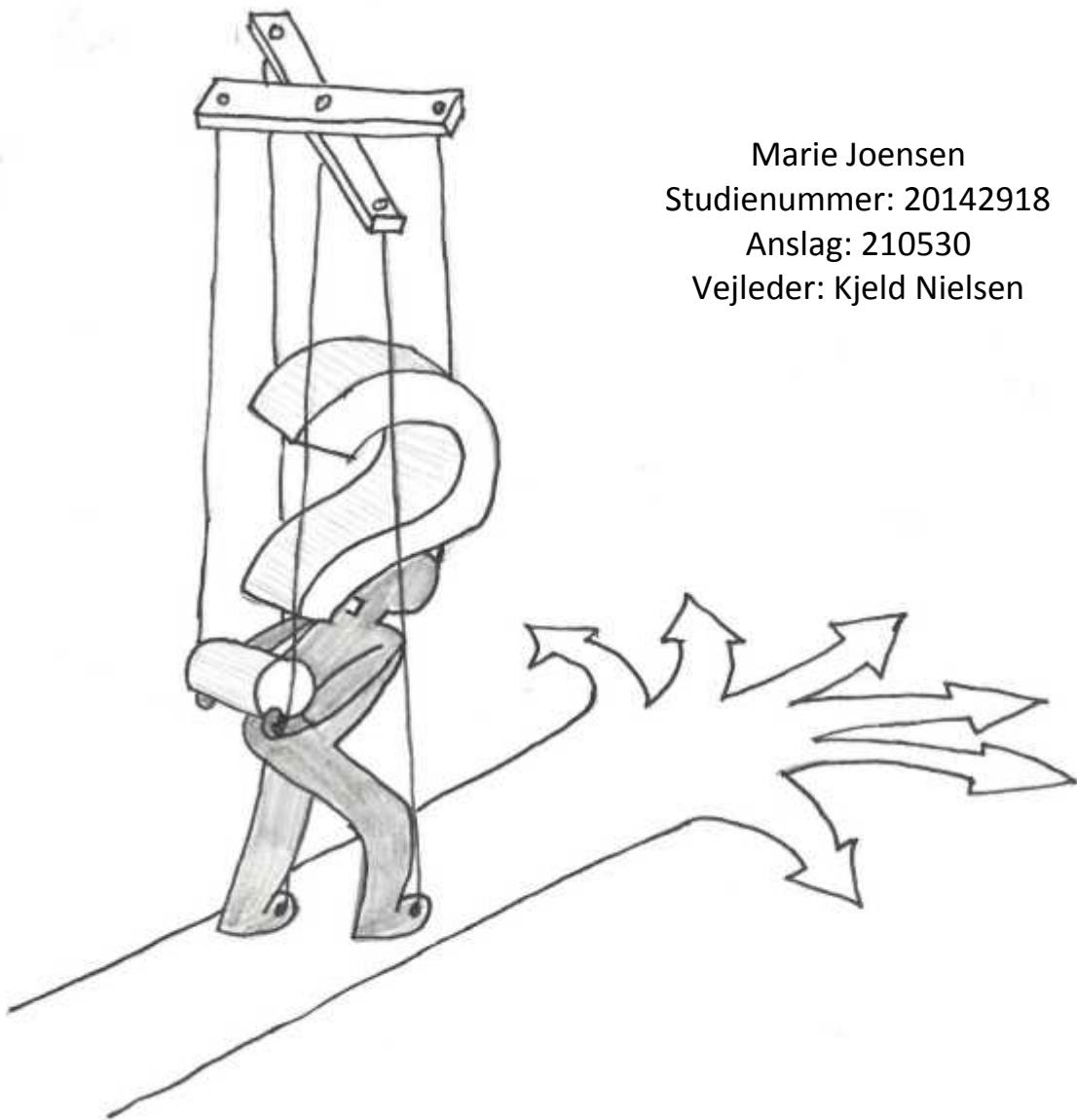


# Når fokus på uddannelse er styrende

- en kvalitativ undersøgelse ud fra de unge universitetsstuderendes perspektiv

Marie Joensen  
Studienummer: 20142918  
Anslag: 210530  
Vejleder: Kjeld Nielsen



Speciale  
Kandidatuddannelsen i Socialt arbejde  
Aalborg Universitet  
August 2016

## Abstract

The thesis examines the phenomenon of the increasing number of young people with mental problems compared with the intensified political focus on more persons having to complete a degree from a higher education programme.

The increased globalisation has led to the fact that education is essential to the society and the general is that youth and education are two interlinked elements. In addition the individual has been liberated from traditional family relations resulting in an individualisation of each individual.

During the last decades there has been an increased political focus; on both higher numbers of young people to complete a university degree and on more young people to commence studies earlier/faster and complete same within the prescribed period of time. This involves increasing demands and expectations of the youth with regard to education.

Statistical figures indicate an increased number of mental problems among young people. My assumption is that part of this increase relates back to the intensified focus and increased expectations regarding education.

The aim of this thesis is therefore to explore, how young university students experience the increased political focus with regard to education and which impact this may have on the young people's mental health.

I consider mental problems among young people as a social problem with consequences for both the young individual as well as for the society. Studies reveal that poor mental health has an impact on the individual's overall health condition i.e. its ability to cope socially, educationally, occupationally, and economically. This emphasizes/justifies the importance of Social Work focusing on mitigating mental problems among young people.

The thesis is based on both literature studies and on generated empiricism from five individual qualitative interviews. All five interviewees are young university students.

Pierre Bourdieu's concepts of both "Habitus" and "Capital" are brought into the analysis in order to understand, how the young students' experiences of studying are affected by social- and

cultural structures. In addition Ulrich Beck's perspective on individualisation is applied to understand the social context, which the young people are subject to. In the analysis WHO's definition on mental health is applied. This concept definition contains a number of factors which are compared with the empirical findings in order to analyse in the young university students' possible mental problems.

The empiricism of the project is elaborated by means of coding from which three themes appeared. The themes are; Moral duty to work; Free choice of education and Education has value. The themes form the structure of the analysis.

The results reveal that the interviewees experience expectations as to be active members of society. In this context they experience education as a prerequisite for getting a job.

Further the interviewees experience demands to be fulfilled in order to be admitted to a specific university study as well as demands during the period of study before reaching their final exams.

The educational pressure influences the young university students' self-images and well-beings. In case not being able to honor the educational expectations and demands this is seen as token of the individual's personal flaws and thus experienced as personal failure and deficiency.

The findings of this thesis show that the young university students are met with demands and expectations which produce an educational pressure – this again results in mental symptoms and real mental problems.

## Indhold

Indledning.....	6
Indgang til specialet.....	6
Læsevejledning.....	8
Kapitel 1 - Problemfelt.....	9
1.1. Psykiske problemer som et socialt problem.....	9
1.2. Psykiske problemer rammer bredt.....	10
1.2.1. Denne undersøgelses fokus.....	11
1.3. De politiske komponenter.....	12
1.4. Koblingen mellem ung og uddannelse.....	14
1.5. Problemstilling.....	15
1.6. Begrebsafklaring.....	17
1.6.1. Opleve.....	17
1.6.2. Betingelse(r).....	18
1.6.3. Unge universitetsstuderende.....	18
1.6.4. Socialt problem.....	19
1.7. Afgrænsning.....	19
Kapitel 2 - Videnskabsteori og metode.....	20
2.1. Videnskabsteoretisk tilgang.....	20
2.1.1. Undersøgelsens videnskabsteoretiske forståelsesramme.....	21
2.2. Rolle som "interviewer".....	25
2.3. Empirisk grundlag.....	25
2.3.1. Dokumentarisk metode.....	26
2.3.2. Kvalitativ interviewmetode.....	26
2.4. Kvalitetskrav til undersøgelsen.....	28
2.5. Informanter.....	30
2.5.1. Udvælgelse af informanter.....	31
2.5.2. Kontakt til informanter.....	32
2.5.3. Præsentation af informanter.....	33
2.6. Interview som social interaktion.....	35
2.7. Iscenesættelse af interview.....	36
2.7.1. Tillid og tryghed.....	36

2.8. Databearbejdning .....	38
2.8.1. Transskribering .....	39
2.8.2. Forskningsstrategi.....	40
2.9. Kodning.....	41
2.9.1. Kategorisering.....	42
2.10. Temaer.....	43
2.11. Verificering .....	44
Kapitel 3 - Teori.....	44
3.1. Habitus.....	45
3.2. Kapital .....	47
3.3. Individualisering .....	49
3.4. Refleksion over teoriens videnskabsteoretiske udgangspunkt .....	51
Kapitel 4 - Analysen .....	53
4.1. Forord til analysen.....	53
4.1.1. Analysens struktur .....	54
4.2. Tema Moralsk arbejdspligt .....	54
4.2.1 Sammenfatning på Moralsk arbejdspligt.....	66
4.3. Tema Frit uddannelsesvalg.....	67
4.3.1. Sammenfatning på Frit uddannelsesvalg .....	76
4.4. Tema Værdien af uddannelse.....	77
4.4.1. Sammenfatning på Værdi af uddannelse .....	85
Kapitel 5 – Afsluttende overvejelser ved analysens fund .....	85
5.1. Analysens fund i relation til socialt arbejde .....	85
5.1.1. Socialt arbejde som en social konstruktion.....	86
5.2. Psykiske problemer er et vigtigt fokus for det sociale arbejde .....	86
5.3. Afhjælp af psykiske problemer .....	88
5.4. Afsluttende overvejelser over undersøgelsens teoretiske- og metodiske valg .....	90
Kapitel 6 – Konklusion .....	92
Litteratur.....	96
Bilag .....	104
Bilag 1 - Interviewguide .....	104
Bilag 2 – Information til informanter.....	104
Bilag 3 – Interview transskriptioner .....	104

Informant B.....	104
Informant C.....	104
Informant D .....	104
Informant E.....	104
Informant F .....	104
Bilag 4 - Arbejdsskema ved kodning.....	104
Bilag 5 – Uddrag af mailkorrespondance .....	104
Bilag 6 – Statistik.....	104
Bilag 6a – Antal studerende på mellemlange og lange videregående uddannelser .....	104
Bilag 6b – Tilgang til mellemlange og lange videregående uddannelser .....	104

## Indledning

Uddannelse er i dag noget, der står meget centralt i unges tilværelse og bevidsthed, og begreberne uddannelse og ungdom er i dag tættere forbundet end tidligere. Det stillede spørgsmål om "Hvad skal du være, når du bliver stor?" er for de unge i dag snarere et spørgsmål om "hvem kan jeg blive?" og "hvad jeg kan blive?".

I takt med samfundsudviklingen og den øgede globalisering har uddannelse på flere punkter opnået en stadig større betydning for og i samfundet og dermed fået større indflydelse på unges liv.

Globaliseringens pres på samfundets konkurrencedygtighed har i det moderne samfund udmundet sig i et politisk uddannelsespres på de unge. Flere skal uddanne sig mere og uddannelseskraevne til de unge er steget. Samtidigt peger undersøgelser på, at flere og flere unge får psykiske problemer. (Due og Diderichsen mfl., 2014; Katznelson og Jørgensen mfl., 2015; Benjaminsen og Birkelund mfl., 2015).

For de unge kan psykiske lidelser og symptomer tidligt i livet medføre psykiske helbredsproblemer senere hen. Samtidig gør sig for gruppen af unge gældende, at ungdomsårene for mange omfatter en periode, hvor uddannelse færdiggøres for så at blive etableret på arbejdsmarkedet. Psykiske helbredsproblemer kan få konsekvenser for de unges sociale og uddannelsesmæssige muligheder og for deres tilknytning til og succes på arbejdsmarkedet (Due og Diderichsen mfl., 2014, s. 15). Ud fra denne optik kan psykiske problemer blandt unge ses som et alvorligt socialt problem, som er vigtigt at afhjælpe i det sociale arbejde.

## Indgang til specialet

Som Pierre Bourdieu (fransk sociolog) skriver, er det ofte en følelse af samhørighed overfor et givent felt, der er årsag til, at "forskeren" i første instans finder det interessant at begive sig ind i det pågældende felt (Bourdieu og Wacquant, 1996, s. 234).

Min indgang til dette speciale udspringer af mit arbejde dels som studentervejleder på en videregående uddannelse dels som frivillig i organisationen headspace<sup>1</sup>, hvor jeg som ungerådgiver har haft samtaleforløb med unge om store- såvel som små problemer. Qua samtalerne er det mit indtryk, at de unge oplever bestemte forventninger til ungdomslivet, og at uddannelse her har opnået en karakter af at være navlen i de unges liv. Dette forstået som, at uddannelse ikke blot består af et valg og et forløb i de unges liv. Men at uddannelse også repræsenterer en arena, hvorfra de unge i høj grad vurderer sig selv som individ og skaber deres egen selvforståelse.

Min antagelse er, at det øgede samfundspolitiske fokus på uddannelse belaster alle unge; at uddannelseskrav/forventninger er årsag til, at de unge føler et pres, og at dette indvirker på de unges psykiske sundhed og dermed deres muligheder for at fungere i dagligdagen og på sigt klare sig i livet.

Ud fra dette vurderer jeg, at det er problematisk, hvis det samfundspolitiske ønske om, at flere og flere unge skal gennemføre en videregående uddannelse i praksis, medvirker til, at et stigende antal af unge får psykiske problemer. Med afsæt i ovenstående vil jeg interessere mig for gruppen af unge på videregående universitetsuddannelser.

Formålet med specialet er at bidrage med viden og refleksion om unge universitetsstuderendes oplevelse af det øgede politiske fokus på uddannelse, og hvilken betydning dette måtte have for unges psykiske sundhed.

Ud fra optikken, at viden er en forudsætning for handlen, er tanken, at større indsigt i de unge universitetsstuderendes egne oplevelser kan skabe mere viden og følgelig bedre muligheder for at afhjælpe psykiske problemer blandt unge.

Undersøgelsens aktualitet holdt op imod uddannelsen Kandidat i socialt arbejde, vil i forhold til det sociale arbejde ikke være rettet mod nogen bestemt metode eller indsats, men derimod mod et trivselsproblem, der arbejdes med i det sociale arbejde, hvor de unge universitetsstuderende med

---

<sup>1</sup> Anonymt og gratis rådgivningstilbud for børn og unge i alderen 12-25 år.



psykiske problemer udgør en gruppe, der er og/eller vil blive potentielle brugere af det sociale arbejde.

## Læsevejledning

Kapitel 1 indeholder undersøgelsens problemfelt. Kapitlet fungerer som optakt til undersøgelsen og leder frem til undersøgelsens problemformulering.

I kapitel 2 beskrives undersøgelsens videnskabsteoretiske afsæt og metodiske valg. Undersøgelsen trækker på elementer ved socialkonstruktivismen og hermeneutikken, og i undersøgelsen er anvendt kvalitativ interviewmetode.

Kapitel 3 redegør for de teoretiske begreber, der anvendes i analysen. Det være sig Pierre Bourdieus begreber habitus og kapital samt Ulrich Becks forståelse af individualisering. Ydermere vil kapitlet indeholde en refleksion over teoriernes videnskabsteoretiske udgangspunkt.

Kapitel 4 udgør specialets analyse. Analysen bliver udført i tre temaer, som er identificeret ud fra empirien. De tre temaer er: Moralsk arbejdspligt, Frit uddannelsesvalg, og Værdien af uddannelse.

Kapitel 5 indeholder en diskussion, hvor analysens fund sættes i relation til socialt arbejde. Desuden forholder jeg mig afslutningsvis i kapitlet til undersøgelsen teoretiske- og metodiske valg i forhold til analysens fund.

Kapitel 6 indeholder specialets konklusion udarbejdet på baggrund af analysen.

### Litteraturliste

Bilagene indeholder interviewguide, informationsbrev til informanter, transskriptioner af interviewene, arbejdsskema jf. kodning, uddrag af mailkorrespondance, og indhentet statistik.

## Kapitel 1 - Problemfelt

Som redegjort for indledningsvis viser undersøgelser, at der er en stigning i unges psykiske helbredsproblemer. Samtidig påviser undersøgelser (Katznelson og Jørgensen mfl., 2015; Benjaminsen og Birkelund mfl., 2015), at gruppen af unge med psykiske problemer repræsenterer en betragtelig grad af heterogenitet i deres familiebaggrunde.

Følgende kapitel vil som en forlængelse af indledningen fungere som optakt til nærværende undersøgelse og argumentation for den valgte problemformulering.

### 1.1. Psykiske problemer som et socialt problem

At psykiske problemer kan betegnes som et socialt problem vil argumenteres for ud fra følgende definition af et socialt problem:

*"..en observeret uønsket social situation, der er en udbredt opfattelse af, at der bør gøres noget ved gennem kollektiv handling"* (Bundesen, 1996, s. 10).

Antallet af unge med psykiske problemer er de sidste 20 år steget (Due og Diderichsen mfl., 2014), og trivselsundersøgelser (Winkel, 2014; Vestergaard, 2012) blandt studerende på de videregående universitetsuddannelser indikerer, at de studerende er plaget af alvorlige stresssymptomer. Dette i et sådant omfang at der tegner sig et billede af en stress-epidemi.

Desuden fremgår det af rapporten "Mulige veje til uddannelse og job for unge med psykiske barrierer" (BRnord- og HS, 2009), at psykiske problemer blandt unge er en observeret situation, hvilket samtidig understøttes af citatet; *"Jobcentrene vurderer, at de møder flere og flere unge, der har psykiske barrierer<sup>2</sup>, som påvirker deres muligheder for tilknytning til arbejdsmarkedet"*.

Ud fra ovenstående konkluderer jeg, at der er tale om en social observeret situation, hvor det må antages, at der er bred samfundsmæssig enighed om, at denne situation er uønsket.

---

<sup>2</sup> Unge med psykiske barrierer spænder over unge, der har en psykiatrisk eller lægelig diagnose til unge med symptomer eller adfærd, der er udtryk for en psykisk sårbarhed (BRnord- og HS, 2009, s. 9)

Jf. Bundesens ovenfor nævnte definitionen angives samtidigt, at før en tilstand eller situation kan ses som et socialt problem, skal der være en bred opfattelse af, at der bør gøres noget. At der er et ønske om at afhjælpe situationen synes underbygget ved, at der i maj 2016 var indkaldt til børne- og ungepolitisk høring på Christiansborg med fokus: *"hvordan det er at være ung i en præstationskultur; sammenhængen mellem det øgede præstationspres og de unges mistrivsel, og hvad vi som samfund kan gøre for at ændre denne kedelige udvikling blandt børn og unge"* (headspace, 2016).

Høringen blev arrangeret i et samarbejde blandt flere organisationer<sup>3</sup>. Det illustrerer en kollektiv handling, hvor aktører påberåber, at tilstanden hos unge mennesker er et problem.

Psykiske problemer kan dermed på baggrund af definitionen ses som et socialt problem.

## 1.2. Psykiske problemer rammer bredt

I følgende afsnit vil jeg redegøre for relevansen af at rette opmærksomheden mod strukturelle betingelser i samfundet som en mulig årsag til det stigende antal af psykiske problemer blandt unge.

Andelen af danske unge med psykiske problemer er stigende og iflg. Sundhedsstyrelsen (Sundhedsstyrelsen, 2012) udgør psykiske helbredsproblemer samlet set den største sygdomsbyrde<sup>4</sup> blandt børn og unge<sup>5</sup>. Psykiske lidelser er hyppigere blandt unge end i resten af befolkningen, og lidelserne udgør 33 % af sygdomsbyrden for unge i aldersgruppen 15- 24 år (Due og Diderichsen mfl., 2014, s. 27).

En gængs forestilling på det sociale område er, at de udsatte unge primært kommer fra socialt belastede familier (Benjaminsen og Birkelund mfl., 2015).

Flere nyere undersøgelser (Katznelson og Jørgensen mfl., 2015; Benjaminsen og Birkelund mfl., 2015) nuancerer dog denne forestilling, idet undersøgelserne viser, at gruppen af unge er

---

<sup>3</sup> Heriblandt headspace og Ventilen der begge er tilbud til børn og unge

<sup>4</sup> Sygdomsbyrden måler antal år, der går tabt i for tidlig død og antal år, som går tabt i nedsat funktionsevne (Due og Diderichsen, 2014, s. 27)

<sup>5</sup> Børn og unge i alderen 1-24 år

betydelig heterogen. Blandt gruppen af unge, der lider af/får psykiske og sociale problemer, kommer en større andel fra, hvad der kan kaldes en almindelig social baggrund; dvs. de har forældre, der har uddannet sig, er i arbejde og er velfungerende.

I undersøgelsen "Familiebaggrund og social marginalisering i Danmark" foretaget af Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (Benjaminsen og Birkelund mfl., 2015) blev det kortlagt, at der blandt gruppen af unge i alderen 18-24 år med psykiske problemer var en lige så stor andel, der havde forældre med psykosociale problemstillinger som uden psykosociale problemstillinger. Undersøgelsen resultater påviser således, at gruppen af unge med psykiske problemer er betydelig heterogen.

Iflg. Morten Grønæk og Vibeke Koushede – henholdsvis Formand for Vidensråd for forebyggelse og Seniorforsker på Statens Institut for Folkesundhed (Grønæk mfl., 2016), er individets sundhed påvirket af de sammenhænge, individet indgår i, og når så mange mennesker rammes af psykiske problemer, og gruppen er betydelig heterogen, vidner det om, *"at problemerne ikke ligger hos individet eller blandt særlige højrisikogrupper, men snarere i den måde hvorpå vi indretter os som samfund"*.

Undersøgelsesresultaterne udfordrer dermed den ovenfor nævnte gængse forestilling, og der indikeres et behov for større indsigt og viden i de strukturelle betingelser for at afhjælpe den negative udvikling af psykiske problemer blandt unge.

### **1.2.1. Denne undersøgelses fokus**

Som det fremgår af rapporten "Børn og unges mentale helbred" (Due og Diderichsen mfl., 2014), er der begrænset viden om årsager til psykiske sundhedsproblemer blandt unge. De undersøgelser, der foreligger om psykiske problemer, er primært koncentreret omkring omfanget af psykiske problemer og/eller relationen mellem psykiske problemer og psykosociale problemstillinger.

Nærværende undersøgelse adskiller sig fra ovennævnte ved at undersøge mulige årsagssammenhænge mellem betingelser i uddannelsessystemet og psykiske problemer blandt unge på en længerevarende universitetsuddannelse.

At det er aktuelt, at der er fokus på den udvalgte målgruppe, understøttes af undersøgelser (bl.a. Benjaminsen og Birkelund mfl., 2015; Winkel, 2014), der dels viser stigende psykiske problemer blandt unge på videregående uddannelser dels påpeger, at ændrede betingelser for deltagelse i samfundet, her særligt i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, kan være årsag til psykiske problemer.

For de foreliggende studier gælder, at det er et undersøgelsesfelt, der er præget af kvantitative registeranalyser. Jeg ønsker med denne undersøgelse at bidrage med viden om unge universitetsstuderendes egne oplevelser, eftersom jeg betragter de unge som eksperter i eget liv. I forhold til det sociale arbejde bidrager nærværende undersøgelse således med viden ud fra et aktørperspektiv.

### **1.3. De politiske komponenter**

I dette afsnit vil jeg redegøre for det politiske fokus på uddannelse ved at beskrive uddannelsespolitiske målsætninger og gennemførte politiske tiltag, der gør sig gældende som studerende på en videregående uddannelse.

Danmark skal leve af ekspertise og viden, hvorfor efterspørgsel på uddannelse de sidste årtier er vokset markant. Uddannelse er for samfundet blevet et af de allervigtigste konkurrenceparametre, da samfundsudviklingen går i retning af komplekse og kvalificerede jobs. Jobs som fordrer, at arbejdsstyrken har et alment højt kvalifikationsniveau (Olesen, 2011, s. 209). Følgelig opfattes uddannelsessystemet som statsmagtens bestræbelse på at tilgodese samfundets- og arbejdsmarkedets behov for kvalificeret og tilpasset arbejdskraft.

Uddannelse fylder meget i den politiske debat, og trods de til tider forskellige politiske perspektiver på uddannelse eksisterer der bred enighed om, at uddannelse er essentielt for samfundets opretholdelse og vækst nu og i fremtiden. For at imødekomme samfundets efterspørgsel om fagekspertise har et gennemgående politisk fokus jf. regeringernes opsatte mål (Stm, 2015; Stm, 2011) de seneste 10 år været, at flere unge skulle gennemføre en videregående uddannelse. I regeringsgrundlaget 2005 - hvor henholdsvis Venstre og Konservative var ved magten, lød målsætningen, at mindst 50 % af en ungdomsårgang i 2015 skulle gennemføre en

videregående uddannelse. Målsætningen blev i 2011, da Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti dannede regering, reformeret til, at 60 % af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse i 2020. Yderligere fremførte daværende regering i 2011, at 25 % af en ungdomsårgang i 2020 skal have en lang videregående uddannelse. Ifølge opgørelser (Uvm, 2016) foretaget for ungdomsårgangen 2014<sup>6</sup> fremgår, at 62 % af årgangen skønnes at gennemføre en videregående uddannelse, og 28 % at gennemføre en lang videregående uddannelse.

Fremskrivningen bygger på antagelser, hvorfor den også er behæftet med usikkerhed. Dog indikeres, at ovennævnte politiske målsætning - hvori afspejles et mønster, der går i retning af desto mere uddannelse desto bedre - er realiseret. I regeringsgrundlaget fra 2011 (Stm, 2011) fremgår:

*"Bedre og mere uddannelse og forskning er afgørende for at sikre vækst og velstand i fremtiden. For den enkelte kan uddannelse sikre beskæftigelse, højere løn og gode muligheder. Og et højere uddannelsesniveau lægger et solidt fundament under hele samfundets udvikling".* I 2014 lancerede den daværende regering (Socialdemokratiet og Radikale Venstre) øget dimensionering af de videregående uddannelser. Et forslag der blev bakket op af flere af de andre partier og videreført, da Regeringen i 2015 blev afløst af Venstre.

Regeringens mål med dimensionering for optag på en række videregående uddannelse var at flytte optaget fra visse uddannelse over på andre og dermed skabe bedre sammenhæng mellem de unges uddannelsesvalg og arbejdsmarkedets behov (Regeringen, 2015).

Budskabet fra regeringsgrundlaget fra 2015 (Stm, 2015) var: *"Der har været stort fokus på, at flere unge skal tage en videregående uddannelse. Det kan dog ikke stå alene. Uddannelserne skal også have høj kvalitet og være relevante for samfundet. (...)Uddannelserne skal orienteres mod arbejdsmarkedets behov".*

Af ovenstående indikeres politisk moralisering, hvor uddannelsesinstitutionen til stadighed har en samfundsmæssig funktion, der skal sørge for at få individet hurtigt og målrettet igennem studiet, så samfundet hurtigere kan drage nytte af dets respektive kompetencer.

I internationale sammenhænge er danske unge sene om at påbegynde og gennemføre en videregående uddannelse. Tal fra 2005 (Stm, 2011) viser, at danske unge typisk afslutter en lang

---

<sup>6</sup> 2014-årgangen er de unge der påbegynder en niende klasse i skoleåret 2013/2014

videregående uddannelse, når de er 29 år. Samfundsmæssigt betragtet er det ønskeligt, at denne gennemsnitlige alder for at færdiggøre uddannelse nedbringes, idet uddannelseskvalifikationer frigives og derved kan gøre nytte på arbejdsmarkedet i en længere årrække.

Som udgangspunkt kan alle få SU til en videregående uddannelse svarende til uddannelsens normerede tid. Påbegyndes den videregående uddannelse inden for to år, vil den studerende - foruden tildelingen af SU svarende til det pågældende studiums normerede tid, få tildelt 12- ekstra SU-klip<sup>7</sup>. Det er også politisk vedtaget, at den studerende vil få stoppet sin SU, hvis personen er mere end 6 måneder efter studieplanen. Desuden er der blevet gennemført optagelsesfordel til personer, der starter indenfor to år efter afslutningen af den adgangsgivende eksamen. Dette ved at personen kan få ganget eksamensbevisets karaktergennemsnit med 1,08. Ydermere skal universiteterne understøtte, at de studerende gennemfører studiet på normeret tid ved at tilbyde studerende, der ikke består eksamen, mulighed for hurtig reeksamen.

I bestræbelser på at sikre fremdrift i dansk økonomi er således blevet gennemført lovforslag og reformer i form af stramninger og reguleringer på de videregående uddannelser. Samlet gælder, at de søger at udmønte et politisk ønske om at få de studerende hurtigt igennem studierne, så de hurtigt kan indgå som heltidsarbejdskraft i samfundets økonomiske system.

#### **1.4. Koblingen mellem ung og uddannelse**

At være ung er en tilstand, der omfatter en række normer, som de unge må forholde sig til, og som præger omgivelsernes fordringer og forventninger til at være ung (Illeris og Katznelson mfl., 2009, s. 20).

I dag sættes at være ung i høj grad lig med at være under uddannelse, og for de unge er det at få et arbejde blevet altafgørende for at "være noget" og kunne opnå "det gode liv". *"Fremtiden er*

---

<sup>7</sup> Kan bruges i tilfælde af at den studerende bliver forsinket i studiet. Ét SU-klip svarer til en måneds SU.

*ikke sikret og givet, den skal vælges, og den skal vælges rigtigt - ganske i tråd med dele af den politiske tænkning” (Illeris og Katznelson mfl., 2009, s. 83).*

Uddannelse har i dag en sådan status blandt de unge, at blandt de mange andre valg, der følger dem i ungdomsårene, opleves uddannelse som det mest afgørende for det fremtidige voksenliv. Uddannelse er blevet en stadig mere uomgængelig nødvendighed for de unge, idet samfundet er på vej i en retning, hvor uddannelse er gjort til den eneste acceptable mulighed for selvforsørgelse og dermed et værdigt voksenliv (Illeris og Katznelson mfl., 2009, s. 107). Politiske målsætninger, at flere personer skal gennemføre en videregående uddannelse, medfører ud fra denne optik, at det nærmest er blevet ”illegitimt” at være ufaglært.

I bestræbelsen på at opnå det *rigtige* studie er usikkerhed og tvivl blevet en latent følelse hos de unge. Det være sig ikke blot ved uddannelsesvalget – men også i uddannelsesforløbet. *”Hver tredje studerende – helt op til kandidatniveau, er usikker på sit studievalg”* og som Kim Jesper Herrmann - adjunkt på Center for Undervisning og Læring ved Aarhus Universitet, fremhæver, bliver studietvivl generelt opfattet som noget dårligt. *”Når man hele tiden taler om, at studerende skal gå den lige vej, er det ikke er velset, fordi det risikerer at tage tid og føre til omvalg”* (Arre, 2016).

## **1.5. Problemstilling**

De unge er underlagt et uddannelsespres, hvor den politiske konkurrencetænkning er som sivet ind under huden hos de unge. Ifølge opgørelser fra Danmarks Statistik (Dst, 2016a) er der i perioden fra 2011 – 2015 sket en stigning på 19 % i antallet af indskrevne studerende på de videregående uddannelser, og ifølge undersøgelser (Katznelson og Jørgensen mfl., 2015, s. 110) opfatter de unge uddannelse som den eneste vej til samfundsmæssig integration.

I rapporten *”En moderne, åben og inkluderende indsats for mennesker med psykiske lidelser”* (Regeringens udvalg om psykiatri, 2013) fremgår, at Studenterrådgivningen, som yder social og psykologisk rådgivning til studerende på videregående uddannelser, de seneste 10 år har oplevet et stigende antal i henvendelser. Ifølge årsrapporten fra 2014 (Srg, 2014b) var der 5440 studerende, der henvendte sig til rådgivningen - hvilket er en stigning på 73 % i forhold til år 2000. Jf. studenterrådgivningens landsdækkende statistik over henvendelsesårsager fra 2014 (Srg,



2014a), fremkommer stress som den mest hyppige. Dernæst følger tristhed og depression efterfulgt af koncentrationsbesvær og selvværdsproblemer.

Antallet af unge med psykiske problemer på de videregående uddannelse er de seneste år steget voldsomt. Mere end hver fjerde ung har søvnproblemer, og hver tredje føler sig "ofte presset" og lider af koncentrationsbesvær som følge af uddannelseskraav (Aarøe Pedersen, 2014, s. 15).

Søren Langager, Lektor med speciale i udsatte unge på Århus Universitet (Hansen, 2015), bekræfter ligeledes den negative udvikling i psykiske problemer blandt studerende på videregående uddannelser og påpeger, at der er tale om en klar tendens. Ydermere hersker der ifølge Langager ingen tvivl om, at *"krav om højere karakterer og kortere studietid fører til, at flere og flere studerende får psykiske problemer"*.

I et kvantitativt studie (FADL, 2015) foretaget af FADL i samarbejde med Københavns Universitet – samt med bidrag fra henholdsvis Århus-, Aalborg- og Syddansk Universitet, er trivlsen blandt medicinstuderende på danske universiteter undersøgt på baggrund af de gennemførte uddannelsespolitiske reformer, hvor fokus netop er rettet mod at få studerende hurtigt igennem studiet.

Studiet viser, at psykiske problemer i form af stress, social afskærmning, uoplagthed og træthed er dominerende problemer blandt respondenterne. Ydermere angiver 66 %, at presset betinget af reformer vil øge studiefrafaldet.

Undersøgelser (bl.a. Due og Diderichsen mfl., 2014, s. 5) viser, at unges psykiske sundhed har betydning for, hvordan de klarer uddannelseskraav, fungerer i sociale sammenhænge og på arbejdsmarkedet senere hen. Det være sig bl.a. ved dårlig indlæring, frafald på uddannelse og arbejdsløshed. Psykisk sundhed har således ikke kun konsekvenser for den unge, men i høj grad også for samfundet i form af tabt produktivitet og øgede udgifter til sociale ydelser og sundhedsvæsenet.

For at det politiske mål, at flere unge skal uddannes mere og hurtigere – for at de hurtigt kan bidrage til samfundsøkonomien, er det en forudsætning, at de unge, der optages på de

videregående uddannelser, rent faktisk også gennemfører studiet. Endvidere viser undersøgelse (Due og Diderichsen mfl., 2014), at psykiske problemer pådraget i ungdomsårene med stor sandsynlighed følger den unge ind i voksenlivet. Et dårligt psykisk helbred kan forværre individets mulighed for at være erhvervsaktiv.

På baggrund af ovennævnte finder jeg det interessant at få en dybere indsigt i de unges oplevelse af det at være studerende på videregående universitetsuddannelser;

Hvilket får mig til at rejse følgende **problemformulering**;

***Hvordan oplever unge universitetsstuderende uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse? - og fremmer disse oplevelser sociale problemer hos de unge universitetsstuderende?***

## **1.6. Begrebsafklaring**

For at tydeliggøre problemformuleringen vil jeg kortfattet uddybe, hvad der for nærværende speciale ligger i ordene; "opleve", "betingelse(r)" og betegnelsen "unge universitetsstuderende". For sidstnævnte vil også indgå argumentation for specialets valg af målgruppe.

Ydermere vil begrebet psykisk sundhed blive udfoldet i underliggende afsnit for at give en større forståelse af begrebet, idet begrebet spiller en central rolle i analysen, om de unges oplevelser af betingelserne fremmer sociale problemer.

### **1.6.1. Opleve**

Begrebet "**opleve**" og "**oplevelse**" betegner i dette speciale informanternes subjektive forståelse. Hvordan de unge oplever, er et udtryk for, hvordan de opfatter betydningen og meningen af noget. Ud fra dette perspektiv anser jeg de unge universitetsstuderende som eksperter i eget liv,

hvorfor netop de er udvalgt som informanter ved undersøgelsens empiriindsamling, og deres subjektive oplevelser er udgangspunktet for undersøgelsen.

### 1.6.2. Betingelse(r)

”**Betingelse(r)**” drejer sig om de vilkår, der gør sig gældende. Det være sig omstændigheder, strukturer, krav og forventninger, som skal opfyldes/efterleves. Når jeg søger at afdække, hvordan de unge oplever uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser, skal betingelser forstås som faktuelle og/eller reelle omstændigheder, som de unge oplever.

### 1.6.3. Unge universitetsstuderende

Målgruppen for nærværende speciale er danske unge på universitetsuddannelser på bachelor- eller kandidatniveau.

Målgruppen er valgt, idet den indgår i regeringens målsætning, om at flere unge skal have en videregående uddannelse. Målgruppens uddannelsesadfærd afspejler således det samfundspolitiske ønske, at 60 % af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse i 2020. Samtidig gør det sig gældende, at universitetsuddannelser er indplaceret på kvalifikationsniveauerne 6-7 i den danske kvalifikationsramme for livslang læring. Kvalifikationsrammen går fra niveau 1-8 (Ufm, niveauer, 2013) og er ved beskrivelse for krav til viden og forståelse, færdigheder og kompetencer, indarbejdet i uddannelseslovgivningen (Ufm, kvalifikationsramme, 2014). Jf. kvalifikationsrammen befinder målgruppen for specialet sig dermed i den øverste del af kvalifikationsniveauerne, hvor krav til de unges læringsudbytte befinder sig på et fagligt højt niveau, og de unge forventes at mestre individuel selvstændighed.

Målgruppen for specialet følger dermed det samfundspolitiske mål samtidig med, at de netop qua det at være studerende på en videregående uddannelse er underlagt faglige høje krav – og dette over en længere periode (3-6 år). Målgruppen er dermed fundet repræsentative for nærværende speciale, hvor det ønskes at undersøge om uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse fremmer sociale problemer.

#### 1.6.4. Socialt problem

Som allerede argumenteret kan psykiske problemer forstås som et socialt problem.

For at uddybe dette speciales forståelse af psykiske problemer tages udgangspunkt i WHO's definition af "psykisk sundhed".

"Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community" (WHO, 2014).

Begrebsdefinitionen "psykisk sundhed" refererer således til at indeholde nedenfor nævnte faktorer, hvor fravær af en eller flere af disse faktorer vil være udtryk for symptomer på og/eller være egentlige psykisk(e) problem(er):

- 1) Trivsel: et velbefindende, der giver mennesket følelse af overskud, gå-på-mod, handlekraft og glæde ved livet
- 2) at klare dagligdagens udfordringer og realisere eget potentiale
- 3) at kunne indgå i et fællesskab og udføre et arbejde til gode for sig selv og for samfundet

Et psykisk problem for specialets målgruppe vil jf. definitionen - hvor kognitive betingede- såvel som fysiske faktorer indgår, opfattes som overfladefænomener. De kommer til udtryk f.eks. i form af frustration, bekymringer, tristhed og erkendelse af manglende ressourcer, social isolation eller i form af psykosomatiske symptomer som hovedpine, søvnbesvær og mavesmerter.

#### 1.7. Afgrænsning

Undersøgelsen vil kun tage udgangspunkt i gruppen unge, der er i gang med – eller har afbrudt en universitetsuddannelse.

Dog anvendes studier, der behandler samfundstendenser og -vilkår, der generelt influerer på ungdomslivet. Dvs. studierne omhandler ikke udelukkende unge på videregående uddannelser, men omhandler overordnet unge. Disse er fundet repræsentative for målgruppen samt for undersøgelse af den aktuelle problemstilling.

I undersøgelsen fokuseres ikke på den socialt skæve rekruttering til universitetsstudier ej heller på informanternes sociale baggrunde. Dette eftersom undersøgelsen har fokus på unge, der er i gang med eller har et afbrudt uddannelsesforløb, og der for specialet ønskes at undersøge om betingelser for at læse på en videregående uddannelse fremmer sociale problemer.

## **Kapitel 2 - Videnskabsteori og metode**

I de foregående kapitler er blevet beskrevet problemfeltet og argumenteret frem til undersøgelsens problemformulering. Hertil har jeg redegjort for mine bevæggrunde og indgang til undersøgelsen.

I følgende kapitel vil jeg redegøre for mit videnskabsteoretiske ståsted og mit metodiske valg. Dette sker med henblik på at skabe gennemsigtighed i specialets struktur og i undersøgelsens forståelsesramme. Der er foretaget fem kvalitative interviews med unge universitetsstuderende. Undersøgelsen empiri udgør foruden de kvalitative interviews litteraturstudier, der har til hensigt at belyse generelle forhold for unge samt give indsigt i de institutionelle strukturer.

### **2.1. Videnskabsteoretisk tilgang**

I dette kapitel præsenteres refleksioner over nærværendes undersøgelses videnskabsteoretiske afsæt. Undersøgelsen vil ikke hælde til én bestemt retning, men derimod trække på grundprincipper ved henholdsvis socialkonstruktivismen og hermeneutikken.

*Videnskabsteorien beskæftiger sig med (..) hvorledes man skaber viden gennem videnskaben, og hvad det er for en slags viden, videnskaben kan levere (Juul og Pedersen, 2012, s. 9).*

Derfor har den videnskabsteoretiske position en central betydning for de metodiske valg, der skal foretages, idet den videnskabsteoretiske retning bestemmer, hvordan det er muligt at tilegne sig og producere viden.

Videnskabsteoriens genstandsfelt er videnskaben selv, dvs. hvordan studeres problemfeltet, hvilket perspektiv anlægges på problemstillingen, og hvad er det for en viden, der efterspørges.

Videnskabsteori er dermed ikke rent deskriptiv, men i høj grad også en normativ størrelse (Juul og Pedersen, 2012, s. 10), og valget af metode indebærer et bestemt blik på det empiriske genstandsfelt. Dette har indflydelse på, hvad der er muligt at få øje på i genstandsfeltet.

### **2.1.1. Undersøgelsens videnskabsteoretiske forståelsesramme**

Som videnskabsteoretisk position vil den socialkonstruktivistiske forståelse af viden og antagelsen om virkeligheden og erkendelsen som noget menneskeskabt og historisk foranderligt danne afsæt for specialet. For socialkonstruktivisten findes ikke én endegyldig sandhed, idet sandhed er perspektivistisk (Pedersen, 2012, s. 188).

Socialkonstruktivismen afviser således, at der findes én objektiv sandhed. Modsat er der tale om en række konstruerede "sandheder", som giver mening ud fra bestemte perspektiver, værdigrundlag og historiske- samt sociale kontekster (Pedersen, 2012, s. 190). Ifølge socialkonstruktivismen er "sandhedsopfattelse" noget, der er skabt og reproduceres af mennesker. Opfattelserne vil gradvist blive opfattet som egentlige "sandheder" – og gennem hverdagslivet og qua politiske beslutninger bliver omdannet til strukturelle rammer for vore handlinger (Pedersen, 2012, s. 190-191).

*"Menneskene skaber deres egen historie, men de skaber den ikke efter forgodtbefindende, ikke under selvvalgte forhold, men under forhold, som de umiddelbart forefinder, som er umiddelbart givet og overleveret"* (Bundesen, 2011, s. 27)

Mit udgangspunkt for undersøgelsen er netop de unges subjektive oplevelser. Det betyder, at den viden, de unge udtrykker som virkelighed analyseres empirisk ud fra en konstruktivistisk forståelsesramme. Dvs. som en virkelighedsopfattelse, der er konstrueret gennem interaktion med andre. Det være sig ved direkte interaktion med andre, og/eller gennem opfattelser, der er institutionaliseret som normer og diskurser (Pedersen, 2012, s. 188).

Inden for den socialkonstruktivistiske position refererer diskurs til en samlet pakke af betydninger, eller med andre ord; en betydningsstruktur. Den socialkonstruktivistiske antagelse er, at vi som individer altid er indlejret i diverse betydningsstrukturer, der indrammer og guider vores

forforståelse af, hvordan verden hænger sammen, og hvordan vi bør handle og opføre os, når vi befinder os i den (Busch-Jensen, 2007).

Uddannelsesdiskursen udgør således for de unge et særligt vilkår i deres tilværelse. For nærværende undersøgelse bliver det jf. problemformuleringen væsentligt at identificere, hvilke "sandhedsopfattelser" de unge oplever.

Inden for socialkonstruktivismen ville det analytisk være nærliggende at interessere sig for magtforhold, og hvem der har definitionsmagten (Pedersen, 2012, s. 191). Dvs. hvem der har (haft) magten til at definere og legitimere den måde, uddannelse som socialt fænomen bliver anskuet og klassificeret.

Jeg ønsker for specialet at give indblik i, hvordan de unge oplever uddannelsesdiskursen mere som et rammevilkår frem for analytisk at se på, hvordan diskursen italesættes og begrebsliggøres.

Det metodiske arbejde i analysen synes derfor med fordel at ske ved inddragelse af hermeneutikken som supplerende videnskabsteoretisk position til socialkonstruktivismen.

Inden for hermeneutikken understreges – ligesom for socialkonstruktivismen, at mennesket er situeret og dermed aldrig kan sætte sig helt ud over kulturen, sproget og historien (Pedersen, 2012, s. 218). Det gælder derfor for begge videnskabsteoretiske positioner, at de deler antagelsen om, at der ikke findes én objektiv virkelighed og én sikker viden. Den sociale verden skal erfares og erkendes med udgangspunkt i menneskets subjektive forståelse. Om end der ikke kan siges at eksistere nogen objektiv "virkelighed", kan "virkeligheden" godt være reel for individet og dermed indtage en karakter af at være objektiv.

For hermeneutikken som videnskabsteoretisk position gælder, at vores forståelse af verden ikke er umiddelbar tilgængelig, men kræver fortolkning. Den hermeneutiske opgave er at udvikle en fortolkende forståelse af den mening, der ligger gemt i menneskelige livsytringer (Juul, 2012, s. 110).

Hermeneutikken vil som fortolkningsvidenskab anvendes med udgangspunkt i den filosofiske retning indenfor hermeneutikken (Juul, 2012, 128). For undersøgelsen af problemformuleringen findes hermeneutikken metodisk brugbar, da den giver mulighed for, at jeg kan foretage en

dybere fortolkende analyse af de unge universitetsstuderendes oplevelser. Dette ved at jeg medtager teoretiske og erfaringsmæssige forforståelser i fortolkningsprocessen.

Et centralt begreb indenfor hermeneutikken er den hermeneutiske cirkel. Denne henviser til den fortløbende proces, hvor der ved fortolkning og forståelse sker en vekselvirkning mellem del og helhed, mellem kulturforståelse og individuel forståelse, mellem forskers forforståelse og materiale fra den sociale virkelighed (Juul, 2012, s. 145).

Det er ikke muligt at forstå delene uden en vis forståelse af helheden – ligesom at helheden ikke lader sig forstå fuldkomment uden en forståelse af delene. Med andre ord er det sammenhængen mellem delene og helheden, der er meningsskabende (Juul, 2012, s. 111).

For nærværende speciale er viden om de kulturelle – og sociale betingelser, som de unge universitetsstuderende er underlagt, afgørende for få en forståelse af de unges universitetsstuderendes oplevelser og dermed kunne give en helhedsorienteret besvarelse af problemformuleringen. Der trækkes således på den hermeneutiske forståelse; at empiri ikke kan forstås uafhængig af den kontekst, hvori den er produceret. Ud fra dette perspektiv bygges på en forståelse af, at de unge universitetsstuderendes oplevelser er kontekstafhængige.

For undersøgelsens datamateriale betyder det ligeledes, at for at kunne forstå de unges udsagn (del) er det en forudsætning at kende den kontekst (helhed), som de unge universitetsstuderende udtrykker sit udsagn ud fra. Samtidig medvirker de enkelte udsagn til at give en forståelse af konteksten (helheden), som de unge netop orienterer sig ud fra. På samme vis vil de anvendte citater i analysen hver især udgøre en del af det samlede interview, som så er helheden.

I overensstemmelse med den filosofiske hermeneutik er jeg som "forsker" en del af den verden, jeg undersøger. Dette vil have indflydelse på mit ståsted som "forsker", eftersom at jeg ikke vil kunne "gå til feltet" og møde de unge universitetsstuderende uden min forforståelse. Udformning og overvejelser for interview-guiden vil således være præget af min forforståelse.

Ifølge den tyske filosof Hans-Georg Gadamer, som er central indenfor hermeneutikken, er forforståelse uundgåelig og nødvendig for erkendelsen (Juul, 2012, s. 122), idet den netop udgør en forudsætning for at kunne stille relevante spørgsmål for undersøgelsen. Ligeledes er det også



ud fra min forforståelse, at jeg stiller mig nysgerrig og interesseret overfor undersøgelse af problemfeltet.

Som "forsker" kan mine forforståelser siges at udgøre den forståelseshorisont, jeg har med mig i bagagen, når jeg påbegynder undersøgelsen (Juul, 2012, s. 122).

Afhængig af, hvem der tolker fænomenet (tekst, udsagn mm.), og hvilken baggrund vedkommende har med sig, vil der ligeledes være forskellige fortolkninger af fænomenet. Dette gør, at der for samme fænomen findes en mangfoldighed af fortolkningsmuligheder. Dette indebærer dog ikke, at hermeneutikken fører til relativisme, eftersom ikke alle tolkninger er lige gode, men at det netop er gennem den kontinuerlige proces, hvor del og helhed sammenlignes, at der hele tiden arbejdes frem mod bedre og bedre fortolkninger og opnås den bedst mulige udlægning (Holm, 2011, s 96).

I analysen vil jeg bestræbe mig på at tydeliggøre og begrunde mine fortolkninger af informanternes udsagn ved henvisning til det empiriske materiale ud fra en kontekstafhængig- og teoretisk funderet ramme.

Som grundvilkår inden for hermeneutikken gør sig gældende, at der ikke er nogen facitliste i arbejdet med mennesker (Holm, 2011, s 96). Målet for specialet er da heller ikke at finde en gyldig sandhed eller endegyldig svar, men netop hele tiden at arbejde hen imod større forståelse for, hvad der er "på spil" ved at tolke på de unges oplevelser.

At undersøge et givent felt drejer sig ikke om at finde bekræftelse for de forhåndsantagelser vi har med os i bagagen, men derimod om at være åbne for, at nogle forforståelser må gå til grunde, fordi de ikke kan fastholdes i mødet med nye erfaringer.

Hans-Georg Gadamer, tysk filosof (Juul, 2012, s. 125.) anvender begrebet horisont-sammensmeltning om den proces, hvor forskerens forforståelse smelter sammen med empirien og dermed medvirker til skabelse af ny viden. Erkendelse er her ikke et spørgsmål om at hensætte sig i den anden, men noget der opnås, når forskellige horisonter indgår i en ægte samtale med hinanden og herigennem forandrer sig.

## 2.2. Rolle som "interviewer"

Intervieweren kan ikke være fuldkommen upersonlig, *"han eller hun er nødt til at give noget af sig selv for at fortjene et åbenhjertigt svar"* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 37).

I mødet med de unge har oprigtighed været en væsentlig faktor for mig for at kunne opnå den "ægte" samtale. Jeg har for interviewet ønsket at skabe rammer, hvor den unge har kunnet føle sig tilpas og opleve en tryghedsfølelse, der har muliggjort, at jeg som forsker stillede opfølgende og reflekterende spørgsmål til udsagn, der for den unge kunne være forbundet med sårbarhed.

*"Du bliver ked af det?", "Jeg bliver ked af det bare ved tanken.. Og det værste er, Jeg er faktisk ikke ked af det lige nu. Det er bare.. det starter bare (Informant F)*

Jf. Kvale og Brinkmann (Kvale og Brinkmann, 2015) har forskerens integritet en afgørende rolle for kvaliteten af det videnskabelige arbejde. Som forsker er man selv et væsentligt redskab til indhentning af viden. At bede et ungt menneske om at fortælle om sit liv og sine erfaringer rummer etiske forhold, der skal overvejes, ligesom at jeg har været mig bevidst, at de unge er meget forskellige individer og derfor også følelsesmæssigt reagerede forskelligt på de stillede spørgsmål.

*"Jeg kan godt mærke nogle gange, ligesom når vi sidder og snakker, jeg kan godt blive sådan lidt i vildrede (..) man bliver sådan helt. Man får det faktisk lidt dårligt indeni, fordi at man sådan, man bliver konfronteret med det igen" (Informant D)*

I interviewsituationen har det været en afvejning om, hvorvidt spørgsmål dels kunne forfølges og uddybes uden at ribbe op i noget, der ville sætte den unge universitetsstuderende i en sårbar position dels løbe den etiske risiko ved at virke kold og reserveret.

## 2.3. Empirisk grundlag

For nærværende speciale har det helt fra starten været min interesse at udforme undersøgelsesdesignet, således at det er de unge universitetsstuderendes egne oplevelser, der

kommer til udtryk. En anden gennemgående erkendelsesinteresse for undersøgelsen har været at inddrage de strukturelle betingelser, de unge universitetsstuderende er underlagt.

Dette grundet min antagelse om, at der er en sammenhæng mellem psykiske problemer blandt unge og det øgede samfundspolitiske fokus på uddannelse.

Det empiriske grundlag for nærværende speciale bygger dels på litteraturstudier dels på fem kvalitative interviews. Empiri er således indhentet ved metodetriangulering. Dvs. en kombination af forskellige metoder.

Hvor litteraturstudierne primært har haft til hensigt at give indsigt i institutionelle strukturer, har de semistrukturerede interviews bidraget til at opnå en forståelse af det levede liv, og hvad der jf. de unge universitetsstuderende er "på spil".

### **2.3.1. Dokumentarisk metode**

De anvendte litteraturstudier er fundet ud fra princippet om "sneboldsteknikken" (Riis, 2005, s. 64), og litteratursøgning er løbende foretaget gennem arbejdet med specialet. Således har jeg ud fra en given undersøgelse, artikel mm. ladet mig inspirere af dennes henvisninger til andre undersøgelser, tekster, forfattere mm. På den måde har jeg på baggrund af referencer ladet mig anspore til at bevæge mig i nogle angivne retninger uden, at det på forhånd har været givet, om disse retninger ville være brugbare og evt. kunne bidrage med yderligere retningsgivende henvisninger. Hertil er søgeord enkeltstående eller i kombination anvendt, eksempelvis unge, uddannelse, studieoptag, politik og reformer.

Den løbende indsigt og viden jeg tilegnede mig gennem litteratursøgningen medvirkede samtidig til en revidering af min egen forforståelse. Nye vinkler afstedkom nye spørgsmål der søgtes besvaret.

### **2.3.2. Kvalitativ interviewmetode**

Da nærværende speciale tager udgangspunkt i de unge universitetsstuderendes subjektive oplevelser lægger undersøgelsen sig op ad den forstående forskningstype. Kendetegnet for denne forskningstype er netop, at den viden, der efterspørges, er baseret på den udforskedes perspektiv,

og at forskeren står overfor at skulle fortolke og forstå udsagn, ytringer, tekster mm., som allerede er fortolkninger (Launsø og Rieper mfl., 2011, s.23-24).

*Dette med øje for, at fortolkning bevirker, at der aldrig er eller kan være en simpel spejling mellem "virkelighed" og empiri (Olsen, 2002, s. 60).*

Til besvarelse af problemformuleringen er valgt det kvalitative forskningsinterview som metode til indsamling af empiri. Jf. Kvale og Brinkmann er det kvalitative interview særligt velegnet til *"at undersøge menneskers forståelser af betydningerne i deres livsverden, beskrive deres oplevelser og selvforståelse og afklare og uddybe deres eget perspektiv på deres livsverden"* (Kvale og Brinkmann 2009, s. 137) Med henvisning til citatet anses det formålstjenstlig at anvende det kvalitative interview, idet det er de unge universitetsstuderendes perspektiv og oplevelser, der er centrale for besvarelse af problemformuleringen.

Til gennemførelse af det kvalitative interview er som interviewform valgt det semistrukturerede interview. Formålet med denne interviewform er *"..at forstå temaer i den levede hverdagsverden ud fra subjekternes egne perspektiver"* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 49).

Det semistrukturerede interview er et planlagt og fleksibelt interview, der tager form af hverken at være en åben hverdags samtale eller et lukket spørgeskema (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 45; s. 353). Forud for interviewet havde jeg udarbejdet en interviewguide (bilag 1) med en række spørgsmål fordelt inden for nogle hovedpunkter. På baggrund af min faglige baggrund og teoretiske forforståelse har jeg forud for interviewene haft en formodning om forhold, der indenfor undersøgelsens problemfelt kunne influere samt være af betydning for den unge universitetsstuderendes oplevelse. Det er ud fra disse forhåndsbetragtninger, at hovedpunkterne er opstillet og spørgsmålene formuleret.

Inspireret af Kvale og Brinkmann (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 151-152) er interviewproceduren dels præget af spontanitet for at højne sandsynligheden for at indhente umiddelbare, levende og uventede svar fra de interviewede, dels struktureret under hensynstagen til den senere begrebsmæssige strukturering i analysen.

Interviewformen for det semistrukturerede interview er præget af åbenhed, hvilket gør det muligt undervejs i interviewet at ændre på spørgsmålsrækkefølge og/eller tilføje spørgsmål i løbet af

interviewet. Dermed kan interviewet løbende tilpasses de dimensioner, som for informanten er vigtige at få frem. Jeg kunne forfølge udsagn, jeg fandt relevante for undersøgelsen ved at stille opfølgende- og uddybende spørgsmål og dermed "gå med" informanten i hans/hende retning.

Idet informanterne repræsenterede forskellige cases, varierede anvendeligheden af de enkelte spørgsmål tilsvarende, hvilket blev muliggjort ved interviewguidens åbne tilgang.

Jf. Henning Olsen (Olsen 2002) er det centralt, at spørgsmålene i interviewguiden opleves som meningsfulde for informanterne, er relateret til informanters livsverden og er sensitive over for måder, hvorpå informanter erfarer og oplever.

Under interviewet forholdt jeg mig bevidst naiv, dvs. jeg var åben over for nye og uventede temaer i informanternes svar. Dette for at kunne "*indhente beskrivelser, der var så omfattende og forudsætningsløse som muligt om vigtige temaer i interviewpersonens livsverden*" (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 51-52).

Interviewguiden og dertilhørende spørgsmål var derved pejlemærker, der dels sørgede for, at jeg kom godt omkring de ønskede temaer dels var "retningsgivende" for, at interviewet genfandt fokus, når samtalen bevægede sig i retning mod periferien for undersøgelsens felt.

I overensstemmelse med den hermeneutiske tilgang om åbenhed er det semistrukturerede interview en fordelagtig fremgangsmåde, idet denne form i høj grad giver mulighed for, at jeg kan få bragt min forforståelse i spil ved, at de unge kan komme til orde med "*deres oplevelser og erfaringer med ord, der ikke nødvendigvis matcher forskerens forhåndsforestillinger*" (Olsen, 2002, s. 75).

## **2.4. Kvalitetskrav til undersøgelsen**

Jf. min videnskabsteoretiske tilgang betragter jeg ikke det empiriske materiale som en objektiv gengivelse af den sociale virkelighed. Viden er ikke et spejl af naturen, men konstruerede sociale virkeligheder. At producere lovmæssigheder om menneskelig adfærd, der kan generaliseres universelt, er da heller ikke hensigten - desuden vanskeligt ved brug af kvalitative undersøgelser.

For undersøgelsens resultater gælder dog, at de kan være vejledende for, hvad der vil ske i lignende situationer. Om der er tale om en sådan overførbarehed – også kaldet analytisk generalisering, indebærer en vurdering af, om resultater opnået i én kontekst kan overføres til beslægtede kontekster (Launsø og Rieper mfl., 2011, s. 31). Hertil i hvilken grad resultaterne kan siges at være vejledende for andre cases (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 334).

At de unge universitetsstuderende indbyrdes og/eller samme informant, giver udtryk for forskellige ting eller ændrer udsagn, er således heller ikke ensbetydende med, at noget er falsk og andet sandt, men derimod netop et resultat af den foranderlighed, der kendetegner sociale holdninger (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 324)

*”Åh det er svært for nu sidder jeg jo lidt og modsiger mig selv, kan jeg godt høre..” (Informant D)*

Kvale og Brinkmann argumenterer hertil for at *”Forskerens håndværksmæssige dygtighed og troværdighed bliver afgørende”* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 319). Med betegnelsen *”håndværksmæssig dygtighed”* henviser Kvale og Brinkmann (2015 s. 94) til *”beherskelse af en produktionsform, som kræver praktiske færdigheder og personlig indsigt”*.

Efter at have afholdt det første individuelle interview valgte jeg umiddelbart derefter at gennemhøre interviewet. Dette gjorde, at jeg blev opmærksom på, at jeg ved nogle udsagn med fordel kunne have forfulgt udsagnene yderligere. Denne indsigt fungerede således som feedback på min præstation som ”forsker” og bevirkede, at jeg i de efterfølgende interviews havde mere øje for at få stillet uddybende spørgsmål for at få nuanceret og/eller præciseret informantens udsagn. Dette for at få valideret, at jeg som ”forsker” havde forstået informantens egen forståelse af udsagn korrekt.

Reliabilitet omhandler dels troværdighed af undersøgelsen dels fejlkilder. En mulig fejlkilde i denne type undersøgelse går på den vilkårlige subjektivitet. Ifølge Kvale og Brinkmann lyder en almindelig indvendig at *”forskellige fortolkere finder forskellige meningsindhold i det samme interview”* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). På linje med den hermeneutiske tilgang er det væsentligt, at forskeren er opmærksom og erkender den rolle som hans/hendes forforståelse har for undersøgelsen og forsøger at eksplicite denne for læseren. Dette er for nærværende undersøgelse bestræbt ved at orientere læseren om projektets udspring og -antagelser samt give

læseren en udførlig gennemgang af metode, interviewform og databearbejdning for at øge undersøgelsens gennemsigtighed. Ydermere er interviewguiden og transskriptionerne vedlagt, så læseren har mulighed for at bedømme spørgsmålenes indflydelse på undersøgelsens resultater og dermed vurdere undersøgelsens reliabilitet.

For at imødekomme risikoen for fejlhøring i forbindelse med transskribering af interviewoptagelserne har jeg i visse tilfælde – hvor interviewpassage var vanskelige at høre, fået udefrakommende til at gennemhøre passagerne for at sikre en korrekt skriftlig gengivelse af de mundtlige interviews. I forbindelse med kodning af datamaterialet blev samtlige transskriptioner fra anden side ligeledes gennemlæst for at sikre, dels at jeg ikke havde overset væsentlige aspekter, dels at koderne var dækkende for datamaterialet. At foretage en sådan kontrol er ifølge Kvale og Brinkmann (Kvale og Brinkmann, 2015) kilde til at kunne konstatere validiteten af en undersøgelse.

Validitet handler for denne undersøgelse ikke om, hvorvidt de fund, jeg har gjort mig, stemmer overens med en objektiv virkelighed. Men derimod om at begrunde, om de empiriske resultater er relevante, holdbare og dækkende for undersøgelsens konklusion (Riis, 2012, s. 352).

Validitetsbegrebet henviser derfor ikke til en særskilt fase af undersøgelsen, men gennemsyrrer den kvalitative forskningsproces som helhed. Derfor er også for nærværende speciale valgt, at validiteten for undersøgelsen ikke behandles som et særskilt afsnit, men derimod er noget jeg løbende vil reflektere over og referere til.

## 2.5. Informanter

I følgende afsnit vil jeg gennemgå, hvordan jeg har udvalgt og etableret kontakt til undersøgelsens informanter.

Ifølge Kvale og Brinkmann er det ikke antallet af informanter, der er det afgørende, men "*man skal interviewe så mange personer, som det er nødvendigt for at finde ud af, hvad man har brug for at vide*" (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 166). Brinkmann supplerer hertil at "*det stik imod en udbredt videnskabelig fordom er muligt at sige interessante ting om kultur og samfund i almindelighed ud fra (..) nogle få tilfælde eller eksempler*". (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 168). Dette betyder, at

*"hvert eksempel på et fænomen er en hændelse, der vidner om, at der er en række kulturelle forståelser i funktion.."* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 168).

*"Informanten er ekspert i forhold til interviewer, fordi han eller hun igennem eget liv og erfaringer, igennem den skjulte viden, der opnås gennem praksis, er ekspert på det liv han eller hun selv lever, den kulturelle sammenhæng, hun/han selv er en del af, den praksis hun/han selv deltager i"*(Christensen, 1994, s. 26). Det er netop denne eksklusive ekspertviden, som gør præcis denne person værdifuld som informant.

For at få indsigt i om informantens oplevelser også var oplevelser, der kunne siges generelt at gøre sig gældende blandt unge universitetsstuderende, blev der i interviewguiden også stillet spørgsmål, der bevægede sig på et mere overordnet plan og derfor ikke kun omhandlede informanten selv. Således gengav de fem individuelle interviews både informanternes individuelle oplevelser, men også oplevelser, der generelt gjorde sig gældende for unge i tilsvarende situation.

Mhp. at validere undersøgelsens fund om de generelle forhold kunne jeg således sammenholde informanternes udsagn for at se, om der var fælles træk i beskrivelserne. Valideringen er i den sammenhæng afhængig af, om beskrivelser er gældende for én enkelt informant eller for flere informanter.

I overensstemmelse med kvalitative undersøgelser sigter udvælgelse af informanter ikke mod repræsentativitet, men mod beskrivelser og/eller generalisering af det undersøgte fænomen (Olsen, 2002, s.81)

### **2.5.1. Udvalgelse af informanter**

For udvælgelsen af informanter var det jf. undersøgelsens formål *"at finde frem til en informant, som kender, lever, og lever i den erfaringsverden, man ønsker at blive delagtiggjort i"* (Christensen, 1994, s. 35). Udvalgelsesprocessen af informanter har været kriteriebestemt, da informanterne skulle tilhøre målgruppen for nærværende speciale dvs. unge universitetsstuderende. Desuden var det ønskeligt at få et bredt udsnit af unge på videregående uddannelser, der kunne bibringe undersøgelsen forskellige perspektiver *"Genom det strategiska urvalet försöker.. forskaren få fram*



*en bredd, en variationsrikedom hos det studerede fænomenet*" (Olsen, 2002, s. 83). Udvælgelsen af informanter var dermed - udover kriteriebestemt selektion, også sket ved brug af strategisk selektion. Dvs. informanterne var udvalgt, fordi de på forskellig vis; qua deres *case* "represent the range of experience on the phenomenon in which we are interested" (Olsen, 2002, s. 83).

### **2.5.2. Kontakt til informanter**

I forbindelse med at opnå kontakt til potentielle informanter gjorde jeg mig flere overvejelser om, hvordan dette bedst kunne ske. Det være sig dels så det blev unge universitetsstuderende, der som eksperter i eget liv gerne ville dele ud af egne erfaringer og rummede en diversitet, dels at jeg ikke i bestræbelserne på at finde informanter fik "sagt for meget" og dermed tilkendegivet en på forhånd bestemt agenda over for de unge.

Jeg fandt det derfor formålstjenligt at anvende mit netværk som "mellemlid" til at finde mulige informanter. Ved at benytte et "mellemlid" kunne jeg overfor dette "mellemlid" fuldt ud informere om mine tanker og overvejelser bag specialet - jf. problemfeltet og den konkrete problemformulering. Dette uden at skulle have kvaler om, hvorvidt oplysningerne så spillede ind og påvirkede empiriens troværdighed. Naturligvis eksisterede risikoen, at "mellemlidet" ville påvirke informanterne, men det var en latent risiko. Mellemlidet kunne således medtage mine oplysninger og derfra vurdere, om han/hun muligvis kendte personer i eget netværk, der kunne have interesse i at deltage og derved bibringe undersøgelsen en dimension. Således indgik mine beskrivelser indirekte - idet de undervejs blev fortolket af et "mellemlid" - i udvælgelsesprocessen af informanter. Dette samtidig med at oplysningerne ikke influerede på interviewet ved at lede informanterne i retning af en bestemt tankegang/perspektiv.

Jf. Kvale og Brinkmann indebærer fremlæggelse af information om en undersøgelse "*..en nøje balance mellem at give for meget detaljeret information og udelade aspekter af designet, som kan have betydning for deltagerne*" (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 116-117).

For interviewet søgte jeg, at informanterne skulle beskrive aspekter ved betydningsstrukturen "uddannelse" så frit som muligt, hvorfor jeg fandt det væsentlig ikke at have ledt eller påvirket dem på forhånd ved at have forelagt et meget specifikt fokus. Samtidig kunne jeg ikke se mig fri

for, at det var en nødvendighed at præcisere specialets fokus for "mellemløbet" for at få skabt en kontakt til potentielle informanter.

Ved brug af mit netværk fik jeg mulighed for at komme i kontakt med målgruppen for undersøgelsen uden, at de fem unge – som udgjorde informantgruppen på forhånd havde fået "pålagt" et særligt syn på undersøgelsen. Et syn, som kunne præge deres udsagn i interviewet og derved medføre et troværdighedsproblem for undersøgelsen. Som Bourdieu fremhæver, "*It is the investigator who starts the game and sets up its rules*" (Bourdieu, 1999, s. 609). Jeg har derfor været meget opmærksom på, hvilke ord og termer jeg har anvendt overfor informanterne, idet ord ikke er betydningsløse. Eksempelvis har jeg meget bevidst valgt ikke at nævne uddannelsespres og -forventninger, da det kunne indebære, at informanterne tilrettelagde deres fortællinger derefter.

Da kontakten til informanterne var etableret, mailkorresponderede jeg ad flere omgange individuelt med dem op til afholdelsen af interviewene. Her beskrev jeg lidt om mig selv, informerede om specialets undersøgelse – uden at præcisere specialets tese og gav praktiske oplysninger om selve interviewene (bilag 2). Sidstnævnte så informanterne på forhånd var bekendt med, at samtalerne ville blive optaget, og ikke mindst at de i specialet ville være anonymiseret.

Informanterne var således, inden interviewstart informeret om, at undersøgelsen handlede om unge og uddannelse, og hvad de ved undersøgelsen gik ind til, så de ud fra et informeret grundlag kunne træffe beslutning, om de ønskede at deltage eller ikke.

Dette er for at sikre etiske principper om frivillig deltagelse og informeret samtykke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 113).

### **2.5.3. Præsentation af informanter**

Nedenstående beskrivelser af informanterne er fundet væsentlige til at illustrere den forskellighed, informanterne repræsenterer og bibringer nærværende undersøgelse.

Beskrivelserne er bestemt ikke fyldestgørende for informanterne, men er valgt for at give indsigt i dels den enkelte informants individuelle forhold, dels i informanternes diversitet. Dette så læseren

forud for analysen, har indblik i informanterne og i aspekter, som muligvis influerer på individuelle perspektiver og ståsteder. Informanterne vil henholdsvis blive betegnet med bogstaverne B, C, D, E og F.

*Informant B* er 25 år. Kommer fra Midtjylland, men er bosat i Aalborg, hvor B bor alene. B har en universitetsbachelor i kommunikation og digitale medier og har pt. taget orlov efter at have taget første semester på kandidaten i kommunikation. B går med overvejelser om at søge ind på anden uddannelse.

Begge Bs forældre er ufaglærte og i midten af 70'erne.

*Informant C* er 21 år, bosat i Aalborg, kommer fra Nordjylland og læser sociologi på 2. semester på universitetet. Cs forældre er uddannet henholdsvis mekaniker og tandlægeklinikassistent. Inden C begyndte på sociologistudiet har C været startet på tandplejeruddannelsen. C valgte dog at afbryde denne uddannelse, valget synes ikke at være rigtigt. C er enebarn og adopteret.

*Informant D* er 22 år og kommer oprindeligt fra Nordjylland. D er bosat i Aalborg med sin kæreste som er i kokkelære. Ds forældre er uddannet henholdsvis slagter og tømrer.

D har påbegyndt flere forskellige uddannelser, men afbrudt alle igen, da valgene ikke var de rigtige. Det være sig læreruddannelsen, elevplads i butik og dansk på universitetet. D er pt. i gang med at tage et suppleringskursus for at hæve matematik fra C til B-niveau. D har sendt ansøgning med henblik på optagelse på studie til sommer. Førsteprioritet er psykologi på universitetet, men alle 8 mulige prioriteter er ansøgt.

*Informant E* er 21 år. Bosat i Aalborg og oprindelig ligeledes fra Nordjylland. E bor i lejlighed med sin kæreste, der er uddannet mejerist og arbejder. Es far er ufaglært, men har arbejdet i den samme virksomhed i mange år. Es mor har en butiksuddannelse og har bl.a. arbejdet som selvstændig. E er i gang med en *universitetsbachelor* i idræt på første år.

*Informant F* er 22 år og kommer oprindelig fra Nordsjælland, men flyttede til Aalborg i forbindelse med studiestart på universitetsuddannelsen medialogi. F har netop afbrudt uddannelsen medialogi efter at have læst det i 2,5 år. Begge Fs forældre er uddannet journalist. Moderen har haft skiftet erhverv og arbejder i dag som underviser på en teknisk skole. F har søgt ind på uddannelsen grafisk design teknologi med studiestart til sommer.

## 2.6. Interview som social interaktion

*“Kvalitative forskere er ikke nysgerrige efter hvilken som helst information, men videbegærlige i forhold til det tema, en undersøgelse retter sig imod”* (Olsen, 2002, s. 90). Væsentligt er det at være opmærksom på, at forskningsinterviewet ikke er en åben og fri dialog mellem ligestillede partnere (Kvale og Brinkmann, 2015, s 55), men derimod at der i interviewsamspillet forekommer et asymmetrisk magtforhold, idet jeg som ”forsker” på forhånd har bestemt interviewemnet. Jeg stiller spørgsmålene og afgør, hvilke af informantens svar, der skal forfølges yderligere. Hertil er det ligeledes mig som forsker, der i sidste ende har monopol på fortolkningen af informanternes udsagn.

Jf. Kvale og Brinkmann består håndværket her i *”at kalibrere sociale afstande uden at få interviewpersonen til at føle sig som et insekt under mikroskopet”* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 37). Den viden, der genereres ved det kvalitative interview, er en viden, der er konstrueret i samspillet mellem mig som ”forsker” og informanten. Relationen i interviewet er derfor heller ikke subjekt-objekt, men der er tale om en aktiv interaktion mellem to personer om et fælles emne. *I interviewet skabes der viden ”mellem” (inter) interviewerens og den interviewedes synspunkter* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 177).

Den viden, der skabes i interviewforskningen, bliver ”afhængig af den sociale relation mellem interviewer og den interviewede, som beror på interviewerens evne til at skabe en situation, hvor subjektet er trygt og har frihed til at tale om private begivenheder, der optages med henblik på senere offentlig anvendelse” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 37).

Tryghed er et essentielt element i interviewet. Dels giver det de bedste betingelser for at informanten får en god oplevelse og ikke lider last ved interviewet, dels styrker det validiteten af interviewet, idet det må antages, at informanten da udtaler sig mest troværdigt og ikke frygter og/eller bevidst går udenom særlige oplysninger.

## 2.7. Iscenesættelse af interview

*"Iscenesættelsen af interviewet skal anspore informanterne til at beskrive deres synspunkter på deres liv og verden"* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 183). Væsentlig er derfor, at interviewet gennemføres i nogle rammer, hvor informanten føler sig godt tilpas samt er trygge ved interviewsituationen.

I min mailkorrespondance med informanterne forud for interviewet havde jeg derfor forhørt informanterne individuelt, hvor de foretrak, at interviewet skulle afholdes. Dels vidste jeg ikke, hvad der praktisk ville være nemmest for den enkelte informant, dels ønskede jeg, at interviewet skulle afholdes i nogle rammer, hvor informanten følte sig godt tilpas.

Som én mulighed havde jeg forslået, at jeg evt. kunne sørge for et lokale i henholdsvis headspace eller på Aalborg Universitet (dette afhængig af den konkrete informant), da jeg vidste, at det var et sted, hvor informanten var vant til at komme og havde et tilhørsforhold til.

Dette endte med at blive stoderne og blev fundet fordelagtigt, da interviewene kunne forløbe uforstyrret.

Idet jeg gennemførte interviewene alene, har det været gunstigt, at interviewene blev optaget. Ved at optage interviewene har det været muligt, at jeg kunne være fuldt koncentreret om interviewets emne og dynamik uden undervejs at skulle tænke på at nedskrive noter for at sikre eksakte gengivelser af informanternes udtalelser til senere analyse. Samtidig kunne det virke forstyrrende at afbryde det naturlige flow i samtalen, hvis jeg skulle tage noter under interviewet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 238).

### 2.7.1. Tillid og tryghed

Som nævnt kapitaliserede jeg på mit personlige netværk i kontakten til informanterne. Til at finde informanter til specialet gjorde jeg brug af mine sociale ressourcer qua sociale kontakter og "forbindelser". Min kontakt til den enkelte informant skete via tredjemand (mellemlid), som vi således begge kendte. Dermed overlappede vores sociale netværk, hvilket har betydning for den tillid, der er i relationen mellem mig som interviewer og den unge universitetsstuderende som informant.

Sociale ressourcer qua uformelle netværk er kendetegnet ved face-to-face relationel kontakt, symbolsk gensidighed og tillid. Ud fra denne præmis kan siges, at informanterne forud for interviewet har tillid til mig som person. Dette qua, at en person (mellemed) fra den unges eget netværk, har sagt god for mig.

At have tillid til andre er udtryk for, at man er tryk ved og stoler på andres egenskaber og hensigter. Når en person har tillid til andre, accepterer personen også sin egen sårbarhed i forventningen om, at andre ikke udnytter den.

For at sikre mig at informanterne følte sig tilstrækkeligt informeret og fortrolige til at kunne dele ud af personlige oplysninger, spurgte jeg ved interviewstart, om han/hun havde spørgsmål og/eller kommentarer, inden vi begyndte.

Ilg. Kvale er *"The interviewer's enthusiasm for the topic and interest in what is being said encourage people to expand on what they say. By showing concern with who the interviewee is and what he or she feels, the researcher reduces the stress of talking openly to strangers"* (Olsen, 2002, s. 90-91).

Over for informanterne lagde jeg ikke skjul på at vise min interesse og nysgerrighed for at høre deres udsagn og beskrivelser. *"If you want people to open up about their feelings and views, you have to refrain from making negative judgment"* (Olsen, 2002, s. 98). Samtidig var jeg heller ikke tilbageholdende med at stille mig spørgende for at få uddybet informanternes udsagn og holdninger. Dette for at validerende spørgsmål kunne bidrage til en yderligere meningsafklaring (Launsø og Rieper mfl., 2011, s. 145).

Jeg har i denne forbindelse været opmærksom på, at der ved en "konfrontation" af informantens udsagn kan være en risiko for, at informanten kan tage det ilde op. Jeg har derfor i min fremtoning bestræbt mig på at være meget omhyggelig med, hvordan jeg spurgte ind til et givet udsagn. Dette for at undgå, at informanten evt. kunne opleve det som dømmende.

Jf. Kvale og Brinkmann kan interviewet afstedkomme en anspændthed eller angst hos informanten, idet personen har været åben om personlige og emotionelle oplevelser. Samtidig kan der hos informanten være en følelse af tomhed, idet vedkommende har delt ud af

informationer om sit eget liv uden at have fået noget til gengæld (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 183).

For at imødekomme denne risici spurgte jeg informanterne afslutningsvis, om de havde noget yderligere at tilføje eller kommentere på interviewet, og om det havde været okay at deltage. Dette for at sikre mig, at informanten ikke brændte inde med noget og/eller følte sig forbigået på nogle punkter. Samtidig var det en måde, hvorpå jeg kunne få afstemt informantens oplevelse af interviewet og sikre mig at have efterlevet det etiske princip om, at forskning ikke må gøre skade på informanten (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 113).

Ligeledes gjorde jeg informanterne opmærksom på, at de var velkommen til at kontakte mig pr. mail, hvis de kom i tanker om noget efter interviewets afslutning.

Det er mit indtryk, at kombinationen, at jeg forholdt mig bevidst naiv og udviste engagement med respekt for informanten som individ, medførte, at jeg fik skabt en god kontakt til informanterne, hvor interviewene kunne forløbe i en afslappet atmosfære med plads til både kritiske- og følelsesladede spørgsmål.

En informant gav pr. mail efter afholdelsen af interviewet udtryk for at det at have deltaget havde været "Spændende at være en del af.. (..) Synes også selv at jeg fik noget ud af det" (bilag 5).

Ifølge Kvale og Brinkmann er det "*almindelig erfaring efter forskningsinterview, at interviewpersonerne har oplevet interviewet som ægte berigende, har nydt at kunne tale frit med en opmærksom tilhører..*" (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 183).

At informanten udtrykker, at deltagelsen har været en positiv oplevelse validerer, at informanten har følt sig godt tilpas og bidrager til undersøgelsens troværdighed.

## **2.8. Databearbejdning**

Kvale pointerer, "*at ingen 'hovedvej' fører til kvalitative analyseresultater*" (Olsen, 2002, s. 103). Med dette skal forstås, at der ikke findes én bestemt form for interviewanalyse til endegyldigt at afsløre interviewudskriftens mening og betydning. Jeg vil i følgende afsnit beskrive, hvorledes jeg har arbejdet med datamaterialet.

### 2.8.1. Transskribering

For at gøre de mundtlige interviewsamtaler egnet til en nærmere analyse, er alle interviewene blevet optaget og transskriberet.

Idet ønsket for specialet har været at anlægge de unges perspektiv, har det for undersøgelsen været bestræbelsesværdigt at sikre de bedst mulige betingelser for i analysen at kunne gengive præcise citater af informanternes udtalelser.

Interviewoptagelserne giver mulighed for at ordene og deres klang, pauser og lignende optages i en permanent form, som det således har været muligt at vende tilbage til for at høre igen og igen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 237).

Det er valgt, at interviewene er transskriberet i deres fulde længde for at få flest mulige nuancer med og dermed i størst mulig omfang at sikre, at der i analysen tages højde for den kontekst, hvori de anvendte citater er udtalt. Enkelte steder i transskriptionerne er valgt at gøre brug af klammer til i stikord at anføre informantens stemme- og kropsudtryk, eksempelvis [tårer]. Ved at eksplicitere den sociale kontekst og emotionelle toner i interviewsamspillet gives større adgang til informanternes oplevelse og forståelse af det beskrevne fænomen.

De fulde interviewtransskriptioner (bilag 3) er på den måde en del af kvalitetssikringen af analysen.

I transskriptionen er informanternes navne ændret ligesom, at sted- og personnavne, der nævnes i interviewene, og som kan henføre informanten, er ændret for at sikre informantanonymitet.

Transskriberingen udgør i sig selv en analytisk proces, idet den er afhængig af de rammer, der opstilles for transskriberingen og aldrig kan gengive interviewsituationen fuldstændigt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 238). Bl.a. gælder at det for nogle ord og sekvenser af lydfileerne ikke er muligt at høre, hvad der bliver sagt, hvorfor disse uddrag ikke er transskriberet. Da transskriberingen søger at være tro mod informanternes udtalelser er ligeledes angivet i klammer, når ord og sekvenser mangler.



### 2.8.2. Forskningsstrategi

Som beskrevet lægger nærværende undersøgelse sig op ad den forstående forskningstype, hvorfor analysestrategien vil være rettet mod fortolkning af det empiriske materiale.

Ved anvendelse af socialkonstruktivismen samt hermeneutikken som videnskabsteoretisk position medbringer jeg min forforståelse til undersøgelsesfeltet. Dette sker på en sådan måde, at jeg bringer den "i spil" ved at forholde mig åbent og reflekterende over for informanternes oplevelser og beskrivelser.

Analysestrategien vil tage afsæt i en analysestrategisk kombination af deduktion og induktion, idet *"Teori uden empirisk forskning er tom, empirisk forskning uden teori er blind"* (Prieur og Sestoft, 2006, s. 212). I denne undersøgelse tildeler jeg hverken teori eller empiri forrang, derimod sker en vekselvirkning i vægtningen af teori og empiri, idet begge anses som to nødvendige sider af videnskabelige forskning (Prieur og Sestoft, 2006, s. 212).

Ole Riis fremhæver; *"Tidligere har den deduktive og den induktive strategi været betragtet som principielle modsætninger. I nyere videnskabsteori betragtes de snarere som to faser i vekselvirkende proces"* (Jacobsen, 2007, s. 254).

At induktion og deduktion udgør to komplementære former for vidensudvikling er i god tråd med princippet om den hermeneutiske cirkel, hvor en forudsætning for at erkende ny viden dels er, at forskerens medbringer egen forforståelse til feltet, dels stiller sig åben overfor feltet.

I denne undersøgelse er der således ikke tale om et enten-eller ved brug af hhv. induktiv- og deduktiv tilgang, men derimod et både og. Forskningsprocessen vil gennemløbe forskellige faser, hvor graden af henholdsvis teori- og empiristyring vil variere proportionelt.

Interviewguiden er udarbejdet ud fra et teoretisk udgangspunkt, hvorfor undersøgelsen indplacerer sig på et induktivt-deduktivt kontinuum (Jacobsen, 2007, s. 255) med en anelse forrang for det deduktive. De opstillede temaer i interviewguiden er valgt, idet de jf. min teoretiske forforståelse og forhåndskendskab til feltet er fundet relevante, anvendelige og interessante for undersøgelsen. Endvidere er min problemstilling og problemformulering vejledende for forskningsprocessen. For undersøgelsens forskningsstrategiske fremgangsmåde er der dog ikke tale om determinisme eller deduktion, hvor totaliteten i analysen er kendt på

forhånd. I overensstemmelse med undersøgelsens videnskabssteoretiske ståsted medbringer jeg en vis viden (baseret på litteraturstudier og kendskab til feltet samt arbejdsrelaterede erfaringer med undersøgelsens målgruppe), som danner baggrund for gennemførelse af interviewene. Både teori og metode medtages og anses som foreløbige konstruktioner, der viser deres værdi i de resultater, de frembringer i samspil med de empiriske aktiviteter (Larsen, 2009, s. 42).

I mødet med informanterne sker en ændring af det teoretiske udgangspunkt, idet informanternes svar og beskrivelser bidrager til nye nuancer og vinkler på fænomenet. Dermed sker også et skifte i henholdsvis graden af teori- og empiristyring. Den genererede empiri i interviewene danner på ny et afsæt for undersøgelsens videre fremgangsmåde - hvor analysen vil bygge på undersøgelsens empiriske data.

## 2.9. Kodning

Gennemlytning og transskription af interview fra mundtlig til skriftlig form er, som nævnt, foretaget og udgør en første analytisk proces. For den videre bearbejdning af det empiriske materiale er valgt at kode de transskriberede interviewudskrifter.

*“Coding in qualitative research means identifying and labeling concepts and phrases in interview transcripts and field notes. The identifying label for the data unit is called a code. Coding is an early step in the analysis of data. Researchers group closely linked concepts into categories”* (Olsen, 2003, s. 76).

Kodning kan bidrage til at tilvejebringe struktur og give overblik over transskriptionerne. Dette ved at der knyttes et eller flere nøgleord til et tekstafsnit for derved at organisere interviewudskrifterne og koncentrere meningsindholdet i former (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 223). Det samlede datamateriale bliver derved overskueligt, og det bliver nemmere at sammenholde informanternes udsagn og opfange/se mønstre eller modsigelser.

Som Søren Juul påpeger, kan der være en risiko forbundet med anvendelse af kodning, da den kan medføre at ”meningsfortolkningen presses ind i forskerens forhåndsstrukturerede koder, eller at forskeren glemmer sit eget perspektiv og giver sig den fremmede `tekst` i vold” (Juul, 2012, s. 132).

I arbejdet med kodningen var koderne ikke fastlagt på forhånd, men er derimod blevet udviklet efter første gennemlæsning af transskriptionerne, efter et overordnet indtryk af datamaterialet er opnået. Dvs. jeg har gjort brug af datastyret kodning (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 224), som følger den induktive præmis om åbenhed og fleksibilitet i forhold til en undersøgelses empiriske grundlag.

Samtidig har Interviewguiden som *"modus operandi udstukket retningslinjer for det empiriske arbejde"* (Larsen, 2009, s. 42). Dette jf. de opstillede temaer jeg i interviewguiden ønskede at få dækket. Temaerne har således medvirket til, at selve interviewene allerede har været udsat for en form for strukturering. Interviewene er foregået inden for en teoretisk ramme med undersøgelsens formål som omdrejningspunkt - og datamaterialet er resultatet heraf. Dermed, for nu at blive i Bourdieus terminologi jf. ovenstående citat, er kodningen ej heller sket "i blinde", men har bevæget sig inden for undersøgelsens felt med udgangspunkt i problemstilling og problemformuleringen.

For anvendelsen af kodning har jeg således været mig bevidst, om de risici Søren Juul påpeger, og bestræbt mig på at imødekomme disse ved *"at fastholde en kreativ dialog mellem forskellige teorier og undersøgelsens data i en søgen efter ikke at validere noget formodet perspektiv, men simpelthen at forstå problemerne i deres sociale sammenhæng"* (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 263).

Dermed er arbejdet i overensstemmelse med den hermeneutiske præmis om åbenhed og der er foretaget en vekslen mellem den induktive og deduktive tilgang.

### **2.9.1. Kategorisering**

På baggrund af de mundtlige interview og første gennemlæsning af interviewudskrifterne opstillede jeg nogle kategorier eks. arbejde, status, sortering og valg. Kategorierne var valgt ud fra en konstatering af, at de favnede begreber/fænomener, som var centrale for informanternes livsverden.

Ved anden gennemlæsning af interviewudskrifterne blev foretaget en forhåndskategorisering af materialet ved at tilknytte de forskellige kategorier til tekstafsnittene i udskrifterne. Det skete,

medens jeg undervejs i denne gennemlæsning noterede nøgleord. Nøgleord kunne eksempelvis være en væsentlig pointe eller et aspekt, der angav en præcisering eller perspektiv på informanternes livsverden, som jeg ikke havde været opmærksom på ved første gennemlæsning af udskrifterne.

Denne kodningsproces udmøntede sig i et arbejdsskema (bilag 4) og medvirkede til, at der skete en systematisering af materialet. Dette gjorde det muligt at identificere tekststykker, der omhandlede et bestemt analytisk element på tværs af interviewene og inden for samme interview (Poulsen, 2016, s. 89). Ved at opdele datamængden i kategorier opnåede jeg større indsigt i materialet og blev fortrolig med materialet og dets detaljer.

Opgaven var nu at få fremstillet nogle temaer, der dækkede nøgleord og kategorier og dermed rummede de aspekter, begreber og fænomener, som gennem datamaterialet viste sig væsentlige for informanterne.

Sidste analyseproces var at gennemgå datamaterialet for at finde og udvælge uddrag, som kunne indgå i den videre analyse til at illustrere og underbygge de fundne temaer. Udsagn og beskrivelser blev fundet ved at gennemlæse de indenfor hver kategori puljede tekstafsnit.

## 2.10. Temaer

Dette afsnit har til hensigt at præsentere de fundne temaer; *Moralsk arbejdspligt*, *Frit uddannelsesvalg* og *Værdi af uddannelse*.

Undersøgelsens analyse vil være opdelt ud fra temaerne. Temaerne bidrager til at strukturere analysen og komme omkring besvarelsen af problemformuleringen.

1. Temaet *Moralsk arbejdspligt* drejer sig om informanternes oplevelse af, hvordan der fra samfundets side stilles forventninger til dem om at tage/afslutte uddannelse. Denne forventning oplever informanterne fra medierne og i sociale sammenhænge.

2. Temaet *Frit uddannelsesvalg* handler om, at informanterne oplever, at der skal træffes et individuelt uddannelsesvalg, samtidig med at de oplever betingelser, som skal være opfyldt ved studiestart og i løbet af uddannelsen.
3. Temaet *Værdi af uddannelse* handler om, at der blandt informanterne er en oplevelse af, at uddannelse giver status, identitet og muligheder videre i livet.

### 2.11. Verificering

Ifølge Kvale og Brinkmann (Kvale og Brinkmann, 2015) handler verificering om at kunne fastslå validiteten, reliabiliteten og generaliserbarheden af en undersøgelses resultater. I denne undersøgelse indgår fem kvalitative interviews, hvor udvælgelsen af informanterne har været kriteriebestemt. Undersøgelsens analyse giver en indsigt i en "virkelighed", der muligvis kan være vejledende og deraf generaliseres til andre lignende cases. Interviewene er foretaget på baggrund af grundige overvejelser af både interviewsituationen og af udformning af spørgsmål – med mulighed for opfølgende spørgsmål. Ud fra dette vurderes, at undersøgelsen er foretaget på et validt datagrundlag, og at der er lavet en valid undersøgelse.

## Kapitel 3 - Teori

Følgende kapitel vil have til hensigt at fremlægge de teoretiske begreber og perspektiver, som jeg benytter i analysen til at opnå større forståelse af det empiriske materiale og til at kvalificere mine fortolkninger af samme.

*"En teori er en systematisk præsentation af væsentlige forhold, der har betydning for, og som derfor kan forklare – eller bidrage til forståelsen af baggrunden for – et givet fænomen"* (Ploug, 2007 s. 26).

For dette speciales problemstilling finder jeg det relevant at trække på de teoretiske begreber om habitus og kapital af Pierre Bourdieu samt Ulrich Becks forståelse af begrebet individualisering.

Begreberne habitus og kapital er anvendelige at inddrage, idet jeg ud fra disse kan analysere på de unge universitetsstuderende oplevelser på en sådan måde, at jeg anvender bagvedliggende

strukturer såsom sociale- og kulturelle betingelser til at give indsigt og større forståelse for, hvad der fører til de unges oplevelser.

Becks perspektiv på begrebet individualisering vil anvendes for at analysere, hvilke samfundsmæssige kontekster og -processer (historisk, kulturelt og socialt), der gælder for de unge.

Kapitlet vil afslutningsvis indeholde nogle overordnede refleksioner over teorivalget jf. specialets videnskabsteoretiske afsæt.

### 3.1. Habitus

Bourdieu anvender begrebet habitus til at forklare menneskets handlinger. *Habitus er "kropsliggørelsen" af vore objektive livsvilkår*" (Bourdieu, 2004, s. 44).

Iflg. Bourdieu *"er det eksistensbetingelser, der frembringer habitus. Habitus er varige dispositionssystemer, der er prædisponerede til at fungere som strukturerede strukturer, det vil sige principper, der frembringer og strukturerer praksisser og repræsentationer"* (Bourdieu, 2007, s. 92). Individets habitus kan tilnærmelsesvis oversættes med værdi- og normsystemer, kulturelle vaner eller holdningssystemer.

Måden, informanterne oplever de uddannelsespolitiske betingelser, hænger derfor nøje sammen med de sociale- og kulturelle opvækstbetingelser, som de har været/er underlagt.

Habitus dannes dels på baggrund af individets socialisering dels på baggrund af de sociale- og kulturelle betingelser, individet lever under. Habitus er derfor de forudsætninger, der præger den enkelte under opvækst, uddannelse og senere i livet. Habitus er indlejret i individet som vaner og kan være vanskelige radikalt at ændre, idet habitus både er psykisk og kropsligt forankret. Det er dog muligt og sker dette, vil gamle vaner ændre sig til nye. *"Habitus er således Bourdieus begreb for de på én gang varige og foranderlige dispositioner, hvorigennem aktørerne opfatter, bedømmer og handler i verden"* (Rasborg, 2014, s. 424).

Habitus er derfor ikke statisk, men *"vil hele tiden forandres af nye erfaringer, men aldrig radikalt, for det nye gribes ud fra de skemaer for værdsættelse og opfattelse, man har med sig fra tidligere"* (Prieur, 2006, s.42). I mødet med omgivelserne vil individets habitus blive "bragt i spil", hvor en bestemt situation kan tricke en del af individets habitus, så den modereres. Et eksempel herpå er, når individet tilegner sig fornyet viden i form af uddannelse eller praktisk erfaring.

*"En generation formes af sine livsbetingelser, som pålægger bestemte definitioner af, hvad der er sandsynligt, muligt og umuligt, hvilket gør bestemte aspirationer og handlemåder selvfølgelige og fornuftige for én generation, mens de ville være utænkelige for den foregående generation og er uacceptable for den efterfølgende"*(Prieur, 2006, s. 44). Når der ses en stærk sammenhæng mellem forældres erhverv og deres børns tilgang til erhverv skyldes det, at habitus har en tendens til at være reproducerende, når den virker under de samme sociale strukturer, som den er et produkt af. Dvs. hvis et barn har forældre, der er læger, præges barnets habitus af dette, og der vil være en tilbøjelighed til, at barnet reproducerer denne habitus. Men samtidig gælder, at habitus også er dynamisk og præges af den historiske udvikling og af den sociale sammenhæng. Som et resultat af samfundsudviklingen er viden og kunnen blevet mere specificeret, hvorfor det at have en generaliseret viden inden for et fag ikke er af samme betydning, som det var for generationen før. Tilsyneladende samme uddannelse er dermed ikke den samme, når den øvrige befolkning i mellemtiden har erhvervet yderligere uddannelse og viden. I uddannelsessammenhæng gælder, at uddannelse leder frem til et arbejde på arbejdsmarkedet. Tidligere var et sådant arbejde ikke forbundet med længerevarende uddannelse. Udviklingen i vort samfund fordrer mere viden hos den enkelte, hvilket har medført, at habitus om længere skolegang/højere uddannelse er blevet den gængse opfattelse. Individets habitusdannelse præges således dels i familien dels gennem uddannelsessystemet.

Med "habitus" ønsker Bourdieu at vise, *"at individet i kraft af en dyb socialisering disponeres for at handle på bestemte måder"* (Prieur, 2006, s. 26). Dette ved at *"habitus er internaliseringen af det sociale set fra en bestemt synsvinkel i et bestemt felt"* (Prieur, 2006, s. 42). Eller med andre ord, *"de ydre strukturer er blevet til indre strukturer, i form af mentale skemaer for opfattelse og inddeling af verden.."* (Prieur, 2006, s. 39). Qua habitusbegrebet fastslår Bourdieu, at der er en sammenhæng mellem ydre objektive strukturer og individets mentale strukturer (Bourdieu og Wacquant, 1996, s. 125).

Det betyder, at en persons habitus er summen af den viden, de erfaringer, ressourcer, præferencer og tilbøjeligheder, der udgør rammen om det enkelte individs videnshorisont og -handlerum (Ploug, 2007, s. 36).

### 3.2. Kapital

Kapital opfattes af mange som materielle ressourcer i form af eks. penge og fast ejendom. Men Bourdieu opererer med begrebet kapital i en bredere forstand, hvor begrebet skal forstås som både materielle og symbolske ressourcer og værdier.

Symbolsk kapital er den grundlæggende kapitalform i Bourdieus kapital terminologi. Den henviser til en tilstand, som enhver kapital eller kombination af flere kapitaler kommer til at indtage, når de bringes i spil i en social sammenhæng, hvor kapitalen/kapitalerne bliver anerkendt og tilskrevet værdi (Esmark, 2006, s. 94). Symbolsk kapital som begreb henviser til, at visse personer, institutioner, uddannelser, titler og former for arbejde/jobs mm. tillægges prestige. De giver derfor social anseelse i kraft af, at de genkendes af sociale grupper som værende værdifulde.

*"En hvilken som helst egenskab (en hvilken som helst kapitalform, fysisk, økonomisk, kulturel, social) kan konstituere sig som en symbolsk kapital. Dette sker i det øjeblik denne egenskab opfattes af nogle sociale agenter, der sidder inde med netop den type opfattelseskategorier, som sætter dem i stand til at genkende og anerkende den, at tillægge den værdi"* (Bourdieu, 2004, s. 115).

For at en eller flere kapitaler kan blive anerkendt som en ressource hører derfor, at det er en nødvendighed, at der er et marked, hvor en gruppe mennesker er i stand til at opfatte, forstå og tolke symbolerne. Gør det modsatte sig gældende, vil symbolerne ikke opnå nogen værdi. Det betyder, at for at den symbolske effekt kan skabes, skal der være et marked, hvor kapitalen efterspørges og krediteres samtidig med, at den kun i et begrænset omfang er tilgængelig.

*"..det, der udgør det værdifulde ved egenskaber, som er i stand til at fungere som symbolsk kapital, er i modsætning til, hvad man umiddelbart skulle tro, ikke dette eller hin iboende væsenstræk ved de pågældende praksisser eller goder, men deres marginale værdi, og da denne afhænger af deres antal, tenderer den nødvendigvis mod at falde i overensstemmelse med disses udbredelse og popularisering"* (Bourdieu, 2007, s. 211)

Den symbolske kapital er således også et resultat af en kamp, hvor den symbolske værdi ved en egenskab aftager i kraft af dens udbredelse. F.eks. er de videregående uddannelser gået fra at være uddannelser for eliten til at være masseuddannelser. Det indebærer, at den kapital som



netop blev opnået qua uddannelse og som tidligere var for de få, nu er blevet for de mange. Det betyder at den eller de titler, der giver symbolsk kapital kun kan forsvares i en permanent kamp for at bringe sig på højde og identificere sig med den umiddelbart højerestående gruppe for dermed samtidig at skille sig ud fra den umiddelbart laverestående gruppe (Bourdieu, 2007, s. 211).

Bourdieu skelner mellem tre forskellige kapitalformer til at udspecificere den symbolske kapital og forstå udviklingen af et sådan "marked" for symbolerne. Det være sig social- kulturel- og økonomisk kapital. Den kulturelle kapital henviser til den opdragelsesmæssige- og uddannelsesmæssige baggrund en person akkumulerer gennem livet. Den kulturelle kapital hænger sammen med habitus på den måde, at den kulturelle kapital ligeledes er indlejret i individet. Mængden og hvilken kulturel kapital et individ besidder hænger sammen med, hvilke strukturer individet er blevet påvirket af gennem det levede liv.

Den sociale kapital omhandler forskellige former for sociale netværk og kontakter. Det være sig eksempelvis familie og venner, men også mere perifere bekendtskaber.

Den økonomiske kapital relateres til økonomiske- og materielle ressourcer, som individet besidder. Økonomisk velstand bliver dog først en ressource i kraft af dets symbolske dimension. Dvs. det er ikke pengene i sig selv, der giver prestige og status, men derimod de materielle ressourcer som symboler, der afspejler eksempelvis dyr livsstil og deraf affødt høj status.

Centralt i Bourdieus teori om kapitalformerne er ideen om, at ressourcer inden for én kapitalform kan veksles eller transformeres til kapital inden for en anden kapitalform. Dette gør sig f.eks. gældende i tilfælde, hvor kulturel kapital i form af videregående uddannelser og formelle akademiske titler kan give adgang til et arbejdsmarked og derigennem give økonomisk kapital. Ligeledes kan social kapital i form af netværk være en ressource til at kunne finde et job eller få støtte til gennemførelse af uddannelse, hvorfor social kapital dermed bliver "vekslet" til henholdsvis økonomisk- og kulturel kapital. En høj grad af en bestemt form for kapital kan således medvirke til at opnå en højere grad af de øvrige kapitaler.

### 3.3. Individualisering

Ulrich Becks hævder som resultat af individualiseringsprocessen, er det alle unges skæbne at skulle træffe aktive valg for egen udvikling samtidig med, at samfundet i stigende grad udstikker rammerne og deraf har indflydelse på selvsagt alt i individets liv.

*"I den højtudviklede modernitet, som sigter mod at ophæve begrænsninger i kraft af herkomst og mod, opnår menneskene en position i den samfundsmæssige struktur i kraft af deres egne beslutninger og præstationer, og der opstår en ny "tilskreven" risikoskæbne, som man ikke kan unddrage sig, hvor meget man end forsøger" (Beck, 1997, s. 10)*

Hvor traditionen eller naturen tidligere udstak retningslinjer, for hvordan individet skulle leve sit liv og bære sig ad, er intet i dag tilsyneladende fastlagt, men kræver en individuel aktiv stillingtagen. Ifølge Beck skal det korte svar på dette findes i individualiseringen.

Fænomenet individualisering er ikke noget nyt begreb, men ifølge Beck har individualiseringen aldrig berørt så mange aspekter af livet som i dag. Individet er tvunget til i en hidtil uset grad at skulle opfinde og forme eget liv.

Beck deler den sociologiske grundforestilling om individualiseringen som en samfundsmæssigproces, der frisætter individet fra kollektive tvangssammenhænge til et liv, hvor individets livsbane i højere grad vælges individuelt (Sørensen og Christiansen, 2006, s. 69).

Beck hævder, at individualiseringen er præget af tre aspekter, som han betegner som frisættelse-, afmystificering- og reintegrationsaspektet (Beck, 1997, s. 206). Disse henviser til en frigørelse fra de traditionelle bindinger og forpligtelser, et tab af traditionel vished i form af bl.a. praktisk viden og grundlæggende normer og en udvikling af nye typer af sociale bindinger.

Ifølge Beck må individualiseringsprocessen forstås som en institutionaliseret individualisering, hvor institutioner fungerer som motorer for individualiseringsprocessen, idet institutionerne tager udgangspunkt i det enkelte individ – og ikke i familien eller i en anden kollektiv enhed. Det gælder eksempelvis for de unge ved optagelse på et studie, hvor optagelseskrav er rettet mod bestemte individuelle kvalifikationer og kompetencer.

Løsrivelsen fra slægtskabet og tabet af den traditionelle sikkerhed kan samtidig betragtes som individualiseringens utryghedsdimension, idet enhver binding og retledende norm også er tryk i den betydning, at man ved, hvad man skal gøre (Laursen, 2010, s. 185).

Opløsningen af gamle fællesskaber og mange af de forandringer, der er sket i familien, skal ses som et resultat af den årelange udvikling, der er sket i det moderne samfund og i ideologien om den individuelle autonomi. Som Beck (Beck 1997) hævder, er de traditionelle bindinger "*erstattet af sekundære instanser og institutioner*". Livsforløb, som tidligere var præget af klassekulturer, overlejljes ved individualiseringen af institutionelle biografiske mønstre (Beck, 1997, s. 211). Med andre ord sættes individet i en tilstand af ydre styring og standardisering samt en markedsafhængighed inden for alle tilværelsens områder (Beck, 1997, s. 212). Individet er således ikke blevet mindre ydrestyret, men det kan blot i mindre grad se eget liv som en skæbne, det ikke selv er herre over og er/bliver i højere grad gjort ansvarlig for eget liv.

Ifølge Beck er individualiseringsprocesser derfor også forbundet med en ambivalent proces. På den ene side har individet i stigende grad mulighed for at træffe selvstændige valg og deraf skabe egen biografi. På den anden side finder denne frisættelse sted på uddannelsessystemets- og (velfærds)statens præmisser, idet frisættelsen fra traditionelle bindinger sker parallelt med nye standardiseringer og institutionaliseringer af individets livsforløb.

Dermed indikerer Beck, at "*der er stadig færre aspekter af tilværelsen, som principielt ikke kan påvirkes, og stadig flere aspekter af biografien bliver åbne over for beslutninger, dvs. bliver individets egen konstruktion*" (Beck, 1997, s. 216). Denne åbenhed sætter individet i en rastløs tilstand, idet beslutninger hele tiden holdes op imod en viden om, at det kunne være anderledes. Uddannelsesvalg bliver dermed også en kilde til stor usikkerhed, fordi den unge konstant må spørge sig selv, om det nu også er det rigtige valg, eller om der findes noget, der er bedre. Individualiseringen har medført, at der ikke findes forhåndssvar, men alle tvinges i dag til at spørge sig selv, hvordan de vil leve deres liv (Sørensen og Christiansen, 2006, s. 74). Dermed ikke sagt, at den unge ikke kan vælge at gøre som sine forældre. Men pointen er, at det for den unge ikke kan gøres uden, at der foretages et aktivt tilvalg, som kunne være anderledes.

Beck indikerer således, at individualisering er forbundet med risici. Risici er ifølge Beck kendetegnet ved, at de rammer alle. Til forskel fra f.eks. rigdom, hvor der er en ulige fordeling

mellem individer. Risici er i denne sammenhæng "klasseløse" (Rasborg, 2010, s. 55). Individet individualiseres uafhængigt af personlige karakteristika, præferencer og velstand. Beck udtaler, at individualiseringsprocessen er et *"uundgåeligt produkt af den samfundsmæssige evolution"* (Sørensen og Christiansen, 2006, s. 75).

Individualiseringen er ensbetydende med at *"individernes biografier løsriveres fra deres på forhånd fastlagte bindinger, hvorved de – åbne og beslutningsafhængige – bliver til den enkeltes eget ansvar"* (Beck, 1997, s. 216).

I det individualiserede samfund er individets biografi ikke givet på forhånd, men skabes som *"gør-det-selv-biografier"* (Beck, 1997, s. 216). Individualiseringen af livsforhold og -forløb er ensbetydende med, at individet *"skal skabe sig selv ved at skabe sin egen livshistorie gennem valg på alle niveauer"* (Illeris og Katznelson, 2009, s. 45) og *"selv i det tilfælde, hvor det måtte være en overdrivelse at tale om "beslutninger", idet der hverken er tale om bevidsthed eller alternativer, må den enkelte "bøde" for konsekvenserne af beslutninger, som han eller hun ikke traf"* (Beck, 1997, s. 216).

Individet er sat i centrum for eget liv, hvorfor de institutionelle forhold, som påvirker individet, heller ikke længere betragtes som hændelser, der bare sker, men derimod som konsekvenser af individets egne beslutninger. Individet må som den aktive aktør i eget liv påtage sig ansvar såvel som skyld for begivenheder eller samfundsmæssige vilkår, der opfattes som et udslag af personlig utilstrækkelighed.

### **3.4. Refleksion over teoriens videnskabsteoretiske udgangspunkt**

I afsnittet videnskabsteoretisk tilgang gør jeg det klart, at jeg trækker på centrale antagelser indenfor den socialkonstruktivistiske position, hvorfor specialets forståelsesramme som udgangspunkt bevæger sig indenfor denne videnskabsteoretiske ramme. Der kan derfor umiddelbart være noget modsigende ved, at jeg anvender begreber af Bourdieu, som betegner sig selv om strukturalistisk konstruktivist (Pedersen, 2012, s. 212).

Som repræsentant for den strukturalistisk konstruktivist tilgang accepterer Bourdieu den socialkonstruktivistiske tankegang, men hævder samtidig, at en analyse af, hvordan enkelte mennesker fortolker og handler i forhold til de fænomener, de støder på i deres hverdag, må inddrage de materielle og sociale strukturer i samfundet og den institutionaliserede praksis (Pedersen, 2012, s. 212-213). Ifølge Bourdieu eksisterer strukturer, som individet er underlagt. Bourdieus begreber om habitus og kapital er her et udtryk for, at individet i dets bagage har et system af dispositioner, som præger dets perspektiv og værdigrundlag, samt tillader individet *”ud fra et begrænset antal principper at generere de måder at handle, tænke, opfatte og vurdere på, som er nødvendige i sociale sammenhænge”* (Broady, 1998, s. 440).

Bourdieu's strukturalistiske perspektiv synes dermed at stemme overens med specialets forståelse af, at individet er situeret og dermed aldrig kan sætte sig helt ud over kulturen og dets sociale verden. Om end socialkonstruktivismen hævder, at der ikke findes nogen objektiv ”virkelighed” vil individets ”virkelighedsopfattelse” tage form af strukturer, hvor klare regelmæssigheder og normer gør sig gældende. Bourdieu kobler en strukturalistisk og konstruktivistisk tilgang, idet han ønsker at synliggøre relationen mellem individet og samfundet. Dette er i overensstemmelse med dette speciales tankesæt og undersøgelsens tilgang til de unge som værende aktører indenfor nogle samfundsstrukturer – herunder uddannelsessystemet som en enhed.

Ydermere er virkeligheden ifølge Bourdieu (Bourdieu og Wacquant, 1996, s. 84-85) relationel, historisk og social konstrueret. Dette er i tråd med nærværende speciales forståelse af at mennesket er situeret, og dets ”virkelighedsopfattelse” må forstås i lyset af dets sociale- og historiske kontekst.

Ulrich Beck indtager ligeledes en konstruktivistisk tilgang, men forholder sig samtidig pragmatisk, idet han ikke for sit teoretiske perspektiv bekender sig fuldstændig konstruktivist. Han formulerer: *”Realisme og konstruktivisme er efter min opfattelse hverken et enten-eller-spørgsmål eller et rent trosspørgsmål. Vi behøver ikke at bekende os til én bestemt synsvinkel eller teoretisk perspektiv. For mig er valget mellem en realistisk og en konstruktivistisk tilgang forholdsvis pragmatisk, dvs. et spørgsmål om at vælge de mest velegnede midler til at nå et ønsket mål”* (Rasborg, 2014, s. 429).

For Beck er det ikke essentielt, hvorvidt der anlægges et realistisk eller konstruktivistisk perspektiv. Derimod betoner han vigtigheden af – som Bourdieu (Prieur og Sestoft, 2006, s. 214), at anvendelsen af (videnskabs)teori må foretages med udgangspunkt i den konkrete undersøgelse.

Da det er de unge universitetsstuderendes oplevelser, jeg er interesseret, forholder jeg mig som Beck pragmatisk i min tilgang, idet jeg opfatter de unges ”virkelighed” som reelle oplevelser for dem og dermed realistiske udlægninger.

## **Kapitel 4 - Analysen**

Følgende afsnit udgør undersøgelsens analyse jf. problemformulering som lyder;

*Hvordan oplever unge universitetsstuderende uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse? – og fremmer disse oplevelser sociale problemer hos de unge universitetsstuderende?*

For at læseren er bekendt med tankerne bag analysens opbygning, vil jeg i følgende afsnit som optakt til analysen knytte et par kommentarer, som samtidig skal bidrage til at få afstemt læserens forventninger til analysen og redegøre for analysens fremgangsmåde.

### **4.1. Forord til analysen**

Analysen vil eksemplificere og eksplicite de områder i empirien, hvor det dels kan analyseres, at de unge universitetsstuderende udtrykker, hvordan de oplever uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser, dels hvordan oplevelserne påvirker dem. Det vil sige, om deres oplevelse af uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse, fremmer sociale problemer.

For at kunne forstå og analysere om deres oplevelser fremmer sociale problemer - forstået som psykiske problemer, vil der blive taget udgangspunkt i definitionen fra WHO om psykisk sundhed. Som nævnt jf. afsnit 1.6.4 indeholder begrebsdefinitionen ”psykisk sundhed” en række af faktorer.

I analysen vil disse faktorer sammenholdes med empiriens fund for at kunne analysere om psykiske problemer optræder hos informanterne.

#### **4.1.1. Analysens struktur**

Af problemformuleringen fremgår strukturer i form af betingelser for at læse på en videregående uddannelse og aktører i form af de unge universitetsstuderende. For specialets undersøgelse betragter jeg dette forhold mellem strukturerne og aktørerne som dialektisk, idet tanken er, at uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse har betydning for de unge universitetsstuderendes oplevelser og psykiske sundhed.

Fremgangsmåden for analysen tager udgangspunkt i den hermeneutiske optik, og analysen vil være styret af min fortolkning og forforståelse. Samtidig vil analysen følge en kombination af den induktive og deduktive præmis, idet der sker en vekslen mellem den generede empiri i form af mine interviews og Bourdieus begreber om habitus og kapital såvel som Ulrichs Beck teoretiske perspektiv på individualisering. Den hermeneutiske åbenhed kommer i analysen til udtryk ved, at jeg forholder mig reflekterende til undersøgelsens empiri. I analysen vil mit teorivalg udfoldes og historiske perspektiver ved samfundsudviklingen inddrages som supplement til de valgte teoretiske begreber. Dette for at opnå forståelse for de historiske samfundsvilkår, som udgør en del af konteksten, de unge universitetsstuderende oplever ud fra.

Undersøgelsens analyse er struktureret omkring temaerne; *Moralsk arbejdspligt, Det "frie" uddannelsesvalg og Værdi af uddannelse*, indenfor hvilke det dialektiske forhold udspiller sig.

Hvert tema analyseres særskilt og bidrager hver især med forskellige perspektiver, der repræsenterer centrale aspekter i informanternes oplevelser. De tre temaer er tæt forbundet og vil i konklusionen blive "koblet sammen" for dermed at besvare problemformuleringen.

#### **4.2. Tema Moralsk arbejdspligt**

Følgende afsnit vil have fokus på, hvordan informanterne oplever en forventning om at skulle bidrage til samfundets fællesskab, hvor uddannelse har en central betydning.

Lovgivningen, teknologien og samfundsopbygningen ser i dag anderledes ud end den gjorde nogle generationer tilbage. Et radikalt skifte er sket i velfærdspolitikken (Høilund og Juul, 2015) fra velfærds- til konkurrencestat. Hvor velfærdsstaten tidligere handlede om forsørgelse og kompensation af borgere, der ikke kunne klare sig selv, handler konkurrencestaten om borgernes ressourcer i forhold til arbejdsmarkedet. Et faktum som ligeledes smitter af på den almene befolkning og præger individet.

At individet forventedes en deltagende aktiv rolle i samfundet bygger på den grundlæggende danske arbejdsnorm som jf. den danske Grundlov 1949 kan føres mere end 100 år tilbage. Den tilsiger, at raske voksne mennesker selv skal *"ernære sig eller Sine"* (AU, 2012). I 1953 kom tilføjjelsen, *"Til fremme af almenvellet bør det tilstræbes, at enhver arbejdsduelig borger har mulighed for at arbejde på vilkår, der betrykker hans tilværelse"* (Grundloven, 1953).

Af nedenstående citat bekræftes aktualiteten af grundloven og den eksisterende samfunds-politiske holdning, idet informanten udtrykker en oplevelse af, at samfundet ønsker at unge generelt skal have et arbejde, så de bidrager til samfundet og ikke blot er på offentlige ydelser i form af SU.

"føler bare sådan, der måske er mange forventninger, sådan.. (..) du skal.. (..) gerne have et arbejde, så du også bidrager lidt og ikke kun tager fra kassen for at få SU" (Informant E)

Arbejdsnormen og ideen om det samfundsdeltagende individ har, som angivet, længe eksisteret. Men skiftende markedsforhold har fordret forskellige menneskelige egenskaber, der kan understøtte og bidrage til at sikre samfundets velstand. (Nissen og Fallow mfl., 2015, s. 24).

Globaliseringens indtog, også i Danmark, har for de unge betydet ændrede strukturelle betingelser om uddannelse. Betingelser som hverken deres forældre eller bedsteforældre var underlagt.

"min far har da i hvert fald sagt, `Hvorfor, du behøver ikke at tage en uddannelse`. Så siger jeg, Jo det skal jeg da. Man kan da ikke.. få et job nogen steder" (Informant D)



For at de unge kan imødekomme arbejdsmarkedets behov som kvalificeret arbejdskraft har uddannelse opnået en central betydning. De teknologiske innovationer – med bl.a. IT-revolution i 1990'erne har betydet en øget polarisering i beskæftigelsesstrukturen. Mange af de arbejdsopgaver, som tidligere blev varetaget af arbejdere med et moderat niveau af færdigheder, er i dag overtaget af IT-systemer. For samfundet har det medført en række mere eller mindre utilsigtede konsekvenser i form af et mere polariseret arbejdsmarked og et øget krav om, at de unge når et højt uddannelsesniveau for at sikre, at der er plads til dem på et stadig mere højteknologisk arbejdsmarked (Sfi, 2015, s. 44).

Uddannelsespolitiske mål og tiltag er et resultat heraf, idet samfundet har hårdt brug for den uddannede arbejdskraft.

Det betyder for individet, at det ikke længere primært har rettigheder til udfoldelse og udvikling af sig selv, men i stigende grad har fået pligter i forhold til opretholdelse af samfundet (Baltzersen, 2014, s. 155). Pligter, der for den unge bliver til krav om uddannelse, og dermed betingelser for at læse på videregående uddannelse - alt sammen med sigte på fremtidig deltagelse på arbejdsmarkedet. Den herskende samfundsmæssige opfattelse er her, at mere uddannelse i befolkningen fører til økonomisk vækst (Hansen, 2011, s.15).

Informanterne tilkendegiver, at vigtigheden af uddannelse er noget, de hyppigt bliver mødt med fra deres omgivelser. I løbet af skoletiden har informanterne oplevet at blive mødt af en "selvfølgelighed", om at de skulle på universitetet, og at universitetet er blevet italesat som "det højeste".

"at det hele tiden er i medierne, at man skal tage uddannelse - man får det hele tiden i hovedet"(Informant E)

"..jeg hører også bare generelt sådan, i medierne (..) det der med at man skulle have en universitetsuddannelse (..) for at få de gode jobs"(Informant B)

Som informant B udtrykker, er det i dag *det normale* at tage en erhvervskompetencegivende uddannelse sammenlignet med for 50 år siden, hvor hans mor var på hans alder.

"..dengang var det ikke normalt man skulle tage en uddannelse.. (..) på det tidspunkt var det meget normalt, at hun [mor] ikke havde mere end 8. klasse"(Informant B)

De unge vokser, som nævnt, i dag op under andre strukturer end de tidligere generationer. Førhen havde hvert familiemedlem en aktiv funktion og en forpligtelse til opretholdelse af familiens underhold (Cunningham, 2000, s.212). I dag som et resultat af den stigende individualisering, herunder individets institutionalisering, er forpligtelsen overfor familie nu erstattet af moralsk arbejdspligt overfor samfundet.

Den institutionaliserede individualisme sikrer således en individualiseringsproces, hvorigennem det kan hævdes, at individet får mulighed for at leve et selvtilrettelagt liv samtidig med, at individet indfrier sine samfundsmæssige forpligtelser (Sørensen og Christiansen, 2006 s. 90). Ifølge Bourdieu bidrager staten betragtelig til individets konstruktion af den sociale verden. Bourdieu hævder, at staten har en dobbelteksistens, idet den dels optræder "objektivt" i form af specifikke mekanismer og strukturer, dels "subjektivt" – dvs. hos individet selv i form af mentale strukturer for, hvordan verden skal opfattes og forstås (Bourdieu, 2004, s. 104). Dermed er der tale om, at staten som den instituerede institution så og sige skaber betingelserne for en umiddelbar organisering af individets habitus.

Informanterne har via deres socialisering gennem opvæksten internaliseret den samfundspolitiske holdning, hvor arbejde tillægges en væsentlig betydning herunder en moralsk forpligtelse til aktivt at bidrage, hvorfor det for informanterne fremstår som meget fundamentalt at opnå de rette midler (læs uddannelse) til netop at få et arbejde.

"i Danmark er det jo.. betyder det jo meget ens arbejde og uddannelse" (Informant C)

".. jeg har en ide om, at det er bare ikke godt nok at lave ingenting" (Informant D)

Skal man i dag have en chance på arbejdsmarkedet, fordrer det en vellykket afslutning på en erhvervskompetencegivende uddannelse.

I midten af 1960erne blev ca. 800 studerende færdige med en kandidatuddannelse. 30 år senere færdiggjorde ca. 7500 studerende denne form for universitetsuddannelse (Bryderup, og Geerdsen mfl. 1999, s. 18).

Samfundsudviklingen har

”..gjort at nu er vi på et sted, hvor gud og hver mand kan få en bachelor..(..) og derfor er der så større mantra på dem som rent faktisk har en uddannelse indenfor de relevante emner på et højere niveau, hvor (..)universitetet bliver set som det højeste” (Informant F)

Effekten af dette har betydet, at jo flere, der opnår samme høje uddannelsesniveau, jo mindre værd – alt andet lige – er dette niveau. Flere og flere søger derfor mod højere uddannelser, hvilket har medført, at arbejdsgiverne ved rekruttering af arbejdskraft har kunnet skærpe deres krav til uddannelse endnu mere.

Beck hævder således, at *”uddannelsessystemets eksamensbeviser ikke længere er adgangsgivende til arbejdsmarkedet, men kun til de venteværelser, hvor der uddeles adgangstegn til arbejdsmarkedet”* (Beck, 1997, s. 244).

Hvilket også kommer til udtryk i følgende udsagn:

”..jeg tænker også bare generelt, at jeg også synes det er vigtigt at have noget erhvervs erfaring.. (..) ..og nok også det arbejdsmarkedet mener, at det er det man skal have for at man kan, altså netop blive mere attraktiv til at kunne få arbejde..”  
(Informant B)

Ovenstående citat tilkendegiver betydningen af - i tillæg til eksamensbevis - at kunne dokumentere erhvervs erfaring overfor en potentiel arbejdsgiver. Informanterne er sig altså bevidste om at skulle præstere mere og mere – samtidig med at de aldrig kan føle sig sikre på, at deres præstation i sidste ende vil være tilstrækkelig. For de unge betyder det jf. Beck, *en mindskelse af den kalkulerbare tryghed, som godt betalte jobs kan give* (Beck, 1997, s. 246).

Politiske målsætninger om at skabe samfundsøkonomisk vækst kommer til udtryk i politiske reformer eksempelvis indenfor uddannelsespolitikken.

Det kan tolkes, at uddannelse og arbejde ud fra et samfundsperspektiv tildeles en væsentlig værdi ud fra én og samme tankegang; at bidrage til samfundets opretholdelse og økonomiske vækst. Ud fra denne optik gælder helt centralt, at individet er moralsk forpligtet til at have en aktiv rolle i samfundet.

Flere informanter oplever den hyppige udefrakommende konfrontering at skulle have en uddannelse, hvilket af informanterne opleves som et forventningspres, der konstant er tilstede.

”Det er lidt en forventning for folk at.. `Hvad læser du´ eller.. Men altså det forventer jeg selvfølgelig også selv når man.. snakker med andre eller nogen.. (..) Man skal jo lave et eller andet kan man sige.. det er der hvert fald et pres på” (Informant D)

”Jeg ville da gå ud fra, når jeg ser nogle [unge] at enten (..) så læser de eller også har de sabbatår..” (Informant E)

Bourdieu hævder, at fælles principper for anskuelse og tankeformer, som institueres i individers tankegange, i høj grad er at betragte som et resultat af historiske sammenhænge samt måden, hvorpå det sociale liv er organiseret (Bourdieu, 2004, s. 124). Staten har her en central rolle, idet den dels som organisatorisk struktur udstikker rammer for individernes praksis, dels som instans regulerer individernes praksis. Uddannelsespolitiske reformer er et eksempel på, hvordan staten udøver social påvirkning via uddannelsessystemet. Gennem kropslige og mentale krav og regler, der i lige høj grad pålægges alle individer, gennemsætter og indprenter staten nogle fælles opfattelser, der udgør fundamentet for en slags konsensus (Bourdieu, 2004).

”[kravet om uddannelse er noget] samfundet ligesom.. ikke samfundet som mennesker men samfundet som en enhed ligesom har fået opbygget.. og som ikke altid har været der” (Informant F)

Den socialpolitiske forståelse ”Du skal yde for at nyde” er mere end 200 år gammel, men har med konkurrencestatens indtog fået en ny og mere dominerende betydning. Den klassiske liberalistiske tankegang om ”noget for noget” har bredt sig langt ud over liberalisternes kreds, og er i dag den herskende ideologi fra det yderste højre til langt ud på venstrefløjten (Larsen og Møller, 2011, s. 32). Denne socialpolitiske forståelse oplever informanternes at møde, og denne forståelse udtrykker de også selv. Det kan således tolkes, at informanterne har internaliseret den dominerende samfundspolitiske holdning om selvforsørgelse.

”[for at være] et konstruktivt medlem af samfundet.. [skal man]..efter bedste evne lave et eller andet”(Informant F)

”..jeg har altid været opdraget til at.. (..) hvis man (..) skal (..) nyde så skal man også yde..” (Informant E)

Hvor tidligere tiders former for passiv hjælp var forankret i en tankegang om sociale rettigheder, er de sociale rettigheder – som resultat af velfærdspolitikken udvikling, i dag betinget af pligten til at arbejde (Juul, 2010, s. 324). Udviklingen rummer således en form for kontraktænkning mellem samfundet og individet, hvor individet nu har en moralsk pligt til at arbejde – bidrage til fællesskabet. Ifølge Beck er der tale om kontrakter, der knytter indkomst og jobsikkerhed sammen med evne og ydelser (Beck og Beck-Gernsheim, 2002, s. 14)

Konsekvenserne ved ”ikke at lave noget” – eller med andre ord, ikke at efterleve den moralske arbejdspligt, som er samfundets forestilling om ”rigtig” adfærd, følger informanterne.

”Folk må gerne spørge, hvad jeg laver nu, fordi jeg føler mig okay med det, og jeg laver noget (...) Jeg er i gang med noget. Hvis ikke jeg var i gang med noget, er det simpelthen forfærdeligt at blive spurgt om, synes jeg” (Informant D)

Det kan tolkes, at omgivelsernes vurdering påvirker informantens trivsel og oplevelse af egen situation. Den toneangivende tankegang ”yde for at nyde” har sat sig fast, og er den gængse holdning i samfundet. Flere informanter tilkendegiver at have gjort sig tanker om omgivelsernes forestillinger, hvor deres oplevelser ved ikke at kunne udnytte eget potentiale indvirker på deres psykiske sundhed.

”Man kan godt fornemme på folk, at de ikke synes, at jeg har helt styr på det” (Informant D)

”.. det er mere det der hvad folk vil tænke hvis nu man ikke, altså, tager en uddannelse, gør noget, hvad de tænker, når hun måske er for dum eller for doven, eller hvorfor tager hun sig ikke sammen. Sådan nogle tanker gjorde selvfølgelig, at jeg måske pressede mig mere til, at jeg skal et eller andet i hvert fald” (Informant E)

Jf. ovenstående udtrykkes en holdning, hvor det opleves som uacceptabelt at være ikke-deltagende. Som resultat af den aktuelle politik er det blevet miskrediterende ikke at leve op til forventninger om at bidrage til konkurrencestatens krav til arbejde. (Høilund og Juul, 2015, s.152). Informanterne presser således sig selv af frygt for ikke at komme i miskredit eller blive mistænkeliggjort ved ikke at bidrage.

”jeg går ikke særlig meget op i politik overhovedet, men altså man hører jo en masse, og man hørte også sådan.. folk sådan snakker og sådan noget, når man er til fester og sådan nogle ting (..) Så kan man da godt høre at der er meninger om det [uddannelse]” (Informant C)

”Jeg tror, at det har meget at gøre med stigma i forhold til folk, der dropper ud fra universiteter (Informant F)

For informanterne, der har oplevet at afbryde uddannelse, udtrykkes dette som en stor beslutning. Det er netop ikke velset, da det ikke stemmer overens med tankegangen om moralsk arbejdspligt. Den tilsiger, at unge skal have en uddannelse for at opnå rette kompetencer til at bidrage til samfundet. Ifølge informanterne ligger der flere overvejelser og frustrationer bag beslutningen om at afbryde uddannelse.

”jeg havde det ikke helt, helt skidt nok til bare at sige, Ej, nu stopper jeg (..) Jeg vil ikke se en grund til at stoppe hvis, hvis jeg alligevel godt kunne gennemføre noget og at jeg ikke vidste, hvad jeg ellers skulle lave. Fordi så ville alternativet hedde, at så kan jeg droppe ud uden formål.. og så ligesom så bare prøve på at finde et arbejde, hvilket er svært (..) tanken om ikke at vide, hvad man skal.. er skræmmende, fordi hvad skal man så..(..) Frygten for at (..) ende uden noget” (Informant F)

”Det [afbryde uddannelse] har været en kæmpe beslutning, jeg har også været meget i tvivl.. generelt det har været en frustration det sidste år af bacheloren og så også her på kandidaten” (Informant B)

Informanten giver udtryk for usikkerhed og frygt for at ende med ingenting, hvorfor det er forbundet med bekymring, når det pågældende studie ikke synes muligt at gennemføre. Derfor er det også vanskeligt at træffe beslutningen om endeligt at afbryde et påbegyndt studie. Flere informanter udtrykke at opleve psykiske symptomer, der indikerer mangel på trivsel ved deres aktuelle uddannelsessituation, men forbliver trods disse symptomer i uddannelsesforløbet.

”jeg har spildt rigtig meget tid på ikke at have det særlig godt (..) brugt lang tid på at skubbe dem [venner] væk, fordi at jeg havde det dårligt (..) Jeg gad ikke noget.. altså, gad ikke op om morgenen. Gad ikke op og læse.. (..) Så får man det fysisk dårligt også. Fordi selvom.. en ting er at være i dårligt humør, men når det dårlige humør så gør at man også føler sig dvask, eller at man har let til hovedpine eller sådan nogle ting. Det er heller ikke særlig rart” (..) (Informant F)

Ovennævnte udsagn afspejler en psykisk tilstand som sammenholdt med definitionen af WHO indikerer psykiske problemer (hovedpine, dårligt humør, social isolation, ikke evne at stå op om morgenen).

Informanten er forblevet i uddannelse til trods for at opleve at have det dårligt. Uddannelse udgør en central arena for samfundsmæssig integration, og det kan tolkes, at det at afbryde uddannelse er en stor beslutning og opleves som ikke acceptabelt.

Flere informanter udtrykker at opleve sig konfronteret med omgivelsernes uforståenhed overfor beslutningen om at afbryde uddannelse. Jf. følgende udsagn udtrykker informanten en oplevelse af at skulle forsvare sig selv. Samtidig kan tolkes at informanten - qua egen habitus, deler holdningen om den moralske arbejdspligt, hvorfor informanten både opfatter og forstår omgivelsernes uforståenhed, og dermed bliver påvirket af reaktionen.

”..jeg kan godt genkende folks uforståenhed, eller hvad skal man sige.. så det der med at, ja så ender det jo bare med at jeg sidder og siger, jamen det er også rigtigt og sådan noget, og sådan skal det jo heller ikke være. (..) Altså, der er en grund til at jeg har valgt det, men jeg kan godt sætte mig ind i, hvorfor de siger de ting som de gør..

så det, det er hårdt”

(Informant D)

Bourdieu anvender begrebet symbolsk kapital om den værdigenkendelse, der opstår mellem individer eller grupper af individer i samfundet. Det være eksempelvis værdien ved at tage en uddannelse og blive selvforsørgende. Kulturel kapital i form af længerevarende uddannelse kan hævdes at udgøre en symbolsk kapital, idet den af institutioner og især blandt de dominerende aktører i samfundet anerkendes og opfattes som værdifuld. Der eksisterer således visse tendenser og forståelser, som dominerer, påvirker og gør sig gældende i samfundet som helhed. I kraft af disse forståelser bliver nogle former for valg mere legitime end andre.

Flere informanter udtrykker, at de - i forbindelse med uønsket uddannelsessituation og/eller beslutningen om at afbryde påbegyndt uddannelse - har fravalgt sociale sammenkomster. Dels fordi de, grundet selve situationen og de følelser denne har afstedkommet, har haft det psykisk dårligt, dels fordi de ikke ønskede at skulle konfronteres med omgivelsernes reaktion på deres beslutning.

”min svigerfar han ville rigtig gerne diskutere med mig, hvorfor jeg har valgt det her, og det er jo egentlig, altså, hvor igen det er det der med, at det er sgu svært for mig, hvorfor jeg skal sidde og forsvare det. Det er jo en ting, jeg har valgt fra, så ville jeg egentlig gerne lidt lægge det bag mig, selvfølgelig kan man godt veksle nogle ord omkring det, men i længden bliver det jo skide irriterende.. (..) Jeg har jo helt fravalgt familiearrangement, sådan fordi at jeg ikke gider snakke om det. (..) og også sådan fravalgt sådan lidt at se nogle venner fordi ååh ha, hvad siger de nu” (Informant D)

Social isolation bliver derfor et bevidst valg, men med negative konsekvenser for individets psykiske sundhed jf. WHO (2014). For informanten kan hævdes, at hendes valg om at afbryde uddannelse medfører en oplevelse af uformel sanktion i form af hævet bryn og en vis bebrejdelse over den valgte beslutning.

Ydermere kan det tolkes, at konfrontationen, hvor informanten oplever at skulle forsvare sig selv, bunder i at individet selv står til ansvar for eget valg. Samtidig har institutionaliseringen medført,



at individet stilles over for forventningen om at handle ud fra det institutionelle livsforløb. Andre informanter udtrykker en oplevelse, der kan tolkes, at denne standardiserede forventning til individet livsforløb er blevet det eneste rigtige.

”måske [man] ikke har forståelse for den enkelte og måske bare sådan, sådan overfladisk over, hvorfor de måske ikke får et arbejde eller hvorfor de måske ikke bare får en uddannelse.. (..) eller måske ikke er så nemt sådan som samfundet måske gerne vil have det, skulle se ud. Så ja det tror jeg da, (..) helt klart er nogle der tænker negativt om andre” (Informant C)

”Der hvor jeg kommer fra, så er det måske tit sådan de der sociale tabere. Dem der som ikke rigtig er en del af samfundet (..). Det er tit dem, der sidder derhjemme og ryger cigaretter.. hvis man kan sige det sådan. Man har sådan et billede af, hvordan det er.. Der er snusket derhjemme og.. de sidder og piller navle hver dag” (Informant E)

I et samfund, hvor individet defineres ud fra dets aktive deltagelse på arbejdsmarkedet, har det konsekvenser for individet, når det modsatte gør sig gældende, og man ikke kan efterleve samfundets forventning. Ifølge Beck er ”nødvendigheden” af at uddanne sig også en tilskyndelse til at præstere og har en disciplinerende effekt, idet individet ellers risikerer at blive marginaliseret (Beck, 1997, s. 246).

”det er lidt en frustration og man vil egentlig gerne have lidt en pause fra det hele og, men så er det også sådan lidt, jamen, nok mange de tænker, hvad skal jeg så lave, jamen så kan jeg ligeså godt bare prøve at fortsætte og ligesom bare få det [uddannelse] overstået” (Informant B)

Det kan tolkes ud fra informanternes udsagn, at moralsk arbejdspligt ikke kun repræsenterer et samfundsmæssigt tilsigtet ønske om at få en arbejdsstyrke, der er gearet til den globaliserede konkurrence. Begrebet ”pligt” er blevet en bestanddel og indgår naturligt som en del af den

kontekst, hvorfra de unge oplever og forstår. "Pligten" indgår med andre ord som en del af deres værdi-, norm- og holdningsstruktur, hvorfor den har internaliseret sig i den habitus, de besidder. *"Via faderen oplever barnet allerede på et tidligt tidspunkt, mens det endnu er fuldstændigt bundet til familien, at lønarbejdet er indgangsporten til verdenen"* (Beck, 1997, s. 220-221).

"nu havde man jo lige lavet sådan en hel plan om, hvordan det skulle være, jeg skulle læse (..)og så ud og have et arbejde og få en indtjening (..) Og det var sådan, at det skulle være, og så bliver det ikke sådan, og så føler man da lidt, at det er en fiasko, og..er man ikke god nok, er man ikke dygtig nok og.. var det forkert, alt det man gjorde (..) og hvorfor kunne jeg ikke finde ud af at gøre de ting, som man skulle (..) Så man vil gerne, altså, vælge rigtigt i første hug, ikke. Øhm, Så.. derfor synes jeg at det var lidt en fiasko" (Informant C)

Informanterne har qua socialisering internaliseret den samfundsmæssige forståelse af moralsk arbejdspligt. Ydermere orienterer informanterne sig ud fra strukturelle levevilkår, der tilsiger, at uddannelse er blevet en forudsætning for at opnå arbejde. I informanternes habitus er således en holdning og norm, om at arbejde og uddannelse tillægges stor værdi, og en oplevelse af utilstrækkelighed, når det ikke opnås.

Den samfundsmæssige arbejdsnorm har skabt et skel mellem "rigtig" og "forkert" adfærd, hvor negative egenskaber og karakteristika forbindes med personer, der ikke opfylder den moralske arbejdspligt.

"jeg ved bare, at deres reaktion vil påvirke mig mega meget. At jeg vil (..) sidde og blive helt ked af det over det. Deres reaktion, den vil virkelig, altså jeg, har (..) stadig væk nemt ved at blive sådan påvirket, men, men i hvert fald de der tidspunkter, hvor man er lidt sårbar der, der skal der altså ikke meget til for at slå mig ud. Sådan på ens humør og sådan, så man måske ikke så glad resten af dagen og begynder at tænke lidt for meget over tingene og sådan noget" (Informant D)

Arbejdspligten afspejles i informanternes oplevelse, hvor samfundets forventninger om uddannelse - at de skal bidrage til samfundets opretholdelse, og præger informanternes

selvforståelse. Man skal som individ være produktiv. Gør det modsatte sig gældende, er man uproduktiv, og det giver skyldfølelse. Som informant D udtrykker, føler hun dårlig samvittighed, idet hun ikke efterlever forventningen om at være i gang med uddannelse. Ydermere opfatter informanten sig selv som doven og får dårlig samvittighed over "ikke at lave noget".

"..jeg (..) føler at (..) jeg bare sidder og dovne den derhjemme.. Det føler man lidt.. (..)det giver mig dårlige.. altså, jeg får skyldfølelse over det.."(Informant D)

Informanten oplever ikke at gøre gavn og bidrage produktivt til samfundet, dvs. oplever en følelse af utilstrækkelighed, hvilket fører til tristhed og tilsvarende negativ psykisk tilstand.

"folks respons har nok været noget af det værste synes jeg..(..)..folk de, jeg synes de presser lidt på.. (..) folk [har] været meget sådan, ej nu må du altså også lige tage dig sammen, (..) det kan ikke passe, du kan jo ikke hoppe sådan rundt omkring"  
(Informant D)

#### 4.2.1 Sammenfatning på Moralsk arbejdspligt

Den danske samfundsudvikling og fremvæksten af konkurrencestaten har gennem de senere år ført til et øget politisk fokus på vækst, hvorfor dette udgør det altoverskyggende mål for de aktuelle uddannelsespolitiske bestræbelser.

De uddannelsespolitiske reformer opleves af informanterne som en moralsk forpligtelse til at være aktiv ved at indgå og bidrage til samfundets opretholdelse. Samtidig oplever de en umiddelbar sammenhæng mellem det at være ung og uddannelse.

Informanterne har selv oplevelsen af, at det ikke er i orden ikke at lave noget og oplever på samme tid, at omgivelserne tænker ligeså. Endvidere oplever informanterne at det er forbundet med miskreditering ikke at efterleve den moralske arbejdspligt. Grundet opfattelsen at det er uacceptabelt ikke at lave noget, og forventningen om det modsatte er gældende, afstedkommer det - ikke at være i gang med uddannelse og/eller at stå i en uønsket uddannelsessituation med tanke på at afbryde uddannelse - mange overvejelser og en frustration for flere af informanterne.

Ydermere isolerer flere informanter sig socialt grundet uddannelsessituation og for at undgå eventuel konfrontation med omgivelserne forventninger og reaktioner.

### **4.3. Tema Frit uddannelsesvalg**

Følgende tema omhandler, hvordan informanterne oplever at skulle træffe et individuelt uddannelsesvalg og at skulle gennemføre uddannelse samtidig med, at de oplever, at betingelser gør sig gældende.

At flere personer uddanner sig mere og hurtigere er intentionen fra politisk hold, og som beskrevet i foregående afsnit "Moralsk arbejdspligt" oplever informanterne, at uddannelse er en forudsætning for at begå sig på arbejdsmarkedet.

Skolegang har gennem de sidste 200 år været for alle (Jørgensen, 2014), og individets frigørelse har medført, at individet teoretisk set har det frie valg til uddannelse. Tidligere var barnets erhverv bestemt af social klasse og forældrenes erhverv. I dag er dette ikke givet på forhånd, men kræver at den unge foretager et aktivt valg.

Samfundspolitisk har uddannelse i dag nu meget større betydning end tidligere, Arbejdsstyrken ønskes kvalificeret til at honorere konkurrencestatens krav for at skabe økonomisk vækst i samfundet. Den kumulative opkvalificering af arbejdskraften er kommet i højsædet i moderniteten grundet den globaliserede konkurrence, hvor lavtlønslande tvinger de højtudviklede lande til at finde økonomiske niches, som baseres på arbejdskraft med de højeste uddannelser (Hansen 2011, s.41).

Et typisk anvendt udtryk er, at Danmark skal være et videnssamfund. Dvs. vi skal leve af faglig ekspertise og af formidling af viden indenfor forskellige områder. Viden bliver dermed den vigtigste ressource for samfundet, hvorfor det er blevet et uddannelsespolitisk mål, at flere tager en videregående uddannelse.

Informanterne udtrykker at være bevidste om de politiske målsætninger, gennemførte lovforslag og reformer indenfor uddannelsesområdet.

”det er jo det der med at man bare skal køre igennem, sådan, tage en bachelor - så en kandidat og så ud på arbejdet osv.” (Informant B)

”det er ikke okay at holde øh.. 3 år som.. altså jeg har jo ikke holdt 3 sabbatår. Jeg har jo prøvet nogle ting, men jeg er jo ikke kommet frem til noget endnu..” (Informant D)

Som et resultat af ændrede samfundsstrukturer – hertil de unges bestræbelse på at honorere de stigende krav til højere uddannelse jf. afsnittet Moralsk arbejdspligt, er ansøgningsfeltet til videregående uddannelse øget (Dst, 2016b). Dette – samt indførelsen af dimensionering, har afstedkommet stigende adgangsbetingelser ved studieoptag i form af karaktergennemsnit for at læse på en videregående uddannelse.

I 2009 var der 10 videregående uddannelser i Danmark, hvor et karaktergennemsnit på over 10 var en nødvendighed for at kunne blive optaget på studiet (Petersen, 2015). Fire år senere, dvs. i 2013 var tallet steget til at gælde mere end 30 uddannelser.

”Det hele handler jo bare om, hvad man har i snit for at komme ind diverse steder”  
(Informant D)

”Det var jo bare et faktum, at hvis man ville have et bredt udvalg af uddannelser, så skulle du have et nogenlunde gennemsnit” (Informant E)

Informanterne sætter ikke yderligere spørgsmålstejn ved karaktergennemsnittets vigtighed for optag på en videregående uddannelse, men signalerer det som en betingelse, at gennemsnittet har indflydelse på mulig optagelse på den ønskede videregående uddannelse.

”..jeg kunne jo godt se, når jeg var inde og kigge på uddannelser (..) at jeg skulle have gode karakterer, hvis jeg ville have et bredt udvalg.. (..) man kunne se sit gennemsnit.. (..) så kunne jeg se, Nårh nu havde jeg kun det her – så kunne jeg ikke blive det her. (..) Så måtte jeg jo bare tage mig sammen..” (Informant E)

”jeg vidste jo godt, at jeg ikke havde en chance, jeg vidste jo godt hvad, altså hvor høje snittene er..” (Informant C)

Informanterne udtrykker, at de institutionelle betingelser, der skal opfyldes for at kunne læse på en videregående uddannelse, er et individuelt ansvar. Efterkommes betingelserne ikke, er der iflg. Informanterne tale om en oplevelse af egen utilstrækkelighed. Utilstrækkelighed betyder for individet dårligt selvværd; at miste troen på sig selv og egne evner.

”jeg ville rigtig gerne læse psykologi, det havde jeg kigget på, siden jeg startede på gymnasiet, men det havde jeg ikke snittet til, og så havde jeg kigget lidt på sociologi (..) men hvis jeg kunne, så ville jeg da gerne læse psykologi (..) Så det er ikke sådan, at jeg er virkelig ked af det, men, jeg ved nok altid at det [sociologi] ikke er mit første valg” (Informant C)

”den der følelse af at andre komme ind på noget, de bare sådan; `jaa, jeg er kommet ind på det her`, og jeg havde det sådan lidt; `nårh ja, når men jeg kom da ind på et eller andet`..” (Informant D)

For informanterne betyder det, at den teoretiske mulighed om frit at vælge uddannelse reelt ikke eksisterer. Forlods skal nogle betingelser være opfyldt for at blive optaget på ønskestudiet, bl.a. at have det rigtige gennemsnit for at kunne kvalificere sig, altså at undgå at blive sorteret fra. Frasortering grundet uddannelsesbetingelser betyder for informanterne nederlag og følgelig erkendelse af manglende ressourcer.

Uddannelsessystemet har en væsentlig funktion for samfundet som helhed bl.a. som institution, der gennem rekruttering/selektering bidrager til samfundets sammenhængskraft og opretholdelse ved dets rolle som erhvervskvalificerende uddannelse.

Uddannelsessystemet udformning spiller endvidere en rolle for individet, når det handler om dets selvtillid og tro på egne evner(Lassen og Nielsen mfl., 1984, s. 18).

Informanterne udtrykker alle vigtigheden af, at valg af studie skal ske på baggrund af lyst og interesse. For informanter udgør denne tilgang således en del af deres habitus. For informant F gælder, at den er sket via prægning fra familien.

”hvis man er ordentlig voksen, så har man et arbejde, man skal lide og sådan noget. Det er sådan, at jeg ser det, fordi at jeg har mine forældre som rollemodeller.. og bedsteforældre og sådan noget. De har alle sammen haft noget, som de gerne ville ”  
(Informant F)

Samtidig gør sig gældende, at de strukturelle betingelser, som informanterne vokser op under, er anderledes end, hvad der gjorde sig gældende for tidligere generationer.

Optagelseskriterier betyder, at den ”lige” adgang til uddannelse ikke for alle er en option, hvis ønsket om uddannelse valgt efter interesse skal efterkommes. Det kan derfor opleves som en nødvendighed at tage ”omveje” i håb om, at det kan forbedre muligheden for i sidste ende at blive optaget på ønskestudie.

”jeg kan da huske, at jeg fortalte min mor.. (.); nu har jeg en plan, jeg læser til socialrådgiver og så søger jeg ind på psykologi bagefter.. fordi at så kunne det jo være, at det kunne lade sig gøre på den måde. Og så var hun bare sådan, du kan sgu da ikke læse hele livet (..) man kan da ikke blive ved med at læse og alt sådan nogle ting, hvor jeg bare blev sådan lidt, Jo man kan da så, det er der da andre mennesker, der også gør. Og det kunne hun slet ikke sætte sig ind i” (Informant D)

Som udgangspunkt gælder således, at optag på de fleste videregående uddannelser sker på baggrund af karaktergennemsnittet. Det betyder, at uddannelsessystemet udelukkende på dette grundlag sorterer de unge i ”egnet” eller ”uegnet”. Et dårligt snit ”brændemærker” så at sige de unge og kan resultere i, at de unge - trods stort potentiale aldrig får chancen for at blive optaget på ønsket studie. Alternative studiemuligheder bliver resultatet, men opleves som et nederlag, idet det ikke føles som selvvalg.

”det er fordi, at der kommer jeg ind, altså der kan jeg komme ind” (Informant D)

Det moderne liv kræver, at individet formår at fremstille egen tilværelse som et positivt og aktivt valg snarere end et tvunget begrundet i udefrakommende vilkår - uanset hvad der rent faktisk er tilfældet (Frederiksen, 2014, s. 304).

Informanterne giver udtryk for at skulle træffe et individuelt uddannelsesvalg, men udtrykker samtidig, at valget begrænses grundet betingelser for at kunne læse på en videregående uddannelse.

”Jeg blev nødt til at finde nogle uddannelser, jeg vidste, at jeg kunne komme ind på med mit snit” (..) hvis man helt selv kunne vælge sin fremtid og sådan noget der, så ville jeg helt klart gerne arbejde med psykologi på en eller anden måde, men.. jeg bliver bare også nødt til at være realistisk” (Informant C)

Det kan tolkes, at informanterne befinder sig i individualiseringens ambivalens, idet de udtrykker en oplevelse af reducerede valgmulighed. Alt imens har afskæringen fra traditionelle værdier og frisættelsen af sociokulturelle bånd medført, at individet i stigende grad må være aktiv og tage stilling til eget liv. Valg betragtes som aktive tilvalg, hvorfor individet også må stå til ansvar for dets udfald. Frisættelsen betyder, at der er sket en udvidelse i antallet af muligheder for den enkelte, og individet kan på en ny måde ønske og drømme mere. Men valgmuligheder betyder samtidig, at der for hvert tilvalg efterlades et stadig større antal fravalg - *”hvad man kunne vælge og ikke valgte; hvorledes man kunne være og ikke er; hvad man forventer sig og ikke opnår”* (Ziehe og Stubenrauch, 2008, s. 36). For hvert valg eksisterer risikoen for at vælge forkert. For individet betyder det, at det bliver tvunget til at skulle udholde utilstrækkelighedsfølelser og konfliktafgørelser.

”Altså det her, nu skulle jeg jo sidde og taste de her ting ind, (..) og der må jeg nok tilstå, at jeg havde så ondt i maven hele dagen, altså det var jo virkelig det der med at skulle tage det valg der, det var hårdt, det var mega hårdt.. (..) Man bliver hele tiden ved med sådan at overveje og sådan nogle ting, hvor man egentlig godt ved, det er jo ikke noget for mig, men, så begynder man alligevel at overveje det. Fordi at man bliver i tvivl” (Informant D)



Forventninger om at vælge den rigtige uddannelse og krav om hurtig gennemførelse afstedkommer for informant D en følelse af tvivl og frygt for at vælge forkert. Valg af uddannelse er præget af usikkerhed, der gør det vanskeligt at træffe beslutning, da risikoen, for hvad det i givet fald vil medføre, bliver det styrende element.

”Tænk hvis nu det her enkelte, den her enkelte ting jeg lige har fundet, der ikke dur, at det betyder, at jeg så springer fra, så skubber jeg det væk (..) det kunne f.eks. være, at uddannelsen den indeholdte nogle ting, som ikke var så spændende (..) det kunne også være, hvad bliver du bagefter, (..) hvor godt ser man på den her uddannelse (..). Det er sådan noget med, om det er populært (..)det jo også svært at sige for det jo også noget der kan ændre sig” (Informant D)

Individets biografi er således ikke kun en gør-det-selv biografi, men både en tvangs- og linedanserbiografi. Iflg. Beck skaber individet sin biografi qua valg og præstationer. Grundet institutionalisering er individet tvunget til at vælge ud fra et reduceret valg af muligheder, hvor risikoen for udfaldet ikke er kendt på forhånd. Ifølge Beck kan ”gør-det-selv-biografien således hurtigt blive en sammenbrudsbiografi (Beck og Beck-Gernsheim, 2002, s. 15).

Er det rette snit opnået for at blive optaget på et givet studie, udtrykker informanterne fortsat at opleve betingelser gennem studiet, hvor eks. ikke-gennemførte eksaminer fungerer som sorteringsmekanismer.

”der ligesom det her timeglas som tæller ned.. Nu er det nu. (..) man skal bestå inden for 3. forsøg hedder det.. (..) hvis man ikke består faget, så kan man ikke få sin uddannelse, og så er det, fordi at man ikke er god nok til at få uddannelsen. Så er de sorteret fra” (Informant F)

For individet kan for mange nederlag føre til, at individet mister troen på sig selv. I underbevidstheden vil individet i fremtidige situationer have en forventning om ikke at kunne mestre og derfor heller ikke forsøge. Dette på trods af at det modsatte formodentlig ville være

muligt, hvis individet havde troen på sig selv. Det bliver den onde cirkel med nederlag på nederlag, som bliver vanskelig at bryde.

”jeg vil bare heller ikke blive ved med at prøve og prøve, for nu synes jeg, at nu er jeg jo kommet ind.. på én uddannelse” (Informant C)

Siden 1970 har der været givet økonomisk støtte under uddannelse i form af Statens uddannelsesstøtte (SU). SU erstattede Ungdommens Uddannelsesfond Støtte (beregnet til evnerige personer med begrænsede midler).

SU-ordning skulle åbne op for forbedrede studiemuligheder og derved øge antallet af gennemførte videregående uddannelser. Ordningen gør det muligt for personer over 18 år at modtage økonomisk støtte under uddannelse, uanset økonomisk baggrund. Dette skulle - alt andet lige - give alle lige uddannelsesmuligheder. Uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse har dog over tid ændret sig væsentligt. I dag er SU-ordningen begrænset ud fra det politiske ønske om, at de unge universitetsstuderende skal hurtigt igennem dvs. færdiggøre uddannelse.

”.. jeg vil allerhelst slippe for at have et SU-lån. Det har jeg ikke lyst til.. Så på den måde er der også et eller andet pres på, at man vælger det rigtige, så man kan have SU igennem hele sin uddannelse..” (Informant E)

SU-ordningen har fortsat sin aktualitet som midlet til lige økonomiske muligheder til alle studerende over 18 år. Dog resulterer de ændrede tidsbegrænsede SU-betingelser i, at informanterne oplever et pres i form af at skulle træffe hurtige og rigtige uddannelsesvalg.

”.. for samfundet side der har man sådan x antal tid til at finde det rigtige.. hvis ikke man skal have et fuldtidsjob ved siden af eller i hvert fald, at man har masser af timer til at kunne støtte sig selv. Det er bare svært at have, hvis man samtidig skal tage uddannelse.. eller man skal bruge en masse år på først at spare op, sådan så man selv.. har en opsparing til at studere videre” (Informant F)

Forandringer i samfundsstrukturen har forandret de traditionelle og klassemæssige mekanismer som tenderede en selekterende funktion. I dag varetager uddannelsessystemet denne funktion, hvor rekruttering og sortering af individet udelukkende sker på baggrund af dets individuelle præstationer og kvalifikationer. Ifølge Beck er velfærdsstatslige ydelser skåret til efter individet og forudsætter en aktiv deltagelse – hvor erhvervsdeltagelse forudsætter uddannelse. Det være krav som individet ikke pådattes, men som derimod opfordrer individet til at konstituere sig – ”*eller at skulle søbe den kål, det i tilfælde af dets egen ”svipsen” selv har spyttet i*” (Beck og Beck-Gernsheim, 2002, s.16).

Ud fra nedenstående informanternes udsagn kan det tolkes, at informanterne oplever uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse, som vanskelige at honorere, og som ikke mindst står i stærk kontrast til, hvad omgivelserne tænker og tror.

”Samfundet vil gerne have at det så nemt ud, at man får uddannelse og sådan noget, og det er det måske ikke for alle. (..)hele tiden er der jo en helt masse sådan krav, man skal leve op til” (Informant C)

”Sådan den der med Arg come on, det kan da heller ikke være svært at være på en uddannelse og.. man kan bare få sig et arbejde og sådan nogle ting” (Informant D)

Ifølge Bourdieu har mennesker ikke lige muligheder for at opnå en universitetsuddannelse.

Habitus refererer til et individs uendelige – og dog samtidig strengt begrænsede evner og muligheder.

Det kan hævdes, at de der har evnerne, overskuddet og intellekt oplever betingelserne til deres fordel. De følger strømmen og går lige igennem med engagement og motivation for egen læring og kommende karriere.

”det også fedt nok at man kan finde ud af det. At man ikke synes at det er super svært.. at man ikke skal kæmpe for det hele tiden” (Informant E)

Modsat oplever andre presset, oplever sig ved siden af, tilsidesat og valgt fra. Flere af informanterne giver udtryk for, at det uddannelsespolitiske fokus udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse, ikke efterlader plads til enkeltindividet. Der er altså tale om en oplevelse af, at den tiltagende individualisering ikke kan udfoldes i institutionerne, eller med andre ord, institutionerne er ikke indrettet til den individuelle udfoldelse.

”jeg kan godt blive lidt sådan irriteret over det... altså også fordi at det har, okay det har gået så dårligt for mig med lige at ramme noget, at jeg nogle gange kan blive sådan lidt irriteret over at tænke over det. Dårlige regler de har derinde [Christiansborg].. de har da ikke forstand på noget som helst. (..) Fordi at jeg synes, at jeg er et eksempel på, at det fungerer altså ikke for alle” (Informant D)

Flere informanter udtrykker ikke at kunne indfri betingelser og en oplevelse af ikke at kunne opfylde omfanget af krav til uddannelse. Som tidligere nævnt, sker der en standardisering af individets biografi og en institutionalisering af individet livsforløb. Disse standardbetingelser passer iflg. informanten ikke på alle. Det resulterer i, at den enkelte ikke føler at kunne håndtere dagligdagen, hvilket leder til mistrivsel.

”der er det her pres til, at folk skal hurtig igennem med den nye reform og sådan noget. Så dem som så (..) ville kunne klare det med en pause - om det så er et halvt år eller et år eller.. hvad det nu skal være.. de får ikke uddannelsen fordi der er det her.. virkelig sådan et pres på, at du skal bare igennem systemet, og det skal være nu.. og det skal være hurtigst muligt. Man har ikke lov til at vente, og det stresser.. og så bliver alt værre” (Informant F)

Anden informant giver udtryk for, at miljøet som studerende på en videregående uddannelse er helt anderledes end, hvad hun tidligere har kendt. Ifølge Bourdieu formidler uddannelsessystemet kulturel kapital, der besiddes af bestemte sociale eliter. Dvs. jo mindre de unge er integreret i denne befolkningsgruppe, desto vanskeligere vil det også være for dem at opnå kulturel kapital gennem uddannelsessystemet. Det betyder for informanten en oplevelse og følelse af utilstrækkelighed og mangel på handlekraft.

”..meget anderledes på universitetet i forhold til hvad man er vant til.. (..) det er på et helt andet niveau, man skal læse meget mere, man skal skrive meget mere.. (..) man skal skrive på en anden måde, man skal læse på en anden måde, (...) det er meget mere individuelt, meget mere én selv, der skal tage ansvar (..) så det gør det selvfølgelig svært(...)

hele tiden er der jo en hel masse sådan, krav man skal leve op til, og det kommer måske også an på, hvor modstandsdygtig man er til at, klare de krav der er”

(Informant C)

Informanten udtrykker – som også Beck hævder, at uddannelsesinstitutionen tager udgangspunkt i individet og dets individuelle kompetencer. Jf. nedenstående udsagn kan tolkes, at informantens formåen til at opnå kulturel kapital qua uddannelse vil være præget af egen social kapital – dvs. summen af de ressourcer informanten har gennem hans netværk. Informanten oplever, at han sammenlignet med andre ikke besidder den tilsvarende sociale kapital, hvilket har indflydelse på, hvordan han oplever egen situation og muligheden for at håndtere de valg og udfordringer, han står overfor i dagligdagen.

”når jeg ser på nogle familier så tænker Hold kæft jeg gad godt at have sådan en far, der måske kunne være lidt mere rådgivende rolle og prøve at sige, hvad kan jeg gøre der og der.. (..) min far han har ikke den der uddannelsesbaggrund der.. i forhold til at jeg har nu, så (..) der kunne jeg godt have brug for noget.. hvad skal man sige, sparring” (Informant B)

#### **4.3.1. Sammenfatning på Frit uddannelsesvalg**

Som resultat af samfundsudviklingen og den stigende individualisering, er individet sat i centrum for eget livsforløb og -gennemførelse samtidig med, at dets eksistens er knyttet an til stadig flere institutionaliserede betingelser.

Informanterne oplever at skulle leve op til betingelser i forbindelse med valg af uddannelse. De oplever at skulle træffe et individuelt uddannelsesvalg, og valget skal ske på baggrund af lyst og

interesse. Samtidig oplever de, at valgmuligheder er begrænset jf. optagelseskrav (karaktergennemsnit). Informanterne oplever således tvivl og usikkerhed i valg af uddannelse.

Samtidig opleves forventning om høj uddannelse, hurtig gennemførelse og undervejs i studieforløbet særlige krav i form af egen præstation. Informanterne oplever, at de ud fra præstation vurderes og evt. frasorteres, hvilket giver en latent frygt for ikke at præstere tilstrækkeligt.

#### **4.4. Tema Værdien af uddannelse**

Dette tema omhandler, at informanterne oplever, at uddannelse dels har en værdi for at opnå arbejde, dels at det er qua uddannelse – herunder egne præstationer, at individet får tillagt status, identitet og muligheder videre i livet.

Traditionsopløsningen og den øgede mobilitet i samfundet har medført, at individets livsbane ikke som tidligere er afstukket på forhånd, men noget individet qua valg af karriere, livsstil og tilhørsforhold selv skal forme. Ifølge Beck medfører dette, at arbejdet – foruden familie, er blevet til *"tilværelsens fundament"* (Beck, 1997, s. 220).

"Det giver et fællesskab, at man ligesom føler, at man hører til et sted, at der er nogle, der er afhængige af en og det jo det man får det meste af, altså, ens dagligdag til at gå med, det er jo på arbejdet eller i skolerne" (Informant C)

Iflg. WHO er det essentielt for et individs psykiske tilstand, at det oplever et fællesskab med andre. Individets frisættelse fra traditionelle bindinger har betydet, at individet i stigende grad er blevet markedsafhængig, og at dets tilhørsforhold til arbejdsmarkedet er væsentligt for dets sociale forankring. Den institutionaliserede individualisering har medført, at individets mulighed for at udfolde eget liv i samfundet kun kan ske ved at udfolde det i samfundets institutioner.

"..Jeg synes at det har været rigtig hårdt, og jeg har jo også haft det psykisk hårdt..(..) Det har været det der med at stå i ingenting..(..) jeg tror ikke rigtig, at jeg føler sådan, at jeg lever helt,..(..) ..de der mennesker man møder undervejs, altså har mødt ind

imellem, dem har jeg lidt svært ved at holde fast i fordi, jeg bl.a. synes det er mega pinligt..” (Informant D)

Informant D udtrykker en følelse af at stå i ”ingenting”. Hun er ikke er i gang med uddannelse og oplever derfor at være uden tilhørssted. Ydermere har denne mangel på tilhørssted og flere uddannelsesskift medført, at det har været vanskeligt at fastholde sociale relationer. Mangel på sociale relationer kan føre til social isolation og kan derfor have stor indvirkning på individets trivsel. Informanten oplever at fejle omgivelsernes forventning ved manglende uddannelse og oplever det derfor som pinligt at skulle konfronteres med det.

I ungdomslivet udgør uddannelse for informanterne en del af det fundament - som i voksenlivet erstattes af arbejde. Uddannelse medvirker for de unge til at give struktur i hverdagen. For Informanter, der ikke er under uddannelse, er det ensbetydende med manglende struktur.

”..jeg var ligesom uden den der følelse af, at jeg havde noget at stå op til.”(Informant F)

”hvis det har været en periode, hvor det virkelig har været sådan, måske krise,. (..) f.eks. det der jeg har været igennem med, om jeg skulle droppe ud osv. (..) også i forhold til hvad skal man lave - skal man bare gå derhjemme og ikke lave noget, altså fordi, at jeg vil gerne have, at der skal ske noget i forhold til, at man ikke bliver alt for meget alene, og man tænker for meget over tingene og sådan nogle ting”  
(Informant B)

Af ovennævnte kan tolkes, at informanten ikke føler overskud, og grundet tab af traditionel sikkerhed og binding opleves individualiseringens utryghedsdimension. Informanten frygter konsekvenser ved at blive socialt isoleret.

Samtidig har stigende individualisering og øget institutionel afhængighed medført, at uddannelse og arbejde har fået en central betydning for individets skabelse af sig selv.

”..det er jo ikke sådan at man har ens liv og så har man arbejde til at følge ens liv. Arbejde er en del af ens liv.. (..)Det er noget man laver.. det er noget man til en vis grad er”

(Informant F)

”..der er mange der har deres identitet i forhold til hvad de arbejder med og er en vigtig del af deres identitet, så det betyder da også noget at man ligesom har et eller andet. Et eller andet sådan værdi, et eller andet man ved, at det er det man står for”

(Informant C)

Informanterne bekræfter, at det i høj grad er qua arbejde, at individet skaber sin identitet.

Ydermere kan af udsagnet tolkes, at informanten udtrykker, at arbejde giver individet værdi.

”jeg synes jo det [uddannelse] er en vigtig (..) del af en selv (..) man finder ud af, hvem man ligesom selv er og måske får nogle andre værdier, i forhold til hvad job man måske får. At det skaber nye, sådan erfaringer og horisonter og kommer til at tænke på en anden måde måske, nogle andre perspektiver, end hvad man måske ikke ville have fået, hvis man ikke tog en uddannelse”(Informant C)

Informanten oplever, at uddannelse skaber identitet og giver kapital. Individets habitus modereres i takt med tilegnelse af uddannelse, idet uddannelse giver ny viden. Det være sig eksempelvis kropsligt i form af en kultiveret sprogbrug og som viden om, hvordan man gebærder sig på en videregående uddannelse. Ydermere udgør et eksamensbevis som et materielt gode kulturel kapital.

Ifølge informanterne bliver det at stå uden uddannelse således en opfattelse om at være mindre værd som menneske. Tilknytningen til uddannelse og arbejdsmarkedet indvirker således på individets selvopfattelse og følelse af selvværd. (Rasborg, 2010, s. 65).

”.. det er ikke sådan, at jeg siger dem der ikke har nogen uddannelse, de har ingen identitet (..) Men (..)en del af en, den [uddannelse] er måske lidt en del af ens identitet” (Informant C)



Som Beck angiver, er der næppe nogen situation, der bedre illustrerer, hvilken værdi lønarbejde har fået for det moderne menneskes liv, end når to mennesker mødes og spørger hinanden: *"Hvad er du?"*, og der med største selvfølgelighed bliver svaret med henvisning til arbejdet. (Beck, 1997, s. 221). Forståelsen er, at *hvis vi ved, hvad den anden laver, så ved vi – eller mener i hvert fald at vide – hvem han eller hun er* (Rasborg, 2010, s. 65).

"Man er bare ikke noget hvis ikke man.. Det er jo det man ligesom.. når man præsenterer sig selv ligesom.. 'Hej jeg hedder det og jeg arbejder med det'.. især når du sådan er ude omkring.. hvis du.. Altså det er jo helt forfærdeligt sådan, når man skal snakke med folk .. det er sådan det, man snakker om.. når man sådan lige præsenterer sig selv, ikke også. Så.. 'Hvad laver du så?' ... Øh.. jeg føler lidt, at der er en forventning udefra, men også ligesom at man gennemfører en uddannelse.. og også at man er i gang ret hurtigt" (informant D)

En konsekvens af uddannelsessystemets sorteringsfunktion - som ifølge informanterne udgør en af betingelserne for at læse på en videregående uddannelse, er, at der sker en bedømmelse og værdisætning af enkeltindividet.

"..de fag jeg har dumpet, det har været en fiasko (..) fordi så kan man ikke komme videre med det. Så skal det tages igen" (Informant F)

En sådan negativ værdisætning – hvor informanten oplever "ikke at være noget", reducerer individets forståelse af eget værd og afstedkommer en oplevelse af nederlag.

"Det fjerner ligesom lidt værdi.. fordi selvom man kan være nok så god til resten af uddannelsen, så er der det her ene fag, som ikke relateres til det andet, som man ikke kan bestå (..) det er et personligt nederlag.. ikke at føle sig god nok (..) f.eks. er nogle der er havnet i den situation, at de pga. et fag ikke kan færdiggøre en uddannelse (..) så kan de ikke blive til det overhovedet.. det ville være.. meget nedværdigende på alle mulige måder (..) er det som om, at det formindsker værdien af resten af det, man har lavet" (Informant F)

Informanterne udtrykker med andre ord en oplevelse af, at en persons præstationer er noget, der bliver en del af individet. Det tolkes, at informanterne oplever, at qua den anerkendelse en universitetsuddannelse giver, opnås en symbolsk kapital. Uddannelse tillægges en form for prestige og giver anseelse i kraft af, at den genkendes af sociale grupper som værende værdifuld.

„..hvis man har en universitetsuddannelse, så ender man oftest i et job, hvor man kan få flere penge og derfor ses universitetsuddannelser som for at være højere. De er også mere akademiske, fordi at de er mere boglige. (..)og læsning bliver sat sammen med 'Uh ha' kloge mennesker" (Informant F)

Beck hævder, at lønarbejde fungerer som et identifikationsmønster, som individet benytter til at vurdere andre folk i arbejde ift. evner, økonomisk og social situation mm. (Beck, 1997, s. 221). Dette tilkendes ved nedenstående udsagn, hvor informant E forbinder evne som læge med lønarbejdet;

”de var en familie, hvor jeg tror at moren var læge, og faren (..) han var også et eller andet med en længerevarende uddannelse. Så de var jo kloge” (Informant E)

Ifølge flere informanter opleves uddannelsesniveaueet således at have væsentlig betydning, idet niveaueet opleves som en indikator for, hvor anerkendt og velset uddannelsen vurderes.

”jeg tror, der er mange gange, hvor jeg ikke har følt mig god nok, og så tror jeg lidt, at jeg, med nogle ting, at jeg kan gøre mig bedre ved f.eks. at have den her gode uddannelse (..) Så har jeg måske lidt haft en ide om, at hvis jeg kan sætte standarden op der, så er man måske lidt bedre” (Informant D)

For informanten tilskrives således, at den symbolske værdi af uddannelse er væsentlig for informantens forståelse af sig selv, hvorfor den symbolske værdi også indgår i overvejelserne i forbindelse med uddannelsesvalget.

”jeg tror, det betyder ret meget for mig, sådan når man siger det, hvad siger folk så, hvad er folks reaktion.. (..)det er også noget med, har man en god titel (..) om det er

en velset uddannelse (..) Og det er igen det der med hvad rang har uddannelsen. (..)det betyder bare et eller andet for mig.. (..) i forhold til hvem man.. at man er noget” (Informant D)

Af informanternes udsagn afspejles altså en oplevelse af, at uddannelse i høj grad hænger sammen med identitet. Uddannelsesniveau og jobmuligheder hænger nøje sammen, hvor det høje uddannelsesniveau vil føre til bedre job. Dermed tilskrives individet mere værdi, hvis uddannet end hvis det modsatte er tilfældet. Beck bruger her den metaforiske beskrivelse, *”uden billetter kommer I aldrig med toget”* (Beck, 1997, s.237) for uddannelse som en nødvendighed for arbejde.

”..det har bare hele tiden været meningen, at jeg skulle kunne komme ud med en uddannelse og så få et job, jeg kan lide.. og som jeg også kan leve af (..)så jeg ikke endte som kassedame eller sådan noget, fordi det er sådan et job som man tager, hvis man kommer fra en lav- uddannet familiebaggrund, eller hvis man er under 18..” (Informant F)

Det kan tolkes, at informanten i ovenstående udsagn klassificerer et individ og dets egenskaber ud fra dets erhverv. Det stemmer overens med opfattelsen af, at identitet skabes qua individets egne præstationer. Uddannelse opleves af informanterne som springbrættet, der er essentielt for deres videre muligheder og realisering af det ”gode liv”.

”jeg føler jo det er en investering i min fremtid - at jeg sikrer mig, at jeg har noget at lave resten af mit liv, som jeg er glad for at lave” (Informant E)

Det tolkes, at der for informanten - qua uddannelse - er tale om en investering i eget liv ved at gennemføre en uddannelse. Dels øges livskvaliteten ved, at informanten sikrer sig at have noget at lave, som hun trives ved, dels sikres fremtidig indkomst og følgelig en større livsindkomst (Hansen 2011, s. 41).

”.. jamen min biologiske far blev nødt til at give mig op, fordi at han skulle arbejde (..)

hvis nu at han havde haft (..) bedre uddannelse eller måske havde haft bedre sådan forhold, så havde det måske ikke været sådan. Altså, at mennesker kan forsørge sig selv” (Informant C)

Informanten udtrykker, at uddannelse er essentiel for økonomisk at kunne forsørge sig selv og forbedre egen levestandard. Dvs. uddannelse har værdi, eftersom at den kan forbedre individets mulighed for at opnå arbejde og dermed tjene penge til livets opretholdelse. Den kulturelle kapital, som opnås qua uddannelse kan således ”veksles” til økonomisk kapital. Informanten bekræfter vigtigheden af at besidde økonomisk kapital.

”..helt lavpraktisk så er [uddannelse] vigtig, ellers kan man jo ikke rigtigt.. (..).. leve det liv man måske gerne vil, hvis man ikke har nogle uddannelse, ikke rigtig har nogle penge” (Informant C)

Uddannelse er således ikke blot et udtryk for et individs værdi, men repræsenterer ifølge informanterne også en værdi som midlet til at kunne forbedre egne muligheder for at opnå arbejde og leve det ønskede liv. Som et resultat af samfundsudviklingen er der sket en forøgelse af både kulturel- og økonomisk kapital. Dette betyder for individet, at det er nødvendigt at øge arvet kapital for at kunne fastholde levestandard.

”det [uddannelse] har den værdi at man kan få et arbejde. (..) Altså.. (..) jeg skulle gerne kunne skaffe et eller andet som jeg kunne lave og leve for (..) og der er uddannelse, det er ligesom nøglen til det rigtige nøglehul og så man kan åbne døren til det liv” (Informant F)

For at opnå arbejde er uddannelse ifølge informanterne en forudsætning. At have en uddannelse – dvs. en afsluttet eksamen - opleves af de unge som en nødvendighed. Informanterne giver udtryk for, at de ofte oplever sig konfronteret med vigtigheden af uddannelse, idet de har gjort sig personlige erfaringer og oplevet krav til uddannelse for at få et job.

”..man skal have en uddannelse, man skal have noget på papiret, for at man kan få et arbejde” (Informant B)

Uddannelsesekspansionen har intensiveret accepten af at anvende uddannelsesmæssige "certifikater" som redskab til at udvælge personer ved indgangen til arbejdsmarkedet (Hansen, 2011, s. 54), og informanterne er sig bevidste om betydningen af at kunne dokumentere disse "certifikater".

Det kan tolkes ud fra Informant F udsagn, at et ikke fuldført uddannelsesforløb, dvs. hvor blot enkelte kurser og fag er fuldført, opleves som værdiløst.

"Man har stadig papir på (..) man har (..)taget de her fag (..) men fordi man ikke har den der overordnet, sådan; Jeg har en bachelor i det her, så betyder det meget mindre"(Informant F)

Så på trods af at fag og kurser kan dokumenteres som "noget på papiret" antages, at der eksisterer en opfattelse af, at dette "papir" er ubrugeligt – muligvis fordi det ikke er tilstrækkeligt til at kunne indløse den ønskede "indgang" til arbejdsmarkedet.

Informanterne udtrykker, at de har prøvet at søge job, men uden held grundet manglende uddannelse.

"jamen, det skal man da (..) ellers så kommer man jo ikke nogle vegne. (..) jeg har jo oplevet at være ude med jobansøgninger.. (..) kræver jo at du har en uddannelse.. Har du erfaring, Nej, Nårh – men så kan du ikke blive ansat her" (Informant D)

"nu er det blevet realistisk, at man kan tage de her uddannelser og få et højt betalende job. Så der er flere, der stræber efter det, og så er der flere som har uddannelserne og derfor sådan, hvad fanden er det at det hedder.. Supply and demand. Det regulerer ligesom på den måde.. (..) Jeg har kigget på jobmarkedet, der er uddannelseskra på alt" (Informant F)

Informanterne signalerer en tendens, der har karakter af en uddannelsesinflation, forstået således, at uddannelse er blevet noget alment forventeligt.

Uddannelsesinflationen har udvirket, at personer med en kort uddannelse nu er i mindretal sammenlignet med tidligere generationer, hvor de var i flertal (Hansen, 2011, s. 54).

Individet bliver derfor i stigende grad målt og vejet på dets uddannelsesniveau, og hvad dette niveau signalerer. Samtidig indebærer det, at den symbolske kapital reduceres, idet værdien i form af en given uddannelse vil blive mindre, jo flere der tager uddannelsen.

#### **4.4.1. Sammenfatning på Værdi af uddannelse**

Frisættelsen fra familiære bånd betyder, at individets historik ikke er givet på forhånd, og derfor at individet i stigende grad kun kan referere til sig selv ud fra egen præstation.

Informanterne oplever, at uddannelse er en forudsætning for at leve det liv, de gerne vil. De oplever, at uddannelse er en investering i eget liv og oplever, at uddannelse er nødvendig for at komme i betragtning på arbejdsmarkedet. Samtidig oplever de, at det at være tilknyttet en uddannelse giver tilhørssted, følgelig en rolle i samfundet.

Endelig oplever informanterne at præsentere sig selv gennem uddannelse og blive identificeret med egen præstation. Uddannelse er med til at skabe identitet, hvor prestige og status vurderes på baggrund af, egen indsats og præstation, og mangel på at præstere tilstrækkeligt opleves som personligt nederlag og fiasko.

## **Kapitel 5 – Afsluttende overvejelser ved analysens fund**

Jeg vil i dette kapitel diskutere analysens fund i forhold til det sociale arbejde og reflektere over mit teori- og metodevalg.

### **5.1. Analysens fund i relation til socialt arbejde**

Ud fra undersøgelsens problemfelt og ved at gå på tværs af temaerne i analysen, vil jeg i dette afsnit adressere undersøgelsens analytiske fund holdt op imod det sociale arbejde. I forlængelse heraf vil jeg reflektere over, hvordan det sociale arbejde bedst muligt kan afhjælpe psykiske problemer og afslutningsvis diskutere mulige perspektiver.

### 5.1.1. Socialt arbejde som en social konstruktion

Det sociale arbejde lader sig vanskeligt definere, idet *"en definition må afspejle det sociale arbejdes kompleksitet. Når de sociale problemer er komplekse og sammensatte - bl.a. fordi selv umiddelbart enslydende problemstillinger ofte fremtræder med en særegen karakter hos det enkelte individ (..), vil det sociale arbejde nødvendigvis skulle modsvare dette gennem en mangfoldighed af teorier, metoder og redskaber"* (Uggerhøj, 2008, s. 37).

Det sociale arbejde udgør således et felt med uklare grænser. Indledningsvis vil jeg derfor forholde mig til specialets forståelse af socialt arbejde som en social konstruktion.

Skiftende normer og værdier i samfundet påvirker det sociale arbejde. Det betyder, at det sociale arbejde - gennem en løbende og gensidig påvirkning af det samfund, det eksisterer i, konstrueres (Uggerhøj, 2008, s. 45). Jeg finder dette perspektiv på socialt arbejde relevant, idet det bygger på opfattelsen af, at socialt arbejde er socialt konstrueret. Det være sig ved, at det sociale arbejde konstrueres i et samspil mellem politiske-, økonomiske- og sociale forhold, hvor der konstant pågår "kampe" for at skabe fokus på bestemte synspunkter, problemstillinger og indsatser. (Uggerhøj, 2008, s. 45-47). Ud fra denne opfattelse formes socialt arbejde og sociale problemer gennem politiske processer, hvor aktører og grupperinger med forskellige interesser kæmper om magten for at definere sociale problemer, og hvordan disse bør afhjælpes.

### 5.2. Psykiske problemer er et vigtigt fokus for det sociale arbejde

I kapitel 1 blev argumenteret for, at psykiske problemer kan forstås som et socialt problem, og at psykiske problemer har konsekvenser for den enkelte såvel som for samfundet. I det følgende afsnit vil argumenteres for, hvorfor psykiske problemer blandt unge er et vigtigt fokus i det sociale arbejde. Her går problemstillingen ikke blot på, at psykiske problemer er forbundet med helbredsproblemer og reduceret livskvalitet for den unge, der er ramt, men også at det stigende antal af unge med psykiske problemer er problematiske ud fra et samfunds perspektiv.

I rapporten "Ligeværd – nyt fokus for indsatsen for mennesker med psykiske lidelser – en langsigtet plan" (Regeringen, 2014a) udgivet af regeringen i 2014 lyder en politisk målsætning, at

flere borgere skal trives og have god psykisk sundhed. Et af hovedtemaerne i denne strategi omhandler et øget fokus på at fremme trivsel og psykisk sundhed samt forebygge psykiske problemer. Af rapporten "Sundere liv for alle - nationale mål for danskernes sundhed de næste 10 år" (Regeringen, 2014b) præciseres målsætningen yderligere ved, at andelen af danskere på 16 år eller derover med nedsat livskvalitet, skal reduceres med 10 % indenfor de næste 10 år. Ligeledes i 2014 udarbejdede Sundhedsstyrelsen 11 forebyggelsespakker (Sundhedsstyrelsen, 2014), hvor psykisk sundhed indgik som et af de 11 temaer. Forebyggelsespakkerne indeholdt faglige anbefalinger og blev udsendt til kommunerne for at bidrage til prioritering og kvalitetsudvikling af det kommunale forebyggelsesarbejde indenfor bl.a. området "Psykisk Sundhed".

Sammenholdes ovenstående med dette speciales definition af et socialt problem<sup>8</sup> bekræftes det, at psykiske problemer er et politisk anerkendt problem. Der er i dag en politisk bevågenhed på psykiske problemstillinger og igangsat indsatser for at forebygge og reducere antallet af personer, der får/har psykiske problemer.

Igennem de sidste 15-20 år har der nationalt såvel som internationalt været stigende interesse for befolkningens psykiske sundhed. Årsagen til dette skal dels findes i den høje forekomst af psykiske problemer, dels i den stigende erkendelse af/forståelse for betydningen af individets psykiske sundhed for dets almene trivsel og helbredsudvikling (Due og Diderichsen, mfl., 2014, s. 24). En interesse der også – og måske særligt kan begrundes ved, at psykisk sundhed har betydning for individets evne til at klare sig godt socialt, uddannelsesmæssigt, arbejdsmæssigt og økonomisk. Psykiske problemer kompromitterer den unges mulighed for uddannelse og job og dermed dets evne til at bidrage konstruktivt til/i samfundet.

Psykiske problemer hos børn og unge bliver ofte til behandlingskrævende psykiske sygdomme senere hen i livet, hvilket yderligere understreger vigtigheden af tidlige opsporing og forebyggende arbejde med henblik på at afhjælpe den negative udvikling.

Øget fokus på vigtigheden af tidlig opsporing af psykiske problemer blandt unge er en af de mest omkostningseffektive og langsigtede investeringer, et samfund kan foretage (Due og Diderichsen,

---

<sup>8</sup> "...en observeret uønsket social situation, der er en udbredt opfattelse af, at der bør gøres noget ved gennem kollektiv handling" (Bundesen, 1996, s.10)



mfl., 2014, s. 151). Ud fra denne præmis tilkendes relevansen og vigtigheden af, at det sociale arbejde - ud fra et samfundsperspektiv - har fokus på at afhjælpe psykiske problemer blandt unge.

### 5.3. Afhjælp af psykiske problemer

I rapporten "Børn og unges mentale helbred" (Due og Diderichsen mfl., 2014) fremgår, at der findes begrænset dokumentation for, hvilke metoder og indsatser, der bør anvendes for at forbedre det psykiske helbred blandt børn og unge. Dette kan bl.a. forklares ved, at faktorer til psykiske helbredsproblemer isoleret set, ikke er nødvendige. Det psykiske problem kan også opstå uden den pågældende faktor spiller ind, ej heller er tilstrækkelig årsag, idet på trods af at faktoren forekommer, udløses det psykiske problem ikke. At individet udsættes for én faktor er således ikke ensbetydende med, at det for individet afstedkommer psykiske problemer. Det er derfor vanskeligt at tale om direkte kausale forbindelser mellem faktorer i samtidskulturen og specifikke psykiske symptomer – eller problemer hos individet. Derimod afhængig af individets sårbarhed og/eller ressourcer kan kulturelle og samfundsmæssige faktorer have betydning for, hvordan denne sårbarhed kommer til udtryk i konkrete psykiske symptomer og/eller problemer. I undersøgelsens analyse ses det, at informanter nævner psykiske underliggende faktorer som væsentlige for, hvordan de i dag oplever uddannelse. Eksempelvis har informant D en oplevelse af, at hun mange gange ikke har følt sig god nok. En følelse der ifølge informant D er afstedkommet af, at hun er "*blevet afvist så mange gange af nogle forskellige mennesker gennem livet*". På baggrund af dette kan et psykodynamisk perspektiv (Hutchinson og Oltedal, 2006) inden for det sociale arbejde med unge med psykiske problemer være anvendeligt. Det tager udgangspunkt i en antagelse om, at individets opfattelse af tilværelsen er styret af psykiske processer, hvor følelser, tanker og handlinger har rødder i individets tidlige leveår. Som følge af nærværende speciales placering indenfor den socialkonstruktivistiske forståelsesramme opfattes psykiske problemer dog ikke udelukkende som et udtryk for et svagt subjekt og ej heller som en iboende egenskab hos de unge.

Ifølge Morten Grønbæk mfl. (2016) er individets sundhed påvirket af de sammenhænge individet indgår i. En præmis, som ligeledes fremgik af analysens fund, idet undersøgelsens informanter har

fokus på omgivelsernes forventninger til dem, hvor informanternes oplevelse af disse forventninger indvirker på deres trivsel. For at afhjælpe psykiske problemer hos de unge kan det interaktionistiske perspektiv (Hutchinson og Oltedal, 2006) derfor også være anvendeligt, idet dette perspektiv har fokus på at opnå forståelse for den unges perspektiv og selvopfattelse med grundtanken om, at individets formes gennem social interaktion.

For dette perspektiv opfattes sociale relationer som selve udgangspunktet for menneskelig handlen, og opmærksomheden er rettet mod mennesket og dets subjektive fortolkning og opfattelse (Uggerhøj, 2008, s. 49).

Der bliver således samtidig tale om et samspil mellem individet og dets omgivelser, hvor individet opfattes som kontekstafhængig. Jf. rapporten "Børn og unges mentale helbred" er individets psykiske sundhed præget af samspillet mellem omgivelserne, de udfordringer livet bringer og de ressourcer, individet har til rådighed til at tackle disse udfordringer (Due og Diderichsen mfl., 2014, s. 25). Et faktum der bekræftes i undersøgelsens fund, hvor informant C nævner, at et individ kan være mere eller mindre modstandsdygtig, hvor individets modstandsdygtighed jf. informanten er af betydning for dets formåen til at klare de udfordringer, livet bringer. Ifølge informanten er individets modstandsdygtighed afhængig af, om individets har *"nogle der støtter en så kan man være mere modstandsdygtig til ligesom og gå igennem det, man synes er svært og så gennemføre det, som man måske synes er svært i forhold til, hvis man ikke har noget, så man måske mindre modstandsdygtig og så bare dropper ud med det samme, i stedet for måske at, prøve at komme igennem den svære tid ved, at der er nogle der kan hjælpe en sådan fagligt men også sådan, man har nogle, altså, en omgangskreds (...)* Det kommer måske også an på det menneske man er, altså psyke, altså alt det der med hvad man kan holde til og hvad man måske ikke kan holde til".

Individets egne og sociale ressourcer kan således fungere som buffer og modificerer virkningen af belastninger og krise (Ogden, 1990, s. 12).

På baggrund af ovenstående kunne det i arbejdet for at afhjælpe psykiske problemer blandt unge være fordelagtigt at have fokus på de positive dimensioner, der kan bidrage til at give den unge den støtte, der skal til for, at den unge oplever at kunne klare de udfordringer, uddannelsen giver. Som nævnt er psykisk sundhed et politisk fokusområde og jf. forebyggelsespakken Mental Sundhed (Sundhedsstyrelsen, 2012) er det et indsatsområde, at unge på ungdomsuddannelser skal gives adgang til sociale og pædagogiske tilbud i form af bl.a. rådgivning, mentorordning og

tilbud om støttegrupper. I forhold til denne undersøgelses analytiske fund er det interessant, idet informant B udtrykker, at han godt kunne have brug for noget sparring i forbindelse med studiet. Dette peger på, at et tilbud svarende til det, som gives unge på ungdomsuddannelser, vil være relevant at indtænke som en del af forebyggelsesarbejdet, også til unge på videregående universitetsuddannelser.

På baggrund af analysens fund er det væsentligt at forstå individets psyke for i det sociale arbejde at kunne afhjælpe psykiske problemer. Hvorvidt individets psyke og sårbarhed i første omgang er et resultat af psykodynamiske faktorer, eller om psyken er påvirket af ydre omgivelser kan være vanskeligt at give et entydigt svar på. Derfor er det i det sociale arbejde heller ikke tilstrækkeligt at handle ud fra universelle- og standardiserede tilgange eller henstille sig udelukkende til et perspektiv. Derimod må der i arbejdet for at afhjælpe psykiske problemer foretages en refleksiv stillingtagen med udgangspunkt i det enkelte individ og dets egenart i samspil med omgivelserne for derved at opnå en helhedsorienteret forståelse af individets situation og dets forståelse af "virkeligheden". Analysen fund peger således på betydningen af at udføre helhedsorienteret socialt arbejde (Hutchinson og Olstedal, 2006s, 18).

#### **5.4. Afsluttende overvejelser over undersøgelsens teoretiske- og metodiske valg**

Ud fra min videnskabsteoretiske forståelsesramme opfatter jeg informanterne som fortolkende individer, hvor hver informants oplevelse opfattes som én mulig fortolkning blandt andre mulige fortolkninger.

Som nævnt i kapitel 2 bidrager undersøgelsens fund med en indsigt i en "virkelighed", der muligvis kan være vejledende for lignende situationer.

Analysen er et eksempel på, hvordan unge universitetsstuderende *kan* opleve uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse, og hvilke betydning den har for deres psykiske sundhed.

Der er således ikke tale om specifikke eller udtømmende løsningsstrategier på, hvordan psykiske problemer blandt unge afhjælpes, men derimod brugbare perspektiver, som denne undersøgelses

fund peger på, er anvendelige at medtage i det sociale arbejde for at afhjælpe unges psykiske problemer.

Undersøgelsens videnskabsteoretiske tilgang har betydning for måden, hvorpå viden anskues og skabes. Det videnskabsteoretiske ståsted har derfor en central betydning for metodevalget. Endvidere er metoden bestemt af, hvad der skal undersøges.

Erkendelsesinteressen for dette speciale har været at opnå større viden for, hvordan de unge universitetsstuderende oplever uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse. I undersøgelsen har jeg valgt at interviewe de unge individuelt, da emnet kan være forbundet med sårbarhed for den enkelte. Interviewene har været struktureret efter en interviewguide med mulighed for opfølgende spørgsmål. Fokus for interviewene har således været rettet mod den enkelte informants oplevelser. Et supplement til enkelinterviewet kunne have været også at foretage gruppeinterview. Dette kunne sandsynligvis have bibragt undersøgelsens fund en mere samlet forståelse af informanternes forskellige oplevelser. Endvidere har gruppeinterviewet den fordel, at det giver mulighed for at skabe debat og diskussion mellem informanterne, idet det kollektive samspil kan afstedkomme spontane og nuancerede synspunkter på undersøgelsens emne. Vilåret ved gruppeinterview er dog, at informanternes udtalelser kan blive indbyrdes påvirket – eller at en informant holder egen oplevelse tilbage, fordi den adskiller sig fra resten af gruppens oplevelse.

Mit valg af teori er afgørende for, hvordan jeg forstår de unge universitetsstuderendes udsagn. Ved at jeg trækker på Bourdieus begreber kapital og habitus, betyder det, at jeg har fokus på, at de unge universitetsstuderendes oplevelser er betinget af strukturer. Inddragelsen af Becks perspektiv på individualisering giver hertil en indsigt i den kontekst, som de unge universitetsstuderende må agere inden for. Andre sociologer har gennem tiden beskæftiget sig med begrebet individualisering, og med Beck deler de flere grundforestillinger om individualiseringen. For Beck gælder, at han i særdeleshed har fokus på institutionaliseringen af individet. Uddannelsessystemet spiller en central rolle i denne institutionalisering, hvorfor særligt Becks perspektiv er fundet relevant til at opnå forståelse af, hvordan de unge

universitetsstuderende oplever uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse.

Bourdieu er af flere blevet kritiseret for ikke at forholde sig teoretisk til sammenhængen mellem psyke, handlen og omgivelser (Rasmussen, 1998, s. 17-19), da det hævdes, at Bourdieu i sin teoretiske tilgang til individets handling udelukkende forholder sig til, at forandringer hos individet er betinget af forandringer i individets ydre omgivelser. Som det fremgik i foregående afsnit, er det væsentligt at inddrage og forstå individets psyke for at afhjælpe psykiske problemer blandt unge, hvorfor Bourdieus teori kan virke mangelfuld. Men eftersom dette speciale undersøger, hvordan unge universitetsstuderende oplever uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse, og om disse oplevelser fremmer sociale problemer, er fokus i første omgang rettet mod de unge universitetsstuderendes oplevelse af strukturer. Sekundært bliver vigtigheden at inddrage individets psyke for i det sociale arbejde at afhjælpe psykiske problemer blandt unge universitetsstuderende. Derfor findes Bourdieus teori anvendelig for denne undersøgelse trods ovennævnte kritik.

## **Kapitel 6 – Konklusion**

Dette speciale er en undersøgelse af, hvordan unge universitetsstuderende oplever uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse, og om disse oplevelser fremmer sociale problemer.

Undersøgelsen er foretaget ud fra antagelsen om, at det øgede samfundspolitiske fokus på uddannelse belaster alle unge og kan få alvorlige konsekvenser for de unges psykiske sundhed.

Ud fra optikken om, at mere viden er central for bedre at kunne afhjælpe psykiske problemer blandt unge, er undersøgelsens formål at bidrage med viden og refleksion om de unges oplevelser.

For dette speciale har jeg gennem fem individuelle kvalitative interviews afdækket, hvordan unge universitetsstuderende oplever uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse.

Analysens tema moralsk arbejdspligt viser, at alle informanterne oplever at for at være et konstruktivt medlem af samfundet, er det en nødvendigt at lave noget. En oplevelse de selv har, men som i lige så høj grad opleves som en forventning i samfundet: at få en uddannelse og bidrage som arbejdskraft.

Analysen viser, at den aktuelle uddannelsespolitik og uddannelsespolitiske retorik om mere uddannelse for at skabe vækst for informanterne udmøntes i en forventning om at tage en uddannelse og gerne en universitetsuddannelse. Informanterne oplever, at uddannelse står i tæt tilknytning til det at være ung. Dette er en samfundsmæssig opfattelse, som informanterne deler. Ydermere er uddannelse ifølge informanterne en nødvendighed for at opnå arbejde og en forudsætning for at realiserer det ønskede liv.

Endvidere udtrykker informanterne, at der i samfundet eksisterer en negativ holdning til personer, der ikke indtager en aktiv rolle i samfundet. En holdning, som nogle af informanterne selv tilkendegiver, og som indvirker på informanternes egen oplevelse; at det er vigtigt at skulle uddanne sig for ikke at blive miskrediteret (eks. som *dum* og *doven*) af omgivelserne. Uddannelsesforventninger og en latent frygt for miskreditering, hvis disse forventninger ikke efterleves, afstedkommer for informanterne et uddannelsespres, som indvirker på informanternes psykiske sundhed.

På den ene side er der overensstemmelse mellem informanternes oplevelse af vigtigheden af at tage en uddannelse, og hvad det omgivende samfund mener om samme. På den anden side oplever informanterne at blive mødt af et samfund, der undervurderer det at tage en uddannelse. De oplever, at der eksisterer en forestilling i samfundet om, at det er nemt at tage en uddannelse, hvilket ikke stemmer overens med informanternes "virkelighed". Konfrontationen med omgivelserne bliver for informanterne en oplevelse af, at der stilles tvivl ved deres evner. En oplevelse der for informanterne udmønter sig i egen usikkerhed og oplevelse af utilstrækkelighed, hvilket indvirker på deres selvopfattelse og trivsel.

Analysens tema Frit uddannelsesvalg viser, at informanterne udtrykker at være underlagt betingelser i form af begrænset SU, optagelseskrav og begrænset antal eksamensforsøg til at bestå et givent fag; betingelser der uddannelsespolitisk er gennemført for, at flere personer hurtigt skal

påbegynde uddannelse og færdiggøre på normeret tid. For informanterne forstærker ovennævnte betingelser deres oplevelse af et uddannelsespres.

For at informanterne kan efterleve de forventninger de mødes med i medierne, politisk og i omgangskredsen om at tage en uddannelse, er det en forudsætning at honorere de oplevede betingelser, i forbindelse med at læse på en videregående uddannelse.

De befinder sig således i en situation, hvor de skal efterkomme krav med latent risiko for ikke at præstere tilstrækkeligt og følgelig at blive frasorteret. For informanterne skaber det en tvivl og usikkerhed, hvilket indvirker på deres psykiske sundhed og giver sig udslag i psykiske symptomer og reelle psykiske problemer.

Ydermere afstedkommer forventninger om uddannelse og betingelser i form af eksempelvis begrænset SU, at informanterne oplever det at afbryde en uddannelsessituation som en vanskelig beslutning, da mangel på uddannelse og/eller omvalg ikke er i tråd med tanken om hurtigt at blive kvalificeret til arbejdsmarkedet og at blive selvforsørgende. En uønsket uddannelsessituation med overvejelser og ønske om at afbryde uddannelse har således for informanterne ført til frustration og indvirket på deres psykiske sundhed.

Analysens tema "værdi af uddannelse" viser, at informanternes oplevelse af sig selv og eget selvværd skabes i tilknytning til og via uddannelse. Informanterne oplever, at der er status og værdi forbundet med at tage en given uddannelse. Modsat oplever informanterne at miste personlig værdi, hvis de ikke mestre krav i forbindelse med uddannelse. Informanterne oplever, at det i høj grad er qua deres præstationer, at de skaber egenværdi. For informanterne er konsekvensen derfor, at i tilfældet hvor de oplever ikke at præstere tilstrækkeligt - eksempelvis i tilfælde hvor de oplever ikke at bestå et fag eller ikke blive optaget på den ønskede uddannelse, oplever de det som et udtryk for personlige fejl og mangler. Jf. Beck er individet i dag ansvarlig for eget liv. Individualiseringens frigørelse betyder, at uddannelsesvalg og -forløb ikke er givet på forhånd men transformeret til individuelle historier, som opfattes som resultat af den enkeltes egne beslutninger. Informanterne oplever at skulle stå til ansvar for foretaget valg – det være tilvalg såvel som fravalg. Informanterne er underlagt institutionelle betingelser for at læse på en videregående uddannelse, hvor bedømmelse og udfaldet af deres præstationer opfattes som et individuelt ansvar, og som personligt nederlag og fiasko når betingelserne ikke efterleves.

Endvidere viser analysen, at informanterne trækker sig fra sociale sammenhænge i tilfælde af afbrudt studie eller ved en uønsket uddannelsessituation grundet mangel på overskud og/eller risikoen for at blive konfronteret og stillet til ansvar for egen oplevelse af utilstrækkelighed.

Analysen har vist at forventninger og krav udgør informanternes oplevelse af uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse. Informanternes oplever forventninger om at bidrage konstruktivt til samfundet samt forventninger om at gennemføre en uddannelse. Samtidig oplever informanterne at opstillede uddannelseskrav skal være opfyldt og efterlevet - dels ved optag på en videregående uddannelse dels gennem uddannelsesforløbet. For informanterne afstedkommer forventningerne om uddannelse i kombination med krav en risiko for utilstrækkelighed og usikkerhed. Endvidere oplever informanterne sig identificeret med egne præstationer, hvorfor mangel dvs. ikke at kunne efterleve forventninger og krav indvirker på informanterne selvopfattelse, selvværd og trivsel. Det kan konkluderes, at informanternes oplevelse af uddannelsespolitikken udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse, afstedkommer et uddannelsespres, som indvirker på informanternes psykiske sundhed. Det giver sig udslag i psykiske symptomer og egentlige psykiske problemer.

Ud fra denne optik, hvor psykiske problemer er at betragte som sociale problemer, kan det på baggrund af analysens fund konkluderes, at informanternes oplevelse af uddannelsespolitikken – udmøntet ved betingelser for at læse på en videregående uddannelse, fremmer sociale problemer.



## Litteratur

Aarøe Pedersen, Poul (2014): Tænk på et tal. Dansk uddannelsespolitik på afveje. Tiderne skifter. København.

Arre, Mikkel (2016): "Jeg kamphader ikke mit studie. Det er bare ikke drømmen". Hentet den 20.4.16. Fra: [www.djoefbladet.dk](http://www.djoefbladet.dk). Link: [http://www.djoefbladet.dk/blad/2016/07/jeg-kamphader-ikke-mit-studie-det-er-bare-ikke-dr-oe-mmen.aspx?sc\\_camp=9386242147804AD4BB2E4FE720CCD6AC](http://www.djoefbladet.dk/blad/2016/07/jeg-kamphader-ikke-mit-studie-det-er-bare-ikke-dr-oe-mmen.aspx?sc_camp=9386242147804AD4BB2E4FE720CCD6AC)

AU (2012). "Danmarks riges Grundlov af 5. juni 1849 (junigrundloven)". danmarkshistorien.dk. Aarhus universitet. Hentet d. 1.5.2016. Fra: [www.danmarkshistorien.dk](http://danmarkshistorien.dk). Link: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/danmarks-riges-grundlov-af-5-juni-1849-junigrundloven/#indhold5>

Baltzersen, Johnny (2014): "Globalisering". i: Brønsted, Lone Bæk, Jørgensen, Christina, Mottelson, Martha og Muschinsky (red). Ny pædagogisk opslagsbog. Reitzels Forlag.

Beck, Ulrich (1997): Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet. Hans Reitzels Forlag.

Beck, Ulrich og Beck-Gernsheim, Elisabeth (2002): Individualisering i moderne samfund. Slagmark. Nr. 34.

Benjaminsen, Lars og Birkelund, Jesper mfl. (2015): Familiebaggrund og social marginalisering. En registerbaseret kortlægning. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Bourdieu, Pierre (2007): Pierre Bourdieu - Den praktiske sans. Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, Pierre (2004): Pierre Bourdieu – Af praktiske grunde. Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, Pierre (1999): "Understanding". I Pierre Bourdieu mfl. The weight of the world: Social suffering in contemporary society. Polity Press.

Bourdieu, Pierre og Wacquant, Loïc (1996). Refleksiv sociologi – mål og midler. Hans Reitzels Forlag.

BRnord- og HS, (2009) - Beskæftigelsesregionerne Nordjylland og Hovedstaden & Sjælland: Mulige veje til uddannelse og job for unge med psykiske barrierer. En analyse af indsatsen i Beskæftigelsesregion Nordjylland og Beskæftigelsesregion Hovedstaden & Sjælland. Beskæftigelsesregion Nordjylland og Beskæftigelsesregion Hovedstaden & Sjælland. September 2009.

Broady, Donald (1998): "Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj". I: Bjerg, Jens (red). Pædagogik: En grundbog til et fag, Hans Reitzels Forlag.

Bryderup, Inge og Geerdsen, Lars mfl. (1999): Social arv – en oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden. Socialforskningsinstituttet.

Bundesen (1996): Socialpolitisk introduktion. Odense Universitetsforlag.

Bundesen, Peter (2011): Sociale problemer og socialpolitik. Syddansk Universitetsforlag.

Busch-Jensen, Peter (2007): "Diskurs". i: Bredsdorff, Niels, Busch-Jensen, Peter og Collin, Finn (red). Konstruktivisme. Hentet d. 8.3.16. Fra: [www.leksikon.org](http://www.leksikon.org). Link: <http://www.leksikon.org/art.php?n=5014>

Christensen, Bolette M. (1994): At interviewe for at lære. Institut for Statskundskab.

Cunningham, Hugh (2000): Børn og barndom i den vestlige verden efter 1500. Forlaget Klim.

Dst (2016a) (Danmarks Statistik): "Antal studerende på mellemlange og lange videregående uddannelser". Hentet fra [www.statistikbanken.dk](http://www.statistikbanken.dk). Se bilag 6a

Dst (2016b) (Danmarks Statistik): "Tilgang til mellemlange og lange videregående uddannelser". Hentet fra [www.statistikbanken.dk](http://www.statistikbanken.dk). Se bilag 6b

Due, Pernille og Diderichsen, Finn mfl., (2014): Børn og unges mentale helbred. Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser. Vidensråd for forebyggelse.

Esmark, Kim (2006): "Bourdieu's uddannelsessociologi". i: Prieur, Annick og Sestoft, Carsten (red). Pierre Bourdieu. En introduktion. Hans Reitzels Forlag.

FADL (2015): Studieundersøgelse blandt lægestuderende. September 2015. Hentet den 17.7.16.

Fra: [www.fadl.dk](http://www.fadl.dk). Link: <http://fadl.dk/wp-content/uploads/2015/10/fadls-studieundersogelse.pdf>

Frederiksen, Jan (2014): "Modernitet og postmodernitet". I: Brønsted, Lone Bæk, Jørgensen, Christina, Mottelson, Martha og Muschinsky, Lars (red). Ny pædagogisk opslagsbog. Hans Reitzels Forlag.

Grundloven (1953): Danmarks Riges Grundlov. nr. 169 af 5. juni 1953. Hentet den 1.5.2016. Fra: [www.grundloven.dk](http://www.grundloven.dk). Link: <http://www.grundloven.dk/>

Grønbaek, Morten mfl., (2016): "Forskere: Mental sundhed kræver nyt fokus". Hentet den 14.7.19. Fra: [www.altinget.dk](http://www.altinget.dk). Link: <http://www.altinget.dk/sundhed/artikel/groenbaek-mental-sundhed-kræver-nyt-fokus>

Hansen, Erik Jørgen (2011): Uddannelsessystemet i sociologisk perspektiv. Hans Reitzels Forlag.

Hansen, Sofie M. (2015). "Karakterraes og studiefremdrift presser studerende – flere får psykisk problemer". Hentet den 26.4.16. Fra: [www.universitetsavisen.dk](http://www.universitetsavisen.dk). Link: <http://universitetsavisen.dk/uddannelse/karakterraes-og-studiefremdrift-presser-studerende-flere-far-psykiske-problemer>

HeadSpace (2016): "Ung i en præstationskultur – Er vores samfundskrav blevet for høje, eller er vi for svage?". Høring om hvad det vil sige at være ung i en præstationskultur. Hentet den 4.6.16. Fra: [www.headspace.dk](http://www.headspace.dk). Link: <http://www.headspace.dk/cgi-bin/uploads/media/Invitation%20Ungeh%C3%B8ring%20Christiansborg.pdf>

Holm, Andreas Beck (2011): Videnskab i virkeligheden. En grundbog i videnskabsteori. Samfundslitteratur.

Hutchinson, Gunn S., og Oltedal, Siv (2006): Modeller i Socialt arbejde. Hans Reitzels Forlag.

Højlund, Peter og Juul, Søren (2015): "Anerkendelsesbetingelserne i konkurrencestaten". i: Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde. Hans Reitzels Forlag. København.

Illeris, Knud og Katznelson, Noemi mfl. (2009). Ungdomsliv. Mellem individualisering og standardisering. Samfunds litteratur. Frederiksberg.

Jacobsen, Michael Hviid (2007): "Adaptiv teori – den tredje vej til viden". I: Antoft, Rasmus mfl. (red). Håndværk og horisonter. Syddansk Universitetsforlag.

Juul, Søren (2012): "Hermeneutik". i: Juul, Søren og Pedersen, Kirsten Bransholm (red). Samfundsvidenskabernes videnskabsteori. En indføring. Hans Reitzels Forlag.

Juul, Søren og Pedersen, Kirsten Bransholm (2012): "Hvorfor videnskabsteori?". i: Samfundsvidenskabernes videnskabsteori. En indføring. Hans Reitzels Forlag.

Juul, Søren (2010): Solidaritet. Anerkendelse, retfærdighed og god dømmekraft. Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, Claus Møller (2014): "Skole og undervisning 1814-2014". Hentet den 4.7.16. Fra: [www.danmarkshistorien.dk](http://danmarkshistorien.dk). Link: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skole-og-undervisning-1814-2014/>

Katznelson, Noemi og Jørgensen, Helene Elisabeth mfl. (2015): "Hvem er de unge på kanten af det danske samfund?". Aalborg Universitetsforlag.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): Interview. Introduktion til et håndværk. Hans Reitzels Forlag. København.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2015): Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. Hans Reitzels Forlag. København.

Larsen, Jørgen Elm og Møller, Iver Hornemann (2011): "Marginalisering som det største politiske problem. Aktivisering som et socialpolitisk svar". i: Møller, Iver Hornemann og Larsen, Jørgen Elm (red). Socialpolitik. Hans Reitzels Forlag.

Larsen, Kristian (2009): "Observationer i et felt. Nogle muligheder og udfordringer". i: Hammerslev, Ole og Willig, Ida mfl. (red). Refleksiv sociologi i praksis. Hans Reitzels Forlag.

Lassen, Morten og Nielsen, Ole Zinck mfl. (1984): Lærlinge, uddannelse og udbytning. PUKKS bind 1. Hovedafsnit 1. Aalborg Universitetsforlag.

(Launsø, Laila og Rieper, Olaf mfl. (2011): Forskning om og med mennesker. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Laursen, Erik (2010): Menneskers identitet: båndet mellem struktur og aktør". i: Jacobsen, Benny og Juul, Søren mfl. (red). Sociologi og modernitet. Forlaget Columbus.

Nissen, Marie Appel og Fallow, Mia Arp mfl. (2015): Det produktive menneske. Publiceret i: Social Kritik 141/2015.

Ogden, Terje (1990): Risikofaktorer i børns opvækstmiljø, mestring eller problemudvikling? Tidsskrift, FICE information, nr. 1/2.

Olesen, Henning S. (2011): "Uddannelse: Samfundsmæssig menneskeproduktion". i: Andersen, Heine (red). Sociologi - en grundbog til et fag. Hans Reitzels Forlag.

Olsen, Henning (2002): Kvalitative kvaler. Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet. Akademisk Forlag.

Olsen, Henning (2003): Kvalitative analyser og kvalitetssikring. Tendenser i engelsksproget og skandinaviske metodelitteratur. i: Tidsskrift Sociologisk forskning. Årg. 40, nr. 1.

Pedersen, Kirsten Bransholm (2012): "Socialkonstruktivisme". i: Juul, Søren og Pedersen, Kirsten Bransholm (red). Samfundsvidenskabernes videnskabsteori. En indføring. Hans Reitzels Forlag.

Petersen, Alexander Grandt (2015): "Oprøret ulmer hos Generation Præstation". Hentet den 2.3.16. Fra: [www.politiken.dk](http://www.politiken.dk). Link:

<http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/ECE2502017/oproeret-ulmer-hos-generation-praestation/>

Ploug, Niels (2007). Social arv og social ulighed. Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, Birgitte (2016): "Semistrukturede interviews". i: Kristensen, Catharina Juul og Hussain, M. Azhar (red). Metoder i samfundsvidenskaberne. Samfundslitteratur.

Priour, Annick (2006): "En teori om praksis". i: Priour, Annick og Sestoft, Carsten (red). Pierre Bourdieu. En introduktion. Hans Reitzels Forlag.

Prieur, Annick og Sestoft, Carsten (2006): "Bourdieu's epistemologi og sociologiens håndværk". i: Pierre Bourdieu. En introduktion. Hans Reitzels Forlag.

Rasborg, Klaus (2010): "Mennesket i det moderne samfund". i: Jacobsen, Benny og Juul, Søren mfl. (red). Sociologi og modernitet. Forlaget Columbus.

Rasborg, Klaus (2014): "Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi". i: Fuglsang, Lars og Olsen, Poul Bitsch mfl. (red). Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer. Samfundslitteratur.

Rasmussen, Palle (1998): "Differentiering eller forenkling i samfundsanalysen". i: Frederiksen, Birte mfl. (red). En kritik af Pierre Bourdieu's Sociologi. LEO-serien nr. 20.

Regeringen (2014a) (Socialdemokratiet og Radikale Venstre): "Ligeværd – nyt fokus for indsatsen for mennesker med psykiske lidelser – en langsigtet plan". Hentet den 6.7.16. Fra: [www.sum.dk](http://www.sum.dk).

Link: [http://www.sum.dk/Aktuelt/Nyheder/Psykiatri/2014/Maj/~media/Filer%20-%20Publikationer\\_i\\_pdf/2014/Ligevaerd-psykiatriplan-maj-2014/Psykiatri\\_handlingsplan-netudgave.ashx](http://www.sum.dk/Aktuelt/Nyheder/Psykiatri/2014/Maj/~media/Filer%20-%20Publikationer_i_pdf/2014/Ligevaerd-psykiatriplan-maj-2014/Psykiatri_handlingsplan-netudgave.ashx)

Regeringen (2014b) (Socialdemokratiet og Radikale Venstre): "Sundere liv for alle nationale mål for danskernes sundhed de næste 10 år". Hentet den 6.7.16. Fra: [www.sum.dk](http://www.sum.dk). Link:

[http://www.sum.dk/~media/Filer%20-%20Publikationer\\_i\\_pdf/2014/Nationale-maal/Nationale-Maal.ashx](http://www.sum.dk/~media/Filer%20-%20Publikationer_i_pdf/2014/Nationale-maal/Nationale-Maal.ashx)

Regeringen (2015) (Socialdemokratiet og Radikale Venstre): "Det nationale reformprogram - Danmark 2015". Marts 2015. Hentet den 17.7.16. Fra: [www.ec.europa.eu](http://www.ec.europa.eu) Link:

[http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/nrp2015\\_denmark\\_da.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/nrp2015_denmark_da.pdf)

Regeringens udvalg om psykiatri (2013): "En moderne, åben og inkluderende indsats for mennesker med psykiske lidelser". Hentet den 17.6.16. Fra: [www.bedrepsykiatri.dk](http://www.bedrepsykiatri.dk). Link:

<http://www.bedrepsykiatri.dk/media/11261/Hovedrapport.pdf>

Riis, Ole (2005): Samfundsvidenskab i praksis. Introduktion til anvendt metode. Hans Reitzels Forlag.

Riis, Ole (2012): "Kvalitet i kvalitative studier" i: Jacobsen, Michael Hviid og Jensen, Sune Qvotrup (red). Kvalitative udfordringer. Hans Reitzels Forlag.

Sfi (2015): Familiebaggrund og sociale marginalisering i Danmark. En registerbaseret kortlægning. SFI- Det nationale forskningscenter for velfærd. København.

Srg, (2014a) (Studenterrådgivningen): Hyppigste henvendelsesgrunde 2014. Hentet den 18.7.16. Fra: [www.srg.dk](http://www.srg.dk). Link: <http://www.srg.dk/da-DK/Presse/Statistik.aspx>

Srg (2014b): Studenterrådgivningens årsrapporter. Hentet den 19.7.16. Fra: [www.srg.dk](http://www.srg.dk). Link: <http://www.srg.dk/da-DK/Publikationer/%C3%85rsrapporter.aspx>

Stm, (2015): "Regeringsgrundlag - Sammen for fremtiden, juni 2015". Hentet den 16.7.16. Fra: [www.stm.dk](http://www.stm.dk). Link: [http://www.stm.dk/\\_a\\_1619.html](http://www.stm.dk/_a_1619.html)

Stm, 2011: "Tidligere regeringsgrundlag". Hentet den 16.7.16. Fra: [www.stm.dk](http://www.stm.dk). Link: [http://www.stm.dk/\\_a\\_3023.html](http://www.stm.dk/_a_3023.html)

Sundhedsstyrelsen (2012): Forebyggelsespakke – Mental sundhed. Hentet den 12.6.16. Fra: [www.bedrepsykiatri.dk](http://www.bedrepsykiatri.dk). Link: <http://www.bedrepsykiatri.dk/media/35193/mentalsundhed.pdf>

Sundhedsstyrelsen, (2014): Sundhedsstyrelsens forebyggelsespakker. Hentet den 9.8.16. Fra: [www.sundhedsstyrelsen.dk](http://www.sundhedsstyrelsen.dk). Link: <http://sundhedsstyrelsen.dk/da/planlaegning/kommuner/forebyggelsespakker>

Sørensen, Mads P. og Allan Christiansen (2006): Ulrich Beck – Risikosamfundet og det andet moderne. Aarhus Universitetsforlag.

Ufm, niveauer (2013). Niveauer i kvalifikationsrammen. Uddannelses- og Forskningsministeriet. Hentet den 5.1.16. Fra [www.ufm.dk](http://www.ufm.dk). Link: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/niveauer-i-kvalifikationsrammen>

Ufm, kvalifikationsramme (2014): Dansk kvalifikationsramme for de videregående uddannelser. . Uddannelses- og Forskningsministeriet. Hentet den 5.1.16. Fra [www.ufm.dk](http://www.ufm.dk). Link:

<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaende>

Uggerhøj, Lars (2008): "Hvad er socialt arbejde – en indkredsning af et mangfoldigt og komplekst felt". i: Jacobsen, Michael Hviid og Pringle, Keith. At forstå de sociale- sociologi og socialt arbejde. Akademisk Forlag.

Uvm, (2016): "Profilmodel 2014 – Videregående uddannelser". Hentet den 16.7.16. Fra: [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk). Link:

[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Birger%20%20%20Joensen/Dokumenter/Downloads/150922%20Profil2014\\_Land\\_VU%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Birger%20%20%20Joensen/Dokumenter/Downloads/150922%20Profil2014_Land_VU%20(1).pdf)

Vestergaard, Sys Christina (2012): "Stort fokus på stress hos studerende på AU". Hentet den 12.6.16. Fra: [www.au.dk](http://www.au.dk). Link: <http://www.au.dk/om/nyheder/nyhed/artikel/stort-fokus-paa-stress-hos-studerende-paa-au/>

Ziehe, Thomas og Stubenrauch, Herbert (2008): "Kulturel frisættelse og ekspropriation". i: Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser. Forlaget politisk revy.

WHO (2014): Mental health: a state of well-being. Hentet den 11.6.16. Fra: [www.who.dk](http://www.who.dk). Link: [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)

Winkel, Jasper Steen (2014): "Vi har det godt, men vi mangler plads". Hentet den 12.6.16. Fra: [www.ku.dk](http://www.ku.dk). Link: [http://nyheder.ku.dk/alle\\_nyheder/2014/01/vi-har-det-godt-men-vi-mangler-plads/](http://nyheder.ku.dk/alle_nyheder/2014/01/vi-har-det-godt-men-vi-mangler-plads/)



## **Bilag**

Følgende bilag er alle at finde i vedhæftet dokument "Bilag"

**Bilag 1 - Interviewguide**

**Bilag 2 - Information til informanter**

**Bilag 3 - Interview transskriptioner**

**Informant B**

**Informant C**

**Informant D**

**Informant E**

**Informant F**

**Bilag 4 - Arbejdsskema ved kodning**

**Bilag 5 - Uddrag af mailkorrespondance**

**Bilag 6 - Statistik**

**Bilag 6a - Antal studerende på mellemlange og lange videregående uddannelser**

**Bilag 6b - Tilgang til mellemlange og lange videregående uddannelser**