situations in the single school.

In chapter 6 the theoretical approach towards the school culture in upper secondary school is presented. The aim is to define the two main cultural domains of the school, the

organization culture and the students' culture, and the different positions that are possible within the two domains.

In chapter 7, I present some methodological points in action research, which is the type of research the intervention was related to. I distinguish between critical and pragmatic action research and define my own practice as pragmatic-constructive research with the inner aim to support innovation processes and the scientific aim to make contextualizing research into the mechanisms that influence the process. At the same time I emphasize the importance of the dialogical arenas, where the members of the school culture can interpret their experiences and contribute to a school policy on alcohol and drugs.

In chapter 7 and 8 the reflections of the students and the teachers are analyzed. In the light of the students' discussions about values and norms in relation to alcohol and drugs in a school context, both resistance against and interest in cultural innovation can be seen among the students.

The main issues against innovation are:

- The concept of autonomy and the rights of the single individual is widespread among students in the upper secondary school. Too tight rules are seen as being rigoristic and therefore not desirable. The students are more orientated towards reflexive norms instead of conventional norms.
- Many positive experiences are connected with the culture of partying and intoxication, and even though the students believe that rules are necessary they do not think that it is in their interest to participate in drawing up rules which limit their possibilities of having fun.

The main issues for innovation are:

- Some students believe that it must be demanded that students can distinguish between school and leisure time. At the same time they do not feel this attitude is respected in some of the students' milieus.
- Some students articulate a desire for other kinds of social relations than the ones that has to do with intoxication, and therefore they are positively orientated towards school strategies that seek other ways of organizing social activities. This goes both for students who are unsatisfied with a culture they themselves are members of, and students that keep away from this culture, because they do not share norms with the peers that drink much.

When teachers discuss the culture of alcohol and drugs of the students, they focus on two themes. The first theme is about the definition of teacher professionalism and in consequence the identity of the teachers. Should the teacher have an opinion on the learning abilities of the students and therefore the part of youth culture which is connected with alcohol and drugs? Or should the teacher concentrate on teaching a subject? The other theme is about the problem of authority and the responsibility of the school towards Danish

adolescents' big consumption of alcohol. Is it fair that schools are at the disposal for aspects of the students' identity processes, which are not related to the education rationale? Either by accepting the development of a students' culture that actually connects being a student in a school and having a drinking place near the school, or by having for example 'Friday cafés', where drinking of alcohol is a very important part of the séance.

Among the teachers who are critical towards innovation the following attitudes can be observed:

- Some teachers are primarily orientated towards teaching as a subject. Many teachers find the students' culture of alcohol and intoxication a problematic topic to discuss as it has no relevance to what they define as missions of the organization.
- Some teachers find that there is some kind of hidden disciplinarian agenda connected with the discussion, and therefore it is not in accordance with their stipulations about adults participating in the disciplining of adolescents.

Among the teachers who orientate themselves positively towards innovation, the following positions can be observed:

- The school has a responsibility, because the students' culture exists in a relationship with the culture of the organisation. For example the students are sensitive to the signals from the adults, and therefore it is important what signals the school sends.
- The culture of partying and intoxication among the students has consequences for the pedagogical space, and therefore it is the problem of the organization to deal with the problem, especially in the areas that is related to the school culture.

In chapter 9 the process towards a formulation of a policy on alcohol and drugs on the two schools is analyzed. The theoretical starting point in this part of the dissertation, which was also presented for the schools, was that changes of norms and values can happen at different levels. They can be conventionalist, factualist or reflective.

The analysis shows that the two schools formulated two very different kinds of policies. This has to be seen in the light of the two very different school cultures. In The Country School many teachers did not see the alcohol culture as a big problem, while the students were more engaged in the process. One of the reasons for this was that many students actually felt that there was a problem, and they wanted to do something about it. The teachers' somewhat passive attitude on one side, and the students' big interest in being involved on the other, resulted in the students having a great influence on the drawing up of the policy on alcohol. At the Suburban School things turned out differently. Here a group of powerful teachers wanted to take advantage of the situation to make a policy which dealt with concrete and visible problems within the school culture. The students' sceptical attitude at the Suburban School towards the project can be seen in the same light. Most of the students in the Suburban school were fond of the 'park culture', which in many ways was an important part of the students' culture, especially during the warmer months.

In chapter 10 the most important results of the dissertation are summarized, and the successes and failures of the intervention program are discussed. In the end of the conclusion I make the statement that schools should focus more on the problem with alcohol and intoxication by focusing on boys, who have a very big consumption level and use hashish as an important part of their identity process.

BILAG

Bilag 1 Spørgeskemaet

Kære elev

Vi er i gang med at lave et forskningsprojekt om ungdomskultur og rusmidler i gymnasieskolen.

I den forbindelse vil vi bede dig om at udfylde dette spørgeskema.

Spørgeskemaet skal bruges til at skabe et overblik over rusmiddelforbrug og holdninger blandt gymnasieelever. Du garanteres naturligvis fuld anonymitet.

Det er vigtigt, at du svarer så nøjagtigt som muligt på spørgsmålene. Hvis der er spørgsmål, som du ikke ønsker at svare på, kan du springe dem over.

Vi skønner, at det vil tage ca. 25 minutter at udfylde spørgeskemaet.

På forhånd tak

Med venlig hilsen

Steen Beck og Stine Reesen

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet

Spørgsmål om dig og din familie

- | | | | | |
|---------------|--|---|----------|---|
| 1. Køn | <input type="checkbox"/> ₁ Pige | <input type="checkbox"/> ₂ Dreng | 2. Alder | _____ |
| 3. Klassetrin | <input type="checkbox"/> ₁ 1.g | <input type="checkbox"/> ₂ 2.g | 4. Linje | <input type="checkbox"/> ₁ Sproglig
<input type="checkbox"/> ₂ Matematiker |

3.g

5. Hvem bor du sammen med? (Sæt gerne flere krydser, fx ud for mor + far, hvis du bor sammen med begge forældre)

- Ingen, jeg bor alene
- Mor
- Stedmor
- Far
- Stedfar
- Søskende
- Kæreste
- Andre

6. Hvad er din mors og fars højeste uddannelse (hvis du har mest kontakt med din stedmor/stedfar, angives hendes/hans uddannelse – kun ét kryds)

- | Mor | Far | |
|-----------------------------|-----------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | 7 eller færre års skolegang |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 | 8-10 års skolegang |
| <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 | Lærlingeuddannelse eller HG |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 | Grundlæggende social- og sundhedsuddannelse |
| <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 5 | Gymnasial uddannelse (gym., hf, hh, htx) |
| <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 6 | Kort videregående uddannelse, under 3 år (fx laborant, markedsøkonom, elinstallatør eller maskintekniker) |
| <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 7 | Mellemlang videregående uddannelse, 3-4 år (fx sygeplejerske, folkeskolelærer, socialrådgiver eller pædagog) |
| <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 8 | Lang videregående uddannelse, over 4 år (fx læge, gymnasielærer, civilingeniør og biolog) |
| <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 9 | Ved ikke |
| <input type="checkbox"/> 10 | <input type="checkbox"/> 10 | Andet |

7. Hvilken religiøs baggrund har du?

- | | | | |
|----------------------------|---|----------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> 1 | Protestantisk (døbt i dansk folkekirke) | <input type="checkbox"/> 6 | Ikke døbt |
| <input type="checkbox"/> 2 | Katolsk | <input type="checkbox"/> 7 | Ikke Troende |
| <input type="checkbox"/> 3 | Islamisk | <input type="checkbox"/> 8 | Ved ikke |
| <input type="checkbox"/> 4 | Jødisk | <input type="checkbox"/> 9 | Anden |
| <input type="checkbox"/> 5 | Buddhistisk | | |

8. Hvilket sprog taler du og dine forældre i hjemmet?

- 1 Dansk
- 2 Andet : _____

9. Hvordan føler du, at du klarer dig i skolen?

- 1 Virkelig godt
- 2 Godt
- 3 Hverken godt eller dårligt
- 4 Dårligt
- 5 Virkelig dårligt

10. Hvor vil du placere dig selv karaktermæssigt i din klasse:

- 1 Under middel
- 2 Middel
- 3 Over middel

11. Hvor meget har du ca. til forbrug om måneden?

- ₁ Mindre end 500 kr ₄ 2000 – 3000 kr
₂ 500 – 1000 kr ₅ 3000 – 4000 kr
₃ 1000 – 2000 kr ₆ Mere end 4000 kr

Fritidsvaner

12. Hvor tit ser du Nyheder /tv-avis?

- ₁ Hver dag
₂ 2-3 gange om ugen
₃ 1 gang om ugen
₄ Mindre end 1 gang om ugen

13. Har du hjemme adgang til (sæt gerne flere krydser)

- ₁ Leksikon ₄ Nudanskordbog
₂ Daglig avis ₅ Internet
₃ Fremmedordbog

14. Hvilke blade/aviser læser du som oftest (sæt gerne flere krydser)?

- ₁ Morgenavis (fx Politiken, Jyllandsposten, Berlingske Tidende, Information)
₂ Formiddagsavis (fx Ekstrabladet, BT)
₃ Ungdomsblade (fx Chili, Gaffa)
₄ Ugeblade (fx Alt for damerne, Se & Hør)

15. Hvis dine venner kaldte dig for noget af følgende, hvor enig ville du så være? (Afkryds hver linje)

	Helt enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
Sporty	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Party freak	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Foreningsaktiv	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Skater/Hiphopper	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Techno	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Gør det selv typen	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Romantiker	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Computernørd	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Religiøs/nyreligiøs	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Kan ikke sættes i bås	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Popdreng/pige	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Friluftstypen	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Oprørsk	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Stille dreng/pige	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Den intellektuelle	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Politisk engageret	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁
Andet:	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁

16. Hvor tit går du til fest eller i byen?

- ₁ Flere gange om ugen
- ₂ En gang om ugen
- ₃ Mindre end en gang om ugen
- ₄ Sjældent eller aldrig

17. Hvor fester du mest?

- ₁ Hjemme hos vennerne
- ₂ På diskotek
- ₃ Café eller værtshus
- ₄ Andet, skriv hvad _____

Rusmiddelvaner

Hvis du ikke drikker alkohol, spring de spørgsmål over, du ikke kan svare på.

18. Hvor mange genstande drak du på hver af dagene i sidste uge?

(skriv 0 hvis du ikke drak øl/vin/hedvin/spiritus pågældende dag)

Mandag _____ Genstande
 Tirsdag _____ Genstande
 Onsdag _____ Genstande
 torsdag _____ Genstande
 Fredag _____ Genstande
 Lørdag _____ **Genstande**
 Søndag _____ **Genstande**

1 alm øl = 1 genstand
 Stærk øl = 1,5 genstand
 Et glas vin = 1 genstand
 1 flaske vin = 6 genstande
 4 cl spiritus = 1 genstand

19. Hvor gammel var du, da du drak alkohol første gang (første øl, glas vin eller spiritus)?

- ₁ Under 12 år
- ₂ 13-14 år
- ₃ 15 år eller derover

20. Hvor gammel var du, da du var fuld første gang?

- ₁ Under 12 år
- ₂ 13 år
- ₃ 14 år
- ₄ 15 år
- ₅ 16 år eller derover

21. Hvad er din holdning til dit eget alkoholforbrug?

- ₁ Det vil være ok, hvis jeg drak mere
- ₂ Jeg drikker i tilpas mængde
- ₃ Jeg drikker lidt for meget
- ₄ Jeg drikker alt for meget

22. Tror du, at du drikker mere eller mindre alkohol end gennemsnittet af unge på din alder og dit eget køn?

- ₁ Mere ₂ Som gennemsnittet ₃ Mindre

23. Tænk tilbage på de sidste 30 dage. Ved hvor mange lejligheder (fester, sammenkomster eller lignende) har du drukket alkohol?

- ₁ 0 gange ₂ 1-2 gange ₃ 3-5 gange ₄ 6-9 gange ₅ 10+ gange

24. Hvor meget vurderer du, at din nærmeste ven/veninde drikker på en typisk weekend?
 _____ genstande Ved ikke

25. Hvor meget drak du, sidst du var fuld?

- _____ almindelig øl
 _____ stærk øl
 _____ glas vin/champagne mm.
 _____ glas spiritus (ca. 4 cl)
 Kan ikke huske det

26. Synes dine forældre, at du drikker for meget alkohol?

- Ja Nej Ved ikke

27. Drikker dine forældre alkohol på hverdage?

- Dagligt
 Næsten dagligt
 Enkelte dage
 Aldrig

28. Drikker dine forældre alkohol i weekenden?

- Hver weekend
 Næsten hver weekend
 Enkelte weekender
 Aldrig

29. Har du nogensinde haft et eller flere af følgende problemer på grund af, at du har drukket alkohol? (besvar hver linje):

	Aldrig	1 gang	2 gange	3 eller flere gange
Skænderier	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Slagsmål	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Involveret i ulykke/uheld	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Mistet penge eller andre ting af værdi for dig	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Fået ødelagt ting eller tøj	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Problemer med dine forældre	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Problemer med dine venner	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Problemer med dine lærere	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Nedsat din præstation i skolen eller på fritidsarbejdet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Har haft samleje selvom du ikke ønskede det	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Kørte motorcykel/bil under påvirkning af alkohol	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Været udsat for røveri eller tyveri	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Problemer med politiet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Været på hospital eller skadestue	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Taget euforiserende stoffer du
ikke ville have taget hvis du
var ædru (hash, ecstasy, heroin
eller lign.)

₁

₂

₃

₄

30. Har du nogensinde prøvet et eller flere af følgende stoffer?

	Ja, inden for den seneste måned	Ja, inden for det seneste år (men ikke indenfor den seneste måned)	Ja, tidligere (men ikke indenfor det seneste år)	Nej, har aldrig prøvet stoffet.
Hash	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Amfitamin	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Ecstasy	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Kokain	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
LSD	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Heroin	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Rygeheroin	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Hallucinerende svampe	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Snifning af opløsningsmidler eller ligthergas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Andre stoffer Hvilke:	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

31. Har du indenfor den sidste måned oplevet, at din faglige indlæringsevne var svækket om mandagen som følge af weekendens fester og deraf følgende træthed/tømmermænd?:

- ₁ Nej
- ₂ 1 gang
- ₃ 2 gange
- ₄ Mere end to gange:

32. Har du indenfor den sidste måned haft tømmermænd om fredagen efter rusmiddelindtagelse om torsdagen?

- ₁ Ja
- ₂ Nej

33. Har du indenfor den sidste måned drukket *på skolen* i skoletiden?

- ₁ Ja
- ₂ Nej

33.b Hvis ja: I hvilken sammenhæng?

34. Har du indenfor den sidste måned drukket *udenfor skolen* i skoletiden?

- ₁ Ja
- ₂ Nej

34.b Hvis ja: I hvilken sammenhæng?

Spørgsmål om dit velbefindende

35. Synes du, at din dagligdag er personligt tilfredsstillende?

- ₁ Altid
- ₂ Som regel
- ₃ Sjældent
- ₄ Aldrig

36. Taler du i almindelighed med nogen om problemer (sæt ét kryds)?

- ₁ Ja, jeg taler med nogen
- ₂ Nej, jeg klarer det selv
- ₃ Nej, jeg har ikke nogen at tale med

37. Hvor ofte i hverdagen føler du dig ensom?

- ₁ Meget ofte
- ₂ Ofte
- ₃ Sjældent
- ₄ Aldrig

38. Er det nemt eller svært for dig at få nye venner?

- ₁ Meget nemt
- ₂ Nemt
- ₃ Svært
- ₄ Meget svært

39. Hvor tit er du sammen med dine venner i fritiden eller efter skoletid/arbejdstid?

- ₁ 4-5 dage om ugen
- ₂ 2-3 dage om ugen
- ₃ 1 dag om ugen eller sjældnere
- ₄ Har ingen venner for tiden

40. Hvad synes du for tiden om at gå i skole?

- ₁ Kan meget godt lide det
- ₂ Synes det er nogenlunde
- ₃ Bryder mig ikke om det
- ₄ Kan slet ikke lide det

41. Føler du, at du for øjeblikket har personlige problemer, der gør det vanskeligt for dig at klare daglige gøremål?

- ₁ Ja, meget
- ₂ Ja, i nogen grad
- ₃ Slet ikke

42. Hvor mange hele skoledage har du mistet i de sidste 30 dage?

	ingen	1 dag	2 dage	3-4 dage	5-6 dage	7 eller flere dage
På grund af sygdom	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
På grund af pjæk	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

43. Tag stilling til hver af nedenstående påstande og sæt kryds ved det valg, der gælder for dig i almindelighed (besvar hver linje):

	Passer præcis	Passer ganske godt	Passer nogenlunde	Passer lidt	Passer ikke
Jeg tror om mig selv, at jeg vil kunne håndtere de fleste situationer, som man kommer ud for i livet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Mit liv har indtil nu ikke haft nogen klare mål eller formål	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Jeg synes ikke, at jeg kan påvirke min fremtid i større udstrækning	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Jeg ønsker, at jeg kunne få noget mere at leve for	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Jeg oplever, at det, jeg gør i min hverdag, er meningsfyldt	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Spørgsmål om holdninger

44. Tag stilling til hver af nedenstående påstande (besvar hver linje):

	Helt enig	Lidt enig	Hverken enig eller uenig	Lidt uenig	Helt uenig
Tv og aviser overdriver risikoen ved Ecstasy	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Det er livsfarligt at tage ecstasy	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Jeg elsker spænding og at afprøve mine egne grænser	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Jeg kunne aldrig finde på at drikke alene	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Hvis man skal have det sjovt til fester, skal man drikke sig fuld	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Det er nemmere at komme i kontakt med andre til fester, når jeg har drukket	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Jeg synes det er i orden at indtage alkohol torsdag aften.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Jeg synes ikke der er nogen grund til at være bekymret over unges alkoholforbrug	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Skolen bør blande sig uden om, hvad angår mit forhold til rusmidler.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

45. Synes du det fremgår med tydelighed, hvad reglerne og normerne på skolen er i forhold til rusmidler (fx på hverdage, introture, studieture, caféaftner o. lign.)

- ₁ Ja ₂ Nej

45.b Hvis ja, Nævn to-tre af disse normer/regler

46. Synes du, at der skal være en klar rusmiddelpolitik på din skole?

- ₁ Ja ₂ Nej

47. Synes du, at det skal være tilladt at drikke alkohol på introture?

- ₁ Ja ₂ Nej

47.b Hvis Ja: Hvordan skal reglerne være

- ₁ Man må drikke om aftenen
₂ Man må drikke, når man vil
₃ Man må drikke i forbindelse med et særligt arrangement

48. Synes du, at det skal være tilladt at drikke alkohol på studieture?

- ₁ Ja ₂ Nej

48.b Hvis Ja: Hvordan skal reglerne være

- ₁ Man må drikke om aftenen
₂ Man må drikke, når man vil
₃ Man må drikke i forbindelse med et særligt arrangement

49. Synes du, at det skal være tilladt at drikke alkohol på skolen i forbindelse med arrangementer og lign. fra mandag til torsdag, fx caféaftener, filmaftener?

- ₁ Ja ₂ Nej

49.b Hvis Ja: Hvordan skal reglerne være

- ₁ Man må selv bestemme hvor meget man må drikke
₂ Der skal være en regel om fx 1 eller 2 øl

50. Synes du, at det skal være tilladt at drikke alkohol i forbindelse med fester på skolen?

- ₁ Ja ₂ Nej

50.b Hvis Ja: Hvordan skal reglerne være (sæt gerne flere x'er)?

- ₁ Man må drikke lige så meget man vil
₂ Der skal ikke være udskænkning til deltagere, som er meget fulde
₃ Der skal serveres alle slags alkohol
₄ Der skal kun serveres almindelig øl og vin

51. Hvordan påvirker deltagernes alkoholforbrug efter din mening festerne på skolen (tag stilling til følgende udsagn)?

	Helt enig	Lidt enig	Hverken enig eller uenig	Lidt uenig	Helt uenig
Festerne bliver sjovere	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Det bliver nemmere at flirte og score	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Det bliver intetsigende og overfladisk	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Det styrker sammenholdet blandt eleverne	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

52. Hvor megen viden synes du selv, du har om de *sundhedsmæssige* konsekvenser af forskellige rusmidler (fx alkohol, hash, ecstasy, kokain)?

- ₁ Stor viden
- ₂ Rimelig viden
- ₃ Lidt viden
- ₄ Ingen viden

53. Hvor megen viden synes du selv, du har om de *psykologiske* mekanismer, som styrer vores forhold til rusmidler?

- ₁ Stor viden
- ₂ Rimelig viden
- ₃ Lidt viden
- ₄ Ingen viden

Bilag 2 Konstruktion af livsstilsorienteringer

I det følgende redegøres for den måde, hvorpå livsstilsorienteringerne er blevet konstrueret.

Faktoranalyse

Det var en del af formålet med analysen at belyse forskelle i forbrug og holdninger i forhold til forskellige livsstilsgrupper. Til denne analyse gennemførtes derfor indledningsvist en del statistiske beregninger.

Ud fra spørgsmålene 15.1 – 15.17 konstrueredes ved faktoranalyse en række samlede faktorer. Da det centrale i faktorerne er den underliggende struktur, valgtes Principal Axis Factoring som metode. Samtidig valgte vi at bruge en varimax-roteret løsning, da denne giver størst mulig kontrast mellem faktorerne, som derved bliver nemmere at tolke.

Faktoranalysen viste med en KMO værdi på 0,631, at blokken af spørgsmål gjorde det muligt at gennemføre denne.

Ud fra Eigenvalue-kriteriet og en vurdering af Scree Plottet konstruerede vi dernæst 6 faktorer.

Disse fordeler sig i den roterede version som følger (jf. tabel 4):

Faktor 1: 15.14 Stille dreng/pige (Med vendt skala), 15.2 Partyfreak
Faktor 2: 15.16 Politisk engageret, 15.3 Foreningsaktiv, 15.15 intellektuel
Faktor 3: 15.12 Friluftstypen, 15.6 Gør det selv typen
Faktor 4: 15.13 Oprørsk, 15.10 Kan ikke sættes i bås, 15.1 Sporty (som anti)
Faktor 5: 15.11 Popdreng/pige, 15.5 Techno
Faktor 6: 15.4 Skater/hiphopper, 15.8 Computernørd, 15.7 Romantiker (Som anti)

Faktorerne forstås som samlende kategorier for de indeholdte spørgsmål, og det er således vigtigt, at de enkelte faktorer kan forklares, og at det derved bliver muligt at finde et samlende navn for de enkelte faktorer. Vi fortolker faktorerne som:

Faktor 1: Festdimension
Faktor 2: Intellektuel stillingtagen/politisk engagement
Faktor 3: Friluftstypen (fx spejder)
Faktor 4: Oprør dimension
Faktor 5: Mainstreamkultur
Faktor 6: Subkultur

Til brug for den videre analyse var der for alle respondenter beregnet en faktorscore for hver faktor. Denne faktorscore blev beregnet, så den var normalfordelt omkring et gennemsnit på 0. Det betyder for eksempel, at en respondent med en faktorscore på 0 i faktor 1 kom til at ligge som gennemsnittet i forhold til den vægt, der lægges på festdimensionen. En score under 0 betød, at respondenter lægger mindre vægt på

festdimensionen end gennemsnittet, og en score over 0 betød, at respondenterne lægger mere vægt på festdimensionen end gennemsnittet. Det er her vigtigt at være opmærksom på, at faktorerne ikke i sig selv er typedefinitioner, men derimod samlet kan definere forskellige typer. Når vi efterfølgende konstruerede livsstilstyper, skulle de altså alle indeholde en eller anden grad af alle de beregnede faktorer.

Livsstilstyper

På baggrund af de 6 konstruerede faktorer gennemførtes nu en klyngeanalyse med henblik på at opdele de enkelte respondenter i forskellige livsstilstyper.

Vi valgte at lave en opdeling i 6 klynger, da materialet ved i faktoranalysen at give 6 forskellige faktorer indikerede, at det kunne være et relevant antal.

Tolkningen af de endelige klynger blev skabt ud fra tabellen med de endelige klyngemidtpunkter. Tabellen viste faktorscoren for midten af de 6 klynger. Det er vigtigt at være opmærksom på, at respondenterne, efter at de på denne måde placeres i klynger, stadig er meget forskellige. Deres tilknytning til de forskellige klynger er således et udtryk for, hvad de er tættest på at være, men der er også indenfor klyngerne variationer for respondenternes faktorscore.

Klynge nr. 1: "De intellektuelt orienterede"

Klyngen er karakteriseret ved at have positiv faktorscore for festdimensionen, den intellektuelle dimension, friluftsdimensionen (som dog er tæt på gennemsnittet) og oprørersdimensionen. Faktorscorerne for mainstreamkultur og subkultur er begge negativ. Da faktorscoren for den intellektuelle dimension er den, der er længst fra 0, og da ingen af de andre klynger har samme høje score på denne faktor, har vi valgt at navngive klyngen efter denne faktor.

Klynge nr. 2: "Main-streamkulturelt orienterede"

Denne klynge er karakteriseret ved en høj positiv faktorscore for mainstreamkulturdimensionen og har derfor fået navn efter denne. Herudover har klyngen en positiv faktorscore for festdimensionen og friluftsdimensionen. Der er derimod en negativ faktorscore for hhv. oprørersdimensionen og subkulturdimensionen.

Klynge nr. 3: "De festorienterede"

Klynge nummer 3 er lidt speciel, idet den eneste faktor som denne gruppe har positiv faktorscore for, er festdimensionen. I forhold til alle andre faktorer ligger gruppen under gennemsnittet. Vi tolker det på den måde, at der her er tale om en gruppe, der er glade for at feste, men helst ikke vil tage stilling til andre tilhørsforhold.

Klynge nr. 4: "De antifestorienterede"

Denne klynge er navngivet i forhold til deres meget negative faktorscore på faktor 1. Det er værd at bemærke, at gruppen scorer over middel på den intellektuelle dimension og subkulturdimensionen, og det tyder på, at vi har at gøre med en gruppe af reflekterede unge, der har taget reelt stilling.

Klynge nr. 5: "De subkulturorienterede"

Denne gruppe har en meget høj positiv faktorscore for subkulturdimensionen og også en rimeligt høj positiv score for oprørsdimensionen. Der er tale om en gruppe, der ønsker at være anderledes. De har en høj positiv faktorscore for festdimensionen og ikke overraskende en negativ faktorscore for mainstreamdimensionen. På den intellektuelle dimension og friluftsdimensionen er gruppen meget tæt på gennemsnittet.

Klynge nr.6: "De friluftorienterede"

Denne klynge har positiv faktorscore for friluftsdimensionen, mens de ligger under middel på alle andre faktorer.

Antallet af respondenter i hver gruppe fremgår af udregningerne. Hvor mange der ender i de enkelte grupper afhænger også af antallet af elever fra de enkelte skoler, da disse forventeligt har forskellig sammensætning af elever fra de forskellige grupper. Dette gælder dog ikke for klyngen, der lægger vægten på subkultur og oprør, denne klynge skulle gerne være den mindste målt i antal af respondenter, da det jo ikke giver mening at tale om en subkultur, hvis den ikke er mindre end andre definerede kulturer.

Bilag 3 Interviewguide

Interviewguide til livshistorisk interview:

0. Fortæl en historie om dig og rusmidler, der har gjort indtryk på dig.

1. Baggrund:

- forældres uddannelse og job
- forhold til forældre (fortrolighed osv.) Mor/far.
- hvordan vil du karakterisere dig selv (sport, kærester osv.)?

2. Din vej til rusmidlerne:

- drak første gang? Fuld første gang. Hash.
- 8.-9. klasse?
- gymnasiet: intro, de første fester etc.
- forskellen på folkeskole og gymnasium.

3. Forbrug og kultur:

- Fortæl mig om den seneste fredag/lørdag aften med veninderne.
- hvor stort er dit forbrug
- Hvad er fedt ved at drikke spiritus – hvordan forandrer du dig? Kan du bruge erfaringer fra festkulturen i din hverdag, eller er der tale om to forskellige universer.
- Tror du, der forskel på drenges og pigers måde at drikke på?
- Betyder dine forældres normer noget for, hvor meget du drikker?

4. Skolen:

- Hvad fik du at vide om skolens festkultur, inden du startede?
- Fortæl om fredagscaféerne – alkohol/hash (hvorfor de store tal?)
- hvordan er klasserumskulturen i din klasse – kliker og grupper – fx i forhold til rusmidler.
- hvordan er holdningen til at gå i skole? Ambitioner og seriøsitet? Hvordan er jeres forhold til jeres lærere?
- erfaringer i forhold til læringsparathed: elever der drikker/ryger, fredag, mandag...
- studieture og andre arrangementer 'ud af huset'...

5. Holdninger til skolen:

- Hvordan synes du, skolens rusmiddelpolitik fungerer?
Bliver den respekteret?
- Hvordan synes du, jeres elevkultur er på skolen?
- hvor meget betyder gruppen for dig i forhold til rusmidler.

Bilag 4 Arbejdspapirer til elevernes normdiskussioner

Øvelse 1: Værdidiskussion

Formålet med øvelsen er at igangsætte en værdidiskussion blandt eleverne om skolens/klassens alkoholkultur, der skal danne grundlag for det mere konkrete arbejde med at formulere en rusmiddelpolitik.

Der tages udgangspunkt i vedlagte udsagn, som er udarbejdet af Steen Beck og Stine Reesen, og som er skrevet i forlængelse af problemstillinger, som enten er kommet frem i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen eller interview med elever. Udsagnene er forsigtigt formuleret så skarpt og klart, at de faktisk kan diskuteres - og udover at have muligheden for at rubricere udsagnene som relevante eller ikke relevante, har I mulighed for selv at frembringe synspunkter, som forekommer jer mere centrale.

1. fase:

Eleverne fordeler sig i grupper á 4 personer (grupperne er bestemt på forhånd af elevrådsrepræsentanten).

I grupperne diskuterer man sig frem til en opdeling af udsagnene i kategorierne:

- 1) *Udsagn, der er meget centrale og relevante*
- 2) *Udsagn, der er relevante, men ikke afgørende*
- 3) *Udsagn, der ikke er relevante.*

Ud over de 7 udsagn kan grupperne selv foreslå udsagn.

Når grupperne har diskuteret sig frem til en opdeling af udsagnene + eventuelle nye udsagn (cirka 30 minutter), skriver hver gruppe deres opdeling af udsagnene ind i skemaet på overhead-transparenten.

2. fase:

På baggrund af de enkelte gruppers opdeling skal klassen nu i fællesskab diskutere sig frem til en opdeling af udsagnene (30 minutter).

Hvert udsagn gennemgås, hvor grupperne argumenterer for deres placering af udsagnet.

Hvis det ikke lykkes at blive enige, afgøres placeringen i de tre kategorier ved at tælle point på tavlen (én gruppe, én stemme). Klassens samlede placering af de enkelte udsagn skrives ind i skemaet på overhead-transparenten, så det er synligt for alle, når øvelse 2 går i gang.

Referat af øvelse 1:

Referenten skal aflevere klassens prioriterede opdeling (skemaet) samt en kort skitsering af, hvilke argumenter, der ligger til grund for prioriteringen af de enkelte udsagn.

Værdi- og holdningsudsagn til øvelse 1

Nedenfor står ti udsagn. Diskutér de enkelte udsagn og del dem op i kategorierne:

1. Udsagn, der er meget centrale og relevante
2. Udsagn, der er relevante, men ikke afgørende
3. Udsagn, der ikke er relevante

1. Det er vigtigt som skole at have en klar rusmiddelpolitik, da vi har et ansvar for hinanden, og da en overdreven brug af rusmidler er sundhedsskadelig. Desuden kan et stort rusmiddelforbrug påvirke den faglige indlæringsevne. Derfor er det ok, at skolen har en klar holdning til elevernes rusmiddelvaner.
2. Generelt skal vi tage ansvar for hinanden. Derfor er det vigtigt, at både lærere og elever reagerer, hvis man har mistanke om, at en person har problemer af personlig eller faglig art, der hænger sammen med rusmidler. Det er bl.a. vigtigt for både lærere og elever at vide, hvor man kan gå hen, hvis en elev har trivselsmæssige problemer, som bl.a. relaterer sig til rusmidler.
3. Der har udviklet sig en kultur i vores klasse, som udmærker sig ved, at vi altid skal drikke, når vi er sammen. Der er imidlertid nogle i klassen, der synes, det kunne være fint, at vi ikke drak så meget, når vi er sammen. Som klasse vil vi gerne lave flere arrangementer, hvor vi ikke drikker alkohol.
4. Når klasserne er på studietur, er det ikke kun vigtigt at begrænse indtagelse af alkohol til om aftenen, men også at være frisk om morgenen, så man uden 'træthed' kan tage del i dagens faglige aktiviteter. Vi bør kunne forpligte hinanden på, at det er uacceptabelt at 'drikke igennem' på ture, som må betragtes som en del af skolens faglige liv.
5. Mandagstræthed påvirker ofte undervisningen i en negativ retning. Det er irriterende, at nogle elever skal bruge mandagen til at komme sig oven på

weekendens fester (lidt forskellige formuleringer fra skole til skole, de præcise formuleringer findes senere i kapitlet)

6. Vi ved godt, at der er nogen, som er holdt op med at være med til eller går tidligt hjem fra sociale arrangementer/fester/caféarrangementer, fordi de føler, at stemningen bliver ubehagelig, når der drikkes meget. Det må vi gøre noget ved.

7. Skole A: Der har udviklet sig et miljø på vores skole, hvor en forholdsvis stor gruppe ryger hash. Vi synes ikke, at det er acceptabelt, at dette er tilfældet, og vi vil gerne være med til at gøre noget ved problemet.

Skole B: En del elever synes, det er ok at drikke torsdag aften. Det er relevant for skolen at forholde sig til dette, da det faktisk påvirker undervisningen om fredagen.

8. Klassens egne forslag...

Øvelse 2: Rusmiddelpolitikken

(Der er afsat cirka 1 time til øvelsen)

I har nu formuleret en skitse til et værdigrundlag. På baggrund heraf skal I forsage at blive mere konkrete i forhold til, hvilke områder/regler rusmiddelpolitikken skal indeholde.

Proceduren for hvert af de 6 punkter:

1. En kort diskussion, hvor ja- og nejsigere (hvis der er nogle af begge slags) argumenterer gennem inddragelse af de overordnede retningslinjer, klassen blev enige om i øvelse 1. Mødelederen bestemmer, hvornår de relevante synspunkter er blevet hørt (5 min.).
2. Der stemmes om, hvorvidt man skal gå videre med punktet. Hvis et flertal af klassens elever stemmer 'ja', går man videre til konkretiseringen. Hvis nej, går man videre til næste tema og gennemfarer her den allerede beskrevne procedure. Referenten skriver ned, hvor mange der stemte for og imod.
3. Går man videre med punktet, forsager man sig med en yderligere konkretisering på emner (vi har forsagt at give nogle forslag til emner). I dag når I nok ikke andet end at indkredse emnerne. Det er vigtigt, at I hele tiden argumenterer - og at argumenterne skrives ned.
4. Liste og argumenter for og imod sendes til Stine Reesen på mail, hvor det tydeligt fremgår, hvilken klasse der er tale om. De indkomne forslag og ideer bearbejdes (sammen med resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen) af elevrådet og Stine/Steen og bruges i forbindelse med det videre arbejde med at udforme en rusmiddelpolitik.

Mulige områder for en rusmiddelpolitik

1. Alkohol på skolen i skoletiden

Skal skolen have en klar holdning? Ja/Nej

Hvis ja, hvilke emner skal inddrages? + brainstorm på holdninger

- Almindelig skoletid
- Ekskursioner
- Introture
- Studieture
- ?

2. Alkohol uden for skolen i skoletiden

Skal skolen have en klar holdning? Ja/Nej

- Al i pausen
- ?

3. Alkohol på skolen uden for skoletiden

Skal skolen have en klar holdning? Ja/Nej

- Fester (fx udkænkning til fulde elever; udbud og kvantum)
- Cafearrangementer
- ?

4. Alkohol uden for skolen uden for skoletiden

•weekendforbrug i forhold til 'læringsparathed'

- ?

5. Hash som en del af skolekulturen

Skal skolen have en klar holdning? Ja/Nej

- hashrygning på skolen (fx i forbindelse med caféarrangementer og fester)
- Handel med hash på skolen
- ?

6. Konsekvenser

Skal skolen have en klar holdning? Ja/Nej

- Hvor går man som elev og lærer hen, hvis man ser, at elever har et problematisk rusmiddelforbrug
- ?

Bilag 5 Arbejdspapirer til lærernes sokratiske dialog

Oplæg til temadagen:

Projektet og temadagen

Som det vil være lærergruppen bekendt, vil vi med dette projekt gerne sætte fokus på gymnasiets politik på området ungdomskultur og rusmidler.

Vi er helt klar over, at man kan have mange forskellige opfattelser af gymnasiets opgave og muligheder i forhold til den berørte aldersgruppe osv. På temadagen vil vi gerne have jer til sammen at overveje og diskutere erfaringer, holdninger og grundlæggende antagelser i relation til problemstillingen. Vi foreslår, at det bliver i kraft af en bestemt undersøgelses- og debatform, nemlig *den sokratiske dialoggruppe*.

Sokrates og det undersøgende fællesskab

Sokrates' grundsynspunkt var, at vi dybest set ikke kan lære, hvad det gode liv er, fra andre end os selv. Men vores viden opstår ikke desto mindre bedst i mødet og samtalen med den anden. Vi bærer således allerede denne viden inden i os selv og oplever det i vores daglige liv. I dialogerne forsøgte Sokrates at vække folk til en indre dialog om denne viden, som man måske kan definere som en tavs eksistentiel vished. Det gjorde han ved at undersøge sine samtalepartners meninger og ved at spore disse tilbage til de ideer og værdier, stemninger og i sidste instans den livsform, hvorfra de udsprang. En samtale skal være eksistentielt vedkommende, og den skal foretages i det dagligdagsprog, hvorigennem mening og sammenhæng kommer til os. I samtalen kan vi – som Sokrates – gennem indlevelse og udfordring stimulere hinanden til at skærpe argumenterne eller måske lære, at vi må omformulere vores tilgang til tingene for at forstå dem. Kort fortalt har den sokratiske dialoggruppe fået sit navn, fordi den vil skabe rum for det 'undersøgende fællesskab'.

Den sokratiske dialoggruppe - processen

Den sokratiske dialoggruppe har til formål at gøre den filosofiske og altså indholds fokuserede drøftelse frugtbar og dynamisk. Man må skarpt skelne denne form fra diverse psykodynamiske øvelser, som har til formål at forbedre kommunikationen mellem individer – dette er ikke formålet. Formålet er ubetinget emnet eller sagen.

Fase 1: SPØRGSMÅLET

Der tages udgangspunkt i et spørgsmål, som den filosofiske afklaring skal kredse om. Principielt kan mange emner tages op. De skal dog være karakteriseret ved, at de vedrører den gruppe, der er samlet, og at de peger ind mod det 'fælles'.

Om det **spørgsmål**, der skal undersøges, gælder følgende:

- det skal være et grundlæggende filosofisk spørgsmål, der omhandler basale, fundamentale og essentielle emner i menneskets tilværelse

- det skal være ikke-empirisk, hvilket betyder, at det skal kunne besvares via 'ren tænkning'
- det skal være formuleret på en almindelig og simpel måde
- det skal sætte noget på spil for deltagerne
- det skal være motiverende og relevant for alle deltagerne i den sokratiske gruppe, og alle skal være villige til at arbejde med det
- det skal give deltagerne mulighed for at finde eksempler fra deres egne livsoplevelser, hvor spørgsmålet spiller en central rolle.

Vi har besluttet os for at lade følgende spørgsmål være i centrum for dagens filosofiske drøftelse:

- **Er der behov for, at lærere og ledelse på skolen påtager sig et større ansvar i forhold til elevernes rusmiddelkultur, end det er tilfældet i dag?**

Spørgsmålet er et sokratisk spørgsmål, dels fordi det er åbent nok til at man kan indtage mange positioner, dels fordi det lægger op til en 'behovsanalyse', som åbner mod erfaringen og grundantagelserne.

Fase 2: EKSEMPLERNE

Hver deltager præsenterer et konkret **eksempel** fra sit liv i forbindelse med skolen, der skal illustrere, hvad han eller hun forbinder med spørgsmålet.

Eksemplet skal:

- stamme fra egne oplevelser (hypotetiske eller generelle eksempler er ikke tilladt)
- være relevant for dialogens emne og af interesse for de andre deltagere
- ikke være særligt kompliceret (jo simple eksempler, desto bedre)
- kunne suppleres med yderligere oplysninger ('den varme stol')
- omhandle en situation, som allerede har fundet sted og er afsluttet.
- Det er vigtigt i oplægget at finde 'the heat of the moment' (den centrale konflikt/ambivalens/drama/ tvivl ell. lign.)

Fase 3: HOVEDEKSEMPEL

Gruppen skal gennem lytning og samtale blive enige om et **hovedeksempel** som det, der bedst illustrerer det spørgsmål eller den problematik, man ønsker nærmere undersøgt.

- man spørger ind til eksemplerne og ræsonnerer sammen over, hvor der er mest kød på
- den, hvis eksempel udvælges, sættes i 'den varme stol' og udspørges om eksemplet ("Hvad sagde din kollega?", "Hvad gjorde X så?", "Synes du, der var tendens til...?" osv.)
- man prøver i fællesskab at artikulere meningen, 'plottet' og strukturen i fortællingen.

Fase 4: HOVEDUDSAGNET

Man argumenterer sig i fællesskab frem til, hvilket **hovedudsagn**, man på baggrund af dette ene eksempel kan give med hensyn til den behandlede problematik.

- der vil sandsynligvis fortsat være vidt forskellige tolkninger af hovedeksemplet, men man søger via 'kritisk tolerance' at komme et spadestik dybere i den fælles forståelse

Fase 5: DEN REGRESSIVE ABSTRAKTION (regressiv: at vende tilbage til tidligere stadier, abstraktion: at fundere over det principielle og generaliserbare i sagen)

Man søger at få styr på de grundantagelser, værdier og regler for kriterier, som har bestemt, at man har valgt dette udsagn og ikke et andet. Blotlæggelse af de præmisser eller 'grundfjeld', man hidtil har argumenteret ud fra.

- spørgsmål som: "Hvordan...?", "hvorfor...?", "hvad tror du...?"
- målet kan være at opstille 4-5 'grundfjeld'.

"Aflevering": a) historierne
b) hovedudsagnet
c) "Grundfjeldene"

Materialet bearbejdes af Steen/Stine og styregruppe, og der afrapporteres til lærerne.

Organisering og tidsramme

Der laves grupper af 6 personer.

Grupperne udpeger:

- a) en facilitator, som stiller spørgsmål (hvis dialogen går i stå), sørger for, at ideen om den filosofiske samtale respekteres og holder øje med tiden
- b) en referent, som skriver de vigtigste synspunkter og konklusioner ned.

Arbejdsopgave til d. 3/2:

Hver enkelt lærer skal til d. 3/2 besvare spørgsmålet ved at præsentere en lille erfaringsfunderet historie (jf. fase 1 + 2).

Beretningen skal vare ca. 5-7 minutter.

Litteratur: Finn Thorbjørn Hansen: Den sokratiske dialoggruppe, Gyldendal 2000.

Bilag 6 Inspirationspapirer til udarbejdelse af en rusmiddelpolitik

Normdefinitioner i forbindelse med formulering af en rusmiddelpolitik

Tre elementer i en rusmiddelpolitik Det er vigtigt at være opmærksom på, at der ikke går nogen lige linje fra problemafdekning/diskussioner til indholdet af en rusmiddelpolitik. Det hænger sammen med, at man kan have forskellige principielle holdninger til, hvordan en politik skal formuleres. Vi mener, at man kan sondre mellem tre elementer:		
<p>Det regelorienterede element: Beskrivelse af regler er i centrum.</p> <p><i>Fordele:</i> Skolen giver en fast ramme for forhold, der vedrører rusmiddeltemaet (fx studieture, fester).</p> <p><i>Ulemper:</i> Hvis reglerne ikke anerkendes af dem, der skal efterleve dem, mister de legitimitet og dermed deres funktion som styringsredskaber.</p>	<p>Det værdiorienterede element: Beskrivelse af værdier og holdninger er i centrum.</p> <p><i>Fordele:</i> Skolen melder sine værdier i forhold til sociale samværsformer tydeligt ud - på denne måde kan regler og konsekvenser understøttes på værdiniveauet.</p> <p><i>Ulemper:</i> Den abstrakte formulering af værdier og holdninger kan nemt blive ligegyldig, hvis ikke værdien bakkes op af regler og handling.</p>	<p>Det dialogorienterede element: Beskrivelse af initiativer, der fremmer dialog er i centrum.</p> <p><i>Fordele:</i> Den tilbagevendende tematisering sikrer, at værdier og regler formidles til nye elever - hermed forhindres det, at rusmiddelpolitikken blot bliver nogle ord på et stykke papir.</p> <p><i>Ulemper:</i> Hvis en stor del af lærergruppen synes, at det er noget pjat at arbejde med problemstillingen, kan det blive svært at få dialogen i gang med nye elever.</p>
<p> Lærergruppen bør tage stilling til, hvilken type rusmiddelpolitik skolen skal have. Det er naturligvis muligt at vælge en ren regelorienteret, værdiorienteret eller dialogisk politik, men man kan også inddrage elementer fra alle tre. Det er dog vigtigt at huske, at rusmiddelpolitikken skal tage udgangspunkt i de diskussioner og erfaringer, som er kommet til syne i lærernes og elevernes diskussioner. </p>		

Rusmiddelskabelon

Skabelon

I det følgende præsenteres en skabelon, der kan hjælpe i arbejdet med at afklare, hvilke elementer, der skal indgå i skolen rusmiddelpolitik.

Det regelorienterede element: Formulering af regler/retningslinier.

Eksempelvis regler/retningslinier for:

- o Alkohol i skoletiden
- o Introture
- o Gymnasiefester
- o Studieture
- o Arrangementer uden for skoletiden i skolens regi
- o Samarbejde med forældre.

Det værdiorienterede element: Formulering af de værdier og holdninger, som skal være bærende for skolens rusmiddelpolitik.

Eksempelvis værdier, der tilkendegiver:

- o Hvorfor skolen vælger at have en rusmiddelpolitik
- o Hvilke overordnede holdninger i forhold til trivsel og samvær man har på skolen.

Det dialogorienterede element: Formulering af initiativer, der fremmer dialog og forankring af rusmiddelpolitikken i skolekulturen og understøtter værdierne.

Eksempelvis:

- o Introduktion til eleverne i 1.g, evt. i forbindelse med små undervisningsforløb
- o Tilbagevendende diskussioner og ajourføringer af rusmiddelpolitikken
- o Forpligtelse til at aftale regler i forbindelse med ture 'ud af huset' under hensyn til den overordnede politik
- o Arrangementer, hvor alkohol er begrænset eller fraværende
- o Rådgivning i kraft af brochurer og henvisningsmuligheder
- o Nøglepersoner

